

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Rooney Figueiredo Pinto

MEMÓRIA E EDUCAÇÃO

NARRATIVAS DAS MEMÓRIAS DA ESCOLA DO ESTADO
NOVO EM PORTUGAL

**Tese no âmbito do doutoramento em Estudos Contemporâneos orientada
pelo Professor Doutor António Gomes Alves Ferreira e Professor Doutor Luís
Carlos Martins D'Almeida Mota e apresentada ao Instituto de Investigação
Interdisciplinar da Universidade de Coimbra.**

Novembro de 2023

Instituto de Investigação Interdisciplinar da Universidade de Coimbra

MEMÓRIA E EDUCAÇÃO

Narrativas das memórias da escola do Estado Novo em Portugal

Rooney Figueiredo Pinto

Tese de doutoramento em Estudos Contemporâneos orientada pelo Professor Doutor António Gomes Alves Ferreira e Professor Doutor Luís Carlos Martins D'Almeida Mota e apresentada ao Instituto de Investigação Interdisciplinar da Universidade de Coimbra (III-UC) / Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS20-UC).

Novembro de 2023

1 2  9 0

UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Agradecimentos

Meus agradecimentos aos meus orientadores Prof. Doutor António Gomes Ferreira e Prof. Doutor Luís Mota, pela amizade e apoio nesta jornada. Em particular ao Doutor António Gomes Ferreira por ter-me incentivado a investigar sobre a sociodinâmica.

Ao CLA de Ponte de Lima (UAberta), ao Prof. Doutor José António Moreira e à investigadora Ana Catarina Lima, por possibilitar os encontros e entrevistas com os participantes. O meu sentimento de gratidão especialmente à Catarina por sua colaboração incansável e a amizade construída nesta jornada.

Aos participantes das entrevistas, a minha profunda gratidão por disponibilizarem o seu tempo e contribuído com as suas recordações. Sem as suas memórias esta investigação não teria sido possível. Aos que já partiram deixo registada a minha respeitosa homenagem *in memoriam* e gratidão.

Agradeço também aos amigos, professores e investigadores que comigo partilharam as suas críticas e opiniões, incentivando-me a refletir e amadurecer a investigação em todo o processo. A minha gratidão às editoras do número especial da *Paedagogica Historica* v.58(3), Karen Lillie, Lisbeth Matzer e Lilli Riettiens, cujas reflexões foram essenciais nesta jornada.

Um agradecimento especial à minha “Baixinha”, por sempre me ajudar a crescer e me apoiar em todos os momentos, mesmo quando estava decidido a desistir deste doutoramento. Sem o seu amável e incansável apoio, muito certamente não teria chegado até aqui. O seu carinho, paciência, inteligência, carisma, sabedoria e dedicação em tudo que faz são-me uma inspiração para superação de todos os obstáculos.

Por último, mas não menos importante, não posso esquecer aqueles cujo contributo silencioso é essencial a toda a investigação, tais como as equipas técnicas das bibliotecas e arquivos. Como não é possível neste limitado espaço nomear todos com quem interagi nesta jornada, deixo os meus sinceros agradecimentos a todos que de forma direta ou indireta contribuíram no percurso desta investigação de doutoramento.

*À minha família, por me educar com amor.
Aos meus professores, por me ensinarem a
converter informação em conhecimento.*

Resumo

A memória social da escola constitui um dos mais interessantes e complexos temas no âmbito da história da educação. Esta tese assume como ponto de partida a afirmação de que as experiências dos momentos vividos no passado são significadas e registadas na memória, refletindo diálogos mnemónicos-sociais que se manifestam nos testemunhos orais. Neste estudo, as recordações dos professores que deram aulas no período do Estado Novo em Portugal são observadas no âmbito de uma proposta de perspetiva sociodinâmica da memória. Partindo de um enquadramento teórico conceptual que fundamenta esta proposta da sociodinâmica, este trabalho tem por objetivo investigar como as características do tempo, do espaço, das condições e dos seus efeitos podem ser observadas nas narrativas da memória. Adotando uma abordagem qualitativa para investigação com recurso à análise de conteúdo de 15 entrevistas semiestruturadas aplicadas entre os anos de 2014 e 2019 no Norte de Portugal, analisou-se o fenómeno da memória social da escola na perspetiva sociodinâmica desenvolvida. De um corte vertical no conjunto de entrevistas, as unidades de conteúdo foram reagrupadas em novas unidades de registo e categorias de análise que permitiram verificar como a recordação se manifesta e que ajustes de tempo e de espaço emergem nos testemunhos orais. Estes testemunhos revelaram dinâmicas temporais no discurso dos entrevistados, demonstrando que as recordações sobre o passado vivido eram ajustadas em diversos casos às molduras sociais do presente da narrativa. O conteúdo dos testemunhos permitiu verificar que os elementos presentes no discurso dos participantes apontam para uma dinâmica mnésica e social que combina na narrativa os elementos do tempo, do espaço, das condições e dos seus efeitos. Verificou-se que o passado experienciado e registado na memória episódica como eventos biográficos foi significado na memória semântica e resignificado nas recordações consoante o tempo e espaço das narrativas. Observou-se que a memória social da escola se manifesta como um elemento dinâmico e social que reflete em si características da memória individual e coletiva, partilhando perceções sobre o passado em diálogo com o presente. A análise fenomenológica dos testemunhos dos professores não apenas confirmou a presença desse diálogo entre o tempo, o espaço, as condições e os seus efeitos, como contribui para a historiografia da educação com recurso à perspetiva sociodinâmica da memória da escola.

Palavras-chave: memória, educação, narrativas da memória, Estado Novo.

Abstract

The social memory of the school constitutes one of the most exciting and complex themes in the history of education. This thesis starts by stating that the experiences of moments lived in the past are signified and recorded in memory, reflecting mnemonic-social dialogues that manifest themselves in oral testimonies. This study observes the memories of teachers who taught during *Estado Novo* in Portugal from a sociodynamic memory perspective. Beginning with a theoretical-conceptual framework that forms the basis for this proposal on sociodynamics, this work aims to explore how memory narratives reveal the characteristics of time, space, conditions, and their effects. Adopting a qualitative approach to research using content analysis of 15 semi-structured interviews applied between the years 2014 and 2019 in Northern Portugal, we analyzed the phenomenon of the social memory of the school from a sociodynamic perspective. We regrouped the content units into new coding units and analytical categories from a vertical cut in the set of interviews. This process enabled us to verify how remembrance manifests itself and identify the adjustments of time and space that emerge in the oral testimonies. These testimonies revealed temporal dynamics in the interviewees' discourse, demonstrating that, in several cases, the narrative adjusted the memories of the lived past to the social frames of the present. The content of the testimonies allowed us to verify that the elements present in the participants' discourse point to a mnemonic and social dynamic that combines the aspects of time, space, conditions and their effects in the narrative. We observed that individuals re-signified the past, which they had experienced and recorded as biographical events in episodic memory, by the time and space of the narratives within the framework of semantic memory. We observed that the social memory of the school functions as a dynamic and social element that reflects individual and collective memory characteristics, sharing perceptions about the past through a dialogue with the present. The phenomenological analysis of the teachers' testimonies confirmed the presence of this dialogue between time, space, conditions and their effects. It contributed to the historiography of education using the sociodynamic perspective of school memory.

Keywords: memory, education, narratives of memory, Estado Novo.

Índice

AGRADECIMENTOS	2
RESUMO	4
ABSTRACT	5
ÍNDICE	6
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCEPTUAL	17
1. DOMÍNIO TEMÁTICO - MEMÓRIA	20
1.1 MEMÓRIA NA FILOSOFIA.....	23
1.1.1 <i>Cognição (ou consciência) no contexto da memória</i>	24
1.1.2 <i>Tempo e memória entre recordar e esquecer</i>	30
1.1.3 <i>Significação e memória</i>	38
1.2 MEMÓRIA NA PSICOLOGIA E NEUROCIÊNCIA.....	41
1.2.1 <i>Estruturas cognitivas e novos olhares sobre a retenção da informação</i>	42
1.2.2 <i>Formação, armazenamento e recuperação da memória</i>	45
1.2.3 <i>Inconsciente e memória</i>	48
1.2.4 <i>A matriz behaviorista</i>	50
1.3 MEMÓRIA COMO UM FENÓMENO SOCIAL	52
1.3.1 <i>A memória coletiva na conceção sociológica de Maurice Halbwachs</i>	55
1.3.2 <i>Narrativas da memória</i>	64
1.3.3 <i>Emoções e narrativas da memória</i>	66
1.3.4 <i>Recordar, esquecer e reconstruir memórias</i>	69
1.4 MEMÓRIA, HISTÓRIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.....	72
1.4.1 <i>História e políticas da memória</i>	73
1.4.2 <i>História oral, materialidades da memória e suas complexidades</i>	81
1.4.3 <i>Memória social, história oral e historiografia da educação</i>	89
2. DOMÍNIO TEMÁTICO - SOCIODINÂMICA	95
2.1 CONCEPTUALIZAR A “SOCIODINÂMICA”	97
2.1.1 <i>Aspectos semântico-conceptuais da sociodinâmica e dinâmicas sociais</i>	98
2.2 ABORDAGENS TEÓRICO CONCEPTUAIS NO ÂMBITO DA SOCIODINÂMICA	105
2.2.1 <i>O efeito sociodinâmico</i>	106
2.2.2 <i>Sociodinâmica da cultura e da comunicação</i>	114
2.2.3 <i>Sinergética e sociodinâmica</i>	122
2.2.4 <i>Sociodinâmica organizacional</i>	133
2.2.5 <i>Terapêutica construtivista de aconselhamento sociodinâmico</i>	139

2.2.6 Sociodinâmica na educação.....	142
3. DOMÍNIO TEMÁTICO - CONTEXTO	152
3.1 TEORIAS DO CONTEXTO	153
3.1.1 Pragmática e contextualismos	156
3.1.2 Discurso e contexto como elementos analíticos.....	163
3.2 COMPLEXIDADE E SUBJETIVIDADE DO CONTEXTO QUE SE RECORDA	168
3.3 A RECORDAÇÃO COMO REFLEXOS DO(S) CONTEXTO(S)	170
4. CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO DAS MEMÓRIAS	175
4.1 O ESTADO NOVO EM CONTEXTO.....	176
4.1.1 Contexto Histórico-Político	176
4.1.2 Autoritarismo e Totalitarismo.....	180
4.1.3 Contexto Económico-Social	182
4.2 O CONTEXTO NACIONAL DA EDUCAÇÃO	190
4.2.1 A educação em atos normativos.....	191
Durante a República.....	196
Durante a Ditadura.....	199
Durante o Estado Novo.....	205
4.2.2 A formação de professores.....	220
Regulação do funcionamento das Escolas de Magistério	226
Condições para a admissão.....	226
Matrículas e plano de estudos.....	231
Pessoal docente, administrativo e menor.....	232
Estágios & exames de Estado	234
Propinas, bolsas de estudo e isenções de propinas	234
Programa das Escolas de Magistério	235
Pedagogia.....	236
Didática Geral.....	241
Didáctica Teoria e Prática	242
Leis da Aprendizagem e Motivação.....	242
Curvas de Aprendizagem	243
A Análise e a Síntese.....	243
Métodos especiais de aprendizagem	244
Processologia Didática	248
Psicologia aplicada à educação.....	249
Estudo da Criança.....	250
Vida Afectiva	251
Vida Activa	251
Vida Cognitiva ou Intelectual da Criança	253
Didáctica Especial	256
Higiene Escolar.....	259
Educação Física	261
Desenho e Trabalhos Manuais Educativos.....	263

Educação Feminina	265
Música e Canto Coral.....	267
Legislação e Administração Escolares.....	268
Organização Política e Administrativa da Nação.....	269
Educação Moral e Cívica	273
CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA [RL]	275
1. PROCEDIMENTOS [RL]	277
1.1 DELIMITAÇÃO ESPACIAL E TEMPORAL PARA AS PESQUISAS	277
1.2 SELEÇÃO DAS BASES DE DADOS E REPOSITÓRIOS	278
1.2.1 <i>Caracterização das fontes de pesquisa</i>	278
Repositórios.....	280
Estudo Geral da Universidade de Coimbra.....	280
Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP)	281
Interoperabilidade entre os repositórios	281
Bases de Dados.....	282
Web of Science - WoS	282
SciVerse Scopus.....	284
EBSCO Discovery Service - EDS.....	285
1.3 ESTRUTURAÇÃO DO PROTOCOLO [RL].....	285
1.3.1 <i>Dimensões de relevância para a pesquisa</i>	286
1.3.2 <i>Questões de revisão</i>	287
Objetivo da RL	287
Questões que se pretende responder.....	287
1.3.3 <i>Critérios para a definição dos strings de pesquisa</i>	288
String de pesquisa - Memória.....	289
Strings de pesquisa - “Educação” e “Estado Novo”	292
Strings de pesquisa - Sociodinâmica	294
1.4 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E DE EXCLUSÃO DOS ESTUDOS.....	295
1.4.1 <i>Critérios de inclusão e de exclusão - repositórios</i>	296
1.4.2 <i>Critérios de inclusão e de exclusão - bases de dados</i>	296
1.5 FERRAMENTAS ADOTADAS NA COLETA E TRATAMENTO DOS DADOS [RL]	296
1.6 FRAGILIDADES NO PROTOCOLO E NOS RESULTADOS DA PESQUISA	298
2. PESQUISA [RL]	299
2.1. REPOSITÓRIOS.....	300
2.1.1 <i>Pesquisa, seleção e coleta de dados - Repositórios</i>	300
Estudo Geral da UC.....	300
RCAAP	302
Pesquisa 2 – Apenas os strings “sociodinâmica OR sociodynamics”.....	304
2.1.2 <i>Resultados - Pesquisas nos Repositórios</i>	305
2.1.3 <i>Síntese dos resultados - Pesquisas nos Repositórios</i>	307
2.1.4 <i>Caracterização dos resultados - Pesquisas nos repositórios</i>	308

2.2 BASES DE DADOS	311
2.2.1 <i>Pesquisa, seleção e coleta de dados – Bases de Dados</i>	311
Web of Science - WoS	311
SciVerse - Scopus	312
EBSCO Discovery Service (EDS)	312
2.2.2 <i>Resultados - Pesquisas nas Bases de Dados</i>	313
2.2.3 <i>Síntese dos resultados - Pesquisas nas Bases de Dados</i>	314
2.2.4 <i>Caracterização dos resultados – Pesquisas nas Bases de Dados</i>	315
3. RESULTADOS [RL]	317
3.1 RESULTADOS – PESQUISAS NOS REPOSITÓRIOS E BASES DE DADOS	317
3.1.1 <i>Caracterização dos resultados - Repositórios e Bases de Dados</i>	318
3.1.2 <i>Análise dos resultados - Repositórios e Bases de Dados</i>	320
3.2 CONCLUSÕES [RL]	326
CAPÍTULO III – METODOLOGIA E DESENHO DE INVESTIGAÇÃO	329
1. DESENHO DE INVESTIGAÇÃO	330
1.1 POSICIONAMENTO E ABORDAGEM FILOSÓFICA	332
1.2 PARADIGMA DE INVESTIGAÇÃO	335
1.2.1 <i>Pressupostos ontológicos</i>	336
Posicionamento do estudo	336
Paradoxo ontológico e consequente viés	337
1.2.2 <i>Pressupostos epistemológicos</i>	338
Posicionamento do estudo	338
Paradoxo epistemológico e consequente viés	339
1.3 PREMISSA AXIOLÓGICA	341
1.4 ESCOLHAS METODOLÓGICAS, ESTRATÉGIA E HORIZONTE TEMPORAL	342
2. PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO	343
3. OBJETIVOS	344
3.1 OBJETIVOS GERAIS	345
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	345
4. ESCOPO E DELIMITAÇÃO	346
5. JUSTIFICATIVA	347
5.1 A IMPORTÂNCIA DAS NARRATIVAS DA MEMÓRIA (NECESSIDADE)	347
5.2 AJUSTE NO PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO (OPORTUNIDADE)	349
CAPÍTULO IV - NARRATIVAS DOS(AS) PROFESSORES(AS)	351
1. ABORDAGEM METODOLÓGICA	352
1.1 MÉTODO	353

1.1.1 Instrumentos.....	353
1.1.2 Procedimentos.....	354
1.1.3 Participantes	355
1.2 TRANSCRIÇÃO, CODIFICAÇÃO E ANONIMIZAÇÃO DOS DADOS	356
2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS ENTREVISTAS.....	358
2.1 CONTEXTO FAMILIAR E ASPECTOS ECONÓMICO SOCIAIS.....	361
2.1.1 Família.....	362
Recordações de casa.....	362
Situação económica da família.....	367
Família e profissão docente.....	370
2.2 DA ESCOLA PRIMÁRIA À ESCOLA DE MAGISTÉRIO	374
2.2.1 Memórias da escola	374
Escolas que frequentou.....	374
Castigos e justiça dos professores	380
Castigos que sofreu quando estudante	381
Sobre a justiça dos professores	385
O que recorda da escola.....	388
2.2.2 Memórias da escola de magistério	391
Perceção sobre a carreira docente e o que influenciou a ser professor	392
Perceção sobre “os convívios” e “os colegas da escola de magistério”	396
Os convívios.....	396
Os colegas da escola de magistério.....	399
Sobre os conteúdos ensinados na escola de magistério.....	402
Como recorda a escola de magistério e a justiça dos professores	406
A justiça dos professores da escola de magistério	406
O que mais marcou na escola de magistério	408
2.3 CONTEXTO SOCIOCULTURAL E SOCIOPOLÍTICO DAS MEMÓRIAS.....	411
2.3.1 Memórias da vida na aldeia.....	411
Economia na aldeia.....	412
Vida cultural na aldeia.....	414
Os professores na aldeia	416
2.3.2 Memórias do Estado Novo.....	421
O que recorda do contexto social e político	421
Como as pessoas viam as autoridades nacionais – Medo e respeito	425
A escola e o regime	427
Como via o regime e o que se seguiu	431
2.4 INFÂNCIA E COTIDIANO DE CRIANÇA.....	433
2.4.1 Perceção sobre o que era ser criança.....	434
Sobre as crianças em idade escolar	434
Trabalhar para ajudar aos pais.....	437
Brincadeiras das crianças	440
2.5 MEMÓRIAS DE QUANDO ERA PROFESSOR(A).....	443

2.5.1 Aspectos gerais do percurso docente	443
Colocação para as escolas	444
Escolas onde deu aulas	447
Características dos edifícios escolares	450
2.5.2 O dia a dia na escola	454
Como recorda as diferentes turmas que teve	454
O que recorda sobre os alunos	457
Higiene dos alunos	460
Limpeza e manutenção das escolas	462
2.5.3 Recursos para as aulas	463
Os materiais disponíveis na escola	464
Livros que usava	468
Lousa e cadernos	472
2.5.4 Métodos e conteúdos	476
Métodos e técnicas de ensino	477
O ensino de português	481
O ensino de matemática	483
O ensino de história	488
O ensino de geografia	489
O ensino de educação física	492
O ensino de religião e moral	495
O ensino de trabalhos manuais	498
Avaliação dos alunos e exames de passagem de classe	499
2.5.5 O que emerge da memória da escola	502
Respeito e disciplina na escola	503
Os pais de alunos	507
Castigar os alunos	508
O que mudou na escola ao longo do tempo	512
Como percebe o contributo da escola	515
2.6 MENSAGENS DOS ENTREVISTADOS	518
CONSIDERAÇÕES FINAIS	520
REFERÊNCIAS	562

Introdução

A partir dos testemunhos orais dos professores, o presente estudo reflete sobre o microcosmo social da escola numa perspetiva sociodinâmica, assumindo como ponto de partida a afirmação de que a escola é um microcosmo social no qual se desenvolvem diversos tipos de interações simbólicas que podem ser influenciadas por contextos políticos, económicos e sociais.

A pluralidade de contextos e seus microcosmos revelam um complexo tecido social, repleto de significados multifacetados, identidades e paradigmas partilhados (Bourdieu, 2022; Kuhn, 1996). Nesta linha, o passado recordado reflete o regime, sua ideologia e imaginários. Ao mesmo tempo, encontra ressonância em como se recorda e se percebe a infância, a família e o panorama geral da educação.

As temporalidades da memória observadas nas recordações das experiências vividas nestes microcosmos, permitem compreender como as perceções e eventos biográficos ganham relevância e se manifestam nos testemunhos orais dos/as professores/as.

No campo da história da educação os testemunhos orais têm sido utilizados cada vez mais como recurso para se compreender a cultura escolar e as dinâmicas sociais no microcosmo da escola (Pinto, 2022). A interação entre os microcosmos sociais e os diferentes contextos (educativos, políticos e económicos) encontra ressonância nas perceções sobre os paradigmas sociais partilhados acerca da infância, da família e da escola (Dewey, 1909, 1916; Goffman, 1974/2012; Ricoeur, 1983).

A análise dos testemunhos orais dos professores desempenha um papel fundamental na compreensão das dinâmicas sociais nesses microcosmos, servindo de ponte entre o passado da experiência registada na memória e o presente da narrativa, contribuindo para a historiografia da educação (Pinto et al., 2018; Portelli, 1991; Thompson, 1978/2000).

Sobre o tema da memória, especialmente o tema da memória social, é possível encontrar um amplo conjunto de estudos na área das ciências sociais, com destaque para as abordagens da memória individual e coletiva (Halbwachs, 1925/1994, 1950/1997; Namer, 1987). Por outro lado, a sociodinâmica é pouco explorada no âmbito da educação, embora apresente uma abordagem multidisciplinar de matriz tanto positivista quanto naturalista,

com aplicabilidade em diversas áreas do conhecimento (Fauvet, 2004; Ferreira, 2014; Moles, 1967/1971, 1969; Weidlich, 2003).

Neste estudo pretende-se responder à seguinte pergunta de investigação: Como os aspectos do tempo, do espaço, das condições e dos seus efeitos se manifestam nas narrativas dos professores da escola do tempo do Estado Novo e evidenciam a perspetiva sociodinâmica da memória?

Aplicada à história da educação, a perspetiva sociodinâmica adota os princípios da abordagem sociodinâmica (Ferreira, 2008, 2014) e da história oral, propondo novos olhares para o estudo do complexo conjunto de recordações associadas à memória social da escola. Em linhas gerais, contribui para a reflexão fenomenológica sobre como os eventos da memória refletem em si os contextos histórico-sociais, sociopolíticos e socioculturais e suas influências sobre as significações dos eventos biográficos. Esta dinâmica mnemónica demonstra o diálogo entre as memórias episódicas e semânticas nos processos de organização das memórias autobiográficas. Nesta linha de compreensão, a memória social transcende a mera individualização de um acontecimento, abrangendo a memória coletiva de um momento histórico e o seu impacto sobre as perceções das experiências pessoais nos microcosmos sociais (Connerton, 1989/1993).

Embora a perspetiva sociodinâmica represente uma abordagem inovadora no domínio da história da educação, as suas raízes e relevância nas ciências sociais remontam ao início do século XX. Integra elementos do estruturalismo, do interacionismo simbólico e da sociometria na análise dos fenómenos sociais. Em termos mais amplos, a sociodinâmica pertence à praxeologia, concentrando-se nas dinâmicas sociais e na sua manifestação nas decisões individuais e coletivas (Fauvet, 2004), inspirando-se em várias teorias da economia, da psicologia social, da comunicação e da cultura.

É essencial sublinhar que a perspetiva sociodinâmica se alinha com o conceito abrangente de dinâmica social, examinando as interações entre os indivíduos e os seus contextos interpessoais e culturais. Esta abordagem praxeológica permite o desenvolvimento de construções teóricas adequadas aos diversos cenários inerentes à natureza transdisciplinar dos factos sociais, alargando os conceitos fundamentais de dinâmica social (Comte, 1852) e contribuindo para uma compreensão sociodinâmica da intrincada relação entre os indivíduos, seus contextos e os microcosmos sociais.

Nesta investigação, enfrentamos pelo menos dois desafios à partida. O primeiro é teórico-conceitual; o segundo é metodológico. O desafio conceptual está em apresentar um constructo que fundamente os pressupostos de uma perspetiva sociodinâmica e permita o diálogo compreensivo entre memória social e historiografia da educação. Em virtude da robustez que exige o constructo teórico, faz-se igualmente necessário que a metodologia e o desenho de investigação explicitem os elementos que justificam as escolhas metodológicas adotadas, o que é feito ao pormenor no Capítulo III. A estrutura do desenho de investigação segue o modelo esquemático de *research onion* (Saunders et al., 2019), definindo as camadas do argumento analítico.

Do ponto vista teórico-analítico, adotou-se um posicionamento filosófico de paradigma interpretacionista com abordagem analítico-subjetivista e pressuposto ontológico relativista sobre o fenómeno da memória social da escola, apontando os seus respetivos paradoxos epistemológicos e possíveis viés no estudo. Bem como, a declaração da premissa axiológica e os seus valores extrínsecos e intrínsecos associados.

Numa linha construtivista, utilizou-se uma metodologia indutiva com abordagem nomotética e retórica de escrita informal e formal. Desta forma, foram elencados como objetivos gerais: 1. Estruturar um constructo teórico para a perspetiva sociodinâmica; 2. Verificar a originalidade da investigação; 3. Verificar como as características do tempo e do espaço podem ser observadas nas recordações dos professores que deram aulas na escola do tempo do Estado Novo; 4. Demonstrar como a perspetiva sociodinâmica da memória da escola contribui para uma análise reflexiva sobre as recordações dos professores, possível de ser replicada em investigações que recorrem à história oral no âmbito da historiografia da educação. Adicionou-se a estes um conjunto de objetivos específicos que suportam o devido cumprimento dos objetivos gerais.

Definiu-se como objeto de análise as entrevistas (narrativas da memória) e como sujeitos da investigação os professores. Neste contexto analítico, o período do Estado Novo em Portugal (1933-1974) foi definido como o enquadramento temporal e espacial das memórias que compõem o *corpus* de análise da investigação.

A recolha de dados foi feita com recurso a um guião de entrevistas semiestruturadas de forma a perceber como os aspectos do tempo, do espaço, das condições e dos seus efeitos se manifestam nas narrativas dos/as professores/as e evidenciam a perspetiva sociodinâmica da memória. De 23 entrevistas realizadas entre o período de 2014 e 2019, foram selecionadas para este estudo um conjunto de 15 entrevistas, o que se justifica pelo

facto de todos os entrevistados terem estudado e mais tarde terem sido professores durante o Estado Novo.

As entrevistas foram transcritas de forma manual e automatizada, anonimizadas e codificadas adotando um procedimento misto (categorização indutiva e dedutiva), combinando as categorias que foram previamente definidas com categorias que emergiram dos dados (Amado, 2014). De um corte vertical no conjunto de entrevistas, as unidades de conteúdo foram reagrupadas em novas unidades de registo e categorias de análise.

O esquema analítico recorre à análise de conteúdo e microanálise dos testemunhos, observando como o tempo, o espaço, as condições e os seus efeitos se manifestaram no discurso. A presença de elementos de significação da memória, como engramas e estruturas semânticas da narrativa, permitiram observar como as recordações do passado são estruturadas no discurso por aquele que recorda, contribuindo para a historiografia da educação numa perspetiva sociodinâmica da memória social da escola.

Do ponto de vista estrutural a presente tese foi organizada em quatro capítulos. O enquadramento teórico conceptual é apresentado no primeiro capítulo, sendo distribuído nos domínios temáticos da memória, da sociodinâmica e do contexto. Enquanto os três domínios temáticos apresentam abordagens conceptuais que fundamentam o argumento teórico da memória e da sociodinâmica, a relevância do contexto no âmbito da memória social e particularmente da memória da escola é abordado nos últimos tópicos deste capítulo.

No segundo capítulo é apresentada uma revisão da literatura [RL] de forma a verificar o que tem sido publicado acerca do tema sobre o qual se debruça esta investigação e como tem sido explorado no âmbito da historiografia da educação. Em certa medida, a RL também permitiu verificar a originalidade do presente estudo.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia e desenho de investigação, explicitando o posicionamento e abordagem filosófica, os paradigmas de investigação adotados, premissas axiológicas e escolhas metodológicas. No mesmo capítulo também são apresentados ao pormenor o problema de investigação, objetivos, escopo e delimitação e justificativa.

No quarto e último capítulo são analisadas as narrativas da memória dos professores que deram aulas na escola do tempo do Estado Novo em Portugal. O primeiro tópico deste

capítulo explicita a abordagem metodológica adotada e no tópico seguinte as análises das entrevistas.

Nas considerações finais, última parte do estudo, é feita uma breve recapitulação dos principais elementos que compõem a investigação, reforçando os argumentos e resultados apresentados e seguindo-se da síntese das conclusões apontadas a partir da análise dos dados.

Capítulo I - Enquadramento Teórico Conceptual

Este capítulo tem por objetivo apresentar um enquadramento teórico conceptual que permita fundamentar a proposta de uma perspetiva sociodinâmica para a análise da memória da escola do tempo do Estado Novo em Portugal.

Como a memória numa perspetiva sociodinâmica é uma abordagem pouco explorada no âmbito da historiografia da educação, não havendo uma conceptualização sociodinâmica estruturada para este fim, decidiu-se por apresentar um enquadramento teórico a partir dos pressupostos que fundamentam as dimensões temáticas que constituem o argumento central do presente estudo.

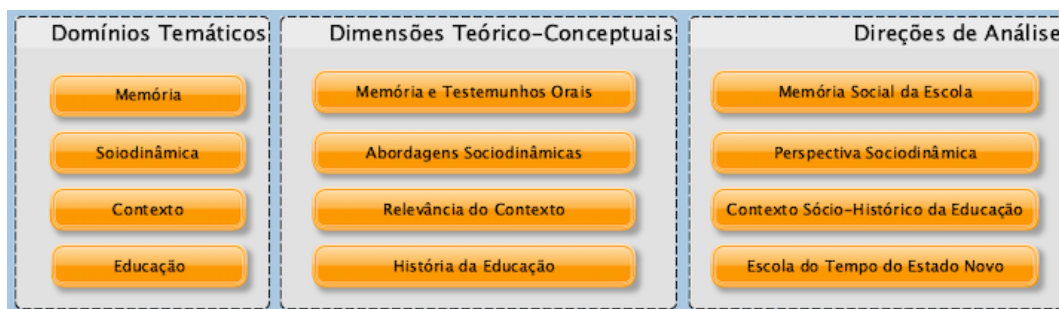
Neste sentido, o capítulo está dividido em quatro tópicos de forma a explorar os domínios temáticos da memória, sociodinâmica, contexto e educação (Figura 1). Pretende-se, assim, apresentar algumas das principais linhas teóricas que corroboram para uma compreensão sociodinâmica da memória social.

Nos três primeiros tópicos são explorados individualmente os domínios temáticos da memória, da sociodinâmica e do contexto. O último tópico, denominado por “Contexto Socio-Histórico das Memórias”, apresenta o contexto da educação nacional no qual se enquadra o objeto desta investigação, combinando em sua abordagem os domínios temáticos do contexto e da educação. Este tópico é tanto de natureza teórico conceptual quanto de investigação documental, nomeadamente pela pesquisa documental acerca da legislação que regulou as políticas de educação no período do Estado Novo.

Esta estrutura conceptual justifica-se pelo facto do objeto de investigação se situar na “memória social da escola” e o contexto no qual se inserem essas memórias o período do “Estado Novo” em Portugal.

Figura 1

Matriz de Enquadramento Teórico



Cada domínio temático foi abordado com foco nas dimensões teórico conceptuais subsequentes, descritas na coluna central da Figura 1. Neste sentido, o domínio temático da “memória” explora a memória e os testemunhos orais, o domínio da “sociodinâmica” explora as principais abordagens sociodinâmicas estruturadas em paradigmas naturalistas e positivistas, o domínio do “contexto” explora como o contexto é apresentado como elemento de relevância nas investigações, o domínio da “educação” explora a relevância do contexto socio-histórico para se constituir o cenário sobre o qual foram formadas as memórias dos professores que deram aulas na escola do tempo do Estado Novo.

A forma de delineamento e apresentação desta estrutura conceptual permite não apenas conceptualizar o que se compreende por memória, sociodinâmica e contexto, mas também apresentar a relevância do contexto da memória para uma perspectiva sociodinâmica da memória social da escola.

Esta abordagem justifica-se pelo significativo crescimento do interesse pelo tema da memória social para a historiografia da educação¹, sobretudo em diálogo com a história oral, onde os investigadores têm recorrido aos testemunhos orais (narrativas da memória) como recurso para uma melhor compreensão da memória social da escola com foco nos atores sociais que interagem no microcosmo escolar (Clark, 2005; Nóvoa, 2013; Singer & Wong, 2018).

Ainda que se verifiquem delgadas fronteiras nos estudos sobre memória e educação, importa ressaltar que não se pretende conceber um constructo teórico que ofereça instrumentalização científica aplicável a investigações sobre a memória nos domínios da

¹ Somente na revista *History of Education Quarterly*, foram encontrados 733 registos de artigos no âmbito da História da Educação com abordagens sobre a memória. [Search term = “memory” And Content type = “Journal Article” And Date from = “1950” And Date to = “2022” And Search within = “History of Education Quarterly”].

psicologia ou da neurociência. Por outro lado, recorre-se aos já estabelecidos modelos teóricos e conceptuais existentes nestes campos do conhecimento para o delineamento dos processos mnésicos que são referidos nesta investigação.

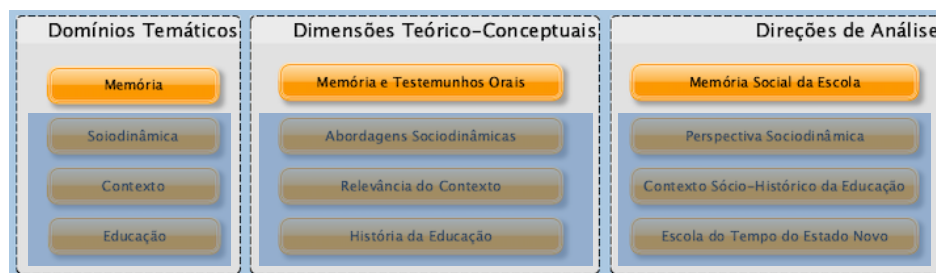
I. Domínio Temático - Memória

Tratar o tema da memória num estudo inserido no campo da historiografia da educação é sempre um desafio, nomeadamente devido às complexidades e subjetividades do tema em suas múltiplas capilaridades investigativas. O tema da memória pode ser abordado em diferentes campos do conhecimento e distintos níveis de profundidade.

Um primeiro desafio consiste em explorar o domínio temático da memória numa dimensão teórico conceptual que evidencie sua abordagem no âmbito das Ciências Sociais. Neste tópico, pretende-se convocar saberes distintos sem perder o foco nas direções de análise. De forma a ilustrar a abordagem com um esquema de conteúdos, a Figura 2 situa o conteúdo do tópico no âmbito do domínio temático da “Memória” e na Dimensão Teórico Conceptual da “Memória e Testemunhos Orais”.

Figura 2

Matriz de Enquadramento Teórico (Memória – Memória e Testemunhos Orais)



Como em todo o ponto de partida, e de forma a declarar a matriz de abordagem sob a qual assentam-se os conteúdos que se seguem, convém definir o que se entende por memória no âmbito desta investigação.

Designa-se como memória a capacidade ou faculdade mental que os cérebros possuem para codificar e significar, registar, armazenar e tornar acessível uma ampla quantidade de experiências (Kekenbosch, 2007). Todo este sistema passa despercebido e ocorre sem que o indivíduo tome consciência de que está a processar um grande volume de experiências e dar-se conta de que executa um processamento mnésico que dá forma e sentido ao seu eu e sua compreensão do mundo (Gleitman et al., 2011). Nos diversos aspectos da vida particular e social, a memória manifesta-se no indivíduo como um elemento psicossocial indispensável à sobrevivência.

Recordar e esquecer fazem parte de toda a existência humana como um elemento indispensável à compreensão do mundo e ligação com ele. Superar o esquecimento e demonstrar uma boa habilidade de recordar os registos da memória sempre despertou a admiração ao longo dos tempos. Neste sentido, em um de seus contos, refere Jorge Luís Borges sobre a prodigiosa memória de seu personagem:

“Ireneo começou por enumerar, em latim e em espanhol, os casos de memória prodigiosa registados pela *Naturalis historia*: Ciro, rei dos persas, que conseguia chamar pelo nome todos os soldados dos seus exércitos; Mitridates Eupator, que ministrava a justiça nos vinte e dois idiomas do seu império; Simónides, inventor da mnemotecnia; Metrodor, que professava a arte de repetir com fidelidade tudo que ouvira uma única vez. Com evidente boa-fé espantou-se de tais casos espantarem. Disse-me que antes dessa tarde chuvosa em que o derrubou o cavalo picarço, ele havia sido o que são todos os cristãos: um cego, um surdo, um néscio, um desmemoriado.” (Borges, 2021, pp. 112-113)

Recortada do conto intitulado “Funes, *o memorioso*”, a citação acima retrata o jovem Ireneo Funes, cuja habilidade mnemónica fora tardiamente percebida pelo mesmo e talvez nunca percebida por outros. Borges retrata Funes como um caso hipotético (e paradoxal) de *hypermnésia*, sendo capaz de recordar todos os detalhes de um dia vivido, paralisado no tempo, sem pensar para não esquecer e acometido por generalizações (Izquierdo, 2018). “Funes” não apenas ilustra o sentido da memória, como também a apresenta de maneira simbólica no campo das abstrações e significações da mensagem.

Organizando os registos na memória episódica conforme seu uso e necessidade, a memória desenvolve associações a eventos anteriores experienciados na primeira pessoa ou apenas registados pela narrativa de outros (Zimmer & Ecker, 2010). É a partir destas ligações que as experiências são significadas na memória semântica, para posteriormente serem armazenadas e assimiladas na memória biográfica (Baddeley et al., 2009/2011).

Através do exercício da recordação e narrativa de eventos do passado, a memória supera a temporalidade manifestando no presente os episódios experienciados no passado. Na transmutação entre o passado e o presente, a memória quando partilhada atribui ao narrador o papel de guardião de recordações que já não mais são apenas suas e sim socializadas (ou coletivizadas) pela partilha. É esta característica de movimento e transmutação da memória que a torna social e dinâmica.

Embora dinâmica e em muitos aspectos mais poderosa que os mais sofisticados computadores atualmente existentes, considerando as devidas distinções entre memória biológica e mecânica, a memória é frágil e sujeita aos efeitos do tempo (Watters, 2017). Consequentemente, o envelhecimento e os contextos da saúde do indivíduo podem prejudicar os processos mnemônicos pessoais, provocando o declínio da capacidade de codificação das experiências na memória episódica (Kamp & Zimmer, 2015).

Recordar é assim, um exercício de sobrevivência da memória e talvez por esta razão, consciente ou não, as sociedades sempre recorreram à transmissão das memórias para o grupo social como um exercício de preservação individual e coletiva de suas identidades (Klein & Nichols, 2012).

A memória, ou de forma objetiva, a recordação de um passado por meio de uma narrativa, permite que o indivíduo ou seu grupo (microcosmo social) exista/m em dois tempos: o tempo vivido (da experiência) e o tempo narrado (ressignificação). É neste ponto em que a memória e a prática da recordação ou mesmo ainda do esquecimento voluntário ou involuntário, pode desenvolver uma idealização do passado recordado.

Refletindo o seu tempo e o seu contexto, o interesse pela memória manifesta-se em diversas culturas e dinâmicas sociais, tornando-se num tema complexo e ao mesmo tempo permanentemente desafiante de ser investigado em diferentes campos do conhecimento (Le Goff, 1977/2000). Não é por acaso que as reflexões sobre a memória nas esferas individual e coletiva tornaram-se em objeto de estudo de diversos campos científicos para além das Ciências da Saúde, como no caso das Ciências Sociais e das Humanidades, particularmente no âmbito da educação, história, filosofia, teologia e sociologia.

Importa recordar que esta investigação se situa nas Ciências Sociais com foco na educação e recorre aos testemunhos orais (narrativas) de professores que deram aulas na escola primária durante o Estado Novo em Portugal para verificar a tese de que os elementos do tempo, do espaço, das condições e seus efeitos denunciam uma perspetiva sociodinâmica da memória da escola.

Embora a diversidade de abordagens possa dificultar o foco do discurso sobre a memória neste estudo, se faz necessário conjugar diferentes campos do conhecimento que abordam o tema para esta fundamentação teórico reflexiva. O que se justifica pelo facto de não haver um quadro teórico já estabelecido para uma perspetiva sociodinâmica da memória da escola.

De forma a administrar as limitações e otimizar a escrita ao nível dos objetivos estabelecidos para o capítulo, neste subtópico apresentam-se abordagens sobre a memória à luz da Filosofia, História, Psicologia e Neurociências.

Convém informar que no esforço para manter o direcionamento dos conteúdos em linha com os objetivos da investigação, são apresentadas apenas as abordagens e teorias sobre a memória que contribuem para uma compreensão da proposta sociodinâmica deste trabalho. Este procedimento está repetido nos demais tópicos do enquadramento teórico conceptual, ciente de que haverá sempre o risco de se deixar de fora deste enquadramento algum conteúdo que seria relevante para o estudo.

1.1 Memória na Filosofia

Não há uma filosofia ou corrente filosófica especificamente denominada por filosofia da memória, mas sim referências e reflexões relacionadas a um conjunto de elementos intrínsecos ao exercício mnésico, como memória e consciência, tempo, esquecimento e recordações do passado. Verifica-se também a inclusão da memória numa cosmogonia que racionaliza os fenómenos à luz do politeísmo grego ou indiano e do monoteísmo judaico e islâmico.

Importa recordar que o tema da memória sob a égide da filosofia não se restringe à geografia da cultura greco-latina, encontrando-se referências nas mais diversas culturas. Todavia, faz-se necessário observar atentamente os aspectos comuns e as diferenças entre culturas. Pois, “qualquer ato de memória deve, pois, ser posto em relação com as representações do tempo próprias da sociedade considerada.” (Candau, 2005/2013, p. 63).

A observação de Jöel Candau se aplica perfeitamente ao tema deste tópico. É preciso pontuar as diferenças para compreender as representações da memória consoante as sociedades e suas culturas nas quais ela é observada. No caso das sociedades orientais, predomina uma cultura tradicional-religiosa-conservadora em contraste com a cultura clássica grega a Ocidente (Fajardo & Ciordia, 2013) que no século VII a.C. adota a racionalização das realidades e a pluralidade do conhecimento em seu princípio de reflexão filosófica. Também convém destacar a estreita ligação entre filosofia e teologia, havendo inclusive uma combinação delas em alguns textos filosóficos.

Há dois aspectos epistemológicos que devem ser considerados ao se discutir sobre a memória como tema de interesse na filosofia antiga: o primeiro diz respeito à estrutura social das comunidades humanas e o segundo ao contexto político e cultural no qual se inserem estas comunidades. Ambos os aspectos talvez se aproximem mais da antropologia e da sociologia, nomeadamente quanto às dinâmicas indivíduo-sociedade, do que da filosofia e as abordagens sobre a memória (Dumont, 1978). Todavia, sem considerar os elementos “estrutura e contexto” de uma sociedade, incorre-se no erro de lançar reflexões superficiais distanciadas da temporalidade dos eventos (van Dijk, 2009).

A filosofia grega não somente reflete o contexto politeísta da sociedade, mas também se caracteriza por ser crítica² e racionalizadora, em consonância com as mudanças sociais de seu tempo (Coney, 2015). O desenvolvimento de um pensamento filosófico sobre a natureza e o abstrato (escola de Mileto) em todo o século VI a.C. é um exemplo da mudança que se processava no contexto grego e constitui o que hoje denominamos por filosofia pré-socrática (Cordón & Martínez, 1995/2019).

Teria a escolha grega promovido menos resistência às mudanças e consequentemente um diferenciado³ desenvolvimento social e político? É possível que em alguma medida tenha sido este o efeito. Há concordância quanto à afirmação de que a filosofia grega, sobretudo o pensamento filosófico de Platão e Aristóteles, teve uma boa recepção entre os filósofos islâmicos.

Embora permaneça com algum debate na contemporaneidade no âmbito da metafísica e da fenomenologia, a relação entre memória e autoconsciência (de Ocidente a Oriente) surge em associação com as realidades (percepção dos contextos) e a ideia de tempo e recordação.

1.1.1 Cognição (ou consciência) no contexto da memória

Verifica-se que em diferentes culturas as narrativas das memórias de eventos passados invocam o dilema passado-presente latente na recordação, evidenciando a estreita

² Não confundir com a Filosofia Crítica ou Criticismo que emerge no século XIX e se verifica também na Literatura.

³ Não seria adequado referir que a configuração social grega do século VII a.C., sobretudo ateniense, teria alcançado um maior desenvolvimento cultural, social e filosófico que outras sociedades a Oriente. Esta afirmação exigiria uma investigação comparativa que não é possível aplicar nas limitações deste estudo. Para o momento, pode-se afirmar que outras sociedades na Ásia e Médio Oriente eram igualmente evoluídas no campo filosófico e que houve alguma circulação de ideias.

ligação entre os temas “tempo” e “memória”. Convém observar que do ponto de vista antropológico e social as experiências pessoais representam aspectos que refletem a cultura dos indivíduos envolvidos. Devendo-se acrescentar a isso o facto de que as abstrações de um tempo não são as mesmas de outro tempo e, conseqüentemente, os mecanismos semânticos se ajustam aos seus contextos (Jones, 2018).

O processamento de informações na memória episódica exige que se construam conceitos abstratos reconhecíveis no sistema de representação da cultura (Gentner & Asmuth, 2019). Verifica-se que em culturas diferentes a filosofia antiga teve um importante papel na construção de percepção simbólica do mundo. A significação das memórias é dependente dessas abstrações e simbolismos que corroboram para uma codificação semântica durável (Baddeley et al., 2009/2011).

No budismo Indiano a memória é um elemento associado à consciência, uma manifestação da recordação do passado da alma no presente temporal.⁴ Na escola *Mahāyāna*, as memórias episódicas e biográficas explicam a relação sensorial do indivíduo com o seu presente, com sua capacidade de identificar e “reconhecer” o seu contexto. Seu fundador, o monge e filósofo *Vasubandhu* (século IV), referia que todos somos detentores de uma memória “transtemporal”, de forma que reconhecemos os objetos que no passado conhecemos e desejamos agora como também antes os desejamos (Chada, 2017).

Assim, os eventos do passado estão ligados àqueles que viveram os eventos em primeira pessoa. O “*self*” que vivenciou e, portanto, protagoniza a narrativa da experiência registada na memória não é o mesmo que hoje recorda a experiência do passado.

Thus, recognition is here a type of memory in which one remembers oneself as perceiving some past occurrence; it is episodic memory. As Taber puts it, the force of the argument is that “memory establishes the existence of a continuous self not insofar as it presupposes a single subject of experience that both had the

⁴ Essa abordagem não se distancia da abordagem clássica grega, pois em ambas a memória é sempre evocada em associação à consciência e ao conhecimento, tanto na esfera material quanto na espiritual.

⁵ Foi utilizada a palavra *self*, como é mais comum na literatura, para evitar alguma confusão na compreensão da lógica da relação memória-tempo-identidade. Contudo, convém apontar que William James (1890) distingue, numa perspectiva metafísica, o *self* “eu” (sujeito) do “si mesmo” (objeto), sendo o *self* sujeito com o sentido mais adequado para representar a consciência dependente de uma temporalidade ou como requisito de auto-implicação. Wittgenstein (1958) posteriormente trata o tema numa perspectiva fenomenológica, apontando que o *self* deve refletir uma autoconsciência de si numa individualidade fenomenológica (Wozniak, 2018). Desta forma, eu me vejo, me compreendo e me identifico com o contexto.

remembered experience and now remembers it, but insofar as it directly reveals one” (1990: 37).⁶ (Ganeri, 2017, p. 410)

O que se verifica nesta afirmação é que a memória à luz da filosofia Indiana atua entre a componente mnemónica retrospectiva, que à luz de sua temporalidade interpreta a experiência vivenciada e armazena o registo (passado-presente), e a componente mnemónica prospetiva que recorre às experiências anteriores para idealizar um presente-futuro (Graf & Grondin, 2006).

Segundo esta lógica, a temporalidade da existência está dependente das contínuas mudanças que as identidades individuais sofrem ao longo do tempo e afeta a memória das coisas passadas, o que Ganeri (2017, p. 408) definiu como “requisito de autoimplicação da memória”. Para o indivíduo que recorda não é mais possível reconhecer no presente a memória de uma experiência significada no passado. O olhar não é o mesmo porque o “*self*” do presente não se reconhece no “*self*” que vivenciou a experiência no passado e que agora é recordado.

Em linha com esta abordagem, o Budismo chinês aponta a memória biográfica (ou mesmo episódica) como uma consciência de si, de forma que a recordação é o ponto central da evolução desta consciência.

Segundo a tradição *Yogacara* (योगाचार - escola de base sânscrita) a percepção e consciência corroboram na construção das identidades individuais e sociais. As escolas indiana e chinesa partilham de uma conceção similar da memória como uma virtude baseada na percepção, imaginação e re-construção do contexto numa camada mais profunda da consciência (Cheng, 2017, p. 437).

Algumas tradições mais próximas à filosofia de ordem educativa, convocam a memória como um dever cívico e de responsabilidade com o passado no presente para o futuro. Confúcio, *K'ung Futse* (551 – 479 a.C.) em seus aforismos acerca da educação, da ordem social e do conflito, destaca a importância de se recordar e se refletir sobre o recordado.

⁶ Tradução livre do autor: “Assim, o reconhecimento é aqui um tipo de memória em que nos lembramos de nós próprios como percebendo uma ocorrência passada; é uma memória episódica. Como diz Taber, a força do argumento é que “a memória estabelece a existência de um eu contínuo não na medida em que pressupõe uma única experiência subjetiva que tanto teve a experiência recordada como agora a recorda, mas na medida em que se revela diretamente” (1990: 37).”.

Se um homem é gentil e bom e simples, mas não ignorante, decerto será profundo no estudo na poesia; se um é esclarecido e cioso de seu passado, mas não imbuído de falsas lendas e narrativas, decerto será profundo no estudo da história (...) (Yutang, 1858, p. 197)

Esta revisitação do passado denota a relevância do tempo na filosofia dos Analectos. Sem afastar-se dos princípios da Li, dos Seis Clássicos, e das crônicas políticas Primavera e Outono, seus Analectos são a base de sua filosofia e orientação social (Zhang & Schwartz, 1997). O confucionismo (VI–XVIII) deixa um legado forte e abrangente na cultura chinesa, envolvendo aspectos como ética, ideologia e normas sociais por meio de uma educação do espírito em linha com um conhecimento e valorização do passado (Xie et al., 2021).

Nos diálogos *Ménon* e *Fédon*, recordar e esquecer são forças dicotômicas e poderosas evocadas por Platão para explicitar uma memória enquanto conhecimento além do tempo, uma virtuosa anamnese que revela a imortalidade da alma. Tanto a reminiscência (do grego *anámnisis* - *ἀνάμνησις*), quanto o recordar são elementos conceptuais fortemente presentes na obra platônica da “Apologia às Leis”, podendo-se acrescentar às já citadas *Ménon* e *Fédon*: *Filebo*, *Fedro*, *Teeteto* e *Timeu*. (Casertano, 2016, p. 19)

No âmbito da filosofia islâmica, distinta da grega em muitos aspectos, mas semelhante a outras nas reflexões sobre tempo e consciência, a posição filosófica sobre a memória segue uma matriz teológica de enlace com o tempo. *Ibn Sīnā*⁷ associa alma e consciência em sua abordagem, condicionando a existência de um nível de consciência sem o qual não se pode existir, o que antecipa a definição de existência e consciência (*cogito, ergo sum*) apresentada por Descartes (Groff & Leaman, 2007). Neste argumento metafísico, se a memória só pode existir com a consciência e esta está ligada à alma, a memória é, portanto, algo que pertence ao interior e exterior do ser humano.

A narrativa deve recorrer à memória para resgatar uma recordação que o narrador julga digna de ser exposta.⁸ Mas esse exercício de *hupomnēmata* requer uma construção narrativa inteligível, capaz de organizar as recordações em torno da mensagem que se deseja transmitir.

⁷ Abu 'Alí al-Hussain Ibn Abdallah Ibn Sīnā (980 d.C.–1037). Filósofo persa conhecido pelo nome latino de Avicena.

⁸ Em *Memorabilia*, Xenofonte narra o julgamento de Sócrates e embora estivesse no exílio quando tudo acontecera, o faz em cumprimento do exercício da *hupomnēmata*, ou seja, de uma recordação digna de memória. C.f. Xenofonte (2009), p.44.

Um “eu” recordação, associado a uma consciência como uma capacidade pré-existente nos indivíduos, está na filosofia socrática defendendo a tese de que o “conhecimento é recordação” e que a recordação só é possível havendo um “antes” que se reconhece no “agora”, um passado ou outra existência que possa ser revisitada. (Kenny, 2010, p. 253) Essa vertente ontológica de uma metafísica da memória pode ser verificada em o “Tratado da Alma”, de Aristóteles Estagirita, onde se discute a consciência e o intelecto nos níveis vegetativo, animal não racional e animal racional. Considerando a envergadura da obra, foi alvo de reflexões por Ibn Sina e Ibn Rushd, apresentando ambos uma leitura filosófica e teológica da temática na perspectiva do Islamismo.

Assim como na filosofia budista, Ibn Sina retoma a faculdade dos sentidos e da imaginação para defender seu argumento de que a consciência está no centro da existência, difere o *modus imaginativo* e *cogitativo* como faculdades necessárias à nossa capacidade de lembrar (Iskandar, 2011). É Ibn Rushd que provoca maior reação do lado da teologia cristã, com seus três Comentários ao *Anima* de Aristóteles: *Mukhtasar* ou Comentário Curto (1158-1160), *Talkhīṣ* ou Comentário Médio e, por último, *Sharḥ* ou Comentário Longo (estes dois últimos completados antes de 1186).⁹ Nos três Comentários a reflexão de *Ibn Rushd* centra-se na concepção de um intelecto material que dialoga com o imaginário para a construção de nossa consciência da ação.

Seguindo a proposta relacional entre a memória e a imaginação, nossos sentidos abastecem a memória com as percepções sensoriais, mas é no intelecto material que essas percepções ganham forma e significado. “With this new teaching Averroes held the familiar notion that individual human beings employ the external senses and the common sense to produce intentions in the imagination”¹⁰ (Taylor, 2012, p. 589).

A memória como uma consciência ligada ao intelecto é uma linha de reflexão que permanece sempre presente na Filosofia, com maior ou menor atenção nos círculos teológicos e filosóficos. Contudo a principal crítica à interpretação de Ibn Rushd (Averrois) ao *Anima* de Aristóteles se deu por sua concepção de dois intelectos, algo fortemente atacado por São Tomás de Aquino em seu opúsculo *A unidade do intelecto, contra os averroístas* (1268-1272). Em causa estava o debate teológico em torno da alma e sua natureza divina, sobretudo quanto à natureza do intelecto ou da consciência do intelecto, não cabendo aqui

⁹ C.f. Taylor, R. C. (2012). Averroes on the Ontology of the Human Soul. *The Muslim World - Hartford Seminary*, pp. 580-597.

¹⁰ Tradução livre do autor: “Com este novo ensinamento, Averroes sustenta a noção familiar de que cada ser humano emprega os sentidos externos e o senso comum para produzir intenções na imaginação.”

maiores desenvolvimentos reflexivos para não nos afastarmos demasiado de nosso centro de reflexão: a memória.

*Ibn Rushd*¹¹reflete a partir do *Anima* de Aristóteles e o *cogito* de *Ibn Sīnā* e aponta que a memória ultrapassa a função de armazenamento, assumindo também um papel crucial nos processos cognitivos como uma capacidade que diferencia os humanos dos demais animais (Black, 2017). Na sua *Epítome do Parva Natvralia*, *Ibn Rushd* destaca como exclusividade humana a capacidade de dar sentido às memórias.

É certo que os tratados de *Parva Natvralia* passariam alguns séculos a atrair opiniões diversas e as Epítomes de *Ibn Sīnā* e *Ibn Rushd* seriam alvos de debates tanto no campo filosófico quanto no campo teológico. S. Agostinho e S. Gregório, para os quais a memória intelectual e associada à alma, afirmam que a alma separada do corpo é capaz de tudo recordar. O que termina por convocar reflexões tanto acerca das posições filosóficas islâmicas quanto os aspectos do anima na obra aristotélica sobre alma e memória.

No século XVI, Damião de Góis (1502–1574) aponta nos “Comentários do Colégio Conimbricense da Companhia de Jesus” que a filosofia de *Ibn Sīnā* sobre sua percepção acerca da memória intelectual não deve ser ouvida. Refere Damião de Góis:

Eis porque de modo algum devemos ouvir Avicena, o qual, no 6.º livro do *Naturalium*, parte 5, c. 6, negou que no homem exista um armazém de espécies inteligíveis, ao afirmar que as espécies inteligíveis não são guardadas na mente humana e ao atribuir toda a força da memória intelectual a uma irradiação da própria inteligência, que, qual luz celeste, ilumina as nossas almas instruindo-as no conhecimento das coisas. Vejam como S. Tomás refuta este erro na *Summa Theologiae*, 1.ª parte, q. 79.^a, a. 6, e no 2.º livro da *Summa Contra Gentiles*, c. 74.º Vejam também Escoto, no *Scriptum Oxoniense*, 1, d. 3.^a, q. 6.^a. (Góis, 2020/1593, p. 65)

O facto de se observar no século XVI debates em torno de reflexões filosóficas que abordavam a memória na filosofia islâmica clássica, indica que o tema da memória permaneceu em evidência. Verificou-se, que em linhas gerais o olhar sobre a memória na abordagem filosófica clássica, privilegiou a relação entre tempo, memória e conhecimento ou cognição (Castagnoli & Ceccarelli, 2019; Chappell, 2017) como matrizes de reflexão igualmente complexas e essenciais à evolução do espírito. No caso grego em particular,

¹¹ Abû'l-Wâlid Muhammad Ibn Rushd (520–595/1126–98). Filósofo da Andaluzia conhecido no mundo latino pelo nome Averroes.

recordar e esquecer tornou-se no elemento intrínseco do sistema social, sendo observado no teatro e com associações na cosmogonia.

1.1.2 Tempo e memória entre recordar e esquecer

A perspetiva clássica grega esforçou-se em explicar a origem e finitude das coisas sem descuidar da importância dos ciclos segundo a natureza do *kosmos* do plano divino e do plano mortal. O mundo está assim sujeito à *kínesis* (movimento do tempo) onde a humanidade está sob a égide de um tempo “aiónico”, estendido pela eternidade em processos de repetição cíclica (tempo cíclico de *aión*) e um tempo cronológico e finito onde os momentos somente podem ser repetidos por meio da memória (tempo linear de *khrónos*).

El término **chrónos** se empleaba ya en Homero para designar un cierto intervalo de tiempo, un **tiempo** determinado, y en este sentido estaba próximo a otros términos que designaban unidades de tiempo más o menos precisas: **émar**, el día; **sémeron**, el hoy, el día de hoy, la jornada; **hóra**, la hora, esto es, cierto momento del día, pero también cierto momento del año, cierta estación, y en especial la primavera, y por analogía también la primavera de la vida, la juventud; **meís**, el mes lunar; **étos** y **eniautós**, el año; **periétos**, la vuelta de los años, los años que sobrevienen o que vuelven de nuevo; **nyn**, el ahora, el instante, el presente actual.¹² (Campillo, 1991, p. 39)

A representação de *khrónos* como uma divindade não é consensual, muitas vezes alterando sua posição de divindade primordial. Ainda assim, sua associação ao tempo se estende para além da cultura grega. Para os romanos *Khrónos* ou *Chrónos* e *khrónos* ou *chrónos* são a mesma divindade. Representado como o deus Saturno, tem seu programa iconográfico composto pela representação de um homem de face envelhecida, barba longa e a levar consigo uma foice em uma das mãos e na outra uma criança (Figura 3).

¹² Tradução livre do autor: “O termo cronos já era utilizado em Homero para designar um determinado intervalo de tempo, um determinado tempo, e neste sentido era próximo de outros termos que designavam unidades de tempo mais ou menos precisas: *émar*, o dia; *sémeron*, hoje, o dia presente, o dia; *hóra*, a hora, ou seja, uma certa hora do dia, mas também uma certa altura do ano, uma certa estação, e especialmente a Primavera, e por analogia também a Primavera da vida, a juventude; *meís*, o mês lunar; *étos* e *eniautós*, o ano; *periétos*, o regresso dos anos, os anos que vão e vêm; *nyn*, o agora, o instante, o momento presente.”.

Figura 3

Gravura de Saturno – N° Inventário: L 20 LR/75 Recto (Musée du Louvre. Département des Arts graphiques. Collection Edmond de Rothschild - gravé par Aldegrever, 1533)



Na citação anterior vê-se que Campillo (1991), utiliza *chrónos* em lugar de *khrónos*, sendo os dois casos comumente aceitos para representar o tempo linear. Contudo, importa diferenciar as divindades *Khrónos* e *khrónos*, sendo o primeiro citado na Teogonia de Hesíodo para referir o titã pai de Zeus e o segundo (enquadrado na categoria de divindades menores) para definir o tempo (Hesíodo, 2014).

No âmbito da reflexão filosófica, o conceito de tempo, *khrónos*, paulatinamente diferenciado dos conceitos de eternidade (*aión*) e instante (*nýn*), é pensado fundamentalmente em relação ao movimento (*kínesis*), embora no início do pensamento filosófico isto ocorra apenas no implícito. (Puente, 2012, p. 31)

A distinção grega para os momentos do tempo é essencial para uma compreensão sobre a relevância dos contextos da memória. As recordações do tempo passado são esforços sociais para se vencer as imutabilidades do tempo. O passado recordado em narrativas é também uma imitação ou *mímesis* (*Μιμήσεις*) do tempo eterno e cíclico (possível de ser revisitado).

Sob o signo de *kairós* o tempo assume a completude de estabilizar o momento certo de sua existência, produzindo significados que certamente viriam a ter outros resultados se as circunstâncias fossem diferentes (Smith, 1969). Ainda assim, os eventos do tempo podem sofrer súbitas mudanças (*exaíphnes*), o que justificaria o exercício do esquecimento.

O contexto sobre o qual se constroem as recordações (produto da memória) é neste caso o pretexto para emergir o esquecimento como uma energia da memória (Augé, 2019).

Platão examina as figuras do tempo e sua relevância para a eternidade e compreensão da ordem das coisas imutáveis. Por um lado, o tempo platônico é o tempo dos ciclos e temas humanos (Puente, 2012) como o conhecimento, a política e a moral, preservando sua doutrina das realidades (imutáveis e absolutas) expressas na teoria das ideias (Cordón & Martínez, 1995/2019).

Na Cosmogonia grega a memória é nomeada, personificada e apresentada como uma protagonista na história da humanidade. Em *Teogonia* Hesíodo refere Mnemósine (*Μνημοσύνη*) a de belos cabelos, filha de Urano e Gaia, mãe das musas de diademas de ouro que com seus dons colaboram no equilíbrio e harmonia do Olimpo (Hesíodo, 2014, p. 45;48;75;).

À Titânide Mnemósine cabe a protetora tarefa de alertar contra os efeitos das águas do *Lete*¹³ (*Λετῆ*), o rio do esquecimento localizado nos domínios do Hades. O reino de Hades (Plutão para os romanos) limita suas fronteiras pelos cinco perigosos rios Estige, Cócito, Lete, Flegetonte e Aqueronte (invulnerabilidade, lamento, esquecimento, fogo e dor). Os membros do movimento místico religioso do Orfismo acreditavam que todos que bebesses das águas do *Lete* perderiam as memórias de sua existência anterior, e os iniciados deviam procurar beber de Mnemósine para uma boa transmigração da alma (Britannica T. E., Lethe, 2022).

Platão apresenta as visões de Alcínoo¹⁴ enquanto este se encontrava no mundo dos mortos. Retornado à vida, teria visto a estrutura do universo (segunda cena da narrativa) que sustentava uma esfera em movimento. Disposto entre duas colunas com um fuso nas extremidades apoiado sobre os joelhos da necessidade e com uma sereia a movimentar-se e emitir notas musicais. Refere Platão que, “Além dessas figuras femininas, estão lá também três Parcas ou Mirai, que cantam o passado (*Láquesis*), o presente (*Cloto*) e o futuro (*Atropos*), fazendo girar o fuso” (Platão, 2017, p. 616b). Acrescenta ainda que tanto o *Letes* (rio do esquecimento) como o *Ameles* (rio da despreocupação), são rios cujas águas são bebidas antes de reencarnar e “O motivo repetido do trovão¹⁰⁴, os movimentos dos

¹³ *Lete* também é o nome da filha de Eris, deusa da discórdia.

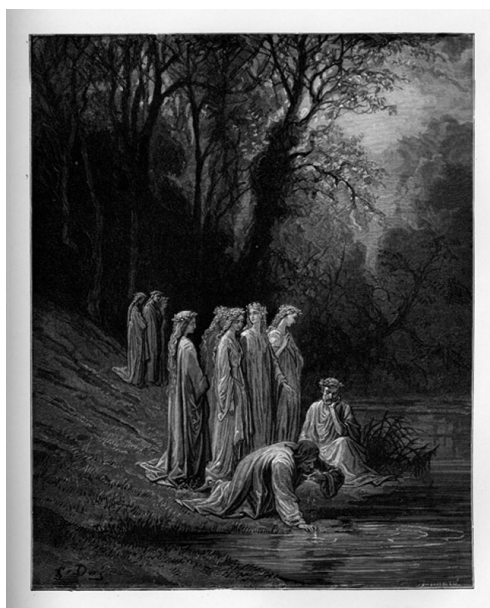
¹⁴ Rei dos feácios que teria auxiliado Ulisses.

contrapesos e o canto harmonioso das Sereias¹⁰⁵, e provavelmente também o beber das águas do rio do esquecimento” (Platão, 2017, p. 621b).

Embora esta seja uma referência localizada na cultura grega antiga, as dramáticas gravuras de Gustave Doré para a Divina Comédia de Dante Alighieri, publicadas entre 1861 e 1868, ilustram o imaginário sobre o esquecimento como um rio que leva as recordações para suas águas.

Figura 4

Dante bebe das águas do rio Lete (Doré, 1868?)



O Canto XXVIII do livro do Purgatório apresenta o momento em que o poeta encontra o curso do rio *Lete*. A ilustração de Gustave Doré (Figura 4) ilustra o momento colocando o poeta acompanhado pelas ninfas às margens do rio do esquecimento.

A que neste álveo que ora vês, se encana
Memória do pecado desvanece,
129 Aviva a outra a da virtude humana

É Letes, se por ela o mal se esquece,
Eunoé quando lembra: atuam quando
132 O gosto de uma e de outro homem conhece.
(Alighieri, 2017, pp. Versos 127–132 do Canto XXVIII)

Não se deve confundir o esquecimento do *Lete* com o esquecimento que se enquadra nas políticas da memória. No teatro clássico grego as representações que narram

o passado também podem apresentar uma idealização dele, conduzindo a um esquecimento programado por substituição de memórias negativas por positivas.

