

Universidade de Évora
Departamento de História
Mestrado em Museologia

Dar voz aos objectos

Contributos dos documentos de vida na construção de um museu de escola

Autor: Luisa Janeirinho

Orientador: Prof. Doutor Francisco Ramos

Évora, 2003

7º Doutoramento
Universidade de Évora
Departamento de História
Mestrado em Museologia

Dar voz aos objectos

Contributos dos documentos de vida na construção de um museu de escola



186703

Autor: Luisa Janeirinho

Orientador: Prof. Doutor Francisco Ramos

Évora, 2003

*À Ana e ao André,
uns seres que amo.*

*Ao tio Moleiro e à tia Consolação,
dois professores primários
e referências de vida.*

Ao amor...

Agradecimentos

Cada um força os outros a crescerem,
talvez mesmo pelo acto de se oporem. E eu os constranjo à criação.
Se eles se limitassem a receber de mim, tornar-se-iam pobres e vazios.

Mas sou eu que recebo de todos eles.
Hei-los assim enriquecidos, por possuírem como expressão esse eu,
que eles primeiro tanto enriqueceram.

Antoine de Saint-Exupéry

... E porque a realização deste trabalho, embora pessoal, não é solitária, cabe-me agradecer a motivação, o incentivo, os conselhos, a orientação e o apoio de algumas pessoas, sem as quais não o teria sido possível concretizar:

- Ao Professor Dr. Francisco Ramos, pela orientação deste trabalho, a motivação, a indicação de bibliografia e o acompanhamento neste percurso de estudo de memória social, desde os *bancos da Sociologia*;
- Ao Professor Dr. António Nóvoa pelo apoio sereno, pela crítica construtiva e pela disponibilidade permanente de partilha do seu saber profissional e indicação de alguma bibliografia;
- Aos alunos do curso de Animação sócio-educativa da Escola Superior de Educação de Beja, a estagiar em Brinches no projecto *Museu da Escola - um património comunitário*, e aos seus orientadores, pelo empenhamento emprestado para uma nova dinâmica comunitária do projecto;
- Ao David Prazeres, que soube escutar e captar os detalhes das minhas idiossincrasias e que com a sua competência técnica e profissional deu o arranjo gráfico a este trabalho, tão a meu gosto;
- À Anabela Grilo, pela amizade com que me incentivou a concluir o trabalho e pelo empenho na revisão final do texto;
- Aos residentes de Brinches pelo seu envolvimento e por comigo partilharem a sua intimidade e experiências, objectos e recordações, risos e lágrimas, pão mole e café, o meu profundo carinho e respeito.

Embora tendo formalizado a investigação na presente dissertação de Mestrado, não posso deixar de prestar um reconhecimento particular a todos aqueles que, de há três anos a esta parte, contribuíram para que o projecto *Museu da escola* fosse uma realidade:

- O André Michel que com a sua sensibilidade plástica desenhou e ofereceu uma coleção de quadros sobre a temática; o José Orta (Professor na ESEB) pela amizade, envolvimento e saber profissional disponibilizado; os autores dos textos que deram corpo ao catálogo do Museu da Escola; a Anabela Frausto pela incansável dedicação ao trabalho para que foi destacada; os elementos da Associação Educ@lentejo que comigo partilharam muitas horas de reflexão e trabalho
- Às várias instituições e serviços que ao longo do tempo foram apoiando o projecto.

De forma geral não posso também deixar de agradecer a todos aqueles que dedicaram horas da sua vida a escrever as obras que constam na bibliografia consultada.

A todos os professores que ao longo destes anos não me fizeram “rejeitar” a escola e com o seu profissionalismo significaram a profissão - em especial os professores primários do concelho de Serpa, com quem partilhei a infância e em particular a minha professora D. Bárbara Zarcos.

Aos meus amigos (de profissão ou não) e a todos aqueles que, pelo confronto ou pela comunhão, me fizeram e fazem sentir este amor pelas pessoas e pela vida.

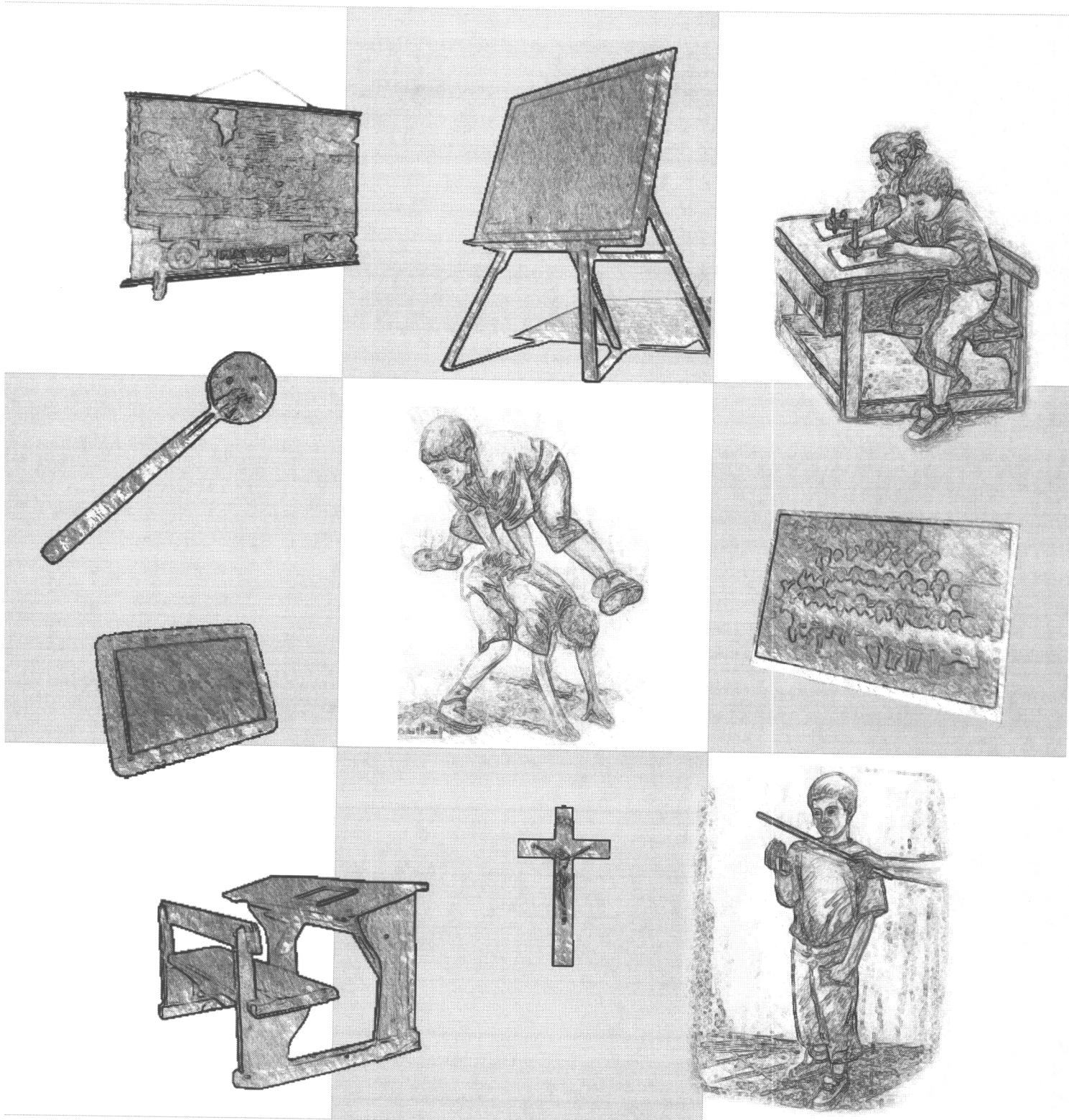
Aos meus filhos por nos termos “escolhido” nesta experiência de vida.

Dar voz aos objectos

Quem pretende aproximar- se do passado soterrado deve agir como quem escava (...)

E se ilude, privando-se do melhor, quem só faz o inventário dos achados
e não sabe assinalar no terreno de hoje o lugar no qual é conservado o espólio.

Walter Benjamin



DAR VOZ AOS OBJECTOS - contributos dos documentos de vida na construção de um museu de escola

A urgência da construção de um museu de escola emerge da necessidade de preservação de um património, rico em objectos e simbologias, e que, no nosso país, não tem sido alvo de uma conservação sistemática. Se a recolha dos objectos se reveste de grande significado porquanto eles apresentam o que a história e a memória tem de tangível, desocultar as mensagens condensadas nos objectos através de documentos de vida é a proposta deste trabalho.

A apresentação de documentos de vida, sob a forma de testemunhos orais, extravasa a versão singular e individual da memória, uma vez que esta não é construída de forma solitária mas gerada no seio de uma cultura na qual o indivíduo foi socializado.

Desta forma, a recolha de vários testemunhos, triangulada com informações de outra natureza (científica, técnica e pedagógica, entre outras), permite construir para cada objecto uma micro história onde se cruza a memória oficial aceite e aquela que resulta do verdadeiro exercício da vida de cada sujeito, inserido no seu grupo social. Assim, estas micro histórias, quando integradas nas fichas de inventário, permitem um conhecimento mais aprofundado de cada objecto recolhido que não se circunscreve à descrição de características físicas e funcionais mas possibilita a compreensão mais totalizante da forma como cada um dos artefactos se relacionou na vida dos seus utilizadores. ■

GIVING VOICE TO OBJECTS - contributions of life documents on a school museum construction

The urgency on building a school museum emerges from the need of preservation of an inheritance, which is plenty of objects and symbolic features, that has not been systematically preserved in our country. The aim of this work relies on the need of uncover the different messages that are compacted inside the objects through life documents. These objects represent a vast and tangible history, and even a memory, thus, it is very important and meaningful to preserve and collect them. The presentation of life documents beneath oral expression testimonies overflows the singular and individual version of memory since it is not build on a solitary way but it is generated within a culture in which the individual had been socialized.

Thus, it is important to collect several testimonies, also based on other sources of information (scientific, technical and pedagogic informations, among others), in order to allow the construction to each object of a micro-history where the acceptable official memory is intersected with the one originated from the truthful life practice of each individual within its social group. These micro-histories allow a deeper knowledge of each object previously collected, when they are integrated on specific register cards. Not only is this knowledge composed of a physical and functional description, but it also enables a whole comprehension of the relationship between each object and its users. ■

Agradecimentos	I
Rosto	III
Resumo	IV
Índice geral	V
Índice de Anexos	VII
Índice de Quadros	VIII
Índice de Esquemas	IX
Índice de Fichas	X
Índice de Figuras	XI
Introdução	1

PARTE I ENQUADRAMENTO E METODOLOGIA

Capítulo 1 – *Para uma leitura política do património escolar*

1.1. A organização escolar no processo de socialização	10
1.2. O contexto sócio-educativo português de 1926 a 1960	13

Capítulo 2 – *Questões Metodológicas*

2.1. Tipos de abordagem	22
2.2. Técnicas de investigação	25
2.2.1. Pesquisa bibliográfica e documental	25
2.2.2. Documentos de vida	27
2.2.3. Recolha de documentos de vida – a entrevista	31
2.3. Procedimento na recolha de dados	35
2.4. Procedimento na análise dos dados	38

PARTE II
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Capítulo 3 – A cultura material da escola

3.1. Museus – um conceito dinâmico	44
3.1.1. Museus na actualidade – exigências funcionais	54
3.2. Material de suporte para classificação e inventariação da cultura material da escola	59
3.2.1. Ficha de levantamento/recolha patrimonial	59
3.2.2. Matriz conceptual de classificação	63
3.2.3. Ficha de inventário geral	65

Capítulo 4 - A produção social da memória

4.1. Memória individual e social – aspectos da dialéctica	67
4.2. A narrativa da memória - análise das entrevistas	72
4.2.1. Contexto escolar	73
Objectos e lugares	
Tempo	
4.2.2. Práticas	85
Actividades realizadas	
Motivação/reforço	
4.2.3. Sentimentos	95
Relação aluno–escola	
Relação aluno–professor	
Relação aluno–aluno	

Capítulo 5 - O património escolar

5.1. Dar voz aos objectos – organização de micro histórias	105
Conclusão - Sem ponto final	117
Bibliografia	123
Anexos	132

Índice de Anexos

Anexo 1 – Guião de entrevistas	133
Anexo 2 – Narrativas da memória – entrevistas	134
Anexo 3 – Ficha de Levantamento Patrimonial (preenchida)	175
Anexo 4 – Fichas de inventário	178
Anexo 5 – Documento da Área Protegida do Património Escolar	187
Anexo 6 – Excertos da Lei n.º 107/2001, de 8 de Setembro	191
Anexo 7 – Ficha de Inventário Matriz	195

Índice de Quadros

Quadro 1 - Categoria: Objectos e lugares	74
Quadro 2 - Categoria: Tempo	80
Quadro 3 - Categoria: Actividades realizadas	85
Quadro 4 - Categoria: Motivação	91
Quadro 5 - Categoria: Relação aluno-escola	96
Quadro 6 - Categoria: Relação aluno-professor	100
Quadro 7 - Categoria: Relação aluno-aluno	103
Quadro 8 - Objecto Identificado - ardósia	108
Quadro 9 - Objecto Identificado - quadro	110
Quadro 10 - Objecto identificado - carteira	112
Quadro 11 - Objecto Identificado - mapa	114
Quadro 12 - Objecto Identificado - régua	115

Índice de Esquemas

Esquema 1 - Organização do trabalho	6
Esquema 2 - Trabalho sobre o património escolar	23
Esquema 3 - Recolha da cultura material da escola	36
Esquema 4 - Organização de micro-histórias	106

Índice de Fichas

Ficha 1 - Análise da narrativa da memória	42
Ficha 2 - Levantamento patrimonial	60
Ficha 3 - Matriz conceptual de classificação da cultura material da escola	63
Ficha 4 - Inventário geral	65

Figura 1 - Crianças sentadas na escola	9
Figura 2 - Crucifixo	17
Figura 3 - Fachada da escola primária de Brinches	19
Figura 4 - Crianças a brincar na hora do recreio	43
Figura 5 - Exposição do projecto “Museu da Escola”	50
Figura 6 - Classe feminina da escola primária de Brinches	75
Figura 7 - Mapa Planisféricio	88
Figura 8 - A reguada	93
Figura 9 - Quadro de ardósia assente em cavalete	111
Figura 10 - Carteiras escolares	112
Figura 11 - Palmatória	116

(As Figuras 1, 4 e 8 pertencem a uma colecção de treze desenhos especialmente concebidos pelo artista plástico André Michel (Canadá), para o projecto *Museu da escola um património comunitário*).

Bases da política e do regime de protecção e valorização do património cultural

Artigo 12º

2 - Constituem objectivos primários da política de património cultural o conhecimento, a protecção, a valorização e o crescimento de bens materiais e imateriais de interesse relevante, bem como dos respectivos contextos.

Lei n.º 107/2001, de 8 de Setembro

A presente lei do património cultural introduz referências políticas e culturais que permitem identificar uma concepção de património cultural que, mais abrangente, considera e cabimenta, bens materiais, imateriais e contextuais.

Se a conservação e a atribuição de valor dos bens móveis se regista como um fenómeno antigo, recorrente em todas as épocas da história da Humanidade, o reconhecimento dos bens imateriais, enquanto parcelas estruturantes da identidade e da memória colectiva, integrantes do património cultural, é hoje uma realidade.

Se o Homem tem reconhecido valor aos bens materiais pela sua função, raridade, beleza ou utilidade (no fundo, por serem o seu *prolongamento*, possibilitarem a sua sobrevivência e melhoria de vida), reconhece, actualmente, que a sua *sobrevivência* passa também pela sua singularidade, pelos traços que lhe são distintivos, garantia da sua *perenidade* e *prolongamento de imagem*, em época de globalização¹.

Se se considerar bem cultural móvel, aquele que foi criado por autor ou em território nacional, prova de desmembramento de bens imóveis, represente ou

¹ Se é possível comprar um *Galo de Barcelos* "made in China" é mais difícil adquirir um *Fado* "made in Taiwan"!

testemunhe vivências ou factos nacionais relevantes e que apresente especial interesse para a compreensão da cultura portuguesa (Art. 55º, Lei n.º 107/2001) ou ainda, aqueles que sendo imateriais, representam valor cultural ou tenham significado para a identidade e memória colectiva (Art. 91º, Lei n.º 107/2001), então, a abordagem em termos de problemática, da recolha e inventariação dos bens materiais (cultura material) e dos bens imateriais (narrativa da memória²) da escola, insere-se na política actual de valorização do património³, no caso deste trabalho, do património escolar.

A temática escolhida – Museus Escolares - surge do facto de desenvolver um trabalho de investigação sobre a problemática, que se concretizou através do projecto “Museu da Escola – Um Património Comunitário”. Este tem como objectivo fazer uma abordagem ao Sistema Escolar / Educativo através da sua cultura material, os objectos, e da informação de que são portadores pois que, enquanto produto e mediação entre o Homem e o Meio (seja ele natural ou social), consubstanciam diferentes densidades - de uso e simbólicas- e a análise do objecto escolar possibilita a dedução do tipo de necessidades existentes (sejam elas ideológicas, pedagógicas, didácticas e às quais deram resposta), sendo que a inter-relação entre eles revela o significado da cultura educativa / escolar e as diversas tipologias de relações.

O trabalho incide especificamente nos objectos escolares que se reportam às antigas Escolas Primárias - 1930/1960 - (hoje Escolas do 1º Ciclo) e outros de particulares⁴, relacionados com o seu tempo de escola, recolhidos na primeira parte do Projecto “Museu da Escola – Um Património Comunitário” e expostos no “Pólo Museológico de Brinches”. Este projecto, apresentado ao Ministério da Educação, tinha como objectivo preservar os materiais resultantes do encerramento de algumas escolas, ou de outras que estavam em fase de arranjos,

² Segundo refere a lei já citada no ponto 4 do artigo 91º “sempre que se trate de realidades que não possuam suporte material, deve promover-se o respectivo registo gráfico, sonoro, áudio-visual ou outro para efeitos de conhecimento, preservação e valorização através da constituição programada de colectâneas que viabilizem a sua salvaguarda e fruição”.

³ No contexto internacional, no ano de 2002, a Unesco reconheceu as primeiras obras do património intangível.

⁴ Com base no ponto 2, do artigo 19º da Lei n.º 107/2001.

devido à candidatura ao projecto de “Preservação e Salvaguarda do Património Escolar”. De salientar, ainda, que a organização de um polo museológico em Brinches se deveu à disponibilização de um espaço, por parte da Junta de Freguesia, da existência de alguns materiais em depósito e por a população desta freguesia guardar ainda muitas recordações do seu tempo de escola.⁵

Com o objectivo de sensibilizar as populações, as escolas e as instituições para a necessidade de preservar o património escolar, foi realizada uma primeira exposição, *Escola, Escola, quem és tu*⁶, com os objectos recolhidos até à data.

