

E1

Tínhamos livro de leitura, gramática, problemas, História e Geografia. Tinham quase todos o mesmo feitio, eram iguais. Havia os da 4^a, da 3^a, 2^a e 1^a classe e como davam para vários anos ficavam para os irmãos.

E4

A partir da 3^a e da 4^a classe havia quadros e mapas com o corpo humano e a História de Portugal (com a dinastia).

E12

Estava na 2^a ou na 3^a classe quando puseram as fotografias e o crucifixo.

A par da instrução houve necessidade de se imporem regras de educação moral e cívica o que originou, inclusivamente, que os textos dos manuais do ensino elementar fossem criteriosamente escolhidos. Para tal, estabeleceu-se por decreto, a elaboração de um livro único para o ensino elementar, através de concurso público entre escritores portugueses. Perante o inêxito desta operação, “a elaboração dos textos e a sua ilustração colorida são confiadas a uma comissão de técnicos escolhidos entre os de reconhecido mérito pedagógico, literário e artístico (...) em que se aproveitaram todas as oportunidades para que os livros propagandassem as pessoas e a excelência do regime político português e os ensinamentos da doutrina cristã” (Carvalho, 1985:767).

Por forma a assegurar que Portugal tivesse entre as “nações o valor político correspondente ao seu passado, ao seu Império Colonial e à sua acção civilizadora” e que a substância desse património continental e marítimo, de cariz nacionalista, concorresse para a definição de uma verdade nacional, melhor, que conviesse à nação, são decretadas, em 7 de abril de 1932, as normas para o ensino da História cujo objectivo é a aprendizagem de um “Portugal acima de tudo”, de Homens e feitos gloriosos e da sua expansão marítima (Nogueira, 1977).

Por esta razão, alguns dos objectos, várias vezes, mencionados nas entrevistas são os mapas e os quadros alusivos a momentos gloriosos.

Visando a função escolar também objectivos de progresso moral, muito embora se propugnasse a separação entre Igreja e Estado, é atribuído à Igreja Católica um lugar de eleição, reconhecendo-se que a religião católica é a religião da nação (Nogueira, 1977). Não é de estranhar que, perante a “unidade nacional”, o

Ministério da Educação Nacional (1936), ordenasse que em todas as escolas públicas do ensino primário infantil e elementar devesse existir, por detrás da cadeira do professor, um crucifixo como símbolo da educação cristã determinada pela constituição (Carvalho, 1985).

A par dos objectos anteriormente mencionados, os entrevistados referem outros que, ao longo das entrevistas, vão sendo carregados de sentido.

E2

Para a escola a gente levava um bolso de saca ou de cotim, que as desgraçadas das nossas mães faziam com bocados de restos de calças. Lá dentro levávamos a pedra, um lápis de pedra, uma borrachinha, um lápis de papel, um caderno de duas linhas e um de uma linha.

E6

A minha mãe fazia um buraquinho na pedra e depois, com um cordãozinho, atava uma almofadinha para eu molhar.

E4

Na sala havia um quadro num tripé, secretária e cadeira do professor em cima do estrado e as carteiras duas a duas, com sítio para o tinteiro e uma ranhura para por a pena, caneta de aparo! As carteiras eram de madeira com estrutura em ferro liso e tampo de levantar (...) havia também o armário.

E11

A professora tinha uma régua redonda com cinco buraquinhos que lhe tinha feito o marido. Também tinha uma varinha comprida.

Estas citações dão nota das condições sócio-económicas da população escolar em presença e identificam uma série de objectos presentes na escola.

Embora seja ampla a listagem de objectos mencionados pelos entrevistados, foi possível proceder a uma organização por categorias com o auxílio da descrição de lugares escolares e o subsídio das informações, a seguir apresentadas, na categoria "Actividades realizadas".

E1

A escola nova quando foi feita era só para rapazes. Nós andávamos numa casa, que fazia de escola.

E13

As raparigas tinham aulas à parte, em outras escola.

E3

A sala era grande com a secretaria de canto e uns grandes quadros à volta sobre a História de Portugal e nos últimos tempos o retrato de Salazar.

E10

No meu tempo não havia cantina, só houve mais tarde. Aquilo era para as pessoas, mesmo crianças necessitadas.

E12

Só havia raparigas. Havia um corredor com quatro salas, duas de cada lado. Já tínhamos casa de banho. As professoras já tinham uma sanita e nós um buraquinho no chão...

Através do conteúdo das citações anteriores é possível verificar a existência da separação de sexos, pois era considerada de grande gravidade a promiscuidade e presença de meninos e meninas nas mesmas salas, decretando-se a existência de dois edifícios escolares ou, na sua impossibilidade, a opção de horário em dois turnos, para ambos os casos, um masculino e outro feminino.

Os entrevistados referem, nos espaços escolares, a existência das salas de aula, de grandes dimensões⁴⁰, corredores e, em algumas situações, casas de banho e cantinas escolares. Do teor das entrevistas sobressai também a intencionalidade na distribuição/organização dos objectos e das pessoas pelo espaço, conferindo uma forma própria de apropriação e de condicionalismos, melhor, a relação dialéctica entre estes - o projecto de arquitectura⁴¹, as práticas e a política de ensino.

Esta categoria permitiu elencar um conjunto de objectos escolares, muitos dos quais apresentados no projecto *Museu da Escola*, validando-se o artefacto na relação com o seu tempo.

Este espólio da memória da escola, “acumulado” ao longo das entrevistas, passará pelo crivo das várias categorias, por forma a completá-lo e a fechar o círculo: apresentar os objectos mas também a desocultação das memórias dos seus utilizadores, permitindo um enriquecimento patrimonial pelo confronto entre a história pessoal e a oficial.

⁴⁰ Um dos entrevistados apresenta uma lotação de mais de 40 alunos dentro da sua sala.

⁴¹ Sobre este assunto, a publicação do Ministério da Educação “Muitos Anos de Escolas” dá-nos conta dos vários projectos de arquitectura, os seus mentores e o quadro político subjacente.

Tempo

O tempo é um elemento importante, pois é promotor de dinâmicas e de alterações condicionando vários factores. Neste caso, o tempo é balizado em duas perspectivas:

Sub-categoría, *tempo político-social*.

Esta primeira sub-categoría, que faz alusão a determinadas especificidades de carácter político e sócio-cultural, permite identificar momentos históricos em que se desenrolam os acontecimentos, possibilitando a posterior recolha de informações para enriquecimento e/ou triangulação de dados.

Sub-categoría, tempo cronológico

A segunda sub-categoría respeita à referência de tempos cronologicamente definidos, como datas e idades e permite relacionar os acontecimentos aos indivíduos, a quem estes disseram respeito, salientando-se a idade de início e término da actividade escolar, horário de actividades, já que a ela estão subjacentes concepções sobre a infância, obrigatoriedade escolar, entre outras.

Delimitando fronteiras temporais, podem-se analisar dinâmicas sócio-culturais com especificidades próprias.

QUADRO 2 ♦ CATEGORIA: TEMPO

SUB-CATEGORIA	REGISTO EXEMPLOS	SIGNIFICADO	NÚMERO DE ENTREVISTADOS	FREQUÊNCIA DE ENUMERAÇÃO
Político e social	<p><i>A escola não era obrigatória e cada um entrava quando podia e nem toda a gente fazia a escola. (E1)</i></p> <p><i>A minha mãe não dava valor à escola. (E11)</i></p> <p><i>Os pais não se iam queixar, não tinham poder para isso...nesse tempo havia repressão fascista e os professores e os padres tinham muita força... (E8)</i></p>	São os momentos históricos em que se desenrolam os acontecimentos e são marcados por especificidades de carácter político e sócio-cultural.	12	50
Cronológico	<p><i>Fiz a 4^a classe com admissão no ano de 58. (E9)</i></p> <p><i>Andei à escola até à 3^a classe (princípio da década de 40). (E1)</i></p> <p><i>Fiz o exame da 3^a e não quis fazer a 4^a... (E3)</i></p>	Referência de tempos cronologicamente definidos, como datas e idades e que permitem uma identificação precisa dos acontecimentos.	7	17

Político Social

Para ilustrar esta sub-categoría são utilizadas unidades de registo consideradas significativas, uma vez que ilustram os momentos históricos em que se desenrolam os acontecimentos marcados por especificidades de carácter político e sócio-cultural, sendo neste caso pertinente a referencia à obrigatoriedade do ensino, o seu tempo de duração, assim como as condições socio-económicas dos seus utentes⁴².

No decorrer da 1^a República, o ensino primário que se tinha tornado obrigatório e com uma duração de cinco anos, vê-se amputado nos seus programas e no seu tempo de duração através dos decretos de 26 de Outubro de 1928 e de 13 de Abril de 1929 "em que se declara que dos quatro anos do ensino obrigatório só na verdade os três primeiros deverão constituir propriamente o ensino elementar.

O decreto de 22 de Março de 1930 divide o ensino primário elementar em dois graus, dos quais o primeiro é constituído pelas três primeiras classes a que passa a corresponder um exame final (...) destinando-se o 4º ano a uma simples complementaridade" (Carvalho, 1985:730).

E1

Havia pessoas que não iam à escola porque, sendo mais velhos, tinham de ficar a tomar conta dos irmãos. O caso da minha irmã mais velha que nem a 3^a classe fez.

E7

O meu pai tirou-me da escola e pôs-me à costura (...) depois ouvi dizer que era obrigatório fazer-se o exame da 4^a classe até aos catorze anos.

E2

Quando a professora disse para perguntar aos pais se queriam que eu continuasse, preguei uma mentira. Depois fui à costura (...) Fiz o exame da 3^a e já não quis fazer o exame da 4^a.

Mais tarde, já na década de 50, a escolaridade volta a alargar-se até à 4^a classe, sendo tomada esta medida, apenas, para os alunos do sexo masculino, atendidas as suas condições económicas, pois que a principal dificuldade que se iria

⁴² Como se refere no Capítulo I, subjacente à política definida através de normativos legais existe uma concepção da sociedade global, com os seus valores e interesses.

encontrar na aplicação dessa medida prendia-se com a condição económica daqueles encarregados de educação para os quais o trabalho dos filhos representava uma achega valiosa, que só com pesado sacrifício se podia dispensar, permitindo-se, para esses casos, a dispensa excepcional, ponderadas as circunstâncias de cada caso (Carvalho, 1985).

E3

A ignorância era tanta que, quando o professor mandou recado para o filho ir à escola, ele respondeu: "Aquele espertalhão, para lhe dar de comer eu, e depois quer que o mande à escola".

E1

Havia outros que não podiam pagar 2\$50 por mês para andar á escola. Os ricos esses tinham dinheiro e punham os filhos a estudar.

E11

Eu fui para a escola paga porque a professora da escola oficial era só uma e como havia muitos seareiros e gente rica, esses é que iam à escola. A escola paga era na casa de fora de uma senhora, levávamos uma cadeira de casa, feita de bunho.

E11

Ao fim de nove meses nasceu o meu irmão. Como ele chorava muito e nesse tempo as mães não podiam ficar em casa, saí da escola para tomar conta dele.

O Plano de Educação Popular, promulgado em 1952, pretendia reduzir o analfabetismo, através da obrigatoriedade da escolaridade nem que para isso fosse necessário recorrer a métodos repressivos com pagamento de multas.

E2

O meu pai chegou a ir a tribunal por causa da minha irmã (...) por causa das dores de cabeça a minha irmã às vezes não ia à escola. A professora fez queixa e o meu pai foi a Tribunal.

Algumas entrevistas fazem referência a outro tipo de circunstâncias tais como o papel da criança na sociedade, o uso legítimo dos castigos corporais no acto educativo e a não ingerência dos pais na dimensão escolar.

E3

Eu tinha falta de memória e esquecia as coisas. Precisava de ter ido ao médico, mas naquele tempo ninguém ligava às crianças.

E2

Os pais não diziam nada ou então diziam que devíamos apanhar. A minha mãe era boa mãe mas era assim(...) nesse tempo era assim, (...) era uma escola assim.