A recordação por meio de uma narrativa já se revela na raiz etimológica da palavra história em diferentes culturas (Le Goff, 1977/2000, p. 19). Em suas histórias Heródoto narra o que sabe, viu ou testemunhou, no sentido lato da palavra “história” que se associa de imediato ao ato de ver e, portanto, logo saber. Na matriz indo-europeia *weid*, traduz-se em “ver”, em sânscrito *vettas* é “testemunha”, alguém que recorda o passado porque o viu e dele sabe (Le Goff, 1977/2000).

Contudo, a recordação pode convocar à memória o evento esquecido no passado retomando suas características ou adicionando outras novas que sejam mais confortáveis (individualmente ou coletivamente). Como refere Amaro (2015, p. 79), “a memória em si é um ato de escolha que pressupõe a seleção de uns aspectos em prejuízo de outros”. Esta recordação oportuna é convocada sob o signo de *khrónos* (tempo) e apresentada sob o signo de *kairós* (tempo oportuno) e conveniência social da narrativa.

Esta dinâmica não só promove o exercício da memória como também promove o esquecimento do evento original para dar lugar à uma nova memória (evento ressignificado). O poeta trágico Phrynichus desagradou os atenienses no festival de teatro de 510 a.C. onde apresentou sua tragédia “A captura de Mileto” na qual recordava a derrota da aliada de Atenas na batalha contra os Persas durante as revoltas iónicas (493-499 a.C.).

In classical Athens there were no doubt a number of social practices that actively encouraged oblivion. Traditionally, a highly praised feature of poetry is its ability to induce, like wine, forgetfulness of cares,¹⁵ and in fact Phrynichus’ play on the taking of Miletus was fined precisely because it openly recalled Athens’ miseries, rather than ignoring them.¹⁶ (Peschanski, 2019, p. 184)¹⁷

Curiosamente, somos tentados a crer que políticas da memória promovidas por regimes autoritários numa idealização do passado são uma novidade, ignorando que o

¹⁵ Nota original (Peschanski, 2019, p. 184): Cf. Eur. *Ba.* 282: wine induces λήθην τῶν καθ’ ἡμέραν κακῶν. Poetry itself implicitly acquires an escapist quality in Euripides’ late plays. See e.g., Di Benedetto 1971: 239–72. In general, cf. Simondon 1982: 128–31; 248–50.

¹⁶ Nota original (Peschanski, 2019, p. 184): Hdt. 6.21.

¹⁷ Tradução livre do autor: “Na Atenas clássica havia sem dúvida uma série de práticas sociais que encorajavam ativamente o esquecimento. Tradicionalmente, uma característica altamente elogiada da poesia é a sua capacidade de induzir, como o vinho, o esquecimento dos cuidados, e de facto a peça de Phrynichus sobre a tomada de Miletus foi multada precisamente porque recordava abertamente as misérias de Atenas, em vez de as ignorar.”.

teatro grego era um evento social com forte poder de popularização de uma memória. Com o patrocínio do político Themistocles, a peça “Mulheres Fenícias” ganhou o festival de 476 a.C., onde Phrynichus narra a lamentação na corte de Xerxes por sua derrota aos gregos na batalha de Salamis (480 a.C). (Britannica, 2008).

A Ocidente a Grécia assume o protagonismo na primazia da narrativa da memória, manifestada como ferramenta cultural¹⁸ de poder social educativo, político e religioso. Os poemas homéricos na *Ilíada* revelam a força do poder narrativo na construção de uma memória social que atravessou os séculos na Arte, na História e na Literatura. A genialidade grega está em narrar um drama complexo, rico em elementos sociais educativos e culturais, a partir do limitado tema da “cólera funesta de Aquiles” (Pereira, 2012, p. 69).

O relato de Heródoto ainda no século V a.C. acerca dos impérios do Oriente e a invasão da Grécia pelos persas insere-se numa prática que se estabelece no nascimento das sociedades ocidentais de um exercício da história-relato ou história-testemunho (Le Goff, 1977/2000, p. 10). Esta relação de proximidade entre Memória e História não é exclusiva das sociedades ocidentais. Para observar melhor esta relação devemos considerar o uso da memória como um poderoso recurso na educação moral, sobretudo pelo uso de narrativas da memória.

O diálogo entre a Filosofia e a Memória também serve de aporte à afirmação de uma imortalidade pela memória, revelando dinâmicas sociais entre a recordação e o esquecimento. A abordagem mnemónica à luz da Filosofia denuncia uma extensão da existência ou imortalidade pela memória em diálogo com as dinâmicas sociais da recordação e do esquecimento.

Para ilustrar esta reflexão em torno da imortalidade pela memória ou pela recordação e o não esquecimento, em termos introdutórios, recomenda-se um olhar breve sobre a *Apologia* de Sócrates. Nestes diálogos Xenofonte explora um conjunto de recordações e feitos como recurso à defesa da imagem do mestre (Sócrates).

O exercício de uma *memorabilia* resgata do esquecimento uma coleção de coisas ou eventos memoráveis que possuem o fim único de recordar e dar um reconhecimento ao

¹⁸ Refere-se a memória como uma “ferramenta cultural” pelo seu carácter plástico no espectro social, diretamente ligado à aprendizagem social nas suas mais diversas vertentes (social, política e religiosa). Consoante a cultura (oral e/ou escrita) essa aprendizagem da memória no âmbito social atua sobre nossas experiências do quotidiano com maior ou menor intensidade. Sobre este ponto, ver Bartra, R. (2014). *Antropología Del Cerebro: Consciencia, cultura y libre albedrío*. Valencia: Pre-Textos. p.50.

recordado. Xenofonte resgata a memória do já falecido Sócrates e pela recordação de uma biografia do mestre o destaca como um memorável.

A ação de Xenofonte insere-se no âmbito de uma defesa póstuma, cuja preocupação maior é evitar o esquecimento de um memorável cujo julgamento podia tê-lo legado uma imagem pouco positiva. Este caminho, reflete o momento social que valoriza os memoráveis, ou pelo menos os seus feitos adjetivados memoráveis e conduz à sombra do esquecimento os outros que não gozam de semelhante posição. Esta seleção sócio mnemónica, consciente e inconsciente, seleciona o que deve ou não ser mantido na recordação e/ou afastado do ou para o esquecimento.

O ataque do sofista Polycrates à memória de Sócrates é o agente motivador da reação emocional de Xenofonte em desenvolver elevar a memória do mestre (Xenophon, 1953, p. ix). *Memorabilia* é assim uma obra pela imortalidade do caráter de Sócrates (imagem-memória), onde descreve (recorda) o julgamento que culmina com a sua condenação e morte. A morte é apenas um elemento, ápice de todo o drama e desconforto emocional de um contexto descrito, em cuja riqueza está na sabedoria e no caráter de Sócrates, o mestre exaltado, não anónimo, recordado, reconhecido e imortalizado na memória do discípulo.

Movido pela emoção da ausência que Xenofonte reconstituiu o julgamento de Sócrates em *Memorabilia* (Xenophon, 1953). Sua narrativa mescla memórias diversas na descrição do julgamento de Sócrates, sobretudo da eloquência de sua defesa. Ao recordar o mestre, Xenofonte presta-lhe homenagem na galeria dos imortais, mas descreve em detalhes um evento no qual não estava presente¹⁹. É certo que Sócrates não foi imortalizado pela narrativa apresentada em *Memorabilia*, mas o evento dramático narrado por Xenofonte transcendeu o tempo e imortalizou o recordado e o narrador.

Se a recordação assume o papel de valorização do recordado, o não recordar é igualmente uma condução ao esquecimento. O esquecimento programado ou conduzido através de ações individuais ou de condução pública (sanções da memória) são um fenómeno atemporal que demonstra a relevância da memória nas sociedades.

As ações denominadas por *Damnatio Memoriae* ou *Oblitio Memoriae*²⁰, mais conhecidas como sanções da memória, se caracterizava por um tipo de sanção pública

¹⁹ Em 399 a.C. Xenofonte estava exilado em Ásia e fica perturbado quando toma conhecimento da morte do mestre e dos ataques à sua memória.

²⁰ Tradução livre do autor: condenação da memória ou esquecimento da memória.

ligada a propósitos políticos. Era uma ação de reação política visando conter toda a recordação ligada a um evento ou determinada pessoa. Após a morte de um inimigo do Estado, o senado romano conduzia, ainda que nem sempre ordenadamente, algumas medidas para evitar que o vencido fosse recordado, tais como: destruição de imagens que a representavam, nome apagado de todas as inscrições públicas e a família proibida de usar o apelido do falecido (Balsdon & Levick, 2015).

Através do decreto *Domitianian 23*, no âmbito da *Damnatio Memoriae* aplicada sob toda a memória relacionada ao imperador Domiciano após sua morte em 96 d.C., o senado romano deliberou que fossem destruídas todas as imagens do imperador e que seu nome fosse apagado de todas as inscrições e registos públicos (Carroll, 2011).

Mantendo sempre o mesmo objetivo, à aplicação do termo *Damnatio Memoriae* por via institucional, adicionava-se outros verbos como *condemnare*, *damnare*, *abolere* e *eradere* (Petersen, 2011).²¹ Como no período da Roma Imperial (27 a.C. – 476 d.C.) a sociedade romana tinha os registos visuais como elementos essenciais para a perpetuar a memória ao longo no tempo, pode-se imaginar o impacto desta condenação sobre os familiares do condenado. Importa referir que a punição ao morto se apoiava no princípio de considerá-lo como indigno de ser recordado, como afirma Dyan Elliott.

If the worthy dead were rewarded by such conscious efforts at remembrance, it stands to reason that the unworthy dead would be punished by equally conscientious acts of forgetting. Indeed, deliberate efforts to erase offending names from the historical record are so ubiquitous and timeless that historians have created the handle *damnatio memoriae* to describe them.²² (Elliott, 2017, p. 1021)

Provocar o esquecimento é estabelecer um esforço contrário no curso de todo o exercício de recordação, com os mesmos efeitos das políticas da memória. Este recurso de punição do Estado com efeitos na dimensão social da memória (individual e coletiva) é mais complexo do que parece (Omissi, 2016).

Um indício da intemporalidade destas punições está na longevidade do seu exercício, ainda que não utilizando exatamente o mesmo conjunto vernacular, não se foge

²¹ Tradução livre do autor: condenar, maldizer, abolir e apagar.

²² Tradução livre do autor: “Se os mortos dignos fossem recompensados por tais esforços conscientes de memória, é lógico que os mortos indignos seriam punidos com atos igualmente conscienciosos de esquecimento. De facto, os esforços deliberados para apagar nomes não desejados do registo histórico são tão omnipresentes e intemporais que os historiadores criaram o recurso *damnatio memoriae* para os descrever.”

muito no sentido das palavras. Neste sentido, verifica-se que há registos de *Damnatio Memoriae* em diferentes lugares e períodos da história, havendo inclusive um caso referido pelo historiador florentino Benedetto Varchi (1503–1565) sobre a aplicação em 1530 de uma *memoria danata* a cinco cidadãos de Florença por causarem danos a uma vila (Robey, 2013).

As ações contra a memória podem acontecer de forma institucionalizada ou por meio de mobilizações populares em torno de uma condenação social ao passado, eliminando imagens em atos iconoclásticos ou simplesmente recusando-se a aceitar qualquer recordação referente à pessoa ou contexto condenado.²³

É possível encontrar na história recente diversos exemplos de situações onde as destruições de memórias têm por objetivo condenar ao esquecimento uma personagem, como, por exemplo, a destruição das estátuas do estadista iraquiano Saddam Hussein (1937–2006) em Bagdad após a sua queda em 2003 (Freedberg, 2013). O fenómeno de reação social, o qual em alguns aspectos recorda o que se sucedeu em Itália após a queda de Mussolini, sendo a ação direcionada não somente à imagem do líder fascista, mas principalmente ao próprio indivíduo catalisador de uma simbólica do mal (Ricoeur, 1960/2013). O que também denuncia a estreita ligação entre emoção e memória social, particularmente ao significado atribuído à memória social de um contexto em particular, no qual a personagem é um centro de memória ou um catalisador das emoções da memória (positivas ou negativas).

As ações no sentido de destruição dos elementos que possam de alguma forma recordar o indivíduo indesejado ou o contexto indesejado, assim como as condenações romanas, são atos contra a significação atribuída a estes elementos da memória. Jerome Bruner (1990/2008) aponta que a significação das coisas é uma prática que depende da capacidade de interiorização dos simbolismos.

1.1.3 Significação e memória

O que é recordado e como é recordado implica em processos de significação e registo na memória, constituindo um tema de grande complexidade. Para ocorrer o registo, antes é necessário que o evento tenha um sentido (significado) atribuído no espectro

²³ Não se pretende aqui desenvolver neste trabalho qualquer juízo de valor sobre estes atos, mas sim apresentar um paralelo entre eles e a aplicação das punições romanas de *Damnatio Memoriae*.

individual (privado) e coletivo (social), por haver uma estreita ligação entre as significações atribuídas a ambos (Kulkofsky, Wang, & Hou, 2010). O indica que a memória ativa todo um mecanismo cognitivo que dá sentido às percepções dos eventos e a sua relevância nas nossas recordações.

Do ponto de vista filosófico, na alvorada para o século V Aurelius Augustinus Hipponensis (354-430 b.C.) – mais referido como Sto. Agostinho – escreve sua obra *Confissões*. Ainda que se trate de uma obra de natureza teológica-filosófica, a abordagem de Sto. Agostinho sobre a memória desenvolve-se a partir de uma reflexão autobiográfica. Todo o livro Décimo é dedicado a explorar a memória como um recurso essencial no universo de suas reflexões e elevação do espírito, referindo este percurso de viagem ao interior como uma visitação aos Palácios da Memória.

Para Sto. Agostinho, todo o conjunto de recordações mobilam um palácio de percepções, “Chego aos campos e vastos palácios da memória, onde estão tesouros de inumeráveis imagens trazidas por percepções de toda a espécie” (Agostinho, 2008, p. 295).

A memória nos aproxima do divino, permite ir ao encontro de nós mesmos, de uma infinidade de registos que armazenamos para revisitarmos *a posteriori*. “O grande receptáculo da memória – sinuosidades secretas e inefáveis, onde tudo entra pelas portas respectivas e se aloja sem confusão – recebe todas as impressões, para recordar e revistar quando for necessário.” (Agostinho, 2008, p. 296). Agostinho discute intensamente esse reencontro com si através do olhar para o interior por via da memória, mas lembra-nos que toda essa jornada está ligada à nossa capacidade de dar sentido ao que encontramos.

Tanto as reflexões filosóficas quanto as teológicas em torno da memória apontam para a necessidade de uma consciência capaz de descodificar as percepções e convertê-las em recordações. Este argumento se sustenta no princípio de que a recordação carece de uma ação semântica (cognitiva) para descodificar as nossas percepções do quotidiano e convertê-las em narrativas recorrendo a uma ação cognitiva e social, para transpor o seu aspecto puramente mental (Fentress & Wickham, 1992/2013).

A significação dada às experiências opera como um registo no catálogo das memórias, um ponto de partida para todo o evento tenha sentido no seu contexto (Todorov, 1979). Quando Agostinho refere que nos palácios da memória estão percepções de toda a espécie, ele indica que a memória das coisas é também uma imagem que fora significada e guardada a partir de um sentido do corpo.

Ora, não poderia falar delas se, dentro da minha memória, nos espaços tão vastos como se fora dentro de mim os visse, não observasse os montes, as ondas, os rios, os astros que contemplei e o Oceano em que acredito por testemunho por testemunho alheio. Mas ao presenciá-los com os olhos, não os absorvi com a vista: residem em mim, não os próprios objectos, mas as suas imagens. Conheço com que sentido do corpo me foi impressa cada imagem. (Agostinho, 2008, p. 299)

A significação é assim um sentimento acrescido à imagem-recordação, a qual reflete o próprio indivíduo que guardou a memória e a forma como o mesmo indivíduo vê o seu mundo (Bergson, 1896/2012).

A ideia de que a partir das sensações as memórias acumulam-se pela experiência e estas experiências são consultadas para a formulação de conceitos, está em linha com o pensamento aristotélico. Para Aristóteles, a formação de conceitos depende das sensações geradas pelas experiências e da memória construída a partir das mesmas, de forma que a experiência individual se associa a um conceito universal para a formulação de uma imagem dos eventos (Kenny, 2010).

E assim, como se fossem novos, é necessário pensar segunda vez nesses conhecimentos existentes na memória – pois não tem outra habitação – e juntá-los (*cogenda*) novamente, para que se possam saber. Quer dizer, precisamos de os coligir (*coligenda*), subtraindo-os a uma espécie de dispersão. E daqui (*cogenda, cogo*) é quem vem *cogitare*; pois *cogo* e *cogito* são como *ago* e *agito, facio e facito*. (Agostinho, 2008, p. 302)

Nas palavras de Sto. Agostinho, a memória reflete um conjunto de informações que foram combinadas (*cogenda*) num processo de coleta (*coligenda*) e significações, acrescentando o seu alerta quanto à necessidade de se subtrair deste conjunto todas as informações não necessárias. Este princípio de intuitiva simplicidade e criteriosa organização da informação, elimina as distrações e associa a experiência apenas ao significado que lhe foi atribuído, assemelhando-se à “navalha de Ockham” (Kelly, 2007).

Na perspectiva de Sto. Agostinho, a memória retém as imagens das coisas recolhidas pelos sentidos e significadas pelo intelecto “Assim, sem cheirar nada, distingo o perfume dos lírios do das violetas, ou então, sem provar nem apalpar, apenas pela lembrança, prefiro o mel ao arrobe e o macio ao áspero.” (Agostinho, 2008, p. 297). A abordagem agostiniana está em certa medida alinhada com o pensamento de *Ibn Rushd* quanto aos aspectos

cognitivos da memória, apontando o mecanismo mnemónico como um conjunto de experiências sobre as quais se reflete e projeta outras novas.

Deste conjunto de ideias tiro analogias de coisas por mim experimentadas ou em que acreditei, apoiado em experiências anteriores. Teço umas e outras com as passadas. Medito as acções futuras, os acontecimentos, as esperanças. Reflecto em tudo como se me estivesse presente. (Agostinho, 2008, p. 298)

O enquadramento da memória na matriz agostiniana segue o paradigma de seu tempo e contexto em muitos aspectos, mas transpõe a mesma temporalidade nas reflexões sobre os processos de coleta, significação e resgate de informações. Embora a matriz teológica se faça presente em alguns aspectos da sua abordagem, sua visão sobre a memória ainda permanece atual.

1.2 Memória na Psicologia e Neurociência

O interesse pelas dinâmicas da memória sempre transitou entre diferentes campos do conhecimento e sua evolução não esteve limitada às reflexões filosóficas ou teológicas. Embora seja tentador explorar com mais profundidade a variedade de abordagens no campo da Ciência moderna, seria demasiado pretensioso e insuficiente para o espaço de uma investigação como esta, apresentar nela a evolução do interesse pela memória no período moderno. São diversas as correntes de pensamento, teorias e conceitos que se desenvolveram ao longo desses dois últimos séculos e que permitiram (e ainda permitem) uma melhor compreensão sobre o cérebro e as estruturas mnésicas que compõem os processos da memória.

Escolheu-se como ponto central deste tópico algumas abordagens que, em certa medida, são compreendidas como marcos no âmbito dos estudos sobre os traços mnésicos. O que se justifica pelo facto de que os processos mnésicos relacionados ao registo do evento biográfico, experienciado em primeira pessoa ou absorvido pela narrativa de outrem, se manifestam nos testemunhos orais. Neste sentido, a estrutura mnésica do registo, armazenagem e recuperação pela narrativa da memória, envoltos nas dinâmicas de recordar e não recordar (esquecimento), são essenciais para esta investigação.

Vale ressaltar, que não se pretende neste tópico explorar ao pormenor todos os diferentes tipos de teorias e investigações que se desenvolveram nestes últimos séculos. Há uma extensa variedade de publicações relacionadas à memória e este trabalho não ousa concorrer com estudos especializados. Por outro lado, recorre a eles por considerá-los como fonte recomendável para uma melhor compreensão sobre a evolução das investigações e estruturas dos conceitos memória.

Em linha com os objetivos do tópico anterior, pretende-se fornecer um corpo teórico conceptual sobre a memória, que contribua para a compreensão da abordagem teórica que se apresenta nesta investigação sobre a perspectiva sociodinâmica da memória com foco na memória da escola.

1.2.1 Estruturas cognitivas e novos olhares sobre a retenção da informação

Os estudos sobre a memória, estiveram até o século XIX, focados na compreensão dos traços mnésicos que condicionavam o esquecimento (Kekenbosch, 2007). Por que ocorre e como ocorre o esquecimento? Que fatores são relevantes e de que forma a retenção da memória é relevante para a fixação a informação? Para responder a estas perguntas, apresenta-se neste tópico uma breve abordagem sobre a retenção da informação.

As investigações de Herman Ebbinghaus (1850–1909) no âmbito da Psicologia Experimental nos finais do século XIX, influenciou o estudo da memória nas décadas seguintes, particularmente na relação entre memória e aprendizagem. No seu estudo sobre a capacidade de retenção da memória, publicado com o título *Über das Gedächtnis. Untersuchungen zur Experimentellen Psychologie*²⁴ (1885), descreve as suas observações no experimento que fez consigo mesmo acerca da taxa de retenção de uma memória.

O experimento teve um princípio a retenção de informações relativamente simples, exercitando a memorização de algumas sílabas que não tinha um sentido definido, tais como: BXA, ABF, MQE, TDW, WYU, etc. O passo seguinte foi tentar recordar o que havia memorizado em diferentes momentos e registar a permanência da memória adquirida. Os resultados apontaram para uma deterioração da informação retida num curto espaço de tempo. No exercício seguinte, com a utilização intervalos de tempo para repetição do exercício de memorização, observou a elevação da taxa de retenção, indicando

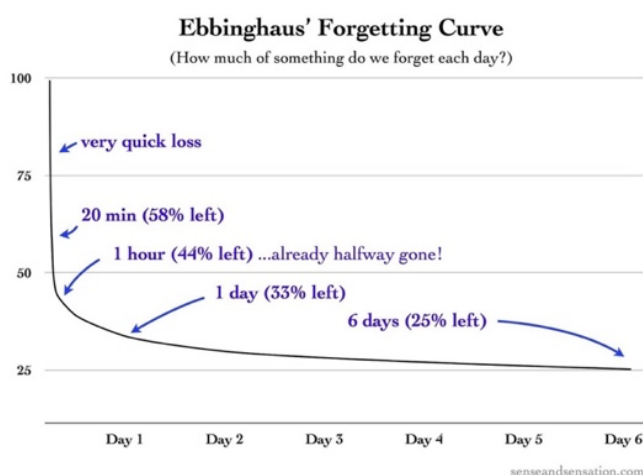
²⁴ Tradução livre do autor: Sobre a Memória: Contributos para a Psicologia Experimental.

que a fixação da memória (neste caso de aprendizagem) era dependente da repetição em intervalos de tempo (Sonnad, 2018).

Ebbinghaus constatou ainda em sua investigação que a redução da curva ao longo do tempo é um indicativo de que a memória adquirida não se apaga por completo. O final da curva se estabiliza permanecendo alguns elementos primários que se mantêm como resquício da memória original. Denominado por “Curva de Esquecimento” (Figura 5), o experimento de Ebbinghaus demonstrou como a interação entre o novo aprendizado e o aprendizado anterior, opera como um reforço do mesmo, aumentando sua taxa de retenção no tempo. Mais tarde, este princípio é explorado de diversas formas no âmbito das “memórias de trabalho” (curto prazo) e “memórias de longo prazo”, como também nos estudos sobre desenvolvimento cognitivo (Wixted & Ebbesen, 1997).

Figura 5

Ebbinghaus' Forgetting Curve (Educ320, 2016)

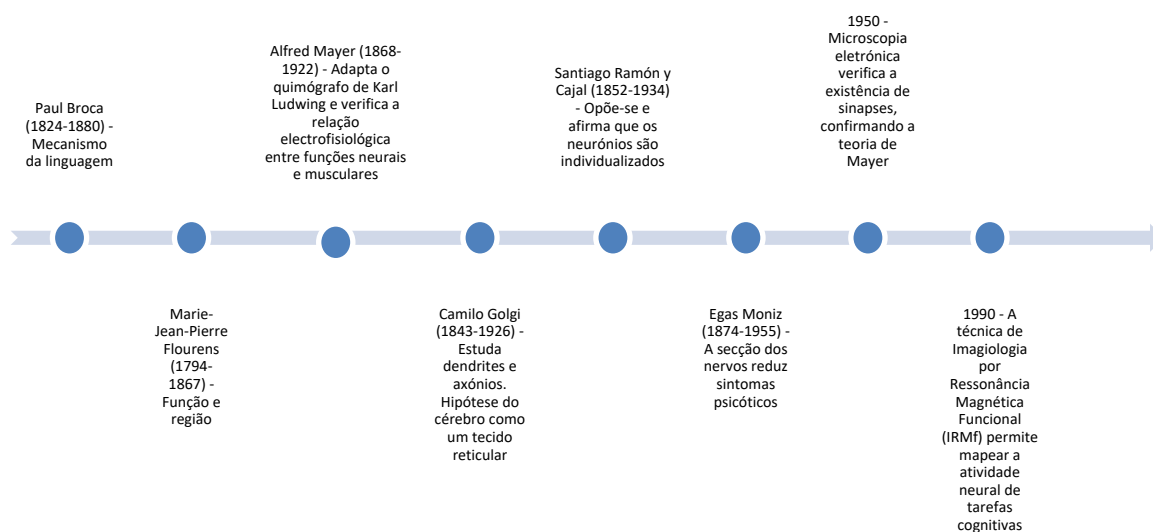


No mesmo princípio de associações estímulo-resposta, John Alexander McGeoch (1897–1942) e Arthur L. Irion exploram o método (ou abordagem) da aprendizagem verbal (1930–1960), estabelecendo um rigoroso controlo dos processos adotados na investigação (Baddeley et al., 2009/2011).

A adoção de rigor nos procedimentos científicos e a estruturação de um método de estudo, abriram caminho para outras experiências nas investigações sobre a memória. Os séculos XIX e XX foram particularmente profícuos na evolução do olhar sobre a importância do estudo do cérebro (Figura 6) para uma maior compreensão das capacidades cognitivas humanas, sobretudo a memória.

Figura 6

Evolução da compreensão do cérebro entre os séculos XIX e XX (Adaptado a partir de Vala et al., 2019).



Atualmente, não causa estranheza a afirmação de que os cérebros dos seres humanos abrigam uma extensa rede neuronal que utiliza impulsos químicos e elétricos em sofisticadas comunicações de propriedades cognitivas (Estupinyà, 2019). Mas se recuar no tempo, a teoria de Mayer em 1922 foi ousada e definitivamente revolucionária no âmbito da ciência do cérebro.

A evolução das investigações comprovou seus pressupostos princípios teóricos, sobre a relação electrofisiológica acerca das funções neurais e musculares, como igualmente teve um profundo impacto sobre as formas como se compreendiam os processos de aprendizagem. Em linhas gerais, o cérebro humano se parece com uma movimentada estrada de comunicações “que contém cem milhões de neurónios com cem bilhões de conexões entre si” (Grayling, 2021, p. 299). As experiências vivenciadas durante toda a vida passaram em algum momento por esta estrada, sendo registadas, significadas, armazenadas, recuperadas, re-significadas e novamente codificadas.

Os processos mnésicos cumprem a delicada e complexa tarefa de registrar, identificar, associar e significar. As imagens mentais que permeiam o conjunto de informações têm, na maioria dos casos, origem em processos verbais das interações humanas. “Uma palavra, porque tem maior nível de abstração, recruta necessariamente mais circuitos, quer dizer mais coisas, evoca mais mundos, mais significados, mais

histórias” (Cabral, 2021, p. 268). Seguindo esta linha, pode-se afirmar que o cérebro atua como descodificador mnésico das abstrações.

Assim como na gestão da comunicação de dados numa empresa de comunicações, o sucesso deste processo está diretamente relacionado a capacidade de gestão das informações. O entendimento de que a aprendizagem de uma informação está diretamente relacionada à capacidade de retenção desta abriu caminho para mais estudos sobre a formação, armazenagem e recuperação da memória.

1.2.2 Formação, armazenamento e recuperação da memória

A memória está organizada em blocos de sistemas mnésicos que formam não apenas um conjunto, mas sim vários e distintos sistemas que compõem juntos toda uma rede mnésica responsável pelo processamento sináptico das informações na memória (Baddeley et al., 2009/2011). Essa rede é convocada para ações como realizar uma tarefa cotidiana e também para aprender uma nova língua ou usar uma nova ferramenta digital de investigação.

Em todos os casos, os níveis subjetivos são analisados em poucos segundos para que se construa um cenário onde ocorre a tomada de decisão de reter a informação e as suas conexões (informações adjacentes) ou deixar em repouso até que seja necessária. Ou ainda, não registrar para a atenção ser direcionada à informação considerada prioritária naquele momento.

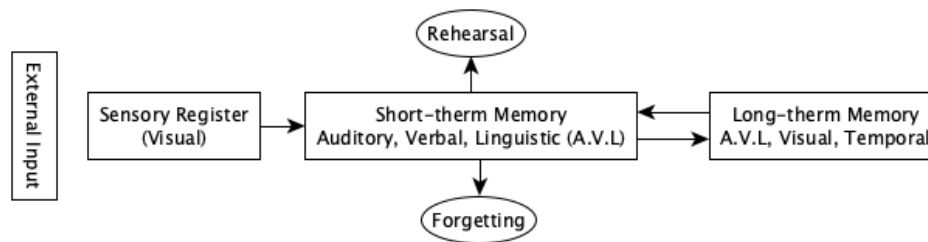
Devido ao grande volume de informações absorvidas e processadas a cada instante, o cérebro poderia simplesmente colapsar se não houvesse uma estrutura que permitisse otimizar o fluxo e armazenamento de informações. Por esta razão, se aceita a teoria dos múltiplos armazéns da memória, diferenciando as memórias de curto prazo (MCP) ou de trabalho, das memórias de longo prazo (MLP). (Gleitman et al., 2011). As primeiras décadas do século XX foram particularmente interessantes no surgimento de diversas proposições de modelos de operação mnésica.

Para combinar elementos distintos de outros modelos, Atkinson & Shiffrin (1968) propõem o modelo modal. Este baseia-se no facto de que os estímulos sensoriais são captados (especialmente no campo visual) e registados conforme as construções semânticas primárias que lhes atribuímos (Figura 7). Estas imagens são inicialmente guardadas em

armazéns provisórios que se encontram ainda na dimensão sensorial, ainda na forma de imagens mentais do evento registado.

Figura 7

Modelo tradicional de representação das dinâmicas mnésicas (Adaptado de Atkinson & Shiffrin, 1968; Henderson, 1999).



Nos armazéns da memória de trabalho (MCP) o registo é convocado e manifesto por mecanismos linguístico-verbais, os quais submetem a informação a todo um conjunto e significâncias pertinentes ao exercício da comunicação. Nesta fase, se os elementos A.V.L. (Auditory, Verbal, Linguistic) forem utilizados, pode-se ocorrer o ensaio da memória, o qual irá contribuir para a sua fixação. No caso deste exercício não ocorrer, poderá resultar no esquecimento (ao menos de elementos primários do registo) pela sua reformulação ou simplesmente não uso.

A memória de longo prazo, segundo a proposição de Atkinson e Shiffrin (1968), consolida alguns elementos da memória de curto prazo, mas ainda assim está sujeita à perda de conteúdos ou mesmo o esquecimento. O diálogo entre MLP e MCP poderá ocorrer quando uma informação necessária à execução de uma atividade é convocada pela MLP à MCP, mais uma vez estando sujeita ao seu ensaio ou esquecimento. Como resultado, verifica-se uma estrutura onde a memória torna-se num mecanismo dinâmico sob os efeitos de aspectos relativos ao indivíduo e os seus contextos sociais e culturais (esquema A.V.L.).

Segundo Kekenbosch (2007) os registos sensoriais de uma MCP, segundo alguns dados experimentais, podem também apresentar elementos da memória icónica (relativos às imagens sensoriais visuais) e da memória ecóica (relativos às imagens sensoriais auditivas). Em ambos os casos, pode-se afirmar que o registo carrega consigo uma carga de subjetividade inerente às dinâmicas humanas com as quais os processos sensoriais são submetidos, bem como na significação e registo na MCP (Irwin & Yeomans, 1986). A

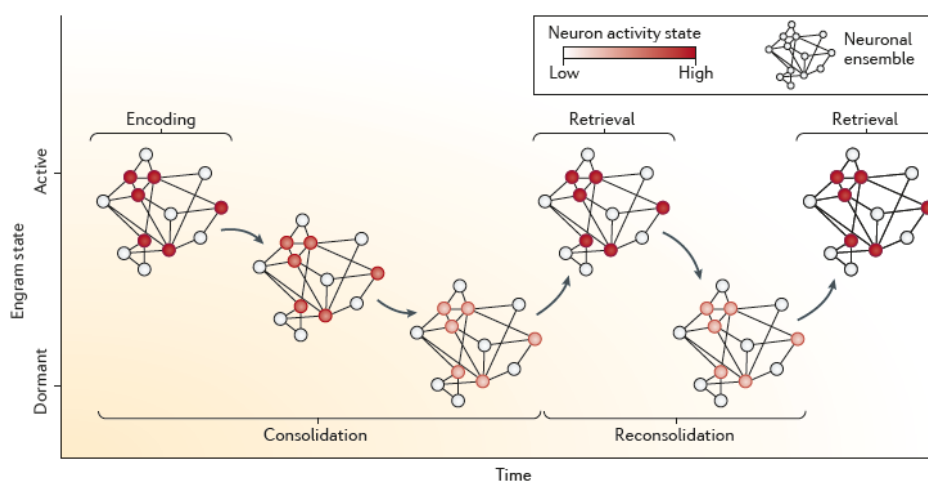
imagem associada a um determinado evento biográfico é, na verdade um mosaico de factos que foram combinados, significados e registados na memória.

Deve-se acrescentar ainda a influência das emoções sobre a experiência vivenciada, o registo na memória e a recordação. Refletida no comportamento imediato, a memória de uma experiência negativa ou positiva, atua como um canal entre o passado emocional e o presente emocional, influenciando como o evento é (re)interpretado (Baumeister et al., 2007).

O conjunto mnésico dos armazéns da MLP está subdividido em armazéns menores das memórias episódicas, semânticas, perceptivas e procedurais. Richard Wolfgang Semon (1921/2005) investigou como as memórias são formadas, armazenadas e recuperadas. Para ilustrar a sua compreensão sobre este processo, definiu como “engramas” (Figura 8) a representação dos traços mnésicos que refletem os registos dos eventos na memória episódica e como “ecforia” o fenómeno que ativa a recuperação destas memórias (Josselyn et al., 2017).

Figura 8

Ciclo de vida de um engrama (Josselyn et al., 2015, p. 523)



Os engramas são constituídos por um conjunto de estímulos sensoriais que compõem a rede mnésica associada ao evento biográfico que se registou na memória episódica (formação da memória). Enquanto estas memórias não são requisitadas, permanecem dormentes à espera de um estímulo para serem recuperadas. Ao entrar em

contacto com algum dos elementos da matriz de registo, ocorre a “ecforia”, recuperando a memória armazenada.

Os multiarmazéns sensoriais da memória em ligação com engramas são particularmente úteis nos processos de retenção de uma informação na MCP e no diálogo dessa memória com a MLP para a análise dos contextos e ressignificações no presente (Henderson, 1999). Desta forma, as dinâmicas socioculturais dos contextos podem ser consideradas elementos de influência sobre a formação dos engramas, quer pela memória icónica, ecóica ou tão somente pela natureza emocional do registo do evento biográfico.

Desta forma, toda a vez que uma memória é convocada, recorre às similitudes no seu conteúdo e atribui-lhe significados já utilizados anteriormente. Olivério (2017) recorda que a cada nova experiência os elementos sensoriais comparam experiências e constroem uma perceção do momento presente, reforçando a natureza instável, social e dinâmica da memória. Para otimizar as suas funções, o cérebro humano utiliza os seus recursos de aprendizagem e plasticidade que otimizam o seu desempenho. Damásio (2010, p. 90) recorda que “o cérebro humano é um imitador de primeira água”, trabalha nos níveis de consciente e inconsciente construindo e imitando padrões que lhe são confortáveis aos objetivos e a memória explora estes níveis permitindo-se operar com menos esforço a cada nova experiência.

1.2.3 Inconsciente e memória

Os estudos sobre o inconsciente sempre despertaram o interesse da comunidade científica e igualmente permanecem sendo alvo de intensos debates. Este interesse constante pode passar pela subjetividade inerente à compreensão das identidades individuais e coletivas no contexto social (Martuccelli, 2002), o que em certa medida esteve no alicerce dos fundamentos freudianos. O argumento de base psicanalítica freudiano defende que a perceção se encontra na superfície dos pensamentos (consciente), sendo seguido por um nível pré-consciente que guarda as memórias e os registos mnemónicos, estando num nível profundo (inconsciente) os registos secretos, desejos, medos e vontades irracionais (Kleinman, 2019).

O jovem médico judeu Sigmund Freud (1856–1939) concluiu o curso de Medicina na Universidade de Viena (1881), sendo nomeado docente de Neuropatologia quatro anos mais tarde. Em 1891 publicou a sua primeira obra, com o título “Contribuição para um

estudo das Afasias”, na qual explorou a temática das afasias na sequência de suas observações sobre a técnica de sugestão (Maria & Winograd, 2017).

Seu interesse pela hipnose como recurso terapêutico, apresentada pelo médico e psicólogo Joseph Breuer (1842–1925), o levou a estudar os efeitos da sugestão sobre o comportamento com resultados no tratamento da histeria de uma paciente de Breuer, o que viria mais tarde a aprofundar com o neurologista Jean-Martin Charcot.

Sempre centrado na matriz psicanalítica, defendeu que a memória dialoga com o inconsciente numa perspectiva plural onde percepção e consciência estão vinculadas. Em certa medida, Freud estava a também referir os multiarmazéns sensoriais da memória. Com o avanço de suas investigações sobre os elementos sensoriais e a percepção dos contextos, publicou todo um conjunto de obras. Entre elas, destacam-se: “Projeto para uma psicologia científica” (1895), “Carta 52” (1896), “Sobre o mecanismo psíquico do esquecimento” (1898), “Lembranças encobridoras” (1899) e “A interpretação dos sonhos”, “Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância” (1910), “Recordar, repetir e elaborar: novas recomendações sobre a técnica da psicanálise” (1914), “Os instintos e suas vicissitudes” (1915), “Repressão” (1915), “O inconsciente” (1915); “Além do princípio do prazer” (1920); “Uma nota sobre o bloco mágico” (1925); “Construções em análise” (1937) (Brito & Canavêz, 2016). Suas investigações em torno da temática da influência do inconsciente sobre as instâncias da personalidade (ego, id e superego), os traumas e recalques como mecanismos de auto censura, causaram um forte impacto nas investigações psicológicas posteriores.

A recordação e o esquecimento, à luz do pensamento freudiano, estão sujeitos aos filtros dos pensamentos recalçados e marcas de imaginários sociais, constantemente monitorizados por um sistema de autocensura. Neste caldo de controlo, a memória deixa de ser um arquivo acessível para sujeitar-se à deterioração consciente ou inconsciente que permeia tudo que o que é revelado ao exterior (Freud, 1991, pp. 17-18).

Todavia, não se deve confundir os esquemas de censura dos filtros mnésicos-sociais freudianos com os filtros das representações da realidade subjetiva no imaginário mental. Embora ambos partilhem aspectos relacionados aos processos de codificação e registo das realidades na MCP, influenciadas por variáveis internas (sensoriais e motores) e externas (sociais), este último está mais próximo dos processos cognitivos que ajustam as capacidades adaptativas do indivíduo à realidade com a qual interage (Seron, 1990).

Contrariando a teoria freudiana do inconsciente que censura e reprime, Carl Jung (1875–1961) refere o inconsciente de indivíduo-sociedade (individual e coletivo). Segundo a compreensão jungiana (ou analítica) o inconsciente social reflete realidades codificadas e significadas ao longo da vida, assemelhando-se às estruturas de regras de uma sociedade (Jung, 1971; 2015).

Se por um lado os paradigmas freudianos situam-se no inconsciente, por outro, os processos adaptativos recorrem predominantemente à estruturas do consciente, sendo a perspectiva jungiana mais aceita em alguns contextos de análise. Os pressupostos teóricos permitem afirmar que as dinâmicas da memória podem recorrer não apenas às estruturas do consciente, mas também aos níveis do inconsciente. Deve-se ainda ressaltar que na dinâmica consciente-inconsciente há ainda a variável “comportamento” como um elemento que reflete aspectos individuais e coletivos, uma vez que o indivíduo está inserido em estruturas sociais com as quais interage ao longo da vida.

1.2.4 A matriz behaviorista

A concepção de uma sociedade composta por estruturas sociais e psíquicas que emerge no século XX nas Ciências Sociais, logo se fez notar nas investigações no âmbito da memória. A abordagem filosófica sustentada no argumento estruturalista compreendia as ações como relacionadas a mecanismos de repetição ou hábito. O estruturalismo secundarizou as causas e voltou-se para a descrição das ações, com foco nos processos de repetição.

A proposta de um behaviorismo metodológico se contrapôs ao mentalismo estruturalista que associava os fenômenos a uma sequência de eventos. Em certa medida, o behaviorismo metodológico fundamentou os mecanismos de investigação e os processos científicos adotados. Contudo, à medida que se voltou a um operacionismo lógico para o estudo e compreensão dos fenômenos relacionados ao comportamento, mais se aproximou de uma versão positivista da Psicologia (Skinner, 1974/1993).

O behaviorismo como força motriz para a aprendizagem creditava aos processos de estímulo-resposta e aos hábitos constituídos, a trajetória de uma aprendizagem eficiente. Neste sentido, entre os anos de 1930 e 1950, destacam-se os postulados teóricos de Clark Hull (1884–1952) no contexto dos resultados de seus experimentos acerca da aprendizagem em ratos albinos e os resultados das experiências de Edward Tolman (1886–

1959) e seus “mapas cognitivos” (1948) no âmbito das representações mentais do ambiente explorado (Baddeley et al., 2009/2011). Ambos os cientistas centraram suas investigações no campo da Psicologia da Aprendizagem, apoiando suas teorias com experimentos feitos com ratos em laboratório e pessoas.

Hull acreditava que a memória refletia uma aprendizagem condicionante às forças de convergência e divergência que permeavam a hierarquia de hábitos. Essa compreensão é explorada em sua publicação de 1937 na *Psychological Review* (Hull, 1937), onde ensaia as bases do behaviorismo dedutivo que viria a explorar mais proficuamente na década seguinte.

As décadas seguintes indicam um amadurecimento de algumas conceptualizações de base sobre a relação entre o comportamento e mecanismos sociomentais. Contudo, uma visão holística da memória ainda era motivo de discordâncias no campo teórico, particularmente pelo reducionismo que reinava no ambiente científico que se espelhava nas teorias da Física. A principal crítica neste tema consiste no facto de que não convém se aplicar uma síntese objetiva como explicação para a complexidade de um problema subjetivo. Mesmo na contemporaneidade, é preciso recordar que o estudo e compreensão de processos sociais e cognitivos complexos não se deve render aos reducionismos que atendem apenas a alguns interesses (Izquierdo, 2018).

Não se deve confundir o reducionismo que se enquadra em princípios de simplificação (como apontado por Izquierdo) ao reducionismo de abordagem filosófica e científica. Na análise dos comportamentos à luz das teorias behavioristas destacou-se o reducionismo de matriz heterogénea de condução derivacional, onde propõe-se iniciar a investigação dos fenómenos que dialogam com os comportamentos a partir de uma teoria simples, mesmo que depois o objeto de análise possa ser investigado posteriormente em sua complexidade (Ramos et al., 2020).

Se fosse aplicado o princípio da redução heterogénia num estudo no âmbito da memória social, o fenómeno da memória social da escola seria observado num nível (testemunhos orais dos professores) e analisados num outro nível (perspetiva sociodinâmica da memória), considerando as sínteses inter e intra-níveis (Bodily, 2017).

A filosofia analítica paradoxalmente vê a redução científica como um recurso capaz de enquadrar o fenómeno estudado no âmbito de uma teoria compreensível e ao mesmo

tempo mitigar outros reducionismos que ignoraram ou abreviaram processos científicos de validação da investigação (van Riel & Van Gulick, 2019).

Ainda no âmbito da memória, nomeadamente dos processos entre a MCP e MLP, Skinner ressalta que por várias razões (necessidade ou prazer) são armazenadas na memória cópias da realidade vivenciada para poder ser consultada no futuro, abreviando a acessibilidade ao que se deseja (Skinner, 1974/1993). Embora esta seja uma observação behaviorista, em muito se assemelha aos mecanismos mnésicos referidos anteriormente. Em ambos os casos, a memória codifica as experiências dos presentes a partir de processos associativos com experiências do passado, codificando e decodificando para dar sentido ao mundo e atender às necessidades psicossociais do presente.

A perceção behaviorista refletiu seu tempo e contexto, mas as experiências de Skinner no âmbito do condicionamento operante, explorando essencialmente os esquemas de reforço, continuam a dialogar com temas atuais (Kleinman, 2019).

1.3 Memória como um fenómeno social

Ainda que fenómenos mnésicos possam ser observados em outras espécies de animais (Albertin, et al., 2015; Godfrey-Smith, 2017), os cérebros humanos evoluíram de forma particularmente notável, tornando a memória numa poderosa ferramenta de sobrevivência. Embora o cérebro tenha seja uma resposta evolutiva à manutenção de funções corporais essenciais, pode-se afirmar que seu aperfeiçoamento permitiu aos seres humanos desenvolver a capacidade de “compreender o mundo e de compreender a sua própria capacidade para o fazer” (Cabral, 2021, p. 343). Às funções biológicas somam-se funções sociais da memória, permitindo transformar o ato de recordar como um elemento identitário essencial ao desenvolvimento humano.

Não se pode ignorar o pressuposto biológico do *cogito* que permitiu este tipo de evolução de nossa espécie e seus desdobramentos psicossociais nos campos mnésicos. O amadurecimento de um cérebro consciente, atento às emoções e perceções do ambiente, permitiu o desenvolvimento de registos de memória essenciais para recordações posteriores (Damásio, 2010). O desenvolvimento de uma consciência humana não se limitou aos níveis da individualidade, mas expandiu-se às esferas sociais de sua própria existência.

Os seres humanos não somente avançaram em diversos aspectos de sua estrutura neurobiológica, como desenvolveram uma matriz de cognição sensorial que permitiu a adaptação e transformação do seu mundo social (LeDoux, 2020). Este cenário evolutivo elevou a memória humana ao patamar de um sistema cognitivo, social e dinâmico que com as percepções e as emoções se reflete diretamente nos comportamentos ao longo de gerações (Kekenbosch, 2007).

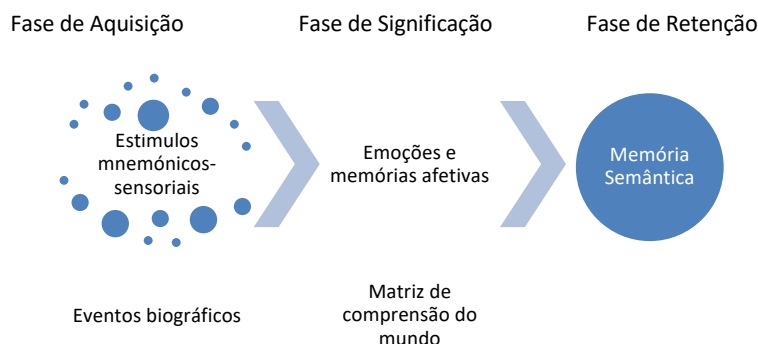
Pode-se afirmar que tudo o que se recorda e como se recorda define indivíduos e grupos sociais. Em linhas gerais, ao longo de toda a vida o cérebro transforma as experiências diárias num gigantesco banco de dados (individualizado ou coletivizado) constantemente requisitado para as atividades diárias comuns, criatividade, adaptabilidade e desenvolvimento de novas habilidades cognitivas e sociais (Oliverio, 2017). É neste caldo mnemónico que se manifesta a consciência e sobre o qual ela desenvolve todo um conjunto de fenómenos mnésicos, recordando-nos sempre que a “consciência não é um mero estado de vigília” (Damásio, 2010), mas um decodificador de mundo que proporciona a existência de uma identidade e do “eu” no espaço social.

A matriz sociocognitiva e sensorial desenvolveu-se enquanto foram aperfeiçoados os níveis de relacionamento e de significação do mundo nas esferas individuais e coletivas, transformando as experiências numa fábrica de estímulos mnemónicos-sensoriais. Em resposta a estes estímulos sensoriais, o cérebro constrói sua matriz de compreensão das realidades sociais do mundo que interage como uma representação mental (Seron, 1990) que pode estar ou não alinhada a percepção estabelecida até o momento. Seguindo essa compreensão, os estímulos mnemónico-sociais encontrados nos eventos biográficos e representam o contexto da memória, por outro lado, as emoções e memórias afetivas permeiam as matrizes de compreensão do mundo. O resultado deste filtro primário da memória está numa aprendizagem ou “referencial” de experiências (memória semântica).

Na Figura 9 observa-se o uso das “fases de atividade mnemónica” de Kekenbosch (2007) para ilustrar a aquisição, significação e retenção da informação que será mantida na memória. Na fase de aquisição os estímulos mnemónico-sensoriais são representados pelos eventos biográficos. A matriz de compreensão do mundo é formada a partir das emoções e memórias afetivas, ocorrendo na fase de significação. A memória semântica, a qual emerge como a experiência significada e retida na memória, irá emergir nas narrativas como a recordação dos eventos biográficos.

Figura 9

Representação do processo de estímulo, codificação e retenção de memórias (Adaptado das fases de atividade mnemónica de Kekenbosch, 2007).



Pode-se afirmar que o conjunto evolutivo humano estimulou a combinação de emoção e memória na construção individual da percepção e significação psicossocial do mundo (Godfrey-Smith, 2017; Grayling, 2021; Kekenbosch, 2007). Durante toda a vida de um indivíduo, o conjunto de informações, competências técnicas e mesmo sua forma de ver o mundo relacionam-se diretamente com as dinâmicas sociais da memória.

O exercício significação é também um exercício de consciência (individual e coletiva) que está em constante interação com as emoções humanas. Neste diálogo com as emoções, os significados atribuídos no nível semântico retomam as dinâmicas sociocognitivas da memória, pois o mundo significado é também um mundo no qual se reconhece o outro e se é reconhecido nele (Augé, 2019; Sartre, 1938).

Foi através da memória ou do esforço por uma memória partilhada que os grupos de indivíduos construíram sua identidade simbólica comunitária e seu sentimento de pertencimento ao grupo ou microcosmo social no qual estava inserido. Na percepção de Jöel Candau este fenómeno somente tornou-se possível na conjugação de pensamento e memória como competências resultantes das interações sociais e culturais (Candau, 2005/2013).

Pensar significa consultar todo o conjunto de percepções que foram significadas e armazenados na memória e que num certo momento fizeram parte dos eventos biográficos de um indivíduo e agora misturam-se como parte de sua memória semântica. A recordação dessas memórias é um processo de descodificação dos registos e recuperação dos dados (Henderson, 1999) que não se encerra no momento da narrativa. Adapta-se e recicla-se em

reação ao momento e às aprendizagens da memória enriquecidas pela partilha e observação sociodinâmica das impressões de outros indivíduos que ouvem os testemunhos.

Embora o exercício social humano permita a partilha de percepções individuais do mundo e construção de uma identidade social partilhada (Kaufmann, 2003), os pressupostos deste fenómeno se apoiam essencialmente no princípio Aristotélico do *ethos* e do *hexis* (Kaufmann, 2005). Se o hábito (*ethos*) e o carácter (*hexis*) constituem elementos de reconhecimento e identidade social manifestos no âmbito de uma filosofia social das comunidades humanas, as emoções (*pathos*) representam a força integradora e repulsiva de um grupo. As emoções estão diretamente relacionadas à memória na medida semântica na medida em que interferem na significação dos eventos biográficos.

1.3.1 A memória coletiva na conceção sociológica de Maurice Halbwachs

Embora Maurice Halbwachs (1877-1945) tenha desenvolvido e publicado diversos estudos sobre temas como o suicídio, as condições do trabalho, as morfologias económicas, políticas, religiosas e sociais, a relação entre o homem, o mercado e a sociedade, seus trabalhos no âmbito da memória social permanecem como um referência de estudos ainda hoje.

No âmbito da memória individual e coletiva, destacam-se as publicações: *Les Cadres Sociaux de La Mémoire Collective*, cuja primeira edição foi feita em 1925, e a obra póstuma *La Mémoire Collective*, publicada em 1950 após sua morte nos campos de concentração nazistas em 1945. Nesta última, os textos reunidos de Halbwachs discorrem sobre a relevância da recordação para a construção de imaginários sócio-mnemônicos e seus desdobramentos interacionais entre a memória individual e a memória coletiva (Pinto, 2021).

Os aspectos apontados por Maurice Halbwachs abriram caminho para investigações cada vez mais profundas no âmbito da memória social. Em *Les Cadres Sociaux de La Mémoire Collective* o autor ensaia sua abordagem sobre uma memória individual que se manifesta em diálogo permanente com os quadros sociais nos quais está inserida.

En résumé, il n'y a pas de mémoire possible en dehors des cadres dont les hommes vivant en société se servent pour fixer et retrouver leurs souvenirs. Tel est le résultat certain où nous conduit l'étude du rêve et de l'aphasie, c'est-à-dire des états les plus caractéristiques ou le champ de la mémoire se rétrécit. Dans les deux cas, ces cadres

se déforment, s'altèrent, se détruisent en partie, mais de deux façons très différentes, si bien que la comparaison du rêve et de l'aphasie nous permet de mettre en lumière deux aspects de ces cadres, et comme deux sortes d'éléments dont ils sont composés.²⁵ (Halbwachs, 1925/1994, p. 79).

O passado social é assim, também um passado envolvido na morfologia social dominante, as quais representam os quadros sociais da memória. Em *Les Cadres Sociaux de La Mémoire Collective* introduz os elementos que mais tarde irá abordar com mais profundidade na obra *Morphologie Sociale*, cuja primeira publicação foi feita em 1938. Nesta última, explora os quadros sociais como um sistema complexo que se torna melhor observado na medida em que se estuda isoladamente os elementos que completam o todo no conjunto social humano (Jaisson, 1999).

O autor compreende os quadros sociais como elementos de uma morfologia dominante, a qual pode estar representada no grupo familiar, religioso, político e/ou económico. Para Halbwachs (1925/1994), a localização das recordações (memória individual) se relaciona diretamente com os quadros da experiência (coletiva e individual). Assim, uma memória individual pode ser o resultado de uma experiência familiar partilhada e, portanto, também uma memória coletiva (do grupo familiar). Contudo, ressalta que o registo desta memória é dependente da qualidade da experiência vivida.

Si l'on s'en tenait à la mémoire individuelle, on ne comprendrait pas en particulier que les souvenirs de famille ne reproduisent rien d'autre que les circonstances où nous sommes entrés en contact avec tel ou tel de nos parents. Continus ou intermittents, ces rapprochements donneraient lieu à des impressions successives, dont chacune sans doute peut durer et demeurer pareil à elle-même pendant une période plus ou moins longue, mais qui n'auraient pas d'autre stabilité que celle

²⁵ Tradução livre do autor: “Em suma, não há memória possível fora dos quadros nos quais os homens que vivem na sociedade utilizam para fixar e recuperar as suas memórias. Em ambos os casos, estas estruturas são deformadas, alternadas e parcialmente destruídas, mas de duas formas muito diferentes, de modo que a comparação entre sonho e afasia nos permite destacar dois aspectos destas estruturas, e como dois tipos de elementos dos quais são compostas.”

Convém destacar que o uso da terminologia “afasia”, numa versão anômica na abordagem de Halbwachs, está vinculada à uma condição que interfere na memória e igualmente produz impactos na sua relação do indivíduo com o grupo social no qual está inserido. O tema emerge no século XIX no campo sociológico, sendo abordado por Durkheim como uma “anomia” (afasia anômica) na obra *De la division du travail social* (1893).

que leur communiquerait la conscience individuelle qui les éprouve.²⁶ (Halbwachs, 1925/1994, p. 147)

A natureza da experiência, ou seja, o contexto no qual ela se desenvolve é outro elemento que na perspectiva do autor opera como elemento fixador da memória. Neste sentido, a recordação é ainda mais relevante no âmbito das memórias individuais e coletivas na medida em que se manifesta na intersecção de quadros sociais (políticos, económicos, religiosos, etc.).

On ne peut se souvenir qu'à condition de retrouver, dans les cadres de la mémoire collective, la place des événements passés qui nous intéressent. Un souvenir est d'autant plus riche qu'il reparait au point de rencontre d'un plus grand nombre de ces cadres qui, en effet, s'entrecroisent, et se recouvrent l'un l'autre en partie.²⁷ (Halbwachs, 1925/1994, p. 278).

O contexto da memória é apresentado como “*la place des événements passés*” (o lugar dos acontecimentos passados), ou seja, o elemento significativa “*qui nous intéressent*” (que nos interessa). É este o elemento que na visão de Halbwachs torna o evento biográfico reconhecido na recordação como uma experiência relevante e assim, elegível de ser recordada. Para além de ser relevante no âmbito da memória familiar, o contexto é igualmente importante para que a experiência iniciada pelos estímulos sensoriais desencadeie o processo de significação e retenção da memória.

Em seu trabalho publicado em 1939 na *Revue Philosophique* com o título *La mémoire collective chez les musiciens*, Halbwachs explora a temática das memórias individuais e coletivas em contextos nos quais a memória sonora é requisitada. Segundo ele, a memória coletiva dos músicos está relacionada à capacidade de descodificação da significação atribuída aos sons musicais e reconhecida entre os pares (outros músicos), ou

²⁶ Tradução livre do autor: “Se nos limitássemos à memória individual, não compreenderíamos em particular que as memórias familiares reproduzem outra coisa que não sejam as circunstâncias em que entramos em contacto com este ou aquele parente. Contínuos ou intermitentes, estes encontros dariam origem a impressões sucessivas, cada uma das quais pode sem dúvida durar e permanecer a mesma durante um período mais ou menos longo, mas que não teriam outra estabilidade que não fosse a que lhes é comunicada pela consciência individual que os experimenta.”

²⁷ Tradução livre do autor: “Só nos podemos lembrar se conseguirmos encontrar o lugar dos acontecimentos passados que nos interessam nos quadros da memória coletiva. Uma memória é ainda mais rica quando reaparece no ponto de encontro de um maior número destes quadros que, de facto, se intersectam e se sobrepõem parcialmente.”

seja, da compreensão dos significados descodificação dos signos relacionadas aquela memória musical (Halbwachs, 1939).

O trabalho segue os mesmos argumentos adotados em *Les Cadres Sociaux de La Mémoire Collective* e explora a memória musical em conexão com algumas linhas da materialidade ou metafísica da memória dos pressupostos de Henry Bergson²⁸ (1859-1941) sobre matéria e memória (Bergson, 1896/2012). Imaginando uma orquestra a tocar uma sinfonia, a memória dos sons significados através dos símbolos musiciais presentes numa partitura está envolvida num plano simbólico-mnésico partilhado entre os músicos.

Halbwachs apresenta reflexões sobre o facto de que se os músicos são capazes de tocar a sinfonia apenas pela memória apreendida dos sons, porque todos mantêm-se fixamente a olhar para a partitura a qual todos têm e com o mesmo conteúdo? A resposta, segundo o autor, pode estar no paradigma mental estabelecido no grupo. De forma que os elementos materiais da memória (neste caso, as partituras) fazem parte do processo de evocação.

Mais elles pourraient aussi bien ne pas y être. Si elles n'y étaient pas, rien ne serait changé, puisque leurs pensées s'accordent, et que les partitions n'ont pas d'autre rôle que de symboliser l'accord de leurs pensées. Ne pourra-t-on pas dire alors qu'il n'y a pas lieu d'expliquer la conservation des souvenirs musicaux par les partitions, comme si la mémoire avait besoin de s'appuyer sur un objet matériel qui dure, puisque précisément les partitions cessent de jouer un rôle à partir du moment où le souvenir est acquis?²⁹ (Halbwachs, 1939, p. 8)

A interpretação de Halbwachs está na qualidade semiótica do símbolo musical que preenche as partituras, o qual opera como um *trigger* que irá auxiliar na evocação da memória musical. O símbolo gráfico é neste caso o próprio som representado e, portanto, a significação atribuída, partilhada e reconhecida no grupo social. Como refere o autor: “Ici, l'objet est un ensemble de signes. L'action qu'il exerce, ce sont les commandements qu'il transmet au sujet. Le musicien ne lit plus la partition. Il se comporte cependant comme

²⁸ A primeira edição de *Matière et mémoire* foi publicada pela primeira vez em 1896 e discorre sobre as questões metafísicas da memória.

²⁹ Tradução livre do autor: “Mas podem muito bem não estar presentes. Se não estivessem lá, nada seria alterado, uma vez que os seus pensamentos estão de acordo, e as pontuações não têm outro papel senão o de simbolizar a concordância dos seus pensamentos. Não poderíamos então dizer que não há razão para explicar a conservação das memórias musicais por partituras, como se a memória fosse necessária para confiar num objeto material que perdure, uma vez que as partituras deixam de ter um papel a partir do momento em que a memória é adquirida?”.

s'il la lisait.”³⁰ (Halbwachs, 1939, p. 8). Assim, o músico não lê os símbolos presentes na partitura, mas sim a simbólica dos sons significados, representados na partitura e reconhecidos na memória coletiva.

O confito filosófico sobre a memória coletiva deste exemplo permanece na medida em que não se explica se esta memória se enquadra numa memória de curto prazo (ou memória de trabalho) ou numa memória de longo prazo, fixada pela repetição do exercício. Para Halbwachs, esta memória partilhada pelos músicos da orquestra (quadro social no qual estão inseridos) está relacionada à repetição contínua do exercício³¹ partilhado e reconhecido no grupo social (músicos da orquestra).

A dinâmica social e subjetiva da memória, onde o racional e o emocional são evocados para a construção do registo como recordação e interpretação mnemónica de um facto (evento biográfico vivido ou mesmo não vivido), foi um tema que ganhou atenção especial nas reflexões halwachianas. Em *La topographie légendaire des Evangiles en Terre sainte. Etude de mémoire collective* (primeira edição em 1941), o autor explora o poder do imaginário e do simbólico na construção de recordações.

Halbwachs (1941) recorre aos testemunhos que constituem a fonte historiográfica das peregrinações à Terra Santa e os textos bíblicos. Seguindo esta linha de investigação, o autor explora a construção de imaginários alimentados pelas narrativas. Acrescenta a isso os elementos subjetivos da fé e das dinâmicas socio-religiosas que e certa medida podem ter interferido na perceção dos eventos da peregrinação à luz de seu contexto e temporalidades.

Embora considere o aspecto subjectivo das narrativas, Halbwachs explora os elementos passíveis de serem verificados no seu contexto historiográfico e elabora suas observações sobre a fixação dos pontos de passagens das peregrinações. Neste sentido, a partir das narrativas relacionadas à um peregrino de Bordeaux³², verifica a evolução na relevância simbólica de alguns pontos da peregrinação, geralmente relacionados à milagres

³⁰ Tradução livre do autor: “Aqui, o objeto é um conjunto de sinais. A ação que exerce são os comandos que transmite ao sujeito. O músico já não lê a partitura. Comporta-se, contudo, como se o estivesse a ler.”

³¹ A reflexão de Halbwachs está em linha com os pressupostos de Ebbinghaus sobre a necessidade do estímulo para a fixação da memória (Ebbinghaus, 1885).

³² No tópico como “O peregrino de Bordeaux”, Halbwachs aplica seu método de observação da narrativa e análise da construção de memórias de peregrinação ao longo das temporalidades e contextos socio-historiográficos.

de Jesus. Observa como os milagres constituíram uma topografia imaginária que se alterou no tempo e na memória coletiva que influenciou os percursos de peregrinação.

On remarquera que le pèlerin de Bordeaux ne fait aucune allusion au miracle de Jésus rapporté par Jean; ce qu'il dit de la piscine de Bethesda, un Juif qui eut tout ignoré du Christ aurait pu aussi bien le dire, rapportant une tradition juive, et une curiosité naturelle. Il est très possible qu'à cette époque la guérison du malade par Jésus n'ait pas encore été commémorée en cet endroit par les chrétiens.³³ (Halbwachs, 1941, p. 27)

No trecho acima Halbwachs levanta reflexões sobre a passagem do peregrino pela piscina (ou tanque)³⁴ *probaticampus* de *Bethsaïda*, (Mariti, 1767) local do milagre no qual Jesus curou um homem paralisado. Embora possa ter ocorrido na zona entre a casa de Pilatos e a piscina, é na zona próxima à piscina onde mais tarde é construída uma igreja para se recordar este milagre. Na perspectiva de Halbwachs, a ausência de referências ao milagre no diário do peregrino pode ser explicada pela fixação tardia do local no imaginário socio-religioso da peregrinação. Embora o local em si já guardasse na altura desta peregrinação todo um histórico simbolismo próprio na cultura judaica, marcado pela sua utilidade para os animais que eram sacrificados no Templo, daí a expressão “tanque da provação”.

Ao analisar as subjetividades da memória da paisagem, ressalta a força do religioso na fixação de memórias sob a cumplicidade de uma identidade religiosa e cultural da memória social. Em sua análise, Halbwachs aplica a “crítica da forma”³⁵ enquanto método, questiona a construção de memórias (biográficas ou não) de lugares santos e sua evocação na memória coletiva, abastecida por uma dinâmica mais ou menos intensa no sentimento de pertencimento simbólico-religioso.

³³ Tradução livre do autor: “O que ele diz sobre a piscina de *Bethsaïda*, um judeu que nada sabia de Cristo, poderia muito bem ter dito, relatando uma tradição judaica e uma curiosidade natural. É muito possível que nessa altura a cura do homem doente por Jesus ainda não tivesse sido comemorada naquele lugar pelos cristãos.”

³⁴ Mariti (1767) aponta que a denominação de tanque talvez seja a mais adequada por ser assim aceita por judeus e árabes, uma vez que o local atendia a função de um tanque de peixes.

³⁵ De grande impacto nos estudos histórico-teológicos, o método investigativo “crítica da forma” ou “crítica formal” foi desenvolvido pelo teólogo alemão Rudolf Karl Bultmann (1884-1976), onde aponta a influência social, religiosa e cultural sobre os textos sagrados. Segundo Bultmann, os evangelhos e mesmo toda a Bíblia é o resultado de uma construção literária social, de forma que seu conteúdo reflete influências relacionadas aos contextos históricos e religiosos de seu tempo e dos grupos sociais (Bultmann, 1994).