Após esta primeira fase da experiência – a recolha – surgiu a necessidade de inventariar os objectos escolares, atribuindo-lhes, para além do número de entrada, uma classificação de acordo com a especificidade da temática (da colecção) e, também, segundo as normas gerais de inventário, do Instituto Português de Museus.

Dos contactos estabelecidos com o Instituto Português dos Museus (IPM), com o Movimento Internacional para uma Nova Museologia (MINOM) e com o Instituto Histórico da Educação, foi possível constatar da inexistência de materiais de suporte específicos para este tipo de colecção, tendo sido possível, no entanto, recolher outros documentos que se consideraram imprescindíveis para conceber e organizar um conjunto de materiais de carácter conceptual e prático considerados pertinentes para a implantação de um Museu de Escola⁷, entre eles: ficha de levantamento patrimonial, matriz de classificação e ficha de inventário.

O trabalho já realizado pelo Instituto Histórico da Educação, nomeadamente o respeitante à sistematização de conceitos e dados, possibilitou a organização de uma ficha de levantamento patrimonial concertada com a tipologia dos materiais a identificar e/ou recolher.

⁵ Brinches é uma das freguesias do concelho de Serpa, situada no Alentejo, na margem esquerda do Guadiana. A sua população envelhecida e resultante do sector primário, ronda os 1500 habitantes . De salientar, ainda, que o concelho de Serpa, segundo os Censos de 1995, tinha 29.445; 32.965; 35.007, 32476 e 17.915 habitantes em 1920, 30, 40, 50, 60, e 1995, respectivamente.

⁶ Título do Livro dos professores Nelson Mendes e Victor da Fonseca (1977). O primeiro dos autores participou na abertura da exposição, em Junho de 2001.

⁷ A lei 107/2002 refere nos artsº 6º, 16º e 19º a premência do registo e inventariação como forma de salvaguarda e preservação patrimonial.

A partir da análise dos documentos produzidos pelo Instituto Português de Museus, nomeadamente os respeitantes às “Normas Gerais de Inventário” (IPM, 1999) e da ficha “Matriz – Inventário do Património Cultural Móvel, Informação completa sobre as peças” (em anexo), verifica-se a existência de campos que permitem o registo de informações identificativas, técnicas e físicas relativas aos objectos mas a inexistência de um campo que permita a compreensão do objecto, na sua dimensão cultural e social – a sua dimensão humana.

Esta lacuna é limitativa para a compreensão dos objectos enquanto testemunhos da vida e da identidade do comportamento humano, na diversidade das condições sócio-culturais.

A este respeito Ernesto Veiga de Oliveira refere:

Por isso, a recolha comprehende também toda a possível informação a eles (objectos) respeitante, que completa e integra a sua identificação e os situa devidamente no seu contexto, nas suas conexões, e na sua história; e deu-se a maior ênfase à elaboração e organização em arquivos e ficheiros, de elementos bibliográficos e de materiais de campo que secundam as recolhas propriamente ditas, documentos audiovisuais, fílmicos, magnetofónicos, etc. (Oliveira, 1989:56).

Esta reflexão conduz a uma das funções cometidas ao museu – enquanto instituição de salvaguarda da memória – e à contribuição que a recolha de documentos de vida representa para formação de uma narrativa social da memória que permite uma melhor compreensão da cultura material da escola e por isso, a sua memória social, contribuindo para o enriquecimento do património escolar, seja ele tangível ou intangível.

Assim, nesta investigação pretende-se efectuar (mais do que o trabalho directo sobre os artefactos recolhidos, no decurso do projecto e balizado na descrição das suas características físicas e funcionais) a organização de materiais de suporte específicos para os materiais em estudo. A incidência primordial recai, também, na desocultação de mensagens condensadas nos objectos, através da recolha de documentos de vida, de pessoas, onde esses objectos se organizaram nas

diferentes constelações do quotidiano, como suporte de vários papéis sociais, em que a sua dimensão física se interrelaciona com a vida, contribuindo para a construção da identidade, da memória escolar, da memória social.

Os pressupostos referidos anteriormente parecem suficientes para justificar a pertinência desta investigação sobre património escolar, quer se faça no âmbito da recolha da cultura material, quer se situe na valorização da sua memória, sustentada na implantação do Museu de Escola, enquanto património comunitário e também como centro de estudo e investigação, ligado a instituições de carácter educativo.

Deste enquadramento emergem as seguintes questões:

1. Que contributos para a construção de um Museu de Escola?
2. De que forma os objectos de vida concorrem para o avivar da memória?

Surge assim, como objectivo geral deste trabalho:

Contribuir para a implantação de um “Museu da Escola” em Évora.

Porque a organização física do museu passa pela incorporação de objectos e pela reconstrução da sua memória e lógica espacial, surgem como objectivos específicos:

1. Construir um quadro conceptual de referência e suporte para a organização de um museu de escola;
2. Contribuir para a preservação do património escolar através da salvaguarda estruturada da sua cultura material e da recolha de narrativas de memória;
3. Reproduzir fisicamente a escola através dos objectos que lhe foram específicos e da interacção com o jogo significativo da espacialidade.

O presente trabalho divide-se em duas partes e estrutura-se num total por cinco capítulos que dão corpo aos conteúdos que, seguidamente, se passam a apresentar:

ESQUEMA 1 ♦ ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Capítulo 1

Para uma leitura política do património escolar

Enquadramento

Contextualização política e social
do património em estudo.

Capítulo 2

Questões metodológicas

Metodologia

Apresentação do modelo teórico e das técnicas
utilizadas na recolha e tratamento de dados.

Capítulo 3

A cultura material da escola

Museus

Definição e evolução do conceito.
Materiais de suporte para a recolha
e inventariação de objectos.

fichas de inventário



Capítulo 4

A produção social da memória

Memória

Definição do conceito.
Importância da recolha
das narrativas da memória.

entrevistas

Capítulo 5

O património escolar

Dar voz aos objectos

Construção de micro histórias produzidas através da inter-relação
entre a cultura material e as narrativas de memória,
constituindo um *campus* próprio nas fichas de inventário.

O Capítulo 1, *Para uma leitura política do património escolar*, enquadrar as inter-relações entre o sistema de ensino e a sociedade global e contextualiza, num tempo político e social, o património escolar em estudo (a cultura material e as narrativas da memória), balizado temporalmente entre 1930 e 1960.

A finalizar o capítulo registam-se alguns elementos da cultura material da escola que consubstanciam e exemplificam a política social e educativa do Estado Novo, nomeadamente: o edifício, o mobiliário e alguns objectos de uso.

O Capítulo 2, *Questões metodológicas*, refere a metodologia e técnicas de investigação utilizadas para a prossecução dos objectivos, assim como os procedimentos tidos por convenientes para a recolha e análise de dados. Nele se inclui as técnicas utilizadas para a leitura da cultura material da escola e a construção do modelo teórico, de suporte, para a análise das narrativas da memórias, as entrevistas.

O Capítulo 3, *A cultura material da escola*, aponta a evolução histórico-social do museu (conceito, objectivos e organização), a pertinência de um museu de escola enquanto espaço de preservação da cultura material da escola, assim como a configuração de materiais de suporte para a sua organização; exigência funcional gerada pelo avanço da comunicação, da tecnologia e da globalização.

O Capítulo 4, *A produção social da memória*, visa esclarecer a utilização do conceito memória, a relação dinâmica entre memória individual e memória social assim como as particularidades da narrativa textualizada da memória (com base em entrevistas). Da análise de conteúdo, a que são sujeitas as narrativas, resulta um “novo” discurso que, sistematizado, por temas, é passível de ser triangulado com outras informações.

O Capítulo 5, O Património escolar, apresenta-se edificado pela confluência dos dois capítulos anteriores, uma vez que se constitui como síntese do trabalho de suporte realizado para o levantamento, classificação e inventariação da cultura material da escola e de todo um trabalho de recolha de memória social, com base em narrativas da memória, as entrevistas. Do trabalho conjunto resulta a construção de micro-histórias, produzidas com base no cruzamento dos depoimentos e de documentos histórico-científicos, que se constitui como um *campus* na ficha de inventário e que atribui uma dimensão humana à cultura material inventariada e valoriza o conhecimento sobre o património escolar.

Na Conclusão, Sem ponto final, apresenta-se o resultado de toda a investigação, realçando alguns dos aspectos considerados pertinentes na implantação de um museu de escola.

Por último, na Bibliografia, dá-se nota das obras, dos artigos e dos documentos legais, que serviram de base para a realização deste trabalho.

A complementar o trabalho existe, em anexo, um conjunto de documentos para consultas adicionais, assim como a exemplificação de algumas fichas de inventário dos objectos escolares, recolhidos e pertencentes ao espólio do projecto "Museu da Escola".

Parte I

Enquadramento e Metodologia



Fig.1 Crianças sentadas na escola

Os meninos estão sentados,
Com um ar baço de tédio,
E entre os meninos eu,
Eu de mim, menino, lembrado,
Mas já distante sem remédio.

Outra vez, menino, oiço
A voz vagarosa e dura
Do professor a repetir,
A repetir, como um baloço,
A mesma pergunta obscura.

Outra vez, menino, fujo,
Embora imaginariamente,
Da aula monótona e parada,
E me perco no pó da estrada
À minha própria procura.

Armindo Rodrigues.

Capítulo 1 – Para uma leitura política do património escolar

Este capítulo justifica-se pela necessidade de enquadrar as inter-relações entre o sistema de ensino e a sociedade global e de contextualizar, num tempo político e social, o património escolar em estudo (a cultura material e as narrativas da memória).

Pelo balizamento temporal deste trabalho (1930-1960) ser permeado de ambiguidades - - no que respeita ao seu processo político social intrínseco e ao "olhar" do analista externo - - algumas das referências, citações ou reflexões podem ser consideradas contraditórias, muito embora se considerem pertinentes, tendo em conta *que dão nota do jogo de cumplicidades que atravessa sempre a política educativa* (Nóvoa, 1992).

A finalizar o capítulo, registam-se alguns elementos da cultura material da escola que consubstanciam e exemplificam a política social e educativa do Estado Novo, nomeadamente: o edifício, o mobiliário e alguns objectos de uso.⁸

1.1. A organização escolar no processo de socialização

O Sistema Educativo, embora goze de uma certa autonomia, é simultaneamente componente de um todo mais vasto, constituindo-se como um sub-sistema dentro do macrossistema social. Ele define-se tradicionalmente como o conjunto de mecanismos institucionais ou usuais em que as gerações adultas exercem a sua acção sobre as gerações mais novas por forma a prepará-las para a sociedade - - através dos valores e da ideologia vigente. A família é, por natureza, a primeira "instituição educativa", seguida da Escola, "meio ambiente" deliberadamente preparado, com atribuições e funções, por forma a garantir a prossecução de expectativas comportamentais sociais e exercer influência sobre a subjectividade dos alunos. Essa influência é a da sociedade em que se insere e da qual não pode isolar-se pois que a escola, enquanto organização social, é formada por um conjunto de elementos estruturados com objectivos, actividades, processos e

⁸ A escolha apresenta uma ilustração de cada um dos campos de designação da ficha conceptual de classificação da cultura material da escola (capítulo 4): estrutura, recheio do edifício e objectos de uso. No entanto, a opção pelos objectos prende-se com um significado pessoal atribuído e as leituras realizadas.

estruturas próprias que visam certos fins sociais e tem estratégias e práticas com orientações dessa sociedade. É na Escola que se concentram as forças socio-culturais dessa mesma sociedade, com uma finalidade pedagógica: incorporar as crianças na forma de vida adulta, do grupo humano a que pertencem. Por este motivo, a sua reconstrução histórica permite estender o conjunto das estruturas sociais que lhe serviram de suporte, já que cada sub-sistema se constrói nas interacções que estabelece com os outros e no seio da sociedade em geral.

Desta forma, a Escola não é neutra e desempenha um papel, em certa medida, de Reprodução Social – na divisão técnica e social do trabalho, na estratificação e reprodução de desigualdades (conseguindo impor as suas representações e definições da realidade) (Janeirinho, 2001).

A este respeito António Nóvoa refere:

A produção do modelo escolar vai provocar a emergência de um universo cultural dominado pela escrita: a escola vai passar de uma opção possível a um modelo inevitável (...) segundo a qual a escola deveria assumir-se como uma mini-sociedade, como um laboratório sociológico, como uma estufa, reflectindo e reproduzindo em ponto pequeno todos os aspectos da vida social? (Nóvoa, 1990:40)⁹

A estrutura do modelo da sociedade ocidental tem sido dominado por um paradigma industrial que define, também, uma concepção oficial de educação¹⁰. Na dimensão educativa e escolar deste paradigma emerge um modo racional do conhecimento caracterizado pela reprodução passiva – a cópia do já existente - em que o pensamento é circunscrito à ordem estabelecida. Daqui resulta uma apologia à transmissão dos conhecimentos a partir do domínio do passado, do normal, do tradicional e do conformismo. A este respeito, Toffler e Ferguson, entre outros, referem que, neste modelo, as relações entre o indivíduo e a sociedade se caracterizam pela avaliação individual em termos do *bem* e do *mal* e pela valorização da conformidade em detrimento da divergência, uma vez que esta última pode levar ao conflito com a autoridade e as estruturas hierárquicas inerentes à sociedade em que o indivíduo se encontra inserido (Bertrand, 1994), sendo que a escola se transforma num elemento central de homogeneização

⁹ O autor cita aqui o modelo da Educação Nova e a tese de John Dewey.

¹⁰ Importa aqui salientar alguns dos seus postulados fundamentais que directamente se revelam na dimensão educativa e escolar e que contextualizam a “escola” onde pertenceram os materiais e as memórias recolhidas e a apresentar em capítulo próprio. Para além desta contextualização no paradigma industrial, é importante a especificidade do contexto português, pois trata-se de uma ditadura.

cultural e de intervenção de uma cidadania nacional (Nóvoa, 1994), sendo esta noção de igualdade plasmada por uma lógica de competição justa, tanto ao nível do talento como da ambição: trata-se de levar os mais talentosos até ao topo, a fim de beneficiar ao máximo a sua capacidade (Bertrand, 1994).

Neste modelo, a concepção de educação identifica-se com a instrução sendo o principal objectivo socializar o indivíduo de forma a que ele se adapte ao presente a partir do passado e reproduza as orientações da sociedade, através de um saber pré-determinado e aceite porque legitimado por uma minoria a quem foi conferido esse poder de decisão.

O meio escolar está estruturado, formalizado e delimitado no tempo e no espaço. (...) A educação ocorre nas organizações adequadas para esse fim. A sua gestão é do tipo burocrático e denota uma tendência para a centralização. As decisões importantes provêm normalmente do nível central estando a execução confiada às instâncias locais (...) A organização educativa rege-se por um conjunto de leis e regras. É composta por organismos administrativos e estabelecimentos de ensino, por serviços e por funções (...) Estas leis e regras assim como a natureza dos organismos administrativos são aprovados ou impostos por instituições exteriores (...) que marcam as preferências de uma elite social, económica e política ou transmitem as de uma classe social que detém as rédeas do poder (Bertrand, 1994).

Nesta circunstância, o autor considera existirem três níveis de análise da sociedade: o campo paradigmático, o campo político e o campo organizacional. O primeiro, o campo paradigmático, transforma em orientações da sociedade global, as generalizações, concepções do conhecimento e das relações, os valores e os interesses. O campo político, é onde se transformam em leis, normas e regras, as orientações definidas no primeiro. Por último, o campo organizacional, são as próprias organizações; um subsistema formado para fins específicos, para a transformação em práticas e dirigido por um poder que estabelece formas de autoridade e determina os estatutos e os papéis dos membros da organização (Bertrand, 1994).

Esta intervenção do Estado na vida social, em que a escola desempenha um papel central na concessão ao Estado do monopólio da violência simbólica fixa uma espécie de gramática de ensino, uma via única de fazer escola, com espaços estruturados de acção escolar, com horários rigidamente estabelecidos, os saberes organizados em disciplinas escolares, em que os alunos se encontram agrupados em classes graduadas, de composição homogénea, induzindo uma pedagogia centrada na sala de aula, em que se põe em prática um controlo social do tempo escolar (Nóvoa, 1994: 4).

1.2. O contexto sócio-educativo português de 1926 a 1960

Embora Portugal seja um país com raízes Municipalistas (as cartas de foral são disso exemplo), o mesmo não é sinónimo de descentralização e de confiança, por parte do poder, na luta das populações na defesa dos seus interesses.

Se o Séc. XIX e o início do Séc. XX se caracterizam pela crítica da descentralização baseada na incapacidade das populações locais em exercerem o seu direito à cidadania, o Estado Novo assume-se como o fiel depositário da centralização, do poder e da negação da descentralização. O D.L. nº 11875, de 13 de Julho de 1926 considera a irrazoabilidade da permanência, após a Revolução de 28 de Maio, dos corpos administrativos existentes (oriundos da 1ª República) por não estarem integradas no espírito da “Nova Nação”. No campo político-administrativo quer as Câmaras, quer as Juntas de Freguesia constituíram a base de sustentação e apoio à construção do Estado Novo.

O Estado Novo nomeou/integrou nos lugares-chaves do poder local caciques tradicionais e outros elementos influentes. Sendo a população portuguesa, da altura, predominantemente rural e pouco alfabetizada, a periferia do país era dominada por grandes *lobbies* locais (económicos, políticos, ideológicos), ficando desta forma assegurada a submissão dos camponeses e trabalhadores rurais, não restando dúvidas que os influentes locais apoiantes do salazarismo constituíam, por regra, o campo de recrutamento privilegiado dos autarcas do municipalismo corporativo (Oliveira, 1995).

Em suma, a actuação da esfera municipal circunscrevia-se à continuidade das decisões de um centralismo autoritário.

A obra de Miguel Torga dá nota das formas de poder social, local.

Um Portugal Velho e rotineiro de senhores e servos, estava ali vivo e presente. De mão vazia, ninguém pedisse justiça, conforto divino, instrução ou saúde. Parasitas do povo, o padre, o médico, o professor e o juiz, em nome de Deus, do saber, da lei e de Esculápio, exigiam-lhe todas as formas de preitesia, a começar pela mais concreta: o óbolo dos frutos da terra.

(...) Crédulo e submisso como há mil anos, o camponês gemia mas esvaziava a salgadeira, a tulha e o curral. Cair no desagrado de tais divindades, seria a perdição total, neste mundo ou no outro. O Diário do Governo e o Boletim Diocesano não nomeavam funcionários públicos e pastores de almas. Proclamavam omnipotências. E ai daquele que se recusasse a reconhecer-lhes a soberania! Do pé para a mão, acordava (...), com um círculo de maldição à volta (Torga, 1938)¹¹.