Sobre este último aspecto, António Nóvoa refere que este modelo escolar correspondia a um novo projecto de Estado Centralizador, com política de normalização social e controlo estatal, sendo os professores servidores do estado e da sua razão, os alunos uma população a ser gerida segundo padrões institucionais próprios e a escola o meio privilegiado de acção, principalmente se afastada do ambiente familiar, sobretudo dos meios populares.

O ensino primário procura vivificar o lugar que cada um ocupa na ordem social. O projecto comporta uma dimensão integradora, que fomenta a coesão moral, no quadro de um respeito pelas hierarquias vigentes. A apropriação do património escolar deve fazer-se no sentido de fertilizar a situação presente, sem alimentar pretensões a uma mudança de posição. Os programas do ensino e as estratégias pedagógicas promovem a adesão a normas e a valores coerentes com esta atitude (Nóvoa, 1992:481).

Cronológico

Esta sub-categoría tem como objectivo balizar, de forma temporal precisa, os acontecimentos para cada um dos entrevistados. Intimamente ligada com a sub-categoría anterior, que nos refere um tempo político e social de referência (geral e público), esta sub-categoría permite o afunilar deste tempo para a esfera do particular e do privado, no que respeita a cada um dos indivíduos.

E2

Saí da escola quase com 10 anos.

E3

Nasci em 1925 e entrei à escola em 1932.

E4

Nasci em 1921. Penso que entrei em 1928. Entrava-se em Outubro já com os sete anos feitos.

E2

Saí da escola com quase dez anos (fiz só o exame da 3^a).

Em conclusão, da análise das entrevistas feita através desta categoria é possível identificar um quadro político de referência que, suportado pelos normativos legais em vigor, permitia que a entrada na escolaridade obrigatória se fizesse por volta dos sete anos de idade, sendo a obrigatoriedade, numa primeira fase, apenas de três anos e, posteriormente, de quatro anos. Também em cada situação, as condições sócio-económicas constituíam uma variável no acesso à escola.

Esta informação torna-se pertinente para a compreensão de um dos documentos materiais existentes nas escolas, os Livros Oficiais de Matrícula, onde consta para além do nome do aluno, data de nascimento e filiação, a data de início e término da escolaridade assim como a profissão dos pais, entre outras.

4.2.2. Práticas

Actividades realizadas

Neste ponto apresentam-se não só as actividades escolares, que passam pela interacção professor-aluno ou aluno-aluno em situação de sala de aula, mas também as produzidas noutros contextos que, ultrapassando as “paredes da escola”, correspondam a interacções com ela relacionados.

A interacção é um processo de comunicação interpessoal, mas é também um fenómeno social; um fenómeno relacional ancorado num sistema social que é representado pela turma, pela escola, pelo sistema educativo e pela sociedade (Altet,2000), que é sustentado pela acção, pela verbalização e pelo “sentido latente” e é regulado por representações, por normas e por modelos.

QUADRO 3 ♦ CATEGORIA: ACTIVIDADES REALIZADAS

SUB-CATEGORIA	REGISTO EXEMPLOS	SIGNIFICADO	NÚMERO DE ENTREVISTADOS	FREQUÊNCIA DE ENUMERAÇÃO
Actividades realizadas	<i>Eu gostava de ditados, leitura e problemas, só não gostava dos reis. (E2)</i> <i>Aquilo era os dias inteiros, ficávamos até às tantas(...)</i> <i>praticávamos muito,</i> <i>levávamos o dia inteiro</i> <i>a escrever e depois ele (o professor) mandava a gente ao quadro.(E8)</i>	Acção realizada no contexto escolar não circunscrevendo exclusivamente ao espaço sala de aula	14	96

Todo este processo interactivo é mediatisado por um conjunto de variáveis situacionais que o limitam, promovem ou influenciam podendo-se, também, destacar aqui o mobiliário e objectos⁴³ como instrumentos condicionadores na relação pedagógica e didáctica, entre outras.

E4

O que me lembro melhor é do cante: cantávamos o Hino Nacional, o Hino da Escola (esse foi depois proibido pelo salazarismo) o da Maria da Fonte e o do 1º de Dezembro.

E14

O Padre não ia à escola, vinham os alunos à igreja, os alunos eram obrigados a rezar na escola pelo professor.

E6

Na escola, quando entrávamos o que a gente fazia era rezar, benzíamos e rezávamos o Pai Nosso e Avé Maria (...) depois é que ela começava a aula...todos os dias...todos os dias!...

E4

Ainda me lembro de me darem um discurso para dizer sobre o Salazar numa festa que ia haver na escola.

E12

Nas festas do 1º de Dezembro íamos até à Praça cantando, até à frente dos Paços de concelho e usávamos fato à marujo (...) fazíamos récitas e fui fazer o papel de enjeitada.

Nos estados totalitários é usual uma acção de despojamento das recordações sociais anteriores para, através de uma nova reconstrução histórica, se formar uma nova ordem. O advento do novo, o mito da nova ordem, parece no seu início saído do nada como se se tivesse abolido a sequência da temporalidade, expulso a continuidade e formado um novo calendário. Surge, nesta descontinuidade temporal e histórica, a urgência de construir um cânone de participação, dando um formato à memória histórica, apoiada em meta-narrativas assentes em grandes feitos e grandes sujeitos.

⁴³ Das situações apontadas pelos entrevistados, que referem o manuseio dos objectos, em situação e da sua confrontação com dados da recolha bibliográfica, foi possível proceder à categorização de alguns dos objectos.

O Estado Novo remetia para a família e a para a escola a função de imprimir nas *almas em formação* aqueles altos e nobres sentimentos, espalhados por uma moral de raiz católica. Quaisquer dos livros, da primeira, da segunda ou da terceira classes, apresentavam dezenas de páginas dedicadas à religião católica, à maneira de catecismo avultando, dentre os textos, os que tratam de temas religiosos (Carvalho, 1985). A moralização da educação e /ou a educação pela moral é também bem patente nos vários excertos da obra de Franco Nogueira quando cita alguns discursos de Salazar em que o pároco e o professor aparecem numa interligação e complementaridade de funções (Nogueira, 1977), devendo existir, principalmente nas escolas rurais, uma inteira harmonia de vistas entre o padre e o professor (Carvalho, 1985).

Por outro lado, a lembrança da ideologia é feita através de actos comemorativos de pessoas e acontecimentos protótipos, em que as virtudes são consubstanciadas através de ritos, sendo estes actividades “orientadas para normas, com carácter simbólico, que chama a atenção dos seus participantes para objectos de pensamento e de sentimento que estes pensam ter um significado especial (...) sendo repetitivos, a repetição subentende, automaticamente, a continuidade com o passado” (Cannerton, 1993:52), contendo os ritos a função de reduzir a dissensão interna e criar estabilidade e equilíbrio.

Podendo-se afirmar que o Estado Novo era medularmente nacionalista, esse nacionalismo não era apenas patriótico mas também tradicionalista, pois, procurava encadear-se na História de Portugal, retomando os grandes valores nacionais e o regresso aos símbolos permanentes: os descobrimentos, o sentido heróico, o império, o apostolado em nome da Igreja Católica (Nogueira, 1979).

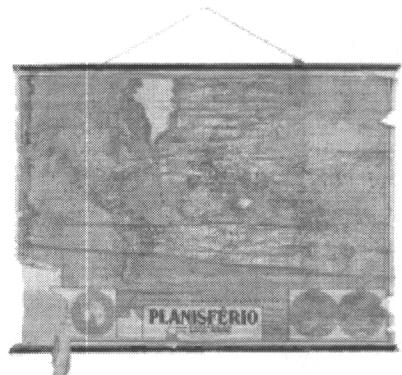


Fig.7 Mapa planisférico
(visivelmente degradado)

E4

Os mapas estavam pendurados na parede: umas vezes íamos um de cada vez outras vezes em grupo. A professora ficava no meio e um grupo de cada lado; ia perguntando: onde fica a serra... onde fica o rio... a linha férrea...

E2

Fazíamos as contas na pedra, em estando bem, passávamos para o caderno.

E10

Aquilo que batalhávamos mais era a matemática português também um bocado.

E6

Gostava de fazer cópias bem feitinhos até porque tinha uma letra bonita.

E4

A lição era dada com um livro grande em cima de uma cruzeta. Nós tínhamos um igual em pequeno. O professor ia apontando para as letras e nós íamos dizendo: a.....e....i..i..

E10

Ficava nervosa por estar no quadro a fazer exercícios.

Estas citações, apresentadas pelos entrevistados, são ilustrativas das aprendizagens realizadas em que saber ler, escrever e contar seria o suficiente a ministrar às crianças rurais.

A indicação do currículo para o ensino primário feita através do decreto-lei de 24 de Novembro de 1936, "É razão do presente decreto-lei assente na ideia de que o ensino primário elementar traíria a sua missão se continuasse a sobrepor um estéril

enciclopedismo racionalista, fatal para a saúde moral e física da criança, ao ideal prático e cristão de ensinar bem a ler escrever e contar (...) Língua Portuguesa (leitura, redacção e feitos pátrios); Aritmética e sistema métrico; Moral; Educação Física e Canto Coral " (Carvalho, 1985:761)

Alguns entrevistados fazem alusão à produção de cópias e às suas "letras bem feitinhos". Segundo Paul Connerton o treino da caligrafia funciona como uma ginástica minúscula, um treino por forma a tornar o corpo dócil . " Não se trata de um exemplo hipotético, mas sim histórico: no seu inventário dos modos de vigilância, Foucault cita o disciplinador La Salle, que fala de um ensino de caligrafia em que o corpo disciplinado constitui um requisito prévio para um conjunto de gestos eficientes" (Connerton,1993:92), elencando um conjunto minucioso de posturas corporais que se traduzem num acto de incorporação.

Em conclusão da análise desta categoria é possível referir que o manancial de descrições das práticas, interrelacionado com o conteúdo de documentos científicos e oficiais possibilita um melhor entendimento de alguns objectos (como manuais escolares, cadernos, entre outros) e que, complementado com a narração das acções, permite uma disposição coreográfica dos artefactos, agora, já mais carregados de sentido.

Nesta acção escolar que não reconhecia a "liberdade contra a Nação, contra o bem comum, contra a família e contra a moral" (Nogueira, 1979) trespassa uma vida moral, não reflexiva, nem consciente, de outros modos alternativos de conduta em que os objectos concorrem para mesmo objectivo, mas assumindo funções específicas, nomeadamente simbólicas, de comunicação pedagógica/ /didácticas ou outras, e pessoais.

Motivação/reforço

No contexto das práticas escolares, interessa falar de motivação para fazer emergir os motivos ou o conjunto de motivos subjacentes à realização da actividade escolar, identificados na perspectiva pessoal dos entrevistados, como influenciadores do seu comportamento.

O comportamento é visto no encadeamento relacional e de interacção do eu com o mundo, em que o sujeito, a situação e o mundo, na sua diversidade cultural, constituem uma unidade funcional.⁴⁴ Perante a plasticidade e a diversidade das formas comportamentais, consoante a realidade cultural (num mesmo contexto, nos vários sujeitos e para a concretização dos mesmos motivos), importa identificar a modalidade comportamental na concretização da acção, remetendo para a esfera do entrevistado o sentido ou significado atribuído ao seu próprio comportamento.

Não é demais relembrar que o contexto escolar, a que se referem as entrevistas, era plasmado por um ideário de normalização e obediência assente num discurso pedagógico conducente à auto-disciplina, à aceitação de regras e domínio individual sobre o corpo, o tempo e as actividades.

De salientar que não se enquadram neste contexto teórico as chamadas “técnicas de motivação”, “destinadas a despertar a atenção e a suscitar o interesse por uma lição, por exemplo. Tais técnicas, de que se fala como receitas didácticas, apoiam-se implicitamente em biofisiológicas da motivação, segundo as quais se torna necessário primeiro abrir o apetite ou provocar a sede para que a actividade dos sujeito a se ponha em marcha” (Polis, 1997:454)

⁴⁴ Para a análise desta sub-categoria não se considerou pertinente a explanação das várias correntes teóricas sobre motivação, muito embora a necessidade de releitura da perspectiva behaviorista, da psicanálise, da gestaltheorie, da corrente da Antropologia Cultural de Malinovsky, da Antropologia Estrutural de Levi Strauss e da teoria relacional da motivação de Nuttin. Não é objectivo deste ponto a análise da motivação em profundidade mas sim, a definição do conceito construído na relação entrevistador/entrevistado.