É possível que o contexto histórico, social, político e religioso possa remodelar a história e constituir novos lugares da memória? Esta é uma das observações de Halbwachs sobre como se constitui o imaginário e a memória coletiva sobre os lugares sagrados na Terra Santa, especialmente sobre as limitações em validar os lugares-memória.

Nous ne pouvons, avons-nous dit, faire que des hypothèses sur les localisations chrétiennes avant le IV^e siècle. Regrettons-le, puisque dans cette période ont pu se former où se maintenir bien des souvenirs que nous retrouvons ensuite. Que ne nous apprendrait pas le récit d'un pèlerin qui aurait visité la Palestine au II^e siècle? Essayons donc, d'abord de conjecturer, d'imaginer ce qu'on a pu se rappeler alors, et ce qu'a été la première mémoire chrétienne des lieux. Nous ne sommes pas privés de toute donnée, puisqu'il y a en tout cas les textes du Nouveau Testament, les Évangiles et les traditions orales qui sont derrière eux. Le pèlerin de Bordeaux les a lus. Ceux qui l'ont guidé et instruit les connaissent. Ont-ils été le premier aide-mémoire, ce qui a dirigé les premiers essais de localisation?³⁶ (Halbwachs, 1941, p. 149)

Na linha Halbwachiana de constructo teórico da memória social, a recordação é o ponto de contato, de reconhecimento e do sentimento de “pertencimento” do indivíduo à uma comunidade e sua identidade social. Desta forma, a memória individual dialoga com a coletiva e vice-versa, reforçando convergências, reduzindo divergências e revelando unidade e cumplicidade comuns nos grupos sociais (religiosos, políticos ou económicos), onde cada indivíduo atua e participa na narrativa do outro.

Pour que notre mémoire s'aide de celle des autres, il ne suffit pas que ceux-ci nous apportent leurs témoignages: il faut encore qu'elle n'ait pas cessé de s'accorder avec leurs mémoires et qu'il y ait assez de points de contact entre l'une et les autres pour que le souvenir qu'ils nous rappellent puisse être reconstruit sur un fondement commun.³⁷ (Halbwachs, 1950/1997, p. 63)

³⁶ Tradução livre do autor: “Apenas podemos, segundo dissemos, fazer hipóteses sobre os locais cristãos antes do século IV. Lamentamos isto, uma vez que neste período muitas memórias foram formadas ou mantidas, as quais voltamos a encontrar mais tarde. O que não aprenderíamos com o relato de um peregrino que visitou a Palestina no segundo século? Tentemos, então, em primeiro lugar, conjecturar, imaginar o que poderia ter sido recordado nessa altura, e qual foi a primeira memória cristã do lugar. Não estamos privados de todos os dados, uma vez que existem de qualquer forma os textos do Novo Testamento, os Evangelhos e as tradições orais que estão por detrás deles. O peregrino de Bordeaux leu-as. Aqueles que o guiavam e instruíam conheciam-nos. Foram eles os primeiros auxílios de memória, o que levou às primeiras tentativas de localização?”.

³⁷ Tradução livre do autor: “Para que a nossa memória seja ajudada pela dos outros, não basta que nos deem os seus testemunhos: também deve estar em harmonia com as suas memórias e devem existir pontos de

Sua percepção sobre a memória individual e coletiva destaca a relevância das interações sociais e da complexidade das relações humanas nas esferas do macro e microcosmo social. Neste sentido, “O paradigma Halbwachiano transcende seu tempo, particularmente na forma como explora o caráter dialógico e transmutativo da memória nos grupos sociais”. (Pinto et al., 2018, p. 543).

Halbwachs está alinhado às matrizes investigativas de seu tempo e investiga documentos e testemunhos como fontes que não devem ser observadas isoladamente, mas sim à luz de uma análise crítico-histórica. Em 1914 havia ocorrido o discurso de Marc Bloch (1886-1944) aos professores do Liceu de Amiens, publicado póstumamente com o título original de “*Critique historique et critique du témoignage*”. Nele, Bloch reflete o postula sua preocupação sobre as fontes narrativas e a devida observação à crítica do testemunho como método. Sobre este ponto Bloch (1950, p. 8) refere que “*Élaborées surtout par les historiens et les philologues, les règles de la critique du témoignage ne sont pas un jeu d'érudits. Elles s'appliquent au présent comme au passé*”.³⁸

Halbwachs partilha igualmente do olhar cauteloso sobre os testemunhos e sua subjetividade como argumento historiográfico. Convém ressaltar que a matriz sociológica defendida por Émile Durkheim (1858-1917), sobretudo na linha do Funcionalismo Estrutural, teve influência na forma como Halbwachs desenvolve sua percepção das dinâmicas sociais (especialmente no âmbito de suas morfologias sociais) nos fatos sociais. Isso pode ser observado mais intensamente em sua obra “*Morphologie Sociale*” (Halbwachs, 1938/2010).

Pode-se apontar ainda a influência do pensamento de Georg Simmel (1858-1918), sobretudo na análise dos microcosmos sociais, em relação direta e indireta com a Sociologia Moral e Transnormativa, cujos desdobramentos refletem-se na Macrossociologia e na Microsociologia. Contudo, importa referir que essas ideias sociológicas não são de todo alinhadas ou congruentes, pois como refere Fitzi, “Durkheim and Simmel represent in an idealtypical respect the opposition between the paradigms of a moral sociology and a transnormative sociology.”³⁹ (Fitzi, 2017, p. 296). Neste sentido, podemos apontar ao menos duas publicações que explicitam algum desalinhamento

contacto suficientes entre um e outro para que a memória que nos recordam possa ser reconstruída numa base comum.”.

³⁸ Tradução livre do autor: “Desenvolvidas principalmente por historiadores e filólogos, as regras da crítica testemunhal não são um jogo para os estudiosos. Aplicam-se tanto ao presente como ao passado.”.

³⁹ Tradução livre do autor: “Durkheim e Simmel representam num respeito ideal atípico a oposição entre os paradigmas de uma sociologia moral e de uma sociologia transnormativa.”

epistemológico: *Représentations individuelles et représentations collectives*, publicado na revista francesa *Revue de métaphysique et de morale* (Durkheim, 1898) e *Il problema della sociologia*, publicado na revista italiana *La riforma sociale* (Simmel, 1899).

O foco dos trabalhos de Simmel mais direcionados à análise dos quadros sociais no âmbito da microssociologia, podem ter influenciado Halbwachs numa compreensão mais alargada acerca do lado analítico e também subjetivo das relações humanas, com particular interesse na personalidade social e nas dinâmicas de interesses individuais e coletivos, as quais tiveram influência sobre a concepção do Interacionismo Simbólico nas matrizes de análise social. Sobre estes pontos há pelo menos três obras que marcam o pensamento de Simmel acerca da microssociologia: *Problemas fundamentais da filosofia* (1910/1970); *Filosofia da Moda* (1905/2014); *Psicologia do dinheiro e outros ensaios* (1900/2015).

Ambos, Simmel e Durkheim, agindo sob distintas linhas de pensamento sociológico, servem de inspiração para alguns elementos que são absorvidos na teoria de Halbwachs sobre as dinâmicas sociais da memória. Particularmente, sobre a importância da unidade simbólica como elemento fugaz na criação e manutenção dos significados que atribuímos às nossas memórias, chegando mesmo a explicitar que, “Tout personnage et tout fait historique, dès qu’il pénètre dans cette mémoire s’y transpose en un enseignement, en une notion, en un symbole; il reçoit un sens; il devient un élément du système d’idées de la société.”⁴⁰ (Halbwachs, 1925/1994, p. 296).

Ainda que a teoria da memória coletiva e seus quadros sociais da memória abra espaço para algumas críticas contemporâneas, essencialmente no que toca à sobreposição do coletivo sobre o individual em muitas interpretações moldadas no racionalismo clássico, as ideias de Halbwachs ainda permanecem como um importante ponto de partida conceitual para todos que se dedicam a investigar a memória social. Nas palavras de Passerini, “Cuando nos aventuramos en el universo de la memoria es necesario ser conscientes del punto de partida de nuestro itinerario – que puede ser muy distinto al punto de llegada – y de las posiciones del sujeto que viaja.”⁴¹ (Passerini, 2006, p. 28). Nesta investigação em particular, Halbwachs e sua teoria da memória social (coletiva e individual) representam

⁴⁰ Tradução livre do autor: “Cada figura e facto histórico, assim que entra nesta memória, é transposto para um ensino, numa noção, num símbolo; recebe um significado; torna-se um elemento do sistema de ideias da sociedade.”

⁴¹ Tradução livre do autor: “Quando nos aventuramos no universo da memória é necessário estar atento ao ponto de partida do nosso itinerário - que pode ser muito diferente do ponto de chegada - e às posições do sujeito que viaja.”

um ponto de partida essencialmente importante para a compreensão da memória social numa perspetiva sociodinâmica.

1.3.2 Narrativas da memória

Antes de se avançar neste tópico convém clarificar como ponto de partida o que se entende por “narrativas da memória”. Para tal, adotou-se a definição utilizada por León (2016, p. 21), na qual refere que “Narrative memory is the subset of episodic and semantic memory in a cognitive storing information that presents narrative features”⁴². Em linhas gerais, León aponta que a memória narrativa nada mais é que uma face da memória episódica e da memória procedural-semântica que se combinam na reconstrução de uma experiência passada. Nesta linha, entende-se que os episódios registrados na memória não se manifestam de forma fidedigna nos testemunhos que compõem as narrativas.

Uma vez que as recordações do narrador transitam entre o individualmente recordado e o socialmente contextualizado e manifestado através das narrativas, haverá sempre a possibilidade de o narrador apresentar sua recordação numa narrativa validada por si e reconhecida pelo grupo social do qual faz parte ou com o qual interage. Pois como refere Philippe Ariès, “Une société existe au moment où les personnes qui la constituent se considèrent non plus comme des individus, mais comme des membres de groupe”⁴³ (Ariès, 1993, p. 93).

As recordações, ou o registo e significação dos eventos que serão retidos na memória, relacionam-se com as dinâmicas da memória, ainda que estas recordações não sejam partilhadas como representações fiéis do passado (Candau, 2011/2014, p. 35). Mas que forças exercem influência sobre nossos registros da memória social e como alimentam ou não a recordação? Para responder a estes questionamentos é preciso considerar que os estímulos mnemónicos sociais que surgem nos quadros sociais da memória através das interações entre os indivíduos e seus grupos sociais, tecem uma gigantesca teia de subjetividades. Ainda assim, promovem em grande medida os elementos identitários da memória e os seus desdobramentos nas esferas individuais e coletivas.

⁴² Tradução livre do autor: “A memória narrativa é o subconjunto da memória episódica e semântica numa memória cognitiva que armazena informação que apresenta características narrativas.”

⁴³ Tradução livre do autor: “Uma sociedade existe no momento em que as pessoas que a constituem já não se consideram a si próprias como indivíduos, mas como membros de um grupo.”

As narrativas refletem aspectos identitários do narrador ao mesmo tempo em que permite explorar um emaranhado de diálogos subsequentes com diferentes possibilidades de reflexões. Permitindo uma abordagem multidisciplinar, pode-se partir da dimensão cotidiana da realidade social para a dimensão individualizada da narrativa (Berger & Luckmann, 1966/2010). Numa perspectiva sociológica da memória a vida social daquele que recorda e apresenta sua narrativa da memória atravessa os conteúdos transversalmente e permite verificar os pontos de contato entre eles (Plumer, 2002, p. 232). São nesses pontos de contato que a memória transita do individual para o coletivo e do coletivo para o individual, num movimento social e dinâmico em permanente transmutação. Pode-se então afirmar que a recordação é dinâmica e em constante transmutação? Ou a narrativa é que volátil e mutável consoante o contexto no qual ela se manifesta?

O constructo narrativo das recordações é em si um exercício de aprendizagem da memória (Cooke, 2012), em alguns casos evoluindo numa progressão semântica que atribui novos significados aos eventos vividos num ajuste contínuo e empático entre narrador e ouvinte (Santos & Berger, 2022). Em muitos aspectos aproxima-se das matrizes de uma narrativa literária, uma vez que o desenvolvimento das recordações se manifesta em fragmentos das experiências vivenciadas que compõem os eventos biográficos do narrador (Boyd et al., 2020).

Convém recordar que os testemunhos orais através de narrativas da memória refletem em si as dinâmicas sociais e seus conteúdos relativos às morfologias sociais nas quais estão inseridas. Observadas na perspectiva do Interacionismo Simbólico, cujas matrizes são observadas na perspectiva sociológica de Georg Simmel sobre a dimensão cotidiana da realidade social (Simmel, 1950/2006), as dinâmicas sociais da memória permitem novas distintas reflexões sobre como os grupos sociais influenciam diretamente as recordações e conseqüentemente nos testemunhos orais.

Partindo deste ponto, embora o evento biográfico que se regista na memória venha a ocorrer na escola, na família, ou no trabalho (formas sociais), são esses mesmos grupos que se tornam em potenciais promotores da recordação ou do esquecimento através da educação, da religião e da política (morfologias sociais) e de suas interações nos microcosmos sociais.

Convém acrescentar ainda que todas estas dinâmicas interacionistas entre o indivíduo e sua comunidade social interferem na construção de memórias do individual ao coletivo e vice-versa, estando sujeitas às reações imediatas da consciência (Damásio,

2010). Isso porque para que a memória seja absorvida pela comunidade, o seu registo social precisa ser validado pela consciência, aceito e partilhado nos microcosmos sociais (família e amigos).

Pelo menos duas categorias de memórias, a semântica e a episódica, dialogam com os grupos sociais num movimento de contenção e exteriorização das recordações, o que em certa medida pode refletir um ajuste da narrativa ao contexto ao qual ela é apresentada. Por esta razão, não se deve ignorar o contexto em suas dimensões tempo e espaço, pois como refere Russel, “We should pay close attention to the cultural and conceptual Framework within which these societies were operating when describing the collective memories they produced”⁴⁴ (Russel, 2006, p. 800).

Quando as forças subjetivas que dialogam com a memória social no seio dos grupos e suas dinâmicas de interação são inclinadas a objetivos políticos e/ou ideológicos, pode-se observar a manipulação de narrativas de forma proposital. Neste âmbito, partidos políticos ou grupos de indivíduos no poder evocam a memória como matriz de uma recordação que se deseja coletivizar, ainda que esta mais simbólica que real e não reflita uma experiência partilhada por aqueles que a coletivizam. O ajuste de narrativas para “supervalorizar” ou “romantizar” as histórias nacionais, construindo mitos e imaginários em torno do passado, insere as narrativas no universo de políticas da memória. Os exemplos mais conhecidos acerca deste enlace subjetivo da memória social, são as comemorações e as identidades nacionais que se tornaram em objeto de propaganda em alguns regimes políticos, especialmente no caso de regimes não-democráticos (Cottret & Hennenon, 2019).

1.3.3 Emoções e narrativas da memória

Sentir a recordação é tão importante quanto narrar a experiência em no testemunho oral. Como já foi referido, a emoção é uma variável que está intimamente ligada à recordação ou ao esquecimento de nossos eventos biográficos e, mais ainda, sobre quando e como são evocadas essas recordações. Em suas Confissões, Santo Agostinho aponta que a memória é capaz de preservar os afetos da alma, não da maneira como o experimentou, mas sim da forma e quando o recordou (Agostinho, 2008). Em outras palavras, as emoções atuam como um gatilho capaz de trazer à superfície todo um quadro de memórias, mais ou

⁴⁴ Tradução livre do autor: “Devemos prestar muita atenção ao enquadramento cultural e conceptual dentro do qual estas sociedades operavam ao descrever as memórias coletivas que produziam.”

menos fiáveis, geralmente repletas de significados que atribuem um valor mais ou menos especial ao que se recorda.

A afirmação de Santo Agostinho considera o fato de que sentimento e memória estão sujeitos ao “como” e “quando” se recorda. Através das narrativas, as recordações podem ganhar relevos distintos que se alargam em novas construções, mingam em outras ou mesmo extinguem-se, seguindo a natureza sociodinâmica da memória em cada indivíduo ou grupo social.

Em busca de um equilíbrio de pensamento que elimine os conflitos da consciência ao visitar e memória episódica, são criados subterfúgios como o racionalismo das ações, para não aprisionar o exercício consciente. Nesta linha, todo o mecanismo anamnésico ocorre no aspecto individual, revelando a processos da consciência alimentados pelas crenças, valores, frustrações e alegrias que emergem nas narrativas.

Como refere Paley (2017, p. 312), “The individual is seen as a means through which consciousness is to set itself free”⁴⁵. Este exercício consciente (ou inconsciente) é também um exercício social na medida entre os pares do grupo social ou do contexto em que se revela, permite o reconhecimento da história narrada (testemunho oral) que ilustra a recordação. A narrativa é assim, também uma forma de dar sentido à recordação e coerência às emoções e demais aspectos presentes no evento biográfico recordado.

Berger e Luckmann (1966/2010, p. 31) referem que “a vida quotidiana se apresenta como uma realidade interpretada pelos homens e, de modo, subjetivo, dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente”. O aspecto subjetivo da narrativa em relação direta com os aspectos individuais e identitários são observados por Danilo Martuccelli em sua obra *Grammaires e l'individu* (2002). Para o autor, a dimensão individual deve ser abordada sempre considerando o grande número de interações sociais nos diversos aspectos das morfologias sociais, como uma experiência cultural imediata de si mesmo.

Si la subjectivité est aujourd’hui en Occident une sorte d’expérience culturelle immédiate de soi, elle passe toujours, d’une manière ou d’une autre, par une série de pratiques, mi-sociales mi-intimes, par lesquelles l’individu, tout en médiatisant

⁴⁵ Tradução livre do autor: “O individual é visto como um meio através do qual a consciência se deve libertar”.

son accès à lui-même, a le sentiment d'exprimer son intériorité immédiate à distance du monde.⁴⁶ (Martuccelli, 2002)

É na narrativa que a memória individual se torna coletiva e que a coletiva é absorvida e apropriada em partes na individual, denunciando a plasticidade sociodinâmica da memória onde são atribuídos significados e seus atores decidem dele apropriar-se pelas mais diversas razões, consonante o contexto sobre o qual a memória é evocada para os papéis sociais serem interpretados (Goffman, 1959/2014). A própria ideia de representações do si, torna-se numa potente catalisadora dos movimentos sociodinâmicos da memória.

A narrativa dos eventos biográficos (vividos ou não) representa um exercício de fixação da recordação para o indivíduo que narra e para o indivíduo que ouve, um pouco pela sua capacidade de estimular a construção de cenários ou imagens-lembranças, pois “a lembrança pura, quando se atualiza na imagem-lembrança, traz à tona da consciência um momento único, singular, não repetido, irreversível, da vida” (Bosi, 2015, p. 49).

A imagem-lembrança, associada ao evento-biográfico, precisa do manifesto narrativo do indivíduo que detém a recordação, pois é na narrativa desta memória que ela passa a igualmente fazer parte das recordações de outro. Neste caso, como um evento biográfico indireto, registado a partir do testemunho de outro. Segundo Paul Ricoeur, “testimony constitutes the fundamental transitional structure between memory and history”⁴⁷ (Ricoeur, 2000/2004, p. 21). É no testemunho oral que ocorre a transformação da memória que emerge nas narrativas.

A lembrança do momento vivido, muitas vezes em fragmentos, é avaliada subjetivamente e relacionada com outras experiências separadas no tempo e no espaço, mas interligadas através da criação de significados pessoais (Fivush & Haden, 2002). Os eventos-biográficos estão carregados de sentimentos que encontram espaço e morada na memória subjetiva, de forma que sua válvula de escape mais natural é o ajuste semântico do discurso.

⁴⁶ Tradução livre do autor: “Se a subjetividade é hoje no Ocidente uma espécie de experiência cultural imediata do eu, ela passa sempre, de uma forma ou de outra, por uma série de práticas, semi-sociais e semi-íntimas, através das quais o indivíduo, enquanto mediador do seu acesso a si próprio, tem a sensação de expressar a sua interioridade imediata à distância do mundo”.

⁴⁷ Tradução livre do autor: “(...) o testemunho constitui a estrutura de transição fundamental entre a memória e a história”.

1.3.4 Recordar, esquecer e reconstruir memórias

É possível afirmar que tudo à volta das experiências sociais gira em torno de processos fenomenológicos e mnésicos da recordação e do esquecimento (Ricoeur, 2000/2004), num movimento cognitivo-social permanente que se estabelece nos mais variados níveis das morfologias sociais e sua influência sobre as relações humanas. Este intrincado movimento mnemônico, cujas variáveis dialogam com aspectos, políticos, religiosos e sociais, evidencia a particular complexidade do tema e seus desdobramentos.

Recordar e esquecer fazem parte do processo mnemônico, assumindo ambos sua importância na ligação do passado com o presente (Ricoeur, 1983). O registo das experiências que compõem o arquivo pessoal dos eventos biográficos será revisitado sempre que as recordações forem evocadas na memória.

As dinâmicas mnemônicas sociais inerentes aos processos de narrativas da memória podem estimular a criação, ajustes ou mesmo condicionamentos na forma de atribuir significados às recordações consoante os imaginários latentes em seus quadros sociais da memória e seus quadros *habitus*. O conceito de “quadro *habitus*” ou “quadro de *habitus*” é citado por Jean-Claude Kaufmann (2003) para referir o papel da memória no condicionamento do indivíduo à uma compreensão social de si e do seu mundo. A memória social é exteriorizada em parâmetros mentais de compreensão, fixados (mas não encerrados) ao longo da vida como mecanismo de estabilização da identidade do indivíduo.

É preciso analisar as recordações tendo em consideração as dinâmicas entre unidade narrativa e o “misto instável entre fabulação e vivência” (Ricoeur, 1990/2014, p. 173), o que combina os aspectos psicológicos da memória com uma sociologia do indivíduo. O evento experienciado no passado pode ser recordado como um *imago mundi* que age sobre o *anima mundi*, numa dinâmica que pode denunciar aproximações ou mesmo distanciamentos entre a recordação e sua carga simbólica atribuída por aquele que recorda (Candau, 2005/2013, p. 53). Do ponto de vista histórico e social a memória emerge como um baluarte de funções psíquicas que dá sentido ao passado no presente, conservando informações e atualizando impressões significadas no tempo presente como eventos situados no tempo passado (Connerton, 1989/1993).

Pela prática da narrativa no exercício mnemônico da recordação contra o esquecimento transmitiu ao longo de gerações a história do grupo social, quer pela oralidade poética, escrita, teatro, mitologia ou ainda pelo exercício social do poder. A

recordação como um olhar para o passado, redescoberto e narrado, constituiu uma das principais bases da educação social das civilizações antigas.

Apropriar-se da memória do passado não é algo de todo novo, sendo tão comum ao longo da história humana que se pode mesmo ignorar inconscientemente a intensidade deste fenômeno e o quanto ele impacta diretamente no quotidiano como o principal espaço de “fabrico” ou “apagamento” de memórias. Sobre este ponto, refere Fernando Catroga:

A historiografia, com a suas escolhas e esquecimentos, também gerou (e gera) o “fabrico” de memórias, pois contribui, através do seu cariz narrativo e da sua cumplicidade, directa ou indirecta, com o sistema educativo, para o apagamento ou menosprezo de memórias anteriores, assim como para a refundação, socialização e interiorização de novas memórias. (Catroga, 2011, p. 49)

Se a memória social permite moldagens e desdobramentos que interferem na socialização e interiorização de novas memórias, não se pode ignorar a influência destas dinâmicas sobre microcosmos sociais como a escola e a família. Mais ainda, sobre a natureza permeável do pensamento na construção simbólica das identidades mnemônicas. Pois, como refere Hannah Arendt, “O pensar pode aproveitar e apoderar-se de tudo o que é real.” (Arendt, 1997/2017, p. 59).

Como já foi enunciado, nas construções de identidades nacionais, pode-se muitas vezes observar interesses obscuros estampados numa comunicação da memória, num esforço em publicitar uma recordação de interesse ideológico ou mesmo ainda de recuperar o que fora perdido pelas mesmas razões. Neste sentido, Ochman refere a preocupação dos Estados Bálticos em resgatar as histórias das deportações sibéricas após a II Guerra Mundial, a recordação das vítimas do massacre de *Katyn* e o empenho dos Ucrânios em não esquecer a memória de Holodomor, como bons exemplos do esforço de recuperação de uma memória esquecida (Ochman, 2020, p. 177).

O esforço de alguns Estados, em contextos políticos bem particulares, denuncia a tentativa de estimular um sentimento de reconhecimento e pertença promovido num calendário de lembranças que pode influenciar gerações na construção de memórias e/ou símbolos da memória (Nora, 1997). Esta memória, de cariz muito mais identitário,

alimenta-se das narrativas biográficas⁴⁸ dos eventos vividos ou não vividos, reconhecidos como comuns ao grupo social. Johann Michel (2016), verificou que os sentimentos relacionados aos eventos biográficos traumáticos do passado são tão ou mais intensos nos indivíduos que não viveram os episódios biográficos, mas que cresceram ouvindo acerca deles, que nos que vivenciaram o trauma deste evento-biográfico. Esta observação aponta diretamente para a elasticidade temporal do evento-biográfico.

Um evento biográfico pode ser ele próprio composto por um complexo de eventos (o que é já uma intriga em potência) de uma duração indeterminada. A vivência de uma guerra, de uma mudança profissional, de uma rutura amorosa, para não citar senão estes exemplos, não se experienciam como eventos biográficos no instante único em que se apresentam pela primeira vez ao sujeito. Muito frequentemente, é na duração que estes eventos adquirem uma densidade biográfica (Michel, 2016, p. 72).

A densidade biográfica referida por Michel ilustra bem as dinâmicas sociais da memória sobre o que se recorda e como se recorda o passado. Sobretudo, na abordagem semântica do discurso, onde o narrador enriquece a recordação com atributos e significados reconhecíveis pelo outro, num esforço que denuncia a conveniência das semelhanças que impõem vizinhanças que asseguram novas semelhanças (Foucault, 1966/2019).

No universo da abordagem semântica de Ricoeur, “Identificar alguma coisa é poder levar outrem a conhecer a coisa de que temos a intenção de falar, dentro de uma gama de coisas particulares do tipo” (Ricoeur, 2014, p. 1). É esta memória, plástica e volátil, sujeita às intempéries da construção do discurso que interessa à esta reflexão. No plano da neuropsicologia, poderiam ser classificadas como memórias explícitas / declarativas, um tipo de “memória que está aberta à evocação intencional, seja com base na recordação de eventos pessoais (memória episódica) ou fatos (memória semântica)” (Baddeley et al., 2009/2011, p. 23).

Em muitos casos, a própria reconstrução da memória, ou talvez remodelação de passados, termina por trasladar-se para o seio das famílias e da construção de suas

⁴⁸ Entenda-se por narrativas biográficas o registo individual de um evento biográfico, ou seja, aquele que por força das circunstâncias (sensoriais, físicas ou emocionais), ganha relevância na memória e se manifesta na recordação como parte da identidade social do indivíduo (Michel, 2016).

identidades partilhadas. “The successful recovery of such pasts has been made possible by the strength of family memory”⁴⁹ (Ochman, 2020, p. 177).

A intensidade do poder de fixação de uma memória pode evoluir consoante as ferramentas utilizadas para este fim e os conteúdos sociais (em referência ao interacionismo simbólico) são cada vez mais poderosos na fixação de memórias. Importa ainda ressaltar que as memórias que transitam através dos conteúdos sociais, como a educação, notícias, políticas, etc., movimentam-se entre os indivíduos e os grupos de indivíduos (formas sociais).

1.4 Memória, História e História da Educação

Não se pretende nesta abordagem aprofundar a reflexão sobre a relação entre História e Memória, como o fez Jacques Le Goff em seus ensaios no último quartil do século passado (publicados na Enciclopedia Einaudi). Nestes, a exemplo de outros ensaios no âmbito da História, Le Goff explora a memória como instrumentalização para o estudo histórico, o que do ponto de vista epistemológico mantém alguma autonomia da abordagem histórica em relação à memória (Noël, 2011). Neste âmbito, este subtópico explora de forma modesta a complexidade de ambas as temáticas.

A problemática manifestada na relação entre memória e história é tão complexa e paradoxal que, mesmo distinguindo ambos os temas, vez por outra observa-se o seu enlace natural. Ao procurar no passado uma legitimação da posição social e situar na história a relevância genealógica, o ritualismo histórico-memorial encontrou espaço nas camadas aristocráticas da sociedade, particularmente no século XIX (Catroga, 2011). Desta forma, o passado histórico (individual ou coletivo) emerge como uma memória (real ou fabricada) que ratifica o *status quo* numa sociedade, relacionando memória e história enquanto uma justifica a relevância da outra.

Este contexto alinha-se com as reflexões de Paul Veyne (1978) ao apontar a história como filha da memória e relacionar uma à outra na medida em que ambas se manifestam no tempo, não como origem e consequência, mas como um concatenar de eventos que revelam as escolhas individuais e coletivas e os seus contextos. No mesmo sentido, mas

⁴⁹ Tradução livre do autor: “A recuperação bem-sucedida de tais passados foi possível graças à força da memória familiar”.

com uma cautela que denuncia as políticas de manipulação da memória para a fabricação de “histórias” e “novas memórias”, Antoine Prost (2010) aponta a fragilidade da sociedade frente ao poder do Estado que ocupa os espaços de memória com outras complementares, ideológicas e político-sociais.

Embora não se justifique, mas em certa medida se explique, as dinâmicas político-sociais da história-memória respondem a contextos onde o vazio deixado por uma ruptura mnemónica do passado⁵⁰ reflete a persistência do signo fragmentado ou mesmo perdido. O espaço que outrora se enquadrava num sentido e significado alinhado à configuração do tempo passado, está suscetível aos imaginários que se manifestam segundo a moldura semântica do presente⁵¹.

Este fenómeno, que se manifesta em diversos momentos e contextos históricos, apenas externaliza a subjectividade da leitura do passado e a natureza social e dinâmica da significação das coisas e lugares de memória. Assim, embora seja necessário não confundir história e memória, se continia a verificar que “o presente é base de compreensão do passado” (Castoriadis, 2013, p. 175).

Recorrendo às lógicas de significação (Todorov, 1979), pode-se inferir que o signo fragmentado de um passado parece provocar um exercício de semântica geral. Um castelo, um busto, uma praça ou uma ruína, denuncia sintomas de um frenesi metonímico. Modelado em novos sentidos, a re-significação dos espaços revisitados no presente para recordar um passado, reafeite a reconfiguração de seu sentido literal em favor de uma nova significação de sentido indireto para atender aos imaginários das políticas da memória.

1.4.1 História e políticas da memória

A memória social da escola do tempo do Estado Novo está repleta de elementos que transitam entre memórias individuais e coletivas, o que justifica uma abordagem sobre história e políticas da memória. Ainda que neste sub tópico não seja possível desenvolver

⁵⁰ Entenda-se como ruptura mnemónica do passado o facto de se constatar (consciente ou inconscientemente) que não é possível dar à uma coisa ou lugar o mesmo sentido e significado que tinha no tempo no qual ela se situa. No tempo linear (krónos), onde o sentido de uma coisa ou lugar está retido numa temporalidade que somente é revisitada através de uma teatralização aiónica (tempo cíclico).

⁵¹ Este mesmo fenómeno ocorre no cinema com a manifestação de uma permutabilidade das relações temporais (Hauser, 1953/1998). Ainda que na grande tela isso mais evidente, do ponto de vista mnemónico, o diálogo entre temporalidades ocorre no campo introspectivo e reflexivo.

o tema com a profundidade que sua complexidade por vezes exige, pretende-se explorar nesta breve incursão alguns elementos essenciais ao enquadramento teórico.

O estudo da memória e seu caráter dinâmico e social, recorreu às bases conceptuais da recordação e do esquecimento enunciadas nas investigações de Ebbinghaus, ampliando a reflexão do sentido individual ao coletivo (Le Goff, 1977/2000) em diferentes campos de investigação. Os investigadores da memória social perceberam que, em linhas conceptuais, história e memória relacionam-se num circuito mnésico onde confluem a recordação e o esquecimento numa perspetiva multidisciplinar.

As dinâmicas inerentes à memória social podem ser compreendidas a partir dos mecanismos de comunicação e partilha de conhecimentos pela oralidade e pela escrita no âmbito e pertença de um grupo social. Neste contexto, as ferramentas linguísticas são eleitas como instrumentos de promoção de uma memória virtual interligada às identidades individuais e coletivas. Como afirma Leroi-Gourhan:

A memória de construção individual, a inscrição dos programas de comportamento pessoal, são totalmente canalizados pelos conhecimentos, cuja conservação e transmissão são asseguradas em cada comunidade étnica pela linguagem. Surge assim um autêntico paradoxo: as possibilidades de confrontação e de libertação do indivíduo baseiam-se numa memória virtual cujo conteúdo é pertença da sociedade. (Leroi-Gourhan, 1965/2002, p. 22)

A reflexão apontada por Leroi-Gourhan centra-se na perspetiva antropológica de conhecimento, linguagem e memória social nos níveis individual e socioétnico. Esta perspetiva compreende o indivíduo e o seu desejo de liberdade numa linha reflexivo-confrontativa, resultante da sua aceitação ou rejeição da “realidade apreendida”⁵². O paradoxo referido situa-se num contexto em que refletir e confrontar acerca de uma realidade intrínseca numa memória virtual socializada (pertença socioétnica) é ao mesmo tempo, contestar a realidade sob a qual se assentam ao mesmos elementos identitários.

Uma memória histórica nacional (ou de um grupo) ensinada na escola por meio de conteúdos registados nos manuais escolares (partilha formal), constrói uma realidade identitária na qual história e memória combinam-se no exercício de pertencimento social

⁵² Entenda-se como realidade apreendida aquela que pela partilha no grupo socioétnico por meios formais, como por exemplo a educação, participa diretamente na constituição da identidade e formação de valores comuns (Desjardins, 2015; Geijsel & Meijers, 2005).

praticado. Confrontar esta realidade é também confrontar as bases identitárias, os processos adotados (educação da memória) e os conteúdos partilhados numa historização do passado.

Deve-se acrescentar o facto de que se um indivíduo estar desde tenra idade inserido num grupo social, as normas e valores partilhados fazem parte de sua estrutura mental (Lande, 2020). Neste contexto, por não reconhecer a veracidade da memória do passado que lhe foi ensinada, confronta (talvez apenas mentalmente) a estrutura sob a qual a mesma se assenta. Em linhas gerais, se em sua reflexão confronta e recusa a história e memória do passado ensinado na escola, contesta igualmente os processos de ensino que lhe foram aplicados e a própria instituição escolar.

Neste exemplo, verifica-se um conflito de antinómia (Bobbio, 1982/1999) que se revela numa dissonância cognitiva (Festinger, 1957/1968) de carácter mnemónico social. Embora a antinomia se insira mais comumente no campo do estudo do Direito⁵³, a lógica aplicada à compreensão de contradições normativas serve para ilustrar a problemática ontológica do conflito história-memória-identidade que se processa na contestação de uma realidade partilhada.

No âmbito referido, a dissonância cognitiva é um indicativo de conflito ontológico que ocorre através dos processos mnemónicos e reflexivos na revisão da realidade apreendida. Estando na matriz do conflito antinómico, manifesta-se quando o indivíduo detecta um elemento que ele traduz como epistemologicamente incoerente que desequilibra sua consistência cognitiva (Gleitman et al., 2011).

Embora este encadeamento de eventos relacionados ao fenómeno do conflito normativo apontado por Leroi-Gourhan (1965/2002) possa ocorrer em diferentes contextos, podemos identificar uma dissonância cognitiva quando a contestação é feita no âmbito de contextos relacionados às políticas da memória. Nestes casos, o conflito desencadeado pode evoluir para uma contestação onde a natureza interpessoal da realidade é antonimicamente pacificadora e intensificadora do conflito. Num resultado mais extremo, a realidade socialmente partilhada (Asch, 1955) pode intensificar no âmbito individual a contestação à história perpetuada pelas políticas da memória e ganhar as ruas em forma de protestos de envolvimento coletivo.

⁵³ Cornelius Castoriadis recorre à abordagem antinómica para explorar os conflitos inerentes à lógica pura e lógica histórica. Cf. Castoriadis, 2013.

O passado contestado nas manifestações de 2017 nos Estados Unidos, geraram uma onda de protestos coletivos em vários países contra memoriais do passado escravagista. No caso particular dos eventos ocorridos em Charlottesville (U.S.A.), as contestações sobre o passado e as políticas da memória, evoluíram para protestos nas ruas e levaram o presidente da câmara na altura dos eventos a convocar um debate aberto sobre o que fazer com os memoriais de confederados escravagistas que lutaram durante a Guerra Civil (Shulleeta, 2017). Convém recordar que as contestações relativas às políticas com foco nas memórias da Guerra Civil (U.S.A.) não são um fenómeno recente e se mantêm com maior ou menor intensidade desde o seu fim em 1865, estando na maior parte das vezes relacionadas à construção/desconstrução de mitos nacionais (Cook, 2017; Rieef, 2016).

A fabricação de um imaginário social através de políticas da memória pode em alguns casos revelar um viés ideológico que se manifesta na construção de uma mitologia política. Este fenómeno internacional e transcultural é mais evidente em campanhas nacionalistas e geralmente trazem consigo uma deformação da realidade suscetível de contestação mnemónico-social.

*Le mythe politique est bien fabulation, déformation ou interprétation objectivement récusable du réel. Mais, récit légendaire. Il est vrai qu'il exerce aussi une fonction explicative, fournissant un certain nombre de clés pour la compréhension du présent, constituant une grille à travers laquelle peut sembler s'ordonner le chaos déconcertant des faits et des événements.*⁵⁴ (Girardet, 1986, p. 13)

O debate em torno desta problemática apoia-se, sobretudo, na institucionalização dos mitos em conteúdos de conhecimento (manuais escolares, obras de referência, etc.), o que pode ocorrer tanto numa esfera considerada positiva quanto noutra considerada negativa. Em ambos os casos, a reflexão sobre história e memória estará sempre sujeita às contestações. Ainda assim, convém recordar que os mitos nacionais não devem ser classificados numa matriz epistemológica de antítese ao conhecimento, mas sua construção ou desconstrução pode ser revelar-se através das políticas da memória inseridas nos manuais escolares, nos testemunhos e no imaginário social de uma comunidade (Ahonen,

⁵⁴ Tradução livre do autor: “O mito político é de facto uma fabricação, uma distorção ou uma interpretação objectivamente questionável da realidade. Mas é uma história lendária. É verdade que também tem uma função explicativa, fornecendo um certo número de chaves para a compreensão do presente, constituindo uma grelha através da qual o caos desconcertante de factos e acontecimentos pode parecer estar ordenado.”.

2020). Nestes casos, as políticas da memória recorrem aos elementos simbólicos para reforçar, minimizar ou mesmo apagar uma narrativa do passado.

Apoderar-se da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva. (Le Goff, 1977/2000)

As manipulações da memória ocorrem substancialmente no nível das abstrações dos eventos que são conduzidos ao imaginário partilhado. Ora, este facto em si já constitui um problema de subjetividades para a historiografia, a qual como uma taquigrafia precisa interpretar os eventos e seus registos para vislumbrar a realidade numa rede de abstrações (Veyne, 1978). Numa investigação como esta, onde os eventos da memória se encontram num contexto localizado no espaço de décadas⁵⁵, as realidades subjetivas reveladas nas recordações do tempo do Estado Novo, confundem-se epistemologicamente com realidades objetivas. Neste sentido, os testemunhos daqueles que viveram o período do regime tendem a apresentar este dilema epistemológico.

O dilema revela ainda a subjetividade do quadro sócio mnésico das políticas da memória no exercício de reinvenção e apropriação do passado, o qual reflete relações de poder e afirmação geralmente materializadas por aquele que recorda e pela substância e conteúdo da recordação (Confino, 1997). O mesmo pressuposto pode ser aplicado tanto para a memória individual quanto para a memória coletiva, desde que a partida se compreenda esta última como um elemento em permanente diálogo com a primeira.

Na esfera da memória individual, aquele que recorda é detentor de um registo mnemónico que na medida em que é reconhecido (o registo) como parte de uma história partilhada é igualmente um instrumento de afirmação que carece de reconhecimento. Neste sentido, a recordação e o reconhecimento enquadram-se numa pseudo “dialética do desejo” hegeliana na pressuposição de uma reciprocidade necessária à identidade qualitativa do narrador (Hegel, 1807; 2003; Honneth, 1992; 2011). Em certa medida, este conceito normativo reflete o contexto sociodinâmico de relações de poder numa sociedade, de forma que memória e história do passado fundem-se numa ação cognocente do narrador (Canivez, 2019).

⁵⁵ A considerar o período de 1933 a 1974 como a duração institucionalizada do regime denominado por Salazar como “Estado Novo”.

No âmbito da memória coletiva o fenómeno do reconhecimento pode tanto surgir em alinhamento à memória partilhada e reconhecida no grupo, quanto numa perspectiva de contestação da mesma que reflete o conflito cognocente de rejeição ao passado. Neste âmbito, as ações desenvolvidas em contextos de políticas da memória são portadora de complexidades que se amplificam na mesma medida em que se desenvolvem polémicas em torno dos seus conteúdos. Contudo, não se pode tão somente condenar as políticas da memória e rotulá-la como algo opressivo.

As políticas da memória, em linhas gerais, revisitam a história étnico-social e promovem o sentimento de pertencimento que fortalece a identidade partilhada. Esta prática pode ser observada tanto numa perspectiva positiva quanto negativa, dependendo do cenário em que foi aplicada. Contudo, convém que seja estudada com a devida observância de sua temporalidade e contexto histórico para que o passado possa auxiliar na compreensão do presente (Lawrence, 1984).

Numa perspectiva positiva, as políticas da memória podem promover no presente reflexões sobre o passado com um olhar para o futuro. Acredita-se assim, poder retirar lições do passado e proteger (ou educar) a população através do planeamento e aplicação de políticas públicas direcionadas às escolas, museus, memoriais, organizações com foco na justiça social e comitês de memória (Gensburger & Lefranc, 2020). Na maior parte dos casos, estas políticas têm por objetivo a preservação de uma memória do passado por meio da preservação do património.

O exercício mnésico de “co-memorar” o passado, homenageando pessoas ou lugares manipula as temporalidades (passado-presente) como artifício didático de recordar o evento passado, atribuindo-lhe valor social e estimulando a identificação socioétnica. No âmbito de uma revisitação à história numa linha pedagógica da memória, as comemorações exaltam o passado distanciado de modo simbólico no presente (Cottret & Henneon, 2019). Esta prática, presente em vários contextos e tempos históricos, converte histórias e espaços de passivos e dinâmicos e vice-versa (Mitchell, 2003). O simbolismo implícito na comemoração soma aspectos emocionais à rememoração e historicização dos eventos, não significando que com isso esteja a reproduzir na íntegra o passado histórico.

Numa perspectiva negativa, as políticas da memória recorrem ao passado para deletar os elementos que atendem aos objetivos ideológicos de uma propaganda voltada às massas. Havendo a manifestação de um viés manipulativo, este pode ocorrer de diferentes formas e em diferentes níveis. Num nível mais intenso, os regimes recorrem à propaganda

para controlar as massas. A propaganda carrega consigo o desejo implícito de reduzir toda a possibilidade de emancipação das ideias, ou mesmo de qualquer pensamento contrário ao que se preconiza na mensagem (Žižek, 2010). Em todos os casos, o objetivo é ter algum (ou mesmo total) controlo sob a informação partilhada e manipular a opinião pública.

Importa referir que para que haja uma massa manipulável é preciso que esta se forme e que esteja receptível à mensagem que se deve a ela chegar. Mas o próprio sentido de massa é peculiarmente sublimado na maioria das reflexões, as quais geralmente privilegiam os eventos associados à massa em detrimento da compreensão das estruturas que os mobilizam. Assim, a massa torna-se menos importante que o fenómeno da manipulação, sendo pouco referida na sua estrutura. Compreender o que mobiliza as massas, ou ao menos o que em essência favorece sua mobilização, pode ser um ponto de partida que em si igualmente corrobore com a compreensão do fenómeno da memória partilhada (manipulada) com fins ideológicos.

Elias Canetti (1994/2017) refere que antes de haver uma massa, para que sua formação se inicie é necessário que se constitua um sentimento de identidade partilhada que aproximam os pares. Segundo o autor, a identidade partilhada pode ser observada tanto na massa aberta, aquela cuja formação e crescimento não são geralmente controláveis, quanto na massa fechada, cujos privilégios são diferentes mas os limites mais controlados.

A identidade partilhada por meio de simbólicas de um passado idealizado nem sempre é suficiente para envolver todos os indivíduos que compõem as massas. Como refere Jöel Candau, “um grupo pode ter os mesmos marcos memoriais sem que por isso compartilhe as mesmas representações do passado” (2011/2014, p.35). Ainda que as comemorações nacionais, quando reduzidas à conotação de mitificação política, recorram às representações da memória para as converter na unidade de nação representada numa bela história de rememoração coletiva (Lavabre, 2014).

Num grupo que partilhe microcosmos sociais comuns (massa fechada) a pressão do *peer-group* pode favorecer a fixação ou aceitação de algumas informações que lhes foram inculcadas. Contudo, num grupo mais amplo é preciso que a informação partilhada no âmbito de uma política da memória (positiva ou negativa), precisa de elementos de convencimento que podem se tornar mais poderosos na medida em que a informação atinge uma massa crítica que favorece a influência do coletivo sobre o individual (Ball, 2004).

Indiferente ao regime e contexto político em vigor, havendo uma estrutura de comunicação favorável, uma ação de rememoração do passado pode dar lugar a uma política da memória. Como já foi apontado, esta política pode apresentar um viés tanto positivo quanto negativo, estando na maior parte das vezes sujeita ao escrutínio moral. Esta perspetiva considera a história como uma matriz de estrutura narrativa que sempre deve recorrer à memória para convocar o passado no presente (Moore & Whelan, 2007).

Como já foi referido, o recurso mediático terminologicamente enquadrado como propaganda⁵⁶, torna-se mais explícito em contextos de regimes não democráticos, mas sua força e impacto mantém com foco nas massas. Hanna Arendt (1948/2017) recorda que a propaganda é o meio eleito para conquistar as massas, somando-se a isso uma manutenção do terror para se manter o poder. Estes dois elementos, em muitos casos, manifestam-se como duas faces de uma mesma realidade política e social que pode vir a ter fortes impactos sobre a história e a memória de uma sociedade. A utilização de recursos de inculcação é essencial à estabilização desses regimes, como aponta Fernando Rosas:

No Salazarismo, no franquismo estabilizado, no fascismo italiano, ou no nacional-socialismo alemão antes da guerra, o controlo totalizante da sociedade, a acção dos aparelhos de inculcação e de enquadramento ideológico, se se quiser, a prevenção, foram mais decisivos do que a repressão propriamente dita na estabilização desses regimes. (Rosas, 2015, p. 17)

No âmbito da relação entre história e memória, as políticas da memória podem servir-se dos manuais escolares para preparar novas gerações nos moldes da ideologia vigente. Neste contexto, a escola enquanto microcosmo social pode ser palco de todo um conjunto de ações no âmbito de políticas da memória. Em linhas gerais, podem incluir a exclusão de livros não autorizados, seleção de conteúdos ajustados à ideologia do regime e mesmo toda uma educação patriótica.

Ações deste tipo não são uma invenção de regimes como o Salazarismo, Franquismo, Fascismo ou Nazismo. Convém recordar que entre 1914 e 1940, estando a França envolvida na Primeira Guerra Mundial, as escolas tornaram-se em espaços essencialmente ajustados para a promoção da “escola patriótica” através do ensino do

⁵⁶ A expressão propaganda tornou-se comumente associada às políticas de comunicação adotadas por regimes políticos totalitários e autoritários, como no caso do Estado Novo em Portugal e no Brasil. Contudo, deve-se levar em conta o viés sociopolítico destas ações de marketing que podem ser estudadas nos níveis semântico, semiótico e subliminar que constituem a comunicação visual e textual promovida por governos totalitários, autoritários e mesmo democráticos durante os períodos de guerra (Bernays, 1942; Rüdiger, 2014).

sentimento de identidade nacional em todos os níveis escolares (Loubes, 2017). Embora este período antecipe mudanças positivas para as políticas educativas em França, a “escola patriótica” francesa refletiu a agonia de um país em guerra que introduz uma educação de armas nas escolas e uma sacralização do dever cívico perante a ameaça à pátria. A memória, neste caso, tornou-se no elemento de alimento ao discurso patriótico. A “inculcação” de uma determinada mensagem no espaço escolar, somada à realidade alargada de um contexto no qual estão inseridas as massas, é uma combinação poderosa para fixação de uma ideia.

As medidas de promoção ideológica revelam um conflito moral social que derruba os escrúpulos na promoção de campanhas que se assemelham aos condicionamentos de comportamentos observados por Skinner no âmbito dos reforços contínuos e reforços parciais (Kleinman, 2019). Ou se poderia mesmo dizer que aplicam os princípios dos esquemas das razões fixas e variáveis para fixar na massa a ideologia do Estado.

Tzvetan Todorov (2018) afirma que os regimes totalitários do século XX recordaram-nos de que por força de interesses políticos, a memória pode ser omitida, apagada, ou ainda pior, reformulada conforme a conveniência. A propaganda e a utilização negativa de políticas da memória podem abranger diversos níveis de serviços com amplitudes diferentes para todas as camadas da sociedade.

Suscetíveis às antinomias normativas que levam à contestação do passado, história e memória representam a natureza social e dinâmica das relações entre passado e presente, tanto na esfera individual quanto coletiva. Na mesma complexidade, o elemento que pode promover uma valorização do passado e que fortalece a identidade partilhada é o mesmo que sendo utilizado de forma negativa pode promover políticas da memória que apenas atendem às relações de poder. No mesmo sentido, mas com diferentes graus de impacto, a prática da recordação nos grupos sociais igualmente apresentam dinâmicas de poder e reconhecimento. De toda a forma, história e memória, recordação e esquecimento, manifestam-se na matriz ontológica e nos dilemas epistemológicos dos testemunhos orais.

1.4.2 História oral, materialidades da memória e suas complexidades

Histórias conservadas pela oralidade através de testemunhos ou narrativas biográficas (Michel, 2016) marcam o compasso da memória de indivíduos, famílias e outros grupos sociais. Manifestadas através de testemunhos, enriquecidos pelas narrativas

da memória, as histórias de vida ganham relevância na medida em que fortalecem as relações sociais e sedimentam as memórias do passado, reconstituindo as trajetórias individuais e os eventos biográficos que configuram as identidades individuais e coletivas (Brun, 2004).

À subjetividade das memórias pode-se acrescentar elementos físicos que materializam as recordações. Essas materialidades são representadas por objetos, coleções de fotografias antigas, cartas e outros documentos, ou ainda por registos visuais e sonoros. Com mais ou menos rigor, as materialidades da memória podem ser reunidas ao longo de gerações pelos próprios membros de uma família ou da comunidade. Em certa medida, os registos materiais do passado são também registos de uma memória social que revelam um conflito constante entre recordação e esquecimento (Camp & McKittrick, 1989), ou entre ter uma história de vida recordada, ou esquecida.

Neste contexto, o esquecimento não deve ser visto de forma negativa e restrita na sua configuração gramatical de elemento antagónico em relação a recordação. O esquecimento é parte do processo de jardinagem das memórias, como recorda Augé, “Se souvenir ou oublier, c’est faire un travail de jardinier, sélectionner, élaguer. Les souvenirs sont comme les plantes: il y en a qu’il faut éliminer très rapidement pour aider les autres à s’épanouir, à se transformer, à fleurir”⁵⁷ (2019, p. 18).

Há ainda processos que não dependem dessa jardinagem, mas que ocorrem em contextos específicos. A perda das memórias individuais socializadas está quase sempre associada à velhice ou problemas de saúde e às questões económico-sociais. Ecléa Bosi recorda que a “sedimentação do passado” pode vir a perder-se numa “espoliação de lembranças” ocasionadas por contextos económicos e sociais (Bosi, 2015, p. 20).

As limitações económicas para além dos impedimentos à coleção de representações materiais da memória afetar os contextos familiares e gerar a construção de imagens negativas do passado, as quais podem ampliar ou suprimir a relevância de eventos biográficos registados na memória. Estes fenómenos de impacto sobre a recordação e o esquecimento podem afetar tanto a memória individual quanto a memória coletiva nos microcosmos sociais.

⁵⁷ Tradução livre do autor: “Recordar ou esquecer é como fazer uma jardinagem, uma seleção e poda. As memórias são como plantas: algumas devem ser eliminadas muito rapidamente para ajudar as outras a desabrochar, a transformar, a florescer.”.

O contexto da memória é tanto um contexto do indivíduo e seu macrocosmo social (estruturas sociais nacionais) quanto do indivíduo e sua rede de relações sociais (comunitárias e locais). Neste sentido, a história oral com foco nas narrativas do passado opera numa perspectiva da “microsociologia da comunicação e das interações quotidianas” (Plumer, 2002, p. 224), observando as dinâmicas sociais que constituem os elementos de interesse à historiografia no diálogo entre as ações sociais individuais e seus impactos nas macros dinâmicas sociais e vice-versa.

O conjunto mnésico que compõe o registo individual é igualmente parte da identidade pessoal e de suas interrelações com as “identidades coletivas” ou com os grupos de afinidade com os quais o indivíduo interage (Michel, 2016). Os valores e a concepção de realidade de mundo estarão sujeitos às influências culturais e antropológicas. Neste sentido, a recordação do passado ocorre sujeita aos filtros consolidados ao longo da vida, que da mesma forma atribuiu maior relevância para uns eventos registados e menor para outros. As memórias, na sua matriz autobiográfica, representam um papel fundamental no conhecimento de si e na compreensão epistemológica do mundo.

Autobiographical memory may serve different functions in societies that hold different views of the self and the ideal social world. In individualistic Western cultures, personal memories serve as a forum for solidifying relationships, in addition to confirming the unique attributes of the individual.⁵⁸ (Leichtman, Wang, & Pillemer, 2003, p. 92)

O papel da cultura como elemento constitutivo das realidades objetivas e subjetivas atuam numa dialética da confrontação que estará presente nos testemunhos, os quais refletem o processo grupal do qual o indivíduo fez (ou faz) parte. Verifica-se que “as relações intrassubjetivas, ou estruturas vinculares internalizadas, articuladas num mundo interno, condicionarão as características de aprendizagem da realidade.” (Pichon-Rivière, 1988, p. XI). O dualismo entre as dimensões objetivas e subjetivas da realidade faz parte dos processos sociocognitivos que se desenvolvem em espaços sociais de aprendizagem, como a escola e a família (Hofer & Pintrich, 2002). Estes elementos, dada sua natureza cognitivo-social, podem atuar diretamente sobre os elementos emocionais associados às

⁵⁸ Tradução livre do autor: “A memória autobiográfica pode servir diferentes funções em sociedades que têm diferentes visões do eu e do mundo social ideal. Nas culturas ocidentais individualistas, as memórias pessoais servem como um fórum para solidificar as relações, para além de confirmarem os atributos únicos do indivíduo.”

materialidades da memória e, conseguinte, às representações das recordações nas narrativas que compõem a historiografia oral.

As construções da memória necessitam, neste contexto, de que se perceba a influência dos processos formais de promoção e aprendizagem da memória numa sociedade e a relevância dos elementos socioemocionais que atuam sobre estas memórias. Esta dinâmica é particularmente observada nos mecanismos pedagógicos⁵⁹ da memória coletiva (Ledoux, 2020), apelando geralmente a sentimentos de pertencimento social que denotam patriotismos, identidades regionais ou mesmo familiares.

A recordação exercida por meio de recursos pedagógicos tem assim a força modeladora que as políticas da memória exercem sobre a construção de narrativas do passado, ou mesmo sobre a reconstrução da história. Embora apresente aspectos controversos, as políticas nacionais e transnacionais de pedagogias da memória são poderosos instrumentos de recordação e fixação de memórias dramáticas do passado, como os autoritarismos e as guerras. Este movimento cognitivo social de forças epistemológico-relacionais é essencial ao desenvolvimento da identidade social e suas conexões intersubjetivas.

Since the 1990s, the pedagogy of memory has nevertheless been criticized by academics who underline the moral, emotional, and normative aspects of these practices, which are likely to weaken the historical knowledge they seek to convey, without ensuring their educational effects.⁶⁰ (Ledoux, 2020)

As políticas da memória operam num processo de reorganização do passado. Motivadas geralmente por Estados, estas políticas favorecem os conflitos intersubjetivos entre as memórias individuais e coletivas. Neste sentido, Catroga (2011) recorda que a memória individual permanece num campo de tensões temporais e coexistentes com memórias culturais. Desta forma, os elementos que combinados compõem culturalmente a memória (Erll, 2005/2011), compõem também o contexto antropológico das recordações e esquecimentos numa dialética da memória.

⁵⁹ Entenda-se por “mecanismos pedagógicos” os processos de educação da memória do passado, os quais podem ocorrer por meios formais (manuais escolares) ou informais (oralidade) no seio de um grupo social ao qual o indivíduo pertença desde muito tenra idade.

⁶⁰ Tradução livre do autor: “Desde os anos 90, a pedagogia da memória tem sido criticada por académicos que sublinham os aspectos morais, emocionais e normativos destas práticas, que são suscetíveis de enfraquecer o conhecimento histórico que procuram transmitir, sem assegurar os seus efeitos educativos.”.

O intrincado de conjunto de paradigmas culturais tendem a influenciar de diversas formas as identidades sociais e as histórias de vida como elementos presentes na história oral. O interesse pelas narrativas na história oral, especialmente na sua perspectiva multidisciplinar, se populariza sobretudo nos finais do século XX. Contudo, alguns registos de publicações com metodologias de recolha de testemunhos e narrativas da memória, podem indicar sua origem ainda no século XIX. Pode-se citar como exemplo a obra *History of the French Revolution (1847-53)*, de autoria do historiador francês Jules Michelet (1798-1874). O autor por uma década recolheu sistematicamente testemunhos de homens e mulheres para compor um quadro de evidências orais para sua investigação (Thompson, 1978/2000). Michelet conseguiu reunir diversas narrativas que representavam tanto tradições orais quanto histórias orais, compondo um quadro mnésico das identidades sociais.

Ainda que do ponto de vista semântico possa observar-se algumas aproximações nas terminologias “história oral” e “tradição oral”, convém que se faça a devida distinção etimológica que caracteriza ambos os fenómenos no quadro mnésico. Uma forma simplificada de definição seria afirmar que a uma tradição oral pode ser observada encapsulada num testemunho sobre o passado manifestado pela história oral, enquanto o contrário não se aplicaria. As complexidades inerentes a ambos os fenómenos sociais dificultam uma definição objetiva, particularmente devido à partilha de elementos subjetivos na oralidade que por sua vez dialogam com as subjetividades da vida quotidiana dos narradores. O que em si apenas permite, para a maioria dos casos, um olhar fenomenológico sobre as recordações do passado apresentadas nos testemunhos orais (história oral), observando as asserções relativas ao estado ontológico no âmbito dos fenómenos mnésicos observados (Berger & Luckmann, 1966/2010). Essa problemática quase sempre está na origem de algumas confusões nos trabalhos no campo da historiografia que recorrem às metodologias vincadas na história oral ou na tradição oral.

O artigo publicado na revista *American Antiquity* sobre a pedra de oração, referida na história oral dos povos Paiute do Sul (Thomas, 2018), explora o diálogo entre as subjetividades da narrativa que constituem os testemunhos orais e as materialidades da memória que podem ser cartografadas e analisadas à luz da tradição oral e dos testemunhos recolhidos. A verificação do itinerário dos objetos e sua ritualização, permitiu observar na cultura Paiute como as pedras de oração são referidas nos testemunhos dos entrevistados como parte da tradição oral de sua cultura. As pedras, como objetos materializados da

memória do passado, estão presentes no imaginário social numa tradição preservada pela oralidade. Este exemplo ilustra bem como que do ponto de vista antropológico a história oral contribui diretamente para a preservação de elementos da tradição oral de um povo.

No âmbito da história social, um outro exemplo a citar é a obra “Memória e Sociedade” de Ecléa Bosi, cuja primeira edição foi publicada ainda em 1979 e reúne diversos testemunhos que compõem as histórias de vida de seus entrevistados. As narrativas apresentam referências às tradições orais de grupos culturais específicos e seus regionalismos. Bem como, relatos de experiências profissionais, recordações familiares e narrativas relacionadas às memórias de lugares. A obra em si termina por combinar os elementos da tradição oral e da história oral no mesmo discurso, mas com um viés histórico-sociológico na observação, sendo predominantemente uma obra de historiografia pautada na memória social com recurso à história oral.

Tanto no primeiro caso quanto no segundo, o que é permeável em ambos é a natureza simbólica da recordação. O elemento “patrimonializado” pela memória liga a materialização da recordação (objeto) aos indivíduos e sua comunidade, a qual ao longo de gerações se encarrega de atribuir-lhe a significação emocional e histórico-cultural que se preservará na tradição oral (Amaro, 2015).

Como referidas no início deste subtópico, o conjunto de materialidades da memória (fotografias, objetos, cartas, documentos, etc.) conecta os objetos da memória a diversas histórias familiares que foram passadas de geração a geração (Leavy, 2011). Estes elementos estarão dependentes de uma significação e poderão fazer parte do conjunto de representações partilhadas do passado no seio do microcosmo social no qual o indivíduo está integrado (Candau, 2011/2014).

Neste contexto, a principal característica da tradição oral está no seu papel antropológico e sociocultural de transmitir ideias, arte e conhecimentos de geração a geração pela oralidade (Foley, 2019). Assim, e de forma mais abrangente, a história oral destaca-se nos quadros sociais da memória, permitindo reconstruir o passado pelas recordações apresentadas nos testemunhos ao mesmo tempo em que promove as histórias de vida e as tradições orais. Este facto eleva as histórias orais à fonte de interesse singular para as investigações no âmbito da historiografia da educação com particular foco no âmbito da memória social.

Todavia, verifica-se que ao se utilizar as “histórias de vida” no campo da “história oral” as confusões conceptuais entre as duas coisas podem também resultar em alguma marginalização de uma delas ou mesmo de ambas no campo historiográfico (Doney, Parker, & Freathy, 2017). O que se justifica pelo facto de que as histórias de vida podem compor os conteúdos de uma historiografia oral, mas não o contrário. Privilegiar demasiado os elementos da primeira em detrimento da segunda podem tornar-se em indicativos de uma confusão conceptual. Ignorar os pressupostos metodológicos pode igualmente fragilizar a investigação e resultar na marginalização referida.

A supervalorização das histórias de vida, sem considerar toda a sua carga subjetiva e até mesmo pouco científica em alguns aspectos, condena o rigor da reflexão histórica a uma matriz de incertezas que prospecta mais críticas. Por outro lado, a reação ao positivismo analítico da história condena toda a distinção considerada puramente lógica para se analisar o facto e os seus significados. O que reforça a necessidade de se manter o devido equilíbrio no uso das histórias de vida para a história oral.

Em linhas gerais, as histórias de vida permitem desconstruir uma história em partes menores de estórias individuais, na medida das experiências pessoais que ganham vida nos testemunhos (Gaulejac, 1992). Considerar as histórias de vida na construção de panoramas interpretativos para historiografar o passado exige atenção especial à própria natureza da narrativa. No caso particular da memória social da escola, as narrativas compõem o *corpus* de análise das histórias de vida combinadas a uma história oral das práticas escolares, das políticas educativas, das experiências dos professores e das perceções sobre as experiências individuais.

No âmbito de uma cientificidade historiográfica, Franco Ferrarotti (2003) recorda que a partir da década de 1950 os factos individuais passam a estar mais presentes no universo da reflexão qualitativa, pontuada por uma revalorização do indivíduo e suas histórias biográficas. Essa reconfiguração sócio investigativa considera o entendimento científico para além da compreensão analítica, não significando com isso que se trata de uma exceção ao rigor científico.

A *schemata* interpretativa⁶¹ das narrativas da memória, as quais são geralmente caracterizadas pelos testemunhos orais sobre o passado recordado, constitui um exemplo

⁶¹ Erwing Goffman refere as *schematas* interpretativas como parte dos esquemas primários que organizam e dão sentido aos eventos com os quais o indivíduo interage (Goffman, 1974/2012). Consequentemente, influenciando diretamente a natureza dos registos da memória e, posteriormente, da recordação.

da natureza subjetiva deste elemento no âmbito da história oral. Os testemunhos permitem olhar para o evento biográfico (recordado e narrado) através das lentes do narrador, evidenciando a relevância da memória na compreensão do passado (Murphy, 1986). A revisitação do episódio registado no passado torna-se possível nas recordações que compõem os testemunhos orais e trazem à superfície uma dinâmica de temporalidades mnemónicas entre o passado vivido e o passado recordado (Pinto et al., 2018).

Ao visitar as temporalidades da experiência, o narrador ressignifica o registo na medida em que o tempo da narrativa apresenta novas variáveis e significâncias que na sua base diferem entre o tempo do registo e o tempo da narrativa, constituindo os *traços-vestígios* do evento recordado.

Destarte, como acreditar que a recordação seja a voz verdadeira do pretérito e como não perceber que é ela que dá futuros do passado, numa actividade de *re-presentificação* que, se não for praticada, será devorada pela corrupção do tempo? A memória poderá desempenhar a sua função social através de liturgias próprias, centradas em suscitações que só os *traços-vestígios* do que já não existe são capazes de provocar. (Catroga, 2011, pp. 20-21)

Desta forma, o que se recorda não é o evento, mas sim uma representação da realidade que ganha forma na narrativa individual e nas suas variações coletivas (Goffman, 1959/2014; Schopenhauer, 1819/1912). Pois, nos testemunhos uma reconstituição ontológica da realidade que compõe a experiência é combinada na constituição ontológica da realidade que compõe a narrativa, refletindo aspectos individuais e coletivos (Michel, 2016).

Outro aspecto a apontar refere-se à unicidade dos eventos, os quais podem ser manifestados e ao mesmo tempo individualizados nas narrativas. No entanto, esta individualização diz respeito tão somente à forma como ele foi codificado na memória, recordado e revelado nos testemunhos. O que não significa tratar-se de uma individualização da história, ou individualização do evento.

Mais qu'est-ce qui individualise les événements? Ce n'est pas leur différence dans le détail, leur "matière", ce qu'ils sont en eux-mêmes, mais le fait qu'ils arrivent,

c'est-à-dire qu'ils arrivent à un moment donné; l'histoire ne se répéterait jamais, même s'il lui arrivait de redire la même chose.⁶² (Veyne, 1978, p. 23)

A individualidade da experiência está paradoxalmente retida na sua temporalidade, de forma que fora do tempo onde ocorreu o seu registo, toda a sua reconstituição narrativa implicará numa desconstrução de sua significação original. Este aspecto deve ser considerado em toda a investigação que recorra à história oral. Quando Veyne alerta sobre o facto de que a repetição de um evento, ainda que traga em si todos os mesmos elementos do evento original, não implica em classificá-lo como o mesmo, está ressaltando a natureza individual do evento e da narrativa.