O Estado Novo apresenta-se como investido de uma legitimidade social outorgando-se a figura de Salazar de um poder sobrenatural, como se se tratasse de um chefe ungido, carismático e sobrenatural. As cartas do Cardeal Cerejeira são disso exemplo quando refere: “como vês estás aí como um emissário dos amigos de Deus (...) um exército de almas de eleição te acompanham, abençoam, rezam por ti, confiam em ti (Nogueira, 1977:8); assim como quando atribui as ideias dos seus discursos às profundezas da consciência nacional ou ao estado de espírito do país (Carvalho, 1985). Estes pressupostos validam uma perspectiva educativa de raiz doutrinal e de matriz autoritária que transponde as “paredes da escola” na edificação das políticas educativas, se estende no seio das famílias e das comunidades através de práticas de doutrinação, por forma a concretizar consensos sociais e um modelo de sociedade totalizante e estável no plano político, simbólico e cultural (Nóvoa, 1992).

No decorrer da vigência do Estado Novo assiste-se a uma falta de investimento na qualidade do ensino que não se deve tão somente à escassez de recursos, devido à subordinação de todos os ministérios ao Ministério das Finanças e da consequente contenção de despesas¹², mas também a um posicionamento político assente num discurso da sua desvalorização e de apologia da ignorância, da pobreza e da vida rural em que consolida os ideais de ordem e de conformismo social.

¹¹ Em virtude do excerto ter sido retirado de um outro texto policopiado, não apresenta número de página.

¹² Decreto 15465- Um estado que não equilibra as suas finanças é o maior inimigo do poder nacional (Nogueira, 1977:6).

Alguns excertos da obra de Germano Bagano, ilustram bem o posicionamento político da época:

...Que vantagens foram buscar à escola? Nenhuma. Nada ganharam. Perderam tudo. Felizes os que esquecem e voltam à enxada. A parte mais linda, mais forte e mais saudável da alma portuguesa reside nesses 75% de analfabetos. (Virgínia de Castro e Almeida, 1927)

O povo estava miserável mas importava que não tivesse consciência da sua miséria para que não houvesse sobressaltos sociais, para que não fosse para a cidade, para as fábricas, onde poderia estabelecer contactos "perigosos", devendo ficar no campo a cultivar a terra. Daí a exaltação com que sempre eram referidas a beleza no campo, e as vantagens de uma economia agrária (Bagano, 2000).

Este contexto social propiciou a implementação de medidas que, a par de discursos de apologia do analfabetismo, reconhecia o processo escolar como um processo de inculcação ideológica e promotor de consensos sociais e a escola como uma agência de controlo social e de formação de consciências, manifestada através da escolha dos materiais didácticos, da imposição de livro único e da organização física do espaço escolar.

O Estado Novo compreendeu todas as potencialidades do ensino como factor de socialização: inculcou valores, subordinou corpos, disciplinou consciências(...) Os programas de ensino impregnaram-se do ideário nacionalista, mas a política educativa desenvolve-se também noutras direcções, de que vale a pena destacar a criação de novas actividades circum-escolares e o reforço dos dispositivos de controlo das famílias (Nóvoa, 1992:511).

O ensino primário emerge com um lugar cimeiro num projecto de adesão a normas e a valores promotores do imobilismo social, da conformidade pela situação presente, do respeito pelas hierarquias e pela coesão moral.

Assim, a política educativa é definida através:

- de um ensino primário concebido com uma simplificação das aprendizagens escolares, reforço das componentes morais e religiosas e com a garantia de uma instrução mínima a todos;

- da adopção de mecanismos de selecção escolar por forma escolher os mais capazes e a identificar os “incapazes de ascenderem a graus superiores de cultura”;
- da orientação das “naturais vocações” e “destinos sociais” dos estudantes;
- da fixação das necessidades em matéria de diplomados (Nóvoa, 1992).

Neste contexto surge:

- A redução do período da escolaridade obrigatória (de quatro para três anos)¹³, assim como dos currículos, sendo que saber ler, escrever e contar associado a matérias que despertassem nas crianças um profundo amor cristão e à Pátria (ordenando-se que os trabalhos escolares se iniciassem e terminassem com uma saudação à bandeira nacional), seria o suficiente para a maioria dos portugueses.
- A desvalorização das bases técnicas e científicas dos professores, do seu estatuto profissional, circunscrevendo-os a meros funcionários da conformidade instituída e a agentes privilegiados para promover o espírito patriótico, não só através da actividade escolar mas também numa acção de dignificação da imagem social e de reforço da carga simbólica (embora controlada pelo estado), por forma a serem agentes de propaganda, com os concidadãos – *numa dimensão missionária* – tornando-se necessário, por poderem ser perigosos ou subversivos, afastá-los ou incluí-los na *máquina ideológico-partidária*.

Os textos seguintes ilustram estas circunstâncias:

Tenho a honra de informar Vossa Excelência que a Comissão Executiva da União Nacional verificou pelas notícias recebidas quanto tinha sido eficiente e devotada a colaboração prestada pelo professorado primário à propaganda da reeleição do Sr. General Carmona. É incontestável que esse resultado se deve não só ao espírito patriótico desse professorado, mas também à forma inteligente e nacionalista com que ele é orientado superiormente. (Circular de 2 de Março de 1935)

¹³ Na década de 50 a escolaridade obrigatória passa para 4 anos e para ambos os sexos.

Uma das iniciativas mais interessantes do Estado Novo é a realização de uma cerimónia anual de homenagem ao professorado do ensino primário, durante a qual se condecoram alguns dos mais distintos membros da corporação (Nóvoa, 1992: 498).

A autorização de casamento das professoras é concedida por despacho de Sua Excelência o Ministro, mediante requerimento, acompanhado do atestado de bom comportamento moral e civil do pretendente, e do documento ou documentos comprovativos de que este tem vencimento ou rendimentos de harmonia com o vencimento da professora.

(Artº 9º do Decreto-Lei nº 27 279, de 24-11-1936)

- A abertura de *postos de ensino* (1931) lecionados por regentes escolares que, pela confiança moral, conservadorismo e submissão, resolviam o problema da influência ideológica para além de reduzirem as despesas do Estado com a Educação, não só pelos seus salários mas porque, para os *postos* eram apenas necessárias pequenas casas edificadas com a participação do Estado e contribuição das populações interessadas, como forma de combate ao analfabetismo.
- Valorização da escola como espaço ideológico e de vivificação da posição social (de conformismo) e não como factor de mobilidade social.

- A valorização da tríade “Deus, Pátria e Família”
 - sendo obrigatório colocar na parede da sala, de cada lado do crucifixo, os retratos de Salazar e do Chefe de Estado - e controlo ideológico feito através dos manuais escolares, onde se fazia a apologia da imagem nacionalista dos Santos e dos Heróis, da mulher doméstica, dos méritos da pobreza e da nobreza da vida rural, assim como das virtudes do ideal cristão (Janeirinho, 2001).

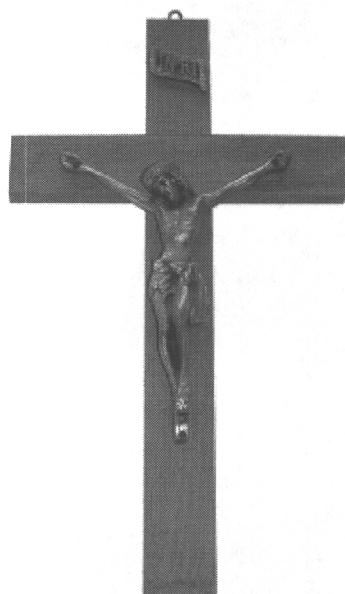


Fig.2 Crucifixo pertencente à escola primária de Brinches.

Todas estas medidas são concretizadas através de uma administração central autoritária e hierarquizada, com prolongamentos burocráticos aos diversos níveis do sistema, da interdição dos professores em organizações sindicais e de apertados mecanismos de vigilância, entre eles a inspecção¹⁴ (com autoridade delegada), as comunidades (através de autoridades locais, de pessoas fiéis ao regime e dos pais¹⁵) e procedimentos burocráticos (Nóvoa, 1994).

Esta política social e educativa consubstanciava-se ao nível de práticas e materiais escolares. No entanto, as reformas operadas no Sistema Educativo/Escolar, o encerramento das Delegações Escolares, as reestruturações de equipamentos e materiais dentro das escolas, assim como o facto do Património Escolar não ser alvo de preservação sistemática, teve como corolário a perda irreversível de uma panóplia de materiais e representações de inestimável valor histórico e cultural que serviram de matriz ao processo de ensino/aprendizagem – a cultura material da escola: carteiras, palmatórias, sebentas, livros escolares, mapas, quadros de ardósias e, mais do que isso, de todo um imaginário rico em simbologias, em que o modelo escolar era supostamente um veículo privilegiado de transmissão da ordem social, estatal. A degradação dos edifícios escolares ilustra como está votado ao abandono este património educativo / museológico, pondo em causa a salvaguarda da memória educativa / escolar.

¹⁴ Esta, criada em 1926, tinha como principais funções o assessoramento, controle e alguma supervisão, sendo, no entanto, valorizadas as funções de fiscalização e controlo pois que, como “agência” ou órgão do Governo, tinha por objectivo controlar as actividades do sistema, a não desvirtuação dos procedimentos normativos e a conformidade ideológica de professores e alunos, fazendo cumprir acriticamente os normativos em vigor e impedindo o desenvolvimento de práticas de divergência.

¹⁵ Por outro lado, o estado Novo utiliza a escola como instrumento de controlo e vigilância das práticas familiares tanto através das crianças como das acções dos médicos e das visitadoras escolares.

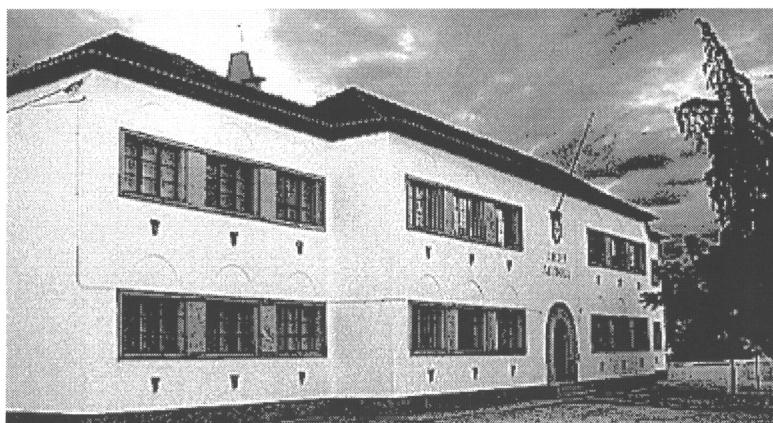


Fig.3 Fachada principal da escola primária, feminina, de Serpa.
Em todos os edifícios deveria constar uma placa gravada com a inscrição: "edifício construído sob o governo da Ditadura Nacional".

Veja-se, a título de exemplo, a arquitectura do próprio edifício escolar. Salienta-se neste caso, a escola “Plano dos Centenários” que não escapa à tendência da construção dos grandes monumentos do Estado, sóbrios, facilmente visíveis pois que se impunham de forma autoritária e erigidos na senda da construção de um Portugal idealizado, (em que se pretendia)¹⁶ comemorar simultaneamente a Fundação e a Restauração de Portugal. Uma dupla exaltação da nacionalidade, um contributo decisivo para a construção mítica do espírito de Missão de Portugal no Mundo: pequeno e pobre país de brandos costumes mas de feitos históricos ímpares (...) Os materiais locais combinados com os granitos meio toscos das arestas, para evitar o desgaste do tempo - e porque o granito é uma rocha "sóbria" -, as linhas direitas e pouco rebuscadas. Enfim a combinação da sobriedade com a poupança, marcaram o património construído do Salazarismo. Que aliás tem paralelos em quase todas as ditaduras (Orta, 2001:28).

Também, no caso dos manuais escolares, é possível constatar que, para além de instrumentos didácticos, assumiam, no contexto do ensino-aprendizagem, uma capacidade moralizadora, onde trespassava a mensagem e a exaltação dos valores institucionalmente impostos. Para que tal fosse possível existia a imposição institucional do “livro único”, indicado por instâncias superiores, legitimadas para deliberar sobre o consenso entre a informação transmitida, os valores, as directrizes e a política do Estado.

Encontramos na história dos livros escolares, que é a nossa história, um momento paradigmático desta sobreposição entre instrumento de trabalho que ajuda a conhecer e desenvolver competências formais e, simultaneamente, instrumento portador de uma

¹⁶ Texto nosso

ideologia que ajuda a interiorizar, a reflectir e a reproduzir uma determinada moralidade social. Refiro-me, entre outros factos, à obrigatoriedade de inserção de frases moralistas (cerca de 113, de autores nacionais e estrangeiros) nos livros adoptados oficialmente (*Decreto de 19 de Março de 1932*) e à decisão política de adopção do livro único para o ensino primário elementar. Quando pegamos num *livro de leitura* desta época, que em alguns casos passava de irmão para irmão, constatamos que em formato simples o livro apresenta uma mensagem coerente de exaltação dos valores institucionalmente impostos – o elogio/louvor à *Pátria* e aos seus *Heróis*, a exaltação da *vida rural* (as gentes, as sociabilidades, as festividades) e o contraste entre *campo* e *cidade*, textos que retractam a natureza /aceitação da respectiva condição social, a apologia do *trabalho* e dos valores católicos. Frases como «É Deus que nos manda respeitar os superiores e obedecer às autoridades», «Obedece e saberás mandar», «A tua Pátria é a mais linda de todas as Pátrias: merece todos os sacrifícios», «Mandar não é escravizar: é dirigir. Quanto mais fácil for a obediência, mais suave é o mando», simples de decorar, apoiadas com textos cuja moral final as exaltava servem como instruções cívicas totalizadoras compreendidas por todos (Lopes, 2001:35).

Outros materiais, embora não exclusivos do caso português, caracterizam o mobiliário que integrou e equipou as escolas tipo “Plano dos centenários”: armários, secretárias e também carteiras escolares que, segundo os estudos dos higienistas do final do século XIX, interferiam não só no nível físico das crianças mas também no tipo de ensino ministrado.

No início do século XX, para além da degradação dos edifícios escolares existentes, não existia uma rede de novos edifícios. Esta situação originou o empobrecimento e exiguidade dos equipamentos existentes, coexistindo situações em que os alunos traziam as suas próprias cadeiras para a escola. Sobre este assunto Fátima Machado escreve o seguinte:

Desde sempre, o mobiliário escolar esteve dependente das construções escolares e nas duas primeiras décadas do século XX a situação das instalações escolares era calamitosa, por faltar uma rede de novos edifícios e se terem deixado degradar os existentes.

A primeira Grande Guerra poderá ter sido uma das razões que levou à depauperação económica do país e das populações em geral, que abandonaram os campos para se fixarem em núcleos industriais onde as condições de salubridade eram péssimas, sendo as crianças as maiores vítimas, com uma alta taxa de mortalidade e uma escolaridade praticamente nula. (Machado, 2001:41).

Vários tipos de carteiras foram apontadas por vários higienistas – extensíveis, flexíveis, com vários tamanhos- sobressaindo, no entanto, nas escolas tipo “Plano dos Centenários”, as construídas totalmente em pinho nacional e outras que se caracterizavam por uma estrutura em chapa de aço, tendo em madeira, o assento, o tampo, as costas e o tabuleiro. Já na década de 50 , por razões económicas (encarecimento do pinho nacional) e de logística (dificuldade em fazer o transporte para todas as zonas do país a partir da região de Paços de Ferreira), a Delegação para as Obras de Construção de Escolas Primárias viu-se na contingência de propor superiormente a adjudicação de mobiliário escolar a empresas privadas da região de Lisboa, que entretanto se tinham especializado nesse tipo de equipamento, com estruturas metálicas, sendo a FOC a que mais se destacou. No entanto, mais tarde, em 1963, o Eng. Macedo Gonçalves, que tinha feito um estágio em Inglaterra em *Construções Escolares para o Ensino Primário*, apresentou um estudo muito completo de uma nova linha de mobiliário.

O novo mobiliário escolar que rompia com a linha tradicional de carteira que até aí vinha sendo utilizada e que gradualmente foi sendo substituído nas escolas portuguesas, veio alterar a imagem da sala de aula e oferecer inúmeras vantagens, antecipando assim uma flexibilidade estrutural do espaço, que se revelava essencial a uma nova pedagogia (Machado, 2001: 40).

Não menos importantes que as referências anteriores, há também a considerar todo um conjunto de artefactos donde emergem os rituais de consenso e diferenciação inerentes à própria escola: cerimónias, expressões do vestuário, bandeiras e emblemas, entre outros, sendo que estes rituais escolares são, nos países de ideologia totalitária, o garante da perpetuação da ideologia e da manutenção da ordem social pretendida.¹⁷

¹⁷ Segundo Bernstein, os rituais de consenso revivificam aspectos simbólicos e contextos históricos específicos conducentes à partilha de valores; por outro lado, recriando o passado e o presente e projectando-o para o futuro, garantem à escola a continuidade no tempo e no espaço. É ainda através destes rituais que as normas e os valores da escola se relacionam com as normas e os valores dos grupos sociais dominantes da sociedade extra-escolar. Para o mesmo autor, os rituais de diferenciação têm como principal objectivo aprofundar comportamentos de respeito em relação às diferentes posições de autoridade (Domingues, 1985).

Capítulo II – Questões Metodológicas

*Une heure de synthèse suppose
des années d'analyse...*

Fustel de Coulanges

Este capítulo, sustentado numa base teórica, apresenta o percurso da abordagem e tratamento das fontes, relativamente à problemática em estudo. Nele se inclui as técnicas utilizadas para a leitura da cultura material da escola (os objectos recolhidos no âmbito do projecto *Museu da escola - um património comunitário, pertencentes às antigas escolas primárias*) assim como a construção do modelo teórico, de suporte, para a análise das narrativas da memórias, as entrevistas, realizadas aos utilizadores desses materiais, no seu papel de alunos .

2.1. Tipos de abordagem

Por forma a tornar possível a prossecução dos objectivos anteriormente enunciados para este trabalho, contribuir para a implantação de um “Museu da Escola”, em Évora, através 1) da construção de um quadro conceptual de referência e suporte para a organização de um museu de escola; 2) preservação do património escolar através da salvaguarda estruturada da cultura material e da recolha de narrativas de memória; 3) da reprodução física da escola através dos objectos que lhe foram específicos e da interacção com o jogo significativo da espacialidade;

a opção recai por um trabalho sobre a coleção (de identificação e de classificação) e também de recolha de testemunhos orais (análise de conteúdo das entrevistas), por forma a contribuir para a construção da memória do Sistema de Ensino/ /Escolar, o Património escolar, através do cruzamento entre a cultura material e as narrativas da memória.