QUADRO 4 ♦ CATEGORIA: MOTIVAÇÃO

SUB-CATEGORIA	REGISTO EXEMPLOS	SIGNIFICADO	NÚMERO DE ENTREVISTADOS	FREQUÊNCIA DE ENUMERAÇÃO
Pessoais	<p><i>Sabia as coisas e mesmo quando perguntava a outro, eu respondia. (E3)</i></p> <p><i>Foi a mão direita, mas mesmo assim escrevia. (E6)</i></p>	Referência a execução de tarefas ou comportamentos sem nomeação de agentes externos indutores para a sua realização.	5	9
Exteriores ao indivíduo	<p><i>Cada erro, cada reguada, ou quando não sabíamos, ou... (E1)</i></p> <p><i>Apanhei com ela (a régua) por causa da missa, eu não gostava de ir à missa mas era obrigado a ir ao domingo. (E2)</i></p>	Nomeação de indivíduos ou acções que promovem ou concorrem para a realização das experiências.	13	42

Motivação pessoal

A sub-categoría *Motivação Pessoal* emerge do facto de alguns entrevistados evocarem o desejo da realização como um acto pessoal, intrínseco, inato (como necessidade primária) e não como uma necessidade secundária, resultante da relação de cada sujeito com o mundo, de cada indivíduo com a sociedade. Com ou sem consciênciia dos motivos que dinamizaram ou orientaram para a acção, pelas exigências da adaptação à realidade e à vida em sociedade, a verdade é que alguns dos entrevistados indicam a existência de sentido para atingir determinado propósito que, sem enunciar a recompensa, induzem no sentido do afastamento de momentos de desprazer.

Maria Montessori refere da seguinte forma este tipo de "motivação interior":

O sossego que reinava na classe quando as crianças trabalhavam era comovente. Ninguém o provocara e não teria sido possível obtê-lo do exterior.

Uma disciplina natural deste género, parece ultrapassar as coisas imediatas a manifestar-se como um pormenor de disciplina universal que rege o mundo. É aquela disciplina de que falam os salmos, quando dizem que ela se perdeu entre os homens (...) Tal era o principal motivo de surpresa que as crianças davam e o que mais amplos motivos de reflexão provocava, pois parecia ter algo de misterioso: a ordem e a disciplina estavam intimamente unidas que chegavam à liberdade (França, 2001:16).

E3

Eu não queria ficar para trás, estava sempre a estudar, a estudar...

E6

Nunca faltei à escola; fui sempre assim com a manita toda coisa

...

E9

Gostava de ouvir para aprender.

Nem sempre é com facilidade que se accede na memória à forma como aprendemos a comunicar através da própria actividade corporal corrente, ou seja, o modo como incorporamos posturas corporalmente específicas. A capacidade de reprovar encontra-se entre as primeiras características do ensino, sempre que se procura estabelecer uma cultura transmissível sendo que muita da coreografia da autoridade é expressa através do corpo (Connerton, 1993).

É sistemática a alusão, por parte de todos os entrevistados, à régua e ao ponteiro como instrumentos de motivação, melhor, de coacção para a realização de práticas (actividades e posturas) e também como castigo quando essas não fossem cumpridas de acordo com o estabelecido.



Fig.8 A reguada

E5

O ponteiro ensinou-me que eu me tinha de portar bem (...) foi o elemento que me moldou ao espaço e ao lugar.

E6

Éramos obrigados a fazer as coisa... se não sabíamos, pancada até que soubéssemos.

E12

Não havia recompensa... levávamos era reguadas...

E12

Tinha medo de não saber. A professora não era muito de reguadas era mais de ponteiradas.

E8

Se não fizéssemos levávamos...se não fossemos á missa levávamos também, porque era obrigatório.

E6

Tinha medo das professoras. O medo obrigava a gente a estudar..

Das situações relembradas pelos entrevistados verifica-se o recurso ao castigo corporal. Este tinha por objectivo accionar para a realização das práticas, fossem elas no âmbito da aprendizagem estrita da sala de aula, fossem de outras circunstâncias com ela relacionadas. Salienta-se, neste caso, a ida à igreja que, no fundo, fazia parte das actividades relacionadas com a escola.

Historicamente, o sentido da disciplina no processo de escolarização foi construído por espaços de continuidade, mas também de ruptura (...) os mecanismos de regulação, herdeiros de uma matriz jesuítica, adaptada à escola pública e em crescente secularização, baseavam-se num sistema de gratificações e sanções, numa disciplina fundamentalmente imposta e exterior ao aluno. A mudança processou-se (...) com o outro conceito de disciplina, desta feita consentida e interiorizada pelo sujeito, se possível sem recorrer a constrangimentos e abolindo a violência física (França, 2001:233).

Em síntese, da análise desta categoria foi possível averiguar o tipo de relação estabelecida com alguns objectos e o seu significado funcional e simbólico.

A análise das referências feitas pelos entrevistados e de outro material teórico/científico sobre a motivação e a disciplina, permitiu uma primeira classificação de alguns objectos, entre eles, a régua e o ponteiro, como objectos de controlo.

4.2.3. Sentimentos

Saber da existência de um sentimento acontece quando um sujeito tem o “sentido de sentir”, ou seja, a tomada de consciência que a emoção está a acontecer dentro do seu *Eu*, quer directamente, quer através da sua representação nas estruturas somotossensoriais do cérebro.

Na orquestração da sobrevivência é extremamente valioso ter sentimentos. As emoções são úteis em si mesmas, mas é o processo de sentir que alerta o organismo para o problema que a emoção começou a resolver. O processo simples de sentir começa por dar ao organismo o incentivo de se ocupar dos resultados da emoção (o sofrimento começa pelos sentimentos, embora seja realçado pelo conhecimento, e o mesmo se pode dizer acerca da alegria)... Por outras palavras, sentir os sentimentos prolonga o alcance da emoção ao facilitar o planeamento da formas de respostas adaptativas, originais e feitas à medida da situação (Damásio, 2001: 325).⁴⁵

António Damásio também nos fala de sentimento como a *perturbação* do organismo da qual nos apercebemos distintamente ou não e que ajuda a definir o estado mental e dá *cor à vida* e que, embora mais dirigida para o interior, é observável através da velocidade e do desenho dos nossos movimentos e do tom da nossa voz, entre outras, incluindo entre os sentimentos mais proeminentes a fadiga, a energia, a excitação o bem-estar, a tensão, a relaxação, o entusiasmo, a letargia, a estabilidade, a instabilidade, o equilíbrio e o desequilíbrio, a harmonia e a discórdia (Damásio, 2001).

Importa também aqui referir a forma como o cérebro, dentro do organismo, engendra padrões mentais que denomina por imagens dos objectos, sendo estes entidades tão díspares como pessoas, locais, dor, êxtase e a imagem um padrão mental em qualquer uma das modalidades sensoriais (sonora, visual, táctil, de bem-estar, etc.) que representa características físicas dos objectos, assim como outras características, nomeadamente o gosto ou a aversão, podendo conduzir

⁴⁵ Sem a pertinência de abordagem dos sentimentos no âmbito da neurobiologia parece importante a referência feita por António Damásio sobre a sequência de etapas de acontecimentos, desde a emoção ao sentimento, e ao sentimento do sentimento: 1) envolvimento do organismo por um indutor de emoção, por exemplo um objecto, resultando a representação visual do objecto, seja ela consciente ou não. 2) Sinais que se seguem ao processamento da imagem do objecto e que activam regiões neurais. 3) As regiões indutoras de emoção desencadeiam um certo número de respostas em direcção ao corpo e a outras regiões cerebrais e libertam uma larga gama de respostas corporais e cerebrais que constituem a emoção. 4) Os mapas neurais encontrados nos córtices sensoriais (auditivos, visuais...) representam modificações no estado corporal, ou de mecanismos combinados. Os sentimentos emergem nesta etapa (Damásio, 2001).

a teias de relação entre estes objectos e outros, de forma consciente ou não consciente.

Relação aluno-escola

O objectivo desta categoria é fazer destacar a imagem que cada sujeito apresenta relativamente à escola. O conceito imagem aparece aqui não em termos visuais ou circunscrito a objectos estáticos ou à sua cópia, mas como uma criação da mente, como um produto da realidade externa que, num dado indivíduo, desencadeia uma criação *construída* quando se ocupa de um objecto do exterior para o interior do seu cérebro (pessoas, lugares, dores...), ou quando reconstrói o objecto a partir da memória (do interior para o exterior). Estas imagens ilustram processos e entidades de todos os géneros, tanto concretos como abstractos, propriedades físicas e relações espaciais e temporais.

O tornar à consciência dessas imagens pode ser feito através de um fluxo contínuo e logicamente interligado, movido no tempo depressa ou devagar, de forma ordeira ou sobressaltada, com uma sequência ou em várias, de forma convergente, divergente ou sobreposta. "O pensamento é a palavra aceitável para traduzir um tal fluxo de imagens" (Damásio, 2001:363).

QUADRO 5 ♦ CATEGORIA: RELAÇÃO ALUNO-ESCOLA

SUB-CATEGORIA	REGISTO EXEMPLOS	SIGNIFICADO	NÚMERO DE ENTREVISTADOS	FREQUÊNCIA DE ENUMERAÇÃO
Imagen da escola	<i>Eu não gostava da escola. (E2)</i> <i>Nós aprendíamos tudo, tudo!1 (E3)</i> <i>As memórias que tenho são essencialmente as cores, os cheiros e a imagem de luz e cheiro recreio... e imagens olfativas associadas. (E5)</i>	Não se refere a uma imagem visual mas à construção mental que cada sujeito construiu na interacção entre o seu organismo e o objecto.	8	32

Após a leitura dos excertos das entrevistas ressalta uma imagem de escola associada à sua função: espaço onde se ensina; espaço onde se aprende, sendo esta função de instrução considerada positiva, pelos entrevistados.

E8

A gente sabíamos mais nesse tempo, em relação às classes que tenho, do que agora eles sabem em relação aos anos de escola... A gente dávamos tudo, tudo, dávamos os rios... aprendíamos mesmo e saímos da escola com a 4^a classe que em relação a hoje é um sexto ou sétimo ano.

E3

Na escola fazíamos cópias, ditados e problemas e aprendíamos muita coisa. Aprendi os adjetivos, os verbos, os ossos... Nós aprendíamos tudo, tudo.

E7

Nesse tempo estudava-se muito e eu sabia as tabuadas todas... Lembro-me do cheiro. Era aquele cheiro a livros, de livro velho e aquele cheiro a madeira.

E9

A escola era boa, em geral como hoje: quem quer aprender aprende. Eram bons tempos. Era novo, andava de pé descalço, gostava daquilo.

E13

Há muitas diferenças entre a escola de antes e a de agora: mais sabe uma pessoa com a 4^a classe de antigamente do que um jovem de hoje, com o 12º ano.

Pelo conteúdo das citações, é possível verificar a valorização atribuída à escola de então (algumas vezes comparativamente à escola de hoje) e a importância dada aos conteúdos aprendidos ao longo da escolaridade, mais pela quantidade de conhecimentos do que pelo interesse ou adaptação à vida. A este propósito é de referir a relação feita por um dos entrevistados entre o saber e o saber-fazer: *tínhamos os mapas e as linhas férreas e depois não sabíamos viajar. (E4)*

Para além da imagem funcional da escola, outros entrevistados privilegiam aspectos relacionados com o que sentiam ou com a memória do que sentem relativamente ao seu tempo de escola. Medo, terror, sofrimento e a analogia com uma prisão são

algumas das expressões usadas por alguns entrevistados quando se referem à sua escola.