As complexidades da memória destacadas neste tópico apontam apenas alguns dos desafios que incorrem em toda a investigação que se insere no âmbito da memória social com recurso à história oral. Sobretudo no campo da historiografia da educação.

1.4.3 Memória social, história oral e historiografia da educação

As investigações no âmbito da memória social da escola têm cumprido um duplo papel no campo da historiografia da educação. Primeiro, como recurso para uma compreensão do passado a partir do microcosmo social da escola e dos seus *stakeholders*. Esta abordagem mantém um foco predominantemente sociológico e recorre à história como um recurso secundário. O segundo papel assenta-se numa abordagem múltipla, com recurso aos testemunhos orais num esforço em historiografar o passado, sobretudo como historiografia da educação, com recurso à uma perspetiva mnemónico-social do microcosmo social da escola.

Para esta última abordagem os testemunhos orais têm um papel privilegiado no *corpus* da investigação. O que se confirma com o crescente uso dos testemunhos orais como recurso privilegiado nas investigações no campo da historiografia da educação, sobretudo as qualitativas que recorrem às entrevistas (Pinto, 2022). Neste caso, os testemunhos orais trazem narrativas que refletem todo um passado significado pelos narradores e registados nas memórias individuais e coletivas.

⁶² Tradução livre do autor: “Mas, o que individualiza os acontecimentos? Não é a sua diferença em pormenores, a sua ‘matéria’, o que são em si mesmos, mas o facto de acontecerem, ou seja, de acontecerem num dado momento; a história nunca se repetiria, mesmo que acontecesse a mesma coisa novamente.”.

As memórias individuais e coletivas recolhidas nos testemunhos orais refletem a percepção dos entrevistados sobre o passado no qual se inseriu a escola com a qual interagiram. O que implica em diferentes desafios para os investigadores, resultando numa carga subjetiva das narrativas que não pode ser ignorada.

Para além deste aspecto, é preciso considerar as muitas memórias que se combinam e podem manifestar-se nos testemunhos orais. Isso porque os eventos biográficos que emergem nas narrativas podem representar experiências vividas pelos narradores ou por familiares (Clark, 2005). Neste caso, o testemunho oral recolhido numa entrevista representa a recordação do entrevistado ou uma outra absorvida por ele? Um caminho possível para distinguir o tipo de recordação seria confrontar os testemunhos com aspectos histórico-temporais. De acordo com a investigação de Johann Michel (2016) sobre os testemunhos da memória de familiares de argelinos, as memórias traumáticas de gerações anteriores podem permanecer no círculo familiar com a mesma intensidade em gerações atuais. A observação de Michel indica que os eventos biográficos vividos⁶³ e não-vividos se manifestam na mesma narrativa como testemunhos diretos e indiretos do passado.

Se os testemunhos indiretos não representam a experiência vivida e sim uma experiência absorvida, o enquadramento histórico-temporal torna-se indispensável para os estudos sobre a memória social da escola. Neste caso, o enquadramento histórico-temporal está dependente de uma boa fundamentação das teorias que permitem a compreensão histórica. Este argumento não é inovador, especialmente pela sua aproximação à orientação sócio-histórica de Fernand Braudel (1902-1985) e sua posição em defesa de uma compreensão histórico-crítica do passado com particular destaque para as metamorfoses do tempo e do espaço (Braudel, 1960; Ribeiro, 2014). Segundo Braudel, os horizontes temporais atuam como forças que interferem na percepção do passado.

Retomando o que já foi abordado anteriormente sobre como os eventos são significados e passam a fazer parte da memória de indivíduos e grupos, pode-se afirmar que os testemunhos orais recolhidos numa temporalidade próxima ao evento são menos suscetíveis à influência de novos significados. O que não significa que se tornam imagens fidedignas do passado recordado, sendo este um dos constrangimentos em torno do uso de narrativas como elemento historiográfico.

⁶³ O conceito de “vividos” e “não-vividos” apontado por Michel refere-se aos eventos biográficos experienciados pelo narrador (vividos) e os eventos experienciados por outras pessoas, mas absorvidos pelo narrador.

Embora por um lado os constrangimentos em torno do uso de testemunhos orais para constituir um corpus de interesse para a historiografia da educação em aspectos teóricos e epistemológicos, por outro, as narrativas permitem uma abordagem social da história da educação a partir das histórias das pessoas que compõem a comunidade escolar (Beadie, 2011).

A riqueza das narrativas que compõem os testemunhos orais situa-se, sobretudo, no caráter individual dos testemunhos. Ainda assim, não se pode afirmar que os testemunhos de um grupo de indivíduos de uma comunidade escolar permitam ao historiador da educação compor um cenário da escola em seu contexto histórico e social. Embora um grupo de indivíduos (professores por exemplo) possa partilhar da mesma experiência no ambiente escolar, as memórias da escola que emergem em suas recordações trazem à superfície visões individuais do mesmo evento (Eick, 2011; Rury, 2011), as quais foram significadas segundo as identidades sociais de seus narradores.

Na década de 1980 o uso de narrativas como recurso para investigações historiográficas foi alvo de críticas sobre a natureza científica, especialmente a partir de historiadores do grupo da Escola de Annales (Tamura, 2011). O argumento assentava-se na desconfiança quanto à cientificidade na análise das narrativas, especialmente no respeito às subjetividades inerentes ao discurso à luz dos quadros teóricos no quais história e memória dialogam.

Em um artigo publicado em 1981 o historiador estadunidense Hayden White (1928-2018) observou que a crítica sobre o valor das narrativas para a investigação histórica ignorava o valor da mesma como recurso à compreensão do panorama social e cultural sobre o qual se constituía a teoria historiográfica (White, 1981).

A observação de White assenta-se particularmente no argumento “bartheniano” do valor da narrativa para o quadro teórico, sobretudo a partir da abordagem linguística sobre os elementos de análise presentes no discurso. Este argumento pode ser verificado no artigo *Introduction à l'analyse structurale des récits*⁶⁴, publicado no volume especial *Recherches sémiologiques: l'analyse structurale du récit*⁶⁵ da revista *Communications* ainda no ano de 1966. O ponto de atrito indicado por Barthes quanto à relevância das narrativas na análise

⁶⁴ Tradução livre do autor: Introdução à análise estrutural das narrativas

⁶⁵ Tradução livre do autor: Investigação semiológica: análise estrutural da narrativa

histórica assenta-se na necessidade de se considerar um paradigma reconhecido, como o utilizado pela linguística.

Une telle universalité du récit doit-elle faire conclure à son insignifiance? Est-il si général que nous n'avons rien à en dire, sinon à décrire modestement quelques-unes de ses variétés, fort particulières, comme le fait parfois l'histoire littéraire? Mais ces variétés même, comment les maîtriser, comment fonder notre profit à les distinguer, à les reconnaître? Comment opposer le roman à la nouvelle, le conte au mythe, le drame à la tragédie (on l'a fait mille fois) sans se référer à un modèle commun? Ce modèle est impliqué par toute parole sur la plus particulière, la plus historique des formes narratives.⁶⁶ (Barthes, 1966, p. 1).

Neste sentido, a historiografia da educação ao recorrer aos testemunhos orais deve considerar a narrativa inserida em uma abordagem metodológica clara e bem estruturada. Este caminho implica em adotar uma abordagem qualitativa com recurso a análise de entrevistas segundo procedimentos claros e já consolidados.

De forma a oferecer algum suporte normativo, o website da *Oral History Association* (OHA, 1989/2000) apresenta um conjunto recomendações de práticas e princípios que devem ser considerados numa investigação que recorra aos testemunhos orais como fonte primária da investigação. O que em certa medida auxilia o investigador com alguma orientação sobre os procedimentos essenciais a serem adotados.

Os testemunhos orais oferecem ao investigador a oportunidade de constituir um quadro historiográfico da memória da escola a partir das perceções individuais dos entrevistados. Uma perspetiva particularmente útil para uma historiografia da educação com foco no estudo da memória social da escola. Embora este quadro mnésico traga consigo toda a carga subjetiva presente nas narrativas, permite ao investigador observar os aspectos sociais, culturais, económicos, políticos e organizacionais à luz de teorias sociais (Franklin, 2017) observáveis no microcosmo escolar.

Ao combinar diferentes fontes de dados, os trabalhos no âmbito da história da educação podem comparar o discurso presente nas narrativas da memória com os

⁶⁶ Tradução livre do autor: “Deverá tal universalidade da história levar-nos a concluir que ela é insignificante? Será tão geral que não temos nada a dizer sobre ela a não ser para descrever modestamente algumas das suas variedades muito particulares, como a história literária por vezes faz? Mas mesmo estas variedades, como podemos dominá-las, como podemos basear a nossa capacidade de as distinguir, de as reconhecer? Como podemos opor o romance ao conto, o conto ao mito, o drama à tragédia (já o fizemos mil vezes) sem nos referirmos a um modelo comum? Este modelo está implícito em todas as palavras sobre os mais Este modelo é, implicitamente, a mais histórica de todas as formas narrativas.”.

documentos escolares de um dado período histórico (Li, 2020). A legística de um dado período histórico pode apresentar decretos e portarias que regulavam a formação de professores e a prática docente. Nestes casos, podem emergir das entrevistas aspectos que confirmam ou contradizem os discursos oficiais sobre a regulação da prática docente e a realidade inerente às políticas de educação nacional.

São diversos os estudos qualitativos que recorrem às entrevistas no âmbito da historiografia da educação, especialmente quando o foco está nos testemunhos de professores, os quais muitas vezes trazem em si elementos de histórias de vida. O que retorna à problemática já referida sobre as críticas ao uso de narrativas para a historiografia (Braudel, 1951). Neste sentido, se um trabalho tem por foco as histórias de vida de professores, recorre às entrevistas como fonte de dados e analisa as narrativas da memória, podemos afirmar que é um trabalho no âmbito da história da educação com recurso à história oral?

Embora os testemunhos orais sejam reconhecidamente uma valiosa fonte de dados para a historiografia da educação, ainda são poucos os trabalhos que explicitam a relação entre história oral e história da educação. Isso talvez aconteça como uma reação consciente ou inconsciente do investigador em evitar as problemáticas em torno da validade história oral para a historiografia.

A “historiografia oralizada” combina aspectos biográficos e históricos na mesma narrativa (Hamer, 2000), o que retorna à reflexão sobre as narrativas evidenciarem eventos biográficos experienciados diretamente pelo narrador (eventos vividos) ou absorvidos como uma experiência indireta (eventos não vividos). No âmbito da história da educação, as narrativas fornecem uma perspetiva interessante em ambos os tipos de eventos biográficos recordados. Cabe ao investigador seguir os procedimentos recomendados para este tipo de investigação, reconhecer suas potencialidades e fragilidades e manter o devido rigor na análise dos dados (Cohen, Manion, & Morrison, 2018).

A historiografia da educação pode encontrar nos testemunhos da comunidade escolar (alunos, professores, funcionários da educação, pais e membros da comunidade), informações que de alguma forma foram suprimidas ou apenas não estão visivelmente disponíveis. Desta forma, as narrativas podem auxiliar preenchendo estas lacunas e oferecendo o panorama observado na perspetiva do narrador. Esta constatação foi observada por William W. Cutler em seu artigo publicado na *History of Education Quarterly* ainda em 1971.

What does oral history do to attract such attention? And since 1948, what has it done to document the history of American education? First, there are no less than four important functions open to oral history. Chiefly, it can serve to fill information gaps in the written record. Equally important and frequently more feasible, it can help the historian to understand the atmosphere or milieu of the period under his scrutiny. In addition, the historian can sometimes use a reminiscence to corroborate or discredit other sources of information; and in conjunction with a taped memoir, interviewers have often garnered private collections of manuscript material for library deposit.⁶⁷ (Cutler, 1971, p. 186)

Ainda sobre a relevância das narrativas para as investigações qualitativas, sobretudo no âmbito da história da educação, verifica-se um multifacetado leque de possibilidades para a constituição do argumento teórico. É preciso considerar que para além de uma fundamentação teórica no campo histórico, a análise da narrativa recorre predominantemente a argumentos da linguística.

A principal crítica está na predominância de uma visão estruturalista na análise do discurso (White, 1980), nomeadamente vinculado à narrativa histórica. Esta linha tem as suas bases na década de 1970, especialmente vinculada à teorias estruturalistas adotadas na linguística⁶⁸. Neste caso, o discurso é analisado como parte de um sistema cultural ordenado que pode ser observado a partir de metodologias emprestadas da linguística, as quais permitiram analisar as narrativas como reflexos de uma realidade social. Como aponta David Pace:

Structuralists have demonstrated that if cultural systems are treated as languages and are systematically analyzed through methods borrowed from linguistics, then the covert meanings of the systems may be made explicit. This method has been applied to literary texts, folktales, myths, social organizations, kinship systems, and psychotherapy, often with impressive results.⁶⁹ (Pace, 1978, p. 283)

⁶⁷ Tradução livre do autor: “O que faz a história oral para atrair tal atenção? E desde 1948, o que fez ela para documentar a história da educação americana? Primeiro, há nada menos que quatro importantes funções abertas à história oral. Principalmente, pode servir para preencher lacunas de informação no registo escrito. Igualmente importante e frequentemente mais viável, pode ajudar o historiador a compreender a atmosfera ou o meio do período sob o seu escrutínio. Além disso, o historiador pode por vezes usar uma reminiscência para corroborar ou desacreditar outras fontes de informação; e, em conjunto com um livro de memórias gravado, os entrevistadores têm frequentemente reunido coleções privadas de material manuscrito para depósito na biblioteca.”.

⁶⁸ Importa destacar que o estruturalismo tem suas bases no início do século XX, a partir da Psicologia Experimental de Wilhelm Maximilian Wundt (1832-1920).

⁶⁹ Tradução livre do autor: “Os estruturalistas demonstraram que se os sistemas culturais foram tratados como língua e foram sistematicamente analisados através de métodos emprestados pela linguística, então os

Uma outra linha de abordagem está em considerar a história oral como um meio para recolher e partilhar histórias de vida com objetivo didático-pedagógico, permitindo aos estudantes o contacto com o passado manifesto nas narrativas (Gallant, 1973; Mills et al., 2011; Strachan & Winkel, 2020). Embora seja uma abordagem diferente do que foi referido até o momento, igualmente situa-se no âmbito da história da educação com recurso aos testemunhos orais.

Embora ainda permaneçam algumas críticas e mesmo alguma cautela na adoção de uma historiografia oralizada, verifica-se que cada vez mais trabalhos recorrem às narrativas para constituição de seu escopo de análise. Da abordagem pós-positivista que se verificou nos finais da década de 1970, aos argumentos sobre os aspectos subjetivos na estrutura dos testemunhos orais (nomeadamente das memórias) que emergem ainda na década de 1980 e o estabelecimento de metodologias e instrumentos cada vez mais organizados ainda nos finais do século passado (Thomson, 2007). Neste sentido, a diversidade de usos e potencialidades superam as limitações e evidenciam alguma evolução positiva das perceções em torno da história oral e das historiografias, nomeadamente da história da educação.

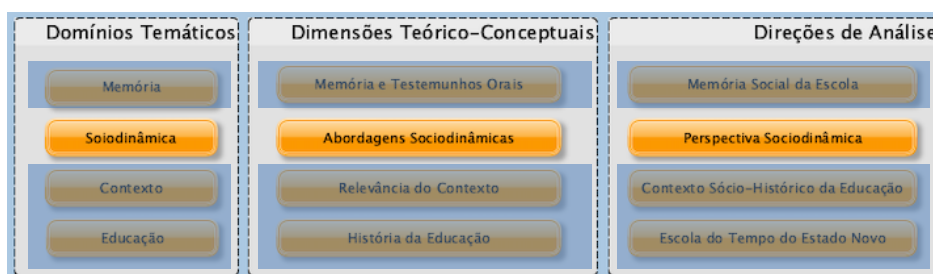
2. Domínio Temático - Sociodinâmica

Ciente das limitações que constroem uma abordagem mais profunda do tema, o principal objetivo deste tópico é fornecer os elementos necessários para um enquadramento teórico conceptual que permita compreender a amplitude de abordagens no âmbito da sociodinâmica (Domínio Temático). Bem como, demonstrar os aspectos multidisciplinares que emergem nas investigações nas diversas áreas de estudo (Abordagens Sociodinâmicas).

significados encobertos dos sistemas podem ser explicitados. Este método tem sido aplicado a textos literários, contos populares, mitos, organizações sociais, sistemas de parentesco, e psicoterapia, frequentemente com resultados impressionantes.”

Figura 10

Matriz de Enquadramento Teórico (Sociodinâmica – Abordagens Sociodinâmicas) (Pinto, 2022)



O primeiro desafio imposto à escrita de um enquadramento teórico no âmbito da sociodinâmica reside no facto de se encontrar menos publicações sobre este tema, comparada ao universo de investigações e publicações relacionadas ao tema da memória. Mesmo assim, é possível verificar que em linhas gerais há pelo menos duas linhas de abordagens que emergem nos trabalhos publicados no campo das ciências sociais. Embora ambas estejam vincadas nos fenómenos sociais, a primeira estrutura seus argumentos numa matriz qualitativa e a segunda volta-se para a análise quantitativa.

Na primeira linha de abordagem da sociodinâmica encontra-se mais trabalhos no âmbito da comunicação, gestão e sociologia, com aproximação aos conteúdos da neurociência, psicologia e psicanálise. Esta abordagem é predominantemente qualitativa e foca-se numa compreensão dos fatos sociais a partir da análise dos fenómenos em relação ao seu contexto histórico-conceptual, cultural, político-social, religioso.

Esta linha adota uma abordagem filosófica interpretacionista numa visão mais subjetiva da realidade em sua matriz ontológica. Este desenho de investigação incorre na adoção de paradigmas naturalistas estruturados para metodologias qualitativas. No entanto, embora o axioma da natureza da realidade seja mais relativista, isso não implica em restringir as investigações desta linha num modelo subjetivista e excludente de análises quantitativas.

Na segunda linha, encontra-se predominantemente trabalhos publicados no âmbito da economia e gestão, recorrendo a análises quantitativas com forte suporte de estruturas matemáticas para análise dos fenómenos sociais. Esta linha recorre à análises matemáticas para compreensão das dinâmicas sociais e seus impactos, muitas vezes com esforços no sentido de análises preditivas.

Comumente a abordagem filosófica adotada é pragmatista com uma visão objetiva da realidade em sua matriz ontológica. O desenho de investigação adotado é positivista vincado num axioma realista e menos fragmentado na análise dos fatos sociais. Este modelo é predominantemente objetivista e embora possa recorrer à argumentos subjetivos em seu enquadramento, adota análises quantitativas dos resultados nas suas escolhas metodológicas. Em ambas as linhas de abordagem destacam-se nas investigações as influências do *background* dos cientistas sociais. É possível que por esta razão os investigadores de áreas como a física e a matemática a explorar problemáticas sociais no âmbito da sociologia sintam-se mais confortáveis em acrescentar perspectivas mais analíticas em seus trabalhos no campo da sociodinâmica.

Embora se observe casos onde abordagens subjetivas combinem-se a metodologias qualitativas. Este cenário é particularmente interessante nos trabalhos que recorrem à sociometria (Moreno, 1934) na análise de fenómenos relacionados às dinâmicas sociais nos microcosmos sociais.

Ainda que não se encontre tão abundantes trabalhos sobre a sociodinâmica quanto sobre a memória, é necessário reconhecer que também não será possível explorar a aptitude e complexidade dos estudos que se debruçam sobre o complexo tema da sociodinâmica. É possível que alguns trabalhos com foco no estudo das “dinâmicas sociais” estejam a adotar abordagens sociodinâmicas e seus autores não tenham explicitado por escolha ou mesmo desconhecimento da terminologia.

2.1 Conceptualizar a “sociodinâmica”

Para se explorar um conceito que embora não seja tão recente ainda é desconhecido em muitos círculos académicos, convém que se defina claramente sua definição e estrutura (Podsakoff et al., 2016). Se o conceito é confuso e potencialmente capaz de provocar equívocos interpretativos, sua utilidade fica prejudicada, podendo tornar-se desacreditada. A própria definição da palavra “conceptualização” é difusa. Mas o que se compreende por conceptualização?

Em geral, todo processo que torne possível a descrição, a classificação e a previsão dos objetos cognoscíveis. Assim entendido, esse termo tem significado generalíssimo e pode incluir qualquer espécie de sinal ou procedimento semântico,

seja qual for o objeto a que se refere, abstrato ou concreto, próximo ou distante, universal ou individual, etc. (Abbagnano, 1971/2007, p. 164)

A definição de Abbagnano destaca o lado subjetivo das conceptualizações, embora a filosofia enquadre os conceitos como entidades lógicas e não somente representações mentais de uma realidade (Britannica T. E., 2007). A conceptualização evoca um argumento lógico-simbólico que permite a formulação de juízos no entendimento humano para que ela seja compreendida como válida (Kant, 1787/2018).

Neste sentido, torna-se mais adequado conceptualizar o que se entende por sociodinâmica situando em que contexto a abordagem está enquadrada. Este caminho aproximação da abordagem filosófica de Gilbert Ryle (1900–1976) sobre as conceptualizações analíticas da realidade e a abstração do entendimento humano (Ryle, 1951). Embora em linhas gerais o pragmatismo predomine nas estruturas conceptuais, o subjetivismo e abstração permanece enquanto cada contexto representa uma nova realidade na qual o contexto é inserido (Reese, 2022).

O conflito na conceptualização da abordagem sociodinâmica não é em si um conflito dogmático, mas sim de natureza lógico-semântica. Por esta razão, escolheu-se como estrutura conceptual a apresentação e delineamento do problema semântico entre sociodinâmica e dinâmica social a diversidade de abordagens que se distribui em contextos distintos como a comunicação e a cultura, gestão e dinâmicas organizacionais, as políticas migratórias e dinâmicas urbanas, a economia e a educação.

Foi possível observar ainda como a abordagem sociodinâmica foi estruturada com recurso a metodologias qualitativas e quantitativas nos paradigmas naturalistas e positivistas. O que em certa medida evidencia a ampla aplicabilidade da sociodinâmica em estudos multidisciplinares de natureza subjetivos-discursivos ou analíticos-objetivos que transcendem que investigam as dinâmicas inter-relacionais no campo das ciências sociais.

2.1.1 Aspectos semântico-conceptuais da sociodinâmica e dinâmicas sociais

O termo “sociodinâmica” emerge na segunda metade do século XX no ímpeto dos estudos sociométricos (Moreno, 1934), sendo mais tarde explorado na esfera da “sociodinâmica da cultura” (Moles, 1967/1971) e das psicodinâmicas com foco num modelo sociodinâmico das emoções e seus impactos sobre as dinâmicas sociais em seus

diferentes microcosmos. Numa linha mais positivista, o termo é utilizado para nomear a estrutura teórica dos modelos matemáticos de análise probabilística das mobilizações de indivíduos e grupos na esfera urbana e nos microcosmos sociais (Weidlich, 2005).

A definição etimológica proposta por Peavy (1997) sobre o termo “sociodinâmica” recorre à sua matriz greco-latina:

WHAT DOES THE TERM “SOCIODYNAMIC” MEAN? “Socio” is derived from the Latin word *socialis* which means companion, ally, associate. “Socio” marks our primary existence as social or relational beings. The word “dynamic” is derived from the Greek *dynamikos* which means powerful, in motion, altering, and refers to the aesthetic equilibrium of the parts as a whole which are unstable when separated. Dynamic also implies continuous change, especially cultural change and change in patterns of cultural meaning.⁷⁰ (Peavy, 1997, p. 251)

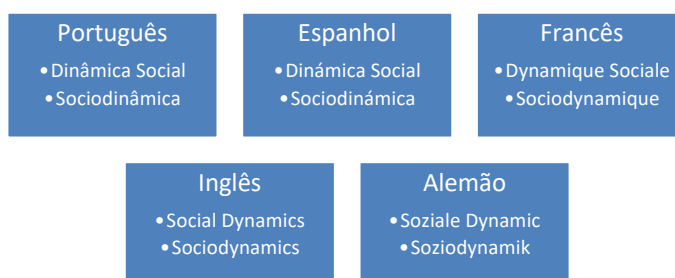
A definição acima explicita a estrutura das palavras e permite de certa forma compreender a raiz etimológica partilhada que aproxima ambos os termos. O ajuste linguístico para a adoção de uma terminologia simplificada permanece como um elemento que favorece uma maior flexibilidade ao uso do termo ao mesmo tempo em que o fragiliza conceptualmente. Ainda assim, algumas abordagens estruturam paradigmas bem definidos sobre a estrutura conceptual de suas perspectivas sociodinâmicas.

A composição das palavras “social” e “dinâmica” como apenas “sociodinâmica” em diferentes línguas (Figura 11), sobretudo a partir de alguns trabalhos no âmbito da cultura e comunicação e da matemática aplicada às ciências sociais (Simon, 1978), pode causar alguma confusão nas pesquisas. Embora partilhem estruturas comuns no tronco das línguas indo-europeias, o facto do termo ter surgido em países de língua germânica evidencia mais claramente sua relação semântica.

⁷⁰ Tradução livre do autor: “O QUE SIGNIFICA O TERMO “SOCIODINÂMICO”? “Socio” é derivado da palavra latina *socialis* que significa companheiro, aliado, associado. “Socio” marca a nossa existência primária como seres sociais ou relacionais. A palavra “dinâmico” deriva do grego *dynamikos* que significa poderoso, em movimento, alterante, e refere-se ao equilíbrio estético das partes como um todo, que são instáveis quando separadas. A dinâmica também implica uma mudança contínua, especialmente mudança cultural e mudança nos padrões de significado cultural.”

Figura 11

Termos “Dinâmica Social” e “Sociodinâmica” em diferentes línguas (Pinto, 2022)



Do ponto de vista etimológico observa-se mais claramente nas línguas germânicas (inglês e alemão) apresentadas na Figura 18 a relação entre as palavras *social dynamics* → *sociodynamics* e *Soziale Dynamic* e *Soziodynamik*. Tal semelhança é menos evidente nas línguas latinas (português, espanhol e francês), talvez devido ao uso menos frequente de sociodinâmica (sociodinâmica, sodiodynamique) e mais frequente de dinâmica social (dinâmica social, dynamique sociale).

No âmbito da filosofia da linguagem, observa-se que ambos os termos, sociodinâmica e dinâmica social, apresentam-se como termos singulares e semânticamente equivalentes (mas não idênticos), de forma que significado partilhado preserva o valor de verdade das frases onde são utilizados (Lycan, 2019/2022). Este facto reflete diretamente numa mais frequente substituíbilidade em casos onde o texto não adota os aspectos teóricos e princípios metodológicos relacionados às teorias de abordagens sociodinâmicas.

Verifica-se que em algumas publicações o termo “sociodinâmica” é utilizado num enquadramento semântico onde objeto de reflexão apropria-se do significado das dinâmicas sociais. Por outro lado, o termo “dinâmicas sociais” não se apresenta enquadrado no âmbito da sociodinâmica, embora a sua abordagem justificasse o enquadramento. Estes tipos de publicações apresentam-se como uma limitação que possui impacto direto sob as investigações no âmbito da sociodinâmica.

Numa pesquisa para uma revisão da literatura podem ser encontrados diversos trabalhos no âmbito da sociodinâmica. Contudo, na análise dos artigos encontrados o termo “sociodinâmica” pode estar a ser utilizado com um sentido secundário para o argumento ou mesmo utilizado como uma metáfora ou alegoria no corpo do texto. Para ilustrar esta reflexão cita-se a exemplo a artigo publicado na revista *Science* em julho de 1990, com o

título *The Laws of Sociodynamics* (Koshland Jr., 1990), o qual utiliza o termo “sociodinâmica” para apresentar sua reflexão sobre como as dinâmicas sociais e culturais modelam os fenómenos no micro e macrocosmo social.

Events in Eastern Europe, the Far East, and the United States indicate that there are laws of sociodynamics every bit as fundamental as the laws of thermodynamics. Systems that obey the laws of human nature and economics work; those that defy them fail. The first law of sociodynamics would appear to be, “There is no free lunch.” That law holds even if lunch is converted to energy equivalents like breakfast and dinner. The second law is, “Humans are motivated by what has been done for them lately,” a harsh rendition of the more publicly stated version, “I am motivated to work for the good of humanity, and it is a fortunate circumstance that what's good for humanity is good for me.” The third law, is, “Humans have a basic urge to sweep criticism about themselves under the rug,” an urge which is encouraged strongly by bureaucracies and absolutely by dictatorships.⁷¹ (Koshland Jr., 1990, p. 1)

Distanciado de um argumento teórico conceptual que caracterize o argumento numa abordagem sociodinâmica, o autor utiliza o termo numa estrutura semântica que se aproxima do “jogo de linguagem”⁷² de Wittgenstein (1953/2009). Embora seja uma reflexão um tanto alegórica sobre a sociodinâmica, sem necessariamente preocupar-se com uma estrutura teórica ou uma sistemática metodológica que fundamente o argumento, Koshland Jr. estrutura sua abordagem referindo a sociodinâmica como uma metáfora para ilustrar sua reflexão sobre as dinâmicas humanas. Ainda assim, verifica-se que o autor esboça alguma associação entre a sociodinâmica e a termodinâmica para referir relações entre movimento/mudanças (numa perspetiva associativa à termodinâmica) e os fenómenos políticos, sociais e culturais que mobilizam as massas.

⁷¹ Tradução livre do autor: “Os acontecimentos na Europa Oriental, no Extremo Oriente e nos Estados Unidos indicam que existem leis da sociodinâmica tão fundamentais como as leis da termodinâmica. Os sistemas que obedecem às leis da natureza humana e da economia funcionam; aqueles que os desafiam falham. A primeira lei da sociodinâmica parece ser: “Não há almoço grátis”. Essa lei mantém-se mesmo que o almoço seja convertido em equivalentes de energia como o pequeno-almoço e o jantar. A segunda lei é, “Os humanos são motivados pelo que tem sido feito por eles ultimamente”, uma interpretação dura da versão mais declarada publicamente, “Estou motivado a trabalhar para o bem da humanidade, e é uma circunstância feliz que o que é bom para a humanidade é bom para mim”. A terceira lei, é, “Os humanos têm um impulso básico de varrer a crítica sobre si próprios sob esse impulso”, um impulso que é fortemente encorajado por burocracias e absolutamente por ditaduras.”

⁷² Segundo a perspetiva do “jogo de palavras” conceptualizado por Wittgenstein, o significado de uma palavra não representa necessariamente o elemento a qual ela corresponde e sim o uso que dela é feito no contexto no qual está inserida (Monk, 2022).

Sem que se retire o mérito das investigações ou se questione a qualidade do estudo⁷³, a secularização do sentido do termo no corpus textual e a ausência de uma estrutura de abordagem que permita compreender os pressupostos sociodinâmicos sobre os quais se assenta o estudo, pode resultar em alguma confusão sobre a natureza da abordagem adotada no estudo.

Considerando os diversos aspectos relacionados às temporalidades das publicações⁷⁴, os escopos de análise e os paradigmas conceptuais adotados, esta problemática pode levantar questões como: O estudo apresenta uma abordagem sociodinâmica? Um investigador à procura de trabalhos no âmbito da sociodinâmica terá que decidir, a partir dos parâmetros de enquadramento por si estabelecidos, se a publicação atende ou não a um estudo no âmbito da sociodinâmica.

O artigo publicado na revista *American Sociological Review* de 1969 com o título “*Sociodynamics: An Integrative Theorem of Power, Authority, Interfluence and Love*”⁷⁵ (Bannester, 1969) explicita o termo no título e discorre acerca da autoridade no contexto das dinâmicas sociais. Neste estudo, o autor aponta que a concepção de autoridade não denuncia necessariamente o seu constructo social, pois é muitas vezes o reflexo de aspectos sociomotivos que emergem nas relações entre os indivíduos e seus grupos. Sem desenvolver o argumento em torno de uma abordagem sociodinâmica, o termo é utilizado apenas no título e no parágrafo final do artigo para concluir a reflexão.

Wherever there is social behavior, there is also sociomotive power, and such behavior is regulated by its fundamentals, which remain immutable. If this be the First Law of Sociodynamics, then the Second surely is that sociomotive power is a dynamic function of resources in supply and in demand as concentrated and diffused in space-time.⁷⁶ (Bannester, 1969, p. 391)

⁷³ São diversos os instrumentos que atualmente permitem verificar a qualidade de uma publicação científica, tanto pela sua análise bibliométrica quanto não-bibliométrica (G. & M., 2021; Marquardt & Motzek, 2013), mas a reflexão aqui apresentada não questiona estes aspectos.

⁷⁴ Os aspectos temporais são particularmente interessantes neste caso, uma vez que as abordagens sociodinâmicas emergem na década de 1930 a partir de estudos sociométricos. Nas décadas seguintes, no ímpeto de outros estudos no âmbito das ciências sociais, emergem novas abordagens ajustando a proposta sociométrica a outros cenários investigativos.

⁷⁵ Em 1972 Bannester publica pelo *Center of Sociodynamics* de Londres, o livro “*Relevance and Power: The Elemental Sociodynamics*”.

⁷⁶ Tradução livre do autor: “Onde quer que haja comportamento social, há também poder sociomotivo, e tal comportamento é regulado pelos seus fundamentos, que se tornam imutáveis. Se esta for a Primeira Lei da Sociodinâmica, então a Segunda é certamente que o poder sociomotivo é uma função dinâmica dos recursos na oferta e na procura como concentrados e difundidos no espaço-tempo.”.

Mais tarde, em 1972 Bannester retoma as observações apresentadas no artigo referido e publica pelo *Center of Sociodynamics* (Londres), atualmente identificado por *Center for Social Dynamics*⁷⁷, o livro “*Relevance and Power: The Elemental Sociodynamics*”. O autor estrutura sua teoria da “sociomotive energy and power” para sistematizar sua análise dos processos interacionistas observados nas dinâmicas sociais. Seu foco de abordagem permanece na observação dos comportamentos entre os indivíduos e os seus grupos sociais.

Em alguns casos, esta secundarização da evidência sociodinâmica na abordagem textual pode indicar que o autor recorreu ao uso do termo para fazer um *link* entre o estudo publicado e uma linha interpretativa ou teorização que reforce a reflexão. Nestes casos não há uma abordagem sociodinâmica explorada, sendo o termo evocado apenas como um elemento para conectar ideias.

No artigo “*A conceptual approach to alcoholism treatment goals*” (Pattison, 1976), o autor explora as áreas nas quais se inserem os tratamentos para o alcoolismo e questionando a classificação de variáveis de tratamento e destacando a pertinência de uma perspectiva social sobre a doença. Embora o argumento possa se enquadrar em alguma abordagem sociodinâmica já utilizada na temporalidade do estudo, a fundamentação teórica e as referências não fazem referência à “sociodinâmica”. O termo é utilizado uma única vez em associação à psicodinâmica para apontar a visão médica do alcoolismo.

For this population alcoholism is a disease, a medical problem akin to heart trouble or a broken leg, not a reflection of personal conflict. The medical view of alcoholism is a psychodynamic and sociodynamic stance that allows them to maintain their characteristic lifestyle.⁷⁸ (Pattison, 1976, p. 187).

Em linhas gerais, embora as abordagens conceituais da sociodinâmica evoquem pressupostos comuns a outras abordagens relacionadas às dinâmicas sociais, a utilização do termo “sociodinâmica” no título de uma publicação não significa em si que se trate de um estudo situado no âmbito da sociodinâmica. Este pode ser um problema de ordem

⁷⁷ O *Center for Social Dynamics* de Londres é uma entidade ligada à indústria de serviços terapêuticos voltados aos indivíduos e famílias diagnosticados com autismo e outras condições de desenvolvimento. (CSD, 2022)

⁷⁸ Tradução livre do autor: “Para esta população o alcoolismo é uma doença, um problema médico semelhante a um problema cardíaco ou uma perna partida, não um reflexo de conflito pessoal. A visão médica do alcoolismo é uma postura psicodinâmica e sociodinâmica que lhes permite manter o seu estilo de vida característico.”.

epistemológica com reflexos na compreensão da abordagem conceptual da sociodinâmica e talvez por isso ainda seja um termo que intimida os investigadores pela falta de clareza na sua apresentação.

O dilema das questões semântico-conceptuais nas investigações que referem as sociodinâmica pode ter sua raiz no aspecto multidisciplinar do termo no âmbito das ciências sociais, resultando na ausência de um paradigma conceptual que explicita alguma parametrização de uso do termo. Em alguns casos, o que se observa é praticamente um novo direccionamento na abordagem. Neste sentido, verificam-se abordagens sociodinâmicas onde a investigação volta-se para uma panóplia de cenários sociais para analisar os impactos das dinâmicas sociais na estrutura urbana, fenómenos económicos e culturais a partir da compreensão das interações entre os indivíduos e suas morfologias sociais.

Ainda que possa ocorrer alguma secundarização da relevância do termo no constructo teórico ou argumento analítico, em muitos casos este facto não resulta numa redução da sua importância nos estudos. Importa recordar que os estudos que abordam princípios da sociodinâmica voltam-se à compreensão de fenómenos sociais e talvez este seja o elemento praxeológico mais evidente nos estudos.

Há ainda um outro aspecto a ressaltar que pode contradizer em alguns pontos a interpretação ligeira de que não explicitar ou mesmo sublimar as terminologias implica numa desvalorização das proposições sociodinâmicas: Verifica-se que alguns estudos estão impregnados de pressupostos da sociodinâmica, nomeadamente da sociodinâmica de abordagem quantitativa, estruturada num paradigma positivista de análise dos fenómenos sociais, sem que necessariamente esteja explicitado o termo ou desenvolvido uma linha argumentativa explicativa em torno da sociodinâmica. Este é um cenário diferente dos anteriormente referidos, pois a estrutura semântico-conceptual

Nesses casos, o termo aparece apenas uma ou duas vezes no corpo do texto ou apenas como uma das palavras-chave. Um exemplo a referir é o artigo “*Bubble, critical zone and the crash of Royal Ahold*” (Broekstra et al., 2005), o qual analisa a crise que deflagrou em 2002 na rede de supermercados holandesa AHOLD. Os investigadores recorreram à estrutura analítica da “teoria de formação de opinião”⁷⁹ proposta por

⁷⁹ A abordagem sociodinâmica da “teoria de formação de opinião” proposta por Weidlich se assemelha em alguns aspectos à abordagem sociométrica na “teoria do efeito sociodinâmico” proposto por Moreno.

Wolfgang Weidlich para uma modelação matemática dos fenómenos sociais. Partindo desta abordagem, observaram que o fenómeno da crise teria se instalado ainda no ano de 1996, vindo a atingir o seu ponto de massa crítica em 1997, mas seus efeitos catastróficos somente emergiram em 2002.

Num outro estudo, utilizando a sociodinâmica de abordagem qualitativa e paradigma naturalista, o artigo intitulado “*Cease agricultural activity forever? Underestimating the importance of symbolic capital*” (Conway et al., 2016) recorre ao conceito de capital simbólico de Pierre Bourdieu e o “modelo sociodinâmico das emoções” proposto por Mesquita e Boiger (2014) para analisar o papel psicodinâmico e sociodinâmico das emoções nas dinâmicas sociais e seus impactos sobre a agricultura familiar irlandesa. Os autores verificaram que a transferência da exploração agrícola familiar precisa ser observada a partir de uma matriz sociodinâmica que compreenda os aspectos afetivos das dinâmicas sociais como parte do capital simbólico dos empreendimentos familiares agrícolas.

Numa perspetiva diferente dos exemplos anteriores, nos dois últimos exemplos apresentados os autores fizeram uso dos paradigmas de abordagem da sociodinâmica, ainda que não tenham incluído o termo “sociodinâmica” no título e pouco referido no corpo do texto. Embora o primeiro caso adote uma abordagem quantitativa e o segundo qualitativa, em ambos os casos se observa que as dinâmicas sociais constituem o objeto de investigação sob o qual a abordagem sociodinâmica é explorada.

Se conclui com estas observações que mesmo quando o termo “sociodinâmica” não é verificado no título, palavras-chave ou no corpo do texto, os trabalhos onde a abordagem sociodinâmica é adotada para o constructo analítico, tendem a privilegiar uma sistemática semântico-conceptual que transcende a simples observação das dinâmicas entre os indivíduos e os contextos de seus microcosmos sociais.

2.2 Abordagens teórico conceptuais no âmbito da sociodinâmica

Uma vez que são encontradas diferentes aplicações para a sociodinâmica com distintas abordagens teórico conceptuais, pretende-se neste subtópico explorar algumas das principais abordagens no campo das ciências sociais.

2.2.1 O efeito sociodinâmico

O criador do psicodrama, Jacob Levy Moreno (1889-1974), inicia suas primeiras sessões psicodramáticas em 1921 com uma abordagem pioneira da sociodinâmica no âmbito da psicologia social com seus fundamentos relacionados à matriz teórico conceptual do sociodrama e uma matriz analítica fundacional na sociometria (Fleury et al., 2022). Embora se verifique nesta abordagem uma componente quantitativa representada por uma apresentação gráfica (sociograma) que permite a análise sociométrica das dinâmicas sociais, a abordagem enquadra-se num paradigma naturalista.

Os aspectos subjetivos relacionados à proposta teórica e os instrumentos de análise provocaram e a continuam a provocar críticas ao autor e aos seus seguidores, mas não impediram o sucesso da experiência dos psicodramas nas dinâmicas de grupo e sua adoção até os dias atuais (Giacomucci, 2021). O pioneirismo da experiência reflete o contexto científico-social das primeiras décadas do século XX no âmbito das investigações sobre a memória e a institucionalização acadêmica da sociologia (Cesarino, 2013).

Em certa medida, estes novos olhares sobre as dinâmicas entre indivíduos e grupos refletem o pensamento de Durkheim sobre os fenómenos sociais e segue os mesmos caminhos adotados pelas abordagens no âmbito da memória social, nomeadamente sobre as perspetivas sociológicas de estudo e compreensão das interações sociais.

Para além das mudanças no pensamento científico dos finais do século XIX e início do século XX, convém recordar que na primeira metade do século XX ocorrem profundas transformações no pensamento médico sobre as doenças mentais, particularmente por serem estudadas numa visão somática relacionada ao sistema nervoso, com tratamentos a base de hidroterapia, repouso e estímulos elétricos (Holtzman, 2012).

A psicoterapia emerge neste cenário como um efeito reativo iniciado com a aproximação de alguns médicos à uma perspetiva mais volta a compreensão psicológica das doenças mentais e observando os aspectos sociais e emocionais ligados à saúde dos indivíduos. Importa recordar que para além do criticismo às novas abordagens (Habib, 2005), a inexistência de procedimentos reconhecidos representava uma limitação ao reconhecimento das primeiras experiências de grupo.

Entre as pioneiras experiências de dinâmicas de grupo com objetivos psicoterápicos encontram-se as experiências de Joseph Jules Dejerine (1849–1917) e Joseph Hersey Pratt (1872-1956). No *Hôpitaux Universitaires Pitié Salpêtrière - Charles Foix* em Paris, entre

os anos de 1894 e 1911, Dejerine conduz suas experiências de psicoterapia com foco no tratamento da neurastenia (Ambrose, 2013). Os primeiros resultados e suas observações são publicadas no livro *Les Manifestations Fonctionnelles des Psychonévroses – Leur Traitement par la Psychothérapie* (Dejerine & Glauckler, 1911), no qual desenvolve suas reflexões sobre os efeitos positivos do tratamento e os processos adotados.

Numa mesma linha, em 1905 Pratt inicia sua experiência de sessões terapêuticas de grupo para seus pacientes com tuberculose no *Massachusetts General Hospital* (Pratt, 1951). Nos anos seguintes vem a publicar diversos trabalhos no âmbito dos processos psicoterapêuticos. Destacam-se entre eles: *The group method in the treatment of psychosomatic disorders* (Pratt, 1946) e *A twenty year experiment in group therapy* (Pratt, 1950).

A adoção das reuniões terapêuticas com grupos de indivíduos estimulou a novos olhares sobre a a psicoterapia de grupo abrindo novas perspectivas de tratamento na área da saúde mental. A mudança na visão médica, adicionando a perspectiva psicológica como um elemento a ser considerado pelo bem estar físico-emocional dos pacientes, também abriu caminho para o estudo das dinâmicas sociais.

A compreensão de que as dinâmicas sociais podem ser observadas como uma mais valia em diferentes áreas do conhecimento parte da premissa de que se estas dinâmicas transitam entre o individual e o coletivo, partilhando estruturas, histórias e ações (Campbell, 1958). Portanto, é possível abordar o tema considerando distintas problemáticas inerentes aos processos interativo-sociais.

O conflito como fenómeno social constitui uma dessas problemáticas. Sem que isso represente uma perspectiva apenas negativa, do ponto de vista das ciências sociais, a diversidade de grupos de indivíduos interagindo em um ambiente multifacetado de microcosmos sociais (estratificação) amplifica as possibilidades de individualismos e conflitos. Paradoxalmente, a própria reflexão sobre o tema no campo da sociologia provocou conflitos ideológicos entre a corrente mais próxima ao estruturalismo/funcionalismo e a corrente ligado a teoria do conflito. O Quadro 2 apresenta alguns dos pressupostos reunidos de forma sintetizada pelo sociólogo Ralf Gustav Dahrendorf (1929-2009) para demonstrar os aspectos “conflituosos” sobre a conceptualização de conflito nas ciências sociais (Dahrendorf, 1958).

Quadro 1

Pressupostos contraditórios resumidos por Dahrendorf (Versão traduzida de Morrow, 1978).

Perspetiva de Conflito	Perspetiva Funcionalista Estrutural
1. Cada sociedade expõe-se a todo o momento às mudanças: a mudança social é ubíqua.	1. Cada sociedade é uma configuração relativamente persistente de elementos.
2. Cada sociedade experimenta a todo o momento um conflito social: o conflito social é ubíquo.	2. Cada sociedade é uma configuração bem integrada de elementos.
3. Cada elemento de uma sociedade contribui para a sua mudança.	3. Cada elemento de uma sociedade contribui para o seu funcionamento.
4. Cada sociedade repousa sobre o constrangimento de alguns dos seus membros por outros.	4. Cada sociedade repousa sobre o consenso dos seus membros.

Embora se observe um desalinhamento nas perspetivas sobre o conflito como fenómeno social, tanto a perspetiva da “teoria do conflito” quanto do “funcionalismo estrutural” concordam que o conflito ocorre nas diferentes sociedades como um elemento associado às mudanças. Do ponto de vista da sociodinâmica as mudanças ocorrem como um mecanismo reativo que altera a configuração inicial dos grupos de indivíduos.

Como os grupos em si representam conjuntos de pessoas que se relacionam movidas pela partilha de uma identidade social (Sandelands & St Clair, 1993), é expectável que ocorram momentos de maior aproximação entre os indivíduos e momentos de confrontação pessoal dos indivíduos com problemas internos e externos aos grupos.

Moreno observou que os dilemas mentais individuais refletem os contextos sociais de interação e as forças dele resultantes. Partindo deste princípio, verificou que a existência de forças de atração e repulsão nos grupos sociais atuam como reflexos individuais e coletivos. Utilizando um argumento sociométrico para sua abordagem analítica, definiu o fenómeno de atração e repulsão dos grupos sociais como “efeito sociodinâmico”.

“In contrast, we do not deal with an individual separated from the sociodynamic situation in which he lives, within which he appears continuously, attracted to and rejected by other individuals. The crucial point of our classification is to define an individual in relation to others, and in the case of groups, always a group in relation to other groups.”⁸⁰ (Moreno, 1934, p. 80).

Suas observações apontaram ainda que os processos de amadurecimento dos indivíduos, os quais envolvem aspectos cognitivos e sociais, são constantemente impactados processos interativos e as zonas de conflito, sem que isso destrua a maturação

⁸⁰ Tradução livre do autor: “Em contraste, não lidamos com um indivíduo separado da situação sociodinâmica em que vive, dentro da qual aparece continuamente, atraído e rejeitado por outros indivíduos. O ponto crucial da nossa classificação é definir um indivíduo em relação a outros, e no caso de grupos, sempre um grupo em relação a outros grupos.”.

pelas forças do processo de socialização. Naturalmente, como os grupos de indivíduos com os quais ocorrem as interações (microcosmos sociais) possuem diferentes estágios de amadurecimento e experiências com outros grupos de indivíduos, ocorrem choques socio-interacionistas que refletem as diferentes inteligências, emoções e sociabilidades que interagem no grupo (Moreno, 1934, 1947).

O constructo teórico que fundamenta os princípios geradores de evidências sociométricas propostas por Moreno para confirmar o efeito sociodinâmico, destaca o facto de que as dinâmicas sociais refletem ainda os diferentes aspectos individuais pertinentes à formação social do indivíduo, sua cultura, língua, relações socio-afetivas, crenças e formas de ver o mundo. Acrescenta-se a estes aspectos os elementos socio-raciais e socio-sexuais que juntos compõem o universo social e as representações de mundo que se manifestam na sociogénese dos processos interacionistas.

As dinâmicas sociais são desencadeadas por decisões e estas motivadas por um conjunto de elementos socioemocionais que se revelam no sociodrama. Adotando o termo sociograma para definir a representação gráfica da análise sociométrica, reflete sobre a aplicabilidade de sua abordagem sociodinâmica num cenário social mais alargado, entendendo o contexto nacional como um grande palco composto por diversos grupos sociais.

Sua reflexão levanta questões relacionadas às forças de atração e repulsão social (efeito sociodinâmico) e os diferentes tipos de conflitos adjacentes que se revelam na multiplicidade de quadros sociais (grupos). Por outro lado, destaca ainda que partindo da compreensão de que as escolhas individuais são parte do fenómeno social dos grupos humanos, os conflitos e as lideranças são igualmente agentes de mudanças. No mesmo sentido a estratificação social resultante das desigualdades na distribuição das riquezas, pode ser observada como parte dos fenómenos associados ao efeito sociodinâmico.

Sociograms show a concentration of choice upon a few individuals which reduces by degrees the amount of choice expended towards the rest of the individuals. The contention is that this is a natural phenomenon found in all human groups regardless of their cultural determination. The contention is that the sociodynamic effect underlies the development of leadership and isolation. The further contention is that the sociodynamic effect is underlying unequal distribution of wealth and power. Therefore, no fundamental change of our present economic system can be

successfully tried and maintained unless some checks and balances are applied to the atomic units of human society.⁸¹ (Moreno, 1943, p. 305)

Assim como ocorre o afastamento (repulsa), as interações sociais conduzem os indivíduos a ajustamentos (aproximação) em grupos por sentimentos identitários resultantes de partilhas de ideias e empatias, mas não se pode ignorar o facto de que é também um processo de escolha unipessoal.

O efeito sociodinâmico (Moreno, 1934) define que os processos de escolha são impulsionados por elementos de motivação que refletem os contextos individuais e a posição do indivíduo no grupo. O que leva a atribuição de significados simbólicos ao sentimento de pertencimento ou identidade de grupo (Chen & Li, 2009). Este é um processo que pode ser observado em diferentes grupos sociais independente de fatores geracionais, económicos, sociais e culturais.

First, the social identity approach focuses on the processes involved in making group distinctions and the ways in which people define themselves and others as members of social groups. Group identity is simultaneously social and individual, public and private.⁸² (Verkuyten, 2021, p. 315)

Desta forma, pertencer ao grupo não é somente partilhar ideias, mas também satisfazer ao imaginário inerente ao grupo, o que por sua vez é igualmente um gerador de novos conflitos sociogénicos. Como reação a um conjunto de fenómenos psicossociais, o indivíduo aproxima-se ou afasta-se de outros indivíduos ou de grupos de indivíduos, ou ainda, os grupos de indivíduos aceitam ou repelem outros novos indivíduos em seu círculo.

Os choques de ordem temporal (passado-presente) no contexto da experiência social são apontados como elementos que alteram a natureza das evidências sociométricas observáveis nas relações entre os indivíduos de diferentes idades e os grupos ou entre

⁸¹ Tradução livre do autor: “Os sociogramas mostram uma concentração de escolha sobre alguns indivíduos, o que reduz gradualmente a quantidade de escolha gasta para o resto dos indivíduos. O argumento é que este é um fenómeno natural encontrado em todos os grupos humanos, independentemente da sua determinação cultural. O argumento é que o efeito sociodinâmico subjacente reside no desenvolvimento da liderança e do isolamento. A outra alegação é que o efeito sociodinâmico está subjacente a uma distribuição desigual da riqueza e do poder. Por conseguinte, nenhuma mudança fundamental do nosso atual sistema económico pode ser tentada e mantida com sucesso, a menos que algumas verificações e equilíbrios sejam aplicados às unidades atómicas da sociedade humana.”

⁸² Tradução livre do autor: “Em primeiro lugar, a abordagem da identidade social centra-se nos processos envolvidos em fazer distinções de grupo e nas formas como as pessoas se definem a si próprias e aos outros como membros de grupos sociais. A identidade de grupo é simultaneamente social e individual, pública e privada.”

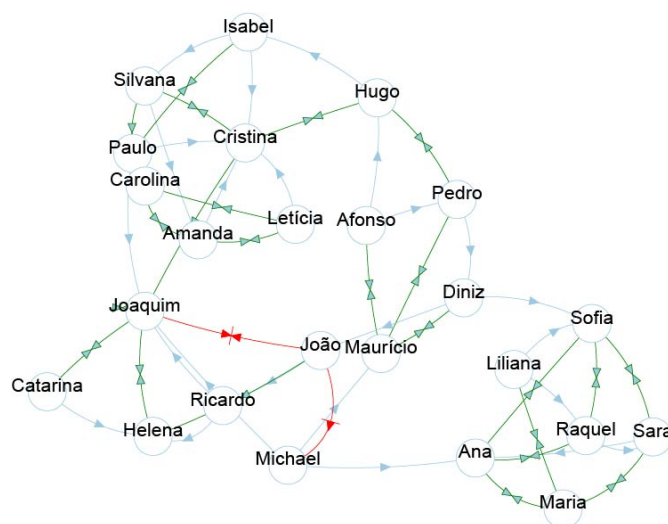
diferentes grupos de indivíduos. Desta forma, os conflitos geracionais que surgem por incompatibilidades resultantes de dinâmicas sociais de repulsa, podem ter sua raiz nos processos de evolução socio-temporal (Moreno, 1941).

O dilema geracional provoca ainda conflitos introspectivos onde os indivíduos debatem-se com pressões de conformidade (fenómenos de coerção social) e mecanismos reativos de autocontrolo inerentes aos processos conflitantes de sociogénese (Elias, 1939/2011). Em linhas gerais, o choque geracional se dá por um conflito de pensamentos, visões de mundo, valores e expectativas.

Como a sociometria indica os pontos iniciais para se observar a situação relacional do grupo para que se desenvolva o estudo social, o núcleo das relações pode ser observado como uma estrutura social atômica (Moreno, 1947). Através do sociograma, é possível observar alguns elementos indicativos da estrutura atômica das relações sociais no grupo. No caso hipotético representado na Figura 12 é possível verificar em vermelho que João rejeita a interação com Michael e há uma rejeição recíproca entre Joaquim e João.

Figura 12

Exemplo de sociograma de um grupo de 24 indivíduos



Moreno adotou o termo sociograma para se referir ao instrumento gráfico utilizado no teste sociométrico, recorrendo à uma estrutura de diagrama de redes que pode ser desenhado de distintas formas. Enquanto representação gráfica da análise sociométrica, o sociograma evidencia graficamente o “efeito sociodinâmico” de atração e repulsão, como também indica a popularidade de alguns indivíduos no grupo e as relações causais naturais.

Em linhas gerais, ilustra a dinâmica das escolhas que delineam alianças, isolamentos e padrões de comportamento num grupo. Por esta razão, mesmo quando o estudo não refere que sua análise do grupo tem como objetivo verificar os “efeitos sociodinâmicos”, dada a natureza dos instrumentos e o método adotado, o investigador está a utilizar a abordagem sociodinâmica de Moreno.

De forma a demonstrar hipoteticamente como pode ser estruturado o teste psicométrico para a verificação do efeito sociodinâmico numa sala de aula, distribuem-se cartões vermelhos e verdes e pede-se aos alunos que indiquem no cartão verde três colegas com quem gosta de interagir nos trabalhos de classe (*ml - most like*) e no cartão vermelho três colegas com quem não gosta de interagir para fazer os trabalhos de classe (*ll – least like*). Em alguns casos é possível acrescentar um outro cartão para que o aluno indique quem ele pensa que o escolherá para fazer os trabalhos de classe (*expectativa*). Neste caso hipotético o teste sociométrico é aplicado à uma turma de quinze alunos (meninos e meninas) de uma turma com poucos problemas de relacionamento numa escola secundária.

Após recolhidas as respostas, os dados são codificados e inseridos numa planilha de forma manual ou com recurso a uma ferramenta especializada para a execução de sociogramas. Atualmente existem diversas ferramentas online onde os dados podem ser compilados para que em seguida sejam gerados a matriz de resultados e o diagrama de análise. Para este exemplo foi utilizado um template feito no Excel por Rhyd Lewis da *School of Mathematics - Cardiff University* (2022) com as configurações de macro ajustadas para gerar um sociograma simples.

Tabela 1

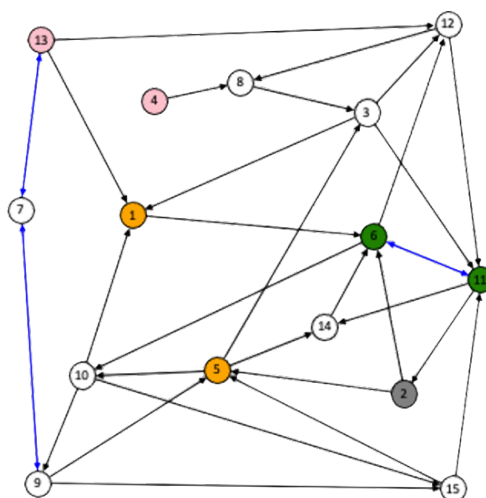
Com quem mais e menos prefere fazer os trabalhos (ml - most like / ll – least like)

ID	Name	ML1	ML2	ML3	LL1	LL2	LL3
1	Suzana	6			15		
2	Maria	5	6		1		
3	Pedro	1	11	12	2	7	14
4	Manuel	8					
5	Diniz	3	10	14	1	2	9
6	Helena	10	11	12	15	14	
7	Sara	13	9		8	11	4
8	Amanda	3			7	4	5
9	Sofia	5	15	7	8		
10	Joaquim	1	9	15	3	2	5
11	João	6	2	14	5	10	12
12	Isabel	11	8		9	15	1
13	Carolina	7	1	12	10	9	5
14	Hugo	6			12	8	2
15	Nuno	11	5		8	3	

Na Tabela 1 é possível observar todo o conjunto de decisões dos alunos, os quais foram representados numa numeração de 1 a 15 (ID). Como os participantes estavam limitados a apenas três escolhas, não sendo obrigado a preencher esta totalidade, é possível observar na tabela que alguns alunos escolheram apenas um colega com quem gostam de trabalhar, enquanto declararam não gostar de trabalhar com três colegas.

Figura 13

Sociograma das escolhas dos alunos



Nota: Popular (verde); rejeitado (cinza); controverso (laranja); negligenciado (rosa); normal (branco).

O sociograma (Figura 13) indica que os alunos [6 e 11], identificados com círculos na cor verde, são os que foram incluídos em mais escolhas. Como os resultados indicam que atingiram a totalidade das nomeações (ml), pode-se inferir que são os mais populares entre os colegas. Numa linha oposta, o aluno [2] é o menos popular, acumulando o maior volume de rejeições (ll). Estes dois casos já revelam o efeito sociodinâmico de atração e rejeição, mas não são suficientes para se compreender as dinâmicas sociais no grupo.

Os alunos identificados com o círculo na cor rosa [4 e 13] receberam baixo volume de (ml) e (ll), mas não são considerados rejeitados, pois seus resultados indicam alguma interação. Contudo, podem ter dificuldades de ajustamento no grupo. Os resultados do teste sociométrico neste grupo hipotético indicam em certa medida que há algum equilíbrio nas dinâmicas sociais, havendo apenas um caso que deve despertar mais atenção do professor [2].

Cosiderando os aspectos subjetivos das informações recolhidas e a necessidade de haver mais investigação para se verificar os indicativos observados neste caso hipotético, a representação gráfica permite verificar o “efeito sociodinâmico” entre os alunos da turma quando o tema motivador das relações é o trabalho de classe com os colegas. Embora este exemplo tenha sido abordado de forma simplificada, apresentando os elementos básicos do desenvolvimento do teste sociométrico apenas em caráter ilustrativo, é essencial que sejam utilizadas escalas validadas (Bastin, 1966) e que os procedimentos metodológicos sejam devidamente explicitados.

Importa registrar que o “efeito sociodinâmico” proposto por Moreno somente interessa aos estudos onde as relações humanas e os desafios oriundos dos processos interacionais são o foco principal da investigação.

Lack of space prohibits amplification of the meaning of the two other elements in the central structure of society – sociodynamic effect and the principle of socio genetic evolutions – but enough has been said here to show that the findings and concepts offered by sociometry yield valuable new insight to practical workers in the fields where human relations are of paramount importance⁸³. (Moreno, 1946)

Embora o objetivo principal dos trabalhos de Moreno tenha sido o estudo das dinâmicas sociais nos grupos, sua abordagem da sociodinâmica foi inovadora e abriu caminho para novas abordagens. A versatilidade de sua abordagem sociodinâmica permite aplicá-la em diferentes contextos sociais, adaptando aos objetivos da investigação.

Numa linha mais voltada à sociologia da comunicação, Abraham Moles recorreu à sociometria para verificar as dinâmicas relacionais entre a comunicação e a cultura e ao sociograma para representar a natureza positiva e negativa dos fluxos de informações nos sistemas culturais.

2.2.2 Sociodinâmica da cultura e da comunicação

Os elementos teórico estruturais da abordagem sociodinâmica da cultura apresentada por Abraham André Moles (1920-1972) na década de 1960, são observados

⁸³ Tradução livre do autor: “A falta de espaço proíbe a amplificação do significado dos outros dois elementos da estrutura central da sociedade - efeito sociodinâmico e o princípio das evoluções sócio-genéticas - mas já aqui foi dito o suficiente para mostrar que as descobertas e os conceitos oferecidos pela sociometria dão novos e valiosos conhecimentos aos trabalhadores práticos nos domínios em que as relações humanas são de importância primordial.”

em seus trabalhos no âmbito da acústica e música, arte e tecnologia, tecnologias de informação e as dinâmicas relativas à comunicação de massa. Numa perspetiva da microsociologia, investiga como as dinâmicas sociais modelam a cultura e são por ela modeladas.

Comunicação e cultura compõem juntas o universo temático sobre o qual a abordagem sociodinâmica é estruturada, sobretudo nos aspectos sociológicos da comunicação e a influência dos recursos tecnológicos voltados ao envio de mensagens à massa. O carácter multidisciplinar da abordagem, combinando argumentos de diferentes campos teóricos, revela o pensamento plural de Moles sobre os fenómenos sociais. É provável que a distinta formação académica de Moles tenha influenciado sua forma de observar e analisar as dinâmicas sociais humanas.

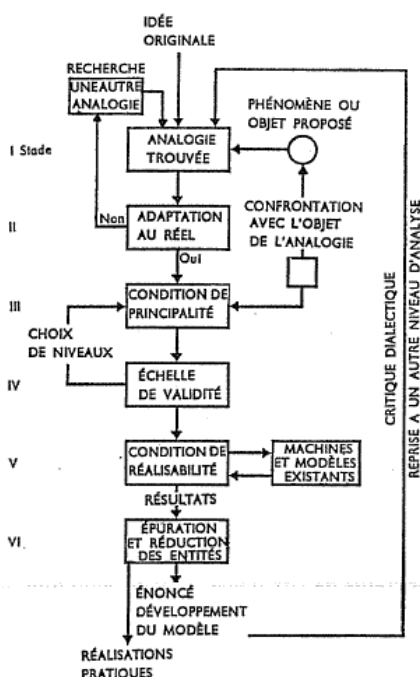
Engenheiro elétrico com especialização em eletroacústica pelo *Institut polytechnique de Grenoble* (França), entre os anos de 1948 e 1950 colabora com as investigações do *Laboratoire de physique des métaux* e *Laboratoire d'acoustique et de vibrations (Laboratoire d'études mécaniques du CNRS)* em Maselha (Mathien, 2007). Em sua trajetória académica desenvolve investigações sobre acústica e percepção estética musical e teoria da informação. Entre os seus diversos trabalhos, publicados em diferentes línguas, destacam-se os temas da relação entre a cultura e as tecnologias, linguagem, estética, comunicação e dinâmicas sociais. Em 1963 publica *Communications et langages* em co-autoria com Bernard Vallancien.

No mesmo ano, apresenta suas reflexões sobre a relação entre a sociedade e as novas tecnologias de comunicação de massa em *Bildschirm und Wirklichkeit: ueber Presse und Fernsehen in Gegenwart und Zukunft*⁸⁴, publicado em alemão em co-autoria com Alphons Silbermann e Gerold Ungeheuer. Em 1967 publica *Sociodynamique de la culture*. Nesta última, retoma aspectos explorados em *Bildschirm und Wirklichkeit* e aprofunda sua proposição do “método cibernético” na programação do estudo de modelos e como recurso reflexivo aos estudos sobre a sociologia da cultura.

⁸⁴ Tradução livre do autor: “Ecrã e Realidade: Sobre Imprensa e Televisão no Presente e Futuro”.

Figura 14

Organograma do método cibernético (Moles, 1967/1971, p. 14).



Estágio 1 – O ciberneticista descobre o objeto (imagem) e verifica sua realidade fenomênica;

Estágio 2 – Pesquisa em que analogia o objeto se afasta das realidades;

Estágio 3 – Admitindo a validade do objeto, o valor heurístico confirma a analogia;

Estágio 4 – Verifica as escalas da validade e se isso requer novas analogias;

Estágio 5 – Desenvolve sua proposta de análise e estrutura os esquemas que podem representar graficamente sua análise;

Estágio 6 – Elenca os elementos recolhidos, estrutura os argumentos e enuncia sua proposição;

Estágio 7 – Do exame do modelo reavalua seus resultados e elenca as novas questões que emergem de sua proposição.

Moles recorre à estrutura do método cibernético (Figura 14), apresentado na introdução do livro “sociodynamique de la culture” para introduzir o pensamento sistemático que propõe em sua abordagem da sociodinâmica. Segundo o autor, ao evidenciar os elementos da sociodinâmica presentes no espectro cultural de uma sociedade, no qual todos os indivíduos (atores sociais) são sujeitos e objetos, o estudo deve conduzir a uma filosofia cultural (Moles, 1967/1971).