De forma esquemática, o trabalho sobre os objectos é realizado nas seguintes dimensões:

ESQUEMA 2 ♦ TRABALHO SOBRE O PATRIMÓNIO ESCOLAR

CLASSIFICAÇÃO E INVENTARIAÇÃO		>	DIMENSÃO MUSEOLÓGICA organização de materiais de suporte para o estudo da memória e a organização de museus de escola
Organização de quadro conceptual de classificação de objectos escolares	<ul style="list-style-type: none"> ■ Organização de uma ficha de recolha patrimonial ■ Produção de uma matriz de classificação ■ Reorganização/adaptação de ficha de inventário 		
RECOLHA DA MEMÓRIA		>	DIMENSÃO SOCIOLOGICA análise de documentos de vida numa perspectiva dinâmica entre memória individual e memória social
Recolha de documentos de vida	<ul style="list-style-type: none"> ■ Grelha de interpretação ■ Sistematização da informação para incorporação em campos específicos. 	>	DIMENSÃO EDUCATIVA produção de histórias de objectos pertencentes ao património material da escola

Este trabalho assume as características de uma investigação qualitativa, dado que é essencialmente descritivo, sendo que os dados recolhidos são em forma de palavras e não numéricos e os resultados obtidos contêm citações, ilustrações e todo o detalhe tem significado - os gostos, as palavras fazem parte integrante de uma *ambiente* que só a descrição ousa esclarecer e evidenciar. "Os pesquisadores percebem rapidamente que muitas informações sobre a vida dos povos não podem ser quantificadas e precisam ser interpretadas de forma muito mais ampla que circunscrita ao simples dado objectivo" (Triviños, 1990:20).

A utilização da história oral implica a adopção de métodos qualitativos de pesquisa, uma vez que é uma forma de recuperação do passado conforme concebido pelos que o viveram; a opção pela recolha de "memória oral nos abre um leque de possibilidades por apresentar modalidades tais como história oral temática, histórias de vida, depoimentos temáticos, autobiografias, biografias que serão utilizados neste projecto de acordo com a sua adequação a ele. E, de acordo com Lang (1996), vale a pena lembrar que a História Oral, em qualquer forma assumida, baseia-se na memória e a memória é sempre uma reconstrução,

evocando um passado visto pela perspectiva do presente e marcado pelo social, numa combinação da presença da memória individual e memória colectiva" (Fonseca, 2000:158).

A abordagem qualitativa também se torna a mais adequada para a compreensão do mundo humano – no que respeita às atitudes, às representações e às motivações.

"O que é preciso é compreender o significado dos símbolos sociais (...) estudar o social é compreendê-lo (o que não se torna possível sem o reviver); o objecto social não é uma realidade exterior, é uma construção subjectivamente vivida" (Lessard-Hébert, 1990:48).

O mesmo autor adianta ainda agora citando Erikson "a investigação interpretativa (...) partilha um interesse fulcral pelo significado conferido pelos actores às suas acções, nas quais se empenharam. Este significado é um processo de interpretação que desempenha um papel chave na vida social" (Lessard-Hebert, 1990:32).

Neste trabalho, onde a Museologia, a Sociologia e a Educação se complementam e se completam para a prossecução do objectivo do estudo, revalida-se a análise qualitativa pois, "resgatou-se a importância das experiências individuais, ou seja, deslocou-se o interesse das estruturas para as redes, dos sistemas de posições para as situações vividas, das normas colectivas para as situações singulares. Assim ganhou novo impulso a História Cultural, renasceu o estudo do político e agregou-se o estudo do contemporâneo" (Fonseca, 2000:154).

E é no âmbito de tamanhas transformações que este projecto se mostra oportuno.

2.2. Técnicas de investigação

2.2.1. Pesquisa bibliográfica e documental

Para viabilizar a primeira fase deste trabalho, classificação e inventariação dos objectos incorporados no acervo do museu, houve necessidade de reunir uma série de documentos escritos de carácter teórico e científico, considerados pertinentes, sobre a problemática - o recurso à pesquisa bibliográfica e documental tornou-se imprescindível. Isto porque: para a organização de uma ficha de levantamento patrimonial, para a produção de uma matriz de classificação da cultura material e para a organização ou adaptação de uma ficha de inventário, ser conveniente todo um trabalho sobre documentos escritos de carácter teórico e científicos, considerados pertinentes de entre a problemática.

Sobre este assunto António Gil refere que “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. (...) A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no facto de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenómenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar directamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço” (Gil, 1991:72).

A pertinência da pesquisa bibliográfica incide no facto do trabalho de investigação se inscrever num *continuum* e sofrer influências de outros trabalhos precedentes. É, portanto, normal que um investigador tome conhecimento de trabalhos anteriores que versam sobre objectos comparáveis e que explice o que aproxima ou distingue o seu próprio trabalho destas correntes de pensamento (Quivy, 1992). Por este motivo a inevitabilidade do conhecimento de trabalhos onde a problemática dos museus e/ou museus de escola esteja tratada, seleccionando criteriosamente a qualidade e quantidade dos documentos, em consonância com o tempo e o material disponível e o objectivo da investigação.

Na impossibilidade de “ler tudo sobre o assunto” a escolha recai sobre obras, sem grandes dimensões, mas que incluem elementos de reflexão, interpretação, análise e síntese, onde a temática dos museus se apresenta de forma já tratada, mas com o convite a novas reflexões críticas e enquadrada em temas diversificados. Este cuidado deve incluir a atenção de textos mais teóricos que, não se debruçando necessariamente, de forma directa, sobre o fenómeno estudado, apresentem



modelos de análise susceptíveis de encaminhar para hipóteses de estudo particularmente interessantes (Quivy, 1992).

Por outro lado, no concernente ao estudo dos objectos escolares, a pesquisa documental torna-se imprescindível para completar ou triangular informações, numa perspectiva de ratificar ou validar informações obtidas pelo recurso a outras técnicas, pelo facto de ser uma fonte estável e não reactiva.

Pelo exposto, o procedimento adoptado para o conhecimento do material produzido sobre museus/museus escolares incide preferencialmente na consulta de livros especializados, artigos científicos e participação em colóquios e seminários. Neste contexto, revelou-se fundamental o contacto com o Instituto Português dos Museus (IPM), com o Movimento Internacional para uma Nova Museologia (MINOM) e com o Instituto Histórico da Educação, entre outros, e a consulta das suas publicações, consertando a informação nacional recolhida com outra produzida no estrangeiro ou de autores estrangeiros.

2.2.2. Documentos de Vida

Os objectos expostos no âmbito do projecto *Museu da Escola* embora “carregados” de uma maior visibilidade organizacional – a escola – estabeleceram inter-relações precisas e únicas com cada um dos seus utilizadores e “guardam”, por isso, histórias e memórias individuais.

A recolha destas histórias e memórias pessoais subtrai a banalidade à vida quotidiana, elevando-a a uma dimensão sociológica, apresentando um carácter significante para aqueles que vivenciaram determinados acontecimentos, de forma única, com cargas emocionais subjacentes. Assim, embora a orientação preferencial seja na esfera social, o enfoque é no indivíduo, enquanto figura privilegiada, *porta voz* das representações do grupo social onde esteve integrado.

Estes documentos recolhidos enquadraram-se nos chamados “documentos de vida”. “Existe uma grande diversidade de testemunhos que podemos, e devemos, apelidar de documentos de vida. Entre eles destacamos: a fotografia, o filme (...) os escritos literários, o diário, etc. Todos eles se inserem num *umbrella concept* que dá pela designação de método biográfico” (Ramos, 2001:55).

O mesmo autor acrescenta ainda, agora referindo Jean Peneff:

La première fonction de la méthode biographique est indiscutable pour les chercheurs. Elle est moyen rapide de parvenir la connaissance des caractéristiques sociales d'un individu, que ce soit son itinéraire familial et scolaire ou sa trajectoire socioprofessionnelle, étudiés par rapport à sa situation présent... Le deuxième mode d'utilisation est moins réfléchi. La méthode biographique est un instrument de documentation historique... (Ramos, 2001:56).

Das citações anteriores emergem duas valências da recolha de documentos de vida:

- a primeira, de valorização epistemológica da memória, como fonte de conhecimento reflectindo uma mudança de padrão em que a memória deixa de estar relegada ao plano do pessoal e do privado, para se transformar em memória textualizada e por isso socializada.

A pertinência da recolha da história oral é tornar a memória palavra, para poder ser registada e socializada, porque partilhada. Desta recolha directa e pessoalizada resulta, não só, a recuperação da experiência individual (com os detalhes da quotidianidade) mas a interacção com o Outro, no jogo do colectivo, do relacionamento e construção comunitária, donde emerge o papel social desempenhado pelos indivíduos, o valor e significação atribuída e, também, o conjunto de direitos, vinculações e sistema de valores... – a organização social.

O quotidiano escolar, revelado pelos excertos das narrativas da memória, permite desenhar uma “arquitectura social” através dos sistemas de valores, normas, sentimentos e relações sociais vigentes (mas) vivenciadas pelos indivíduos, enquanto parte da sua experiência, permitindo a compreensão da realidade escolar, não só na dimensão institucional mas também social, cultural e simbólica. (Janeirinho, 2001).

Nesta dimensão, importa não só o que corresponde a acontecimentos passados de existência objectiva, mas o que existe como “lembrança”, com a marca do contexto em que é gerada. Este conhecimento, embora real, é também parcial pois encontra-se limitado a uma perspectiva e a um angulo de visão, sendo que “a própria interpretação desse passado sofre variações à medida que as experiências vão sendo revisitadas – como que, ao reconstruir a história, revivendo-a na memória à luz do tempo presente, cada fato pode ser reinterpretado – valeria dizer que o homem faz a história e esta o refaz, o renova, o recoloca perpetuamente num universo sempre e cada vez mais reinterpretado” (Fonseca, 2000:155).

- a segunda, a importância que esses documentos têm para a construção da História, visto esta ser o resultado da preocupação do homem em reconstituir o passado, relatando acontecimentos seleccionados e considerados de relevância numa dada cronologia. Os critérios de relevância e de selecção dos relatos da História Oficial não são ingénuos, ou seja, “as “histórias” da História foram preferencialmente consideradas a partir dos interesses daqueles que dispõem do poder, privilegiando o estudo dos grandes homens, fatos, datas, principais feitos e episódios ocorridos, que não explicam por si só o processo histórico concreto.

O que queremos enfatizar é que a História Oral possibilita desvelar a retaguarda dessas referidas selecções e o relato dos fatos oficialmente eleitos, fazendo emergir o subjacente, o subjectivo, o oculto, o obscuro que também “fizeram” história, portanto, são legítimos e por isso merecem vir à tona, dando maior *concretude* à História, levando em conta os “dados dos bastidores”. Portanto, a História Oral surge como um procedimento de investigação que extrapola o convencional na História da Educação, possibilitando a compreensão do fenómeno educativo como algo que se desenvolve no seio de outros fenómenos, sejam os políticos, os económicos e os sociais, numa trama que envolve a vida plena de todos os actores da sociedade (Fonseca, 2000).

Ao resgatar a memória, a História Oral rompe silêncios resultantes do quotidiano, do fazer oculto, confessando episódios, experiências e concepções que narram um mundo de conflitos, onde as relações sociais não são lineares e que não se encontram nos documentos escritos e nas versões oficiais da história.

Este projecto se justifica porque a História Oral é legítima como fonte, pois a História Escrita já foi História Oral em sua origem. A História Oral difere de outras vias por ser uma maneira mais pessoal, particular de registrar experiências – feitas pelos entrevistados, protagonistas da história, que oferecem explicações e iluminam aspectos pouco percebidos pela historiografia, possibilitando confirmações, novas análises e inusitadas revelações (Fonseca, 2000:152).

O registo da memória inaugura assim a legitimidade do uso do “documento de vida” oral, porquanto evita o esquecimento e permite a textualização¹⁸ de momentos únicos, de versões plurais, passíveis de serem articuladas, partilhadas e validadas socialmente. Por isso, a denominação atribuída, neste trabalho, ao registo desses documentos de vida orais, provenientes da memória e elaborados de forma narrativa – narrativas da memória.

Através da linguagem, a memória é socializada e unificada, aproximando os sujeitos e limitando suas lembranças sobre os acontecimentos vividos no mesmo espaço histórico e cultural. Neste sentido, as construções elaboradas em nossa memória dependem não apenas das nossas experiências individuais(...) (Kenski, 1995:146).

As referências anteriores avivam a pertinência da validação da informação recolhida nestes “documentos de vida” orais que, não explicando tudo, constituem uma visão segmentada da realidade. Daí a necessidade da utilização de outras técnicas e meios para legitimação da informação: fotografias, diários, livros. Em investigação qualitativa, a triangulação da informação é o processo mais adequado para a verificação (Ramos, 2001).

Antes de terminar, convém clarificar quais os critérios que levaram a incluir este ponto no capítulo da metodologia, muito embora exista uma discussão epistemológica sobre se os “documentos de vida” são um método ou um produto.

¹⁸ Frentress e Wickham chamam a este processo “modelo textual da memória. (Frentress, 1992)

Sobre o assunto, Nelma Fonseca refere o seguinte:

Um esforço de definição da História Oral nos leva a esbarrar em categorias de diversas disciplinas das ciências humanas como biografia, autobiografia, tradição oral, memória, linguagem falada, métodos qualitativos etc., levando-nos a encarar a História Oral ora como método de investigação científica, ora como fonte de pesquisa, ora ainda como técnica de produção e tratamento de depoimentos gravados, possibilitando que essa sua face ecléctica nos leve a reflexões epistemológicas. Acredita-se que a principal razão para isto seja o facto de a História Oral não ser ou não pertencer a um domínio estrito do conhecimento. Ela transita com a mesma propriedade no terreno da história, da antropologia, das ciências sociais, mas nem tampouco é disciplina específica das ciências humanas, não se encerrando num estudo rígido. Sua especificidade reside no próprio fato de se prestar a diversas abordagens, movendo-se num terreno pluridisciplinar.

Enfim, o que vem a ser este método-fonte-técnica tão impreciso, quanto versátil? Diríamos que História Oral é um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, ruptura ou adopção de novos paradigmas, como forma de aproximação com o objecto de estudo em questão. Em decorrência, o método de História Oral produz fontes de consulta (as entrevistas) para outros estudos, podendo ser reunidas em um acervo aberto a pesquisadores. Enfim, a História Oral nos permite estudar acontecimentos históricos, fases, períodos da vida, instituições, grupos sociais, categorias profissionais à luz de depoimentos dos que os conduziram, vivenciaram, participaram ou os testemunharam – não mais o passado “tal como efectivamente ocorreu” e sim a versão do entrevistado numa perspectiva contemplada por uma nova concepção de História” (Fonseca, 2000:153).

As reflexões anteriores, embora esclarecendo alguns dos aspectos da “discussão”, deixam em aberto a opção conceptual e metodológica da sua utilização.

De forma mais directa e esclarecedora, Francisco Ramos refere o seguinte:

A tese que defendo (...) é a seguinte: Em sentido restrito, a história de vida não é um método, nem uma técnica; a história de vida é um produto e um meio de produção (...) Trata-se de um produto resultante de uma determinada metodologia que se baseia essencialmente, na utilização da entrevista repetida. Alguma ligeireza metodológica ou razões abreviadas de conveniência leva a outorgar-lhe a designação de método (Ramos, 2001:68).

Em síntese, a integração da temática “documentos de vida” no capítulo da metodologia surge como forma de esclarecer esta estratégia de investigação, este complexo processo de actividades produtoras de conhecimento, em que a técnica, por excelência, para a sua obtenção é a entrevista (Ramos, 2001).

2.2.3. Recolha de Documentos de Vida - a entrevista

Como instrumento na colheita de dados utilizou-se, preferencialmente, a entrevista semi-estruturada que é uma forma de diálogo, um contexto interpessoal e determinado, visando um objectivo específico. Este tipo de entrevista é de um nível intermédio, pois permite flexibilidade e proporciona ao entrevistado a sua própria estrutura de pensamento, exprimindo-se este de forma mais livre. O entrevistador conhece todos os temas sobre os quais tem de obter reacções por parte do inquirido, mas a ordem e a forma como os irá introduzir são deixadas ao critério deste último, sendo apenas fixada uma orientação para o início da entrevista. Por outro lado, havendo um objecto de estudo, este tipo de entrevista permite ao entrevistador zelar, com pertinência, pelo aprofundamento de situações, esclarecendo sobre o objectivo e significado das questões colocadas. Um dos objectivos da entrevista é, sem dúvida, conhecer as práticas do real, sem descurar a apreensão das representações do quadro de referência do pensamento do entrevistado.

Sobre este assunto António Gil refere:

A intensa utilização da entrevista na pesquisa social deve-se a uma série de razões, entre as quais cabe considerar:

- a) a entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social,
 - b) a entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados de profundidade acerca do comportamento humano;
 - c) os dados obtidos são susceptíveis de classificação e quantificação.
- (Gil, 1991:114).

No caso concreto da memória da escola, condensada no seu património material, importa conhecer as práticas e as funções, mas também a forma subjectiva como os autores/actores as valorizam e organizam (dependendo estas de uma atitude inconsciente), numa simbiose entre a subjectividade e a objectividade dos sujeitos.

O recurso a este tipo de entrevista, como técnica de investigação, permite registar a forma como os actores sociais viveram a quotidianidade, com os valores, as ideologias, as técnicas e as instituições da sociedade global. É ter como objecto de estudo essa mesma sociedade global mas captar os detalhes da existência e dos acontecimentos vivenciados pelos actores sociais não se tratando da valorização

da história de vida isolada, mas dos papéis sociais desempenhados pelos indivíduos e do valor e significação que estes mesmos lhes atribuem.

No que concerne a esta técnica, Selitz refere que é "bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito de coisas precedentes" (Gil, 1991:113).

Poder-se-á questionar se estes documentos encerram credibilidade histórica ou científica, pois poderão ser ricos de uma enfabulação própria do que é a recordação dos actos vividos, do que o sujeito ambicionaria que, na verdade, tivesse sido a sua vida ou grupo de pertença, reflectindo a realidade de uma forma ajustada, à imagem da sua reinterpretação.

Daniel Bertaúx emite a seguinte opinião sobre o assunto:

O narrador é tentado, muitas vezes sem disso ter consciência, a rearranjar a sua própria existência; quando reconstitui o filme da sua própria vida, corre o risco de lhe reordenar as sequências: Vai proceder a uma reconstituição parcialmente falsa e artificial da realidade "apagando" as passagens incómodas, privilegiando os factores de coerência, a "unidade da vida" em detrimento da ocorrência da diversidade, das eventuais contradições (Poirier 1995:25).

Neste trabalho, não se desvalorizará a perspectiva pessoal, mas o exposto será um factor a ter presente para não se fazerem generalizações. "(...) o subjectivo é um facto sociologicamente objectivo; a enfabulação e a mentira são parte do real – a interpretação do sujeito é, em si mesma, um elemento interessante, que é indispensável conhecer" (Poirier 1995:22).