E8

Era uma boa e má escola. Era uma coisa de aprendizagem em que aprendíamos e tínhamos de aprender. Ninguém dizia nada, ninguém falava... quando entrávamos na igreja ninguém falava mais... e na escola era mais ou menos isso... lá dentro estávamos aterrorizados.

E6

A gente sofria muito na escola.

E2

Eu não gostava da escola. Ia todos os dias mas não gostava daquela prisão.

A escola é vista como o local e o espaço de contenção e de ordenação, em que a gestão dos alunos e das aprendizagens definia a adesão a mecanismos reguladores e disciplinares, muitas vezes sem recurso à coerção externa mas através de uma auto-regulação, uma auto-disciplina e de um exercício de auto-domínio dentro e fora da escola, em que cada aluno se sentia vigiado quer estivesse ou não, embora as citações relevem, expressamente, o uso de técnicas de dominação e de poder de uns, relativamente a outros.

Conforme nos refere Maria Clara França:

Historicamente a emergência do discurso psico-pedagógico e sociológico sobre a escola, o aluno, as questões da infância e da adolescência (...), sobre a liberdade, a autoridade moral e legal a persuasão, a autodisciplina e autonomia do indivíduo, princípios de regulação corporizados pelas ideias pedagógicas dos finais do sec. XIX, princípios do século XX, representam aquilo a que Foucault chamaria a governamentalidade, uma forma complexa de poder, o governo das almas, a administração da subjectividade, a adequação emocional e eficiência intelectual do indivíduo escolarizado agregada a objectivos de controlo social, político e económico planificado pelo estado⁴⁶ (França, 2001: 15).

⁴⁶ "Chamo governamentalidade à confluência entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e sobre si mesmo. Talvez tenha insistido demasiado nas técnicas de dominação e de poder. Interesso-me cada vez mais pela interacção que se opera entre cada um e os demais, pelas técnicas de dominação individual, no modo como o indivíduo age sobre si mesmo através das técnicas de si" (França, 2001:15), citando Foucault.

No entanto, para além do entrevistado E8 que refere um sentimento paradoxal relativamente à escola, para outros, a sua apreciação é positiva.

E10

Eu gostava da escola...nunca tive assim muito medo e gostei de andar à escola

E5

Andei à escola. Gostava de andar na escola. Para mim foi um espaço de afectos muito importante.

Relação aluno-professor

O interesse desta categoria surge da necessidade de identificar a representação que os entrevistados fazem da *figura* do professor. O conceito representação não é aqui utilizado como sinónimo de reprodução fiel do *objecto*, neste caso o professor, mas como uma imagem mental criada pela interacção do indivíduo com o mundo, neste caso, “um padrão consistentemente relacionado com alguma coisa(...). As imagens não são *fac-similes* de nenhum objecto específico, mas antes imagens das interacções entre cada um de nós e um dado objecto que entrou em contacto com os nossos organismos, imagens construídas em termos de padrão neural e *design* do organismo” (Damásio, 2001:364). Perante o exposto anteriormente, ao pretender construir a imagem de professor, na relação aluno-professor, apenas é possível identificar os detalhes semelhantes (ou não) identificados por cada um dos entrevistados, sem incorrer na falácia de uma composição real e/ou fiel da figura de professor pois, “o cérebro é um sistema criador e (...) cada cérebro constrói mapas desse mesmo ambiente usando os seus próprios parâmetros e *design* interno e criando um mundo único para cada classe de cérebros comparáveis” (Damásio, 2001:367), não existindo uma imagem de professor vinculativa mas apenas relacionada com o grupo em estudo.

QUADRO 6 ♦ CATEGORIA: RELAÇÃO ALUNO-PROFESSOR

SUB-CATEGORIA	REGISTO EXEMPLOS	SIGNIFICADO	NÚMERO DE ENTREVISTADOS	FREQUÊNCIA DE ENUMERAÇÃO
Relação aluno-professor	<p><i>Nós tínhamos muito respeito aos professores. E10</i></p> <p><i>Os professores eram muito severos. E2</i></p> <p><i>Eu tinha medo da professora porque ela batia muito.</i></p> <p><i>Eu não sabia porque me esquecia. (E3)</i></p>	Representação criada pela interacção dos sujeitos com o professor, num determinado contexto.	13	29

Pelas citações apresentadas é possível constatar que os mecanismos de disciplina escolar são intrínsecos à escola pública. A maioria dos extractos apontados pelos entrevistados revelam que a representação do professor está fortemente associada a uma imagem da autoridade,⁴⁷ instituída e legitimada para aplicar a sanção, nos casos onde se quebre o ritmo ou se ponha em causa as condições de trabalho, ganhando também corpo em situações de incumprimento de outras exigências da escola, entre elas, a ida à missa.

⁴⁷ Cabe aqui fazer a diferenciação entre autoritarismo e respeito.

Autoritarismo é apresentado de modo negativo, como um abuso de autoridade o ser rígido, agressivo repressivo ou prepotente. As atitudes do autoritário são de vigilância constante e desconfiada e de grande distanciamento afectivo enquanto respeito aparece como o eixo fulcral de exigências, normas e regras de convivência na aula sendo simultaneamente parte de uma competência cultural que se espera que o professor inculque nos alunos e uma exigência essencial para o exercício de controle sobre os alunos (Amado, 2002:10,32)

E6

As professoras eram muito...eram muito más. Elas batiam muito na gente. Era a régua...e quem não soubesse!1 Tínhamos medo das professoras.

E7

Tinha uma professora que não gostava nada de mim. Um dia agarrou-se à régua e deu-me tanta reguada que me rebentou com um dedo e o dedo começou a deitar sangue.

E3

Não precisava de apanhar tanto. Um dia, por qualquer coisa, que eu não soube, deu-me doze reguadas em cada mão e pôs-me fora. Parece que estou a dizer mal das professoras... mas elas sofriam muito, sofriam tanto como os moços... e a professora até nos levava para casa dela para praticarmos mais!

A outra professora era boa. Ensinava, ensinava, ensinava e não batia

E8

Ficávamos marcados praticamente para toda a juventude com medo, um medo terrível...de tudo quanto eram autoridades, guardas, era os professores, era os padres...Não gostava do processo de ensino...do processo de ensino principalmente do professor fanático com a religião. Aqueles que não iam à missa, podiam saber as coisas melhor, mas eram sempre mais castigados.

De salientar que todo este conjunto de regras que devia orientar e definir o relacionamento hierárquico entre professor e aluno, formava uma forte consciência na necessidade de respeitar todo um património normativo, que regulava relações e actividades e que consolidava a adopção de comportamentos não desviantes na escola e fora dela, conforme o preconizava toda a ideologia subjacente ao Estado Novo e já referida anteriormente.

Outros depoimentos referem preferencialmente uma representação de professor mais associada ao carácter funcional da profissão, ao empenhamento ou aos conhecimentos dos professores.

E9

Os professores dedicavam-se mais aos alunos. Era boa pessoa e dedicava-se aos alunos. Só gostava que a gente fosse à missa todos os dias ou ao domingo estava tudo bem.

E11

A professora era valente, já era entendida.

E12

As professoras ensinavam muito naquela altura. Eram boas professoras mas cá com um respeito!!

E5

Adorava cheirar a professora e tinha medo que ela não gostasse de mim. Eu não me portava muito bem... por vezes achava que ela não gostava de mim.

A representação do professor torna-se importante por alguns objectos que lhe estão associados, contribuindo para uma análise contextualizada e relacional dos artefactos.

Relação aluno-aluno

A vivência de relações horizontais e os contextos que permitem o contacto e a relação entre pares, são de extrema importância para a aprendizagem e construção social das relações, uma vez que proporcionam experiências de interajuda, reciprocidade e amizade, entre outras.

O quotidiano escolar proporciona uma enorme variedade de vivências sociais, desde as situações nas quais professor e alunos entre si se encontram, num quadro formal de ensino e de aprendizagem, em que uns e outros possuem à partida estatutos e papéis bem definidos, até as situações de carácter mais ou menos informal, nas quais os papéis e os estatutos decorrem das interacções que se desenvolvem espontaneamente entre pares. (...) As relações entre pares constituem um aspecto fundamental do desenvolvimento socioemocional e sociocognitivo (...) contribuindo de forma decisiva para o construção social do conhecimento, para o conhecimento de si próprio e dos outros (Amado, 2002:49).

Desta forma, a importância em identificar as circunstâncias em que decorriam as relações entre pares e a existência (ou não) de objectos mediadores dessas relações, pois que a construção das suas histórias decorre de configurações mais individuais ou colectivas e de visões mais singulares ou plurais.

QUADRO 7 ♦ CATEGORIA: RELAÇÃO ALUNO-ALUNO

SUB-CATEGORIA	REGISTO EXEMPLOS	SIGNIFICADO	NÚMERO DE ENTREVISTADOS	FREQUÊNCIA DE ENUMERAÇÃO
Relação aluno-aluno	<i>Ficou a amizade de todas as que estiveram...o convívio, a amizade...ainda hoje assim que as encontro dou-lhe logo a mão. E12</i>	Referência à vivência de relações horizontais e das circunstâncias em que decorriam as relações entre pares.	6	10

E1

E trabalhávamos sozinhos. Hoje é que trabalham em grupo.

E4

Parece que era à 5^a feira. Juntavam-se todos os moços da escola. Gostava daquele conjunto, daquele coro, daquele som.

E8

O professor mandava os mais velhos ensinar aos mais novos. Cada um tomava um lugar ao lado dos mais novos para ensinar as coisas da tabuada. E nesse tempo, íamos para casa uns dos outros.

Embora um dos entrevistados refira situações de entreajuda, dentro da classe e um outro cite uma situação gratificante de experiência conjunta no decorrer das aulas de canto coral, o conteúdo das entrevistas salienta um padrão de comportamento individual dos alunos, com domínio e disciplina do espaço, do tempo, do corpo e das relações pela omissão a situações de trabalho de pequeno e/ou grande grupo e partilha de trabalhos e/ou materiais, dentro da sala de aula. Exceptuam-se, no entanto, as situações vividas durante os recreios, em que é de salientar, nas citações, o uso do verbo na 3^a pessoa do plural, em que o *nós* é o denominador comum de todos os

entrevistados quando se referem ao espaço do recreio, como se a escola tivesse marcada por uma dicotomia: a classe, o individual, o singular e o recreio, o colectivo, o plural.

E3

No recreio jogávamos à bola, à pata, ao eixo.

E6

Gostava do recreio. Brincávamos à roda, as raparigas todas à roda, cantávamos um jogo. A escola tinha um recreio, aquele convívio que tínhamos, aquela rapaziada... A amizade criada ao longo dos anos essa ficava para toda a vida ! Não é como hoje, as escolas cheias... uns vêm do Fundão, outros da baixa da Banheira... e não sabem quem são... não se criam aquelas amizades. Nascíamos aqui e éramos criados todos juntos!

Ao finalizar a análise desta dimensão temática, tendo como base as categorias (relação aluno-escola, aluno-professor e aluno-aluno) foi possível averiguar as várias imagens e representações fruto não só da relação mecânica e funcional com os objectos mas de toda uma carga simbólica guardada do tempo de infância, ou organizada a partir da infância.

Terminada agora a análise das várias categorias, torna-se possível *fechar o círculo* e retornar aos objectos identificados com toda uma carga histórica, social, individual, funcional e afectiva, que constitui uma oportunidade de reflexão crítica sobre o passado, em ordem a legitimar o presente.

Têm sido contados casos de pessoas que, transposto o limiar de uma dessas salas-museu, encontrados os primeiros objectos-testemunhos dos tempos idos, abrem-se num pranto desfeito, com saudades, vejam lá, desses tempos dispersos no tempo, tantas vezes de palmatoada e de puxão de orelhas, da penosa aprendizagem da leitura, da letra bonita, das contas, da coluna respeitável e chata dos reis de Portugal e dos Algarves (...) Tratar-se-á mesmo de saudades da escola ou da infância distante quando se está na reforma ou em idade de a ter? (...) Um museu escolar, por modesto que seja, tem o efeito de nos conduzir ao mundo da infância, da aprendizagem, da socialização, com toda a carga emocional que esse retorno comporta (Fernandes,2001:48).