L'homme n'accepte l'interaction avec les autres que dans la mesure même où il est susceptible de la refuser. Sinon, il la subit et s'oriente pour la rejeter. La “société” est une erreur de la conscience historique: il n’y a plus de société, il y a un système social régi par ta téléprésence, l’accumulation et l’analyse des données, le flux des services et le flux des contraintes⁸⁵. (Moles, 1979, p. 170)

⁸⁵ Tradução livre do autor: “O homem só aceita a interação com os outros na medida em que seja capaz de a rejeitar. Caso contrário, sofre-o e está orientado para o rejeitar. Sociedade” é um erro de consciência histórica: já não há sociedade, há um sistema social regido pela sua telepresença, a acumulação e análise de dados, o fluxo de serviços e o fluxo de restrições.”.

Embora se aproxime das ideias de Moreno no âmbito da sociometria e da observação das relações dos indivíduos nos grupos sociais, seu foco central está nas questões subjetivas da transmissão da informação na sociedade. Moles se questiona sobre a banalização da cópia na obra de arte, o caráter efêmero da informação e o impacto do fenómeno da comunicação de massa sobre indivíduos e grupos sociais. Adotando um paradigma naturalista, embora recorra a métodos quantitativos de observação e análise, recorre a distintas reflexões no âmbito de uma sociodinâmica da cultura para alertar sobre os problemas éticos e filosóficos inerentes aos processos de difusão da informação numa sociedade tecnológica (Letonturier, 2019).

Recorrendo à teoria da informação (da comunicação), afirma que a cultura é impelida a reduzir-se a um grande volume de mensagens, devendo descodificar estas mensagens (visuais e sonoras) e delas extrair as informações administradas pela comunicação que passa por diversos canais (Moles, 1967/1971). Sobre este aspecto Moles demonstra em sua abordagem uma combinação das proposições do “efeito sociodinâmico” de Moreno e os pressupostos quantitativos da teoria da informação.

A teoria da informação preocupa-se particularmente com a natureza da comunicação entre indivíduos, mas seu foco está na utilização de recursos tecnológicos para a transmissão da informação (mensagem) e na problemática inerente à preservação da informação entre o emissor e receptor (Carson, 2016). De forma a verificar a qualidade da informação recebida num conjunto de mensagens, Claude Elwood Shannon (1916-2001) propõe que o conteúdo da mensagem seja observado função algorítmica. Como apresenta em seu artigo *A Mathematical Theory of Communication*.

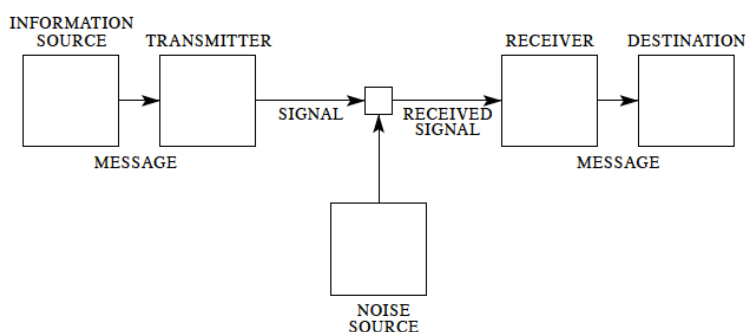
If the number of messages in the set is finite then this number or any monotonic function of this number can be regarded as a measure of the information produced when one message is chosen from the set, all choices being equally likely. As was pointed out by Hartley the most natural choice is the logarithmic function. Although this definition must be generalized considerably when we consider the influence of the statistics of the message and when we have a continuous range of messages, we will in all cases use an essentially logarithmic measure⁸⁶. (Shannon, 1948, p. 379)

⁸⁶ Tradução livre do autor: “Se o número de mensagens no conjunto for finito então este número ou qualquer função monotónica deste número pode ser considerada como uma medida da informação produzida quando uma mensagem é escolhida do conjunto, sendo todas as escolhas igualmente prováveis. Como foi salientado por Hartley, a escolha mais natural é a função logarítmica. Embora esta definição deva ser consideravelmente

Sua teoria de entropia da informação se apoia num paradigma onde o conteúdo da informação parte de um emissor, é propagada por um canal e atinge o receptor. O fenómeno ainda estaria sujeito aos ruídos que interceptam a mensagem e podem potencialmente alterá-la no percurso até o receptor (Figura 15). O que na sua perspetiva somente poderia ser auferido através de um teorema de codificação do emissor (fonte da informação).

Figura 15

Diagrama esquemático de um sistema comum de comunicação (Shannon, 1948, p. 380)



A fórmula de Shannon, como ficou conhecida sua proposição algorítmica numa teoria matemática da comunicação, é utilizada para verificar a entropia da informação e tem por objetivo representar matematicamente as variáveis de imprevisibilidade (surpresa ou incerteza) da informação emitida e recebida. Moles utiliza este recurso matemático para verificar o potencial de imprevisibilidade da mensagem diante de uma panoplia de possíveis ruídos, considerando aspectos culturais como língua, descodificações simbólicas e emotivas, contexto e estruturas dogmáticas da comunicação. Para medir a previsibilidade em um cenário onde os signos atribuídos à mensagem são reconhecidos culturalmente, Moles propõe uma adaptação do algoritmo de Shannon onde H corresponde à informação, N o número de signos atribuídos à mensagem, \log_2 a imprevisibilidade, p_i a probabilidade de ocorrência dos n signos reconhecidos no repertório da mensagem (Moles, 1967/1971, p. 115).

$$H = -N \sum_{i=1}^n p_i \log_2 p_i \text{ em bits}$$

generalizada quando consideramos a influência das estatísticas da mensagem e quando temos uma gama contínua de mensagens, utilizaremos em todos os casos uma medida essencialmente logarítmica.”.

A abordagem sociodinâmica da cultura adota os fundamentos matemáticos da teoria da comunicação para demonstrar os fluxos da informação e transformam conforme as significações possíveis ao nível da microsociologia e seus desdobramentos nos diversos níveis de interações sociais e as dinâmicas socioculturais. Esta linha teórica em parte retoma os princípios da teoria cultural que emerge na sociologia na década de 1930, sobretudo por influência da antropologia cultural e da psicologia social (Faris & Form, 2022). Importa também recordar que durante a segunda metade do século XX a sociologia se encontrava num momento de reestruturação de paradigmas, particularmente devido às influências do marxismo em algumas correntes de pensamento e a contrarreacção, culminando num radicalismo por parte da *American Sociological Association* (Deflem, 2013).

Moles explora os aspectos relacionados à cultura como o elemento motivador de comportamentos sociais e agrega-lhe a comunicação como parte do processo de socialização de pessoas e ideias. Para ele, os recursos utilizados para comunicar já fazem parte do mecanismo social, de forma que a sociedade de sua contemporaneidade já poderia se autointitular como uma sociedade motivada por imagens comunicativas.

Se ha dicho a menudo que la civilización contemporánea es una civilización de la imagen, y que eso es lo más específico que tiene con respecto a todas las civilizaciones pasadas; el término de civilización oral, que ha sido propuesto para describir el nuevo universo de la comunicación, no es aún más que una imagen del futuro, ya que se basa en un substrato técnico; magnetófono, máquina para oír, máquina para hablar, que todavía están en vía de desarrollo, bien industrial, bien técnico, y cuyas consecuencias sociales reales no se han hecho sentir aún. En cambio, vivimos ya un verdadero universo de las imágenes: la fotografía, el periódico, el cartel, el cine, la televisión, son los elementos principales de esta nueva forma de mundo artificial, que se está construyendo a nuestro alrededor y que constituye la cultura, o sea, el medio ambiente artificial construido por el hombre.⁸⁷ (Moles A. , 1970, p. 21)

⁸⁷ Tradução livre do autor: “Tem-se dito muitas vezes que a civilização contemporânea é uma civilização da imagem, e que esta é a coisa mais específica que tem em comparação com todas as civilizações passadas; o termo civilização oral, que tem sido proposto para descrever o novo universo da comunicação, é ainda apenas uma imagem do futuro, uma vez que se baseia num substrato técnico: gravador de fita, máquina de ouvir, máquina de falar, que ainda se encontram em processo de desenvolvimento, seja industrial ou técnico, e cujas verdadeiras consequências sociais ainda não foram sentidas. Por outro lado, já vivemos num universo real de imagens: fotografia, jornais, cartazes, cinema e televisão são os principais elementos desta nova forma de mundo artificial que está a ser construída à nossa volta e que constitui a cultura, ou seja, o ambiente artificial construído pela humanidade.”.

Embora aponte que as tecnologias de sua contemporaneidade já cumpriam bem o papel de difusão da imagem, por impressos e pela televisão, na sua percepção a difusão do som ainda estava no início e o impacto social ainda não se podia sentir. Reforça ainda que a mensagem propagada pelo som permanece com um poder superior à mensagem escrita, que pode ser revista e refletida no tempo. A subjetividade deste aspecto reflete-se na falta de uma maior explicação por parte de Moles sobre o que afirma acerca da mensagem sonora exigir do ouvinte uma atenção ritmada pela velocidade e tempo da mensagem. Se os signos atribuídos à informação são reflexos de uma culturalidade, estariam eles também sendo modelados pela comunicação? As observações que propõe iniciam sua concepção de que os processos comunicativos em todos os grupos sociais possuem um forte poder de influência e regulação da atenção (Moles, 1967/1971). A atenção assim representa o ritmo de absorção da informação, o que leva de volta às observações de Ebbighaus sobre a taxa de fixação da aprendizagem de uma informação ao longo do tempo.

Moles situa a abordagem sociodinâmica num paradigma das doutrinas socioculturais como recurso para análise dos fenómenos sociais. Aplicando sua perspectiva na teoria da comunicação, aponta reflexões sobre os dilemas de comunicação da sociedade moderna, denunciando o explícito interesse pelo tema da comunicação e da forma como ela interage com a cultura na macro e microesferas sociais (Pinto, 2021). O caráter efêmero da informação transmitida pelos meios de comunicação de massa não possibilita a fixação de um conhecimento, pois o volume e a temporalidade da mensagem não permitem a reflexão.

La culture nouvelle en est essentiellement différente, nous l'appellerons "mosaïque"; elle repose sur l'idée de l'existence de deux couches sociales, la masse alimentée par les mass media, arrosée par ceux-ci, immergée dans un flux continu de messages de toute espèce, de tout propos, mais digérant sans effort et sans durée, des fragments de connaissances disparates, perpétuellement soumis à l'oubli⁸⁸. (Moles, 1967/1971, p. 125)

É curioso observar a preocupação de Moles sobre a nova cultura mosaico no final da década de 60 quando a tecnologia não se assemelhava ao que hoje há à disposição da sociedade como os canais por assinatura, a internet e as redes sociais. As doutrinas de

⁸⁸ Tradução livre do autor: "A nova cultura é essencialmente diferente, chamar-lhe-emos "mosaico"; baseia-se na ideia da existência de duas camadas sociais, a massa alimentada pelos meios de comunicação social, regada por eles, imersa num fluxo contínuo de mensagens de todos os tipos, mas digerindo sem esforço e sem duração, fragmentos de conhecimentos díspares, perpetuamente sujeitos ao esquecimento."

comunicação de massa evoluíram na medida da evolução tecnológica na sociedade. O que implica em observar as reflexões de Moles considerando sua temporalidade e o contexto histórico social de seu tempo.

Não há um radicalismo observável na reflexão sociodinâmica de Moles, mas sim um encaminhamento que segue os aspectos de investigações anteriores. Assim como em seus trabalhos no domínio da acústica e quadros sociais, aponta que as estruturas de comunicação concebidas pela sociedade apresentam a tendência de evoluírem sistemas organizados de modelação social.

Ao referir as doutrinas de comunicação de massa, destaca o valor da abordagem sociodinâmica não como uma substituição das doutrinas existentes, mas como uma catalisadora que permite observar os aspectos evolutivos e os retrocessos nas dinâmicas socioculturais alimentadas pelas tecnologias de comunicação.

Une doctrine sociodynamique partant de la doctrine culturaliste précédente fera donc un pas de plus en affectant chaque item de son tableau de départ d'un coefficient positif ou négatif, plus ou moins grand, que l'on pourrait appeler coefficient d'évolution, et elle choisira une valeur "conservatrice" ou "progressiste"⁸⁹. (Moles, 1967/1971, p. 290)

Do ponto de vista epistemológico, a abordagem da sociodinâmica da cultura apresenta características do estruturalismo francês, nomeadamente na observância de aspectos que podem refletir-se na cultura e nos comportamentos sociais (conscientes ou inconscientes). O que de certa forma pode estar associado a forte influência de autores estruturalistas como Lévi-Strauss, Ferdinand Saussure, Roland Barthes e Michel Foucault na década de 1960 (Britannica T. E., 2014).

Moles recorre também aos esquemas sociométricos para quantificar e analisar as relações entre os indivíduos e os meios de comunicação de massa, avançando no espectro de aplicação da sociometria inicialmente adotado por Moreno (Mathien, 2007). Desta forma, propõe o registo dos circuitos de emissão e recepção de informação e a verificação das dinâmicas relacionadas a uma sócio-estática da cultura, ou seja, ao ruído comunicacional que impacta sobre a cultura.

⁸⁹ Tradução livre do autor: "Uma doutrina sociodinâmica a partir da doutrina culturalista anterior irá, portanto, um passo mais longe, atribuindo a cada item da sua tabela inicial um coeficiente positivo ou negativo, maior ou menor, que poderia ser chamado de coeficiente de evolução, e escolherá um valor 'conservador' ou 'progressivo'."

Neste sentido, identifica as doutrinas sócio-estáticas como: 1. Doutrina demagógica dos publicitários, a qual tem sua origem nos primórdios do rádio; 2. Doutrina dogmática, onde o sistema de comunicação supervisionado por um conselho de direção que define o quadro de valores; 3. Doutrina eclética ou culturalista, a qual atua através de micromeios e *mass-media*, recorrendo ao ecletismo e/ou cultutalismo na comunicação (Moles, 1967/1971).

Evocando a sociodinâmica da cultura, Moles observa que as estruturas de comunicação de massa, denuncia modelações de pensamento e polarizações no contexto temporal, onde o passado privatizado pela mensagem modelada é definido pelos conselhos diretivos que decidem o conteúdo e a forma de transmissão da informação (Unistra, 2017).

É curioso observar que este fenómeno está presente em contextos democráticos e não democráticos, mas é nesse último que o fenómeno é observável de forma mais ampla. As reflexões provocadas pela abordagem sociodinâmica da cultura focaram-se particularmente na observação da cultura e da comunicação e seus impactos sobre o tecido social, mas a natureza dos problemas levantados permanecem atuais. No *Colloque Abraham Moles⁹⁰ et l'École de Strasbourg*, organizado em setembro de 2017 pelo *Institute Thématique Interdisciplinaire de la Université de Strasbourg*, recordou-se o contributo do trabalho de Moles sobre a psicologia do espaço e a micropsicologia da vida cotidiana.

2.2.3 Sinérgica e sociodinâmica

Entre as distintas abordagens da sociodinâmica, as abordagens de modelações matemáticas rompem alguns dos elementos iniciais da sociometria e abrem caminho para novos pressupostos para a sociodinâmica. No século XX, o diálogo interdisciplinar entre diferentes correntes de pensamento e proposições teóricas permitiu observar as estruturas sociais como um organismo vivo e dinâmico. Neste sentido, a modelação matemática foi integrada à compreensão da sociodinâmica como uma nova perspetiva que adiciona à vertente sociológica os elementos de outros campos como biologia, física, psicologia e matemática.

Embora não se aplique neste presente estudo um aprofundamento nas teorias que emergem nos diferentes campos de interação com a sociodinâmica, foi possível apresentar

⁹⁰ As informações relativas ao evento e links para os vídeos das conferências podem ser acedidas através de: <https://creaa.unistra.fr/le-creaa/gream/evenements/colloques/2017/abraham-moles-et-lecole-de-strasbourg/>

alguns aspectos que se destacam na base das abordagens sociodinâmicas de modelações matemática de influência sinérgica. Importa ressaltar que todas estas abordagens incluem um argumento matemático para o estudo, requerendo uma estrutura de cálculos ancorados numa equação mestre para analisar os fenómenos.

Neste sentido, ainda que o título do subtópico seja “sinérgica e sociodinâmica”, estão incluídas as abordagens da sociodinâmica quantitativa e sociodinâmica económica. O que se justifica pelo facto de todas adotarem elementos comuns da sinérgica, como a verificação de transições de cenários e probabilidades no quadro de uma sociologia matemática. Acrescenta-se a isso, o facto de que as variáveis quantitativas são observadas em comunicação com as variáveis abstratas, referindo em muitos casos elementos da teoria do caos em diálogo com a sinérgica para compreender as relações entre as dinâmicas sociais nos microcenários e os seus impactos nos cenários macroscópicos da sociedade.

Verificou-se que no esforço em investigar os efeitos das dinâmicas sociais sobre o macrocosmo de uma sociedade, com impactos sob suas estruturas socioeconómicas, as abordagens sociodinâmicas de modelação matemática combinaram conceitos da sinérgica, tensegridade, teoria do caos, teoria dos sistemas e teoria da massa crítica⁹¹, na sua proposta de análise e interpretação dos fenómenos socio-económicos-culturais. Os pressupostos teóricos destas abordagens refletem o contexto de abertura científica do início do século XX à possibilidade de uma perspetiva da biologia matemática e da sociologia matemática.

Convém recordar que os novos paradigmas que emergiram neste período foram iniciados algumas décadas atrás. Ainda em 1936 o físico teórico Nicolas Rashevsky (1899–1972) recorreu a uma abordagem quantitativa da psicologia (biologia matemática) com recurso às modelações matemáticas para interpretar fenómenos neuronais em seu estudo *Mathematical biophysics and psychology*⁹² (Rashevsky, 1936). Mais tarde, com uma abordagem matemático-sociológica voltada à teoria dos sistemas, o matemático Anatol Rapoport (1911–2007) publicou *Spread of information through a population with socio-structural bias: I. Assumption of transitivity*⁹³ (Rapoport, 1953). O estudo publicado é resultado do experimento conduzido no ano de 1952 pelo Laboratório de Opinião Pública

⁹¹ A teoria da massa crítica tem sua origem no campo da Física, definindo o estado em que o material atinge um ponto de fusão nuclear. Nas ciências sociais o termo é adotado para referir um cenário onde os elementos do contexto atingem um ponto capaz de desencadear uma reação esperada (objetivo) ou processos de mudanças que alteram a configuração original (Oliver, 2013).

⁹² Tradução livre do autor: Biofísica matemática e psicologia.

⁹³ Tradução livre do autor: Difusão de informação através de uma população com preconceitos socio-estruturais: I. Assunção de transitividade.

de Washington, onde Rapoport distribuiu 33 mensagens num grupo de 184 crianças em idade escolar e verificou o potencial das redes sociais sobre as taxas de transmissão da mensagem.

O experimento social de Rapoport demonstrou que a propagação de uma informação numa rede aleatória de indivíduos é potencialmente mais rápida do que previsto. Observou ainda que uma auto-organização do sistema, onde o fluxo de queda da relevância da mensagem, foi seguido de um ajustamento e recuperação gradual da disseminação. Ainda que à partida o estudo recorde uma lógica aproximada à teoria dos grafos de Leonhard Euler (1736), o autor privilegia a mudança das configurações de probabilidades em cada estágio temporal numa rede aleatória. Sua perspectiva mantém o foco nas alterações ocorridas em cada temporalidade e não na rede em si.

O experimento apresentou aspectos observados nos paradigmas da tensegidade e sinérgica, nomeadamente quanto às forças de resistência e auto-organização dos sistemas. Apesar de também não fazer referência à sociodinâmica de base sociométrica de Moles, não se pode ignorar semelhanças ao “efeito sociodinâmico” demonstrado através dos sociogramas. Pois a existência de forças de atração e rejeição nos grupos de indivíduos, pode potencializar ou reduzir a força de disseminação de uma mensagem entre os indivíduos do grupo.

A consolidação dos pressupostos da sinérgica como modelo explicativo se dá na década de 1960 com a perspectiva multidisciplinar do tema nos trabalhos do matemático e físico Herman Haken (1927–) e suas reflexões sobre a auto-organização das estruturas e processos sob tensões. Recorrendo à abordagem sinérgica, apontou limitações do modelo entrópico de Shannon para verificar as taxas de crescimento em classes ordenadas de estruturas. Recorrendo a paradigmas da teoria da massa crítica, Haken indicou que quando os sistemas atingem uma taxa de instabilidade crítica com conseqüente instabilidade, os macro-elementos como o tempo e o espaço atuam como força de pressão e influenciam no estabelecimento de novas variáveis coletivas para constituir novos parâmetros de ordem (Haken, 1981a). Em linhas gerais, o paradigma sinérgico de Haken demonstra a reorganização dos sistemas por influência do tempo e do espaço em cenários instáveis.

Haken adota os pressupostos da teoria do caos e desmistifica a instabilidade como uma conjuntura negativa, recordando que as mudanças nada mais são do que

reconfigurações dos sistemas por influência do tempo e do espaço⁹⁴. Nesta visão, a sociodinâmica compreende as re-ordenações dos sistemas como resultado de forças tensigradas que se movimentam em direção ao equilíbrio dos cenários consoante os contextos em que se encontram. Uma interpretação adicional que se apoia nos princípios da integridade tensional preconizados pela sinérgica.

Os pressupostos tensegridade, ou da integridade tensional, têm sua origem no campo da mecânica e biomecânica. O princípio foi comprovado pela construção em 1922 do domo geodésico do planetário de Jena (Alemanha) pelo engenheiro Walther Bauersfeld (1879-1959), cujo desenho foi apenas popularizado pela patente norte-americana atribuída ao teórico de sistemas Buckminster Fuller (1895-1983) (Darvas, 2007).

A estrutura tensigrada do domo geodésico apresentou uma nova compreensão sobre o paradigma sinérgico da integridade tensional das estruturas (Fuller, 1961). O princípio físico-mecânico adotado demonstrou que conjuntos de formas geométricas combinadas em microestruturas podiam gerar estruturas maiores com maior capacidade de resistência. Numa simplificação analógica, os microsistemas combinados cooperam para o ajustamento e equilíbrio dos sistemas maiores através de forças tensionais.

As forças tensionais dos domos geodésicos assemelham-se às lógicas de uma sociedade, numa analogia onde os microcosmos sociais equivalem às formas geométricas individuais que agrupadas compõem o conjunto de uma coletividade (sociedade). Esta analogia não é uma novidade, pois em diversas culturas e particularmente na iconografia cristã sementes e formas combinadas são utilizadas para representar uma comunidade (Pinto, 2015).

A versatilidade e interdisciplinaridade da sinérgica permite a aplicação de seus princípios em diferentes áreas do conhecimento, sendo de particular interesse aos cientistas sociais interessados em aplicar os seus conceitos na análise da relação entre os fenômenos sociais e seus impactos sobre os cenários económicos.

É interessante observar que atualmente o termo sinergia é utilizado nos mais diversos sentidos, muitas vezes até mesmo distanciado de sua natureza semântica. A palavra sinérgica tem a sua origem na palavra grega *synergatiki* (συνεργατική), no sentido

⁹⁴ Este princípio é particularmente interessante para a compreensão da abordagem sociodinâmica de Gomes Ferreira (2008) no âmbito da educação comparada e a fundamentação da perspetiva sociodinâmica apresentada nesta tese.

de cooperação, o que a define como a ciência que investiga as partes para compreender o conjunto da ação (Haken, 1981b/2017).

Como já foi referido, a sinérgica de Haken questiona e lança reflexões sobre a aplicação dos conceitos de desorganização ou desordenação nas estruturas e aponta para um cenário de reestabilização e reconfiguração, o qual é melhor observado à luz de uma perspectiva interdisciplinar dos eventos (Haken, 1981a). Esta característica de auto-organização não somente pode resultar em uma recomposição do elemento original no microcosmo celular, como pode também provocar reposicionamentos dos elementos em toda a macro-estrutura. Assim, a relevância da ação das partes individuais no conjunto coletivo é tão ou mais intensa que a ação do segundo sobre o primeiro.

A sociodinâmica de abordagem ancorada na sinérgica compreende as consequências de eventos considerados pouco relevantes na sua origem como a razão de consequências catastróficas no macro cenário social (Weidlich & Huebner, 2008). Esta linha conceptual tem influência da teoria do caos, nomeadamente nos princípios do efeito borboleta (Lorenz, 1993/2005). Este paradigma implica em observar os fenómenos como um conjunto de eventos onde cada episódio tem a sua relevância na conjuntura macroscópica que a sinérgica aponta como ação cooperativa.

Numa conferência realizada em 2015, por ocasião do *World Conference as part of Interdisciplinary studies on Synergy*, Haken observa a lógica da ação cooperativa em diversos sistemas e campos do conhecimento. Aponta exemplos como a morfogénese observada nas zebras e peixes (biologia), a organização e otimização neuronal para a ação perceptiva (neurociências) e os aspectos sociológicos e económicos observados nas dinâmicas sociais de ação coletiva, auto-organização de sistemas micro e macro das estruturas económicas e os sistemas abertos de fluxos de informação (Haken, 2015).

Num estudo publicado em 2019, Haken e Portugali aplicaram a perspectiva sinérgica para observarem as inter-relações entre as escalas urbanas e os aspectos dinâmicos sociais. O estudo adotou uma perspectiva sociodinâmica recorrendo à alometria aplicada no campo da biologia para compreender as relações entre escala, morfologias e comportamentos. Entendendo as estruturas administrativo-sociais urbanas como sistemas, verificaram que o comportamento de cidadãos é impactado pelas realidades sociodinâmicas das cidades, compreendo estas como sistemas de natureza complexa, com processos adaptativos e auto-organizacionais (Haken & Portugali, 2019).

É possível que a combinação de flexibilidade, interdisciplinaridade e método matemático na análise de fenómenos sociais, tenha deixado alguns investigadores de linhas mais positivistas confortáveis em adotar abordagens sociodinâmica com recurso à modelação matemática para o estudo e compreensão das dinâmicas sociais. Não se pode ignorar o facto de que, como já foi referido, a proposta sociométrica de Moles despertou alguma desconfiança quanto às variáveis de controlo no método de análise de fenómenos subjetivos, sem que isso representasse necessariamente um descrédito à sociometria.

Numa linha mais voltada ao paradigma positivista com foco predominantemente quantitativo, o físico teórico e sociofísico Wolfgang Weidlich (1931-2015) adotou a modelação estratégica da sociodinâmica em seus trabalhos no campo da matemática social. Segundo Weidlich, a sociodinâmica pode ser compreendida como uma extensão dos princípios sinérgicos, combinando os elementos de ambas as teorias a alguns pressupostos da teoria do caos para desenvolver uma análise quantitativa das dinâmicas sociais e interpretação sociopolítica dos cenários socio-económicos (Weidlich, 2005; Weidlich & Huebner, 2008).

Não obstante, à estrutura com forte influência da sociologia matemática, os problemas elencados nas investigações de Weidlich também incluem elementos de natureza subjetiva das ciências sociais, tais como as motivações sociais, as dinâmicas de grupo e as pressões socioculturais, o que causará mais tarde algumas críticas quanto à sua abordagem sociodinâmica.

A abordagem sociodinâmica de Weidlich aproxima-se mais das lógicas da abordagem de Moles do que de Moreno, sobretudo na sua matriz lógica que combina o uso de equações mestre com uma base teórico interpretativa de cunho sociológico. Com ênfase no caminho de modelação matemática, Weidlich indica que o paradigma de uma sociodinâmica quantitativa deve seguir os seus parâmetros sinérgicos, considerando o panorama contextual inerente à visão global e elencando as forças (objetivas e subjetivas) que individualmente interferem e exercem influência no cenário coletivos sem ignorar suas variáveis agregadas.

In observing the human society from a global point of view one has to proceed in two steps. First, one has to identify global “macroscopic” variables. Such variables may be of material nature, as, for instance, in economics: production and consumption of commodities, capital, investment, prices, etc. are easily quantifiable material variables. On the other hand, the variables may be of abstract

nature, as, for instance, in the case of political opinions and religious denominations, and more generally for the attitudes of people with respect to various aspects of life. Almost all of these macrovariables are aggregate variables⁹⁵. (Weidlich, 1988, p. 241)

Se na abordagem sinérgica as estruturas individuais cooperam em conjunto em benefício do macrosistema, atuando em princípios similares à tensegredade no equilíbrio das estruturas materiais, a abordagem sociodinâmica de Weidlich considera as variáveis de natureza abstrata como forças tensiométricas que atuam sinérgicamente. Se a cooperação exercer demasiada força sobre um sistema tensigrado podem se verificar ajustamentos e remodelações no tecido social de forma a comportar o novo sistema com novas cooperações sinérgicas e novas forças tensigradas. O princípio é o mesmo adotado por Haken na sua proposição sinérgica (Haken, 1981a).

Os estudos sociodinâmicos de modelação matemática adotam, na maioria das vezes, um conjunto de equações diferenciais denominadas por “equação mestre” para representar o equilíbrio das correntes de probabilidades e a evolução no tempo de um sistema. Margaliot et al. (2018) ressaltam a importância da “equação mestra” para a modelação matemática da análise de sistemas no campo da física, química, biologia e sociodinâmica.

Segundo os autores, para a formulação adequada da “equação mestra” é necessário saber quais são as taxas de transição, representadas por p_{ij} , referentes à uma configuração i para uma outra configuração j . Os autores adotaram a equação abaixo para um sistema de N configurações possíveis, onde $x_i(t)$ representam as probabilidades, i a configuração do momento t com todas as entradas em $[0,1]$ registadas na coluna vetor.

$$x(t) := \begin{bmatrix} x_1(t) \\ \vdots \\ x_N(t) \end{bmatrix}$$

No artigo *Dynamics of political opinion formation including catastrophe theory* Weidlich e Hebner (2008), adotando um modelo matemático com princípios

⁹⁵ Tradução livre do autor: “Ao observar a sociedade humana de um ponto de vista global, é necessário proceder em duas etapas. Primeiro, é necessário identificar variáveis “macroscópicas” globais. Tais variáveis podem ser de natureza material, como, por exemplo, em economia: produção e consumo de mercadorias, capital, investimento, preços, etc., são variáveis materiais facilmente quantificáveis. Por outro lado, as variáveis podem ser de natureza abstrata, como, por exemplo, no caso de opiniões políticas e denominações religiosas, e mais geralmente para as atitudes das pessoas com respeito a vários aspectos da vida. Quase todas estas macrovariáveis são variáveis agregadas.”.

sociodinâmicos e sistemas dinâmicos não lineares (*Nonlinear Dynamic Systems Theory - NDS*) e recurso à teoria do caos, analisam o cenário das novas formas de totalitarismo com fundamentalismo religioso, surgidos após o nazismo e comunismo. Observam como a polarização das opiniões nos microcosmos de uma sociedade, com o aumento de comportamentos inclinados aos fanatismos e descrença as estruturas sociais, leva à fragilização das democracias e oportunidades para a ascensão de sistemas totalitários. O estudo adota uma abordagem interdisciplinar da sociodinâmica de modelagem matemática.

Poderia o estudo de Weidlich e Hebner servir de base para um novo estudo onde as recordações do passado em sociedades que vivem um pós-regime autoritário, atuam como forças de tensão sobre a sociedade? Poderia uma matriz sociodinâmica com recurso à sinérgica ajudar a compreender o fenómeno como emergem discursos positivos (“antes era melhor”) e negativos (“antes era pior”) num cenário dicotómico de memória social? Dada a natureza plural das sociedades e as complexidades inerentes às memórias individuais, um estudo desta natureza teria que considerar a sociodinâmica numa visão multidisciplinar.

Na perspectiva de Weidlich, o contributo da abordagem sociodinâmica está em prover o investigador de um conjunto de argumentos teóricos que, somados a uma modelação matemática aplicável às ciências sociais, permite adotar uma perspectiva multidisciplinar (Weidlich, 2006). A introdução de lógicas da sociologia matemática no âmbito da abordagem sociodinâmica, permitiu a adoção de métodos e estruturas analíticas de outras áreas do conhecimento para a investigação dos fenómenos em contextos sociais, económicos e culturais. Também contribuindo para a quebra de paradigmas e preconceitos relacionados à integração de conhecimentos distintos numa perspectiva interdisciplinar. A sociodinâmica se beneficiou no momento de diálogo entre campos do conhecimento que permitiu a configuração da matemática social. Mas isso não implica numa aceitação plena desta abordagem sociodinâmica.

Assim como nas abordagens de Moreno acerca do efeito sociodinâmico (1941) e de Moles quanto à sua abordagem da sociodinâmica da cultura (1967/1971), a sociodinâmica de influência matemática foi igualmente alvo de críticas por alguns círculos académicos. O que me parte pode ser compreendido pela natureza ainda pouco amadurecida dos pressupostos da sociodinâmica como uma abordagem (ou abordagens) sociomatemática, como aponta Dirk Helbing no âmbito de uma abordagem quantitativa da sociodinâmica:

The field of quantitative sociodynamics is still a rather young and very thrilling interdisciplinary research area which deals with the mathematical modelling of the temporal evolution of social systems. In view of the growing complexity of social, economic, and political developments quantitative models are becoming more and more important—also as an aid to decision-making.⁹⁶ (Helbing, 2010, p. 1)

A referência de Helbing à evolução temporal dos sistemas sociais reflete diretamente na relação entre os processos dinâmicos e os paradigmas de evolução social. Neste sentido, Weidlich (2005) recordou que o papel da sociodinâmica não é explicar e interpretar todos os aspectos subjetivos relacionados ao comportamento humano, mas sim indicar problemáticas inerentes às dinâmicas sociais e caminhos possíveis para sua observação. Aponta também a evidência de elementos comuns que justificam os argumentos da integração de elementos da sinérgica com a sociodinâmica, explicando o facto de haver transições entre cenários macro e micro e vice-versa.

Sometimes synergetics or sociodynamics were criticised to be “physicalistic” with the argument that because of the lack of isomorphy between microinteractions of physical and social systems no genuine structural analogies between both kinds of systems could exist. This argument is however misleading because of the following reason: Although the components and their interactions of social and physical systems are indeed very different, both kinds of systems exhibit comparable structures (e.g., chaos, phase transitions etc.) on the macrolevel. This convergence to comparable macrophenomena is possible because of the information compression wiping out many differences on the way from microlevel to macrolevel⁹⁷. (Weidlich, 2003)

Numa visão mais positiva, no artigo *Lending sociodynamics and economic instability* de Raymonds Hawkins (2011) recorreu à sociodinâmica para investigar como variáveis abstratas podem interferir em variáveis concretas do sistema económico a partir

⁹⁶ Tradução livre do autor: “O campo da sociodinâmica quantitativa é ainda uma área de investigação interdisciplinar bastante jovem e muito emocionante, que trata da modelação matemática da evolução temporal dos sistemas sociais. Dada a crescente complexidade da evolução social, económica e política, os modelos quantitativos estão a tornar-se cada vez mais importantes - também como uma ajuda à tomada de decisões.”

⁹⁷ Tradução livre do autor: “Por vezes, a sinérgica ou a sociodinâmica foram criticadas por serem ‘psicanalistas’ com o argumento de que, devido à falta de isomorfia entre micro interações dos sistemas físicos e sociais, não poderiam existir analogias estruturais genuínas entre ambos os tipos de sistemas. Este argumento é, no entanto, enganador, devido à seguinte razão: Embora os componentes e as suas interações dos sistemas sociais e físicos sejam de facto muito diferentes, ambos os tipos de sistemas apresentam estruturas comparáveis (por exemplo, caos, transições de fase, etc.) ao nível macro. Esta convergência para macro fenómenos comparáveis é possível devido à compressão da informação que elimina muitas diferenças no caminho do micro nível para o macro nível.”

opiniões circundantes nos microcosmos sociais. O estudo demonstrou como a “hipótese da instabilidade financeira” pode ser formalizada através da proposição sociodinâmica de Weidlich quanto ao impacto da opinião pública no macro esfera económica.

Em outro estudo, Hawkins et al. (2010) afirmaram que os princípios de simetria e assimetria das informações deveriam ser considerados na análise dos fluxos de informações em contextos relacionados aos agentes económicos financeiros. Apontaram que neste caso, as dinâmicas macroeconómicas são derivações de informações assimétricas, devendo os sistemas económicos considerar as microdinâmicas no contexto de cenários macro-observáveis.

Numa mesma linha de pensamento, os economistas Ruslan Semenovich Grinberg (1946–) e Rubinstein Alexander Yakovlevich (1947–) recorrem à sociodinâmica para explorar as relações implícitas entre as dinâmicas sociais, os contextos e os sistemas sociais e a economia. Grinberg e Yakovlevich denominam sua abordagem económico-social como economia sociodinâmica.

Os autores expõem sua perceção da sociodinâmica como um instrumento para análise de fenómenos de natureza social com impactos em diversas estruturas da sociedade. Ancoram suas afirmações na abordagem físico-sociológica, com associação dos conceitos sociodinâmicos à termodinâmica para compreensão das dinâmicas interacionais humanas em sociedade, nomeadamente quanto à mudança entre estados (comportamentos) e seu impacto sobre outros ambientes correlatos.

It is widely used to characterize changes in the public environment. The adjective ‘economic’ shows the synthetic nature of our concept, considering the economy in the social context. We also draw attention to another meaning that we attribute to the category of ‘sociodynamics’. We want to emphasize its similarity to ‘thermodynamics’, characterizing the states of energy equilibrium in physical systems and the processes of transition from one state to another. We believe that there exists an analogue of the physical energy in social systems: interests of individuals, their various aggregates and interests of an aggregation of people as a whole. Proceeding from this, we regard economic sociodynamics as a concept describing economic patterns of dynamic processes in a *socium*.⁹⁸ (Yakovlevich & Semenovich, 2004, p. 74)

⁹⁸ Tradução livre do autor: “É amplamente utilizado para caracterizar as mudanças no ambiente público. O adjetivo “económico” mostra a natureza sintética do nosso conceito, considerando a economia no contexto social. Chamamos também a atenção para outro significado que atribuímos à categoria de “sociodinâmica”.

Não se deve confundir a abordagem de Grinberg e Yakovlevich como situada na economia social, mas sim numa visão económica onde os contextos sociais atuam como efeitos sociodinâmicos (atração e rejeição) das políticas económicas aplicadas. Acrescentam ainda a relevância da mudança de cenários sociais, denunciando princípios sinérgicos e de integridade tensional na mudança dos estágios em analogia aos princípios da termodinâmica. Afirmam ainda que a abordagem de economia sociodinâmica considera os sistemas sociais como um organismo interligado, de forma que as dinâmicas relativas aos interesses económicos individuais manifestos nas microesferas sociais afetam a macroesfera económica.

Os pressupostos da sociodinâmica económica de Grinberg e Yakovlevich estão em linha com as matrizes da sociodinâmica quantitativa de Dirk Helbing. Em seu livro *Quantitative sociodynamics. Stochastic methods and models of social interaction processes* (Helbing, 2010), adota o termo “sistemas” numa perspetiva sociológica onde os indivíduos representam unidades de influência que podem estar agrupadas em subsistemas (grupos sociais). Esta composição permite observar como as dinâmicas interacionais e os comportamentos das unidades (indivíduos) num contexto específico estão suscetíveis à mudanças perceptíveis e mensuráveis consoante as temporalidades. Helbing considera a informação como um agente motivador de reações interacionais entre as unidades de um sistema.

In the context of the social sciences, with interactions we mean social interactions. These are characterized by an exchange of information. The decisive interactions are those which are related to a behavioral change. For example, in the case of opinion formation interactions are given by conversations or discussions. Depending on the kind of opinion changes initialized by these we distinguish various kinds of interactions-imitative processes, avoidance processes, and compromising processes⁹⁹ (Helbing, 2010, p. 126).

Queremos salientar a sua semelhança com a 'termodinâmica', caracterizando os testados de equilíbrio energético em sistemas físicos e os processos de transição de um estado para outro. Acreditamos que existe um análogo da energia física nos sistemas sociais: interesses dos indivíduos, dos seus vários agregados e interesses de uma agregação de pessoas como um todo. Procedendo deste facto, consideramos a sociodinâmica económica como um conceito que descreve padrões económicos de processos dinâmicos numa sociedade.”

⁹⁹ Tradução livre do autor: “No contexto das ciências sociais, com interações queremos dizer interações sociais. Estas são caracterizadas por uma troca de informações. As interações decisivas são aquelas que estão relacionadas com uma mudança de comportamento. Por exemplo, no caso da formação de opinião, as interações são dadas por conversas ou discussões. Dependendo do tipo de mudanças de opinião iniciadas por

A abordagem de Helbing recorda elementos da sociodinâmica da cultura de Moles, nomeadamente quanto aos aspectos relacionados aos fluxos da informação numa sociedade. Apresenta elementos semelhantes aos estudos de Weidlich e Huebner (2008) sobre opinião pública em cenários sociais de contextos fundamentalistas, e também ao experimento sociodinâmico de Rapoport (1953) quanto à disseminação de uma mensagem numa rede aleatória de estudantes e as mudanças temporais entre os estágios reativos dos receptores. Ainda no que diz respeito às reações, as quais podem ocasionar alterações na configuração original do estado no momento em que a mensagem foi enviada ou recebida, verificam-se semelhantes pressupostos observados por Haken e Portugali (2019) sobre a relação entre configuração social e escala urbana no âmbito das interações em seus contextos de socioconfigurados.

Em linhas gerais, o que se observa nas abordagens sociodinâmicas que recorrem à modelagem matemática, um amplo leque de aplicações sociais enriquecidos por uma matriz interdisciplinar de método e argumento teórico interpretativo. Este aspecto demonstra a relevância da sociodinâmica em diferentes áreas do conhecimento, impulsionada particularmente pela utilização de pressupostos da sociologia matemática.

2.2.4 Sociodinâmica organizacional

Com inclinação ao paradigma naturalista, privilegiando os aspectos qualitativos, a sociodinâmica aplicada às organizações combina os pressupostos das abordagens sociodinâmicas anteriores com um direcionamento do foco para as dinâmicas sociais dos indivíduos nas organizações.

Comparable à la thermodynamique qui cherche à maîtriser le «mouvement par la chaleur», la sociodynamique se propose de développer le «mouvement par les hommes». Elle assure la visite guidée du monde des organisations, là où s'exerce l'action des hommes; elle précise leur projet; elle décrit le panorama de leurs alliances et de leurs luttes; elle indique les règles séculaires et nouvelles qui fondent leurs succès et leurs échecs; elle dote les acteurs d'une panoplie de moyens

estas, distinguimos vários tipos de interação - processos imitativos, processos evasivos e processos de comprometimento.”

pratiques destinés a servir leur stratégie ou celle de leur entreprise.¹⁰⁰ (Fauvet, 2004, p. 3)

Assim como em outras abordagens, a sociodinâmica de abordagem organizacional apresenta-se análoga à termodinâmica na interpretação dos movimentos dos indivíduos no cenário organizacional. Situa-se numa matriz intermédia entre o paradigma naturalista com abordagem qualitativa e o paradigma positivista com quantitativa. No entanto, ao contrário da abordagem da sociodinâmica de modelações matemáticas, privilegia os aspectos subjetivos das dinâmicas humanas.

Convém destacar também que não é uma novidade no âmbito das propostas sociodinâmicas por tratar-se de uma abordagem que se desenvolveu em paralelo às demais. Todavia, sua notoriedade foi conquistada a partir da década de 1970, sobretudo através das atividades desenvolvidas pelos consultores da *Bossard Consultants*, empresa criada em 1960 com foco em serviços de gestão e consultoria estratégica.

A sociodinâmica voltada às organizações se diferencia das demais abordagens sociodinâmicas quanto às suas origens, pois surge a partir da observação prática de sua utilidade e aplicação na otimização do desempenho estratégico das organizações. Tornando-se assim numa versão ajustada das demais abordagens com aplicabilidade especialmente prática e um pouco mais distanciada do circuito académico. O que não significa que não tenha sido objeto de investigações e publicações.

O impulso para a entrada da sociodinâmica nas empresas deu-se particularmente através das mudanças na concepção da gestão e o cenário competitivo que se desenvolve na segunda metade do século XX. Nos finais da década de 1940 o surgimento de novas teorias sociais permitiu a reformulação dos processos produtivos nas organizações com maior atenção às relações humanas.

Os conceitos relacionados à proposta do behaviorismo lançaram bases para diferentes correntes teóricas sobre o comportamento dos indivíduos e dos grupos. A teoria dinâmica da motivação humana, conhecida mais tarde como pirâmide das necessidades de Maslow, na qual são apresentadas as seguintes necessidades ordenadas da base ao topo: 1.

¹⁰⁰ Tradução livre do autor: “Comparável à termodinâmica, que procura dominar o ‘movimento através do calor’, a sociodinâmica propõe-se desenvolver o ‘movimento através das pessoas’. Fornece uma visita guiada ao mundo das organizações, onde as pessoas atuam; especifica os seus projetos; descreve o panorama das suas alianças e lutas; indica as regras seculares e novas que estão subjacentes aos seus sucessos e fracassos; fornece aos atores uma panóplia de meios práticos destinados a servir a sua estratégia ou a da sua empresa.”

Necessidades fisiológicas, 2) Necessidades de segurança, 3) Necessidades de amor, 4) Necessidades de estima, 5) A Necessidade de realizações pessoais (Maslow, 1958).

A teoria dinâmica da motivação humana teve um impacto direto na perspetiva das relações humanas nas organizações, nomeadamente no papel dos recursos humanos na reestruturação estratégica dos paradigmas motivacionais na organização. Neste sentido, o contributo dos instrumentos e argumentos teóricos da psicologia social para as ações motivacionais nas empresas deram impulso às novas visões sobre a relação entre os *stakeholders* internos e o equilíbrio do ambiente organizacional.

A perspetiva de Kurt Lewin (1890–1947) no âmbito da psicologia social, nomeadamente acerca das perceções do eu e o ambiente, contribuiu para o desenvolvimento novos olhares sobre a relação entre os grupos sociais no trabalho, entendendo os indivíduos como parte de um *continuum*. Lewin afirmava que as variações no comportamento individual ocorria em função das tensões, como efeitos reativos aos contextos, modelados ao longo das experiências pessoais (Britannica, 2022).

O paradigma das relações humanas proposto por Lewin apresenta elementos semelhantes à perspetiva sinérgica de Haken, sobre a relevância do equilíbrio das partes para o sucesso cooperativo do conjunto. É neste aspecto em particular que se desenvolve a proposta da “teoria comportamental da administração” como um desdobramento do paradigma apresentado na “teoria das relações humanas” (Chiavenato, 2003).

A compreensão de que as empresas representam sistemas equivalentes a organismos sociais, nos quais internamente interagem diferentes grupos de indivíduos com suas necessidades e conflitos individuais, alterou-se enquanto as organizações passaram de sistemas fechados para sistemas abertos (Petit, 1967). Esta perspetiva exigiu dos gestores uma estratégia organizacional que comportasse os níveis técnico, organizacional e institucional, preservando o equilíbrio das relações entre indivíduos e grupos, e as pressões organizacionais.

A sociodinâmica de foco nas organizações refletiu o seu tempo, enquadrando-se num modelo que atendia às necessidades organizacionais, estando entre os seus defensores, o publicitário e consultor de gestão de organizações Jean-Christian Fauvet (1928–2010). Fauvet consolidou a abordagem sociodinâmica no âmbito das empresas como instrumento de dinamização das equipas organizacionais a partir da observação dos aspectos relacionais. Em seu livro *L’elan Sociodynamique* (o impulso sociodinâmico),

conceptualiza a sociodinâmica como um ramo da praxeologia que permite compreender as dinâmicas humanas nos seus espaços de interação (Fauvet, 2004).

In this sense, praxeological perspectives enable the elaboration of theoretical constructs suitable to the multiplicity of scenarios inherent to and transdisciplinary character of social facts (Wiatkiewicz, 1997). This extends the original concepts of social dynamics from Auguste Comte's positivism (Comte, 1852) and directly contributes to a sociodynamic understanding of the relationship between individuals, contexts and social microcosms.¹⁰¹ (Pinto, 2022, p. 411).

O pensamento sociodinâmico organizacional aplica-se numa lógica onde se privilegia a iniciativa individual e o benefício da coletividade organizacional, medindo as ações com as quais o interveniente está concretamente comprometido no projeto do qual faz parte na organização (Ettighoffer & César, 2010). Este talvez seja o aspecto no qual mais se aproxima do positivismo de Comte e de princípios sociodinâmicos anteriormente referidos. Na prática, a ação é mais importante do que a intenção em realizar a ação, de forma que ela interrompe um estado (inércia) na mudança para outro (movimento).

L'acteur est l'homme (ou le groupe) qui pose un acte ou conduit une action volontaire. Le point zéro de l'action est l'inertie, propriété de corps de ne pouvoir changer par eux-mêmes l'état de repos ou de mouvement dans lequel ils se trouvent. L'action individuelle ou collective est au contraire un arrachement à l'inertie, une force, une tension vers un objectif à atteindre, voire un projet à accomplir¹⁰². (Fauvet, 2004, p. 6)

O vocabulário da ação sociodinâmica no espaço organizacional é predominantemente corporativo, bem como as estruturas que compõem sua aplicabilidade. Diferenciando-se das demais abordagens neste sentido, foca-se nos objetivos da empresa, os quais são apresentados como “projetos” que requerem “ações” individuais e/ou coletivas

¹⁰¹ Tradução livre do autor: “Neste sentido, as perspetivas praxeológicas permitem a elaboração de construções teóricas adequadas à multiplicidade de cenários inerentes e ao carácter transdisciplinar dos factos sociais (Wiatkiewicz, 1997). Isto alarga os conceitos originais de dinâmica social do positivismo de Auguste Comte (Comte, 1852) e contribui diretamente para uma compreensão sociodinâmica da relação entre indivíduos, contextos e microcosmos sociais.”

¹⁰² Tradução livre do autor: “O ator é o indivíduo (ou grupo) que realiza um ato ou ação voluntária. O ponto zero de ação é a inércia, a propriedade dos corpos que não podem alterar por si mesmos o estado de repouso ou de movimento em que se encontram. A ação individual ou coletiva é, pelo contrário, uma fuga à inércia, uma força, uma tensão para um objetivo a atingir, ou mesmo um projeto a realizar.”

dos “atores” do grupo. A dinâmica das ações é representada como um “jogo” no qual os movimentos seguem uma linha estratégica.

No livro *Le Manager Joueur de Go* (Fauvet & Smia, 2003/2013), os autores evidenciam nas analogias do jogo as características de imprevisibilidade, movimento, interdependência e planejamento como partes da visão estratégico-organizacional das empresas em sua abordagem sociodinâmica. Descrevem o jogo de estratégia *go* e o jogo de xadrez em situação análoga às dinâmicas humanas e empresariais no plano organizacional.

Ao mesmo tempo em que o livro explica os conceitos relacionados aos movimentos das peças no tabuleiro de *go*, conceptualiza exemplifica sua proposição sociodinâmica. O terreno do jogo é o mundo organizacional, onde às vezes é preciso fazer escolhas onde se perde algo, para depois conquistar territórios e aumentar a influência de suas ações sobre o outro jogador. As peças do jogo representam os indivíduos na organização, os quais devem jogar em cooperação para que os resultados das ações individuais cooperem com o projeto coletivo (sinérgica), demonstrando que o jogo do *go* é eminentemente sociodinâmico.

Aussi peu ‘modèle’ que possible, la sociodynamique se veut plutôt ‘grille de lecture et de management’ des organisations. Si, parmi ses méthodes d’action et outils tactiques, ‘la stratégie de alliés s’avère la plus célèbre, le jeu de go est rapidement apparu comme un outil autrement plus prestigieux que tous les autres. Il cesse d’être un jeu au sens strict. Il acquiert quasiment le statut d’un paradigme philosophique et praxéologique. (Fauvet & Smia, 2003/2013, pp. 59-60)

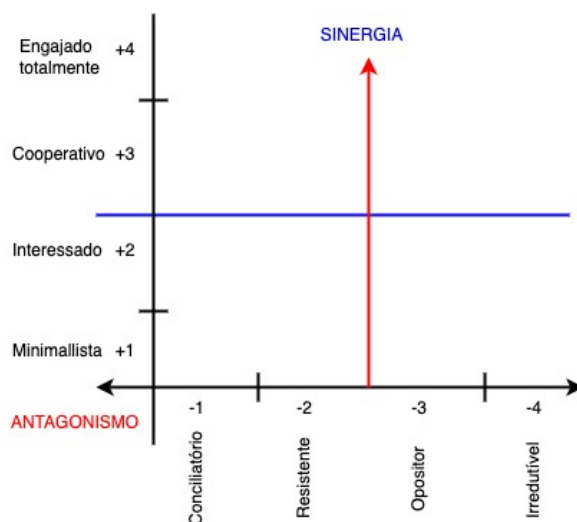
Associando a realidade das organizações à um organismo social, o pensamento sociodinâmico reforçou a relevância do sistema social (cultura, personalidades, emoções) frente aos sistemas racional (organograma e processos) e político nas empresas (agenda, jogos sociais, relações de poder) (Autissier & Moutot, 2017). Em linhas gerais, provocou mudanças de paradigmas e reforçou as correntes comportamentais nas teorias da administração.

A abordagem sinérgica é apresentada no âmbito das tensões entre indivíduos e equipas, entre equipas, entre a equipa e a organização e entre organizações. De forma a apresentar graficamente este fenómeno, Fauvet propôs uma matriz de representação da sinergia e antagonismo em relação ao projeto, também conhecida como matriz de

stakeholders, considerando a posição em relação à um ambiente de sinergia e de antagonismo (Figura 16).

Figura 16

Matriz de representação da sinergia e antagonismo em relação ao projeto (Fauvet, 2004)



Os níveis de envolvimento dos participantes (indivíduos e/ou grupos) em relação ao projeto são representados numa escala positiva de “sinergia” que vai de minimalista/passivo (+1) a interessado (+4) e negativa de antagonismo, a qual vai de conciliatório/submisso (-1) a irredutível (-4).

Berlogey (2014) acrescenta ainda que nesta lógica de *clusters* de comportamento organizacional adotado na matriz de Fauvet, o cenário ideal para uma gestão sociodinâmica das equipas deve revelar “triângulos dourados de sinergias”, os quais são compostos por indivíduos que apresentam um forte engajamento e pouco antagonismo. Este grupo deve receber mais atenção da gestão de equipas, estimulando o seu sucesso para que possa potencializar suas ações de engajamento dos indivíduos situados na zona de passividade. A ação dos indivíduos e equipas, como movimento de rompimento e mudança em direção aos objetivos do projeto, assume neste contexto um papel tático na organização (Fauvet & Fourtou, 1996).

Ao estimular uma maior atenção ao trabalho cooperativo nas empresas, a sociodinâmica organizacional expõe-se à um conjunto de forças inerentes às relações humanas no ambiente organizacional. Os conflitos no ambiente organizacional foram explorados na publicação *Traiter les tensions et les conflits sociaux* (Fauvet, 1975). O autor

considera a sociodinâmica como uma ferramenta de gestão do capital humano na organização. Peter Senge defendeu o valor do capital humano numa organização voltada a evolução pela aprendizagem em *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization* (Senge, 1990/1994).

Fauvet aponta que através de uma gestão sociodinâmica as organizações avançam no pensamento sistémico, reavaliando modelos pré-concebidos e libertando o potencial de suas equipas. Denomina os desafios e as ameaças externas às organizações por complexidade, compreendo-as como incertezas do mundo (interno e externo).

Enfin, la sociodynamique construit une dynamique de transformation des structures et des systèmes qui permet de suivre les évolutions des mentalités et du marché. Ainsi, elle tente de gérer au mieux les situations nouvelles que nous livre la globalisation en cours, sous le nom de complexité¹⁰³ (Fauvet & Smia, 2003/2013).

Atualmente, o *Institut de la Sociodynamique* sediado em Paris permanece como um dos principais centros de difusão da metodologia adotada na sociodinâmica organizacional, sobretudo nos princípios elencados por Fauvet¹⁰⁴. Convém também ressaltar que a expressão "sociodinâmica organizacional" não é adotada pelo instituto, o qual refere apenas como sociodinâmica.

2.2.5 Terapêutica construtivista de aconselhamento sociodinâmico

A abordagem denominada por *SocioDynamics Counselling* (aconselhamento sociodinâmico) é talvez a única das abordagens verificadas que refere ter um registo de marca para o termo no gabinete de patentes do Canadá.

Criada por Peavy, enquanto professor emérito e adjunto da Universidade de Victória (Canadá), a abordagem tem por foco uma terapêutica construtivista de aconselhamento sociodinâmico. A proposta de Peavy surge na sequência de seus trabalhos no âmbito da terapêutica e do programa de aconselhamento em psicologia educativa, do qual foi fundador. O projeto *Creation and Mobilization of Counselling Resources for Youth*

¹⁰³ Tradução livre do autor: "Finalmente, a sociodinâmica constrói uma dinâmica de transformação de estruturas e sistemas que nos permite acompanhar a evolução das mentalidades e do mercado. Assim, tenta gerir as novas situações que a globalização nos está a trazer, sob o nome da complexidade."

¹⁰⁴ Um investigador desatento pode incorrer no erro de entender a abordagem sociodinâmica de Fauvet como a primeira abordagem sociodinâmica. Como já foi apresentado, para além da questão semântica (dinâmica social e sociodinâmica), há diferentes correntes de abordagens sociodinâmicas que surgem no século XX.

(CAMCRY). O projeto foi direcionado a vários segmentos da população jovem canadiana, com particular envolvimento de professores e jovens estudantes que receberam suporte de aconselhamento com ênfase numa estratégia de cooperação social (Hiebert, 1992).

Colaborando com as investigadoras Sandra Hamilton e Mary Louise Reilly, desenvolveram os pressupostos que sustentam sua abordagem sociodinâmica. Como referem os autores: “Our version of constructivist super-vision is termed ‘SocioDynamic’. This is the name given to a new form of counselling which empha-sizes the social and the evolving nature of human experience: hence socio-dynamic.” (Hamilton et al., 1997, p. 155).

Numa linha mais inclinada ao campo da psicologia, Peavy propõem uma conceptualização da sociodinâmica numa perspetiva sociocomportamental. O indivíduo reflete o seu contexto sociocultural e os microcenários com os quais interage ao longo de sua existência nos grupos sociais do qual participa.

SOCIODYNAMIC COUNSELLING is organized around concepts of wholistic social existence-that is, living as a whole being while simultaneously living in a web of culture-centred relationships. More emphasis is placed on the social than on the psychological. SocioDynamic counselling is based on the assumption that human existence is largely socially constructed. Further, both people and the social contexts in which people are embedded are continuously changing. Social beingness, multiple realities, transformative meaning, unpredictability and non-linearity are key features of the SocioDynamic perspective.¹⁰⁵ (Peavy, 1997, p. 251)

Assim como na abordagem de Fauvet quanto a uma perspetiva organizacional sociodinâmica, a abordagem de aconselhamento sociodinâmico manteve-se ligada ao núcleo onde surgiu. Sua disseminação científica ainda é tímida e a maior parte da literatura disponível, como também se observou na sociodinâmica organizacional, é de autoria dos mentores iniciais da proposta.

O aconselhamento sociodinâmico apresenta-se como uma proposta de orientação reflexiva a partir da auto-perceção das realidades. Através do aconselhamento

¹⁰⁵ Tradução livre do autor: “SOCIODYNAMIC COUNSELLING está organizado em torno de conceitos de toda a existência social, a qual vive como um todo ao mesmo tempo numa teia de relações centradas na cultura. É dada mais ênfase ao social do que ao psicológico. O aconselhamento sociodinâmico baseia-se no pressuposto de que a existência humana é em grande parte construída socialmente. Além disso, tanto as pessoas como os contextos sociais em que as pessoas estão inseridas estão continuamente a mudar. A disponibilidade social, as múltiplas realidades, o significado transformador, a imprevisibilidade e a não-linearidade são características chave da perspetiva sociodinâmica.”

sociodinâmico o participante é estimulado a identificar e analisar as relações entre as realidades, fantasmas e interpretação (Peavy, 2011). O paradigma adotado parte do princípio de que a forma de gerir os dilemas e problemas têm a sua origem na interpretação que o indivíduo faz dos cenários com os quais interage, sob a influência de outras interpretações oriundas de experiências anteriores.

O conceito de que o mundo com o qual o indivíduo interage é uma representação individual da realidade, de forma que se pode afirmar que existem muitas realidades (partilhadas ou não), foi abordado inicialmente por Arthur Schopenhauer (1788-1860) em sua obra *Die Welt als Wille und Vorstellung*, traduzida para o português como “O mundo como vontade e representação”. “Die Welt ist meine Vorstellung: dies ist die Wahrheit, welche in Beziehung auf jedes lebende und erkennende Wesen gilt¹⁰⁶ (...)” (Schopenhauer, 1819/1912, p. 3). Esta é afirmação com a qual Schopenhauer abre o primeiro capítulo de sua obra.

Para que a forma de ver o mundo seja uma representação que cada ser consciente projeta para sua existência, é necessário considerar as “significações” do quotidiano como parte do processo cognitivo de representação da realidade. Neste sentido, verifica-se a aproximação do aconselhamento sociodinâmico à pressupostos sociológicos quanto aos significados subjetivos da realidade.

Peter L. Berger (1929-2017) e Thomas Luckmann (1927-2016) referem que para se entender a realidade da vida cotidiana é preciso que se considere o facto de que ela é uma interpretação subjetivamente dotada de sentido (Berger & Luckmann, 1966/2010).

No aconselhamento sociodinâmico as realidades dialogam com as identidades pessoais e refletem a evolução das representações. Denunciam mudanças de estados numa dinâmica constante que se manifesta de forma lenta ou imprevisível, ancoradas em instrumentos culturais como a comunicação e crenças pessoais, os quais facilitam a gestão da vida social (SocioDynamic Constructivist Counselling, 2008).

De certa forma, também se retomam aspectos da “sociodinâmica da cultura” abordada por Moles, nomeadamente quanto à relevância da comunicação como instrumento cultural (1967/1971). Peavy (2000) aponta que a comunicação no âmbito do

¹⁰⁶ Tradução livre do autor: “O mundo é a minha imaginação: esta é a verdade que se aplica em relação a cada ser vivo e consciente.”

“aconselhamento sociodinâmico” deve ser observada numa perspetiva dialógica onde são removidos os ruídos e estimulada a empatia.

Por outro lado, a comunicação é a principal ferramenta do aconselhamento sociodinâmico, sobretudo pela linha construtivista adotada, possibilitando uma aliança entre o terapeuta e o paciente através do diálogo construtivo. Sobre este aspecto a proposta sociodinâmica assume o carácter dúbio do aconselhamento, confirma afirma Peavy:

First, counselling is both like and unlike therapy. Counselling and therapy are alike in that they both refer to a similar process of interpersonal communication and self-examination. This is a process by means of which individuals confirm, review, invent or discard aspects of their selves, their frames of meaning, and their repertory of actions.¹⁰⁷ (Peavy, 1997, p. 25)

A abordagem de Peavy de “aconselhamento sociodinâmico” recorda os pressupostos da abordagem sociodinâmica como instrumento de intervenção e suporte no âmbito da psicologia. Mas sua ação individualizada a difere das propostas iniciais de Moreno no âmbito das dinâmicas de grupo. Por outro lado, demonstra o potencial multidisciplinar da sociodinâmica no estudo das dinâmicas sociais e o papel das instituições no estudo, aperfeiçoamento e divulgação de novas possibilidades de abordagem.

2.2.6 Sociodinâmica na educação

A sociodinâmica como tema de interesse para as investigações no campo da educação é observada em diferentes perspetivas, sendo na maioria dos casos situada no paradigma naturalista e abordagem predominantemente qualitativa.

Como não foram identificadas abordagens conceptuais específicas para a educação, ou modelos de abordagem estruturados para o campo, as publicações apresentadas a seguir permitem demonstrar o panorama geral de como é explorado o tema da sociodinâmica no campo da educação.

¹⁰⁷ Tradução livre do autor: “Em primeiro lugar, o aconselhamento é tanto semelhante como diferente da terapia. Aconselhamento e terapia são semelhantes na medida em que ambos se referem a um processo semelhante de comunicação interpessoal e autoexame. Este é um processo através do qual os indivíduos confirmam, reveem, inventam ou descartam aspectos do seu eu, dos seus quadros de significado, e do seu repertório de ações.”

Assim como em outros campos, verificou-se que em alguns trabalhos o termo é utilizado numa posição secundária no texto ou ainda com declaradas reservas por parte dos investigadores. Como já foi referido, há também a problemática relacionada à forma como o termo é apresentado em trabalhos de diferentes línguas [socio-dynamique, soziodynamik, socio-dynamic, socio-dinámica, socio-dinâmica, sociodynamique, soziodynamik, sociodynamics, sociodinámica, sociodinâmica], sem que seu contexto de uso afete seus aspectos homonímicos. Verifica-se, ainda na primeira metade do século XX, abordagens sociodinâmicas estão presentes em trabalhos relacionados à gestão organizacional na educação, cultura e educação, infância e dinâmicas sociais de crianças em idade escolar.

Um desses trabalhos situa-se no âmbito de estudos psicométricos em grupos de crianças em idade escolar, com estrutura familiar fragmentada e problemas de aprendizagem. Entre os casos, destacam-se os estudos realizados por investigadores da *Maison d'Enfants*, oficialmente identificada por *Institute médico-pédagogique de la Meyote, na região insular francesa* (atualmente região ultra-periférica da União Europeia).

O artigo *Premières recherches de sociométrie dans une maison d'enfants*¹⁰⁸, publicado em 1949 na revista *Enfants* refere o uso do método sociométrico de Moreno para a observação e análise das dinâmicas sociais e sua relação com melhorias cognitivas e comportamentais em crianças acompanhadas pelo instituto (Zazzo et al., 1949). Ainda que tenham considerado como promissores os primeiros resultados, os autores do estudo expõem suas reservas e tecem críticas quanto à abordagem sociodinâmica de Moreno.

Les spécialistes jugeront sans doute, d'après le rapport rédigé par J. Patin, que nous n'avons peut-être pas su utiliser toutes les ressources de la sociométrie. C'était pour nous, je le répète, une première expérience et dont les résultats pratiques ne laissent pas d'être fort encourageants. / Je voudrais cependant faire dès maintenant d'extrêmes réserves sur l'utilisation des techniques sociométriques et l'interprétation des résultats qu'elle nous donne. / Nous ne sommes pas dupes de la philosophie confuse qui, dans l'œuvre de Moreno son promoteur, est à la base de la sociométrie. Nous savons fort bien que pour cet auteur la sociométrie est bien moins une tentative de mesure objective des réalités sociales aucune arme de combat contre ce qu'il appelle les “conserves culturelles” de la civilisation. Nous savons que tout - son effort vise à dévaloriser, à dénigrer, à nier les facteurs économiques et culturels au profit de la “force créatrice” qu'on voit à l'œuvre dans les groupuscules spontanés, dans les réalités micro-sociales en “effervescence”; à rechercher dans

¹⁰⁸ Tradução livre do autor: Primeira investigação sociométrica num lar de crianças

les bases psychologiques des micro-sociétés le principe explicatif des sociétés globales.¹⁰⁹ (Zazzo et al., 1949, p. 455)

Mesmo com as críticas, em 1952 outros investigadores do instituto continuam a experiência sociométrica e publicam *Facteurs et processus d'adaptation en maison d'enfants*¹¹⁰ (Santucci e Gommin, 1952). Neste outro trabalho, mais centrado na estrutura conceptual da proposta sociodinâmica de Moreno, verificam os fatores de atração e rejeição dos indivíduos nos grupos, afinando o estudo do “efeito sociodinâmico” e afirmam que o desempenho dos alunos pode ser influenciado pela diversidade de atividades escolares e pelo sentimento de sucesso, os quais são potencializados pelas relações interpessoais.