Outro dos aspectos tidos como negativos nas histórias de vida deriva da presença do investigador e do constrangimento que este pode provocar no narrador: A importância do narratário varia mas, em qualquer situação, ele colabora directamente na produção da narrativa - narrador e narratário são parceiros de uma relação dialéctica. (Poirier, 1995). O primeiro é o parceiro do segundo, que num acto de cumplicidade dual, respeitando as "verdades do sujeito" e a sua liberdade de expressão, pretende fazer fluir a memória onde se encontra em simultâneo a recordação das situações vividas e o sonho (na recordação das situações ausentes, por não terem sido vividas de forma operativa).

Neste tipo de entrevista, o investigador e o investigado têm pontos de confluência – um tema bem específico – não podendo o primeiro abster-se das múltiplas e recíprocas influências: durante todo o percurso, cada entrevistador tem a sua

própria “grelha de visão”, a sua hierarquia de valores num quadro “omnipresente”, do qual não se pode alhear mas, antes, ter a lucidez da sua assunção, que implicará uma postura interpretativa aquando da análise dos resultados.

Este conhecimento não é mais que um *construto* produzido por um conjunto de circunstâncias temporais e espaciais em que o sujeito intervém na elaboração do conhecimento, não sendo possível que outros sujeitos, noutras momentos históricos, ou noutras locais, possam obter resultados semelhantes dos alcançados no presente.

Sendo o entrevistador um sujeito e o conhecimento recolhido através de uma relação, existe uma interrelação e uma influência mútua; esta condicionará a subjectividade, sendo a narrativa alcançada uma construção conjunta, uma perspectiva construída de forma dialógica, uma relatividade, uma acepção parcial, sem cunho absoluto que não impede que essa realidade tenha um valor de verdade. O entrevistador “é aquele que altera pela sua simples presença o objecto do seu estudo, objecto de estudo que simultaneamente o altera a ele; não existe tanto pouco observador nem observado como seres autónomos mas apenas a interacção dos mesmos num determinado tempo e determinado espaço” (Resende, 2002:6).

O mesmo autor acrescenta ainda: “A problemática epistemológica subjacente à recuperação do passado contido em memória giram em torno da subjectividade. Intersubjectivo é tudo o que ocorre entre duas ou mais subjectividades. O observador está sempre implicado no que observa” (Resende, 2002:4).

O que importa é um princípio de coerência relativamente à construção do conhecimento que resulta da construção sem contradições internas dentro de um mesmo quadro teórico. Um outro quadro de referência, outro narrador, outro narratário, outro tempo e outro contexto sócio-cultural produzirão resultados diferentes, residindo a “verdade” do conhecimento para aquela situação, não se devendo (ou podendo) generalizar para contextos diferentes (Resende, 2002).

As circunstâncias descritas anteriormente não são inibitórias da utilização dos documentos de vida (orais) como forma de conhecimento mais aprofundado sobre os objectos, pois o que se pretende neste estudo é a sua utilização como estratégia de ilustração e como forma de complementaridade, em conjunto com outras técnicas.

Conforme refere Znaniecki, o documento pessoal representa o tipo de dados mais perfeito sobre que podem alguma vez esperar trabalhar os sociólogos. Se recorrem a outras fontes, não é por maior preocupação de rigor científico, mas sim tendo em conta uma dificuldade prática: com efeito é difícil colectar uma massa suficiente de documentos que permita o estudo exaustivo dos fenómenos sociais (Ramos, 2001).

Para a realização das entrevistas foi elaborado um guião (em anexo) como auxiliar de memória e de orientação para o entrevistador, na recolha dos dados e também no processo posterior de análise, para que nenhum aspecto de interesse fundamental seja negligenciado.

Antecipadamente, foi efectuado um contacto com os indivíduos a entrevistar, tendo-lhes sido apresentado os objectivos do estudo e solicitado colaboração e autorização para a gravação (garantindo a confidencialidade, caso assim o desejassem).

A gravação das entrevistas decorreu de Fevereiro a Julho de 2002.

2.3. Procedimento na recolha de dados

A recolha de dados resulta de uma relação dialéctica entre dados tangíveis (os objectos) e intangíveis (as memórias).

Numa primeira fase, o eixo promotor incidiu na recolha de artefactos para o projecto Museu da Escola e organização de uma primeira exposição. A sua concretização exigiu a recolha e a incorporação dos documentos materiais, com os procedimentos considerados convenientes e adequados¹⁹ à sua entrada no “universo museológico” e inerente mudança de estatuto (de uso para simbólico; de individual para colectivo).

Por exigências de operacionalização desta primeira fase procedeu-se ao estudo de documentos técnicos que permitissem a construção de materiais de suporte para a organização de:

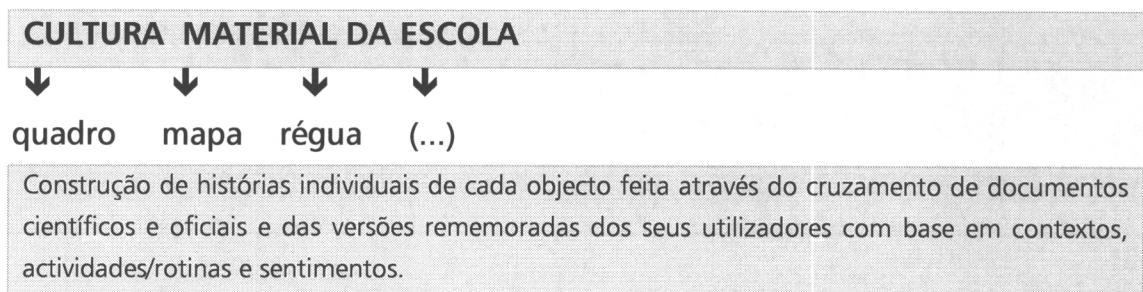
- fichas padronizadas de levantamento e de recolha de dados;
- matriz conceptual de classificação dos materiais;
- fichas de inventário;
- base de dados informatizada.

A implicação da população local na doação e/ou empréstimo dos objectos, para a organização da exposição, originou sinergias cujo resultado constitui fragmentos de histórias e memórias para cada um dos objectos.

Esta circunstância revelou a possibilidade de desocultar, de forma mais sistemática, uma realidade escolar, mais próxima dos indivíduos em que, para cada objecto presente, correspondia um conjunto de vivências e experiências funcionais, pedagógicas mas também afectivas, por parte de alguns dos seus utilizadores, contribuindo assim, para um maior e melhor conhecimento do património escolar e para a possibilidade de construção/organização de “pequenas histórias” sobre cada um dos objectos.

¹⁹ Estes procedimentos encontram-se descritos no ponto 3.1.1.

ESQUEMA 3 ♦ TRABALHO SOBRE A CULTURA MATERIAL DA ESCOLA



Para a recolha dos dados procedeu-se à realização de entrevistas²⁰ a partir de um guião,²¹ previamente elaborado e construído a partir de duas áreas distintas:

- a) uma primeira, originada por uma pergunta aberta - *gostava que me falasse da sua escola* - por forma a obter a narrativa pessoal da escola, sem descurar aspectos como preferências, inibições, imagens (cognitivas ou perceptivas), práticas e sentimentos.
- b) uma segunda, mais dirigida - *se tivesse de escolher/eleger/identificar-se com um objecto da escola qual seria? Porquê-* por forma a identificar um objecto significativo associado à vida escolar, as razões da sua escolha, a relação com o objecto, a descrição das suas características físicas, funcionais e memórias associadas.

Para além das referências anteriores, existem outros aspectos circunstanciais, que contribuem para que a recolha de dados decorra da melhor forma:

- o local, o tempo e o ambiente devem ser agradáveis ao entrevistado, longe das suas “obrigações” e onde se sinta com disponibilidade para a realização das entrevistas;
- a necessidade de estabelecer uma relação de empatia entre entrevistador/entrevistado, em que o tema, gratificante/pertinente para o entrevistador também o deverá ser para o entrevistado. A auto-estima e confiança recíproca são importantes, pois podem acarretar factores de inibição para a expressão de determinadas questões. Neste contexto, salienta-se a importância do conhecimento do “quadro de referência do indivíduo” sobre

²⁰ Neste trabalho foram apenas considerados como utilizadores os sujeitos no seu papel de alunos. Seria no entanto importante a recolha de depoimentos de outros utilizadores como por exemplo, os professores.

²¹ O guião encontra-se em anexo

os acontecimentos relatados e também a conotação atribuída a determinadas palavras. Tanto a linguagem como o estilo utilizado são fundamentais, pois a mensagem deverá ter a clareza e a acessibilidade necessárias para ser descodificada e compreendida por ambos.

A atitude do entrevistador no início da entrevista deve ser a de um ouvinte atento que procura constantemente compreender o que é dito pelo inquirido, numa atitude de não crítica e de não avaliação(...) A linguagem utilizada deve ser acessível para o entrevistado e constituir um suporte com sentido para ele. O tema deve constituir um estímulo, ser evocador de alguma coisa, apelar a uma resposta. Os papéis do entrevistador e entrevistado devem estar claramente definidos pelo entrevistador. O entrevistado deve ser motivado a responder. A informação recolhida deve ser o mais alargada possível (Chiglione,1993:88).

2.4. Procedimento na análise dos dados

Muito embora o trabalho sobre a análise dos objectos implique procedimentos técnicos muito específicos é, no entanto, de registar a similitude entre os procedimentos na recolha das mensagens condensadas nos documentos materiais e nos documentos escritos.

Todos os artefactos recolhidos no âmbito da pesquisa e que constituem o acervo do núcleo museológico, constitui o *corpus* da análise. Esta realiza-se nos seguintes domínios:

1. Análise temática, feita a partir da construção de um sistema de classificação que tem como objectivo reduzir a complexidade do espólio, atribuindo-lhe um sentido através da identificação de elementos constitutivos dos materiais e da sua ordenação em categorias;
2. Análise formal que incide sobre as características dos objectos e fornece informação sobre o seu estado de conservação, materiais constitutivos e técnicas de fabrico, entre outras;
3. Análise funcional que procura determinar, entre outras, a função para que o objecto foi construído, assim como as formas de utilização.

Como já se referiu anteriormente, o enfoque principal deste trabalho é cruzar memórias e objectos com vista a estes serem apreendidos de forma mais plena e na sua dimensão humana, donde a realização de entrevistas a alguns dos seus utilizadores.

Uma vez realizadas as entrevistas, procede-se ao tratamento dos dados, da informação, através da análise de conteúdo. Este possibilita tratar de forma metódica o conteúdo das entrevistas e também a compreensão de fenómenos como as atitudes, opiniões e conceitos, pelo aprofundamento das suas significações.

A análise de conteúdo, técnica de tratamento de informação, consiste na “desmontagem de um discurso” e na produção de um novo discurso através de um processo de localização – atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as

condições de produção da análise; ela poderá mostrar, por exemplo, a importância relativa atribuída pelos sujeitos a temas (Vala, 1986).

Pelo tipo de conversa proferida pelo entrevistado é possível apreender, através dos conteúdos, diferentes níveis de profundidade. Ou seja, a análise de conteúdo “procura conhecer aquilo que está por detrás das palavras sobre as quais se debruça (...) a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens” (Bardin, 1977:44).

Haverá a descrição do conteúdo considerado como “manifesto” que, de forma consciente, é aquele que o entrevistado conhece e verbaliza. Mas não se poderá apenas deixar o trabalho pela mera descrição, quando os contextos em que as situações descritas ocorreram deixam transparecer específicas “condições de produção”. O sentido latente, que se torna inconsciente, faz parte das representações que permanecem presentes na vida, mas não são expressas.

O exposto anteriormente confirma-se na tipologia de análise referida por Quivy, quando refere sobre o tipo de possibilidades de análise, sobre o conteúdo²²:

1. Análises temáticas são as que tentam principalmente revelar as representações sociais ou os juízos dos locutores a partir de um exame de certos elementos constitutivos do discurso. Entre estes métodos podemos nomeadamente distinguir a análise categorial que consiste em calcular e comparar as frequências de certas características previamente agrupadas em categorias significativas. Baseia-se na hipótese segundo a qual uma categoria é tanto mais frequentemente citada, quanto mais importante for para o locutor.
2. As análises formais são as que incidem principalmente sobre as formas e encadeamento do discurso. A análise de expressão incide sobre a forma de comunicação, cujas características (vocabulário, tamanho da frase, ordem das palavras, hesitações...) facultam uma informação sobre o estado de espírito do locutor, as suas tendências ideológicas. A análise de enunciação incide sobre o discurso concebido como um processo cuja dinâmica própria é, em si mesma, reveladora (Quivy, 1992).

²² Para além da tipologia de análise explicitada, existe ainda um outro tipo de análise - análise estrutural - que incide sobre a maneira como os elementos da mensagem estão dispostos.

Trabalho de sistematização do texto

Para obter um “novo” tipo de compreensão do conteúdo das entrevistas é necessário um trabalho de sistematização do texto e uma análise feita a partir de conceitos, tendo estes por base uma lógica anteriormente pré-estabelecida: trata-se de construir um modelo onde, após a desmontagem do discurso, seja possível localizar traços de significação, análise de expressão e representação e frequência de certas características.

Para a análise de conteúdo constará todo o material recolhido e produzido – *corpus* – durante a pesquisa e também toda uma série de outros documentos que se considerem essenciais, depois de feita a sua selecção.

Com a finalidade de reduzir a complexidade, identificar e atribuir um sentido “lógico”, de forma a ser possível a apreensão e explicação das entrevistas, torna-se necessário proceder à categorização. Esta será feita com recurso à metodologia de codificação, que consiste na transformação do discurso em categorias de análise. Codificar assenta numa operação sobre o sentido, realizada pelo codificador que não é neutral, pois o facto de codificar as palavras, por exemplo, relativamente à frequência, não equivale a uma mera operação numérica. As palavras, ao elevarem-se a um nível de importância, conotando-as de um sentido específico, relativamente ao emissor, tem implícito o risco do empirismo e da não estandardização (Chiglione, 1993).

Considera-se a totalidade das entrevistas como a unidade de contexto. Após a leitura do *corpus*, agruparam-se as unidades de registo consoante o seu significado. Com base na grelha de análise, onde estão expressos os temas, e através do processo de categorização e sub-categorização, transforma-se a informação obtida de acordo com o sistema de segmentação e de identificação de unidades de registo. A apresentação e análise dos dados é feita de acordo com cada tema (domínio temático), categoria e sub-categoria, tendo sido levadas em conta as frequências obtidas em cada uma das categorias ou sub-categorias.

Define-se categoria como sendo um certo número de sinais da linguagem ou também um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer aprender. Categorizar é, no fundo, uma operação de atribuição de sentido.

Uma vez determinadas as categorias, deve-se procurar que todas as análises de registo - “segmentos” – se enquadrem numa e só numa dessas categorias – análise de exclusividade.

A análise de conteúdo requer três tipos de unidades que, segundo Vala, são:

- **unidades de registo** ■ segmento de determinado conteúdo que se caracteriza colocando-o numa dada categoria; são traços de significação resultantes da relação dinâmica entre discurso e contexto em que o essencial é a unidade de significação - uma afirmação, uma frase que poderá ser considerada como *núcleo de sentido* da comunicação “(...) uma afirmação acerca de um assunto. Quer dizer, uma frase, ou uma frase composta...” (Bardin, 1977:103).
- **unidades de contexto** ■ é um segmento mais largo de conteúdo que caracteriza uma unidade de registo. Poderá ser eventualmente a totalidade da entrevista, embora desta forma existam dificuldades de validação.
- **unidades de enumeração** ■ é a unidade em função da qual se procede à quantificação. Esta pode ou não ter subjacente as unidades de registo – “contagem de frequência de uma categoria, intensidade de uma atitude em relação a determinado objecto ou acontecimento. Deve-se, neste caso, mencionar qual o sistema de enumeração para proporcionar uma equivalência entre as medidas (...). Conseguir percepcionar sobre a frequência numa dada categoria é, na verdade, ponto relevante ou estratégia para ocultação de outros aspectos” (Vala, 1986:115).

A análise das ocorrências permite percepcionar o interesse por determinado objecto ou conteúdo, em que quanto maior for o interesse maior será a frequência, assim como revelar a atenção que o sujeito do discurso confere aos diferentes conteúdos.

Finalizado este capítulo segue-se a apresentação e análise dos dados.

FICHA 1 ♦ ANÁLISE DAS NARRATIVAS DA MEMÓRIA- ENTREVISTAS

Dimensões temáticas	Categorias e subcategorias
CONTEXTO ESCOLAR	<p>Descrição de objectos e lugares > físicas /funcionais</p> <p>Tempo > Político/social > Cronológico</p>
PRÁTICAS	<p>Actividades realizadas</p> <p>Motivação/Reforços > Pessoais > Exteriores ao indivíduo</p>
SENTIMENTOS	<p>Relações interpessoais (positivas/negativas) > professor-aluno > aluno-aluno > escola-aluno</p>
OBJECTO IDENTIFICADO	<p>Narrativa da memória</p> <p>Micro-história</p> <p>Bibliografia</p>

Parte II

Apresentação e Análise dos Dados

Nasci no Vale Escuro
Brinquei entre latas
Pulei o alão
Andei à pedrada
Escorreguei do muro
Caí no jará
Ganhei ao pião.
A jogar à bola
Perdi a sacola
Mais o que trazia
A fugir à guarda
Que nos perseguia
Mas que bem sabia
Faltarmos à escola!
(...)

Manuel da Fonseca



Fig..4 Crianças a brincar na hora do recreio

Capítulo 3 – A cultura material da escola

O museu recria um universo novo
em que o primado da estética se sobrepõe à função.

Isabel Moreira

Compreender a forma como os documentos de vida contribuem para a construção de um museu de escola, passa pela apropriação do conceito de museu que, longe das suas primeiras acepções de *Instituição de preservação de objectos* (1895), em exclusivo, acareou, ao longo do seu percurso, funções de estudo, de educação e de salvaguarda e desenvolvimento do património, seja ele cultural, educativo ou outro representativo da natureza e do homem.

Assim, neste capítulo apresenta-se, com base na bibliografia consultada, a evolução histórico-social do museu (conceito, objectivos e organização); a pertinência de um museu de escola enquanto espaço de preservação da cultura material da escola, assim como a configuração de materiais de suporte para a sua organização, exigência funcional gerada pelo avanço da comunicação, da tecnologia e da globalização.

3.1. Museus – um conceito dinâmico

Muitos dos actuais museus tiveram a sua origem em colecções ou nos interesses de famílias reais ou nobres. Possuir uma colecção, quer fosse pelo seu exotismo, pela sua raridade, pela sua beleza ou pelo seu valor, reflectia uma atribuição/detenção de estatuto e de poder, onde se cruzava a qualidade e a quantidade de objectos possuídos.