Este último capítulo apresenta-se como o encerramento da apresentação e análise dos dados. Ele edifica-se 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 todo um trabalho de recolha de memória social, com base em narrativas da memória, as entrevistas.

Os dados, apresentados em forma de quadros, incluem, numa primeira parte, um conjunto de frases proferidas pelos entrevistados e que constituem a produção da narrativa da memória social, relativamente aos objectos em análise, feita por aquele grupo e a composição de uma micro-história construída com base no cruzamento dos depoimentos e de documentos histórico-científicos. O quadro finaliza com um espaço destinado à bibliografia encontrada, sobre os materiais.

Este quadro “evolui” no seu objectivo e constitui-se como um *campus* alternativo na ficha de inventário, atribuindo uma dimensão humana à cultura material inventariada e valorizando o conhecimento sobre o património escolar.

5.1. Dar voz aos objectos - organização de micro histórias

Como se referiu anteriormente, a análise da última dimensão temática – *Objecto identificado*⁴⁸ – seria alvo de um trabalho individualizado e independente relativamente às restantes categorias, tendo em conta a sua forma de produção e os seus objectivos.

Numa primeira fase, com base no conteúdo das entrevistas, foi possível elencar um conjunto de objectos integradores da cultura material da escola, concorrendo para a sua compreensão:

- 1 - a organização espacial dos objectos, a determinação do tempo Histórico (pessoal e social), as condições políticas e a identificação de “marcos” possibilidades de triangulação de informação;

⁴⁸ Ver grelha de análise das entrevistas.

2 - a relação funcional dos objectos nas várias práticas e rotinas;

3 - a relação afectiva /dinâmica entre os vários actores escolares, mediada pelos objectos.

ESQUEMA 4 ♦ ORGANIZAÇÃO DE MICRO HISTÓRIAS

Contexto	> Objectos > Lugares > Tempo	> Listagem V > Coreografia V > Políticas e marcos V
Actividades	> Práticas	> Relação funcional dos objectos V
Sentimentos	> Sentimentos	> Relação afectiva com os objectos
Objecto Identificado		Narrativa pluridimensional e focalizada de cada objecto produzida através da recolha das várias memórias e da sua da triangulação com outros documentos.

A resultante deste processo é a organização de quadros sobre os objectos identificados, que acolhe as narrativas pluripessoais, mas focalizadas em cada um dos objectos, feita através de *resíduos* de memórias deixadas em cada categoria. Iniciado o processo com base na narrativa da memória social, feita pelo conjunto de entrevistados no seu papel de alunos, é complementado com conhecimentos de outra natureza, no caso presente, com informações históricas, mas podendo esta circunstância ocorrer com base em informações provenientes de outros utilizadores, os professores, ou de fabricantes, entre outros.

A versão apresentada constitui uma micro-história de cada objecto pertencente à cultura material da escola, conceito originalmente cunhado por Carlo Ginsburg mas que, actualmente, vários historiadores da educação (em particular a Rede de História da Educação dinamizada por Martin Lawn, António Nóvoa e Ian Grosvenor) têm vindo a reelaborar no sentido de uma análise histórica da tecnologia do objecto escolar.

O quadro dispõe ainda de um espaço reservado à bibliografia de consulta, sobre o objecto.

No caso presente, as micro-histórias são apenas uma versão exemplificativa, sempre provisória porque incompleta, e aberta a constantes actualizações pela introdução de novos conhecimentos, visto o objectivo do trabalho não se localizar na produção de micro histórias completas de todos os materiais identificados mas sim no levantamento/organização de materiais estruturais de base para a organização de um museu de escola.

A novidade deste trabalho, no âmbito da museologia, acontece pelo facto das informações constantes no quadro – narrativas da memória e micro-histórias – evoluírem e se constituírem como um *campus* alternativo (ou melhor, definitivo) na ficha de inventário, uma vez que complementam a informação já cabimentada e atribuem uma dimensão humana à cultura material inventariada e ampliam o conhecimento sobre o património escolar.

Uma tendência natural da museologia, das ciências e das técnicas, no que respeita à apresentação dos objectos técnico-científicos do passado – bem como dos que lhe sucederam, até hoje, nas operações de pesquisa, desenvolvimento e aliciação da ciência – – consiste em integrá-los em exibições em que, além de evidenciar a sua funcionalidade e evolução, sejam compreendidos os contextos histórico, social cultural e económico da sua produção e utilização. Deste modo o objecto adquirirá uma nova dimensão informativa, aumentando consideravelmente o seu interesse museológico e, em consequência, a atracção do público desejoso de adquirir cultura no âmbito da evolução da ciência experimental e suas aplicações (Rocha-Trindade, 1993:82).

De seguida, passa-se à apresentação de alguns quadros, com as informações referidas anteriormente – narrativa da memória, micro-história e bibliografia – – sendo que a opção por “determinados” objectos resultou de uma opção pessoal e da facilidade de tratamento da informação, com base nas categorias de classificação da cultura material da escola.

QUADRO 8 ♦ OBJECTO IDENTIFICADO: ARDÓSIA

Narrativa da memória

Dentro do bolso trazíamos a ardósia... quando as contas não eram para ficar fazíamos na ardósia. (E1)

Lá dentro (do bolso) levávamos a pedra e um lápis de pedra... Primeiro fazíamos as contas na pedra, em estando tudo bem passávamos para o caderno. (E2)

Menos a pedra (da caixa escolar). (E3)

Para a escola levávamos a pedra. (E4) e(E13)

Andávamos o dia inteiro a fazer contas na pedra. (E8)

Sabe o que eu me lembro muito era a pedra, a gente escrevia numa pedra. Eu gostava de escrever na pedra até porque a gente todos os dias trazíamos trabalhos para casa e levava quatro cópias naquela pedra. Aquela pedra ia na minha mala ou levava na mão porque gostava de levar a pedra na mão. Gostava de ver as cópias bem feitinhos porque eu tinha uma letra muito bonita, ainda hoje tenho. Então iam sempre ali as quatro cópias muito bem feitas. A maior parte das raparigas era muito coisa... muitas vezes apagava-se tudo no caminho e então sabem o que eu fazia? Levava assim uma folha de papel com a pedra lá dentro a modos que não se apaga-se que era para mostrar à professora que eu tinha feito porque eu tinha muito medo da professora. A minha mãe fazia-me um buraquinho na pedra com um prego e depois com um cordãozinho atava uma almofadinha que era para molhar. Levava sempre também um frasquinho com água, alguns eram copos, mas eu levava sempre água e depois molhava, apagava a minhas cópias e voltava a escrever outra vez. Escrevíamos muito nas pedras, a minha mãe, coitadinha, pouco dinheiro tinha para me dar para cadernos e eu aproveitava muito a pedra. (E6)

Não me lembro bem de nenhum objecto... mas por exemplo... nós quando encontrávamos uma pedra, essas pedras pretas da Alemanha que se usavam nos tectos do telhado, que é a ardósia, que se usa muito no estrangeiro porque é muito resistente ao frio e eles punham aquilo para proteger do frio. Nós tínhamos uma peça dessas que escrevíamos com um lápis de pedra porque não tínhamos dinheiro para comprar folhas e aquilo apagava-se bem e escrevia-se. Essas pedras na Alemanha faziam-me lembrar a escola. Com essas pedras fazímos os números e as contas em Portugal. (E8)

Era uma vez...

*A loisa negra em que o menino escreve
aquilo
que a razão,
por qualquer voz,
lhe ensinou.*

E a esponja lava o que o menino escreve

*O menino,
a esponja,
a loisa,
são tal e qual o que eu sou.*

Álvaro Feijó, 1941

Micro história

A ardósia assim chamada por ser feita de ardósia tinha cor preta e era debruada a madeira. Vulgarmente, os alunos chamavam-lhe **a pedra**. Era um objecto de uso pessoal dos alunos que transportavam diariamente de suas casas, na maioria das vezes dentro do bolso e não pertencia aos objectos adquiridos através da caixa escolar..

A ardósia era utilizada para escrever, em ambos os lados, com um lápis de pedra e a escrita apagava-se com recurso a uma esponja seca ou molhada muitas vezes presa à pedra através de um cordel.

O seu uso frequente deve-se ao facto de, em alguns locais, haver dificuldade na aquisição de cadernos, por ser económica e resistente e pela facilidade de utilização para a prática de exercícios de carácter mais repetitivo, de treino, e que não necessitassem de permanecer no tempo.

Embora utilizada para práticas de aritmética alguns alunos referem a sua utilização para a feitura de cópias.

A memória afectiva revelada é, mais do que a posse, a intimidade, o orgulho e o saudosismo.

Bibliografia

QUADRO 9 ♦ OBJECTO IDENTIFICADO: QUADRO

Narrativa da memória	<p><i>Na sala havia um quadro. (E14)</i></p> <p><i>O quadro assentava num tripé. (E12)</i></p> <p><i>À frente ou ao fundo ficava o quadro, ao pé da professora, e nós ficávamos voltados para o quadro. (E1)</i></p> <p><i>Ao quadro costumava ser chamado para fazer as correcções dos trabalhos...mais das contas e dos problemas...nisso também me saía bem. (E4)</i></p> <p><i>Um dia a professora escreveu um problema no quadro. Ninguém sabia, mas eu sabia o problema. Enquanto eu estava no quadro a professora deu porradas nos outros. (E2)</i></p> <p><i>Praticávamos muito, levávamos o dia inteiro a escrever e depois ele (o professor) mandava a gente ao quadro para fazer e depois os outros copiarem. (E8)</i></p> <p><i>Às vezes ficava assim um bocadinho nervosa de ir ao quadro, quando tava a pessoa não está... tem dúvidas tem muitas dúvidas, não tem a certeza ficava um bocado nervosa por tarem ali no quadro, da professora mandar fazer exercícios... (10)</i></p> <p><i>O objecto associado à escola é o quadro. Porque...???? Porque às vezes arrepiava-me! Quando agente tinha duvidas é que ia ao quadro óóhh... tava o professor do lado de traz e mandava um pontapé.</i></p> <p><i>Ó o quadro, o quadro era... muitas das vezes eu era mais dispensado do que outros, esses que tavam mais atrasadinhos é que iam mais vezes. Pronto, e eu em geral ia poucas vezes ao quadro, eu e mais um ou dois. (E9)</i></p>
---------------------------------	--

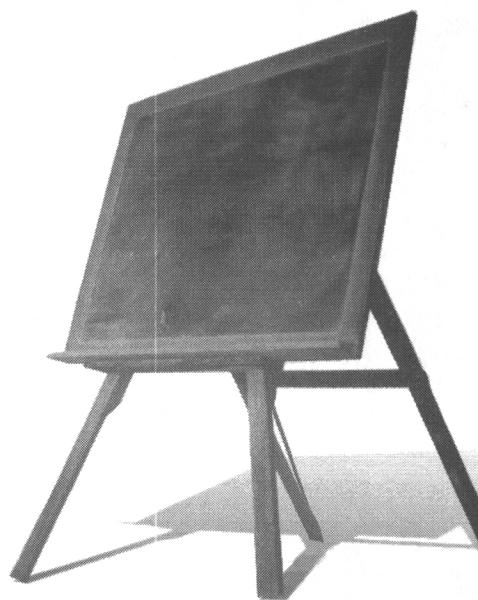


Fig.9 Quadro de ardósia assente em cavalete

Micro história

O quadro era um objecto presente em todas as salas de aula do ensino oficial, uma vez que pertencia ao material didáctico mínimo obrigatório para o funcionamento de uma escola ou lugar de professor. As suas dimensões não deveriam ser inferiores a 1,20mx 0,90m, devendo-se escrever com giz.

O quadro, fixo na parede ou apoiado num tripé, ficava normalmente ao fundo da sala (algumas vezes ficava na frente, junto à porta) com todos os alunos sentados de frente para ele ficando perto o lugar da professora, com a sua secretária e cadeira. Por baixo do quadro existia um estrado e por cima era colocado o crucifixo, ao centro ladeado das fotografias dos chefes do estado.