Numa outra linha, com o foco mais direcionado à relação entre educação e cultura, o artigo *Sociodynamique et politique d'équipement culturel dans la société urbaine*¹¹¹ (Moles, 1969), o autor da abordagem sociodinâmica da cultura (Abraham Moles) aponta que enquanto a cultura promove a absorção de elementos essenciais à formação da identidade, a educação abre os horizontes do conhecimento, estimulando a aprendizagem. Segundo sua interpretação, a sociodinâmica pode ajudar a compreender os aspectos positivos e negativos da comunicação como equipamento cultural na sociedade urbana numa perspetiva da educação.

No âmbito das ciências da educação, o artigo *Réponse à Jean-Pierre Boutinet: Les sciences de la formation, entre discipline, disciplinarités et transdisciplinarité*¹¹² (Pineau, 2007), aborda a problemática do diálogo entre conteúdos de áreas distintas no processo de formação. Sobretudo no aspecto relacionado à formação contínua, resgatando as reflexões

¹⁰⁹ Tradução livre do autor: “Os especialistas irão sem dúvida julgar, de acordo com o relatório escrito por J. Patin, que talvez não tenhamos sido capazes de utilizar todos os recursos da sociometria. Foi, repito, uma primeira experiência para nós, cujos resultados práticos são muito encorajadores / Gostaria, no entanto, de expressar reservas extremas sobre o uso de técnicas sociométricas e a interpretação dos resultados que nos dão / Não nos deixamos enganar pela filosofia confusa que, no trabalho de Moreno, o seu promotor, está na base da sociometria. Sabemos muito bem que para este autor a sociometria não é tanto uma tentativa de medir objetivamente as realidades sociais, mas sim uma arma na luta contra aquilo a que ele chama as “conservas culturais” da civilização. Sabemos que todos os seus esforços visam desvalorizar, denegrir e negar fatores económicos e culturais em favor da “força criativa” vista no trabalho em agrupamentos espontâneos, em realidades microsociais em “efervescência”; em procurar nas bases psicológicas da microsociedade o princípio explicativo das sociedades globais.”

¹¹⁰ Tradução livre do autor: Fatores e processos de adaptação em lares de crianças

¹¹¹ Tradução livre do autor: Política sociodinâmica e de equipamentos culturais na sociedade urbana

¹¹² Tradução livre do autor: Resposta a Jean-Pierre Boutinet: As ciências da formação, entre disciplina, disciplinaridade e transdisciplinaridade

publicadas na *Encyclopédie du Savoir Moderne*¹¹³ sobre a formação ser uma disciplina ou anti disciplina.

Elle s’ouvre à une vision socio-dynamique de mouvements de construction de savoirs visant à s’optimiser par boucles récursives. Cette vision socio-dynamique essaie de prendre en compte la complexité contradictoire inter-niveaux de toute pratique de formation cherchant à mettre ensemble et en sens des éléments multiples pouvant aller dans tous les sens¹¹⁴. (Pineau, 2007, pp. 46-47)

Pineau torna a usar o termo sociodinâmica no contexto de educação numa publicação onde aborda a formação universitária cooperativa - *Histoires de vies et stratégies de formations universitaires coopératives*¹¹⁵ (Pineau, 2014). Neste caso, sem desenvolver algum aspectos teórico metodológicos relacionados às abordagens sociodinâmicas, utiliza o termo para adjetivar o seu reencontro com Desroche.

Quelle personne fut pour moi Desroche? La première réponse est spontanée: une “personne-destin”; elle est suscitée par notre première rencontre à un colloque montréalais sur “Éducation populaire et écriture collective”, en 1982. Cette première rencontre s’inscrit pour moi dans une sociodynamique subconsciente où des “personnes personnalisantes déterminent, configurent – ou défigurent– une personne en mal, en peine ou en gésine de se personnaliser” (Desroche, 1993).¹¹⁶ (Pineau, 2014, p. 123)

Em “A sociodinâmica do ensino superior brasileiro. Reflexões sobre o acesso e permanência de surdos” (Junior et al., 2016) os autores abordam as dinâmicas relacionais no ensino superior brasileiro e os aspectos inerentes à acessibilidade para portadores de necessidades especiais auditivas. Numa linha ensaística, os autores abordam a problemática elencada em conexão com a teorização de Norbert Elias (1897-1990) sobre os processos sociais, apontando falhas no processo de inclusão social nas políticas educativas brasileiras.

¹¹³ Tradução livre do autor: Enciclopédia do Conhecimento Moderno

¹¹⁴ Tradução livre do autor: “Abre-se a uma visão sociodinâmica dos movimentos de construção do conhecimento com o objetivo de se otimizarem através de *loops* recursivos. Esta visão sociodinâmica tenta ter em conta a complexidade contraditória entre níveis de qualquer prática de formação que procura reunir e dar sentido a múltiplos elementos que podem ir em todas as direções.”

¹¹⁵ Tradução livre do autor: Histórias de vida e estratégias de educação universitária cooperativa

¹¹⁶ Tradução livre do autor: “Quem foi o Desroche para mim? A primeira resposta é espontânea: uma “pessoa-destino”; foi motivada pelo nosso primeiro encontro num simpósio de Montreal sobre “Educação Popular e Escrita Coletiva” em 1982, que para mim fazia parte de uma sociodinâmica subconsciente em que “a personalização de pessoas determina, forma - ou desfigura - uma pessoa em sofrimento, em luta ou com necessidade de personalização” (Desroche, 1993).”

Embora o termo seja referido no corpo do texto, não há desenvolvimento conceptual que se possa associar a perspectiva adotada a alguma das abordagens sociodinâmicas aqui referidas.

Por outro lado, o estudo *La conduite quotidienne du changement: Un défi permanent à relever pour une structure de formation de dimension nationale*¹¹⁷ (Palette, 2017) adota explicitamente a abordagem “sociodinâmica organizacional” de Fauvet para verificar indicadores de participação dos indivíduos de uma organização de ensino superior. Aplicando uma matriz de representação da sinergia e antagonismo em relação aos projetos da organização, elaboram um barômetro de mudanças e mapa dos atores chaves para as ações.

Ainda no âmbito do ensino superior, sendo neste caso com foco na gestão do capital humano no ensino superior - *Sociodynamics of Human Capital in Russian Research and Educational Centers*¹¹⁸ (Deryugin et al., 2020), verifica-se o emprego da sociodinâmica organizacional abordada por Fauvet. Neste trabalho os autores recorrem às matrizes de aos princípios da sociodinâmica organizacional abordaram a motivação e aprendizagem no ambiente universitário numa perspectiva sociológica das organizações, considerando a capacidade de interação social como um indicador de potencial sucesso empresarial. Em linhas gerais, combinam os elementos sociométricos do “efeito sociodinâmico” de Moreno com a “sociodinâmica organizacional” de Fauvet.

No estudo publicado com o título “Aspectos da Sociodinâmica Público e Privado na Política de Educação Especial no Estado do Espírito Santo” (Oliveira e Sobrinho, 2020) os autores abordam a utilização de recursos públicos, destinados ao financiamento da educação especial e observaram que predomina contratação do atendimento educacional especializado privado. Embora o título indique tratar dos “aspectos da sociodinâmica público e privado”, verificou-se que o trabalho não utiliza nenhum elemento conceptual ou metodológico das abordagens sociodinâmicas aqui referidas. Também não indicam nas referências, nenhuma obra de autores da sociodinâmica ou trabalhos relacionados à sociodinâmica. É curioso observar que este tipo de investigação poderia se beneficiar dos

¹¹⁷ Tradução livre do autor: A gestão quotidiana da mudança: um desafio permanente para uma estrutura de formação nacional

¹¹⁸ Tradução livre do autor: Sociodinâmica do Capital Humano em Centros de Investigação e Educação Russos

instrumentos da abordagem sociodinâmica quantitativa de modelação matemática ou mesmo da sociodinâmica organizacional.

Em *Comment mener les transformations? Un regard extérieur au monde de l'éducation*¹¹⁹, (Lefrève, 2014) também se verifica a associação à “sociodinâmica organizacional” numa publicação no âmbito na educação. No âmbito das políticas educativas, Lefrève aponta que as reformas sem transformação prática não atendem às mudanças sociais desejadas na educação. Segundo o autor, isso precisa ser feito com uma liderança que impulse mudanças no comportamento.

À nouveau, il n'y a pas de transformation effective sans changement des comportements. Et c'est un point de difficulté majeur. Bien entendu la transformation doit être initiée, pilotée et incarnée par le leader qui a valeur de guide et d'exemple. Néanmoins elle doit être activée au plus près du terrain, là où elle prend sens concrètement: on parle alors de transformation sociodynamique. Ce principe guide les sept clefs suivantes pour réussir une transformation.¹²⁰ (Lefrève, 2014, p. 57)

Com o foco no estudo da relação entre dinâmicas sociais, etnicidade e desempenho escolar, o estudo *Les problématiques scolaires des élèves immigrés au prisme de l'ethnicisation des relations entre pairs*¹²¹ (Bergamaschi, 2016), adota a sociodinâmica num alinhamento aos pressupostos conceptuais da sinérgica de Haken, particularmente quanto à visão termodinâmica de alteração de estados e os ajustamentos resultantes.

Observando a sociedade francesa e a pluralidade étnica no ambiente de aprendizagem, os autores referem que as limitações que impedem a socialização de jovens estudantes inseridos em quadros sociais de famílias de imigrantes, conduz à um ajustamento social com aproximação aos seus pares étnicos-culturais. Afirmam ainda que este contexto é muitas vezes impulsionado por uma “xenofobia sociodinâmica” - L'enjeu est donc de saisir la socio dynamique de l'ethnicisation des rapports scolaires entre

¹¹⁹ Tradução livre do autor: Como liderar a transformação? Um olhar fora do mundo da educação

¹²⁰ Tradução livre do autor: “Mais uma vez, não há transformação efetiva sem mudança de comportamento. E este é um importante ponto de dificuldade. É claro que a transformação deve ser iniciada, pilotada e encarnada pelo líder, que atua como um guia e um exemplo. Contudo, deve ser ativada o mais próximo possível do solo, onde faz sentido em termos concretos: isto é conhecido como transformação sociodinâmica. Este princípio guia as seguintes sete chaves para uma transformação bem-sucedida.”

¹²¹ Tradução livre do autor: Os problemas escolares dos estudantes imigrantes através da lente da etnicização das relações entre pares.

élèves¹²². (Bergamaschi, 2016), denunciando elementos do efeito sociodinâmico (aceitação-rejeição) nas relações entre os indivíduos e os grupos sociais.

Na mesma linha de abordagem, no artigo *Rapport à l'école de parents récemment immigrés. Contexte migratoire et représentations sociales*¹²³ os autores exploram os aspectos relacionados às representações sociais numa perspectiva sociogenética e sociodinâmica a partir dos pressupostos da psicologia social de Moscovici (2000). Os autores concluem que o sucesso no ambiente pode ser positivamente influenciado por uma relação mais compreensiva sobre as relações interpessoais e o contexto de migração na família e na escola – “Il semble que la prise en considération des contextes de migration et de transition des parents immigrants permette au milieu scolaire de développer une meilleure compréhension de leurs exigences et revendications envers l'école”¹²⁴.

No âmbito do ensino de línguas estrangeiras - *Enseigner les langues-cultures dans une optique de genre*¹²⁵ - (Cognigni e Vecchi, 2018), os autores analisam os estereótipos de género a partir de materiais didáticos para o ensino da língua italiana. Assim como nos trabalhos anteriormente referidos, também recorrem aos princípios da representação social para sua reflexão sociodinâmica. O termo sociodinâmica é referido apenas quando descrevem o problema de investigação, sem mais desenvolvimentos.

Des questions qui interpellent la spécificité des représentations sociales en tant que principes organisateurs de comportements, d'attitudes se caractérisant, dans une optique sociodynamique, par les rapports symboliques entre les acteurs sociaux et les variations individuelles qui interviennent dans ces rapports.¹²⁶ (Cognigni e Vecchi, 2018, pp. 3-4)

Ainda no âmbito das representações sociais, mas com um viés nitidamente vincado na abordagem de Moles do efeito sociodinâmico, o artigo *Sociodinámica de los conflictos juveniles en el espacio escolar*¹²⁷ (di Napoli, 2020), aborda a problemática do conflito a

¹²² Tradução livre do autor: “O desafio é, portanto, compreender a sociodinâmica da etnicização das relações escolares entre os alunos.”

¹²³ Tradução livre do autor: Relação com a escola de pais imigrantes recentes. Contexto das migrações e representações sociais

¹²⁴ Tradução livre do autor: “Parece que ter em consideração os contextos de migração e transição dos pais imigrantes permite ao ambiente escolar desenvolver uma melhor compreensão das suas exigências e reivindicações sobre a escola.”

¹²⁵ Tradução livre do autor: Ensino de línguas e culturas a partir de uma perspectiva de género

¹²⁶ Tradução livre do autor: “Interroga-se sobre a especificidade das representações sociais enquanto princípios organizadores de comportamentos e atitudes caracterizados, numa perspectiva sociodinâmica, pelas relações simbólicas entre os atores sociais e as variações individuais que ocorrem nestas relações.”

¹²⁷ Tradução livre do autor: Sociodinâmica dos conflitos entre jovens no ambiente escolar

partir da compreensão das dinâmicas entre os grupos de jovens estudantes no ambiente escolar. Os autores verificam a existência de *clusters* temáticos que antagonicamente resultam em interação social e disputas conflituosas, na maior parte das vezes iniciada por sentimentos de superioridade e inferioridade. Motivados por estes sentimentos, alguns jovens agem de forma violenta como um movimento sinérgico de compensação e reorganização de seu *status* social no grupo.

Como denominador común observamos que la sociodinámica de los conflictos está atravesada por sentimientos de superioridad e inferioridad que experimentan los jóvenes. Cabe destacar que estos sentimientos no emergen de forma separada o alternativa, sino que se entrecruzan entre sí. Podía ocurrir que ciertos estudiantes se sintieran menospreciados y en respuesta a ello intentarían por medio del uso de la violencia física revertir esa situación, y al mismo tiempo que sus compañeros perciban que aquellos se consideraban superiores al buscar imponerse por la fuerza.¹²⁸ (di Napoli, 2020, p. 35)

Também no âmbito das representações sociais, o estudo *L'accompagnement socio-éducatif des mineurs non accompagnés. Étude des conflits entre représentations sociales et représentations professionnelles*¹²⁹ (Breidenbach, 2020) explora a problemática da representação social do menor não acompanhado pelos trabalhadores sociais que asseguram o seu apoio socioeducativo. O estudo recorre aos elementos da representação social para a constituição de seu argumento teórico e analítico, com uma abordagem inclinada à perspectiva sociológica.

Numa linha também reflexiva com foco na mudança de paradigmas no campo da educação, Ferreira apresenta sua abordagem sociodinâmica para a educação comparada no artigo “O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade” (Ferreira, 2008). Neste trabalho, aponta que a educação comparada deve ser observada numa perspectiva social e dinâmica sobre os fenómenos políticos, económicos e culturais que exercem influência sobre as políticas educativas, sem que isso signifique adotar um “ceticismo metódico”. Evoca a “dignificação intelectual da educação” ao mesmo

¹²⁸ Tradução livre do autor: “Como denominador comum, observamos que a sociodinâmica dos conflitos é atravessada por sentimentos de superioridade e inferioridade vividos pelos jovens. É de notar que estes sentimentos não emergem separadamente ou alternativamente, mas sim cruzam-se uns com os outros. Pode acontecer que alguns estudantes se sintam subvalorizados e, em resposta, tentem usar a violência física para inverter esta situação e, ao mesmo tempo, os seus pares percebam que se consideram superiores, procurando impor-se pela força.”

¹²⁹ Tradução livre do autor: Apoio socioeducativo a menores não acompanhados. Estudo dos conflitos entre as representações sociais e profissionais

tempo em que destaca que sua abordagem não pretende desconstruir proposições anteriores.

Ao considerarmos aqui esta possibilidade de uma abordagem sociodinâmica da Educação Comparada não pretendemos, como se vê, romper com o que quer que seja, por um lado, porque seria uma pretensão dificilmente justificável em tão poucas linhas e, por outro, porque a ingenuidade não é tanta assim. (Ferreira, 2008, p. 136)

Resgata ainda pressupostos da sinérgica de Haken, sobretudo no que diz respeito à reflexão analítica da educação e interdisciplinar em interdependência com aspectos sócio evolutivos no âmbito tecnológico, político educacional e ideológico. Sua abordagem propõe investigar a educação comparada em relação à temporalidade do seu objeto de estudo, o espaço onde ele se encontra, as condições económico-político-cultural e os seus efeitos sobre as políticas e práticas educativas.

Todavia, uma abordagem sócio-dinâmica requer que a interpelação se faça tomando sempre em consideração a relação da educação ou de um seu aspecto com o tempo, o espaço, as condições e os efeitos. A partir daqui, torna-se óbvio que se deve procurar esclarecer as interdependências com outros sectores da sociedade, com o desenvolvimento tecnológico, com a consciência e a mobilização ideológica, com a capacidade de organização política, na tentativa de, por exemplo, identificar factores condicionantes ou determinantes, traçar fluxos de influências, delimitar permanências ou mudanças, posicionar protagonismos ou resistências, tendo por finalidade apreciar o real alcance das razões explicitadas e encontrar as razões implícitas das políticas e práticas seguidas. (Ferreira, p. 137)

Em outro artigo “Os outros como condição de aprendizagem: desafio para uma abordagem sociodinâmica da Educação Comparada” (Ferreira, 2014), torna a adotar os princípios da sinérgica de Haken na sua abordagem sociodinâmica, nomeadamente quanto à relevância dos elementos individuais para a compreensão do cenário coletivo. Destaca que a educação comparada deve adotar uma perspectiva de aprendizagem compreensiva onde os outros são fundamentais, de forma a melhor gerir o que denomina por “realidades sociais complexas”. A complexidade das realidades, segundo o autor, é o resultado de forças que a modelaram a realidade apresentada neste momento. Esta característica denuncia princípios teórico conceptuais da integridade tensional

(tensegridade) da sociodinâmica de influência sinérgica e do movimento de contextos da sociodinâmica de modelação matemática.

A realidade educativa, mesmo que consideremos somente a sua componente formal, não coincide com o registo da estrutura ou do que é dado a ver nesse momento. Ela é resultado do histórico de relações entre agentes e actores que têm intervindo na área e da relação das forças que os têm condicionado ou dominado. (Ferreira, 2014, p. 226).

A abordagem sociodinâmica de Ferreira ressalta a compreensão das distintas realidades como parte fundamental do exercício comparativo. Neste aspecto, assemelha-se a pressupostos do aconselhamento sociodinâmico de Peavy, no qual o cenário do outro é a realidade que ele representa e que pode diferir da realidade do investigador. Convém destacar neste caso que a realidade referida por Gomes Ferreira difere das representações de mundo de Schopenhauer (1819/1912) e se aproxima dos pressupostos da representação social de Moscovici (1988/2005) e de Berger e Luckmann (1966/2010). Sobre este aspecto, Gomes Ferreira ressalta a importância de se adotar uma “perspetiva educacional consistente e progressista” para delinear a relevância das representações sociais do outro como parte do seu contexto. Nesta linha, o pressuposto central de sua abordagem aponta o tempo, o espaço, as condições e os seus efeitos, como elementos analíticos-reflexivos indispensáveis para uma sociodinâmica da educação. “Todavia, uma abordagem sócio-dinâmica requer que a interpelação se faça tomando sempre em consideração a relação da educação ou de um seu aspecto com o tempo, o espaço, as condições e os efeitos.” (Ferreira, 2008, p. 137).

Recorrendo à sociodinâmica da cultura de Moles, distingue o pensamento analítico que deve ser evocado na investigação em educação comparada, de leituras preconceituosas onde os elementos culturais são observados sob perspetivas facciosas.

Se a Educação Comparada tem a outra realidade educacional como objecto analítico, isso não significa que, enquanto campo de saber, tenha dado a primazia à compreensão da dignidade cultural que sustenta a diferença e não tenha promovido raciocínios legitimadores de perspetivas preconceituosas e facciosas. (Ferreira, 2014, p. 221)

A abordagem sociodinâmica de Ferreira é essencial para o constructo teórico desta investigação na medida em que os seus pressupostos são aqui retomados e aprofundados

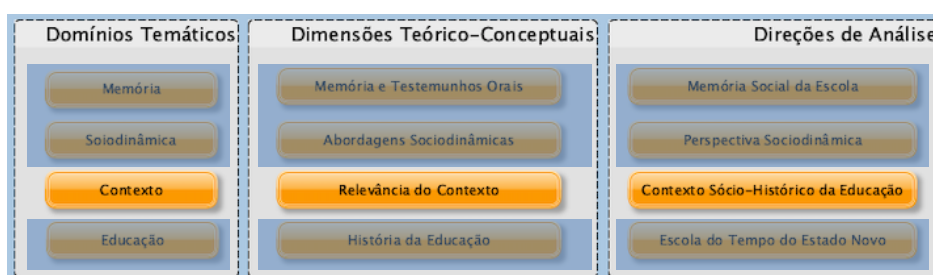
para a concepção de uma “perspetiva sociodinâmica” sobre a memória social da escola do tempo do Estado Novo. Em particular, na relação entre as temporalidades das narrativas da memória da escola e os espaços e condições de registo e recordação.

3. Domínio Temático - Contexto

Em diálogo com os domínios anteriores, o contexto indicia a relação entre as variáveis “narrativas dos professores” e “os aspectos do tempo, do espaço, das condições e seus efeitos”. O enquadramento teórico conceptual sobre o “contexto” serve à compreensão da “perspetiva sociodinâmica da memória” no âmbito desta investigação.

Figura 17

Matriz de Enquadramento Teórico (Contexto – Relevância do Contexto)



Não se pode negar que os contextos envolvem, em certa medida, a subjetividade e interatividade inerente às dinâmicas humanas e sociais nele refletidas e, por sua vez, toda uma carga de complexidade associada a elas, justificando sua pertinência na investigação.

Para explorar o domínio temático do contexto, apresentando os aspectos teórico-conceptuais e sua relevância como elemento de análise nas investigações, este tópico tem por objetivo ressaltar os paradigmas sob os quais a complexidade e subjetividade do contexto justificam sua pertinência para esta investigação. Da mesma forma, apontar a correlação do contexto com as dinâmicas sociais e sua influência sobre as narrativas da memória. A complexidade das experiências humanas é igualmente a complexidade dos contextos nos quais estas experiências são vividas.

3.1 Teorias do Contexto

As teorias do contexto percorrem distintas áreas de investigação no campo das ciências sociais, o que em certa medida pode resultar numa maior presença do contexto como elemento de interesse para as investigações. A pluralidade de usos do contexto e suas teorizações podem ser menos analíticas ou mesmo menos profícuas, consoante o tipo e objetivos da investigação.

Há uma grande diversidade de trabalhos onde o contexto é tratado como elemento teórico conceptual, mas há ainda outros casos onde o contexto assume o papel de cenário dos eventos, sem que seja observado como elemento analítico de impacto para o fenómeno estudado. É neste sentido que as teorias do contexto atuam, permitindo flexibilidade e estrutura teórico conceptual que auxilia o argumento dos investigador frente a elementos observados em seus trabalhos, nos quais se verifica a influência direta ou indireta de situações de contexto.

As teorias do contexto atuam num complicado cenário de duplo efeito (ou mesmo de certa ambiguidade) onde ao mesmo tempo em que o termo “contexto” é amplamente utilizado pelas ciências sociais e humanas, é igualmente secundarizado e mesmo banalizado no seu sentido teórico conceptual (Coulter, 1994; Kovala, 2014). De forma que uma compreensão analítica em torno de teorias do contexto é sublimada em razão do uso distanciado de estruturas de análise e banalização de conceitos alternativos.

The many concepts that clearly cover context or some part of it are one proof of this. Such alternative concepts include “universe of discourse”, “dialogue”, “frame”, “paratext”, “mutual knowledge”, “horizon of expectations”, “schema”, “reading formation”, “rhizome”, and so on.¹³⁰ (Kovala, 2014, p. 160)

Convém destacar que isso não significa que os conceitos e usos alternativos do contexto no âmbito de algumas investigações sejam todos exemplos de uma banalização do termo. O que Kovala aponta é referente ao seu uso excessivo e distanciado de um

¹³⁰ Tradução livre do autor: “Os muitos conceitos que cobrem claramente o contexto ou alguma parte dele são uma prova disso mesmo. Tais conceitos alternativos incluem ‘universo do discurso’, ‘diálogo’, ‘enquadramento’, ‘paratextos’, ‘conhecimento mútuo’, ‘horizonte de expectativas’, ‘esquema’, ‘formação de leitura’, ‘rizoma’, e assim por diante.”

pensamento epistemológico, o que resulta numa abordagem que ignora sua relevância para o fenómeno estudado.

O pensamento epistemológico relacionado às teorias do contexto associa-se em grande medida aos pressupostos filosóficos do pragmatismo enquanto corrente teórica, nomeadamente quanto aos aspectos relacionados às representações da realidade (James, 1907/1975). Numa lógica epistemológica, o elemento contextual é relevante para a investigação enquanto a ação cognitiva permite a compreensão do objeto investigado. Esta premissa segue a mesma linha do fenómeno epistemológico na comunicação, nomeadamente pela capacidade de compreensão resultante no conhecimento relacionado ao tema sob o qual os interlocutores discutem.

As teorias do contexto diferem umas das outras segundo a natureza das investigações e áreas nas quais se inserem. Neste sentido, pode ser observado como “variável de contexto” na área da psicologia, neurociências, educação, gestão organizacional, economia e sistemas de informação. Na linguística e na literatura é explorada na análise do discurso, nomeadamente no âmbito da pragmática.

No âmbito da linguística, o contexto é convocado à análise para melhor compreender os elementos intrínsecos do discurso numa perspectiva sociocognitiva. Na teoria do contexto, as mudanças no cenário social e pessoal são observadas como elementos intrínsecos do indivíduo e seu conjunto social. A linguística não é a única das áreas que desenvolve uma perspectiva do contexto, mas é talvez a que melhor mantém os elementos de base do pragmatismo.

A dispersão conceptual que se observa nas abordagens sobre o contexto nos diversos contextualismos que se encontra, pode denunciar elementos da caracterização rizomática referida por Gilles Deleuze (1925-1995) e Félix Guattari (1930-1992), nomeadamente quanto às ramificações das teorias do contexto, suas dicotomias e multiplicidade de níveis e tipos de abordagens (Deleuzes & Guattari, 1976).

The definition of context developed in this brand of radical contextualism clearly comes close to – and has indeed drawn on – Gilles Deleuze and Félix Guattari’s conception of rhizome. Deleuze and Guattari propose our objects of inquiry to be rethought as assemblages of heterogeneous elements which have no centre, and which are constantly developing in different directions. The concept of the rhizome,

too, emphasises the importance of specificity and interconnection. However, it also strongly repudiates unity and identity.¹³¹ (Kovala, 2014, p. 168).

Embora a proposição de Deleuze e Guattari continuem a ser objeto de críticas, o seu argumento ilustra bem os conflitos conceituais que emergem diante da fragilidade de algumas das estruturas epistemológica das teorias do contexto. A crítica aos pressupostos interpretativos, sobretudo na conceção do contexto como um elemento unicamente resolutivo dos problemas de compreensão dos argumentos é outro aspecto que emerge nas reflexões sobre as teorias do contexto.

In particular, by noting the mundane absence of explicit contextualisation as a routine feature of sense-making, and by emphasising the occasionality and purposefulness of 'contextualisation' as a form of problem solving, discursive practice in its own right, it becomes possible to allay several contemporary misconceptions of contextualisation as involving 'boundless' interpretive assumptions and 'indeterminacies' at every turn.¹³² (Coulter, 1994, p. 689)

Ainda assim, não se pode negar o facto que o contexto é essencial para a compreensão dos fenómenos. Através dele é possível não apenas situar o objeto de estudo, mas também compreender o plano geral no qual se insere, detetar sua amplitude e seu papel no sistema social no qual é observado (Friemel, 2008).

No caso específico da proposta de uma perspetiva sociodinâmica da memória com foco na memória social da escola do tempo do Estado Novo em Portugal, o contexto auxilia a compreender o cenário histórico-social no qual se inserem as memórias que compõem as narrativas dos professores ao mesmo tempo em que é observado como elemento teórico conceptual. É neste último aspecto, de natureza analítica e explicativa, que as teorias do contexto podem contribuir para compreensão da memória social da escola. Por esta razão, nesta investigação a apresentação das linhas teóricas de compreensão da relevância do

¹³¹ Tradução livre do autor: "A definição de contexto desenvolvida nesta marca de contextualismo radical aproxima-se claramente - e de facto inspirou-se - na conceção de rizoma de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Deleuze e Guattari propõem que os nossos objetos de investigação sejam repensados como conjuntos de elementos heterogêneos que não têm centro e que estão em constante desenvolvimento em diferentes direções. O conceito de rizoma também enfatiza a importância da especificidade e da interligação. No entanto, também repudia fortemente a unidade e a identidade."

¹³² Tradução livre do autor: "Em particular, ao notar a ausência mundana de contextualização explícita como uma característica rotineira de fazer sentido, e ao enfatizar a ocasionalidade e o propósito da 'contextualização' como uma forma de resolução de problemas, prática discursiva por direito próprio, torna-se possível dissipar várias conceções errôneas contemporâneas de contextualização como envolvendo pressupostos interpretativos 'sem limites' e 'indeterminações' em cada curva."

contexto é seguida pelo tópico “contexto sócio histórico das memórias”. Desta forma, pretende-se apresentar os argumentos teórico conceptuais e situar o leitor no contextualismo pertinente à compreensão do objeto desta investigação.

3.1.1 Pragmática e contextualismos

A estreita relação entre os princípios da pragmática, enquanto linha interpretativa dos fenómenos e os elementos conceptuais dos diversos contextualismos que se observa, somado à relevância do contexto como elemento que influencia os significados atribuídos aos eventos biográficos, justifica essa brevíssima introdução.

Convém destacar que tanto a pragmática quanto às teorias do contexto (assim como em outras teorizações) evocam linhas conceptuais que foram antes estabelecidas no âmbito de investigações anteriores. Embora não seja possível apresentar todas as conexões teórico-conceptuais que dialogam com o contexto, esta brevíssima entrada sobre a pragmática permite enquadrar os elementos primários dos contextualismos.

A linha de convergência entre os constructos teóricos da pragmática e dos contextualismos situa-se no princípio de definição da verdade (ou da realidade tomada como verdade) nas abordagens lógico-filosóficas. O pressuposto de base implica numa ação lógico-cognitiva na qual a comunicação (oral ou escrita) segue rica em elementos semânticos que precisam ser decodificados e compreendidos pelo interlocutor.

Neste sentido, destacam-se os trabalhos de Johann Gottlob Frege (1848-1925) no âmbito da filosofia da linguagem, com particular destaque para sua abordagem logicista sobre os princípios do contexto no âmbito da filosofia analítica. As abordagens da filosofia analítica ou filosofia matemática, tem por elemento de base os pressupostos do pensamento lógico-filosófico, mais conhecido pelo termo “logicismo”.

O logicismo que se destaca entre os finais do século XIX e início do século XX tem como precursores o filósofo e matemático Johann Gottlob Frege e o filósofo Bertrand Russell (1872-1970), tendo os trabalhos de ambos contribuído para as estruturas da lógica e da epistemologia numa perspetiva da filosofia matemática (Dummett, 2022). Importa ressaltar que a abordagem do logicismo não tem o contexto como seu elemento de análise central e sim uma variável de observação e compreensão do conjunto reflexivo.

O alinhamento nos argumentos teóricos conceituais de Russell e Frege quanto aos pressupostos do logicismo, é detetado por Russel quando conclui *The Principles of Mathematics* (1903) e observa semelhantes ideias antecipadas por Gottlob em *The Foundations of Arithmetic*, publicada em 1884 (Monk, 2022). Mas, se por um lado Frege concentra suas reflexões na problemática da representação e distinção entre o subjetivo e o objetivo na investigação, por outro, Russel observa o contexto como uma variável de conflito.

As questões apontadas por Frege (1884/1960) em sua obra destacam a revelância do contexto como compreensão analítica dos fenómenos. Embora o foco da abordagem esteja na conceptualização do “número” como elemento analítico, os pressupostos apontados por Frege e, *The Foundations of Arithmetic* transcendem a matemática e indiciam elementos que mais tarde serão utilizados na análise do discurso.

In the enquiry that follows, I have kept to three fundamental principles: always to separate sharply the psychological from the logical, the subjective from the objective; never to ask for the meaning of a word in isolation, but only in the context of a proposition; never to lose sight of the distinction between concept and object.¹³³ (Frege, 1884/1960, p. xxiii)

Russell retoma o discurso de Frege, mas levanta algumas questões sobre o processo reflexivo, apontando alguns aspectos conflituosos no âmbito das proposições teóricas. Sua abordagem centra-se na qualidade objetiva e subjetiva da verdade¹³⁴. Como Frege, afirma a dependência do contexto em que se insere a proposição, mas igualmente aponta que este princípio denuncia um conflito (ou contradição).

The question is: How does a proposition differ by being actually true from what it would be as an entity if it were not true? It is plain that true and false propositions alike are entities of a kind, but that true propositions have a quality not belonging to false ones, a quality which, in a non-psychological sense, may be called being asserted. Yet there are grave difficulties in forming a consistent theory on this point, for if assertion in any way changed a proposition, no proposition which can possibly

¹³³ Tradução livre do autor: “Neste estudo, mantive-me fiel a três princípios fundamentais: separar sempre com rigor o psicológico do lógico, o subjetivo do objetivo; nunca perguntar o significado de uma palavra isoladamente, mas apenas no contexto da proposição; nunca perder de vista a distinção entre conceito e objeto.”

¹³⁴ Entenda-se por verdade nesta abordagem, as crenças e afirmações (ditas ou não ditas) que presentes na propriedade das frases sustentam proposições à luz da filosofia da linguagem, metafísica ou reflexão lógico-filosófica. (Blackburn, 2020)

in any context be unasserted could be true, since when asserted it would become a different proposition.¹³⁵ (Russell, 1903/1996, p.35)

Considerando os mesmos pressupostos referidos nos princípios apontados por Frege, Russel verifica o paradoxo conceptual que perturba o equilíbrio da teoria. Em linhas gerais, considerar o contexto como um elemento reducionista de compreensão de uma realidade implica em desconsiderar como verdadeiras as demais realidades, o que constitui um paradoxo conceptual do contexto. Esta reflexão retoma o pressuposto da realidade de Schopenhauer, nomeadamente quanto à percepção das coisas. Segundo ele, a verdade é uma realidade (objeto), para o pensamento, uma representação para o sujeito que a contempla.

Keine Wahrheit ist also gewisser, von allen andern unabhängiger und eines Beweises weniger bedürftig als diese, dass alles, was für die Erkenntnis da ist, also diese ganze Welt, nur Objekt in Beziehung auf das Subjekt ist, Anschauung des Anschauenden, mit Einem Wort, Vorstellung.¹³⁶ (Schopenhauer, 1819/1912, pp. 3-4)

A compreensão de que a verdade, enquanto objeto de análise, é uma representação da realidade concebida como realidade para um sujeito é a prerrogativa de partida para a conceptualização do pragmatismo. John Dewey (1859-1952), Charles Sanders Peirce (1839-1914) e William James (1842-1910) estabelecem os parâmetros conceptuais do pragmatismo enquanto escola filosófica no primeiro quartil do século XX (Thayer e Rosenthal, 2022).

Publicada em 1907 com o título *Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking*¹³⁷, a coleção de textos das conferências de William James, apresenta a problemática sobre a qual se insere o pragmatismo e a relevância do contexto como elemento analítico. Embora traga alguns aspectos conceptuais originais no âmbito do

¹³⁵ Tradução livre do autor: “A questão é: Como é que a proposição difere por ser realmente verdadeira do que seria como uma entidade se não fosse verdadeira? É evidente que tanto as proposições verdadeiras como as falsas são entidades de espécie, mas que as proposições verdadeiras têm uma qualidade que não pertence às falsas, a qualidade que, num sentido não psicológico, pode ser chamada de ser afirmada. Contudo, existem sérias dificuldades em formar uma teoria consistente sobre este ponto, pois se a afirmação alterasse de alguma forma uma proposição, nenhuma proposição que, em qualquer contexto, possa ser desprovida de afirmação poderia ser verdadeira, uma vez que, quando afirmada, se tornaria uma proposição diferente.”

¹³⁶ Tradução livre do autor: “Nenhuma verdade, portanto, é mais certa, mais independente de todas as outras, e menos necessitada de prova, do que isto, que tudo o que existe para o conhecimento, isto é, todo este mundo, é apenas um objeto em relação ao sujeito, a contemplação do contemplador, numa palavra, a sua representação.”

¹³⁷ Tradução livre do autor: “Pragmatismo: Um novo nome para algumas formas antigas de pensar”

contexto, a obra já seu título recorda que o pragmatismo não é uma proposta de todo nova, mas sim um novo nome para uma abordagem já conhecida.

Na segunda conferência, intitulada por *Lecture II – What Pragmatism Means*¹³⁸, James refere um adágio escolástico sobre um homem que dá voltas em torno de uma árvore a tentar ver um esquilo que nela se encontra a mover-se em direção oposta ao homem. Estaria o homem a mover-se em torno da árvore ou do esquilo? Convidado a dar uma solução ao problema metafísico, aponta que é preciso distinguir “a posição do homem em relação o esquilo” e “o que se entende por “mover-se em torno de”, de forma que as duas proposições estariam corretas e erradas, pois cada uma delas representa um contexto que permite exprime a percepção da realidade (James, 1907/1975).

Em *What pragmatic is* (1905) Charles Peirce referiu a pragmática como uma ciência que se propõe a seguir as verdades apresentadas no universo de compreensão das realidades, sem que isso signifique tomar o sentido dado às palavras como a definição final para o pragmatismo. O significado relativo às realidades não pode ser absoluto na definição da verdade. Na mesma medida, a complexidade da unidade de representação é equivalente à complexidade do sistema de representações na qual o objeto e o sujeito estão inseridos.

John Dewey é apresentado ao pensamento filosófico do pragmatismo por Charles Peirce, avançando para uma proposição própria de sua perspectiva pragmatista inserida no âmbito do instrumentalismo. A abordagem de Dewey propõe uma perspectiva na qual a concepção da realidade é resultante de processos de correlações de informações e processos dinâmicos de mudanças, os quais combinados contribuem diretamente para a formação do conhecimento sobre um determinado conteúdo (Gouinlock, 2022).

Em *Logic the Theory of Inquiry*¹³⁹, cuja primeira edição foi publicada em 1938, Dewey propõe um instrumentalismo pragmático com adoção de sistemáticas de observação e recurso a perguntas de investigação (inquiry) para se verificar as alterações e as correlações entre os elementos que irão compor o conhecimento. Denominando sua proposição por *principle of continuum inquiry*¹⁴⁰, refere que somente Charles Peirce tinha dado a devida atenção à relevância deste processo, o qual considera como essencial para se obter soluções objetivas, relacionando conceitos e materiais observados ao mesmo tempo em que se evita julgamentos e proposições vazias (Dewey, 1938/1939).

¹³⁸ Tradução livre do autor: “Segunda conferência - O que significa o pragmatismo”

¹³⁹ Tradução livre do autor: Lógica a Teoria da Investigação

¹⁴⁰ Tradução livre do autor: princípio da investigação contínua

O “princípio do *continuum*” de Dewey alerta sobre a necessidade de se revisitar os processos adotados na investigação científica. Assim, deve o investigador comparar a influência dos contextualismos sobre os elementos e observar os seus efeitos sobre as realidades. Convém destacar que o instrumentalismo pragmático de Dewey considera os contextos como panoramas mutáveis e geradores de novos contextualismos, especialmente devido às particularidades dos aspectos culturais. Este aspecto implica numa contextualização para que se ocorra a compreensão do texto ou da ação pela força lógica nele presente. Neste sentido, Dewey aponta que “In a sentence having no contextual situation, its logical force is indeterminate”¹⁴¹ (Dewey, 1938/1939, p. 135). O contexto é assim o elemento determinante de compreensão, sendo igualmente a representação de uma realidade.

Considerando a influência da pragmática enquanto arcabouço teórico para diferentes teorias do contexto, verifica-se à partida que não somente os elementos primários das teorias convergem para o pensamento original da pragmática, como também as próprias teorias em si confundem-se com ela em suas estruturas lógicas.

O debate sobre a multiplicidade de cenários e a pluralidade de possíveis interpretações, de certa forma impulsionou uma diversidade de contextualismos que emergem ainda na primeira metade do século XX. O contexto passa a fazer parte da estrutura semântica do discurso, de forma que o conhecimento é compreendido como o resultado de um processo dialógico e simbólico. O simbolismo é assim uma parte da significância, do signo atribuído às palavras e, por sua vez, dependente de um contextualismo.

Nesta linha, Wittgenstein (1953/2009) aproxima-se das proposições pragmáticas de Dewey e Peirce e aponta a concepção das realidades como parte de um processo cognitivo onde os significados das palavras e os seus contextualismos atuam como determinantes para a reflexão lógico-filosófica nas investigações. O contextualismo epistemológico emerge como parte das reflexões em torno das relações entre a semântica do discurso e os diferentes contextualismos (Rysiew, 2021). Diante dos paradoxos ceticistas os contextualistas defendem seu postulado epistemológico de que a verdade que conduz ao conhecimento almejado refeito diferentes perspectivas, consoante o contexto e a realidade na qual se insere.

¹⁴¹ Tradução livre do autor: “Numa frase sem situação contextual, a sua força lógica é indeterminada.”

No campo de debate dos ceticistas sobre o modelo epistémico adequado, a resposta dos investigadores contextualistas pode apoiar-se na tese de que para normas diferentes aplicam-se contextos diferentes, considerando a verdade como relativa a cada contexto (Ichikawa, 2017). O problema neste paradoxo do contextualismo é que desta forma o *loop* dicotómico onde a multiplicidade de realidades possíveis torna todo o significado correto e errado ao mesmo tempo, dependendo do seu contexto, o que invalidaria o seu pressuposto de base.

Contextualists try to resolve sceptical paradoxes not by refuting sceptical arguments but by confining them to contexts in which far-fetched possibilities are raised. In so doing, they assume that the conflicting intuitions that generate these paradoxes relate to the truth conditions of knowledge and are not merely vacillating responses to sceptical considerations. Contextualists reject invariantism about knowledge attributions and claim that a given knowledge-ascribing sentence can express different propositions in different contexts, which implies that there are many knowledge relations, not just one.¹⁴² (Preyer & Peter, 2005, p. 2)

Os contextualistas não têm o objetivo de resolver o paradoxo cético, preferindo adotar um conjunto de procedimento que permitam a validação de suas observações à luz do contextualismo. Aceitam o paradoxo como parte do processo investigativo em que o contexto é assumido como variável de relevância para compreensão do fenómeno estudado.

A validade do fenómeno é apurada pelos contextualistas na verificação dos aspectos racionais que constituem a visão epistemêmica (conhecimento), os elementos que corroboram com a escolha do caminho adotado (justificativa) e os elementos que confirmam (indícios) e permitem a validação dos resultados obtidos (McKenna, 2015). Em linhas gerais, o que importa para os adeptos do contextualismo é a natureza e o rigor dos processos adotados.

Partindo da compreensão semântica presente mensagem, a visão epistemológica do contexto adota pressupostos da filosofia da linguagem ao mesmo tempo em que ratifica sua relevância no processo investigativo.

¹⁴² Tradução livre do autor: “Os contextualistas tentam resolver paradoxos céticos não refutando argumentos céticos, mas limitando-os a contextos em que se levantam possibilidades rebuscadas. Ao fazê-lo, assumem que as intuições contraditórias que geram estes paradoxos estão relacionadas com as condições de verdade do conhecimento e não são meramente respostas vagas a considerações céticas. Os contextualistas rejeitam o invariantismo acerca das atribuições de conhecimento e afirmam que uma dada sentença de conhecimento pode expressar diferentes proposições em diferentes contextos, o que implica que existem muitas relações de conhecimento, e não apenas uma.”

According to literalism, we may legitimately ascribe truth-conditional content to natural language sentences, quite independent of what the speaker who utters this sentence means. For the contrasting view, namely contextualism, speech acts are the instances of content. Therefore, it can be concluded that only in the context of a speech act does a sentence express a determinate content. It follows that the same sentence may express different contents in different contexts.¹⁴³ (Preyer & Peter, 2005, p. 4)

Numa perspetiva da filosofia da linguagem, François Recanati (2005) aponta o literalismo como uma antítese aos pressupostos do contextualismo, nomeadamente pela legitimação das realidades independentes dos significados atribuídos no seu contexto de partida (orador) e de receção (interlocutor). O que não significa uma eliminação do paradoxo epistemológico, atenuado pelas condicionantes do minimalismo que em certa medida condicionam os efeitos do contexto sobre as dinâmicas semântico-cognitivas da mensagem.

According to minimalism, no contextual influences are allowed to affect the truth-conditional content of an utterance unless the sentence itself demands it. Yet, sometimes, the truth-conditions of an utterance seem to be affected by context in a top-down manner.¹⁴⁴(Recanati, 2005, p.176)

O “contextualismo epistemológico” está entre os diferentes contextualismos que emergem no início do século XX e talvez seja um dos pressupostos teóricos que melhor explicitam a relação entre as teorias do contexto e os pressupostos lógicos a filosofia da linguagem. Em linhas gerais, adota os elementos do pragmatismo e estabelece as bases para as diferentes teorias do contexto, sendo um princípio adotado em diversas investigações¹⁴⁵, sobretudo no caso das investigações centradas em paradigmas naturalistas e abordagens predominantemente qualitativas. O contexto como princípio analítico não

¹⁴³ Tradução livre do autor: “De acordo com o literalismo, podemos legitimamente atribuir conteúdo de verdade condicional a frases de linguagem natural, independentemente do significado do orador que pronuncia esta frase. Para a visão contrastante, nomeadamente o contextualismo, os atos de fala são as instâncias de conteúdo. Portanto, pode concluir-se que só no contexto de um ato de fala é que uma frase expressa um conteúdo determinado. Daí resulta que a mesma frase pode exprimir conteúdos diferentes em contextos diferentes.”

¹⁴⁴ Tradução livre do autor: “Segundo o minimalismo, não é permitido que influências contextuais afetem o conteúdo de uma expressão condicionada à verdade, a menos que a própria sentença o exija. No entanto, por vezes, as condições de verdade de um enunciado parecem ser afetadas pelo contexto de cima para baixo”

¹⁴⁵ A tese epistemológica da perspetiva sociodinâmica da memória parte do pressuposto de que o tempo, o espaço as condições e seus efeitos (Ferreira A. G., 2008) interferem nas recordações, privilegiando o contexto como um elemento essencial à compreensão da memória social da escola.

somente permite compreender a natureza do problema investigado, mas igualmente permite detetar os elementos semânticos-cognitivos e compreender os resultados obtidos na investigação.

Embora o uso do contexto como parâmetro interpretativo possa estar sujeito à paradoxos epistemológicos, sua relevância como matriz analítica denunciada ainda nos trabalhos de Frege e estruturadas segundo os pressupostos do pragmatismo de James, Peirce e Dewey, pode ser observada em diversas teorias do contexto. Para além de ocorrer em outras abordagens, pode-se citar como exemplo a abordagem sociocognitiva e sociolinguística adotada no âmbito da linguística e a teoria do contexto social, cuja aplicabilidade é observada na sociologia, psicologia, linguística, etc.

3.1.2 Discurso e contexto como elementos analíticos

Como foi anteriormente apontado, as abordagens contextualistas recorrem muitas vezes às dinâmicas da linguagem para estruturar suas proposições lógico-filosóficas. Neste caso, o discurso como elemento de análise torna-se o objeto de investigação no qual o contexto é analisado e vice-versa. Em outras palavras, o contexto é analisado segundo o discurso e o discurso é analisado a luz do contexto em que se insere.

Nesta linha, a teoria do contexto aplicada à análise do discurso recorre a paradigmas analíticos que têm por base os pressupostos do contextualismo anteriormente referidos, ajustados aos objetivos de cada investigação. No caso da memória social da escola, o contexto histórico e social se manifesta no discurso (narrativa da memória) e permite compreender o enquadramento das recordações da escola do tempo do Estado Novo. Ao mesmo tempo, também permite compreender os aspectos lógicos-semânticos da narrativa da memória. Este processo envolve aspectos sociais e cognitivos que podem ser observados à luz da teoria do contexto explorada na linguística textual.

No campo de investigação da linguística a abordagem teórico conceptual do contexto é observada por Teun A. van Dijk (1943–) no âmbito da linguística textual com foco na perspetiva sociocognitiva da linguagem. Deve-se, contudo, ter em atenção o facto de que a perspetiva sociocognitiva no campo da linguística não é a mesma da teoria cognitiva social de Albert Bandura (1925–2021), embora partilhem elementos comuns.

No campo da abordagem psicológica, a perspetiva interacionista da teoria sociocognitivista de Bandura considera o comportamento humano como um processo de

reflexos das dinâmicas sociais que afetam o sistema de auto-regulação do indivíduo em uma contínua auto-influência (Bandura, 1991). O contexto observado como um conjunto de fatores sociais, exerce influência sobre os aspectos cognitivo-sociais do indivíduo, afetando diretamente os sistemas de auto-regulação do comportamento humano.

Enquanto a abordagem de Bandura o contexto é observado no âmbito da psicologia social, como um elemento que auxilia na investigação dos esquemas mentais formalistas que explicam os processos cognitivos que refletem na aprendizagem e comportamento social humano, na abordagem de van Dijk o contexto é observado no âmbito da linguística textual a perspectiva sociocognitiva como um elemento presente na esfera dos processos mentais que se manifestam no discurso (oral e escrito).

Embora ambas as linhas de abordagem sejam semelhantes no aspecto cognitivo e social, a abordagem adotada no campo da linguística mantém o foco na compreensão do contexto como uma variável de relevância na compreensão do discurso, enquanto a abordagem da psicologia social como uma variável do comportamento cognitivo-social.

A primeira não elimina a segunda, mas explora alguns de seus argumentos para melhor compreender as dinâmicas sociais e seu raio de influência sobre o discurso. Segundo a perspectiva de van Dijk para se compreender os processos relativos à linguagem, discurso e conhecimento nas dinâmicas sociais, muitas vezes torna-se necessário evocar teorias complexas em diálogo com campos da filosofia (van Dijk, 2008). Nesta linha, van Dijk ressalta que a psicologia social é a disciplina ideal para explorar os diferentes modelos de contexto observados à luz de distintos contextualismos, e acrescenta:

This means that context models are described as featuring not only personal histories and experiences, as well as individual intentions, goals, and knowledge, but also categories and beliefs that instantiate or “apply” the social cognitions of groups and communities. Personal opinions (e.g., about our addressees) may instantiate attitudes or ideologies of groups, and how these may influence the way participants model other participants as well as control the expression of ideologies in discourse.¹⁴⁶ (van Dijk, 2009, p. 83)

¹⁴⁶ Tradução livre do autor: “Isto significa que os modelos de contexto são descritos como apresentando não só histórias e experiências pessoais, bem como intenções, objetivos e conhecimentos individuais, mas também categorias e crenças que instanciam ou “aplicam” os conhecimentos sociais de grupos e comunidades. As opiniões pessoais (por exemplo, sobre os nossos destinatários) podem instanciar atitudes ou ideologias de grupos, e como estas podem influenciar a forma como os participantes modelam outros participantes, bem como controlar a expressão de ideologias no discurso.”

A perspetiva de van Dijk acerca da influência do contexto sobre o discurso, aponta aspectos similares aos referidos por Halbwachs no âmbito da memória coletiva, nomeadamente acerca das influências das dinâmicas sociais que se refletem em modelações de pensamentos entre o individual e o coletivo. Na perspetiva de Halbwachs sobre a memória coletiva, as recordações são elementos individuais que dialogam constantemente com a esfera coletiva na qual o indivíduo faz parte (Halbwachs, 1950/1997).

O argumento adotado numa visão contextualista considera o indivíduo como um agente social que influencia e é influenciado pelo contexto no qual se insere, sendo o reflexo desta influência observável nas suas narrativas. Este princípio é observado nas investigações considerando pelo menos as seguintes dimensões de análise do contexto: 1. Enquadramento social e espacial dos eventos (cenário); 2. A forma como o contexto é apresentado na narrativa e como evoca outros contextos como parte do processo compreensivo da comunicação (linguagem); 3. Os ultra-situacionais que exigem conhecimentos prévios do interlocutor para compreensão dos contextos evocados na comunicação (van Dijk, 2009).

O contexto, segundo a linha cognitivo social, implica na utilização de quadros de representação social (Goffman, 1974/2012) na memória como modelos mentais de significação para que a comunicação seja compreendida a partir das verdades que compõem a concepção pessoal de realidade. Embora a compreensão da realidade evoque matrizes contextuais, é importante acautelar-se quanto à adoção de um irracionalismo extensivo que promova o relativismo de forma que a compreensão da realidade se altere consoante o contexto (Popper, 1996/2009).

O relativismo na observação do contexto como elemento analítico pode ser evitado com a adoção de uma sistemática de análise que considere as diferentes dimensões do contexto na análise do conteúdo. Zammali e Yahia (2021) propõem que o contexto seja analisado com recurso a uma estrutura mensurável, devendo ser ajustada a cada tipo e objetivo de investigação, o que está alinhado à abordagem de van Dijk sobre a análise do contexto.

Lycan recorda que “(...) a verdade de uma frase – mesmo que mantenhamos fixo o seu significado – depende do mundo que estamos a considerar” (Lycan, 2019/2022, p. 91). O que convoca à reflexão os aspectos subjetivos da realidade, a qual está associada à

temporalidade a qual pertence, bem como os fatores culturais, sociais e psicológicos no qual os indivíduos (narrador e interlocutor) estão inseridos.

Segundo van Dijk (2008) a análise do contexto pode seguir uma linha multidisciplinar com recurso à diferentes lentes de abordagem, podendo ser observado como:

- Construção subjetiva da realidade;
- Experiência comunicativa única (indissociável do evento ao qual pertence);
- Um modelo mental (e esquemático) de interpretação das realidades;
- Recurso de controlo da produção e também da compreensão do discurso;
- Uma base dinâmica e social presente nos micros e macro contextos;
- Variável cognitiva, social e cultural;
- Elemento de relevância e estrutura pragmática.

Numa investigação em que se observe analiticamente a relação entre discurso e contexto, a análise sociocognitiva do discurso deve considerar o facto de que as experiências humanas são agrupadas em classes segundo os contextos e as abstrações possíveis para as experiências (Medin e Schaffer, 1978). Neste caso, pode ser adotado o mesmo princípio recomendado por Bardin para a análise de conteúdo, sistematizando a estrutura das dimensões e direções de análise e aplicando uma análise dos significados (Bardin, 2011).

O contexto pode ser observado como elemento analítico incluído na categorização durante o processo de codificação dos dados coletados, conforme os objetivos da investigação. Bardin (2011) recorda que a análise de conteúdo deve considerar as unidades de registo referentes aos seguimentos de texto codificados e as unidades de contexto sendo utilizadas como unidades de compreensão das unidades de registo.

No mesmo sentido, Maingueneau (2014/2015) destaca que para os analistas de conteúdo as unidades “tópicas” (delineadas pelo investigador antes da análise) e “não tópicos” (que emergem da observação das unidades tópicos codificadas) podem ser exploradas no procedimento integrador e texto-analítico. No entanto, enquanto o procedimento integrador verifica as relações entre os segmentos codificados e suas unidades de codificação, o procedimento texto-analítico tem o seu foco na verificação de falhas ou inconsistências no discurso. O contexto neste caso é o elemento significante do

objeto investigado, podendo ser analisado como cenário, variável cognitiva e sociocultural dos discursos.

Importa recordar que durante a análise do contexto no discurso o investigador deve perguntar-se sobre o que diz a unidade de informação em relação ao tópico que está a ser analisado e como o contexto enquadra o discurso e auxilia na sua compreensão. A unidade de informação é neutra, positiva ou negativa em relação ao objeto de investigação?

Cette question oblige le codeur à se concentrer sur le contenu et le sujet de l'unité qu'il code, même si le contexte du document joue forcément un rôle puisque l'unité n'est que momentanément isolée de ce qui l'entoure. C'est par le cumul de tous les bulletins de présence que constitue la codification de chaque unité que le contenu d'un document prend sa place et se qualifie dans une analyse.¹⁴⁷ (Leray, 2008, p. 72)

De acordo com os objetivos de cada investigação, a semântica cognitiva pode igualmente auxiliar na análise de determinados elementos presentes no discurso, nomeadamente através de estratégias taxonómicas de análise. Numa linha analógica, alguns princípios da semântica cognitiva podem auxiliar no dimensionamento vertical para estruturar os níveis de classificação das palavras ou sentenças codificadas (Valenzuela e Antuñano, 2013). A lógica de domínios do conhecimento pode ser aplicada no sentido de delinear a relação entre o enquadramento do contexto e a análise do discurso.

Embora não seja possível explorar todo o leque de conteúdos relacionados ao tema do discurso e do contexto como elementos analíticos, esta brevíssima abordagem introduziu alguns aspectos que ilustram a relevância do contexto na análise dos conteúdos. Não apenas como cenário passivo e não analítico, mas como um elemento que permite significar os fatos numa compreensão pragmática do objeto de análise da investigação.

¹⁴⁷ Tradução livre do autor: “Esta questão obriga o codificador a concentrar-se no conteúdo e no assunto da unidade que está a codificar, mesmo que o contexto do documento desempenhe necessariamente um papel, uma vez que a unidade está apenas momentaneamente isolada do seu ambiente. É através da acumulação de todos os registos que constituem a codificação de cada unidade que o conteúdo de um documento toma o seu lugar e é qualificado numa análise.”

3.2 Complexidade e subjetividade do contexto que se recorda

O contexto que se recorda ou o contexto no qual se inserem as recordações, está repleto de características denunciadoras de sua carga de complexidade e subjetividade. Ambos os elementos partilham de uma intangibilidade que deve ser considerada durante a investigação.

Edgar Morin (1999) define como complexo (*complexus*) aquilo que é tecido junto, compondo toda uma panóplia de elementos de um todo inseparável (como os contextos econômicos, políticos e sociais). Refere também que há o que é tecido de forma interdependente, interativa com o objeto, sendo a complexidade o conector entre a unidade e a multiplicidade. A complexidade não pode ser medida ou analisada como um elemento concreto presente na investigação. Por outro lado, ela recorda ao investigador a necessidade de sua presença nos processos mnemónico-sociais e nas dinâmicas que se manifestam nas recordações.

O princípio de que a subjetividade é um elemento presente nas investigações qualitativas, mesmo que em muitos casos seja ela (a subjetividade) estereotipada como “subjetivismo científico”, é uma visão reducionista do valor e complexidade do elemento subjetivo na epistemologia qualitativa (González Rey, 2010).

O evento experienciado e registrado na memória é um elemento objetivo. Contudo, o significado que lhe foi atribuído, impregnado de representações individuais da realidade, revela-se como o elemento subjetivo da recordação. A complexidade e a subjetividade do contexto que se recorda é assim uma representação de camadas de diferentes tipos de contextos.

O contexto pode ser compreendido em suas camadas tipológicas inseridas na sua vertente global – como estruturas sociais, políticas, culturais e históricas – e local – como espaço imediato interacional (van Dijk, 2017). Cada contexto contempla em si toda uma carga de complexidades e de subjetividades características de sua tipologia e enquadramento temporal. Em algumas investigações qualitativas, não somente em história da educação, o contexto é convocado para auxiliar na compreensão de origens ou de circunstâncias (como um contexto histórico ou causal) ou para enquadrar uma abordagem no plano social (contexto social). Nestes casos, as teorias do contexto podem ser

observadas de forma não conectada ao objeto investigado ou desassociadas de sua relevância como elemento de análise.

Partindo do pressuposto de que o contexto neste estudo é observado como matriz de muitos eventos biográficos, uma vez que aquele que narra e aquele que escuta são igualmente atores e decodificadores de seus contextos, pode-se afirmar que a interatividade contextual revelada nas recordações, indica elementos subjetivos dos aspectos objetivos da vida social. Como a memória social dialoga com as dinâmicas sociais nas quais os indivíduos interagem, a coexistência entre as várias memórias construídas nos contextos familiares, grupais ou nacionais, favorece as dinâmicas mnemónico-temporais da experiência vivida refletidas na memória individual (Catroga, 2011). Neste âmbito, a complexidade e a subjetividade dos contextos do registo do evento na memória e do contexto no qual a recordação é transformada em narrativa, atuam como forças de influência sobre as narrativas da memória.

As dinâmicas sociais e os aspectos mnemónicos que resultam das interações dos indivíduos com seus contextos, envolvem uma ou várias e distintas *schemata* de representação (Goffman, 2012). Em linhas gerais, aquele que narra sua memória recorre ao contexto passado para responder ao contexto presente, pois a memória evocada ao manifestar-se na narrativa pode não ser a mesma que refletia o evento biográfico, mas sim o fruto de fragmentos reorganizados (Shaw, 2016) ou mesmo ressignificados à luz de velhos e novos contextos.

Ao recordar o tempo da escola no papel de aluno ou professor, sua recordação conjuga em si as dinâmicas dos quadros sociais vividos e as diferentes camadas temporais dos distintos tipos de contextos revisitados no exercício anamnésico. Este exercício, automatizado e muitas vezes despercebido, opera como um revisitar de camadas tipológicas de contexto, de forma que a narrativa de uma memória familiar tem um constructo distinto da narrativa de uma memória do trabalho, ainda que ambas possam dialogar no plano temporal da experiência vivida.

Nesta investigação o contexto é fundamental na compreensão dos aspectos do tempo, do espaço, das condições e seus efeitos sob as recordações dos professores. Visto que a abordagem sociodinâmica da memória da escola não representa uma direção de investigação específica e não dispõe de um quadro teórico único, não convém cingir o contexto a um único paradigma ou caminho de análise, ou ignorar suas camadas tipológicas de análise. Uma vez que o tipo de contexto apresentado nesta secção situa-se entre o tempo

social e o tempo histórico, onde se insere a memória da escola do tempo do Estado Novo em Portugal, se observa a sua interação com outros tipos de contextos (político, económico, religioso, etc.) e sua relevância nas recordações dos professores. O que se compreende pelo facto de tomar como ponto de partida a hipótese de que o contexto, em linhas gerais, atua sobre as dinâmicas sociais como variável causal e, ao mesmo tempo consequente que se revela nas narrativas da memória.

Numa investigação no âmbito da memória social, o contexto transita entre os paradigmas ontológico e epistemológico ao mesmo tempo em que alimenta argumentos no campo do interacionismo simbólico e da etnometodologia. Ainda assim, é salutar recordar que os elementos que emergem na descrição dos contextos, as memórias que nele se manifestam, não devem promover uma compreensão simplificada de que o contexto tudo explica e tudo justifica. Essa visão acautelada explora os contributos e complexidades do(s) contexto(s) para o problema em análise sem descuidar da “vigilância crítica”, em linha com as recomendações referidas por Bardin (2011, p. 30) ao ressaltar as armadilhas da “compreensão espontânea” ou reducionista e os riscos do saber subjetivo.

Sendo a temporalidade uma característica da consciência (Berger e Luckmann, 1966/2010), conjugando em si elementos de sua construção social da realidade, as memórias do passado atuam sobre os contextos e os contextos atuam sobre a memória, revelando nas recordações sua dinâmica complexa e subjetiva. As representações sociais da realidade e os diferentes quadros interpretativos construídos nos processos de significância dos eventos vividos, manifestam-se nas narrativas da memória. Neste caminho, a recordação deve ser considerada como reflexo do contexto e o contexto observado em mais de um nível analítico, consoante os cenários do discurso. Convém recordar, como já foi referido anteriormente, que tanto entrevistado quanto o investigador são atores de seus quadros sociais e de seus contextos e reflexos de uma temporalidade.

3.3 A recordação como reflexos do(s) contexto(s)

A recordação interage com os contextos numa dinâmica em constante movimento e dependência, pois no processo de armazenamento dos eventos biográficos o ambiente externo (contexto) fornece as informações que serão significadas e internalizadas consoante a força de influência dos contextos nas quais se formaram (Griffiths, 2004).

Assim, o contexto assume vital importância na construção de memórias e estas na recordação de contextos com as quais interagem como reflexos resignificados de seu tempo.

Os fenômenos que constituem o horizonte de eventos com os quais interagimos ao longo da vida quotidiana estão, por sua vez, sujeitos a diversas forças sociais externas e internas, coercitivas e voluntárias. Neste sentido, somos todos reflexos do quotidiano de nosso tempo, como foram as gerações que nos precederam. “Pois cada um é, como outrora, o produto social da sua época, mas que se torna um produto específico” (Kaufmann, 2003, p. 87).

É possível que em contextos de regimes políticos que pressionam os indivíduos à uma linha de conformidade, obediência e regulação de comportamentos por meio de estruturas e normas coercitivas, o impacto do regime autoritário sobre a memória e os comportamentos venha a durar mais que a existência do próprio regime. O problema maior destes casos reside, de acordo com a “psicologia da conformidade e da obediência”, no desenvolvimento de normas espontâneas, capazes de provocar distorções e particular conformidade de comportamentos (Moghaddam, 2013). Na medida em que aquele recorda não se encontra mais no contexto alargado do registro, a narrativa da memória pode sofrer novas influências e ajustamentos consoante os novos contextos nos quais a memória é evocada.

Segundo a compreensão funcionalista, as organizações das ações e papéis dos indivíduos nas instituições sociais, podem seguir as lógicas da “teoria voluntarista da ação social”, onde o comportamento, as escolhas, os valores e as normas partilhadas são influenciados diretamente por forças internas e externas. (Johnson, 2008). Em linhas gerais, o ajustamento do indivíduo ao contexto segue uma convenção social de comportamento estabelecida pelo(s) grupo(s) social do qual ele faz parte.

Convém não confundir a narrativa passiva do passado, isenta de críticas ou julgamentos (opiniões), com algum conformismo ou obediência a determinados contextos. O comportamento obediente é uma resposta ao sistema no qual está inserido, algo que pode ser exposto na forma com que recorda e expressa na narrativa o tempo e o contexto dos eventos (Smither, 1993). Um indivíduo que se comporta com obediência às normas estabelecidas pode não ser conformado com o contexto que estabeleceu estas normas, mas pela pressão social ou mesmo em defesa de sua própria segurança, pode aceitar a modelação do sistema no qual se encontra.