Coleccionismo y clase dominante se vinculan indisolublemente como un fenómeno típico de la ideología. (...) el consumo (do objeto artístico) trae consigo un público de fuerte poder adquisitivo(...) que, al emitir juicios o gustos "reconocidos", eleva el prestigio social de las obras proporcionándole a la élite el placer de ser los únicos consumidores de arte (León, 2000:15).

Estes “pré-museus”, surgem, ou de espaços criados com fins educativos da realeza, ou de posições intelectuais e ideológicas, ou mesmo como forma legitimadora de estatuto social (individual e familiar). O espaço social privado, erudito e “sacralizado” reflectia a ascendência e testemunhava o prestígio de uma minoria nobre e, por conseguinte, impeditivo da abertura ao restante público, que o não compreenderia ou mesmo o desonraria - jogava-se no espaço das colecções o jogo social.

Não se coleccionavam nem se conservavam objectos ao acaso. O objecto coleccionado tinha sempre um valor simbólico – quer colectivo quer individual que, de alguma forma, conferia um estatuto privilegiado pela sua representação, sendo o valor atribuído à colecção e o poder do seu proprietário diferente, consoante as circunstâncias históricas e geográficas.

Y, pese a que los motivos que hicieron surgir estas colecciones privadas eran extra-artísticos, la deleitación y el conocimiento de sus dueños sobre las obras adquiridas era obligado; el nivel social, ascendente; el prestigio cultural, reconocido; la exposición privada de las obras, instrumento de fuerza político-social insospechada. (...) Estos motivos hedonistas e esnobistas fueron la base sustancial del coleccionismo; todo un hobby (León, 2000:18).

A forma de culto destes objectos materiais sofreu transformações ao longo do tempo sem, no entanto, se conseguir definir a fronteira precisa entre o culto privado e público, elitista e comunitário: “(...) en roma, donde se fraguó el valor hedonístico y económico del arte, se produjo un principio de trascendental importancia para la historia del coleccionismo y los museos: dar utilidad pública a las obras de arte. (...) avalaba el derecho del pueblo participar en fenómenos culturales hasta entonces acotados por la propiedad privada y, por otra, su decisión aparece como la primera declaración explícita del valor de una colección como patrimonio cultural de todos” (León, 2000:19); a Idade Média, com o intuito de assegurar a *pureza da religião*, proibindo imagens pagãs, polariza na Igreja a única forma de museu público e, posteriormente, no decorrer do Renascimento, é reconhecida à obra de arte e à colecção um valor formativo e pedagógico.

Em Portugal, o percurso histórico-cultural dos museus também se iniciou de um quadro pré-museal que conduziu a que as colecções, os tesouros e os gabinetes dos reis, nobres e religiosos dessem lugar ao que hoje se considera os primeiros museus iluministas, sobressaindo de entre eles o Museu Nacional da Ajuda e o Museu de História Natural. O liberalismo trouxe consigo a difusão da instrução

pública, o gosto pelo belo e a criação de conservatórios, de academias, de escolas politécnicas e de museus. Será a partir deste período que se pode falar de um museu público em Portugal. "O grande legado do liberalismo para o movimento museal - mais do que importantes museus, pela quantidade ou número foi, sem dúvida, a afirmação da ideia de museu público" (Rocha-Trindade, 1993:35).

No século XIX adquirem expressão os museus de dimensão mais pequena e de âmbito regional assim como museus industriais e instrumentais, muitos deles a prestar apoio às escolas industriais e aos conservatórios. Como referência, Leite de Vasconcelos é um dos nomes sonantes desta época.

O período republicano teve a distinção de fornecer a legislação indispensável para a transformação cultural em Portugal, estando associada ao museu uma função eminentemente pedagógica, merecendo destaque neste período os Museus Nacionais de Arte Antiga e de Arte Contemporânea, o Museu da Cidade, o Museu Escola João de Deus, entre outros.

O Estado Novo atrai uma gestão do património assente na restauração nacional e moral centrada no culto de edifícios, particularmente os de carácter simbólico, como sés, conventos e castelos. Instituem-se comemorações e práticas museológicas assentes na clausura das obras em espaços de privilégio, por forma a que lhes fossem atribuídas um real valor. Este período também fica distinto pelo surgimento de museus etnográficos que, marcados por uma ideologia ruralista, expunham toda a utensilagem, costumes e indumentária que se relacionava com o povo e que, no entendimento de António Ferro²³ eram exemplo da soberania espiritual, da nossa profunda diferenciação e retrato da alma de um povo que não quer renunciar nem à sua graça nem ao seu carácter (Rocha –Trindade, 1993).

A evolução do panorama museológico português no plano regional tem de ser compreendida à luz das iniciativas museológicas ligadas às comemorações de 1940, a "grande festa da família". O Estado Novo empenhou-se numa forte demonstração da unidade e coesão presentes. Em nome dessa unidade, pretende recuperar os elementos da denominada tradição nacional, localizada nas formas de vida pré-industriais: o folclore, o artesanato, as tradições locais, etc. Define-se por esta via uma identidade através das glórias das figuras, de datas, de costumes arrancados ao passado, com se se tentasse construir uma galeria de imagens heróicas de fundação e da existência da nação (Moreira, 1989:64).

²³ António Ferro (1895-1956) responsável pelo Secretariado da Propaganda Nacional –Estado Novo.

O ano de 1965 foi, no contexto português, um ano marcante ao nível da museologia, por ter visto publicado o decreto 46758 que se tornou inovador no que respeita à concepção de museus como organismos vivos e centros de divulgação cultural, capazes de desenvolver mecanismos de atracção de visitantes, sendo esse ano também marcado pela criação da Associação Portuguesa de Museologia (APOM).

Internacionalmente, a concepção dos museus evolui, em torno das definições do ICOM, do reconhecimento pela UNESCO do seu papel activo enquanto centro de educação e, recentemente, do reconhecimento do património intangível.

Embora com as anteriores indefinições ou imprecisões de data, o certo é que, nos países ocidentais, se assiste a uma transformação nos objectivos das colecções e dos museus. Eles acompanham e reflectem as transformações e revoluções operadas socialmente e traduzem a ideologia (e a concepção de homem) existente em cada época.

De espaço erudito, dedicado a uma pequena franja de especialistas, de estetas ou de curiosos iluminados, os museus de hoje visam alargar ao máximo o espectro dos seus frequentadores: crianças e velhos, turistas e passantes, estudantes e estudiosos. Das salas frias e sombrias do passado, das vitrines hirtas e fechadas, da profusão de peças só à distância apercebidas, procura passar-se hoje aos contrastes do fundo negro com dramáticos oásis de luz, em percursos de sucessivos deleites, de surpresa em surpresa (Rocha-Trindade, 1993:17).

O mundo dos museus faz a sua evolução, altera-se, abre-se para o exterior e cumpre as funções de espaço de preservação, conservação, investigação, animação e coesão comunitária.

Consecuente a la importancia concedida al hombre como productor, autor e integrante de la obra de arte, la metamorfosis sobre la calificación del objeto artístico ha sido total. Ahora el hombre, vuelto hacia su propia obra, toma una nueva conciencia sobre sí mismo y sobre su función participadora en la obra de arte, concebida ya no como producto aislado de un genio sino como integrante y exponente de la actividad social de todos (León, 2000:58).

O espírito coleccionista veicula a forma como a sociedade está organizada, a sua hierarquia, os seus valores – quer traduza uma abordagem individualista ou comunitária, reservada ou pública – e reflecte a necessidade que o homem tem de construir a sua imagem assente num tempo e percurso histórico, em que os artefactos constituem o património onde se materializa a sua identidade. A mudança de mentalidade referente ao passado passa por campos muito

heterogéneos, cujo interesse recai sobre os projectos e realizações onde se manifesta o interesse pela herança colectiva. Este repensar o passado, de modo a encontrar traços distintivos da identidade, exprime a singularidade de cada sociedade através de documentos de memória que, expostos em instituições de memória²⁴, reconstroem o passado, proporcionam conhecimento e reenviam a imagem que cada sociedade faz dela própria (Moreira, 1989).

Os objectos ao serem elevados a uma nova posição, até então ocupada pelos documentos escritos, é-lhes conferido o papel de instrumento de análise do mundo e suporte da memória, porquanto, são detentores da intensidade concreta da sua presença e de um passado definido e irrevogável. "Na verdade reconhece-se aos museus a capacidade de contar uma história e de reconstituir a memória, o que significa atribuir-lhe uma equivalência aos documentos escritos" (Moreira, 1989:126).

Por esta concepção, alguns objectos não envelhecem, tornam-se antigos, pois têm o privilégio da conservação e da preservação mesmo depois de retirados da sua função utilitária. Notabilizam-se pelo tempo e diferenciam-se porque condensam uma memória do passado que permite o sentido de coesão e de identificação entre os membros de um grupo - aqui a sua função política e social. Assim, assumem uma categoria simbólica, revalorizados pelo imaginário, carregados de significado colectivo, ou individual, sendo apropriados colectivamente como algo de valor social, valor memorial partilhado simbolicamente por todos. Cada sociedade ao seleccionar e expor objectos, num museu, redefine permanentemente o seu legado cultural e revela a sua valorização ao atribuir finalidade a uma linguagem simbólica, reconhecida e partilhada publicamente (Moreira, 1989).

Os museus são actualmente os espaços legitimados, reconhecidos socialmente, para assumirem a função de proteger, conservar, expor e divulgar documentos materiais – os objectos – que, pelo seu significado cultural, técnico ou científico, permitem um melhor entendimento do Homem pela memória de uma cultura que transmitem. Essas formas são sem dúvida imprescindíveis para resguardar os objectos do seu inevitável desaparecimento - por degradação, por destruição –

²⁴ Documentos de memória e instituições de memória são conceitos usados por Isabel Moreira (1989) quando se refere a objectos /documentos presentes em museus, bibliotecas e arquivos.

– e sem eles a possibilidade de estudo e (re)interpretação de diversas informações de que são portadores, enquanto documentos materiais e produto intencional da actividade humana.

O Museu, enquanto Instituição que salvaguarda o património colectivo permite, pela sua função institucional, que a preservação e divulgação do património se faça de forma credível e concertada com outros agentes locais, nacionais e internacionais, que se constitua como base para trabalhos de investigação e conhecimento, possibilitando a valorização e respeito pela diversidade cultural. Actualmente a sua função está mais associada à produção da análise da memória do que à sua produção pois, no seu seio, o museu oferece aos vários públicos uma negociação de trocas interpessoais e possibilidades de múltiplas apropriações.

Os museus, assim como outros espaços de exposição, deformam e desfiguram os trabalhos que têm expostos e quebram parte da sua harmonia e beleza pelo desenraizamento do local, ao qual, os objectos pertenceram. Mas mesmo sendo os museus, esses espaços “perturbadores” da beleza, da harmonia, do equilíbrio das peças, sem eles seria impensável a sobrevivência desses testemunhos. No entanto, ao retirar a obra do seu contexto, algo se perde: uma parte da mensagem transforma-se, uma parte da beleza altera-se, uma parte da função esvai-se. Ao entrar no museu, espaço aparentemente neutro, o objecto deserda-se de parte do seu significado original para, “naquele” lugar ter uma função, uma mensagem, uma acção e ganhar outros significados pela “apropriação” da nova organização espacial do museu, pelas novas cores e texturas, que lhe são oferecidas constituindo-se como um novo espaço de sociabilidades, um lugar onde a cultura material é elaborada, exposta, comunicada e interpretada (Brefe, 1998).

O que parece imprescindível na visita a um museu é a consciência que, cada peça, para além do visível, tem uma mensagem e uma função intrínseca pois o museu não é um espaço neutro: neutraliza algumas funções dos objectos, mas invade-os com outras, numa dialéctica com cada visitante enviando dois tipos de mensagens: uma mais ligada ao conhecimento e outra de carácter simbólico e afectivo.

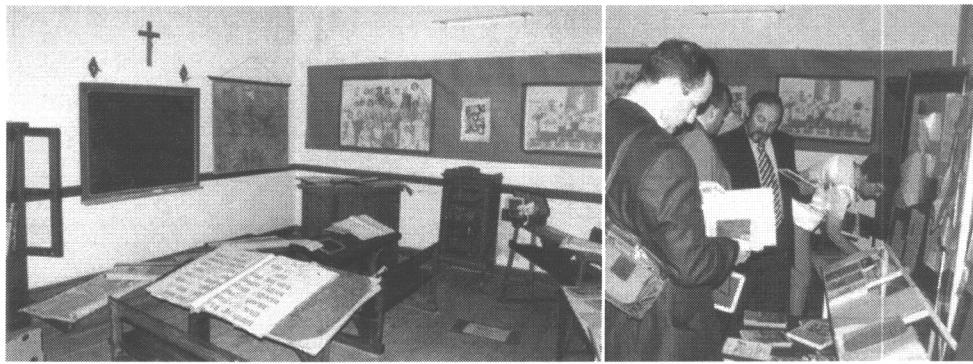


Fig.5 Museu da Escola - um património comunitário; exposição em Brinches que contou com a participação de quase toda a população local.

O museu surge assim como uma forma eficaz de identificação do indivíduo no seu lugar, na sua cultura, na sua história; como um centro interpretativo do espaço e do seu *passado* onde se valoriza a memória colectiva, conferindo uma interpretação e um entendimento à experiência social humana.

Os benefícios decorrentes desta função são sem dúvida, a forma como os museus “dizem quem somos”, reforçam as características próprias de uma cultura, enfatizam os traços distintivos, singulares e diferenciadores de um grupo social, reforçam a auto-estima pessoal e social, dão a referência da história e da continuidade social - estas são algumas das características que conferem a noção de identidade (individual e social).

Actualmente, como não somos só conservadores do passado mas também consumidores, o museu surge também como espaço cénico e de sedução de uma cultura, como um auxiliar de memória, mediador de uma sociedade com valores paradoxais: de consumo e conservação.

O aparecimento dos museus justifica-se, por um lado, porque a sociedade ocidental aderiu ao “culto do património” como forma de desenvolvimento ligado a um turismo de massas/cultural, em que o espaço museológico funciona como um espaço cénico onde os visitantes são espectadores de uma “cultura” real ou virtual rentabilizada em ordem, a uma ordem económica, em que se constrói uma historicidade compatível com os novos paradigmas sociais, constituindo o gosto pelo passado uma mais valia tanto institucional como política e económica.

Por outro lado, colocam-se hoje ao homem desafios difíceis de conciliar: o paradoxo da simultaneidade de ser cidadão e agente local e a de intervir com os conhecimentos da cultura global; de ser o centro e o mediador de um processo interactivo local/global; de ser o sujeito deste conflito e o agente da conciliação; de não se circunscrever a um “narcisismo cultural” nem se dispersar na difusão

e uma cultura internacional, com múltiplas e rápidas transformações (pelo avanço da técnica, da ciência, das comunicações, do conhecimento em geral).

Por estas razões, assiste-se sem dúvida à proliferação de museus e à profusão das temáticas por eles abordadas; fenómeno estreitamente relacionado e dependente do ritmo exponencial da mudança social, característica da globalização crescente do mundo contemporâneo.

Esta mudança social manifesta-se a vários níveis:

- No plano do conhecimento, assistimos a uma enorme evolução quantitativa e qualitativa dos saberes e ao mesmo tempo à sua biodegradabilidade.
- No plano dos padrões de cultura, por força do poder dos meios de comunicação de massa e em particular do papel da televisão, que homogeneíza comportamentos e estilos de vida, destruindo as vinculações e as identidades locais, regionais e até mesmo nacionais. Perde-se, assim, a memória colectiva que enraíza o Homem na história da sua comunidade.
- No plano educativo, a escola tem de acompanhar todas as mudanças estruturais, para incorporar a inovação no conhecimento sem o qual essas mudanças não seriam possíveis (quer a escola seja factor de mudança, quer seja factor de reprodução social).

Anteriormente, estava acometido aos idosos a função da transmissão da memória. Actualmente, são as Instituições – os museus, os arquivos – que realizam de forma profissional essa tarefa social, segundo critérios previamente estabelecidos, colocando à disposição da sociedade a memória retida através de suportes materiais diversificados²⁵.

A acção interpretativa torna-se facilitada quando os testemunhos não se encontram isolados mas existe, entre os artefactos, uma cadeia de relação – a coleção²⁶. Ela é um tipo de documentação essencial para conhecer, através

²⁵ O seu estatuto, como instituição pública, tem como uma das atribuições, gerir uma ordem de objectos – os bens culturais que não são apenas um ornamento mas um dos meios mais seguros para a legitimação de momentos políticos (Breve) ou contrariamente, a sua conservação pode conter o desvio do sentido, através da habilidade expositiva em que, a cultura do museu, participando na ideologia dominante destrói, não a obra de arte, mas o símbolo nela contido (tal como aconteceu em França, no Museu do Louvre).

²⁶ Os objectos, ao estarem inseridos em coleções deixam de ser banalizados e ao constituírem uma rede entre si, ganham um valor simbólico.

do microcosmo social – o Museu – o macrocosmo da realidade social e cultural exterior a que os objectos estiveram ligados, pois permite, por um modelo interpretativo, uma afinidade comunicativa entre os objectos, possível de obter através de critérios comparativos e combinatórios. Por este motivo, a importância atribuída por Henri Rivière não só à incorporação dos objectos, mas a todos os documentos que forneçam informação suplementar e interpretativa.

O Museu porque “acolhe” os artefactos, é um centro de documentação²⁷ que possui os documentos materiais que encerram uma mensagem passível de fazer história, através da desocultação da sua simbologia e da leitura a várias dimensões.

Como referiu Luís Mateus (1997) no seu artigo, *O Museu, a Escola e a Comunidade*: “é aos Museus que cabe recolher, agrupar, conservar, estudar, apresentar e animar - numa perspectiva histórica, artística, científica ou técnica e com intuições formativas e/ou de lazer - conjuntos coerentes e sistemáticos de objectos resultantes da actividade humana...” (Mateus, 1997:67)

Os Museus são, em geral, espaços vocacionados para a preservação e divulgação da memória colectiva, através dos mais variados artefactos. Segundo os conceitos da *Nova Museologia* (reflectidos e difundidos pelo Minom Internacional), os Museus devem assumir-se como estruturas dialogantes e de contacto com os mais variados públicos, pólos de dinamização cultural e de reforço das identidades locais.

Este novo paradigma faz *transbordar* o museu das suas fronteiras espaciais e contribui, apropriando-se, para dinamizar os diversos patamares comunitários. O *museu aberto*, não perdendo a sua especificidade e a sua identidade institucional, estende-se à dinâmica comunitária, sendo ao mesmo tempo, um referencial identitário e um mecanismo de projecção e de mudança social.