O quadro era frequentemente utilizado para correções e trabalhos ao nível da aritmética sendo “chamados ao quadro” os alunos que realizavam bem as tarefas, para servirem de modelo e os “mais atrasadinhos”.

Em cima de um estrado, de frente para o quadro e de costas para o mundo os entrevistados referem-se ao quadro não como o material didáctico mas como o lugar da exposição, do julgamento “público”.

O quadro é muitas vezes recordado não pela memória afectiva positiva mas pela antecipação da punição.

Bibliografia

FERREIRA, A (1936: 15), *Elucidário Escolar, Guia dos agentes do ensino Primário Elementar*, Editora Educação Nacional, Porto;

NÓVOA, António (1992):482) *A Educação Nacional*; in Fernando Rosas (coord) *Portugal e o Estado Novo, Nova História de Portugal - vol. II*, Lisboa, Ed. Proença.

QUADRO 10 ♦ OBJECTO IDENTIFICADO: CARTEIRA

Narrativa da memória	<p><i>As carteiras eram de madeira com estrutura em ferro liso e com o tampo de levantar (para guardar os livros). (E4)</i></p> <p><i>As carteiras eram duas a duas ligadas no assento e onde se escrevia. (E3)</i></p> <p><i>Havia três filas de carteiras: bons, burros e assim assim. (E5)</i></p> <p><i>As carteiras estavam de frente para o quadro. (E13)</i></p> <p><i>As carteiras dos alunos estavam voltadas para o quadro e tinham um tinteiro (E14)</i></p> <p><i>Havia uma fila de cada lado com um corredor ao meio. Era só uma sala de raparigas (e havia outra de rapazes). Não sei quantos éramos, era até que as carteiras dessem e cada professora tinha as classes todas! Não havia fila dos que sabiam e dos que não sabiam (agora é que é assim). Parece-me que a 4^a classe era à frente e o resto ia para trás. (E1)</i></p> <p><i>As carteiras eram todas de madeira, para dois, mas o tampo não era de levantar. Tinha um buraquinho para o tinteiro e para a caneta...A imagem que me lembro melhor da escola é das carteiras...as carteiras seguidas...e nós todas juntas e acarinhadas...o carinho que sentíamos lá dentro, umas com as outras! Ficou a amizade de todas as que estiveram...o convívio, a amizade, ainda hoje assim que as encontro dou-lhe logo a mão. (E12)</i></p>
-----------------------------	--

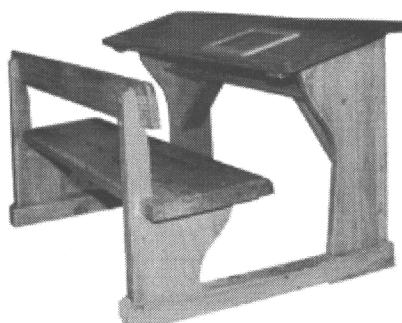
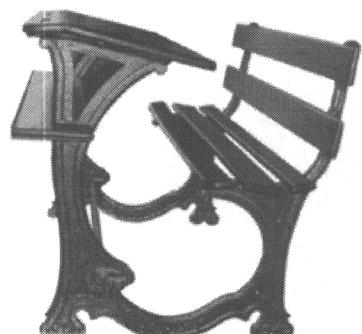


Fig.10 Carteiras escolares



Micro história

O desenho das carteiras escolares sofreu variações ao longo do tempo tanto em função de estudos técnicos de higienistas e médicos escolares como em função de aspectos de ordem económica relativamente aos materiais e técnicas de fabrico.

As carteiras escolares faziam parte do mobiliário requerido para o funcionamento das salas de aula devendo existir quarenta carteiras por sala, segundo o elucidário escolar de 1939.

As carteiras eram feitas, inicialmente, em pinho maciço com estrutura em ferro ou totalmente em madeira sendo ocupadas por dois alunos. O tampo podia ser fixo ou móvel (por forma a facilitar a arrumação dos livros) existindo, ainda, um espaço reservado para o tinteiro e para a caneta.

Espacialmente as carteiras arrumavam-se em filas, em número de duas ou três, voltadas para o quadro e para a secretaria do professor.

Esta uniformização de espaço de mobiliário conferia aos seus utilizadores um sentimento de grupo, de “parte do mesmo todo”, de proximidade e de comunhão.

Bibliografia

FERREIRA, A (1936: 15), Elucidário Escolar, Guia dos agentes do ensino Primário Elementar, Editora Educação Nacional, Porto;

NÓVOA, António (1992):482) A Educação Nacional; in Fernando Rosas (coord) Portugal e o Estado Novo, Nova História de Portugal - vol. II, Lisboa, Ed. Proença.

MACHADO, Fátima(2001), Carteiras escolares- de 1940 a 1970; in Luisa Janeirinho (org) Museu da Escola, um património comunitário, Évora, Ministério da Cultura

QUADRO 11 ♦ OBJECTO IDENTIFICADO: MAPA

<p>Narrativa da memória</p>	<p><i>A escola tinha um corredor com mapas onde estudávamos. (E1)</i></p> <p><i>Não me lembro de desenhos na parede, só dos mapas, quando chegámos à 4^a classe. (E5)</i></p> <p><i>Havia também os mapas quando cheguei à 3^a classe. (E12)</i></p> <p><i>A sala era grande com uns grandes quadros à volta sobre História de Portugal. (E3) A partir da 3^a e 4^a classe havia quadros e mapas com o corpo humano e a História de Portugal (com a dinastia!). Tínhamos também mapas de Geografia com os rios e afluentes e as linhas férreas (e depois não sabíamos viajar). (E4)</i></p> <p><i>Os objectos que gostava mais eram os mapas (do Mundo e de Portugal) e do quadro. Gostava dos mapas porque gostava de Geografia, era bom nisso. Os mapas estavam pendurados na parede. Umas vezes íamos um de cada vez outras vezes íamos em grupo. A professora ficava no meio e um grupo de cada lado. Ia perguntando: onde fica a serra..., onde fica o rio..., a linha férrea... nisso saia-me bem! (E4)</i></p>
<p>Micro história</p>	<p>As cartas de Portugal, do Império Colonial e o Mapa Mundo constituíam alguns dos materiais didácticos exigidos para o funcionamento de uma escola ou lugar de professor.</p> <p>O ideário preconizado pelo Estado Novo, ao pretender a unidade nacional, o conhecimento dos feitos pátrios e das obras gloriosas, consubstanciava-se em materiais de apoio com finalidades didácticas e também ideológicas.</p> <p>Espacialmente os mapas encontravam-se pendurados nas paredes da sala que deveriam encontrar-se desnudadas, sobressaindo assim os mapas e os cartões contendo pensamentos, decretados oficialmente.</p> <p>O trabalho realizado com base nestes materiais, embora realizado individualmente ou em grupo, não tinha um carácter interativo ou de pesquisa entre pares, sendo monitorado pelo professor, através de pergunta, resposta.</p> <p>Alguns alunos referem esta actividade como gratificante uma vez que permitia evidenciar os seus conhecimentos.</p>
<p>Bibliografia</p>	<p>FERREIRA, A (1936: 15), <i>Elucidário Escolar, Guia dos agentes do ensino Primário Elementar</i>, Editora Educação Nacional, Porto;</p> <p>NÓVOA, António (1992):482) A Educação Nacional; in Fernando Rosas (coord) Portugal e o Estado Novo, <i>Nova História de Portugal - vol. II</i>, Lisboa, Ed. Proença.</p>

QUADRO 12 ♦ OBJECTO IDENTIFICADO: RÉGUA

<p>Narrativa da memória</p>	<p><i>Outras vezes apanhávamos reguadas, as mãos cheias... cada erro cada reguada! (E19)</i></p> <p><i>Algumas das réguas tinham "olhinhos". Apanhei com ela por causa da missa, eu não gostava de ir à missa, mas era obrigado ir ao domingo! Nós na escola já rezávamos missa e tínhamos catecismo. À 2ª feira a professora perguntava quem não tinha ido à missa – mas ela já sabia – e quem não tinha ido apanhava; era uma coisa mesmo má com a missa. Também apanhávamos quando não sabíamos. (E2)</i></p> <p><i>Também me lembro do meu primeiro dia de escola: quando tocou a sineta para a saída dei um grito e fui a correr buscar o barril da água que estava ali no chão. Fui eu e os outros!! Fizemos barulho e levamos reguadas... a classe toda! (E4)</i></p> <p><i>Em não sabendo vinha lá ó pé dela levar reguadas, aquilo que ela... quantas reguadas ela queria. A mim até me partiram uma régua aqui na mão uma vez deu-me tanto, tanto que até me partiu a régua nas mãos., até fiquei com feridas nas mãos, fiquei muito mal, criei infecção e tudo... (E6)</i></p> <p><i>Uma coisa que fazíamos depois no caminho, quando vínhamos do campo para aqui: encontrava-se uma cebola brava, assim tipo tulipas, "não sabe o que é?" e vínhamos todas com uns rapazes na conversa e arrancávamos a cebola e esfregávamos nas mãos, porque assim diziam que aquilo partia a régua. Mas era mentira! Era uma brincadeira que a gente pensávamos que era verdade. Esfregávamos a mão para quando chegássemos à escola a professora partir a régua, pois era a coisa que a gente mais odiava na escola era a régua. (E7)</i></p> <p><i>Quem mais tinha poder era a religião e a escola. Nem pensar em protestar qualquer coisa... o que eles diziam é que estava certo! Fazíamos a quarta classe com tanto medo debaixo da pancada que apanhávamos, mas aprendíamos mesmo. (E8)</i></p> <p><i>E depois trazíamos os tais trabalhinhos para fazer à noite. Se não no outro dia havia o tal puxão de orelhas e a tal régua. Ó... havia uma que tinha cinco olhinhos... doía,... (E9)</i></p> <p><i>Mas nesses nove dias apanhei com o peso da régua. A professora tinha uma redonda com cinco buraquinhas que lhe tinha feito o marido que era carpinteiro. (E11)</i></p>
------------------------------------	--

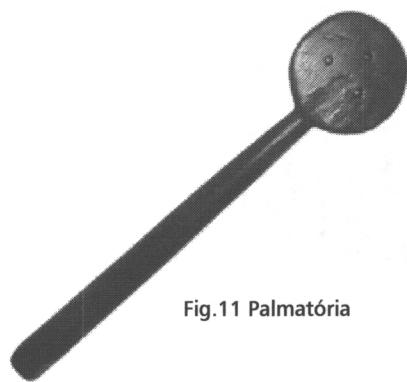


Fig.11 Palmatória

Micro história

A régua foi um dos objectos mais caracterizadores deste contexto escolar tendo sido permanentemente referido.

As réguas eram feitas de madeira maciça, em formato rectangular ou com uma estrutura arredondada, perfurada com “cinco olhinhos”, e um cabo, também em madeira, feita muitas vezes em carpintarias locais, ou mesmo por familiares.

Era usada pelo professor na aplicação de castigos corporais aos alunos (principalmente nas mãos) quando estes não realizassem os trabalhos escolares ou se verificasse o incumprimento de algumas actividades preconizadas pela escola.

A régua surge como o símbolo da autoridade do professor e da obediência do aluno.

A ela estão associados sentimentos de medo, de ódio e sensações de dor.

O “peso da régua” levava o imaginário infantil a encontrar soluções para o seu desaparecimento

Bibliografia

FRANÇA, M.ª, Freire da Cruz (2001), *Com tino e compostura História da disciplina escolar Liceu Sá da Bandeira 1925/1956*, dissertação de Mestrado em Ciências da educação, Lisboa: Universidade de Lisboa;

FERREIRA, Gomes, *O Castigo será reservado para quem dele precisar*, Argumentos e critérios sobre a aplicação dos castigos no sec. XVIII, Universidade de Coimbra, (policopiado), (s/d).

Este capítulo encerra o estudo sobre os objectos. Através do cruzamento entre memórias e outras informações é possível dar voz aos objectos, completando-os com uma dimensão social e humana.

Conclusão – Sem ponto final

No futuro não se tratará tanto de sobreviver como de saber viver.

Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos une pessoalmente ao que estudamos.

Boaventura de Sousa Santos

As memórias das motivações que me levaram a “embarcar” neste projecto, numa temática que cruza o âmbito das áreas da Museologia, da Educação e da Sociologia; ao rememorar os primeiros momentos do trabalho, o móbil de todo este processo (que a memória quase não consegue identificar o ponto de partida – terá sido quando era aluna? – e por isso não consegue colocar o ponto final), surge a necessidade de unificar a minha trajectória pessoal de vida, de “potencializar” em *corpo único* as experiências que conjunturalmente (exteriormente) se apresentariam como *performances individualizadas*.

No fundo, este projecto é uma etapa da minha própria narrativa da memória, corporizado, numa primeira fase, no projecto *Museu da escola - um património comunitário*, e traduzido com um sentido formativo através do Mestrado e desta dissertação: *Dar voz aos objectos*.

Uma parte de mim é todo mundo;
Outra parte é ninguém: fundo sem fundo.

Uma parte de mim é multidão;
Outra parte é estranheza e solidão.

Uma parte de mim pesa, pondera;
Outra parte delira.

Uma parte de mim é permanente;
Outra parte se sabe de repente.

Uma parte de mim é só vertigem;
Outra parte linguagem.

Traduzir uma parte na outra
que é uma questão de vida ou morte
será arte?

Ferreira Gullar

Interrogar o passado para melhor perceber o presente, sem contágios de sentimentos de saudosismo ou rejeição, na tentativa de conciliar uma problemática de estrutura formal (o estudo dos objectos), desvendando a dimensão informal que é a intimidade e privacidade das memórias e a interioridade das relações sócio-culturais, constituiu um desafio.

A proposta dos contextos, das práticas, dos sentimentos e dos objectos, que constituem os nossos documentos de vida e que assinam o móbil do interesse desta investigação, perspectivou-se numa vertente de trabalho direcionada para um estudo específico de organização de materiais de suporte para a classificação e inventariação da cultura material da escola e outra, mais vocacionada para a recolha de narrativas de memória, valorizando os documentos de vida dos *sobreviventes* da época e da escola, em estudo.

O objectivo foi recuperar estas duas vertentes e construir e estruturar toda a problemática da investigação, sujeitando todo o material recolhido (fontes orais, bibliográficas e objectos) a uma lógica interpretativa assente numa dupla interpretação:

- uma primeira, de qualidade mais formal, decorrente do trabalho de recolha e análise da evolução conceptual de museu, do seu discurso expositivo, com as suas continuidades e rupturas e os quadros legais, assim como o aperfeiçoamento/construção de materiais de suporte, estruturais e estruturados, para a recolha, classificação e inventariação da cultura da escola (consustanciada nos objectos escolares);
- uma segunda, embora sujeita a um modelo de análise estruturado, mais orientada para um *corpus* informalizado, porquanto respeita à apropriação e interpretação do processo escolar na perspectiva individual e singular e no sentido relacional da intervenção dos sujeitos em comunidade – através de documentos de vida assentes em narrativas da memória; uma construção da memória social reestruturada nas memórias individuais, que tal como nos refere Franco Ferraroti:

Toda a *praxis* humana individual é actividade sintética, totalização activa de todo um contexto social. Uma vida é uma *praxis* que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais), interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua actividade desestruturante-reestruturante (...) Se todos nós, se todo o indivíduo é, a reappropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irredutível de uma *praxis* individual (Ferraroti, 1988).

Sem querer repetir o que foi sobejamente apresentado ao longo deste trabalho, pretende-se neste espaço conclusivo retomar o objectivo principal, as estratégias e as ideias de força da investigação, que permitiram a expressão alegórica do título: *Dar voz aos objectos*.

A procura da síntese entre as duas vertentes referidas anteriormente - a mais formal, ligada a um trabalho estrutural de construção de materiais de suporte para a classificação e inventariação da cultura material da escola e a outra, traduzida por um conteúdo informalizado, perspectivado na recolha da memória social, permeada pela multifacetadas dinâmicas individuais e sociais – resultou a construção de micro-histórias, rememorações configuradas a partir dos objectos escolares, trianguladas com informações de natureza diversa (histórica, política, social, cultural, entre outras). A construção das micro-histórias configura-se como o fechar do círculo: partindo dos objectos identificados, voltar a eles valorizando-os com os contributos das narrativas da memória - preservando na instituição de memória, o museu, os objectos e as memórias.

These stories of absence are interesting not so much because of what they say about the lowly status of the wood-cased pencil as an artefact as because of what they say about our awareness of and our attitudes toward common things, processes, events, or even ideas that appear to have little intrinsic, permanent or special value. (Petroski, 1992).

A composição destas narrativas/descrições focalizadas na singularidade do objecto, mas pluridimensionais no conteúdo, concorreu para a possibilidade e “necessidade” de abertura de um *campus* próprio nas fichas de inventário, o que concedeu uma atribuição de sentido, pelo conhecimento mais intenso de cada objecto escolar, nas suas múltiplas dimensões - física, funcional, relacional e humana a que, Ernesto Veiga de Oliveira coloca a seguinte tónica:

A exposição comprehende assim, além dos objectos todo um aparato (...) que situem, esclareçam, completem ou enriqueçam o tema ou que se entendam como constitutivos da sua dimensão plena, não como complementos acessórios mas como elementos constitutivos que a integram. (...) O que está verdadeiramente em causa é o Homem, e é nessa perspectiva que o objecto se apresenta: ele é, acima de tudo um sinal do Homem, a quem cabe a primazia (Oliveira, 1989:57).

Desta concepção de museu, mais abrangente, porquanto o define como instituição de salvaguarda do património, sem o exclusivo reducionismo à valorização dos objectos e à circunscrição a um espaço, resulta a evolução da concepção de património, que também alcança as finalidades e estratégias museológicas.

O museu enquanto espaço delimitador de uma temática, consente um paradoxo: fecha, resguarda os objectos, mas faz o desafio à saída para junto dos homens que os criaram que os usaram; permite a imobilidade, mas retém o movimento do trabalho; expõe a objectividade do visual, do manifesto, mas recorda a subjetividade da vida e dos sentimentos daqueles que lhes estiveram afectivamente próximos. O desafio maior é não consentir a contradição elevando o objecto a símbolo da vida (Janeirinho, 1998).

O fazer da retrospectiva histórica e social dos objectivos e do funcionamento dos museus, teve como propósito contribuir para a clarificação do conceito e contextualizar o percurso evolutivo desta instituição de memória, por forma a enquadrar o conteúdo desta dissertação, pois existem muitas experiências que ilustram a importância de museus de escola, a urgência de criação de materiais de suporte para classificação e inventariação de acervos e de recolha de documentos de vida e memória social.

A lei que estabelece as bases nacionais da política e do regime de valorização do património cultural – Lei n.º 107/2001 de 8 de Setembro⁴⁹ – corrobora o exposto anteriormente, quando refere, no seu art. 12º, que constituem objectivos primários

⁴⁹ Embora a lei esteja, em anexo, disponível para consulta, a citação destes artigos no corpo do trabalho justifica-se na medida em que eles enquadram, de forma precisa, a investigação.

da política de património cultural o conhecimento, a protecção a valorização e o crescimento dos bens materiais e imateriais de interesse cultural relevante, bem como dos respectivos contextos sendo que, a forma de protecção dos bens materiais assenta na classificação e na inventariação feita através do registo patrimonial de classificação e do registo patrimonial de inventário (art. 16º da citada lei).

Na senda deste enquadramento legislativo e ainda no âmbito dos arts. 11º e 13º da alínea a) do supra citado diploma legal e do resultado do debate produzido (pelo grupo de trabalho criado pelos despachos n.º 137/ME/96 de 17 de Julho e n.º 218/ME/96 de 25 de Setembro) no interior do Instituto Histórico da Educação;

Determinar o campo de actuação e de interesse do museu/rede de museus e definir as coordenadas (cronológicas, temáticas, etc.) que permitirão a organização e a construção da sua coleção são, no fundo, opções políticas que devem ser prévia e devidamente informadas por fundamentos de índole teórica (...) Deste modo, o Grupo de trabalho põe de lado a hipótese de um museu central e insiste na proposta de dinamização de um conjunto de núcleos museológicos, que devem funcionar no seu contexto físico e institucional, apoiando fortemente dinâmicas locais (Nóvoa, 1997:113).

foi feita uma análise e uma reflexão simultânea de vários documentos e elaborado, em 2000, o documento da *Área Protegida do Património Escolar*⁵⁰ (em anexo), que procura sintetizar, em analogia com outras temáticas patrimoniais, uma área territorial (ou para além dela), onde exista espólio do património escolar, passível de classificação e inventariação e que, em conjunto pelas temáticas expositivas, constitua um todo de valorização e conhecimento quer em termos regionais e nacionais⁵¹.

⁵⁰ Este documento, embora produzido individualmente, foi oportunamente enviado para o MINOM e para o Grupo de Trabalho da História da Educação e da Infância para servir de base de reflexão e poder ser melhorado pelo contributo de outros intervenientes.

⁵¹ De salientar que o POC Educação contém numa das suas rubricas o registo patrimonial, constituindo este um bem em termos de valor institucional e nacional.

Terminado o presente estudo e realizando um balanço da investigação, verifica-se que ela forneceu os instrumentos adequados (quer teóricos, quer pragmáticos) para a futura construção de um museu de escola, em Évora.

Se é pertinente o contributo teórico conduzido ao longo deste documento para a prossecução dos outros objectivos, não menos importante é a produção prática e funcional, de *marketing* e com o recurso a novas tecnologias, que este projecto deve conter. Por isso, a primeira experiência, com a abertura do pólo museológico e as exposições realizadas, a edição de um catálogo, o trabalho com o grupo de estagiários da ESEB, a organização de uma associação, a participação em grupos de debate e o envolvimento e promoção de colóquios e debates, foi extremamente enriquecedora.

Mais recentemente, o contacto com algumas instituições do Ensino Superior e as Câmaras Municipais de Évora e Portalegre e a proposta de candidatura de um CD interactivo⁵², com base na noção de área protegida, de rede de museus de escola, cabimentando uma base de dados com fichas de inventário e produção de micro-histórias, vieram consolidar a intenção de implantar uma estrutura museológica desta natureza.

Seja a cultura e a educação uma paixão ou uma contenção, o importante é não esquecer que para encontrar novas opções é necessário percorrer o caminho do improvável.

⁵² Está no prelo a formalização de uma candidatura ao Programa Operacional da Cultura.