Observa-se que em narrativas de indivíduos que evocam memórias da escola do tempo do Estado Novo em Portugal, os eventos do passado e seus contextos políticos, económicos e sociais permanecem com relevância na sua recordação (Pinto, 2022). O que se explica pelo facto de que contextos políticos intensos e duradouros tendem a deixar sulcos profundos na memória. Neste sentido, refere Zourabichvili (2016, p. 101), “Não é mais apenas o presente que dura, mas o presente que passa, e que passa em proveito de outro presente, contrariamente à periodicidade (seja porque uma linha substitui outra, seja porque a composição dos presentes muda)”.

As memórias de acontecimentos, eventos experienciados e guardados na memória, “permanecem como pontos de demarcação em sua história” (Bosi, 2015, p. 418), compondo o universo biográfico do indivíduo que recorda. São também a representação mnemónica do puzzle da vida quotidiana com fragmentos do cenário político, ideológico, económico, social e cultural na macro e microesfera da vida quotidiana. Pois como aponta Alain Coulon acerca da micro e macrosociologia da vida quotidiana, referindo Adler e Fontana.

Dans l’approche macro-sociale, l’acteur est considéré, comme chez Parsons, comme intériorisant les normes et les valeurs de la société. Il est aussi un *homo economicus* déterminé par sa classe sociale d’origine, par sa position de classe présente, et par ses aspirations idéologiques futures. Cette conception a développé une vue passive de l’acteur, dont le monde ne serait pas si complexe qu’il ne pourrait pas être ramené à quelques variables principales. (...) A l’inverse, selon Adler et Fontana, les sociologies de la vie quotidienne ont respecté l’intégrité des phénomènes étudiés en considérant les individus dans leurs contextes naturels.¹⁴⁸ (Coulon, 1993, p. 33)

Ainda assim, não se pode inferir que o contexto é simplesmente uma força modeladora, pois se cairia no pecado do reducionismo quanto às muitas variáveis que interagem na compreensão do contexto. Sabe-se que a capacidade pessoal de adaptação, de ajuste aos diferentes cenários e contextos, permite ao indivíduo superar os desafios de do seu quotidiano (Chia, 2014). Mas é na ação individual diante dos contextos, ou como ela

¹⁴⁸ Tradução livre do autor: “Na abordagem macrosocial, o ator é visto, tal como com Parsons, como internalizando as normas e valores da sociedade. É também um *homo economicus* determinado pela sua classe social original, pela sua posição de classe atual, e pelas suas aspirações ideológicas futuras. Esta conceção desenvolveu uma visão passiva do ator, cujo mundo não seria tão complexo que não poderia ser reduzido a algumas variáveis principais. (...) Em contraste, segundo Adler e Fontana, as sociologias da vida quotidiana respeitavam a integridade dos fenómenos estudados, considerando os indivíduos nos seus contextos naturais.”

evolui (escolha e decisão) que a sociologia moderna terminou por explorar na leitura do cenário macrossocial onde estão mais fortemente estabelecidos os regimes totalitários (Stellmacher e Petzel, 2005).

A recordação de um passado, onde o contexto da memória tem por registo um cenário composto por elementos de um regime autoritário, pode apresentar nas narrativas interpretações individuais ou coletivas sobre o mesmo evento. Em certa medida, pode-se recorrer ao pensamento funcionalista para observar as dinâmicas inter-relacionais entre os contextos (Parsons, 2007), os eventos biográficos e as recordações das experiências vividas na escola (como professor ou como aluno).

No caso deste estudo, é importante lembrar que muitas professoras das escolas do tempo do Estado Novo foram também alunas durante o regime, estiveram em duas posições distintas e adaptaram-se aos contextos. Algumas destas professoras quando foram estudar nas escolas de magistério precisaram residir em casas religiosas que abrigam as estudantes, adaptaram-se às normas destas instituições e também às normas da escola de magistério. Mais tarde, assumindo o seu papel de professora da aldeia, ascenderam a um *status quo* especial naquele tempo, compondo com o padre e o presidente da junta da freguesia, um trio de autoridade e respeito na aldeia (Riegelhaupt, 1979).

Ainda assim, não se deve adotar tão somente os princípios do racionalismo clássico e encerrar a questão afirmando que a memória da escola do tempo do Estado Novo é fruto do seu contexto e toda ela será reflexo da posição do entrevistado acerca de sua percepção do regime (Pinto, 2022). Essa causalidade e racionalismo seria demasiado simplista, ignorando as muitas variáveis que compõem o cenário de cada professora, tais como questões económicas, sociais, familiares e como narra suas recordações durante a entrevista.

Com uma inclinação conceptual mais voltada ao racionalismo crítico (Popper, 1996/2009), convém não ignorar a hipótese contrária de que os aspectos contextuais relacionados ao regime político denominado por Estado Novo não seria suficientemente relevante na recordação. Por outro lado, variáveis sociais cujos reflexos seriam observados diretamente nas dinâmicas sociais na escola, podem ter deixado recordações mais fortes na memória social da escola. As dinâmicas sociais ou a forma com a qual as dinâmicas inerentes às interações sociais dão forma aos contextos recordados e podem influenciar as narrativas da memória, operando como ruídos entre o tempo narrado e o tempo vivido, exercem sua influência. Isso porque a realidade do tempo vivido difere da realidade do

tempo narrado, pois “O presente não é, evidentemente, nem a simples repetição, nem a negação total do passado”. (Todorov, 1979, p. 315).

As experiências individuais e coletivas contribuem para o registo de um turbilhão de memórias que constituem o universo das recordações de cada indivíduo e seu grupo social. Uma montanha de factos dos mais diversos tipos e graus de relevância que se sobrepõem ao longo do percurso biográfico na formação da natureza da memória individual e coletiva. Os eventos que constituem as memórias individuais e coletivas foram influenciados por uma rede de experiências anteriores na significação das novas experiências vividas direta ou indiretamente (pela narrativa de outros). O contexto assume neste sentido o papel de elemento de relevância nas significações e construção de todo um sentido ao mundo e suas realidades pré-concebidas, enquanto são incorporadas na interpretação e formação das distintas realidades do indivíduo e seus microcosmos sociais, organizando-a para poder identificar-se com ela e dela fazer parte.

A análise das narrativas da memória exige que se considere o contexto na sua micro e macroestrutura. No caso particular desta presente investigação, o contexto transcende o papel genérico de cenário dos eventos e torna-se essencial para a compreensão da natureza histórica, política e social na qual os eventos biográficos estão inseridos.

4. Contexto socio-histórico das memórias

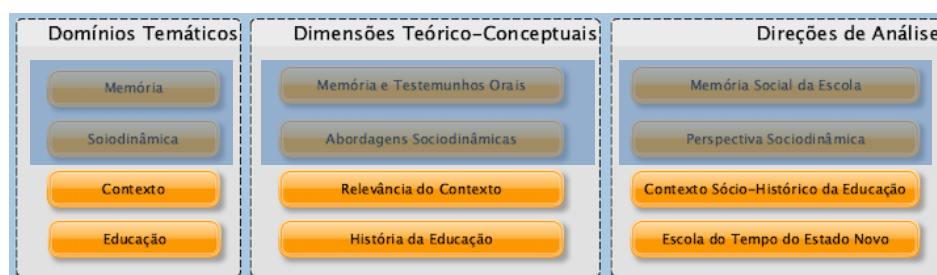
O contexto é uma variável de influência sobre as investigações no âmbito da História Oral e História da Educação. Segundo Flick (2005), na investigação qualitativa o tempo e o espaço são observados em suas particularidades a partir das dinâmicas de seus atores em seus contextos próprios. Uma vez que as narrativas da memória, nosso objeto de análise, refletem o tempo evocado nas recordações dos professores (sujeitos da investigação), torna-se necessário apresentar o contexto sócio histórico na qual estão inseridas.

Convém recordar que o contexto sócio histórico combina em si os fatores sociais e históricos (Merriam-Webster, s.d.), apresentados sob perspectivas materiais e simbólicas. Neste sentido, esta contextualização tem por objetivo descrever o enquadramento temporal e espacial das recordações evocadas no objeto de análise.

Em linha com o quadro esquemático para o constructo teórico, a abordagem deste tópico situa o contexto dos testemunhos orais dos professores e enquadra-se nas dimensões teórico conceptuais, nomeadamente nos domínios temáticos do “contexto” e da educação, e as dimensões teórico conceptual da “Relevância do Contexto” e da “História da Educação” (Figura 18).

Figura 18

Matriz de Enquadramento Teórico (Contexto - Educação)



Esta contextualização explora os factos sociais que dialogam com a memória da escola e influenciam as narrativas dos professores (testemunhos orais). O primeiro tópico enquadra o panorama histórico, político, económico e social no qual ocorrem os registos das memórias da escola. O segundo, enquadra o contexto normativo das políticas nacionais

de educação durante o regime. Estes dois tópicos são essenciais para uma melhor compreensão da “Escola do tempo do Estado Novo” em Portugal.

4.1 O Estado Novo em contexto

Se o contexto possui sua importância no desenvolvimento dos eventos históricos, as relações de poder económico e o desenvolvimento tardio, bem como uma profunda crise económica e social, combinam-se numa “tempestade perfeita”, usada muitas vezes para explicar a fragilização de democracias e mesmo o surgimento dos regimes autoritários e totalitários do século XX em todo o mundo. Soma-se a isso, duas devastadoras guerras mundiais, desestabilizando economias e o desenvolvimento social de alguns Estados. Portugal não está alheio a este cenário, inclui-se nele tão intensamente como os demais países europeus, não cabendo aqui análises de intensidade, mas sim de cenários partilhados que permitem enquadrar o contexto sócio histórico da investigação.

Mas pode-se dizer que o caso português repete as mesmas características nos contextos e desenvolvimento dos demais autoritarismos que surgem? É adequado defini-lo da mesma forma? Não sendo o objetivo central deste trabalho caracterizar o Estado Novo, foi adotada a conceção aberta de “Estado Conservador e Intervencionista”, proposta por Torgal:

No entanto, julgamos não errar se dissermos que a representação hoje mais comum entre nós — no meio de muitos silêncios, de muitos subentendidos e de algumas afirmações — é que o Estado Novo constitui uma forma de autoritarismo conservador e intervencionista sem propriamente se poder integrar na lógica dos regimes ditos «fascistas», em especial se considerarmos como tipos peculiares de «fascismo» os casos do fascismo italiano e, já mais discutivelmente (pela sua «originalidade» e radicalismo), do nazismo alemão. (Torgal, 2009, p. 54)

4.1.1 Contexto Histórico-Político

As décadas finais do século XIX e as primeiras décadas do século XX caracterizam-se por apresentar-se como um dos mais conturbados períodos da História

Contemporânea¹⁴⁹. Convém recordar que esta turbulência se estende para além do segundo quartil do século XX e contribui direta ou indiretamente para os contextos autoritários e totalitários seguintes dentro e fora do continente europeu.

Os anos que antecedem a I Guerra Mundial (1914–1918) refletem uma Europa polarizada e uma política externa instável à qual se soma um comportamento quase sonâmbulo dos Estados europeus, particularmente por ignorarem as periferias europeias quanto ao seu potencial de tornar-se no teatro de uma crise que influenciaria todo o continente (Clark, 2012). A tensão política era tão expressiva que consequentemente a paz torna-se sensivelmente frágil, de forma que mesmo a denominação popularizada de *Paix armée* não deveria se restringir ao período de 1871 a 1914, em linha com as reflexões de Lucien Febvre (1878–1956) na obra *Combats pour l'histoire* (1952). Isso porque a paz que se segue posterior e Primeira Guerra Mundial, no período entre guerras e o cenário de paz posterior à Segunda Guerra Mundial, foi tudo menos uma paz desarmada e de toda equilibrada (Febvre, 1992). O que demonstra, em certa medida, que as turbulências políticas e sociais continuavam com maior ou menor intensidade.

É no intervalo entre as duas guerras mundiais que o fenómeno histórico do Fascismo e do Nazismo¹⁵⁰ ocorre no continente europeu (1922–1945), posicionando-se, sobretudo, numa forte oposição às democracias liberais e ao regime comunista soviético (Silva e Silva, 2009). É no contexto entre guerras que regimes totalitários com forte carga ideológica surgem na Alemanha, Itália e União Soviética e regimes autoritários florescem em Espanha, Portugal, Brasil e Argentina. Embora ambos os regimes partilhem diversas semelhanças, é preciso distinguir estas características para que se compreenda suas peculiaridades. Ainda assim, sempre convém recordar que o autoritarismo de Franco (Espanha), Salazar (Portugal), Getúlio (Brasil) ou Perón (Argentina), não eram menos opressores que o Nazismo de Hitler (Alemanha), o Fascismo de Mussolini (Itália) ou o Comunismo de Stalin (União Soviética). Estes regimes refletem o seu tempo e os contextos sobre os quais emergiram e desenvolveram-se suas lideranças, seguidores e simpatizantes.

Se recuarmos algumas décadas, observamos que em Portugal o enfraquecimento político da Primeira República (1910–1926) e o agravamento dos problemas económicos

¹⁴⁹ Embora a terminologia História Contemporânea carregue uma crítica válida quanto à sua natureza dúbia que em muito prejudica o seu devido enquadramento temporal, aqui ela é adotada por falta de uma terminologia que melhor se aplique a este contexto.

¹⁵⁰ Embora hoje a palavra nazismo seja mais comumente utilizada, é importante ressaltar que *Nazismus* trata-se de uma abreviação da *Nationalsozialismus*. A expressão Nacional-Socialismo (*Nationalsozialismus*) permitia algum distanciamento do Socialismo.

e sociais, culminam num Golpe de Estado e na instauração da Ditadura Militar (1926–1928). É facto que os avanços e retrocessos da Primeira República Portuguesa denunciavam sua instabilidade política, mas não se pode ignorar que o cenário político-económico internacional termina por influenciar em alguma medida os eventos que se seguiram nos anos seguintes.

É essencial que se registre o desdobrar dos eventos que sequencialmente resultam na ascensão de Salazar ao poder e na instalação do Estado Novo português. Em 1926, em falta de uma estratégia política e económica para o país, e de forma a responder às tensões que se avolumavam neste ímpeto, o governo militar decide convidar António de Oliveira Salazar (1889-1970) para assumir a pasta das Finanças. Embora Salazar aceite inicialmente o convite vem a renunciar pouco tempo depois, reassumindo a pasta em 1928 enquanto Óscar Carmona (1869-1951) é eleito por sufrágio para a Presidência da República. Em 1929, apenas um ano depois de iniciada a Ditadura Nacional (1928-1933), Salazar apresenta novamente sua renúncia e a pedido de Óscar Carmona permanece na pasta.

Ao contrário de seus pares europeus, o chefe de Estado do regime autoritário português não chega ao poder pela força, aproxima-se dele por convite e conveniência de suas relações (Carvalho, 2011). Ainda assim, não podemos desconsiderar o facto de que se tratava de uma aproximação ao regime ditatorial instaurado após um golpe de Estado onde as liberdades individuais haviam sido suspensas, o que elimina a interpretação de tratar-se de uma ascensão pacífica ao governo. Bem como, não se pode ignorar os episódios que constituem sua trajetória inicial, os quais combinam diferentes fatores internos e externos que beneficiam o desenvolvimento do Salazarismo, como o próprio desgaste político, social e económico no qual se encontrava o país (Cardoso, 2012).

Na altura em que é convidado para assumir a pasta das Finanças, António de Oliveira Salazar era professor catedrático na Universidade de Coimbra, onde lecionava Economia e Finanças. É certo que havia uma expectativa de que um ministro das finanças forte seria capaz de estabelecer os rumos da economia nacional, mas há controvérsias sobre Salazar ter um plano estabelecido para recuperação económica antes mesmo de assumir como ministro e o próprio Salazar diria em entrevista ao jornalista António Ferro que não possuía um programa estabelecido e que deveria ainda reunir informações suficientes para o constituir (Viganò, 2021).

Enquanto Ministro das Finanças do governo da Ditadura Nacional, consegue promover o equilíbrio das contas públicas e em 1932 é apresentado o projeto da nova

constituição portuguesa (Silva, 2019), cuja aprovação seria em 1933. Encerra-se assim o período da Ditadura Nacional e inicia-se o Estado Novo português numa estrutura corporativa centralizadora e autoritária e, a exemplo de seus pares europeus, contrárias à democracia liberal, ao comunismo e igualmente nacionalista e repressor. O Salazarismo em pouco tempo é instalado nacionalmente sob o lema “Deus, Pátria e Família”, com o suporte repressor de um policiamento de vigilância política à serviço do regime¹⁵¹.

É importante compreender o cenário histórico-político para se compreender a força desses eventos na memória social e se traçarmos uma linha temporal, veremos alguns indicativos de que os novos contextos deixariam profundas marcas na sociedade europeia.

Em 1922 Mussolini sobe ao poder como Primeiro-Ministro na Itália e instaura o *Stato Nuovo*, apoiado pelos camisas negras de seu Partido Fascista criado em 1919. No mesmo ano, é criado na Alemanha o *Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei* – NSDAP (Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães), o qual vence as eleições em 1932 e em 1934 seu líder Adolf Hitler é eleito como Primeiro-Ministro da Alemanha.

Em 1936 eclode a Guerra Civil espanhola e em 1939 os *Nacionales* liderados por Francisco Franco assumem o poder e instauram o Fascismo Espanhol (1939-1975). No mesmo ano, as tensões políticas e a política expansionista alemã culminam com o início a II Guerra Mundial (1939-1945).

É neste contexto histórico-político que o Estado Novo português está temporalmente inserido (1933-1974). Caracterizado por grandes transformações políticas e sociais em todo o mundo, ascensão de Estados corporativos, regimes autoritários e o aprofundamento de um clima de descrença política. O cenário português não está alheio a todo esse contexto e é desse caldo histórico-político-social, que emerge e se consolida em Portugal o regime, mas não emerge da mesma forma ou se desenvolve no mesmo sentido.

Salazar aproxima-se de seus pares europeus nas lógicas de controlo e construção de um Estado corporativo e afasta-se no imaginário da personagem ditatorial aos moldes de Mussolini e Hitler (Ramos et al., 2009). Por mais que se aponte a simpatia de António de Oliveira Salazar à ideologia de Franco e Mussolini, vemos um chefe de Estado que se empenha em criar sua própria versão do regime e perdurar após a II Guerra.

¹⁵¹ Inicialmente denominada por Polícia de Vigilância e Defesa do Estado (PVDE), após a II Guerra Mundial teve sua denominação alterada para Polícia Internacional e Defesa do Estado (PIDE).

Deve-se ressaltar que não houve regimes melhores ou piores, pois este tipo de pensamento simplesmente não se aplica numa realidade de regimes autoritários e opressores. Contudo, devemos dizer que caso português é particularmente singular em alguns aspectos, em especial quanto à ausência de objetivos expansionistas, como no Nazi-Fascismo, mas está longe de ser considerado como um regime brando e de menor repressão aos opositores.

O regime apresenta uma envergadura político-administrativa e sociocultural que o torna único e particularmente paradoxal em muitos aspectos. É claro que, como já foi referido, existiram outros Estados Novos, dentro e fora do continente europeu, como na Itália de Mussolini o *Stato Nuovo* e no Brasil de Getúlio Vargas o Estado Novo (Torgal, 2009).

Mas o que perdura no tempo e faz o regime Salazarista tão particular e marcante na memória? A resposta a esta pergunta passa possivelmente por uma leitura sócio temporal de diferentes situações e contextos, pois o Estado Novo português estende-se mais que os outros regimes dentro e fora do continente, fossiliza-se em sua própria concha e marca profundamente a história política, social, cultural do país (Pinto et al., 2018).

Os eventos que conduzem Salazar ao poder e a instalação do Estado Novo estão para além do limite temporal dos eventos (1926–1974), alargando-se na história portuguesa e ultrapassando os demais exemplos europeus. Este contexto temporalmente expandido e mesmo sua finitude política ainda estão mais ou menos presentes na memória dos que viveram este tempo ou por ele foram afetados.

As quatro décadas do regime denunciaram sua capacidade de entranhar-se profundamente, de constituir simpatizantes e críticos e deixar sulcos na memória social de gerações de portugueses. Difícil de caracterizar plenamente, cobrindo todos os seus aspectos, o regime Salazarista não surge com o entusiasmo com que a imprensa portuguesa o tratou na altura em que Salazar assume o Ministério das Finanças, mas surge no horizonte da Reforma orçamental de março de 1929 (Novais, 2011).

4.1.2 Autoritarismo e Totalitarismo

Como referido anteriormente, em certa medida o Estado Novo reflete o contexto internacional de autoritarismos e totalitarismos, inserindo Portugal no quadro dos regimes repressores corporativistas em linhas com o Fascismo que se expandia em muitos países.

Importa explicitar as diferenças e aproximações entre o autoritarismo e o totalitarismo, pois ambas as situações constituem contextos distintos de eventos e em muito explicam as dinâmicas sociais que se manifestam na memória de quem viveu este período.

Do ponto de vista histórico podemos apontar que o contexto social e político turbulento após a Primeira Guerra Mundial, resultou num conjunto de revoluções que mobilizou as massas, já de alguma forma envolvidas no âmbito das organizações políticas (Arendt, 1948/2017). É neste cenário de insatisfação com o sistema vigente, associado aos efeitos económicos e sociais que se sucedem às crises e conflitos armados, que surgem os governos de linha Fascista e o Nazismo (*Nationalsozialismus*).

Aproximados em muitos aspectos e distanciados em alguns elementos primários e ideológicos de suas origens e desenvolvimentos, não podemos referir Nazismo e Fascismo como regimes iguais. Para além das peculiaridades de cada um quanto aos contextos históricos-políticos-sociais que estão na sua origem de cada um desses regimes, a sua estrutura ideológica difere em alguns aspectos. Contudo, é preciso ter em conta o facto de que diferenciar ambos os regimes, não é uma tarefa simples, em particular devido às dinâmicas que lhes aproximam e afastam ao longo de sua existência.

Fascismo e Nazismo são ambos regimes totalitários que partilham uma ideologia nacionalista, corporativista, anticomunista, antiliberal e contrária às liberdades democráticas. A principal diferença entre ambos está no extremismo que o Nazismo desenvolve, com uma política agressiva racista, anti-intelectual e atórica, fortemente centralizada no carisma de seu líder e no objetivo de aniquilação de todos que interferissem na supremacia da raça ariana (Britannica, 2020). Isso não significa que o Fascismo não extremo em alguns aspectos, mas sim que o Nazismo de Hitler se tornou muito mais efetivo e agressivo em suas ideias que o Fascismo de Mussolini.

Não se pode negar que tanto o Fascismo quanto o Nazismo estão na origem da significativa redução do Liberalismo Económico no século XX, particularmente após a ascensão de Hitler como chanceler da Alemanha em 1933 e o fortalecimento do Fascismo e do marxismo pela Social-Democracia (Hobsbawm, 1995), no período anterior e posterior à Segunda Guerra Mundial.

O termo totalitarismo foi cunhado por Mussolini ('tudo dentro do estado, nenhum fora do Estado, nenhum contra o estado') para definir o Fascismo italiano e sua política de supressão das liberdades individuais e subordinação de todos os aspectos da vida privada

aos interesses e autoridade do Estado (Britannica, 2019). Os regimes Fascista italiano, Nazista alemão e Comunista soviético são ambos totalitários em suas lógicas de governação e repressores na manutenção do poder.

Os Estados Autoritários terminaram por perdurar para além dos limites de seu contexto original e alguns, como no caso do Salazarismo em Portugal, para além do pós-guerra. O Autoritarismo caracteriza-se por executar uma submissão inquestionável à autoridade do Estado e supressão das liberdades individuais e livre pensamento, com todo o poder centrado no líder e uma pequena elite próxima a ele (Britannica, 2017). A criação de partidos ou grupos de oposição é reprimida pelos governos autoritários, justificando suas ações na manutenção da ordem social.

Tanto os regimes autoritários quanto totalitários, ascendem em torno de uma figura carismática que envolve as massas insatisfeitas com sua conjuntura política, económica e social, mas não se deve ignorar o facto de que o culto ao líder em ambos modelos somente torna-se possível quando suportado por uma política repressiva a todos que se posicionam contrários à ideologia do regime (Kallis, 2006). Nesse sentido, a propaganda do Estado assume o papel de apregoar a resiliência dos contrários e incentivar a adesão das massas.

O autoritarismo do Estado Novo aproxima-se do Fascismo italiano e distancia-se do nazismo alemão. Apresenta-se como uma combinação de elementos totalitários e autoritários, nomeadamente no controlo da comunicação social e de uma política educativa fortemente pautada na ideologia do regime. À luz do distanciamento histórico que hoje podemos exercitar, ao estender sua durabilidade, o regime torna-se numa miscelânea ideológica que se resume na manutenção do poder.

4.1.3 Contexto Económico-Social

As primeiras décadas do século XX ainda refletiam os problemas sociais e económicos que predominaram no século passado no âmbito económico e social. Neste contexto, a insatisfação dos trabalhadores operários resultou num elevado número de greves, com cerca de 2000 greves somente no ano de 1919 (Pereira, 2011). A diminuição do poder de compra, elevada inflação e descontrolo das contas públicas culminam, como já foi referido, num clima de insatisfação que abre espaço para o Golpe de 28 de Maio de 1926. Embora o contexto nacional e internacional não justifique esses eventos, de alguma

forma ajuda a entender o desenvolvimento do cenário político, económico e social que se instala no país.

O aprofundamento da crise económica internacional, com o colapsar económico da Bolsa de Nova York - E.U.A em 1929, se fez sentir em diferentes níveis de intensidade na economia portuguesa. Uma das razões para isso está no facto de Portugal ter sua economia predominantemente ruralizada e o plano económico empreendido por Salazar de alguma forma ter minimizado os impactos da crise (Pires, 2020). Ainda assim, Portugal não foi poupado os impactos da crise económica internacional que termina por atingir diversos setores da economia nacional, em particular o setor de cortiças, agricultura e a mineração (Cardoso, 2012).

Para se ter um panorama do contexto social nacional convém recordar que de acordo com o Censo de 1930 a população portuguesa total do Continente e Ilhas somava 6.808.719 pessoas, dos quais 4.627,988 eram analfabetos (Portugal, 1933). O mesmo Censo indica ainda que a população ativa e não ativa estava mais concentrada na agricultura, somando 3.207,358 recenseados, o que representa quase metade da população recenseada. Esse número não viria a variar muito nas décadas seguintes e Salazar tinha consciência da situação política, económica e social nacional.

O contexto económico e social de Portugal desde o início do Estado Novo revelou-se como um problema complexo e Salazar evita elevadas expectativas quanto à uma solução de curto prazo. Logo no seu primeiro discurso quando assume a Pasta das Finanças, refere Salazar:

Debalde, porém, se esperaria que milagrosamente, por efeito de varinha mágica, mudassem as circunstâncias da vida portuguesa. Pouco mesmo se conseguiria se o País não estivesse disposto a todos os sacrifícios necessários e a acompanhar-me com confiança na minha inteligência na minha honestidade – confiança absoluta, mas serena, calma, sem entusiasmos exagerados nem desânimos depressivos. Eu o elucidarei sobre o caminho que penso trilhar, sobre os motivos e a significação de tudo que não seja claro de si próprio; ele terá sempre ao seu dispor todos os elementos necessários ao juízo da situação. Sei muito bem o que quero e para onde vou, mas não se me exija que chegue ao fim em poucos meses. No mais, que o País estude, represente, reclame, discuta, mas que obedeça quando se chegar à altura de mandar. (Salazar, 1961, pp. 4-6)

Neste trecho do discurso, Salazar indica que não mudará a vida portuguesa, mas que o País está disposto aos ‘sacrifícios necessários’ com ‘confiança absoluta’. Acrescenta ainda que ‘sabe muito bem o que quer e para onde vai’ e não chegará onde quer em poucos meses, mas que o país deve ‘obedecer quando chegar a altura de mandar’. São palavras fortes que vistas com o devido distanciamento temporal dos factos históricos, fazem todo o sentido no percurso de Salazar e do Estado Novo.

A política económica do Estado Novo centrava-se no controlo inflação por meio do ajuste das contas públicas, protecionismo em linha com o nacionalismo, isolacionismo político e controlo dos salários, com reflexo direto no poder de compra das famílias (Mosca, 2007). Devido à falta de políticas desenvolvimentistas, seja na indústria ou no desenvolvimento do capital humano (formação profissional) os reflexos desta escolha fizeram-se sentir no atraso industrial do país. É interessante observar que o desempenho do setor de serviços, seguido pela agricultura e indústria.

Se observarmos a evolução do Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* de Portugal no intervalo entre o início da Primeira Guerra Mundial e o Fim da Segunda Guerra, pode-se verificar uma série de descidas no intervalo entre 1914 e 1918 (período da Primeira Guerra), onde o PIB desce de 19.003 para 16.529 (milhares de contos) e o PIB *per capita* desce de 3.130 para 2.719 mil réis/escudos, vindo posteriormente a evoluir para 36.392 em 1945 (Tabela 2).

Tabela 2

PIB per capita 1914-1930 (Lains, 2003, pp. 250-251)

Ano	Agricultura*	Indústria*	Serviços*	PIB*	População (milhares)	PIB <i>per capita</i> **
1914	6.732	5.263	7.008	19.003	6.070	3.130
1915	6.237	5.326	7.029	18.592	6.117	3.039
1916	6.283	5.242	7.183	18.708	6.142	3.046
1917	6.526	4.747	7.158	18.431	6.199	2.973
1918	6.143	4.325	6.061	16.529	6.078	2.719
1919	5.749	4.380	7.759	17.888	6.097	2.934
1920	5.691	4.830	8.221	18.742	6.078	3.084
1921	6.031	5.464	8.301	19.796	6.167	3.210
1922	7.340	6.257	8.583	22.180	6.211	3.571
1923	7.834	6.615	8.682	23.131	6.254	3.699
1924	7.127	6.403	8.760	22.290	6.339	3.516
1925	7.717	6.424	9.126	23.267	6.409	3.630
1926	6.692	6.977	9.449	23.118	6.527	3.542
1927	9.717	7.125	10.260	27.102	6.600	4.106
1928	7.140	7.261	10.125	24.526	6.655	3.685
1929	9.037	7.537	10.577	27.151	6.738	4.030
1930	8.448	7.499	10.874	26.821	6.815	3.936
1931	9.677	7.438	11.073	28.188	6.915	4.077

1932	9.758	7.736	11.243	28.737	7.000	4.105
1933	10.638	8.271	11.740	30.649	7.078	4.330
1934	11.354	8.462	12.125	31.941	7.187	4.445
1935	9.641	8.505	12.130	30.276	7.263	4.168
1936	7.868	8.462	11.689	28.019	7.387	3.793
1937	11.041	9.175	12.449	32.665	7.466	4.375
1938	10.826	9.458	12.602	32.886	7.565	4.347
1939	11.339	9.253	12.736	33.328	7.683	4.338
1940	9.559	8.953	12.678	31.190	7.769	4.015
1941	11.614	9.239	13.203	34.056	7.785	4.374
1942	10.921	9.407	13.278	33.606	7.856	4.278
1943	12.395	9.585	13.836	35.816	7.947	4.507
1944	13.924	10.169	14.373	38.466	8.009	4.803
1945	11.263	10.794	14.335	36.392	8.107	4.489

*milhares de contos / **mil réis/escudos

Importa referir que a política cerealífera, de certa forma, tornou-se numa tendência do século XX (pré e pós II Guerra) seguida por diversos países, com particular foco numa estratégia protecionista e controlo das exportações e políticas. Nos Estados Unidos os investimentos cerealíferos, nomeadamente na produção do milho, trigo e algodão, destacam-se entre os programas de subsídio e apoio à renda (Fonseca, 2002). Em Portugal, no que diz respeito à cerealicultura nacional, o Estado Novo elege o trigo como referência para sua política agrícola.

O facto de ter o setor de serviços e a agricultura em valores superiores aos da indústria não incomodam exatamente o regime Salazarista. Embora Salazar teça críticas ao modelo agrícola anterior ao regime, em particular à política cerealífera já instalada no país, em 1929 o Estado Novo inicia a Campanha do Trigo, divulgada através da estratégia de propaganda do regime e da visão económica de Salazar centrada numa política agrícola enquadrada no corporativismo do Estado (Figura 19).

Figura 19

Maqueta para cartão-postal, Rodrigues Alves (Museu de São Roque (Alves R. , 1940-1941))



A maquete para cartão-postal que podemos ver acima apresenta o lema da Campanha do Trigo “O trigo da nossa terra é a fronteira que melhor nos defende”. Devemos ainda considerar o facto de que a política do Estado pouco atingia os pequenos produtores e menos ainda a agricultura de subsistência, predominante nas aldeias. A política cerealífera nacional beneficiava a indústria de máquinas agrícolas e os latifundiários, enquadrando esta estratégia numa visão corporativista e protecionista, sem que se resolvesse a questão salarial e os problemas sociais e político-económicos (Casaca, 1987).

Ainda que a cerealicultura se apresentasse como a escolha estratégica do momento, não era por si só suficiente para proteger a agricultura nacional e os trabalhadores rurais. Do ponto de vista social, convém referir que a nova Constituição nacional aprovada em 1933 referia em seu artigo sexto que é dever do Estado “zelar pela melhoria de condições das classes sociais mais desfavorecidas, obstando a que elas desçam abaixo do mínimo de existência humanamente suficiente” (Portugal, Constituição 1933, art. 6 § 3). Ainda assim, o país apresentava um alto índice de desigualdades sociais, com 5,2% do rendimento nacional concentrado nas mãos de menos de 1% da população, sendo mais de 30% proveniente de rendimentos imobiliários ou agrícolas (Cantante, 2018).

Deve-se sempre recordar que as dinâmicas sociais e económicas das aldeias operavam à margem do panorama nacional geral. Os pequenos agricultores viviam numa economia de subsistência e precisavam de apoio social para sobreviver diante de qualquer oscilação na economia local. O Estado Novo orquestrou a proteção social dos agricultores através das Casas do Povo, criadas através do Decreto-Lei n.º 23 051 de 23 de setembro de 1933, mas somente em 1940 estariam envolvidas no âmbito da previdência dos trabalhadores agrícolas (Diogo, et al., 2021).

O Estado Novo considerava a pobreza um reflexo de um desvio no comportamento, uma consequência dos conflitos de ordem familiar, das doenças, do alcoolismo, dos gastos imprudentes, insolência e outros comportamentos danosos (Gato, 2020). De toda a forma, o quadro económico tinha efeitos diretos sobre as famílias e nas aldeias a economia girava em torno de uma agricultura de subsistência, de trabalhos à jorna, salvo alguns afortunados que dispunham de um emprego público ou proviam de uma família com algumas posses.

Para se estar apto a receber algum apoio social, deveria o pobre comprovar sua situação económica. A condição de pobreza era comprovada através de uma certidão expedida a partir do recenseamento paroquial, em cumprimento do Código Administrativo de 1940, Art. 256.º, “A pobreza ou indigência de qualquer morador da freguesia prova-se

por meio de certidão extraída do respectivo recenseamento paroquial” (Portugal, 1940). De posse do certificado de pobreza, a família podia vir a ser assistida pelos mecanismos sociais criados ou apoiados pelo governo, como as Casas da Criança ou as instituições ligadas à Igreja Católica.

A emigração de portugueses para outros países europeus, em particular para a França, surge como uma consequência das condições sociais ou mesmo políticas durante o regime. O fenómeno da emigração portuguesa é predominantemente ilegal entre as décadas de 30 e 40 e menos entre as décadas de 50 e 70, tendo o valor das remessas de dinheiro que enviavam aos familiares subido 56% na década de 70, relativamente às exportações (Dias e Anica, 2017). Não era incomum que em famílias pobres nas zonas rurais o pai arriscasse a emigração ilegal, ficando as crianças sob a guarda da mãe. Quando conseguia emprego, o pai emigrado enviava algum dinheiro para a mulher e os filhos em Portugal.

O que dizer das crianças e da infância nesses contextos? As crianças, assim como os adultos, estavam sujeitas às mesmas dinâmicas sociais, pois o mundo dos adultos poderia facilmente invadir o mundo das crianças, convocando essas a assumirem responsabilidades em casa, a cuidar dos animais ou auxiliar na lavoura. Poderíamos assim dizer que os contextos económicos e sociais alteram o mundo da infância durante o regime? Convém recordar o que diz Bernard Lahire em sua investigação sobre a infância, “Les enfants vivente au même moment dans la même société, mais pas dans le même monde” (Lahire, 2019, p. 5).

Ainda sobre a situação de pobreza em Portugal, refere Gato (2020, p. 13):

A situação de pobreza de muitos portugueses chocava intelectuais e profissionais de saúde. A médica Alcinda de Aguiar, em 1939 numa conferência na Liga de Profilaxia Social, lamentava as condições de vida de grande parte da população portuguesa. Sobre a sua experiência clínica em Viana do Castelo relatava: “mulheres sujas, esfomeadas, malvestidas, mulheres no período de gravidez mal alimentadas, cheias de filhos, as habitações, verdadeiros antros, que seriam impróprios e infectos para irracionais”. Das 1000 crianças por si observadas em 1938, 72,5% estavam abaixo do peso normal. A maior parte delas vivia sem conforto, nem higiene e estavam subalimentadas

As condições físicas, nomeadamente associadas à nutrição, vestimentas, higiene corporal e sua aparência, podem refletir as condições sociais da criança e sua família, de

forma que estes indicativos podem ser compreendidos como marcos de pobreza (Nicaise et al., 2019). A Liga Portuguesa de Profilaxia Social inicia em 1926 a campanha contra “o indecoroso, inestético e anti-higiénico hábito do pé descalço” (Figura 20), a qual se estenderia por todo o país com o objetivo de o uso de calçados em adultas e crianças que circulassem pelas cidades (Ferreira & Dias, 2016).

Figura 20

Campanha de Combate ao pé descalço (Liga Portuguesa de Profilaxia Social – LPPS (SNS, 2016))



A situação das mulheres e crianças no contexto de pobreza em que se vivia o país não pode ser ignorada e convocar o enquadramento da infância no âmbito das limitações económicas (ou mesmo da pobreza) durante o período do Estado Novo evidencia a ineficácia de um Estado-Providência Salazarista no desenvolvimento de políticas públicas contra a pobreza das famílias, em particular das crianças (Diogo, et al., 2021).

O Secretariado da Propaganda Nacional (SPN) explorava a imagem positiva de um país de contas equilibradas, o que de certa de forma observamos na Tabela 2 quando verificamos o PIB e o PIB *per capita* e na Figura 21 - Portugal 1934. Como em outros regimes autoritários ou totalitários, a propaganda do regime tinha por objetivo transmitir uma imagem de sucesso das políticas públicas, excluindo o cenário de pobreza e desigualdade social no qual se vivia o país.

Figura 21

Portugal 1934 - Secretariado da Propaganda Nacional Salazar (Mellby, 2011)



Não se pode ignorar que o Estado Novo desenvolveu algumas ações no âmbito da assistência aos pobres, às mães e à infância. Paradoxalmente ao cenário de repressão do regime e as políticas corporativistas pouco eficientes no âmbito social, alguns projetos merecem receber o adequado valor no âmbito da assistência aos pobres. Em 1936, pelo Decreto-Lei N°26.893 é criada a ‘Obra das Mães pela Educação Nacional’ (OMEN) sob a liderança do médico Bissaya Barreto, homem de confiança de Salazar que estaria à frente da Junta Distrital.

Sob a liderança de Bissaya Barreto a ação social da Junta Geral Distrital avança nos anos seguintes com a Obra de Proteção à Grávida e Defesa da Criança (OPGDC), contemplando uma ampla ação de assistência à infância e à maternidade em Portugal. O Ninho dos Pequenitos, o Preventório, a Escola Profissional e as Colónias de Férias compunham, juntamente com as Casas da Criança, uma iniciativa ímpar no cenário nacional. (Pinto et al., 2018, p. 4)

A ação de Bissaya Barreto é um marco da assistência à saúde da maternidade à infância, promovendo um conjunto de serviços que se alinhavam aos melhores modelos em vigor na Europa. Amigo próximo de Salazar, dispunha de acesso livre e recursos para levar à frente o seu projeto, pois a máquina da administração pública permitiu o contexto favorável para o seu “programa de modernidade” no âmbito da “higienização pública e privada do corpo” (Ferreira et al., 2019, p. 310).

Embora apresente diversos elementos pouco satisfatórios e ainda seja insuficiente para resolver todos os problemas sociais do país na altura, o programa do médico Bissaya Barreto é louvável em muitos aspectos. O que mais intriga, contudo, é verificar a dimensão social da assistência à infância e à maternidade em pleno regime autoritário do Estado Novo.

4.2 O contexto nacional da educação

Para os governos autoritários a manutenção da ideologia e a aculturação de uma identidade nacional em torno do regime é uma prática tão comum quanto necessária. Nesse sentido, os canais de comunicação com as massas assumem o papel estratégico na transmissão de uma identidade nacional a qual “deverá ser vista como um fenómeno cultural coletivo” (Pereira, 2014, p. 61). A escola emerge nesse cenário como templo do Estado, espaço de educação e promoção ideológica do regime, o que ganha dimensão na medida em que mais crianças frequentam a escola. Podemos assim entender que combater o analfabetismo, ao contrário do que diz a crença popular, é do interesse dos regimes autoritários desde que as escolas estejam moduladas ideologicamente para atender aos seus objetivos.

Podemos dizer que no caso do Estado Novo há dois contextos que se combinam e exibem um cenário favorável aos objetivos de Salazar. O primeiro contexto diz respeito ao cenário da educação em Portugal na primeira década do Estado Novo, a qual reflete a realidade de um elevado índice de analfabetismo, embora apresentasse alguma redução que já se fazia sentir no recenseamento nacional.

O Censo de 1930 aponta que o país tinha 6.808.719 pessoas e que cerca de dois terços da população (66,2%) era analfabeta (Portugal, Censo da População de Portugal no 1º de Dezembro de 1930. 7º Recenseamento Geral da População, 1933). Dez anos depois, o Censo de 1940 indica que a população havia subido para 7.093.014 e o número de analfabetos havia reduzido 12,8% (Portugal, 1945).

Tabela 3

Evolução do analfabetismo em Portugal - Censo de 1945 (Portugal, 1945)

Censos	Varões/Fêmeas	Varões	Fêmeas
1911	70,3	61,7	77,8
1920	66,2	58,1	73,3
1930	61,8	52,8	69,9
1940	49	41,2	56,1

O segundo contexto diz respeito a todo um programa educativo que, assim como outros regimes autoritários e totalitários, assim como desenvolvem ações no sentido de combater o analfabetismo nacional, também ajustam a política educativa aos objetivos do Estado. Desta forma, e se assim entendermos, quanto mais crianças frequentarem as escolas, mais crianças crescerão sob o controlo e ideologia do Estado, o que converte a escola num microcosmo de interesse ideológico do regime.

No âmbito desta investigação, importa observar o contexto da educação no tempo do Estado Novo em quatro perspetivas distintas: as reformas, a formação de professores, as escolas e os manuais escolares.

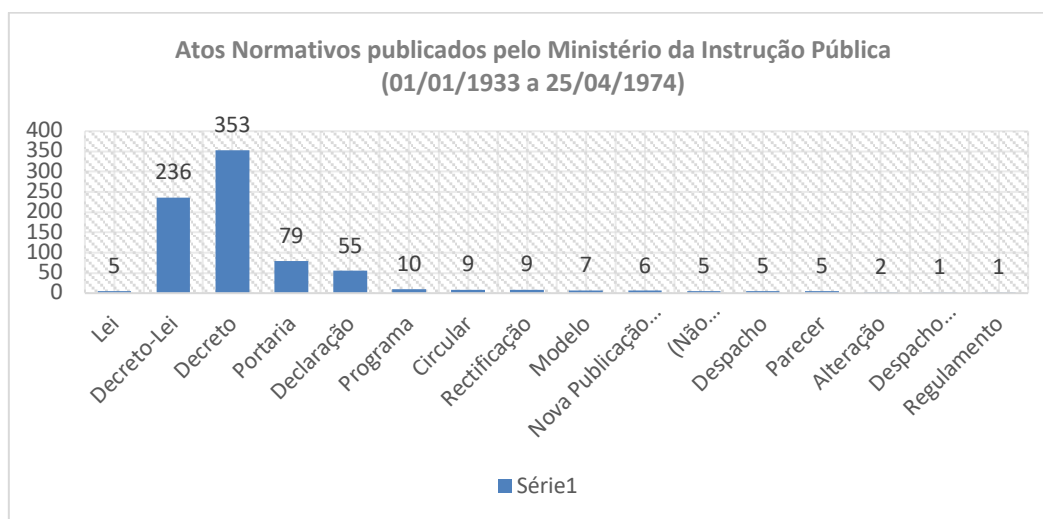
4.2.1 A educação em atos normativos

A legística da educação, ou pelo menos os conteúdos dos Atos Normativos, formam um corpus de análise que por si só não se esgotaria num único trabalho e pelas limitações desta investigação, não será possível explorar com a devida profundidade. Ainda assim, dada sua relevância na compreensão do contexto da educação portuguesa no qual se insere a memória da escola do tempo do Estado Novo, importa referir alguns aspectos acerca dos conteúdos dos Atos normativos vinculados à pasta de Educação.

Na pesquisa feita no site do Diário da República Eletrónico (DRE), com as palavras “Ministério da Instrução Pública”, foram encontrados 788 Atos Normativos (Gráfico 1) para o período compreendido entre 01/01/1933 e 25/04/1974 - período do Estado Novo em Portugal). Evidencia-se no seu conjunto como tipos predominantes os Decretos (353) e Decretos-Leis (236), correspondendo a cerca de 70% das publicações na Série I.

Gráfico 1

Atos Normativos publicados pelo Ministério da Instrução Pública (Portugal-DRE, 2021)



Embora o intervalo da pesquisa cubra toda a extensão do Estado Novo, é preciso ressaltar que o Ministério da Instrução Pública foi instituído em 1913 e manteve esta designação somente até 1936, quando foi alterado para Ministério da Educação Nacional. No entanto, manteve-se na pesquisa o intervalo temporal de 1933 a 1974 de forma a cobrir os resultados que em publicações posteriores que incluíssem as ‘palavras de pesquisa’ e com isso foi possível detetar resultados até o ano de 1940 (ainda que em forma de ato revogado).

Os Atos Normativos possuem especial importância na condução das políticas educativas, legislando sobre os diversos aspectos do cenário da educação nacional e tendo como entidades emittentes diferentes repartições do Ministério da Instrução Pública. No caso do resultado apresentado no Gráfico 1, dentre outras repartições, verificou-se que 240 Atos foram emitidos pela 10ª Repartição da Direcção Geral da Contabilidade Pública, 35 pela Direcção Geral do Ensino Primário e 26 pela Direcção Geral do Ensino Secundário. Estes resultados revelam que a repartição contábil ocupou quase 1/3 das publicações, enquanto o Ensino Primário e Secundário juntos somavam apenas 8%. Dentre os Atos publicados pela Direcção Geral do Ensino Primário, foram identificados 13 Decretos, 12 decretos-Lei e 10 Portarias.

Esta predominância da secção de Contabilidade Pública aponta para uma vertente mais administrativa que pedagógica, evidenciando o uso dos Atos Normativos deste período como recurso para validação de procedimentos administrativos-financeiros. Este

resultado está em linha com o contexto político-económico-social de Portugal neste período, sobretudo, com a matriz operativa de Salazar no equilíbrio das contas públicas. Como exemplo pode-se citar o Decreto-Lei N° 23886, de 22 de Maio de 1934, o qual foi revogado e substituído pelo, Decreto Lei N° 24078, de 28 de Junho de 1934:

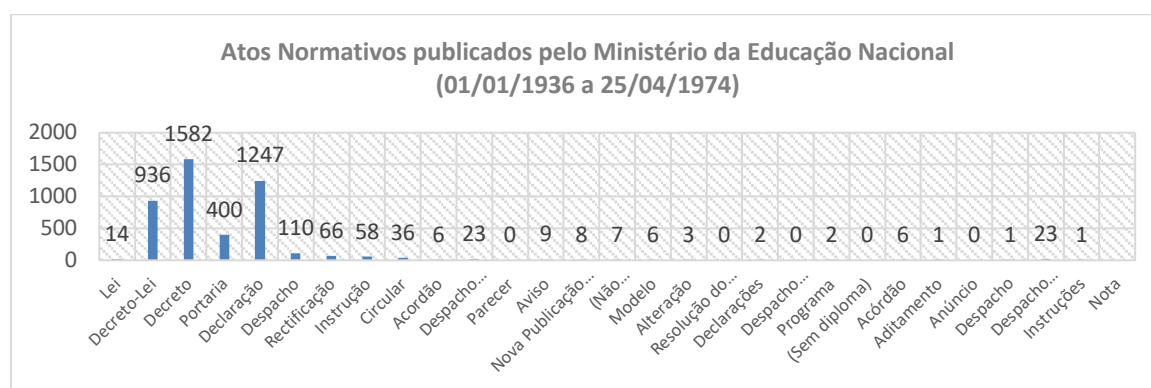
Substitui o Decreto-Lei N° 23886 que autoriza o pagamento das rendas da casa onde está instalada a escola N° 90, da cidade de Lisboa, respeitantes aos anos económicos de 1928-1929 a 1932-1933 e o das rendas respeitantes aos anos económicos corrente e seguintes pela dotação inscrita no orçamento. (Decreto-Lei N° 24078, 1934)

O exemplo acima citado serve não apenas para exemplificar o tipo de publicação predominante da parte da Repartição de Direcção geral da Contabilidade Pública, como também para mostrar que no conjunto de publicações pode-se encontrar o mesmo descritivo a referir um decreto revogado e sua devida substituição. Por esta razão, o Gráfico 1 contemplou apenas os atos publicados, de forma a evitar sobreposições nos resultados.

O volume de publicações eleva-se exponencialmente nos anos seguintes, nomeadamente após o ano de 1936 com a reconfiguração do Ministério da Instrução Pública para Ministério da Educação Nacional. Ao repetir o procedimento de pesquisa com as palavras “Ministério da Educação Nacional” e intervalo de publicação entre 01/01/1936 e 25/04/1974 foram encontrados 4521 Atos Normativos publicados no Diário do Governo. Deste conjunto, 4515 são Atos de legislação e seis de Jurisprudência.

Gráfico 2

Atos Normativos publicados pelo Ministério da Educação Nacional (Portugal-DRE, 2021)



Verifica-se nos dados do Gráfico 2 um aumento na variedade dos tipos de Atos, mas ainda assim permanecem em destaque os Decretos, Decretos-Leis e Portarias, os quais

juntos somam 2.918 Atos, o que equivale a 65% das publicações. Também figura em destaque entre os resultados o Ato Normativo do tipo “Declaração”, o qual soma 1247 publicações, das quais 729 foram emitidas pela 10ª Repartição da Direcção Geral da Contabilidade Pública. Desta forma, estes quatro primeiros tipos de Atos representam mais de 90% do total de publicações (4.165).

Dentre as secções do Ministério da Educação Nacional que menos emitiram Atos destaca-se a Direcção Geral do Ensino Primário com um total de 218 publicações, o que representa apenas 5% do total. Os resultados desta secção estão distribuídos entre Decretos-Leis (157), Portarias (42) e Decretos (19), sendo os Decretos-Leis apenas 17% do total de 936 publicados pelo Ministério.

Vale ressaltar que isso não significa que os demais Atos não referissem o Ensino Primário, mas sim que esta secção foi menos representativa no volume total de publicações no período de 1936 a 1974, havendo uma consolidação de um perfil legislativo para a pasta de Educação.

Entre outros conteúdos, permanecem entre os Decretos-Leis as referências a beneméritos acerca de autorizações para consolidação de doações ao Ministério, na maior parte dos casos na forma de títulos de dívida pública. Pode-se citar a exemplo o Decreto-Lei nº 37209, de 09 de Dezembro de 1948:

Artigo 1º. É autorizado o Governo, pelo Ministério da Educação Nacional, a aceitar dos beneméritos Dr. Luís Carlos Pereira Mendes e sua esposa, D. Maria da Glória Soares Pereira Mendes, 14 títulos de 2.000\$, consolidado dos Centenários 4 por cento, 69 títulos de 1.000\$, consolidado 3 por cento, 1942, 3 títulos de 10.000\$, consolidado 3 por cento, 1942, 50 títulos de 1.000\$, consolidado 2 $\frac{3}{4}$, 1943, 5 títulos de 10.000\$, consolidado 2 $\frac{3}{4}$ por cento, 1943, num total nominal de 227.000\$, para fundo de manutenção da cantina escolar de Almeirim, distrito de Santarém, cuja instalação já existe e construída em terreno oferecido pelos mesmos beneméritos.

Art. 2ª À cantina, á qual será dada a denominação de Cantina Escolar de S. João Baptista, terá administração autónoma e atribuída a uma comissão nomeada pelo Ministro da Educação Nacional. (Decreto-Lei nº 37209, 1948)

Assim como em casos anteriores, o conteúdo do Decreto reflete o contexto económico que se associa ao contexto educativo nacional. Vemos no texto que os beneméritos apresentam uma doação na forma de 141 títulos de dívida pública, divididos em cinco blocos distintos os quais somam um total nominal de 227.000 contos com

diferentes rentabilidades, sendo a máxima não superior aos 4%. O texto refere ainda que a doação se destina ao “fundo de manutenção da cantina escolar de Almeirim, distrito de Santarém, cuja instalação já existe e construída em terreno oferecido pelos mesmos beneméritos”. Vemos que os beneméritos para além de doarem o terreno para a construção da cantina, garantiram os recursos de manutenção através da doação de 227.000 contos em títulos.

Embora trate-se de um Ato Normativo emitido pelo Ministério da Educação Nacional, o texto do Decreto-Lei traz curiosos aspectos do contexto económico-social e das dinâmicas financeiras do tesouro. Recordamos que no âmbito das medidas de reestruturação da economia portuguesa, após a crise financeira internacional de 1930, foram emitidos títulos de dívida pública com diferentes designações. No texto do Decreto vemos entre os papéis doados as referências aos títulos do tipo “Obrigações do Consolidado dos Centenários” (emitidos em 1940 a juros de 4%), “Obrigações do Consolidado” (emitidos em 1942 a juros de 3%).¹⁵²

Este pequeno recorte demonstra o quão significativo são os Atos Normativos para um panorama legístico da educação em Portugal durante o período do Estado Novo. Embora o encaixe temporal do regime tenha como ponto de partida o ano de 1933, convém retomar alguns aspectos que antecipam o estabelecimento do regime. Muitas das medidas tomadas pela Primeira República no âmbito de uma reforma educativa em Portugal não são descartadas pelo de todo pela Ditadura Militar e avançam até o Estado Novo. Porém, diversas alterações surgem neste intercurso, particularmente no período intermédio da Ditadura Militar e da Ditadura Nacional, o qual foi alvo de um volume acrescido de decretos.

Assim, importa destacar alguns aspectos pontuais que compõem o cenário da educação em Portugal desde a Reforma Educativa de 1911, ainda no contexto republicano, de forma a melhor compreendermos a realidade absorvida e/ou reformulada nos anos da Ditadura e depois moldada conforme os interesses do Estado Novo.

¹⁵² É interessante observar que os títulos de obrigações emitidos pelo tesouro português nos anos de 1940, 1941, 1942 e 1943 são obrigações com largo prazo para pagamento, o que permite sua inclusão pelo Banco Central Europeu na lista dos ativos elegíveis como colaterais para efeitos de empréstimos aos bancos. Cf.: (ECB, 2021)

Durante a República

A Reforma Educativa de 1911 traz um conjunto de medidas que reformulam o ensino, com particular foco no Ensino Infantil e Ensino Primário. O Decreto publicado a 30 de março de 1911 trata da Reforma do Ensino Primário e apresenta um texto na medida de sua temporalidade, trazendo logo na abertura alguns trechos que refletem a ideologia republicana e o pensamento progressista de seu tempo.

Educar uma sociedade é fazê-la progredir, torná-la um conjunto harmonico e conjugado das forças individuaes, por seu turno desenvolvidas em toda a plenitude. E só se pode fazer progredir e desenvolver uma sociedade, fazendo com que a acção continua, incessante e persistente de educação, atinja o ser humano, sob o triplice aspecto: physico, intelectual e moral.

Portugal precisa de fazer cidadãos, essa materia prima de todas as pátrias, e, por mais alto que se affirme a sua consciencia collectiva, Portugal só pode ser forte e altivo no dia em que, por todos os pontos do seu territorio, pullule uma colmeia humana, laboriosa e pacifica, no equilibrio conjugado da força de seus musculos, da seiva do seu cerebro e dos preceitos da sua moral.

A República libertou a criança portuguesa, subtrahindo-a á influencia jesuitica, mas precisa agora de emancipar definitivamente de todos os falsos dogmas, sejam os de moral ou os de sciencia, para que o seu espirito floresça na autonomia regrada, que é a força das civilizações. (Portugal, Decreto 29 de março de 1911)

A premissa de uma política educacional progressista republicana é evidenciada no texto, sobretudo quando se afirma que “educar uma sociedade é fazê-la progredir”. Portanto, a escola é um instrumento de progresso e, por esta razão, espaço de interesse do Estado e instrumento de viabilização de seus objetivos, uma estratégia transversal em todos os governos, quer sejam eles democráticos ou não.

A educação serve, conforme o texto, para atingir o ser humano nos aspectos “físico, moral e intelectual”. Para que o país seja forte, é necessário conjugar “músculos, cérebro e moral”, numa reconstrução social, pois “a República libertou a criança portuguesa das influências jesuíticas e seus falsos dogmas”. É importante observar estes trechos com um olhar crítico sobre seu conteúdo para compreender a relevância da escola como um microcosmo social partícipe da máquina ideológica do Estado.

O Decreto traz alguns aspectos pontuais no âmbito do ensino infantil e primário. Determina que o Ensino Infantil deve ser comum às crianças de ambos os sexos dos quatro aos sete anos de idade, sendo a educação feita na escola, pela professora e na família da

criança, pela mãe. Refere que entre as lições que irão preparar a criança para o Ensino Primário, devem constar os “Contos e lendas tradicionais de grande simplicidade de acção e com intuitos patrióticos e moraes” e no Ensino Primário “contos de história da pátria e lendas tradicionais” (Art. 6º).

A inserção de elementos que promovessem um sentimento patriótico na educação das crianças não deve ser confundido com o que fará o Estado Novo de Salazar com sua política educativa pautada na ideologia nacionalista do regime. Embora ambos os casos possam ser questionáveis à luz de uma compreensão contemporânea da educação, deve-se ressaltar que o patriotismo é menos extremista que o nacionalismo e, por esta razão, este último termina por ser mais comum em regimes não democráticos.

No mesmo Decreto (Art 22º), refere que as escolas infantis devem ser instaladas em edifícios construídos para serem escolas, mas no § único do mesmo artigo também indica que as câmaras municipais poderão comprar ou mesmo arrendar e adaptar edifícios públicos e privados para este mesmo fim. É interessante observar que a prática de utilização de edifícios adaptados para escolas infantis e primárias irá perdurar durante uma parte do Estado Novo.

O Decreto estabelece ainda que “As camaras municipaes criarão, nos termos do presente decreto, cursos nocturnos, missões escolares, cursos dominicaes e outros análogos, para extincção do analfabetismo, em ambos os sexos, naquelas localidades onde as circunstancias o exigirem” (Art.31º). O esforço pela redução do analfabetismo fez notar também no número de escolas criadas. Nos primeiros seis anos da República o número de escolas primárias aumentou no país, subindo de 5.500 escolas em 1910 para aproximadamente 7.000 nos finais do ano de 1925 (Ferraz, 1975).

Para além de excluir o ensino religioso, a reforma trazia em si reflexos dos modelos pedagógicos que traziam propostas diferenciadas de ensino. Entre os conteúdos e atividades direcionadas às crianças da escola primária, o professor devia ter atenção especial em educar quanto à gestão do tempo, “a fim de criar na criança habitos hygienicos e methodo de trabalho”, como também promover “jogos livres e outros exercicios, que sirvam para educar os sentidos e concorram para o desenvolvimento physico da criança” (Art. 4º).

Vê-se no texto do decreto que a reforma republicana alinha a proposta de educação aos modelos progressistas, como o Escola Novismo, como também alinha (em algum

aspecto) sua proposta de educação infantil de bases no modelo pedagógico de Pestalozzi. Esta posição pedagógica fica explicitada no uso de materiais didáticos de Friedrich Fröbel, sobretudo no âmbito da adoção de jogos no processo de ensino-aprendizagem escolar. Refere que “As noções e conhecimentos ministrados no ensino infantil devem transmitir-se, tanto quanto possível, por meio de representações plásticas e gráficas, com o auxílio do material froebeliano e por meio de exercícios adequados á escola infantil”. (Art. 7º)

O papel da educação, da família e da escola estão patentes da reforma de 1911 como essenciais aos propósitos do Estado e desenvolvimento do país no modelo progressista da Primeira República. Não se pode negar o esforço republicano na modernização do ensino em Portugal, como afirma Justino Magalhães:

No decurso do ano de 1911, foram elaborados e promulgados, no campo da educação e do ensino, pelo menos 36 instrumentos legais – leis, decretos, regulamentos. Muito embora, na sua generalidade, fizessem referência (ou por contraste ou por contiguidade) a reformas anteriores, continham uma argumentação centrada na necessidade e na conveniência da reforma, revendo os princípios legitimadores da acção do Estado na Educação, como factor da aliança entre República e Nação. Não houve sector de ensino, nem segmento sociocultural que não tivesse sido objecto de legislação e em que o móbil não tivesse associado à relação entre República e Educação. (Magalhães, 2012)

No esforço em combater o analfabetismo em Portugal, iniciativas individuais como as ‘escolas móveis’ iniciada em 1882 pelo republicano Casimiro Freire (1843-1918) eram bem-vindas, mas nem sempre eram absorvidas pelo Estado como soluções para a educação nacional. Somente em 1913, o Decreto Nº187 de 25 de Outubro oficializa as Escolas Móveis. É interessante observar o intervalo temporal de três décadas entre o início da iniciativa financiada pelo próprio republicanista Casimiro Freire e sua oficialização pela Estado republicano. Mais curioso ainda é perceber que são encerradas em 1930, menos de duas décadas após sua oficialização pela República (Silva, 2020).

Entre avanços e retrocessos, a curta jornada da frágil e jovem Primeira República não permitiu observar os resultados de algumas dessas medidas durante o período republicano. As turbulências políticas que culminam na intervenção militar de 1926, interromperam de certa forma as ideias progressistas republicanas. Contudo, a visão estratégica da escola como templo do Estado e política de educação alinhada aos seus

objetivos e ideologia, tem o seu seguimento nas políticas nacionalistas do modelo autoritário do Estado Novo.

Durante a Ditadura

Caracterizar a política de educação em Portugal no período da ditadura como uma política de ‘educação em decretos’ não seria de todo um exagero se não fosse esta a prática comum de ação legislativa nesse período, com um volume de diplomas publicados que chegou à média de 6,17 por dia (Braga, 2009). Na ausência da necessidade de cumprimento dos trâmites burocráticos de aprovação de diplomas, comuns nos procedimentos democráticos, o governo da ditadura podia agilizar ao seu gosto a promulgação de decretos para legislar conforme as necessidades que lhe surgiam no governo do país.

No âmbito do Ministério da Instrução Pública, os decretos refletem avanços e retrocessos na Reforma de 1911, bem como alguma dificuldade na organização da educação no país. Assim como durante a Primeira República, o período da Ditadura (1926–1933) apresenta uma inconsistência na pasta do Ministério da Instrução Pública, a qual chega a ter dez ministros no intervalo de sete anos. Somente no ano de 1929 a pasta troca de ministros por quatro vezes: Francisco Silva Teles de 8 de julho a 11 de setembro; Eduardo da Costa Ferreira de 11 de setembro a 13 de novembro; Ivens Ferraz de 14 de novembro a 21 de dezembro; Victor Hugo Duarte de Lemos de 21 de dezembro de 1929 a 21 de janeiro de 1930 (Braga, 2009). Esta inconsistência no Ministério revela alguma dificuldade na manutenção da liderança da pasta.

Ainda que a nova política nacional não concordasse sobre aspectos pontuais da Reforma de 1911, quase sempre lhe atribuindo a responsabilidade pelas dificuldades económicas do país e alguma inconsistência nas políticas de educação, como por exemplo acerca das Escolas Primárias Superiores, o Ministério não ignorava a “justa aspiração” e méritos da Reforma de 1911.

A 15 de Junho de 1926, pouco antes da saída de Joaquim Mendes dos Remédios e da entrada de Artur Ricardo Jorge como Ministro da Instrução Pública, é publicado o Decreto Nº11730, o qual refere em seu texto de abertura:

O estabelecimento de um ensino complementar primário, de carácter popular e democrático, foi expressamente consignado, em 1911, no decreto de 29 de março que remodelou todo o nosso ensino primário.

Infelizmente, essa justa aspiração foi profundamente obliterada com a criação das Escolas Primárias Superiores, em Maio de 1919. Com efeito, a orientação adoptada nesse diploma foi, por assim dizer, a origem da não eficiência daquele ensino, pois nem os professores das antigas Escolas Normais Primárias tinham, em regra, a preparação exigida para o exercício profícuo da sua função, nem as nomeações que se seguiram obedeceram ao melhor critério pedagógico e administrativo. (Portugal, Decreto nº 11730, 15 de Junho de 1926)

O texto do Decreto Nº11730 reconhece a relevância da Reforma de 1911, sobretudo quando afirma que “remodelou todo o nosso ensino primário”, e continua reconhecendo a sua “justa aspiração” por uma melhoria da educação em Portugal. Contudo, faz uma crítica direta aos procedimentos de formação de professores, nomeadamente quanto às Escolas Primárias Superiores. Aponta que a “orientação adoptada” esteve na origem da “não eficiência daquele ensino”, sobretudo quanto ao insucesso (atribuído) da formação de professores e nas nomeações que não “obedeceram ao melhor critério pedagógico”.

É sob a responsabilidade de José Alfredo Mendes de Magalhães, então Ministro da Instrução Pública de 1926 a 1928 que é iniciada a Reforma de 1927. Na sequência de decretos anteriores, o ministério segue sua pauta de ‘reajustamento da educação nacional’ em correção aos erros da República. O Decreto nº13619, de 17 de maio de 1927, apresenta logo no seu texto de abertura a otimização dos recursos humanos como sendo uma prioridade para o equilíbrio das contas públicas:

Considerando que se torna urgente corrigir algumas disposições por que actualmente se rege o ensino primário geral; Considerando a necessidade de, com maior eficiência, se aproveitarem serviços de funcionários que, apenas como encargo, figuram no Orçamento geral do Estado; (...) Considerando o contido no decreto Nº 11.730, de 15 de Junho de 1926; Considerando que a situação do Tesouro não permite de momento, qualquer aumento de despesa;(…) (Decreto nº13619)

O texto do Decreto Nº13619 é claro quanto ao objetivo de “corrigir algumas disposições” no âmbito do Ensino Primário Geral, nomeadamente quanto à otimização do quadro funcional no equilíbrio do Orçamento Geral do Estado.