A reconstrução dessa memória colectiva poderá ser efectuada com recurso a “documentos de vida”, forma de resgate e de desocultação de informações e de memórias, consubstanciada na cultura material. Essas narrativas são um importante recurso para imortalizar representações da nossa memória colectiva, pois não dependem exclusivamente das experiências individuais do sujeito –

²⁷ Segundo Eduardo Poiter, documentação é a informação que se pode ter em relação ao objecto mas também a informação que acompanha o objecto.

– singularização e diferenciação de momentos, de acontecimentos, de situações e de valores – mas constituem um processo relacional e construtivo do Eu com o Mundo – o contexto social e cultural, os valores, as crenças as normas, as representações.

Desta forma, a organização de um Museu da Escola contribui para a preservação da cultura material da escola, através da organização exposicional de um conjunto de artefactos que a constituem. Atribui, igualmente, significado a esses objectos através da recolha de memórias e representações sociais em que o valor de cada objecto não se traduz pela sua beleza, raridade ou valor de mercado mas por se constituir elemento de uma dialéctica, de valor de uso e simbólico, do património escolar.

Como exemplo desta consciência actual, da necessidade de preservação de materiais e memórias, a nova Lei n.º 107/2001, de 8 de Setembro, que estabelece as bases da política e do regime da protecção e valorização do património cultural, reconhece como valor de testemunho da civilização ou da cultura os bens materiais e os imateriais. Refere ainda, a necessidade de utilização de materiais de suporte para a inventariação dos bens, como forma de salvaguarda dos mesmos e reconhece o dever de protecção a toda a sociedade – Estado, pessoas colectivas e individuais.

Também o reconhecimento, por parte da UNESCO, em 2002, das primeiras obras do património intangível reflectem esta mudança de concepção relativamente ao valor dos bens materiais e imateriais.

Na verdade, podemos clonar o homem mas *não lhe podemos clonar a alma* (Clara Pinto Correia, 2003²⁸).

²⁸ Em entrevista dada no mês de Fevereiro de 2003.

3.1.1. Museus na actualidade – exigências funcionais

Incluir este ponto no trabalho encontra justificação pelo facto de, actualmente, se observar uma circulação considerável de peças e colecções e, portanto, a necessidade de cada museu dispor de um conhecimento real sobre o seu espólio, assistindo-se a uma proliferação de exposições/museus sem anteriormente existir um trabalho estrutural de base para a sua organização. No entanto, a inventariação museológica é uma prática antiga. Desde sempre existiram inventários mais ou menos profundos sobre o espólio dos museus. A opção recente reside na sua informatização e nos procedimentos a considerar para que esta surja como um meio auxiliar e eficaz na acção desenvolvida pelos museus, nomeadamente no que concerne à circulação da informação.

A este respeito, Raquel da Silva, Directora do Instituto Português de Museus refere:

As exigências próprias da informatização – que devem ser equacionadas paralelamente às da Museologia contemporânea e às dos saberes técnicos e científicos das diversas áreas das colecções – exigem-nos hoje uma atitude de máximo rigor conceptual, apontando a urgência do estabelecimento de nomenclaturas, glossários e *thesauri* de referência inquestionável. Estes instrumentos deverão, futuramente, ser uma componente essencial da Rede Portuguesa de Museus, permitindo uma circulação eficaz da informação e da comunicação, entre os profissionais e com os diversos sectores dos públicos (Silva,2000:7).

Relativamente ao exposto, é importante considerar a relação de tutela existente entre o museu e o objecto, quer esta se faça de forma permanente – quando o objecto faz parte do acervo do museu ou integra as suas colecções – ou de forma temporária – se o objecto não é propriedade do museu.

A primeira das situações obriga a um determinado *comportamento* por parte do museu e à definição de algumas fases, entre elas:

- **incorporação** ■ é o estatuto de entrada do objecto para o património do museu (quer se faça por achado, doação, compra...) e que se prende com as suas linhas de orientação;

■ **identificação** ■ é o processo que visa o conhecimento essencial do objecto, pela determinação e anotação dos seus elementos característicos²⁹. Para que tal seja possível é necessário que se aplique um conjunto de preceitos, em função de um sistema previamente definido, de acordo com os objectivos e missão do museu (criação de uma grelha conceptual de análise dos objectos com indicação de categorias e subcategorias).

Sobre o assunto, Henri Rivière e o Instituto Português dos Museus (IPM) referem o seguinte:

L'étude des collections suppose parallèlement l'élaboration d'instruments de classement et d'analyse, qui servent autant l'organisation de la documentation que la mise en place d'une gestion rigoureuse. (...) Les musées toutefois, organisent leur documentation selon des méthodes variées, reflétant les spécificités de leurs disciplines de base, la diversité des concepts d'analyse et les moyens disponibles (Rivière, 1973:173).

O estabelecimento de parâmetros de classificação de bens museológicos não deverá obedecer a critérios valorativos em relação às peças ou escamotear situações mais ou menos complexas, genericamente agrupadas sob títulos indiferenciados, como é o caso das secções de "Diversos. (Pinho,2000:17)

Para este efeito, o Instituto Português de Museus elencou e publicou um conjunto de normas, para diversas áreas, com vista à normalização dos dados, à informatização das colecções e ao carregamento da Ficha de Inventário Matriz³⁰, para que resulte uma uniformização (linguagem comum) tanto nos sistemas de documentação como na produção de catálogos.

A adopção de normas aceites internacionalmente, assim como a digitalização/informatização, constitui uma mais-valia, pois, permite a identificação, a descodificação rápida da informação e a optimização da informação relativa aos objectos e/ou às colecções quer se trate de razões de estudo e pesquisa, quer seja por desaparecimento das peças.

Assim, a normalização da metodologia, as regras de registo da informação e o melhoramento gradual das linguagens documentais usadas em cada área

²⁹ Os elementos de identificação dos objectos podem ser de natureza administrativa – proprietário, categoria, classificação, localização, qualidade, entre outras e de natureza física – nomeadamente, tipo, material, dimensões, estado de conservação. Existe ainda neste processo de identificação dos elementos característicos dos objectos, o registo dos elementos relativos ao conhecimento científico e vivencial dos mesmos. "A identificação dos objectos no momento da recolha, consiste na aposição de uma etiqueta de identificação e de notas acompanhando o objecto, tem lugar logo no momento em que o objecto é adquirido (...) e esse número inscreve-se no objecto, directamente ou numa etiqueta. A marcação no próprio objecto não é aconselhável no momento da recolha, mas apenas quando da numeração definitiva no museu" (Oliveira, 1971:59).

³⁰ Em anexo.

temática, são factores indispensáveis à eficácia funcional das entradas e, consequentemente, a uma classificação homogénea, condição indispensável no processo de partilha e recuperação da informação.

Todavia, a documentação normalizada deve ser alvo de mecanismos regulares de controlo que proporcionarão a validação de critérios comuns no processo generalizado de informatização, a sua (re)avaliação e (re)adaptação às necessidades específicas de cada coleção (Pinho, 2000).

Contudo, num contexto de digitalização dos inventários, constitui um desafio para os museus a capacidade de realizar um exercício de abstracção a partir da realidade conhecida, com vista à optimização da comunicação, designadamente na uniformização de conceitos operativos, nomenclaturas, glossários e elaboração de *thesauri* (Pinho, 2000:16).

■ **inventariação** ■ é o elemento de identificação de cada objecto constituído por um código numérico exclusivo (simples ou composto) de acordo com uma tipologia previamente estabelecida:

simples: sequência simples de números por ordem da realização da incorporação;

composto: com combinação de números (ordem e data de incorporação, registos anteriores, etc.);
com combinação de números e letras (onde para além do mencionado anteriormente ainda consta a secção, sub-secção, entre outras).

O número de inventário deve ser colocado em cada objecto, constituindo, para além de um elemento de identificação, uma marca de propriedade do objecto³¹ observando-se que “(...) the physical act of numbering objects is accomplished in various ways, according to the properties of the object itself” (Graham, 1964:3).

Da inventariação inicial dos objectos incorporados surge o Inventário Geral de todo o acervo do museu, independentemente das suas características, das suas funções, dos seus materiais constitutivos.³²

³¹ A marcação deverá ter por princípio a integridade do objecto (em conformidade com as suas características físicas, por forma a não causar danos) e a acessibilidade (facilidade de visualização).

³² O inventário também pode ser seccional em que cada objecto se relaciona com os outros, existindo em cada secção um conjunto de afinidades.

Por inventário museológico entende-se a relação mais ou menos exaustiva de todos os objectos que constituem o acervo próprio da instituição, independentemente do seu modo de incorporação e que são passíveis de registo no Livro de Inventário Geral do museu. O objectivo principal do inventário do museu é identificar, de forma exaustiva e individualizada, todas e cada uma das peças que constituem o seu espólio, tendo em conta princípios básicos de normalização internacionalmente adoptados no âmbito da Museologia, salvaguardando, no entanto, as particularidades dos acervos e a vocação específica das diferentes instituições que os albergam (Pinho, 2000).

O processo de inventariação dos objectos pode ser feita por meios informáticos ou manuais (livro e fichas/ficheiros).

Para além do Livro de Inventário Geral existe uma ficha de inventário individualizada de todos os objectos. Esta ficha deverá conter informações relativas aos objectos, físicas e funcionais, a categoria em que o objecto se insere assim como outras referências consideradas pertinentes.

Sobre esta matéria o Instituto Português de Museus refere que a referida ficha presume um conceito de inventário desenvolvido, no sentido em que a identificação do objecto deve ser completada com outros dados caracterizadores, nomeadamente a sua proveniência exacta, o conhecimento do percurso que a mesma realizou ao longo do tempo, bem como a sua divulgação através de exposições e publicações várias, não se pretendendo com este trabalho a vinculação para todo o universo museológico nacional, pois, as especificidades dos museus impõem, por vezes, critérios de classificação alternativos ou adaptações (Pinho, 2000).

Muito embora a especificidade da temática do museu a que se refere o trabalho, *património escolar*, nenhuma das fases anteriormente referenciadas podem ser descuradas devendo-se apenas fazer as adaptações consideradas pertinentes, tendo em conta as particularidades da coleção e os princípios básicos de normalização adoptados no âmbito da Museologia. Desta forma, surge como trabalho prioritário a organização de uma matriz conceptual para classificação dos objectos recolhidos e a adaptação da ficha de registo, inserindo campos que possibilitem um mais completo conhecimento sobre eles pois que, na qualidade de cultura material da escola, os objectos não se esgotam em si próprios e o seu potencial só poderá ser alcançado se esses fragmentos forem contextualizados na

trama social e na vida dos indivíduos. Por isso, a sua catalogação não se pode restringir a uma breve descrição física dos objectos, como se não fossem o resultado de um processo cultural, num dado momento.

En effet, ces données ne prennent sens qu'accompagnées de documents qui les situent dans le contexte précis et connu. Aussi le musée ne s'intéressera-t-il à l'objet ou au phénomène que dans la mesure où les données de la recherche peuvent établir les liens multiples qui l'apparentent à d'autres objets ou phénomènes. Il convient donc d'approfondir au maximum les capacités d'information qu'offrent ces choses réels et leur environnement (Rivière, 1973:173).

3.2. Material de suporte para classificação e inventariação da cultura material da escola

Com o intuito de dar resposta a um dos objectivos deste trabalho e que se prende com a constituição de materiais de suporte para a organização de um museu de escola, foram analisados os materiais produzidos pelo Instituto Português dos Museus, pelo Instituto Histórico da Educação e outros documentos técnico/científicos sobre a problemática. Desta análise resultou a necessidade de concepção de uma ficha de levantamento patrimonial, de uma matriz conceptual de classificação e de uma ficha de inventário, adaptadas à cultura material da escola.

Os materiais a seguir apresentados, embora constituindo o produto final deste capítulo, não lhes é atribuído o estatuto de *versão definitiva*, pois carecem de uma revisão técnica mais aprofundada, de reformulações intrínsecas à evolução do projecto, assim como de validação por parte das entidades competentes³³.

3.2.1. Ficha de levantamento/recolha patrimonial

Para se proceder, de forma sistemática, à recolha dos objectos escolares organizou-se uma ficha de recolha patrimonial, com base na já elaborada pelo Instituto Histórico da Educação, por atender a pormenores técnicos com base na problemática do estudo.

Os parâmetros constantes na ficha possibilitaram a organização de uma base de dados, atendendo à tipologia dos materiais recolhidos, locais, quantidade, entre outros.

A ficha divide-se em duas partes distintas, respeitando a primeira respeita à identificação e local dos objectos e a segunda (que se subdivide em três vertentes) à tipologia de materiais identificados e/ou recolhidos.

A nomenclatura atribuída a cada uma destas subdivisões – Património Bibliográfico, Património Arquivístico e Património Museológico - requer esclarecimento por induzir a confusões conceptuais e/ou sobre os objectivos dos materiais recolhidos. Sabendo-se que “qualquer” objecto se pode constituir como elemento

³³ Por razões de ordem económica, não foi possível a aquisição do material informático para inventariação do Património Cultural Móvel (Matriz-IPM). No entanto, a consciência da necessidade de uma “línguagem comum” esteve subjacente à organização dos materiais.

do espólio de um museu, a opção pela nomenclatura utilizada recaiu na relação social do objecto de modo a facilitar a sua recolha e sistematização³⁴.

Por último, e ainda de forma incipiente, a ficha deixa um espaço de registo para a anotação de contactos a estabelecer com pessoas que manifestarem disponibilidade em *contar histórias sobre a escola*. No entanto, esta circunstância só se tornou mais pragmática, na altura do contacto directo com os sujeitos.

FICHA 2 ♦ LEVANTAMENTO PATRIMONIAL

Estabelecimento de Ensino

Distrito

Concelho

Freguesia

Data de construção

PATRIMÓNIO BIBLIOGRÁFICO

TIPO DE MATERIAL	QUANTIDADE	DATA	IDENTIFICAÇÃO	LOCAL
Manuais escolares				
Bibliotecas Escolares				
Jornais e/ou revistas				
Outros (quais?)				
Notas:				

³⁴ Pelo facto de, no decorrer da recolha, participarem alunos estagiários da Escola Superior de Educação de Beja e uma funcionária colocada pelo centro de Emprego, a nomenclatura utilizada facilitou a localização de alguns materiais que, em algumas escolas, se encontram em local próprio.

PATRIMÓNIO ARQUIVÍSTICO

TIPO DE MATERIAL	QUANTIDADE	DATA	OUTROS DADOS	LOCAL
Diários freq.				
Livros de matrícula				
Livros de passagem				
Livros de Actas				
Outros (quais?)				
Notas:				

PATRIMÓNIO MUSEOLÓGICO

EQUIPAMENTO	QUANTIDADE	DATA	OUTROS DADOS	LOCAL
Bancadas				
Secretárias				
Carteiras				
Armários				
Outros (quais?)				
Notas:				

MATERIAL DIDÁCTICO	QUANTIDADE	DATA	OUTROS DADOS	LOCAL
Mapas				
Material de laboratório				
Caixa métrica				
Outros (quais?)				
Notas:				

OUTROS MATERIAIS	QUANTIDADE	DATA	OUTROS DADOS	LOCAL
Régulas				
Ponteiros				
Fotografias				
Pinturas				
Bandeiras				
Outros (quais?)				

Notas:

Registo do nome de pessoas que disponibilizem documentos de vida ou que tenham histórias sobre a escola para contar.

3.2.2. Matriz conceptual de classificação

Face ao desconhecimento da existência de uma matriz de classificação, originária de outras entidades, para materiais escolares, surge esta proposta que, não invalidando posteriores aprofundamentos ou reformulações, se constituiu como base de trabalho para a categorização do espólio do projecto *Museu da Escola* e se organizou nas linhas de orientação do Instituto Histórico da Educação e nas normas gerais de inventário do Instituto Português dos Museus.

FICHA 3 ♦ CLASSIFICAÇÃO DA CULTURA MATERIAL DA ESCOLA

BLOCOS	CAMPO DE DESIGNAÇÃO	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
Artefactos fixos	Estrutura	Edifício	Escola, casas de banho, arrumações, sótão, entradas
		Fragmento de edifício	Arcadas, lareiras, escadas
		Estrutura anexa	Cantinas, cisternas, muro, portão
Artefactos móveis	Objectos de uso	Acessórios Iluminação Mobiliário	Bancada, secretária, carteiras, armários
		Pessoais Simbólicos Recreativos Decorativos Didáctico Identificação Controlo Documentais Bibliográficos	Pessoais Bata, lousa, pastas
			Simbólicos Cruz, emblemas, bandeiras, estandarte
			Recreativos Jogos, bolas, brinquedos
			Decorativos Quadros, desenhos, trabalhos
			Didáctico caixa de música, pianola, mapas, cartazes, caixa métrica
			Identificação carimbo, selo branco, sinete
			Controlo Palmatória, régua, ponteiro
			Documentais Álbuns, fotografias, diplomas, Diários de frequência, livros de matrícula
			Bibliográficos Manuais escolares, bibliotecas, jornais, ofícios

Campo 1

Considera-se estrutura os artefactos construídos para responderem a uma necessidade humana, num espaço relativamente permanente;

Categoria 1.1 > construção de característica sólida, frágil ou portátil, geralmente fechada;

Categoria 1.2 > peças criadas para fazerem parte da decoração ou da estrutura do edifício;

Categoria 1.3 > criações que, estando na área do edifício, não fazem parte dele nem lhe estão ligadas;

Campo 2

Considera-se recheio do edifício peças que são criadas para responderem à função da estrutura construída.

Campo 3

Consideram-se objectos de uso os materiais produzidos para dar resposta aos vários objectivos e actividades decorrentes da construção da estrutura. Considera-se:

Categoria 3.1. > objecto pessoal aquele que permite o uso ou actividades individuais;

Categoria 3.2. > objectos simbólicos são indutores de uma mensagem reconhecida colectivamente;

Categoria 3.3. > objectos recreativos são os utilizados para fins lúdicos;

Categoria 3.4. > materiais apresentados com finalidades estéticas e/ou decorativas;

Categoria 3.5. > materiais utilizados como facilitadores do ensino/aprendizagem;

Categoria 3.6. > materiais produzidos especificamente para identificação ou controlo administrativo;

Categoria 3.7. > objectos utilizados com finalidades punitivas e disciplinares;

Categoria 3.8. > materiais que documentam o percurso da organização;

Categoria 3.9. > materiais escritos onde se registe autor, edição e data e que constitua ou tenha constituído fins recreativos, informativos, técnicos.

A matriz de classificação e as categorias apresentadas resultaram de um trabalho sobre os objectos, com base na sua função e na atribuição de significado feita pelos seus utilizadores e não a partir de critérios valorativos ou de outros resultantes dos materiais de constituição.