ALTET, Marguerite (1994), **Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas**, Colecção Ciências da Educação Século XXI, Porto: Porto Editora

AMADO, João; FREIRE, Isabel (2002), **Indisciplina e Violência na escola – compreender para prevenir, Guias Práticos**, Porto: Edições ASA;

BARDIN, Laurence (1977), **Análise de Conteúdo**, Lisboa: Edições 70;

BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul (1994), **Paradigmas Educacionais ; Escola e Sociedade**: Instituto Piaget;

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari (1994), **Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos**, Porto: Porto Editora;

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Claude, (1970), **A Reprodução, elementos para uma teoria do sistema de ensino**, Edições Veja, (policopiado);

BREFE, Ana (1998), **Os Primórdios do Museu: da elaboração conceptual à instituição pública**, in Projecto História , São Paulo;

CAMPOS, Alfredo (1998), **Imágenes Mентales**, Universidade de Santiago de Compostela;

CAMPOS, Teresa (1999), **Cerâmica de revestimento - Normas de Inventário**, Instituto Português dos Museus, Ministério da Cultura;

CARVALHO, Rómulo de (1985), **História do Ensino em Portugal desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano**, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

CATANI, Denice, *Memória e Biografia - O Poder do relato e o relato do poder na história da educação*, in GONDRA, J., Gonçalves, (org.) **Pesquisa Histórica: Retratos de Educação no Brasil**, VERT, s/d, (policopiado);

CHIGLIONE, Rodolphe; MALATON, B. (1993), **O Inquérito, Teoria e Prática**, Oeiras: Celta Editora;

CHOAY, François (1972), **L'Allégorie Du Patrimoine**, Éditions du Seuil;

CONNERTON, Paul (1993), **Como as Sociedades Recordam**, Oeiras: Celta Editora;

DAMÁSIO, António (2000), **O Sentimento de Si, o Corpo a Emoção e a Neurobiologia da Consciência**, Mem Martins: Publicações Europa-América;

DOMINGOS, Ana; BARRADAS, H.; RAINHA, H.; NEVES, I. (1985), **A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação**, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

DOMINGUEZ, Consuelo (1999), **El Museo un espacio para el aprendizaje**: Universidad de Huelva;

FENTRESS, James; WICKHAN, Chris (1992), **Memória Social, novas perspectivas sobre o passado**, Colecção Teorema Série Especial, Lisboa: Editorial Teorema;

FERNANDES, Rogério (1978), **O Pensamento Pedagógico em Portugal**, Instituto da Cultura Portuguesa;

FERNANDES, Rogério (2001), *As maravilhas da memória*, in Luisa Janeirinho, **Museu da Escola – um património comunitário**, Évora, Delegação Regional do Alentejo;

FERRAROTTI, Franco (1988) *Sobre a autonomia do método biográfico*. In.: NÓVOA, António & FINGER Mathias (Orgs.) **O Método (Auto)Biográfico e a Formação**, Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento dos Recursos Humanos da Saúde;

FERREIRA, António Gomes, **O Castigo será reservado para quem dele precisar. Argumentos e critérios sobre a aplicação dos castigos no séc. XVIII**; Universidade de Coimbra, (policopiado), s/d.;

FERREIRA, A. Justino (1939), **Elucidário Escolar - Guia dos agentes do ensino primário elementar**, Porto: Ed. Educação Nacional;

FERREIRA, J. M. Carvalho; NEVES, Abreu, P.N.; CAETANO, A. (1996), **Psicossociologia das Organizações**: Edições MacGraw-Hill;

FRANÇA, Maria Clara, (2001), **Com tino e compostura - História da disciplina escolar, Liceu Sá da Bandeira 1925/1956**, dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Lisboa: Universidade de Lisboa;

FONSECA, Nelma (2000), *A História Oral no museu da escola de Minas Gerais*, in: Luciano Faria Filho, **Fontes e Novas tecnologias – questões para a História da Educação**, Campinas: Colecções Memórias da Educação;

GIL, António (1991), **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**, São Paulo: Editora Atlas;

GRAHAM, John (1964), **A Method of Museum Registration**, Museum News Technical Supplement nº 2 April, (policopiado);

HERNANDEZ, Francisca, **El Museo como espacio de comunicación**: Ediciones Trea, SL, (policopiado), (s/d);

HERNANDEZ, Francisca, **Manual de Museología, Biblioteconomia y Documentación**: Editora Síntesis, (policopiado), (s/d);

JANEIRINHO, Luisa (org.)(2001) **Museu da escola – um património comunitário**, Delegação da Cultura do Alentejo, Évora;

JANEIRINHO, Luisa (1998) **Objectos de Vida - o museu etnográfico de Serpa**, C.M.Bea: Revista Arquivos de Beja, Vol. IX, série III;

JOSSO, Christine (1988), *Da Formação do Sujeito... Ao Sujeito da Formação*. In.: NÓVOA, António & FINGER Mathias (Orgs.), **O Método (Auto)Biográfico e a Formação**, Lisboa: Ministério da Saúde / Departamento dos Recursos Humanos da Saúde;

KENSKI, Vani (1997) *Sobre o conceito de memória*, in Ivani Fazenda (Org.) **A Pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento**, Brasil: Papirus Editora,;

LEON, Aurora (2000), **El Museo, teoría, praxis e utopía**, Cuadernos Arte, Madrid: Ediciones Catedra;

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, G.; BOUTIN, Gérald (1994), **Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas**, Instituto Piaget;

LEWENTHAL, David (1998), **Como conhecemos o passado**, in *Projecto História* (17), São Paulo (policopiado);

LOPES, Sandra (2001), *Quando penso nos manuais escolares...* in Luisa Janeirinho (Org.) **Museu da Escola – um património comunitário**, Évora, Delegação Regional da Cultura do Alentejo;

LORD, Barry & LORD, Gail Dexter (1998), **Manual de gestión de museos**, Espanha: Ariel Patrimonio Histórico;

MACHADO, Fátima (2001), *Carteiras escolares – de 1940 a 1960*, in Luisa Janeirinho (Org.) **Museu da Escola – um património comunitário**, Évora, Delegação Regional da Cultura do Alentejo;

MOORE, Kevin (1998), **La gestión del museo**, Espanha: Ediciones Trea, S.L.;

MATEUS, M. Luís (1997), *O Museu na (da) Escola – alguns exemplos sugestivos*, in FONTES, J. Patrícia (org.), **O Museu, a escola e a comunidade**, cadernos encontro, Centro de Estudos da Criança (CESC), Instituto de Estudos da Criança (IEC), Universidade do Minho;

MÓNICA, M.^a Filomena (1978), **Educação e Sociedade no Portugal de Salazar**, Editorial Presença;

MOREIRA, Isabel M.M. (1989), **Museus e Monumentos em Portugal 1772–1974**, Lisboa, Colecção de Temas de Cultura Portuguesa 14, Universidade Aberta;

NEVES, Margarida, S. (2000), **A Educação pela memória**, in *Revista da Faculdade de Educação/VER – N.^o 1*, Rio de Janeiro VERJ: Faculdade de Educação;

NOGUEIRA, Franco (1977), **Salazar – Os tempos áureos (1928-1936)** Vol. II, Coimbra: Atlântida Editora;

NÓVOA, António (1992), *A Educação Nacional*, in ROSAS, Fernando (coord.) **Portugal e o Estado Novo (1930-1960)** [Nova História de Portugal – vol. XII], Lisboa: Editorial Presença;

NÓVOA, António. (Org.) (1995), **Vidas de Professores**, Porto / Portugal: Colecção Ciências da Educação;

NÓVOA, António (Org.) (1997), **Instituto Histórico da Educação**, Ministério da Educação;

OLIVEIRA, César (1995) **História dos Municípios e do Poder Local**, Lisboa: Círculo dos Leitores;

OLIVEIRA, V. Ernesto (1971), *Apontamentos sobre Museologia e Museus Etnológicos*, in **Revista de Estudos de Antropologia Cultural**, n.º 6 da Junta de Investigação do Ultramar, (policopiado);

ORTA, José (2001), *Escola, Arquitectura e Espaço*, in Luisa Janeirinho (Org.) **Museu da Escola – um património comunitário**, Évora, Delegação Regional da Cultura do Alentejo;

PETROSKI, Henry (1992), *The pencil, A History of design and circumstance*, Alfred A., New York;

PINTO, Conceição, A. (1995), **Sociologia da Escola**, Ed. MacGraw-Hill;

POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. (1995), **Histórias de Vida, Teoria e Prática**, Oeiras: Celta Editora;

QUIVY, Raimond; CAMPENHOUDT, Luc Van (1992), **Manual de Investigação em Ciências Sociais**, Lisboa, Editorial Gradiva;

RAMOS, F. Martins (2001), **História de vida: Produto e meio de produção in, Economia e Sociologia** n.º 71, Évora: Instituto de Estudos Superiores de Évora;

RESENDE, Mário (2002), **De que nos lembramos quando nos lembramos? – – Estudo e reflexão sobre a memória no contexto da psicoterapia**, Texto de apoio do I Curso Pós-Graduado em Terapia por Reestruturação Vivencial e Cognitiva, Faculdade de medicina, Universidade de Lisboa;

RIVIÉRE, Georges, **La Muséologie - cours de Muséologie / Textes et témoignages**, Dumod, (policopiado) s/d ;

ROCHA-TRINDADE, Beatriz (1993), **Iniciação à Museologia**, Universidade Aberta;

SAMPAIO, J. Salvado (1976), **O Ensino Primário**, Vol. II, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

SILVA, Raquel (2000), *Introdução, in Elsa Pinho, Normas gerais – Artes plásticas e artes decorativas, Normas de Inventário, Instituto Português dos Museus, Ministério da Cultura;*

SIMSON, Olga (2000), **Memória Cultura e Poder na Sociedade do Esquecimento**, in: Luciano Faria Filho, **Fontes e Novas tecnologias – questões para a História da Educação**, Campinas: Colecções Memórias da Educação;

TRIVIÑOS, Augusto (1990), **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais; A Pesquisa Qualitativa em Educação**, São Paulo: Editora Atlas;

TORGA, Miguel (1938), **A Criação do Mundo, O Terceiro Dia** (policopiado);

VVAA (1997), **A Escola na Literatura, Textos de Educação**, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

VALA, Jorge (1986), A Análise de Conteúdo, in Augusto Santos Silva e J. M. Pinto (org.), **Metodologia das Ciências Sociais**, Lisboa: Editora Afrontamento;

VIDIGAL, Luís (1996), **Os Testemunhos Orais na Escola: História oral e projectos pedagógicos**, Colecção Perspectivas Actuais/Educação, Porto/Portugal: Edições Asa;

VIDIGAL, Luís (2000), **Museologia e Animação de Espaços Museológicos I**, Colecção Cadernos de Projecto Museológico sobre Educação de Infância, Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém;

OUTRAS FONTES

Centro de Documentação e Informação da Direcção Geral das Construções (1990). *Muitos Anos de Escolas* (2 vols.). Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Administração;

D.L. n.º 26111 de 19 de Maio de 1936;

D.L. nº 22:389 de 1933 – Ministério da Instrução Pública;

FERREIRA, A. Justino (1933), Legislação do Ensino Primário, Porto: Ed. Educação Nacional;

Fontes orais - Entrevistas

Lei n.º 107/2001, de 8 de Setembro;

Polis (1997), Enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado, Editorial Verbo, vol. 4;

Textos de apoio e outros documentos fornecidos no âmbito das disciplinas de:

- Património Museológico e Construção da Memória
- Incorporação e Sistemas de Documentação

URL'S CONSULTADOS

BAGANO, Germano, <http://www.mathatlantica.pt>;

D a r v o z a o s o b j e c t o s

ANEXOS

■ HISTÓRIA PESSOAL DA ESCOLA

- Preferências
- Stress / inibições / medos
- Actividades
- Imagens: memórias
cognitivas
sensitivas
perceptivas

*Andou à escola?
Gostava que me falasse da sua escola.
O que fazia?
O que gostava mais?
O que não gostava, ou lhe causava medo/stress?
O que se lembra melhor da escola?
O que aprendia (as contas, a tabuada, o ditado...),
o cheiro da comida da cantina, a hora do recreio,
a saída...? Porquê?
Lembra-se mais do que ouvia, do que via,
do que sentia, dos cheiros???*

- Levar as pessoas a contarem a sua história da escola (à vontade) para identificar por onde começam, quais os percursos, assinalando onde param, os comentários, etc.
Tentar que os entrevistados associem as memórias a imagens – o barulho ou o silêncio, o toque da sineta, as conversas, o que viam, uma fotografia, o quadro, o que sentiam, o medo, a alegria, o que pensavam, se a professora ou outro se zangava, se ficava contente...

■ OBJECTO ASSOCIADO

- Razões positivas/negativas
- Acções e funções
- Características físicas ou outras
- Localização
- Indução
- Memórias associadas

*Se tivesse de escolher/eleger/identificar-se com um objecto da escola qual seria? Porquê?
(razões da escolha)*

Lembra-se de alguma história (caso) ligada ao objecto? Qual?

- Tentar que os entrevistados associem a sua vida escolar a um objecto, que se identifiquem com ele dizendo as razões da escolha (positiva ou negativa) descrevendo-o pelas suas características ligadas à escolha. Ver se o objecto os levava a pensar em outros assuntos e quais (por exemplo: O toque do sino porque era sinal de recreio, o crucifixo porque lembra que foi ou não à missa...)
Contar uma história ligada ao objecto onde se tente perceber a razão da escolha.