3.2.3. Ficha de Inventário Geral

A memória modifica os objectos, as funções, as abordagens e a própria escrita. Por isso a necessidade de organizar um instrumento próprio - as fichas de inventário - que, para além de conter dados sobre a posição no acervo de cada documento incorporado, sobre a função, aspectos físicos, condições e período de utilização na escola, acrescentasse outras informações capazes de estimular a sua utilização como fonte de pesquisa, sugerindo novos estudos.

FICHA 4 ♦ INVENTÁRIO GERAL		IDENT.:	
Identificação	Inst/Proprietário: Classificação/Categorias:	Nº Inv. Fot.: Loc.: Autor: Dimensões	
	Denominação: Título: Nºs.Inv.Ant.:	Altura: Largura: Espessura:	
	Concepção	Época: Escola/estilo:	
		Autoria: Origem: Data:	
Fabrico		Materiais utilizados:	
		Técnicas:	
	Marcas:		
Função	Função: Forma de utilização: Localização espacial:	Estado de conservação: Incorporação Data de Incorporação: Modo de Incorporação: Proveniência:	

Descrição

História da peça

Dar voz aos objectos:

Memórias /Micro histórias

O modelo inicialmente adoptado mantém um sentido provisório porque, embora concebido na convergência com a Ficha de Inventário do Património Móvel - Matriz, não garante a mesma quantidade de informações permitindo, no entanto, a fácil transcrição dos dados.

A ficha foi concebida para dar resposta a várias informações sobre os objectos:

- 1- Identificação - descritor que individualiza a peça de forma inequívoca, feita através de um número de inventário, de um registro fotográfico, de classificação atribuída a partir das categorias previamente estabelecidas, assim como de informações relativas ao proprietário, nome pelo qual é vulgarmente designada e título atribuído pelo seu autor;
- 2- Concepção, fabrico e função - descritores que traduzem o percurso material da peça, desde os aspectos conjunturais da sua concepção até às formas de utilização;
- 3- Descrição, história da peça e micro-história - descritores que permitem o registo de particularidades, de espaços e tempos onde a peça pertenceu, assim como de memórias pessoais e sociais associadas.

Cada memória individual
é um ponto de vista sobre a memória colectiva.

Halbwachs

Este capítulo, resultado da leitura das várias fontes bibliográficas, visa clarificar a utilização do conceito memória uma vez que são amplas as suas significações, quer na linguagem corrente, quer nos campos de algumas disciplinas científicas. A recolha de uma narrativa textualizada da memória, originária da dialéctica entre a memória individual e social, possibilita uma leitura reinterpretada e uma mais-valia patrimonial, associada (ou não) aos objectos pertencentes à cultura material da escola. A abordagem ao conceito de história, nesta perspectiva, pretende enquadrar a construção histórica do objecto, com base na memória. Da análise de conteúdo, a que são sujeitos as narrativas, resulta um “novo” discurso que, sistematizado por temas, é passível de ser triangulado com outras informações.

4.1. Memória individual e social - aspectos da dialéctica

Todos nós vivemos entre vestígios de tempos anteriores dado que em cada declaração e cada acção que realizamos emerge um conteúdo residual de tempos pretéritos do qual não nos apercebemos e que se confunde com o presente.

Não é possível lembrar tudo; esquecemos a maioria das experiências vivenciadas e só retemos aquelas que possuem significado, isto é, as que são funcionais para a nossa existência. As lembranças não são cogitações prontas do passado vivido ou experimentado que permanecem no presente de forma inalterada, porque guardadas em algum lugar da nossa consciência retomam com fidelidade, elucidando sobre factos e situações anteriormente vividas e em que se recuperam e relatam os factos na forma como realmente aconteceram. “O movimento da

³⁵ O objectivo deste capítulo é fazer uma abordagem social da memória e da memória social. As perspectivas neurológica e psicológica da memória pertence a outros campos da ciência sendo que a referência a alguns autores destas áreas científicas revelou-se pertinente na margem em que o individual e o social se tocam e se permeiam.

memória na interioridade dos sujeitos é o de recuperar estas lembranças - de acordo com as necessidades do presente e as condições emocionais do sujeito - do plano do esquecimento e colocá-las à disposição da consciência" (Kenski, 1997:145).

As recordações são selectivas, maleáveis baseadas em acções e percepções ulteriores e em esquemas que são frequentemente alterados, através dos quais representamos, simbolizamos e organizamos o mundo que nos rodeia. São eclécticas e flexíveis adquirindo aspectos multiformes de contínua mudança em que ampliamos determinados acontecimentos, eliminando outros e que são interpretados no espectro da experiência subsequente e da necessidade presente. Redesenha-se o passado vivido por forma a adequá-lo a sentimentos e comportamentos do presente, em que o passado e o presente se mesclam e dão à lembrança um sentido mais real, sendo esta relativizada pelas condições concretas, emocionais e actuais em que é recuperada (Kenski, 1997).

A missão basilar da memória não é tão somente prender-se a experiências anteriores ou preservar o passado, mas sim ajustá-lo de modo a enriquecer e dar sentido ao presente.

O passado está fundado na memória que toca apenas de forma tangencial o nosso conhecimento do passado. A recuperação da memória é raramente sequencial, sendo a ordenação do passado relembrado divergente da experiência original dado que a reorganização das lembranças e das ideias, em cada acto de lembrar, altera novamente as lembranças.

A memória funciona por esquemas e guarda "fragmentos" que preenchemos de modo criativo com outros materiais guardados na memória. Segundo Damásio, o que é guardado na memória de um dado acontecimento vivenciado é apenas uma cópia que se transforma em meio para reconstruir uma imagem ou uma sequência de imagens.

Mas se são os indivíduos quem efectivamente recordam, o que há de social nessa memória? A resposta está no facto de grande parte da memória estar ligada à inclusão em grupos sociais de diversos tipos. Os grupos sociais constróem as suas imagens do mundo estabelecendo uma versão acordada do passado e, sublinhando-se, que estas versões se estabelecem graças à comunicação e não por via de recordações pessoais (Fentress, 1992).

A memória refere-se a vivências e experiências individuais mas contém sempre aspectos da memória do grupo social em que o indivíduo foi socializado, inserido numa memória oficial da sociedade, esta mais ampla, que é a memória colectiva, que expressa a versão consolidada de um passado colectivo de uma dada sociedade (Simsom,2000).

Segundo Maurice Halbwachs toda a memória se estrutura em identidades de grupo: recordamos a nossa infância como membro de uma família, a nossa vida profissional em função da comunidade da fábrica, sendo as recordações essencialmente memórias de grupo e a memória do indivíduo só existe na medida em que o indivíduo é um produto, provavelmente único, de determinada inserção em grupos. A memória é também uma construção social e depende do relacionamento do sujeito com o grupo social em que vive; trabalho de reconstrução alterada do passado de acordo com os valores e as referências culturais do grupo social ao qual o sujeito da memória pertence, na actualidade (Kenski,1997).

Esta versão parece mais consertada para o contexto, pois não pretende ir tão longe como em Durkheim³⁶, que considera a consciência colectiva *desligada* dos processos de pensamento individuais. Interessa aqui uma concepção de memória que, sem deixar de prestar plena justiça ao lado colectivo da vida consciente de cada um, não faça do indivíduo uma espécie de autómato, passivamente obediente à vontade colectiva interiorizada (Fentress, 1992). A memória surge como uma mistura *coloidal* composta por uma parte mais privada e pessoal, organizada segundo uma perspectiva social, que se estrutura pela linguagem, pelo ensino, pela observação, por ideias colectivamente assumidas e também por experiências partilhadas por e com outros.

A memória pode ser ao mesmo tempo subjectiva ou individual (porque se refere a experiências únicas vivenciadas pelo indivíduo) mas também social, porque é colectiva, baseando-se na cultura de um agrupamento social e em códigos que são aprendidos nos processos de socialização, que se dão no âmago da sociologia (Simson, 2000). A memória social pode ser entendida como " a expressão da experiência colectiva: a memória social identifica o grupo, conferindo sentido ao seu passado e definindo as aspirações para o futuro (Fentress,1992:41).

O passado relembrado é tanto individual como colectivo; embora a memória seja pessoal, ela também transforma as experiências públicas em pessoais assim como

³⁶ Segundo Durkheim, aceita-se que as ideias sustentadas colectivamente são "factos sociais" e como tais, resultado de forças sociais e históricas. Por isso, a memória é um facto social.

as lembranças de outras pessoas se transformam em nossas. Na verdade, precisamos das recordações dos outros para validar as nossas, para as complementar e assim as adequar ao passado colectivamente relembrado, deixando de ser diferenciado. Saber o que fomos confirma o que somos e a nossa continuidade depende da memória que nos remete para a identidade, seja ela individual ou colectiva; sendo a nossa cultura memória, é essa cultura social que fornece os "filtros" através dos quais os indivíduos que nela vivem podem exercer o seu poder de selecção, realizar as suas escolhas sobre determinados acontecimentos, descartando-os, ou guardando-os na memória (Simsom,2000).

Embora o passado possa ser narrado, se destituído de memórias tangíveis, porque imutáveis, parece ténue para ser aceitável, se houve passado necessitamos dos seus vestígios como factor de estabilidade.

O passado tangível, embora sobreviva na forma de características naturais ou artefactos, é mudo e estático (exprimindo apenas o momento), não tem vida própria e não é por si só um guia autónomo de épocas remotas. Os objectos são guias que invocam uma interpretação e, por isso, necessitam de ser ampliados por relatos que traduzem pensamentos, sentimentos e acções... aqui a sua substância. Essa *concretude* existencial explica o seu apelo evocativo. Ao entrar num museu, cada um de nós é projectado na criação de um momento novo ou na recriação de uma "concentração" do passado, associada à memória e subordinada ao tempo já vivido (e percorrido).

Um museu de escola, através do seu acervo, privilegia práticas quotidianas desenvolvidas nas escolas, permite o movimento de dar voz aos antigos utilizadores dos objectos (neste caso os alunos) numa perspectiva de resgate do passado educativo/escolar através da riqueza dos depoimentos – História oral – como instrumento de compreensão mais abrangente, do significado da acção humana em sociedade organizada. Isto permite, não só, o registo da narrativa pessoalizada de cada um dos utilizadores, mas também o averbamento da narrativa plurifocal, para cada um dos objectos.

Por outro lado, os objectos ao cristalizarem diferentes densidades – de uso e simbólicas - permitem um trabalho directo: desocultar diferentes mensagens, recuperando o passado vivido no momento presente. Como refere Walter Benjamin é "escovar a História a contrapelo", ou seja, recuperar, através das

condições do momento presente (concretas e emocionais), o passado, num permanente movimento de memória em construção.

Ao entrar num museu, cada um de nós é projectado na criação de um momento novo ou na recriação de uma “concentração” do passado, associada à memória e subordinada ao tempo já vivido (e percorrido).

Esta concepção de memória (processo e não produto) não a desvirtua, pois o presente também ele não é solitário nem original – porquanto evoca continuamente tudo aquilo que experienciamos ao longo da vida, na nossa forma pessoal de relacionamento social (Janeirinho, 2001).

A narrativa Histórica também não é, em exclusivo, um retrato do que aconteceu mas a construção de uma memória oficial, uniformizadora de lembranças, uma história filtrada e interpretada à luz do presente, por forma a torná-la inteligível obedecendo, na maioria das vezes, a sua exactidão, a interesses precisos que são os da ideologia dominante – separam-se as histórias da História.

A entrada em cena de múltiplas memórias, de “memórias subterrâneas”, faz aflorar conflitos entre memórias emergentes e memórias estabelecidas, estas organizadoras da ordem social, sendo que a sua presença questiona a tentativa de memória única e a presença do múltiplo obriga os poderes a negociarem a sua legitimidade.

Por outro lado, a existência de memórias marginais ou subterrâneas corresponde a versões sobre o passado de grupos dominados de uma dada sociedade e que, por não estarem *monumentalizadas*, só se registam através da utilização do método biográfico ou da história oral, passando assim a fazer parte da memória colectiva de uma dada sociedade.

Da história e da memória reconfiguramos o passado, constituído individualmente mas com uma textura colectiva. A memória migra para além da história assumindo dimensões íntimas e subjectivas, cuja componente colectiva lhe imprime uma forma de compreensão e a legitima. Esse passado, recontado e “aprisionado” em palavras, é a imobilização da memória tecida e construída através de atribuição de sentido a factos e a episódios desconexos, verificando-se uma porosidade na fronteira da temporalidade entre o momento em que ocorrem os acontecimentos e o da redacção da narrativa - que é a fixação de uma dada lembrança vivida – a narrativa da memória.

4.2. A narrativa da memória – análise das entrevistas

Após a leitura das entrevistas e tendo como base o concernente à análise de conteúdo, identificaram-se as unidades de registo que se enquadram nas quatro dimensões temáticas, com as respectivas categorias e subcategorias.

A apresentação dos dados será feita de acordo com cada uma das dimensões temáticas, a saber:

- Contexto escolar;
- Práticas;
- Situações sentidas;
- Objecto identificado;

Através de um quadro é apresentada cada dimensão temática onde se referem as categorias, as sub-categorias (com a atribuição do significado), o número de entrevistados que as referiram e a respectiva frequência. A título de exemplo, apresentam-se algumas unidades de registo consideradas representativas.

Posteriormente, a análise das entrevistas é feita com as unidades de registo, consideradas frases significativas ditas pelos entrevistados ocorrendo, em simultâneo, a triangulação desta informação com outra proveniente de documentos científicos e/ou oficiais.

A última dimensão temática, *Objecto Identificado*, será alvo de uma análise distinta, uma vez que se entende por objecto identificado aquele que cada entrevistado explicitamente elege/identifica numa relação mais estreita. Outra possibilidade surge na omissão desta primeira, sendo identificado o objecto pela forma como cada entrevistado se refere a ele – pormenores da descrição, frequência das citações, histórias associadas, entre outras.

Para a análise de cada objecto concorrem todas as anteriores categorias. É um movimento em espiral crescente que, partindo da identificação do objecto, volta a ele mas já adensado com a sua história.

4.2.1. Contexto escolar

Entende-se por contexto todo o conjunto de circunstâncias político-sociais que ocorreram ou estiveram presentes em simultâneo com determinados acontecimentos

O contexto, enquanto palco e tempo onde se movimentaram os actores sociais, não se pode circunscrever ao que é óbvio, ao que é expresso. É necessário o conhecimento das instituições vigentes e o seu peso social, a forma de organização da sociedade, a sua estratificação e formas de mobilidade ou imobilismo, a tradição, os costumes... Serão todos esses factores que, interagindo, formam a teia de relações sociais onde se sustenta a compreensão do sistema escolar.

O conhecimento do contexto reveste-se de grande importância, pois fornece dados que possibilitam a análise e a interpretação da dimensão escolar, no concorrente às políticas educativas subjacentes, às condições sócio-culturais específicas, ao tipo de edifícios e ao apetrechamento escolar, entre outros.

Para se analisar este domínio temático foram definidas as seguintes categorias:

Objectos e lugares;

Tempo.

Objectos e lugares

Nesta dimensão temática, ao apresentar as referências mencionadas nas entrevistas sobre lugares e objectos, procura dar-se a conhecer o contexto funcional da escola por parte dos seus utilizadores – os indivíduos, no seu papel de alunos.

A identificação dos objectos, por parte dos entrevistados, pode ocorrer apenas por “mera nomeação” ou através de uma apresentação carregada de sentido, pelo seu aspecto relacional e memórias associadas. Realçar esta componente é o que se pretende com esta categoria para que, posteriormente, o conteúdo das entrevistas passe ao crivo das categorias seguintes e permita que o objecto desponte com voz *própria*, resultado de todas as memórias associadas. Esta categoria revelou-se de grande importância permitindo analisar os objectos não só numa perspectiva física ou instrumental mas também na sua vertente relacional, possibilitando uma atribuição de sentido e consequente categorização.³⁷

³⁷ Ver matriz conceptual de classificação dos objectos

QUADRO 1 ♦ CATEGORIA: OBJECTOS E LUGARES

SUB-CATEGORIA	REGISTO EXEMPLOS	SIGNIFICADO	NÚMERO DE ENTREVISTADOS	FREQUÊNCIA DE ENUMERAÇÃO
Objectos e lugares	<p><i>A escola nova, quando foi feita era só para rapazes.</i></p> <p><i>Nós andávamos numa casa, no Adro, que fazia de escola. (E1)</i></p> <p><i>A professora tinha a casa na escola. (E1)</i></p> <p><i>Era uma escola antiga, antes desta do Salazar (E3)</i></p> <p><i>Algumas régua tinham olhinhos. (E2)</i></p> <p><i>Se me lembro bem! ...do Salazar e do Carmona que estavam sempre na nossa frente... (E1)</i></p>	<p>Descrição de locais, reconhecidos por parte dos seus utilizadores, como espaço onde se processava a acção escolar assim como dos objectos que lhe estavam adstritos ou associados</p>	14	100

Registaram-se, em todas as entrevistas, referências a objectos e lugares verificando-se, nesta categoria, uma elevada frequência nas citações. Esta situação pode provavelmente ser explicável pelo facto de, como refere James Fentress, existir um conhecimento “sobre coisas” e um conhecimento “sensorial das coisas” sendo este último mais subjectivo, situando-se, por conseguinte, mais “dentro de nós”. O acto de rememorar através da comunicação torna-se facilitado se as sequências de conceitos relacionados são, em geral, semanticamente estruturadas, sendo estas sequências relativamente fáceis de articular quando a memória já as tem preservadas sob a forma sintáctica, sendo a língua um *aide-mémoire* natural (Fentress, 1992:44).³⁸

³⁸ A justificação aqui apresentada para a categoria de “Objectos e lugares” pode ser extensível à sub-categoria “Actividades realizadas”.

E4

Não usávamos bata, nem o professor, andava à paisana!

E1

Para a escola levávamos uma bata branca, as raparigas, e aos quadradinhos, os rapazes.

As duas referências anteriores pertencem a “tempos de escola diferentes”. Enquanto a primeira é citada por um entrevistado que fez a sua escolaridade na década de 40, a última situa-se no final dos anos 20. Segundo Paul Connerton, o vestuário tinha a função de dizer algo sobre a condição da pessoa que o usava, sendo igualmente importante que essa informação se tornasse habitual. O mesmo autor faz ainda alusão à existência de uma gramática do vestuário em que as batas e as fardas, por exemplo, usadas regularmente, funcionavam como facilitadores na adopção de práticas corporais para os seus utilizadores e como símbolos, de um comportamento esperado, para a restante sociedade, sendo por isso compreensível o uso do “uniforme” – a bata - com vista à uniformização e homogeneização visual e também dos comportamentos (Connerton, 1993) o que se adapta à uniformização do ensino primário elementar quer dizer, igual para todas as crianças portuguesas (Carvalho, 1985).³⁹



Fig.6 Fotografia de uma classe feminina
da escola primária de Brinches

³⁹ Citando o deputado Moreira de Almeida, 1938