Para além dos aspectos mencionados, o Decreto trata ainda da forma e estrutura do Ensino Primário Elementar, o qual deve ter quatro classes e aulas de cultura física, prática de higiene, canto coral, desenho, geometria, trabalhos manuais, leitura, escrita, redação,

gramática, aritmética e sistema métrico, ciências físico-naturais, corografia de Portugal e suas colónias, história de Portugal e educação cívica (Art. 4º).

Importa chamar a atenção para a ausência de referência ao ensino religioso no Decreto Nº13619, excluído do programa escolar ainda no início da Primeira República através do Decreto de 22 de Outubro de 1919, o qual extinguiu o ensino religioso de doutrina cristã de todas as escolas normais e primárias do país, seguindo o programa de laicização da escola (e da sociedade) republicana (Pintassilgo & Hansen, 2013).

A atenção dispensada ao ensino de práticas de higiene reflete igualmente o seu tempo nos decretos das Reformas da Educação em Portugal. Em linha com o ‘Escola Novismo’, o desenvolvimento de uma política de Higiene Escolar em Portugal que contempla também a localização das escolas em áreas rurais, uma cultura física e moral e introdução de jogos e desportos (Alves & Pereira, 2019).

Presente em diversos países, o pensamento higiénico na cultura escolar estabelecia um conjunto de diretrizes a serem seguidas no processo educativo da criança. Da higiene corporal à higiene mental, sobretudo com conteúdos relacionados à higiene do corpo nos manuais escolares, os conteúdos higienistas incluíam o canto coral, jogos e brincadeiras e a prática de atividades de ginástica (Pykosz & Oliveira, 2009). Embora o tema tenha ganho relevância ainda no século XIX, é durante o século XX em Portugal que ele estará em pauta na esfera das políticas de educação nacional. Sua abordagem transversal não se restringe ao ensino de práticas de higiene, mas expande-se na preocupação quanto à concepção e uso dos espaços escolares e de toda uma política higienista que transcende o seu tempo.

O envolvimento da sociedade nas campanhas educativas e na conscientização acerca da situação do país não passava despercebido pela sociedade portuguesa da altura. No âmbito de um envolvimento coletivo de promoção da educação, foi criada em 1926 em Lisboa a Liga da Ação Educativa, cujos estatutos foram aprovados e publicados pelo Ministério da Instrução Pública a 11 de janeiro de 1929 pela Portaria nº 5842. Os Artigos 3º e 4º do estatuto descrevem os objetivos da Liga:

Art. 3º os fins da Liga de Acção Educativa são:

- 1º Dar à sociedade actual a consciência do estado deseducativo em que se encontra;
- 2º Estimular e desenvolver as energias sociais por meio de uma educação integral, animada do espírito criador e livre da civilização moderna;
- 3º Realizar a associação de todos os trabalhadores intelectuais dispersos pelo país com os estudantes e os operários;

- 4ª Estabelecer relações mais estreitas entre os professores, estudantes e famílias;
- 5º Oferecer solidariedade a todos os estudiosos e a todas as sociedades de educação;
- 6º Manter relações com as sociedades similares do estrangeiro. (Portaria N°5842)

Importa observar que a portaria aprova um estatuto apenas reflete alinhamento com a política nacional no âmbito da preocupação quanto ao analfabetismo, mas que na sua generalidade antagoniza com o cenário de um governo de ditadura. Cabe mesmo refletir como foi possível nos trâmites de publicação da portaria tais aspectos tenham sido ignorados pela estrutura repressiva¹⁵³ do governo. Logo no parágrafo primeiro do Artigo 3º afirma-se que um dos objetivos da Liga é conscientizar acerca do estado ‘deseducativo’ do país e convoca à participação social para uma ‘educação integral’. Mas ao mesmo tempo se apoia num exercício democrático limitado para o contexto político vigente, pois segundo o estatuto a Liga deve promover o ‘espírito criador e livre da civilização moderna’, envolver os trabalhadores intelectuais, estudantes e famílias em espírito cooperativo e solidário.

No seu Artigo 4º a Liga propõe em suas ações a criação de centros de estudos, atividades extracurriculares, organizações de eventos e publicações no âmbito da educação. Bem como, a organização de eventos culturais e artísticos, criação de escolas e sindicatos.

Art.4º A Liga da Acção Educativa, para conseguir os fins indicados, utilizará como meios principais:

- a) Criação de um centro de estudos e de informações sôbre as questões respeitantes aos objectivos da Liga;
- b) Realizações de expedições científicas, excursões, missões e viagens;
- c) Publicação de uma revista, órgão da Liga, e de outros trabalhos concernentes aos seus fins e meios;
- d) Promoção e realização de conferências, congressos e expedições;
- e) Fundação de bibliotecas compostas de obras editadas adquiridas pela Liga;
- f) Criação de escolas, sindicatos, cooperativas e mutualidades;
- g) Organização de espetáculos, concertos e orfeões, que obedeçam a um rigoroso critério artístico-pedagógico. (Portaria n° 5842)

¹⁵³ Durante o período da Ditadura em Portugal, indivíduos e associações foram objeto de investigação da Polícia de Informações do Ministério do Interior sempre que o Estado entendeu que estes poderiam representar uma ameaça à ‘ordem social’. A Polícia de Informações do Ministério do Interior será dissolvida em 1930. Durante o período do Estado Novo esta função será atribuída à Polícia de Vigilância e Defesa do Estado (PVDE) criada em 1933 e depois pela Polícia Internacional e de Defesa do Estado (PIDE), criada em 1945.

Em menos de três meses após a aprovação de seus estatutos, a Liga da Ação Educativa é extinta pela Portaria Nº6062 de 9 de Abril de 1929. O texto da Portaria anula a Portaria Nº5842 que aprovou os estatutos da Liga e determina seu encerramento, justificando a associação de membros da Liga à Associação de Professores de Portugal e à União do Professorado Primário Oficial, ambos considerados pelo governo como “lesivos dos interesses da ordem social” e por “relações com organismos de caráter sindical revolucionários”, como refere o texto da Portaria:

Considerando que, por averiguações procedidas em 1927, como consta do processo organizado pelo Ministério da Instrução Pública, a Associação dos Professores de Portugal se revelara lesiva dos interesses da ordem social, do ensino e até do professorado, não só porque funcionava clandestinamente, sem sede definitiva, sem estatutos aprovados, mas também porque mantinha relações com organismos estrangeiros congêneres de carácter sindical revolucionário, dos quais era aderente, como se provou pelos documentos apreendidos pela polícia de informações do Ministério do Interior;

Considerando que, por decreto de 27 de Janeiro de 1928, publicado no Diário do Govêrno Nº28, de 4 de Fevereiro do mes (Portugal, Portaria nº6068 - Diário do Govêrno n.º 79/1929, Série I de 1929-04-09, 1929) mo ano, afoi dissolvida a colectividade designada União do Professorado Primário Oficial, por ter verificado que dentro deste organismo existiam elementos federados na Associação dos Professores de Portugal;

Considerando que com esta Associação, como agora se verifica, também tinha estreitas afinidades, em igualdade de objectivo e de meios, a Liga de Acção Educativa;

Considerando que, se a Associação dos Professores de Portugal foi encerrada, a Liga de Acção Educativa não pode nem subsistir:

Manda o Govêrno da República Portuguesa, pelo Ministro da Instrução Pública, que seja anulada a portaria Nº5:842 e fique sem efeito a aprovação dos estatutos da Associação denominada Liga de Acção Educativa. (Portaria nº 6062)

Em seus poucos meses de existência conseguiu atrair importantes personalidades nacionais como o pedagogo e defensor da Escola Nova Adolfo Lima, que foi dirigente da Escola Normal de Lisboa em 1926 preso e posteriormente proibido de exercer funções pelo governo da ditadura (Silva, 2014). A Liga da Ação Educativa não foi a única do tipo em Portugal, tendo havido outras, como por exemplo a Liga Nacional de Instrução, a Associação dos Professores de Portugal; a Sociedade de Estudos Pedagógicos; a Liga da Ação Educativa; a Liga Internacional para a Educação Nova e a Sociedade Promotora de

Escolas. Contudo, a ação repressiva do Estado às organizações que eram consideradas ameaças levou ao encerramento de algumas.

É facto que as mobilizações sociais estavam controladas pelos mecanismos repressivos do governo, como a Polícia de Informações do Ministério do Interior e esse cenário já indiciava o horizonte autoritário que se avizinhava no campo da educação em Portugal. Já mesmo durante o período da Ditadura Nacional será possível ver um conjunto de decretos que, ao mesmo tempo em que regulam o ensino, modulam os conteúdos e controlam a docência. Nesse sentido, Felgueiras aponta que o trabalho docente no âmbito do ensino de História estava subserviente aos objetivos do governo:

Apesar de não se ter feito, ainda, um levantamento exaustivo da legislação da Ditadura sobre educação, a análise de alguns dos decretos e portarias da década de 30 permite-nos uma imagem bastante clara sobre os objectivos atribuídos ao ensino da História, aos métodos propostos e às limitações impostas ao trabalho docente e de investigação, assim como a utilização de uma concepção positivista, causalista, aliada a concepções filosóficas de cariz finalista. (Felgueiras, 2000, p. 94)

Em 1930 Gustavo Cordeiro Ramos assume como Ministério da Instrução Pública com a função de dar seguimento às medidas de ajuste e organização do ensino. A 28 de março de 1930 é publicado o Decreto nº 18140 (com força de lei), o qual estabelece dois graus para o Ensino Primário Elementar e os devidos exames de admissão. Refere o texto do Decreto:

Tendo-se reconhecido a conveniência de estabelecer dois graus no ensino primário elementar devendo caber a cada um deles a competente prova de exame; e Considerando que o decreto Nº 16:782, de 1 de Maio de 1929, já estabeleceu exame bastante equiparável ao que estava instituído no artigo 173º do decreto nº 4 de Setembro de 1902; e Atendendo a que, até por isso, necessário se torna uma modificação no actual regime de prestação de provas, por modo a dar-lhe a devida uniformidade. (Decreto nº 18140)

O Decreto define que o Ensino Primário Elementar mantenha o regime de classes divididas em dois graus, sendo o Primeiro Grau constituído pelas disciplinas da Primeira, Segunda e Terceira Classe e o Segundo Grau pelas disciplinas da Quarta Classe (Art.1º). O ingresso na Quarta Classe fica dependente da aprovação do aluno no exame do Primeiro Grau (Art.2º) e o exame da Quarta Classe passa ser substituído pelo Exame do Segundo

Grau. Na prática os alunos passam a precisar de um exame de admissão e um exame de conclusão do Grau. É curioso observar que este sistema irá manter-se e estender-se a todo o período do Estado Novo.

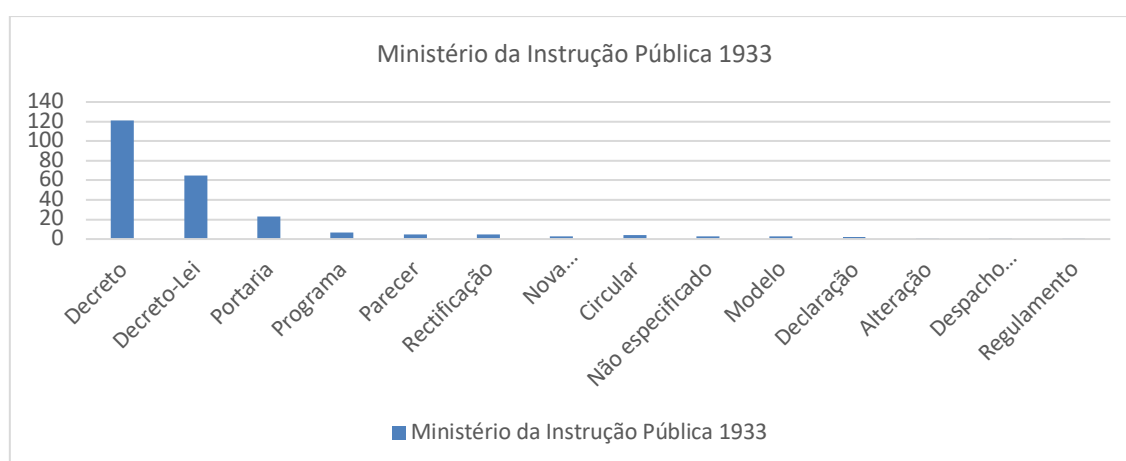
Durante o Estado Novo

Para uma melhor compreensão dos atos normativos com escopo na Educação, publicados entre 1933 e 1974, convém registar que a pasta da Educação intitulada por Ministério da Instrução Pública desde 1913 é alterada para Ministério da Educação Nacional em 1936. Assim, o *corpus* que observamos neste tópico refere ambos as designações para a pasta da educação, conforme sua temporalidade, permitindo-nos observar aspectos pontais dos atos normativos no período do Estado Novo.

No ano de 1933, oficialmente o primeiro ano do novo regime político intitulado Estado Novo, o volume de publicações de atos normativos relacionados ao Ministério da Instrução Pública no Diário do Governo ultrapassou duas centenas. Foram 244 publicações de atos normativos do Ministério no ano de 1933 e entre outros tipos de atos, foram publicados 121 Decretos e 65 eram Decretos-Leis (Gráfico 3).

Gráfico 3

Publicações do Ministério da Instrução Pública em 1933 (Portugal-DRE, 2021)



Importa referir que o período de transição entre a Ditadura Nacional e o Estado Novo foi particularmente profícuo na forma de legislar por atos normativos por parte do Ministério da Instrução Pública, com destaque para os Decretos-Leis. Sob a tutela de Cordeiro Ramos, que assume ainda em 1930 durante o governo da Ditadura Nacional e

permanece na pasta até abril de 1933, quando é substituído por Sousa Pinto, o Ministério da Instrução Pública publica um total de 187 Decretos-Leis num volume de 266 atos ainda no ano de 1932. Mas o que leva o Ministério a ocupar 70% de suas publicações legislativas anuais com Decretos-Leis?

Antes de mais, deve-se esclarecer que legislar por atos normativos não era um procedimento considerado fora do seu enquadramento legal. Segundo o Artigo 108º da Constituição Portuguesa de 1933, os Decretos-Leis seguiam sua promulgação no âmbito de autorizações legislativas ou conforme a “urgência” ou “necessidade pública” (Portugal, Constituição, 1933). A moldura legal sob a qual se submetia o Ministério da Instrução Pública e o seu contexto histórico e político, tornam o Decreto-Lei num instrumento de regulação fortemente presente na governança pública.

Não é incomum que num dado contexto histórico-social o volume de atos normativos finais seja sempre expressivo. No ano de 2019, devido ao contexto da pandemia do COVID19, o Ministério da Educação publicou 639 atos normativos, quase três vezes mais que o total publicado pelo Ministério da Instrução Pública em 1933. Contudo, deste total apenas oito eram Decretos-Leis, sendo a maioria dos atos composta por Despachos (122 no total) refletindo o contexto e o enquadramento legal de sua temporalidade (Portugal-DRE, 2021).

Embora o diálogo de conteúdos entre a História da Educação o Direito e a Sociologia não seja algo simples de o fazer, convém considerar que a Legística, enquanto ciência de legislação (Borges, 2020), oferece um aporte interessante para a compreensão da relação entre ‘atos normativos no âmbito da educação’ e o ‘Estado Democrático de Direito. Uma investigação legística acerca dos atos normativos no âmbito da Educação promulgados durante o Estado Novo, analisados sob as lentes da História da Educação, do Direito e da Sociologia, muito provavelmente traria valiosos contributos e novas perspetivas de análise.

Não ignorando o facto de que os atos normativos do Estado Novo, no âmbito da Educação, apresentam uma plasticidade típica das vicissitudes dos regimes autoritários, podemos dizer que à luz de seu tempo e do seu enquadramento político, o Ministério privilegiava o uso dos Decretos em detrimento dos Despachos. Esta realidade pode ser explicada na medida em que o Decreto com força de lei atingia mais rapidamente os objetivos das políticas do Estado, ainda que seu uso massivo pudesse indicar (à luz da contemporaneidade) uma distorção do Estado de Direito. Para ilustrar essa reflexão

convém recordar que em 1934 dos 228 atos publicados pelo Ministério, 113 são Decretos-Leis, 80 são Decretos, 23 são Portarias e apenas 2 são despachos Ministeriais (Portugal-DRE, 2021).

No conjunto de publicações o Ministério legislava desde a autorização de doações às Juntas de Freguesia para instituição de prémios escolares anuais (Decreto-Lei N°23104, 1933), até autorizar o Ministro a nomear (após ouvir a Junta Nacional de Educação) pedagogos e artistas para a elaboração e ilustração do livro único do Ensino Primário Elementar (Decreto N°30316, 1940). O que demonstra a amplitude dos conteúdos dos atos normativos publicados pelo Ministério da Instrução Pública.

A participação de beneméritos na esfera da educação nacional, seja contribuindo para pequenas ações pontuais (como as premiações) ou mesmo no provimento de recursos para o sustento de cantinas em escolas ou construção de edifícios para o ensino, não surge durante o Estado Novo e não termina com o regime. No Decreto de 20 de dezembro de 1864, relativo à Reforma do Ensino Industrial que ocorre ainda durante o período monárquico, a importância da participação dos beneméritos no interesse da educação nacional é exaltada pelo Relator e Ministro das Obras Públicas, João Crisóstomo.

A necessidade destas escolas é em toda a parte bem conhecida e são muitos os exemplos que poderíamos citar dos países estrangeiros, onde Governos, províncias, departamentos, municípios, associações particulares e cidadãos beneméritos têm contribuído para generalizar a instrução industrial do 1º grau. (Justino, 2017, p. 131)

Uma leitura atenta dos atos normativos publicados durante o período do Estado Novo permite observar alguns aspectos do contexto nacional, particularmente sobre a doação de particulares com fins de assistência social e educativa. O texto do Decreto N°31591, de 22 de Outubro de 1941 refere que a doação de uma importância em dinheiro e um terreno para a construção de uma escola-cantina no concelho de Vimioso:

Os beneméritos José António dos Santos e Luiz David dos Santos doaram ao Estado a importância de 75.000\$ e um terreno para participar na construção de escola-cantina para os dois sexos na freguesia de Carção, concelho de Vimioso, a qual, embora já esteja em funcionamento. Se encontra por acabar.

Desejam doar ao Estado mais a importância nominal de 150.000\$, em títulos de dívida pública consolidada, para, com o seu rendimento, assegurar a sustentação daquela cantina, importância que será entregue logo que as referidas instalações estejam completamente concluídas. Pretendem ainda que à cantina, onde também

funciona, para o sexo feminino, uma casa de trabalho mantida directamente pelos doadores, seja dado o nome de seu falecido irmão António Luiz dos Santos. (Decreto nº 31591, 1941)

O tema da participação de beneméritos nas ações de desenvolvimento do ensino em Portugal pode ser explorado em diferentes frentes, sendo um tema relevante para a compreensão da participação social na esfera pública, reconhecido como uma mais valia para o Estado em seus diferentes regimes, do período monárquico ao Estado Novo. A esfera de influência dos beneméritos na esfera política é sem dúvida expressiva, havendo inclusive situações em que ao benemérito era dada a ‘autoridade’ ou, se assim preferirmos, o direito de indicar os diplomados do magistério que iriam assumir a posição de docentes nas escolas patrocinadas.

Na freguesia de Faiões, concelho de Chaves, o benemérito construiu um bairro popular com nove casas e junto a ele o Estado construiu um edifício para duas escolas de instrução primária, sendo uma para rapazes e outra para raparigas. Mas dada a amplitude da ação social do benemérito na construção do bairro popular, o Estado entendeu por justo que o mesmo gozasse do direito de escolha dos professores que iriam prover a escola construída pelo Estado junto ao bairro, o que podemos constatar pelo texto do Decreto-Lei nº 23012 de 31 de agosto de 1933:

O Dr. António Luiz de Moraes Sarmiento, professor da Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra, mandou construir, a expensas suas, na freguesia de Faiões, concelho de Chaves, um bairro popular constituído por nove casas, que se propõe ceder gratuitamente para habitação de outras tantas famílias. A cedência terá por base a aceitação, por parte dos beneficiários, de uma série de cláusulas que importam o compromisso de observância de determinadas regras de higiene e moralidade.

O bairro popular de Faiões destina-se assim a elevar o teor de vida dum certo número de famílias humildes, garantindo-lhes um lar confortável e formando-lhes ao mesmo tempo o carácter. É uma obra interessante de assistência e educação.

Junto do bairro construiu o Estado um edifício destinado à instalação de duas escolas de instrução primária, uma do sexo masculino e outra do sexo feminino, necessárias para a população da freguesia de Faiões em idade escolar. Ao construir êsse edifício teve o Estado em vista não só as necessidades gerais da freguesia, mas ainda as necessidades especiais do bairro de que se trata; quis, com essa construção, tornar inteiramente exequível a idea generosa do instituidor do bairro, porque compreendeu que a obra educativa do bairro não era possível sem uma escola adequada que lhe servisse de complemento. Daí resultou que o edifício escolar sai

fora do tipo e dos moldes habituais; é uma construção com características especiais, determinadas pelos fins peculiares do bairro.

Quere dizer, a escola foi feita para ser uma dependência do bairro, porque se reconheceu que a educação a proporcionar por êste pressupunha a instrução que a aquela deve ministrar.

Porque o bairro popular de Faiões, iniciativa de grande alcance social, não pode realizar os seus fins sem ter ligada a si a escola e porque para a construção desta muito contribuíu o instituidor do bairro, dando o terreno e dispensando outros subsídios valiosos, é justo que se conceda ao Dr. Morais Sarmento a regalia de que gozam aqueles que fazem construir à sua custa edificios escolares.

Nestes termos, usando da faculdade conferida pela 2ª parte do N° 2º do artigo 108º da Constituição, o Govêrno decreta e eu promulgo, para valer como lei, o seguinte: Artigo único. É reconhecido ao dr. António Luiz de Morais Sarmento, instituidor do bairro popular de Faiões, concelho de Chaves, o direito de indicar, entre diplomados para o exercício do magistério oficial, as pessoas que hão-de ser providas nos lugares de professores das escolas do sexo masculino e feminino a instalar no edificio construído junto do bairro referido. (Decreto-Lei nº23012, 1933)

O Decreto destaca que se trata de “uma obra interessante de assistência e educação”, ressaltando que a mesma eleva “o teor de vida dum certo número de famílias humildes”. Observa-se também que o edificio escolar deverá “sair fora do tipo e dos “moldes habituais”, sob a justificativa de se adequadas às necessidades do bairro, tornando-se numa escola para ser dependência (ou mesmo parte) deste.

O texto diferencia educação de instrução, referindo o bairro como uma obra de educação e à formação do caráter, preservadas pelas regras de higiene e moralidade preservadas nas cláusulas de cedências das casas às famílias carenciadas. Também refere o texto que o “edificio escolar sai fora do tipo e dos moldes habituais” e que o benemérito também contribuiu para a construção das escolas, “dando o terreno e dispensando outros subsídios valiosos”.

Como foi inicialmente referido, o Estado reconhece a envergadura da obra de assistência patrocinada pelo benemérito, concedendo-lhe “o direito de indicar, entre diplomados para o exercício do magistério oficial” os professores que irão assumir as escolas a serem instaladas e ampara sua decisão na prerrogativa de que “é justo” que se conceda “a regalia de que gozam aqueles que fazem construir à sua custa edificios escolares”.

À luz da contemporaneidade o texto do Decreto-Lei pode causar alguma estranheza por acentuar a higiene e a moralidade como pressupostos de educação, mas não se pode

ignorar o contexto histórico e social do Estado Novo. Por outro lado, ilustra de forma interessante a percepção do Estado e dos beneméritos acerca do papel da escola na instrução e da sociedade na educação.

Se considerarmos a relação entre contextos, ação de beneméritos e práticas de regalias específicas concedidas pelo Estado, podemos mesmo inferir que o Estado Novo embora fosse um regime autoritário e antiliberal, preconizava as parcerias entre o privado e o público na assistência social e educativa. A ação de particulares atuando como benemérito não passava despercebida, ainda que o regime avançasse com sua política de corporativismo e partilha da responsabilidade educativa com associações como as Casas do Povo, instituídas pelo Decreto Decreto-Lei nº 23051 de 23 de setembro de 1933. Entenda-se por ‘partilha da responsabilidade educativa’ o estímulo ou mesmo a incumbência direta, declarada em seus estatutos aprovados pelo regime, de ações de promoção cultural, social e moral junto as seus associados e comunidades.

A Escola Primária de Faiões foi concluída teve sua estrutura final composta por três salas de aulas e uma cantina e foi construída como uma miniatura da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, trazendo inclusive uma torre com sino em sua fachada (Figura 22).

Figura 22

Escola Primária de Faiões / Escola Básica do 1º Ciclo e Jardim de Infância de Faiões, Chaves, Vila Real, Portugal. (SIPA.FOTO.00551909 - IPA.00009294 - Direção Geral do Património Cultural, 2011)



A relevância deste tipo de contexto na construção de memórias da escola do tempo do Estado Novo não pode ser ignorada, especialmente pelos seus diversos desdobramentos nos microcosmos sociais. Não se pode desconsiderar o facto de que os beneméritos

reconhecidos publicamente pelo Estado e com poder de indicação de professores para escolas por si patrocinadas, tornam-se igualmente em agentes de influência na esfera pública da educação nacional. Em outras palavras, o professor recém-formado na altura do Estado Novo poderia ser locado numa escola por indicação direta do ministério ou indireta de um benemérito, mantendo o docente o seu estatuto de funcionário com público com seus vencimentos pagos pelo Estado.

Nesta linha de raciocínio, a prática de conceção de autoridade para indicar professores, regulada pelo Estado, ao mesmo tempo em que estimulava a ação de particulares no desenvolvimento social de comunidades (cujo mérito transcende a temporalidade deste trabalho), igualmente permitia o surgimento de redes de influência diversas no âmbito da provisão de professores nas escolas. Mas até que ponto iria esta influência e qual ou quais seriam os seus desdobramentos? Ou, se assim preferirmos, em que aspectos a ação dos beneméritos atendia às necessidades sociais da escola?

Antes de mais, é preciso enquadrar o facto no seu devido tempo, distanciar-se das estranhezas oriundas dos olhares da contemporaneidade e praticar alguma ‘empatia científica’ quanto aos distintos contextos. A ação dos beneméritos não constitui um fenómeno isolado, como já foi referido, mas uma resposta social transversal à escola que se alinhava às expectativas do Estado.

Convém recordar que o Estado português não se omitia de sua responsabilidade no âmbito da instrução pública e gratuita, mas compreendia a educação como uma responsabilidade partilhada com toda a sociedade e, neste aspecto, o papel dos beneméritos atende aos objetivos do Estado. É responsabilidade partilhada enquanto sociedade e Estado almejam como objetivo comum uma sociedade educada e moralmente civilizada. O que mesmo poderia nos remeter a uma visão pessimista de seu tempo e que poderia ser ilustrada com a crítica social de Thomas Morus na visão utópica de uma comunidade virtuosamente educativa em contraste com o contexto de uma sociedade moralmente decadente e de uma educação viciosa (Peroza et al., 2020).

Na alvorada do século XX, John Dewey em sua obra “*Moral Principles in Education*” destaca a relevância do papel da escola e da sociedade (família em particular) na educação da criança quanto aos aspectos morais, mas ressalta a importância de diferenciar ‘ideias morais’ de ‘ideias sobre a moralidade’ (Dewey, 1909). As ideias morais servem para educar, mas são igualmente poderosas para instruir, enquanto que as ideias sobre moralidade estão mais assentadas na esfera do ser social. O autor aponta a confusão

na compreensão desta simples distinção como a razão de alguma incompreensão acerca do papel dos professores e da família na condução de uma educação com princípios morais. Nesse sentido, a escola do início do século XX deveria ser um espaço de educação que combinava ideias morais e moralidade, mas não retirava do microcosmo social da família sua responsabilidade neste processo.

O regime autoritário do Estado Novo não cria este paradigma de educação e sociedade, pois o mesmo já se manifestava na Primeira República portuguesa. A catequese cívica e suas regras pátrias memorizadas, bem como as ‘narrativas enfabuladas’ para uma educação moral, conjugava-se na preparação do cidadão republicano (Magalhães, 2012). O Estado Novo apenas ajusta-o à sua ideologia e constrói nele a justificativa adequada para uma intervenção ideológica consistente nas escolas. Nesse sentido, em seu discurso a 25 de Maio na Assembleia Nacional, Salazar refere que o Estado reivindica a instrução e educação da mocidade (Salazar, 1959).

Os Atos Normativos em muitos aspectos servem como moldura legal para a instauração de políticas e práticas que visem o avanço social e moral da sociedade, a qual segundo o regime de Salazar, necessitava de uma orientação moral. O que se verifica ao consultar o contexto legislativo da época, é que Salazar contava com apoio político necessário para a concretização deste projeto.

No ano de 1935 a revisão da Constituição portuguesa de 1933 não trazia alterações no domínio da educação, mas o projeto apresentado pela representação feminina na Câmara destacava a necessidade de se delinear o ensino moral na escola. A deputada Maria Guardiola aponta o texto constitucional sobre o papel da escola quanto à “formação do carácter e das virtudes cívicas e morais” como uma falácia, destacando a necessidade de se definir no texto da constituição “qual a moral que deve orientar a escola” para que esta não vivencie uma “anarquia do ensino moral” que teria efeitos socialmente nocivos (Adão & Remédios, 2005, p. 94).

Neste paradigmático enlace entre educação, política e contexto social, a escola como espaço de interesse social do Estado Moderno deambula entre os objetivos pedagógicos e as doutrinas do Estado, refletindo as expectativas políticas de seu tempo e a moldura pedagógica e legal que igualmente se alinha a ela. Assim, como uma plataforma de modelagem social, a escola do tempo do Estado Novo deve não somente instruir, mas igualmente educar moralmente as crianças (nos moldes e ideologias do Estado).

A Portaria N° 9360 de 30 de Outubro de 1939 (Portugal, 1939), publicada pelo Ministério da Educação Nacional, autorizava a ‘Obra das Mães pela Educação Nacional’, no âmbito da Obra Social iniciada pelo médico Bissaya Barreto, a instituir o curso de ‘visitadora escolar’, com foco numa assistência social e educativa:

Tendo a experiência demonstrado a necessidade de assegurar às visitadoras escolares uma formação que lhes permita cumprir com inteira eficiência a sua delicada missão social e educativa;

Considerando os próprios objectivos da Obra das Mães pela Educação Nacional, destinada a «estimular a acção educativa da família e assegurar a cooperação entre esta e a escola, nos termos da Constituição» (artigo 1º do estatuto, aprovado pelo decreto N°26:893), o que a torna naturalmente indicada para colaborar na selecção daquelas funcionárias e de outras que desempenhem idêntica ou semelhante função: Manda o Govêrno da República Portuguesa, pelo Ministro da Educação Nacional, o seguinte:

1º É autorizada a Obra das Mães pela Educação Nacional a instituir em Coimbra, Lisboa e Pôrto o curso de visitadoras escolares, com a duração de três meses, abrangendo as disciplinas de educação moral e cívica e moral profissional, noções gerais de educação, higiene geral e higiene escolar, enfermagem e elementos de legislação sanitária e formação técnica (...). (Portugal, 1939)

O texto da Portaria justifica a criação do curso ao mesmo tempo em que declara suas expectativas ao referir que o curso deve preparar as ‘visitadoras escolares’ a “cumprir com inteira eficiência a sua delicada missão social e educativa”. O texto explicita ainda os conteúdos da formação, referindo as disciplinas de ‘educação moral e cívica e moral profissional’. De acordo com a Portaria, a formação das ‘educadoras visitadoras’ deveria abranger aspectos gerais de educação e ‘higiene escolar’ e ‘legislação sanitária’, refletindo as tendências educativas e pedagógicas de seu tempo o momento social nacional.

É importante destacar que a ação das visitadoras ficou muito mais localizada nas Casas da Criança (já anteriormente referida). O que limita a verificação do alcance de suas ações educativas para além do projeto social no qual estavam inseridas. Mas, é possível verificar uma relação entre a ação de foco educativo e a ação de caráter social, ainda que entre os Atos Normativos publicados durante o regime pouco apresentem ações diretas e pontuais do Estado Novo no âmbito de combate ao contexto social do país.

Tabela 4

Atos Normativos publicados com foco no apoio aos alunos pobres 1933–1974 (DRE, 2021)

Ato Normativo	Entidade Emissora	Sumário no DRE
Decreto-Lei n.º 23348 / Diário do Governo n.º 284/1933, Série I de 1933-12-13	Ministério do Interior - Direcção Geral de Administração Política e Civil	Regula, até à entrada em vigor do novo Código Administrativo, o pagamento, por parte das câmaras municipais, dos tratamentos de doentes pobres nos hospitais
Decreto-Lei n.º 23588 - Diário do Governo n.º 43/1934, Série I de 1934- 02-22	Ministério da Instrução Pública - Direcção Geral do Ensino Primário	Autoriza a Junta de Freguesia de S. Cristóvão, concelho de Montemor-o-Novo, a aceitar e administrar a doação feita pelo cidadão Manuel José Lourenço para instituição de um prémio perpétuo anual ao aluno da escola da referida freguesia que tenha a maior aplicação e que seja pobre
Decreto-Lei n.º 24612 - Diário do Governo n.º 250/1934, Série I de 1934-10-24	Ministério da Instrução Pública - Direcção Geral do Ensino Primário	Determina que a Câmara Municipal de Castelo de Vide tome à sua guarda, para devidamente administrar, a quantia de 25000\$00 doada por António José Repenicado Sénior para, com o seu rendimento, serem instituídos quatro prémios anuais destinados aos alunos pobres das escolas do ensino primário elementar da vila e concelho de Castelo de Vide
Decreto-Lei n.º 24658 - Diário do Governo n.º 271/1934, Série I de 1934-11-17	Ministério da Instrução Pública - Direcção Geral do Ensino Primário - Repartição do Ensino Primário - 2.ª Secção	Determina que a Câmara Municipal de Bragança tome à sua guarda, para devidamente administrar, uma doação cujo rendimento se destina à instituição de quatro prémios anuais para as crianças mais pobres, aplicadas e bem-comportadas das escolas da cidade de Bragança
Decreto-Lei n.º 24760 - Diário do Governo n.º 288/1934, Série I de 1934-12-08	Ministério da Instrução Pública - Direcção Geral do Ensino Primário	Autoriza a Junta de Freguesia de S. João de Negrilhos, concelho de Aljustrel, a aceitar e administrar uma doação para instituição de um prémio anual destinado à aluna mais classificada no exame da 4.ª classe ou à mais pobre que frequente a escola com aproveitamento, no caso de não haver exames
Decreto-Lei n.º 35154 - Diário do Governo n.º 258/1945, Série I de 1945-11-20 [Revogado pelo Decreto- Lei n.º 45682 - Diário do Governo n.º 99/1964, Série I de 1964-04-25]	Ministério da Educação Nacional - Direcção Geral do Ensino Primário	Determina que a receita da edição do livro único a que se refere o decreto-lei n.º 30660 seja destinada a assistência a alunos pobres do ensino primário e que por ela sejam custeados os encargos com a elaboração dos respectivos textos, edição, administração e fiscalização - Revoga o artigo 4.º do referido decreto-lei
Decreto-Lei n.º 36384 - Diário do Governo n.º 147/1947, Série I de 1947-06-28	Ministério da Educação Nacional - Direcção Geral do Ensino Primário	Insere disposições relativas à assistência a alunos pobres do ensino primário [Nota: Há desconformidade entre o nome do diploma que consta no sumário e o que consta no texto respectivo]
Decreto-Lei n.º 40761 - Diário do Governo n.º 191/1956, Série I de 1956-09-07	Ministério da Educação Nacional - Direcção- Geral do Ensino Técnico Profissional	Cria, com sede na vila de Grândola, a Fundação António Inácio da Cruz, pessoa colectiva de direito privado e utilidade pública, de carácter perpétuo, destinada a instalar e manter naquela vila uma escola agrícola e industrial e a conceder a estudantes pobres do concelho outras formas de assistência - Aprova os estatutos da mesma Fundação

É facto que o cenário de limitações económicas, mais acentuada em algumas partes do país, o contexto de pobreza dos estudantes (especialmente no Ensino Primário) refletiu-se numa constante presente durante todo o Estado Novo, com maior ou menor frequência consoante o cenário económico e social internacional. Embora o Estado não fosse omissor

quanto a esta problemática, ao pesquisar entre os Atos Normativos publicados entre 1933 e 1974 (Tabela 4), o que se encontra é uma legística que aponta muito mais uma terceirização desta obrigação social, com referência aos beneméritos ou projetos sociais de particulares e uma ausência de ações efetivas para resolução do problema inseridas num plano nacional.

Outro aspecto a apontar é o reduzido número de Atos publicados, os quais somam um total de apenas oito Atos. À exceção do Ato emitido pelo Ministério do Interior sobre o tratamento de doentes pobres, os sete demais foram emitidos entre 1933 e 1956, sendo quatro deles emitidos pelo Ministério da Instrução Pública no ano de 1934, três emitidos pelo Ministério da Educação Nacional entre os anos de 1945, 1947 e 1956. Também é interessante observar que a maioria dos decretos encontrados está relacionada à autorização de doações com vistas a premiação de alunos, quer seja pela sua classificação no exame da 4ª classe ou por ser o aluno mais pobre.

Embora a problemática social e o contexto de pobreza entre alunos do Ensino Primário seja algo possível de verificar através das entrevistas a professores que deram aulas no período do Estado Novo, esta rápida pesquisa feita nas publicações oficiais permite-nos observar de que forma a legislação nacional incluiu esta problemática nos textos dos Atos Normativos.

Sobre o papel da escola na formação do carácter e das virtudes cívicas e morais, defendidas pelo regime de Salazar, o Estado Novo publicou sete Atos. Os termos “formação moral” e “educação moral” estão presentes nos textos dos Atos muitas vezes associados ao ensino religioso em vários níveis do Programa Nacional de Educação (Tabela 4). Nesse sentido, o Decreto nº 31432 de 29 de julho de 1941 regulamentou o Decreto Nº30665 quanto à inclusão da disciplina de Ensino Moral e Religioso, explicitando o seu foco na moral católica, no ensino técnico, elementar e médio. O mesmo decreto explicita os aspectos quanto a contratação dos professores e sua direta dependência ao parecer da autoridade eclesiástica.

Embora o ensino de Moral e de Religião estivessem de certa forma combinados e sob a tutela de um representante eclesiástico, como já foi referido, não significa que esta realidade fosse a predominante em todos os níveis de ensino. Na maior parte dos casos, nas escolas o ensino destas disciplinas ficaria sob a responsabilidade de professoras do ensino primário, o que pode ser verificado nas entrevistas.

Convém recordar que o ensino de moral nas escolas primárias surge em substituição ao ensino da doutrina cristã, extinto pelo Decreto de 22 de outubro de 1910. O Decreto de 15 de agosto de 1911, com referência direta à Casa Pia de Lisboa, explicita que a educação de moral e cívica compreende ao ensino da moral, História geral, História pátria, instrução cívica e direito usual (Decreto 15/08/1911). O Estado Novo não altera em muito este descritivo para o ensino moral, mas nele combina o ensino religioso e a matriz ideológica do regime.

Ainda sobre moral e educação e no mesmo sentido de outros regimes autoritários, o Estado Novo contava com um efetivo programa de educação ideológica, denominado por “Mocidade Portuguesa”, o qual foi objeto de 199 Atos Normativos entre 1936 e 1974 (DRE, 2021). Dentre estes, importa referir o Decreto-Lei n.º 31908 de 09 de Março de 1942, o qual condiciona o funcionamento de organizações, associações e instituições à aprovação dos seus estatutos pelo comissário nacional da Organização Nacional Mocidade Portuguesa (Tabela 5). O que torna a Mocidade Portuguesa, Feminina e Masculina, numa ferramenta a serviço da ideologia do regime e controlo do Estado sobre a “formação moral, cultural e patriótica da juventude”.

Tabela 5

Atos Normativos publicados no âmbito do ensino de “moral” (1933-1974) (DRE, 2021)

Ato Normativo	Entidade Emissora	Sumário no DRE
Portaria n.º 9360 - Diário do Governo n.º 253/1939, Série I de 1939-10-30	Ministério da Educação Nacional - Secretaria Geral	Autoriza a Obra das Mães pela Educação Nacional a instituir em Coimbra, Lisboa e Pôrto o curso de visitadoras escolares, com a duração de três meses, abrangendo as disciplinas de educação moral e cívica e moral profissional, noções gerais de educação, higiene geral e higiene escolar, enfermagem e elementos de legislação sanitária e formação técnica, e bem assim a estabelecer as condições gerais de matrícula - Programas a adoptar no ano lectivo de 1939-1940
Decreto n.º 30447 - Diário do Governo n.º 114/1940, Série I de 1940-05-17 [Revogado pelo DEC LEI.480/88.23.12.1988.MS, DR.IS [295] de 23.12.1988]	Ministério da Educação Nacional - Direcção Geral do Ensino Superior e das Belas Artes	Cria no Instituto Português de Oncologia uma Escola Técnica de Enfermeiras (E. T. E.) destinada à preparação profissional e formação moral do pessoal de enfermagem do sexo feminino do mesmo Instituto
Decreto n.º 31432 - Diário do Governo n.º 174/1941, Série I de 1941-07-29	Ministério da Educação Nacional - Direcção Geral do Ensino Técnico	Regulamenta a execução do decreto n.º 30665, que cria nos estabelecimentos de ensino técnico, elementar e médio a disciplina de educação moral e cívica, na qual se abrangerá o ensino da religião e moral católica - Determina que o provimento dos lugares de professores seja feito por contrato, nos termos estabelecidos para os professores da mesma disciplina do ensino liceal e de acôrdo com a autoridade eclesiástica

Decreto-Lei n.º 31908 - Diário do Governo n.º 55/1942, Série I de 1942-03-09	Ministério da Educação Nacional - Secretaria Geral	Determina que todas as organizações, associações ou instituições que tenham por objecto a educação cívica, moral e física da juventude careçam, para se constituir e poder exercer actividade, de aprovação dos estatutos pelo comissário nacional da Organização Nacional Mocidade Portuguesa
Decreto n.º 35552 - Diário do Governo n.º 63/1946, Série I de 1946-03-25	Ministério da Educação Nacional -10. ^a Repartição da Direcção Geral da Contabilidade Pública	Autoriza o pagamento de uma quantia para os conselhos administrativos de diversos liceus satisfazerem o embolso do serviço prestado pelos professores agregados e aos professores de organização política e administrativa da Nação, de desenho e trabalhos manuais, de educação moral e cívica, de educação familiar, estágio de línguas vivas e de nomeação provisória no ano de 1945
Portaria n.º 21490 - Diário do Governo n.º 191/1965, Série I de 1965-08-25 [Revogada pela Port 1077/80 de 18-Dez DR.IS (291)91]	Ministério da Educação Nacional - Direcção-Geral do Ensino Primário	Regula a incumbência do ensino da moral e religião a fazer nos estabelecimentos de ensino primário oficial segundo os planos e textos aprovados Nota: Há desconformidade entre o nome do diploma que consta no sumário e o que consta no texto respectivo
Decreto-Lei n.º 486/71 - Diário do Governo n.º 262/1971, Série I de 1971-11-08	Ministério da Educação Nacional - Gabinete do Ministro	Transforma a Mocidade Portuguesa e a Mocidade Portuguesa Feminina em associações abertas à livre inscrição dos que nelas desejem filiar-se, tendo por fim a formação moral, cultural e patriótica da juventude - Revoga o Decreto-Lei n.º 47311

É interessante observar que a estreita relação entre a Mocidade Portuguesa e a educação em Portugal estava para além da prática de desportos, canto coral, associativismo jovem e educação moral. Médicos e professores do ensino liceal podiam ser indicados para a função de delegados provinciais ou subdelegados regionais, com o benefício de terem redução do serviço docente obrigatório. Refere o texto do Decreto-Lei nº 34616 de 18 de maio de 1945:

O § 4º do artigo 30º do Decreto-Lei Nº 27:084, de 14 de Outubro de 1936, previu a prestação de serviço à Mocidade Portuguesa só por parte dos professores de educação física e canto coral.

Mas o desenvolvimento que esta instituição tem tomado pôs em evidência a necessidade de recorrer, para o mesmo efeito, a outros professores. E para acudir a essa necessidade foi determinado, por diferentes despachos ministeriais, que alguns professores do ensino liceal prestassem serviço àquela instituição, reduzindo-se-lhes as horas de serviço docente obrigatório. (...)

Artigo 1º Aos professores do ensino liceal, bem como aos médicos escolares em serviço nos liceus, poderá, por despacho ministerial, ser reduzido o serviço obrigatório quando nomeados delegados provinciais ou subdelegados regionais da Mocidade Portuguesa ou da Mocidade Portuguesa feminina

§ único. O exercício destes cargos será considerado, para todos os efeitos, como serviço docente. (Decreto-Lei nº 34616, 1945)

A aprovação do regulamento da organização ‘Mocidade Portuguesa’ (Decreto nº 27301 de 04 de dezembro de 1936) se deu no mesmo ano em que o Estado Novo criou a Junta de Educação Nacional - J.E.N (Decreto-Lei nº 26611 de 19 de maio de 1936). A J.N.E tinha por fim, segundo o texto do Decreto-Lei, “o estudo dos problemas relativos à formação do carácter, ao ensino e à cultura do cidadão português”, devendo seu funcionamento estar junto ao Ministro da Educação Nacional.

A J.E.N apresentava uma constituição em sete secções distintas que envolviam diferentes abordagens e níveis de ensino, do primário ao ensino técnico. A primeira secção era destinada à educação moral e física, sendo subdividida em educação moral e cívica e educação física e pré-militar. Estas subsecções deveriam ser ocupadas por um conjunto de representantes de diversas vertentes sociais e educativas. A primeira subsecção é particularmente interessante pela sua composição:

Art. 5º A 1ª secção (educação moral e física) é constituída pelo director geral da saúde escolar, seu presidente, e pelos componentes das duas sub-secções.

§ 1º A 1ª sub-secção (educação moral e cívica) é composta do modo seguinte:

- 1º Um vice-presidente e quatro a seis vogais, nomeados pelo Ministro;
- 2º Um representante da 15ª secção (interesses espirituais e morais) da Câmara Corporativa;
- 3º O director geral de assistência;
- 4º O director dos serviços de censura do Ministério do Interior;
- 5º Um representante do Commissariado Nacional da Mocidade Portuguesa (M.P.);
- 6º Uma representante da comissão executiva da Obra das Mães pela Educação nacional (O.M.E.N.);
- 7º Um representante da Associação dos Chefes de Família (A.C.F.);
- 8º Um representante da Fundação Nacional para a Alegria no Trabalho (F.N.A.T.);
- 9º Um representante dos serviços de inspeção dos espetáculos;
- 10º O inspetor do ensino particular. (Decreto-Lei nº 26611, 1936)

É interessante observar que a subsecção “educação moral e cívica” trazia representantes da secção de interesses espirituais da Câmara Corporativa¹⁵⁴, censura, Mocidade Portuguesa (M.P.), Obras das Mães pela Educação Nacional (O.M.E.N.), Associação dos Chefes de Família (A.C.F.) e da Fundação Nacional para Alegria no Trabalho (F.N.A.T.). O conjunto de acrónimos conexos representam o perfil desta

¹⁵⁴ A 15ª secção da Câmara Corporativa, foi denominada em 1935 por Secção de Interesses Espirituais e Morais, sendo posteriormente alterada a denominação para Interesses da Ordem Espiritual e Moral em 1953 e assim se mantendo até o ano de 1974. (Ferreira N. E., 2009)

subsecção e podemos perceber uma composição que garantia ao Ministério o devido apreço à ideologia do Estado no ensino da educação moral e cívica.

Os Atos Normativos serviram em grande medida ao desenho ideológico do Estado Novo, costumeiramente apresentado no texto introdutório quase como uma propaganda do regime. No Decreto-Lei nº 25495 de 13 de junho de 1935, o qual cria a F.N.A.T, fica explícito a moldura corporativa do regime e seu “projeto” de elevação intelectual e moral do homem português:

A organização corporativa da Nação não deve limitar os seus objectivos ao campo das preocupações de ordem meramente material. Por muito graves e instantes que sejam as solicitações de alguns problemas económicos do momento presente, há que alargar os horizontes do nosso esforço. Sem um intenso movimento de espiritualização da vida e sem um forte apêlo aos valores morais, a obra do Estado Novo poderia renovar materialmente a face da terra portuguesa, mas não seria conseguida a sua vitória mais alta: a transformação profunda da nossa mentalidade, o revigoração de todos os laços e de todos os sentimentos que mantêm a comunidade nacional e a perpetuam através dos tempos.

Na organização do trabalho é preciso não perder de vista êste aspecto primordial. Não basta facilitar as funções officiosas dos Sindicatos Nacionais e das Casas do Povo. É preciso estimular o ambiente de puro idealismo em que tais instituições se criaram, manter acesa a chama do entusiasmo e da confiança que o pensamento social do Estado Novo Corporativo fez reacender na consciência das massas trabalhadoras. (Decreto-Lei Nº 25495, 1935)

O texto do Decreto-Lei inicia por não ignorar o contexto económico e social nacional, referindo os problemas como muito graves e ressalta a necessidade de “espiritualização da vida” e “apelo aos valores morais” para que o Estado Novo processe sua devida transformação na mentalidade portuguesa. A escola, como ‘templo do Estado’ serviu a esse propósito de diversas formas, pois a construção de uma mentalidade nacional alicerçada no regime passou pela escola. O texto demonstra que toda a máquina do Estado esteve estruturada em favor da manutenção de uma ordem ideológica devidamente apoiada em expectativas morais, espiritualidade (católica) e confiança no Estado Novo.

O texto refere ainda o papel officioso dos Sindicatos e das Casas do Povo, ressaltando o seu idealismo e a necessidade de se “manter acesa a chama do entusiasmo e da confiança que o pensamento social do Estado Novo Corporativo fez reacender na consciência das massas trabalhadoras”. Em outras palavras, o regime convoca a confiança dos trabalhadores na medida em que proclama o sucesso do pensamento social do Estado

Novo. A semântica do Ato Normativo é profundamente marcada por uma matriz propagandística do regime, indicando os objetivos do Estado e as expectativas do regime.

Como foi apresentado, não somente os Atos Normativos emitidos pelo Ministério da Educação Nacional legislavam sobre aspectos relacionados à educação e à escola. Este breve recorte sobre os Atos Normativos publicados durante o Estado Novo no âmbito da educação, demonstra que trabalhar como professor durante o regime era estar sujeito a todo um complexo e amplo sistema político e social que se instalava na sociedade portuguesa.

4.2.2 A formação de professores

A prática docente no período do Estado Novo em Portugal refletiu, no compasso de sua temporalidade, o contexto nacional da educação. Os ventos de mudança no âmbito da educação não iniciaram com a subida de Salazar ao poder, havia todo um contexto internacional que, ao menos a nível europeu, influenciou em grande medida o ideário da reforma republicana. Não se pode ignorar o facto de que a própria institucionalização da formação de professores era algo ainda recente no primeiro quartil do Século XX. Pintassilgo e Teixeira referem que

Até o início do século XX não existiu um sistema institucionalizado de formação de professores do ensino liceal, continuando os referidos professores a ser recrutados segundo a tradição pombalina das provas públicas, não sendo mesmo obrigatória, embora fosse habitual, a posse de um diploma do ensino superior. (Pintassilgo & Teixeira, 2011, p. 5)

Ora sob o reflexo dos eventos e ora no centro dos mesmos, uma conceção didáctica e pedagógica inovadora e uma formação de professores ajustada aos novos tempos, eram embrionárias na reforma republicana e ainda não estavam consolidadas no início do Estado Novo em Portugal. Contudo, independente do regime de governo, no microcosmo social da escola e no próprio plano educativo nacional, verifica-se que ambos se entrelaçam nas aspirações ideológicas de um civismo aos moldes do regime.

Ainda assim, não podemos dizer que o cenário era uma singularidade do Estado Novo, pois no mesmo sentido outros governos em outras temporalidades promoveram com maior ou menor intensidade o mesmo contexto. Como recorda António Nóvoa, “Politically, States assume responsibility for education and impose compulsory schooling in order to

construct civic and national identity” (Nóvoa, 2019, p. 2). Sob o pretexto de uma identidade nacional moldada na ideologia dos regimes a escola torna-se, no curto e médio prazo, templo do Estado. Neste sentido, a formação de professores e a prática docente, refletem o contexto nacional de educação.

Na balança social entre educação e política, os professores estavam a mercê de uma combinação de dois pesos distintos: de um lado uma política de formação de professores em linha com uma educação inovadora, do outro uma prática docente a serviço de ideologias estatais. Contudo, embora os ventos de mudança didático-pedagógica evocassem uma modernização da formação docente, a instabilidade política que se avançou no prelúdio do Estado Novo conduziu ao desgaste do plano educativo nacional com reflexos diretos sobre a formação e prática docente.

A política republicana que precedeu o Estado Novo, exortava uma modernização do ensino e o delineamento da Reforma de 1911 denunciava este ímpeto. Contudo, o panorama nacional das Escolas Normais ou de Magistério Primário não avançou na mesma medida. Na altura da reforma republicana de 1911 o país contava com apenas seis Escolas Normais distribuídas nas cidades do Porto, Lisboa e Coimbra e mais 17 outras escolas específicas para habilitação ao Magistério Primário, por sua vez, distribuídas nas capitais de cada distrito (Mogarro, 2012). As nomeações de professores para suprir as necessidades das escolas estavam sob a responsabilidade das câmaras municipais, devendo os candidatos apresentarem o título de habilitação legal, expedido pelas Escolas Normais para professores(as) primários.

No Decreto de 29 de março de 1911, fica estabelecido que as Escolas Normais Primárias são responsáveis pela formação dos professores (Art. 106º) e têm suas sedes em Lisboa, Porto e Coimbra (Art 107º). Os cursos Complementares ficam “destinados aos professores que vão exercer o magistério nas colônias” ou para “escolas de anormaes” (Art. 109º), ou seja, escolas com crianças portadoras de deficiência física ou mental. Esta divisão de águas termina por criar três categorias distintas de formação de professores que refletem numa hierarquização do ensino regulada pelo Artigo 109º. Fica então estabelecido que no âmbito da formação oferecida pelas Escolas de Magistério haveria o curso Geral, Especial e Complementar.

A duração do curso geral é definida em quatro anos (Art. 110º) e o programa de ensino conta com as seguintes disciplinas: Língua e literatura portuguesa; Língua francesa; Língua inglesa; Noções de literatura; História universal; Geografia e cosmografia; Moral e

instrução cívica; Legislação escolar; Economia; Pedagogia geral, pedologia e metodologia do ensino primário; Matemática; Ciências físico-químicas; Ciências histórico-naturais; Higiene geral e escolar; Desenho; Música; Educação física; Conhecimentos gerais (comércio, indústria e contabilidade comercial, industrial e agrícola).

O decreto também refere alguns aspectos quanto à nomeação de professores que deviam ocupar os cargos no Ensino Infantil, Elementar e Complementar (Art. 82º), bem como dos cursos práticos, as quais ficam sob a responsabilidade das Câmaras Municipais (Art. 81º). Enquanto a nomeação dos professores do Ensino Primário Superior deve ser feita pelo Governo através “concurso por provas públicas” (Art.81º, §2).

Embora a Reforma de 1911 tenha tido o cuidado de regimentar os processos de formação do quadro docente, o contexto nacional de turbulências políticas pode não ter corroborado para o sucesso da reforma em seu conjunto. Logo após o fim da Primeira República, seguida à crise económica, social e política sob a qual atravessava o país, o Decreto Nº11730 ao mesmo tempo que reconhece “a necessidade de criação de um “ensino complementar primário”, determina a extinção das Escolas Primárias Superiores, criadas em Maio de 1919. Refere o Decreto:

As Escolas Primárias Superiores surgiram às dezenas, sem critério, sem programas de ensino, sem que no seu pessoal fosse feita qualquer exigência de modo a garantir-se uma elementar selecção.

Êste mal, com as suas consequências, logo sentido por todos aqueles que a estes assuntos alguma atenção dedicam, foi-se acentuando à medida que a obra dava os seus frutos e, de tal sorte que, dentro em pouco, começaram a aparecer no Diário do Govêrno sucessivos diplomas pelos quais se tentava modificar o que tam impensadamente se tinha feito. (Decreto nº 11731, 1919)

A crítica expressa no texto ao mesmo tempo em que responsabiliza o governo anterior pelos problemas relacionados às Escolas Primárias Superiores, aponta que os “sucessivos diplomas” publicados são indicativos de que o Ministério tentava, sem sucesso, corrigir o que “impensadamente se tinha feito”. É facto que em 1924 as Escolas Primárias Superiores foram extintas e, no mesmo ano, reabertas. Apenas dois anos depois, pelo Decreto Nº11731 (1919) determina novamente o fechamento, sendo o quadro de pessoal passado à situação de adido do Estado (Art. 2º).

O cenário nacional da formação docente é assim, o contexto ideal para uma fragilização de uma política nacional de educação. Não se pode dizer que a reforma

republicana não cumpriu o seu papel, pois “La notion de réforme est portée par l’imaginaire d’une intervention du haut vers le bas, contrôlée et planifiée, dans le but de changer les écoles”¹⁵⁵ (Nóvoa, 2020, p. 24). Contudo, assim como a desarticulação política causou seus próprios estragos, a falta de um planeamento articulado no âmbito da formação dos professores prejudicou o desenvolvimento no contexto nacional de educação.

No intervalo temporal que compreende o fim da Primeira República e a primeira década do Estado Novo, verifica-se um conjunto de reformas parcelares que refletem alguma desarticulação nas políticas de educação. Estando o país sob o controlo de uma ditadura, ao contexto de instabilidade política e agravamento contínuo das condições de vida, acrescenta-se a ausência de uma política devidamente estruturada para a educação nacional (Martins, 2009). Se por um lado mantinha-se o esforço em abrir escolas e cumprir medidas de combate ao analfabetismo, por outro faltavam ou tornavam-se lentas ou mesmo desarticuladas e sem planeamento adequado, as soluções práticas no âmbito da formação profissional, dos concursos públicos e nomeações.

De forma a minimizar o problema da contratação de professores, o Ministério da Instrução Pública emite o Decreto Nº 18140 (com força de lei) de 28 de março de 1930, o qual atribui aos diretores das escolas de ensino técnico elementar, a responsabilidade pela nomeação de professores, mas para se nomear professores é preciso ter uma política nacional organizada de formação docente. Para além disso, o panorama da profissão docente encontrava-se num contexto de desvalorização que já se estendia desde os primeiros decênios do século XX, de forma que a profissão de magistério se tornara pouco atrativa (Adão, 1993).

Não excluindo as causas internas e externas para a crise social da profissão docente, a pasta da educação tinha em mãos dois problemas distintos que se combinavam entre si: uma dificuldade crescente em estruturar a educação nacional e um contexto económico pouco favorável a investimentos neste sentido. Partindo desse argumento, o curso do magistério primário, durante o Estado Novo, assentava-se sob o argumento de “redução e controlo” como “eixos estruturantes” justificados na “retórica oficial por efectividade, eficácia, economia de tempo e aproveitamento de recursos” (Ferreira & Mota, 2009, p. 71). Este cenário era reflexo dos objetivos de uma política económica nacional disposta a sanar

¹⁵⁵ Tradução livre do autor: “A noção de reforma é impulsionada pela imaginação de uma intervenção de cima para baixo, controlada e planeada para mudar as escolas”.

todas despesas que no julgamento do Estado fossem consideradas desnecessárias ou pelo menos adiáveis.

Junto às decisões económicas somaram-se decisões político-ideológicas com impacto direto sobre a escola e a profissão docente. Segundo Áurea Adão (1993, p. 125), o Estado Novo tratou de mediocrizar a escola primária portuguesa e a profissão docente com a supressão de todas as organizações profissionais, redução da escolaridade obrigatória, encerramento das escolas normais primárias, criação de postos de ensino e emprego de mão de obra não qualificada.

A mudança no campo da educação nacional promovida pelo regime, com particular impacto sobre a formação de professores, pode ser indicada como um claro divisor de águas que deixa no passado a ideologia modernista republicana. É durante este período que as Escolas Normais Primárias passam a ser denominadas por Escolas de Magistério Primário, vindo a ser extintas após o fim do Estado Novo (Pintassilgo & Mogarro, 2015). Com a fragilização da formação e profissão docente, não haviam professores diplomados para regência das escolas, refletindo numa carência de professores em 380 escolas no ano de 1940, como destaca o Decreto-Lei Nº 30951, de 10 de Dezembro de 1940:

Encerradas há cinco anos as escolas de habilitação para o magistério primário, chegou-se a uma situação em que já não há professores diplomados para assegurar a regência das escolas existentes. Assim é que, aproveitando todos os professores auxiliares, que são em número de 183, e agregados, em número de 793, ficam êste ano sem professor 380 escolas, cuja função é ensinar em postos escolares, ainda ficaram 134 encerradas.

É uma situação que não deve manter-se e a que não poderia acudir-se mesmo abrindo desde já as escolas de habilitação para o magistério primário. Estas só passados alguns anos começariam a produzir professores.

No estado actual da nossa rede escolar passam anualmente à situação de inactividade 160 professores primários em média, de sorte que aos 337 (380 menos 43 auxiliares e agregados que ainda é possível destacar dos distritos a que pertencem para outros) que hoje faltam devem acrescentar-se, mantendo-se fixa aquela rede, mais 160 por ano, e, assim, quando as escolas de habilitação para o magistério comessem a produzir, o que não podia suceder antes de três anos, teríamos um deficit de 807 professores. (Decreto-Lei nº 30951, 1940).

O texto do Decreto-Lei não omite o problema da falta de professores e relaciona este ao encerramento das escolas de habilitação para o magistério primário. Contudo, ao mesmo tempo que o declara, refere que a reabertura não seria solução de curto prazo.

Segundo o texto do decreto, o arranjo encontrado está numa simplificação do processo de recrutamento:

Importa, por isso, encontrar urgentemente um processo de modificar a situação existente. É o intuito essencial d'êste decreto-lei. É um processo de emergência o que se encontrou. Tomaram-se, no entanto, as cautelas julgadas indispensáveis para assegurar, em todo o caso, um recrutamento eficiente dos professores primários. Por um primeiro exame se verificará se os candidatos possuem com nitidez e precisão suficientes os conhecimentos necessários. O facto de a êste exame se não admitirem senão indivíduos com o curso geral ou o 2º ciclo dos liceus é garantia de que aqueles conhecimentos estão bastante amadurecidos.

Depois o contacto com a função lhes despertará as qualidades necessárias ao exercício da função. Mais dois exames mostrarão se despertou. O candidato aprendeu a ensinar ensinando; ensinando, mostrará se aprendeu a ensinar. Por isso estes dois exames serão lições a alunos. Preferiu-se êste sistema ao de se lhes pedir que soubessem cousas de cor sôbre pedagogia ou sôbre métodos. Crê-se que êste sistema permitirá que preencha o vácuo existente nos quadros do ensino primário com bastante eficiência. (Decreto-Lei nº 30951, 1940).

Em linha com o que refere Adão (1993) sobre como o Estado Novo nivela numa linha medíocre a formação e prática docente, o texto do Decreto-Lei destaca que o candidato a professor não seria avaliado pelos seus conhecimentos sobre pedagogia ou métodos, mas sim sobre os conhecimentos do curso geral ou do 2º ciclo dos liceus. O Decreto-Lei ainda regista o dever do professor em promover o alinhamento da prática docente aos objetivos ideológicos do Estado Novo:

“Considerou-se, por outro lado, que o professor primário deve, em geral, ser um apóstolo; e particularmente é preciso que o seja quando é chamado a colaborar, através da escola e fora da escola, em alguma obra social ou mesmo política que exprima o idealismo fundamental do Estado Novo. Então não deve a sua escolha ser deixada aos critérios rígidos de um concurso; o calor do apóstolo conhece-se, mas não pode medir-se através da frieza de um certo condicionalismo legal.” (Portugal, Decreto-Lei nº 30951, 1940).

Ao nomear professores num contexto em que uma formação docente era substituída por um comportamento “apóstólico” disposto a “expressar o idealismo fundamental do Estado Novo”, o regime estabelece sua ordem de prioridades para a educação. Neste sentido, o texto é claro quanto ao papel do professor no plano educativo do Estado Novo e de sua responsabilidade na promoção da ideologia do regime. Bem como, ressalta que “o

calor apostólico se conhece, mas não pode medir-se através da frieza de um certo condicionalismo legal.” Essa conjuntura político-ideológica contribuiu para a conceção de uma prática docente típica dos regimes autoritários, acautelada no que se diz em sala de aula e reservada na sua perceção do cenário nacional.

Também reflete o programa nacional de formação de professores/as e seus conteúdos, modulados conforme a ideologia do regime. Ainda que sujeitos a influências de correntes e experiências pedagógicas que ocorriam fora das fronteiras nacionais e que se haviam instalado em Portugal durante a Primeira República.

Regulação do funcionamento das Escolas de Magistério

O Decreto-Lei N° 32243, de 05 de setembro de 1942, regula o funcionamento das Escolas de Magistério quanto às “condições para a admissão”, “matrículas e plano de estudos”, “pessoal docente, administrativo e menor”, “estágio”, “exames de Estado” e quanto às “propinas, bolsas de estudo e isenções de propinas”.

A Direção Geral do Ensino Primário, no texto do decreto, descreve de forma retrospectiva o panorama nacional do curso de Magistério Primário (Portugal, 1942). Inicia por referir que o contexto de excedente de diplomados no curso de magistério primário, levou à suspensão das matrículas de novos alunos (Decreto-Lei N°27279, 24/12/1936). Em seguida aponta que por razões de aposentações e afastamento de alguns professores da Escola Primária, o governo inicia um recrutamento emergencial de novos docentes (Decreto-Lei n°30951, 10/12/1940). É interessante observar, que embora o regime continue a tecer suas críticas aos planos educacionais anteriores, verifica-se que a educação nacional ainda carece de uma estabilização que evite as oscilações no sistema de ensino.

Condições para a admissão

Entre as condições para a admissão, o Decreto Decreto-Lei n° 32243 (05/09/1942) refere que o ingresso às Escolas de Magistério fica condicionado à aprovação no exame de admissão, composto por provas escritas e orais sobre os conteúdos de português, matemática, geografia e história (referida como geografia-história). A aprovação no exame depende dos resultados acima de 10 valores por disciplina na prova oral e nas provas

escritas serão eliminados os candidatos com “notas de *mediocre* em duas disciplinas ou de *mau* em qualquer delas” (Portugal, 1942, p. 1140).

Junto aos requerimentos para o exame de admissão é obrigatória a apresentação da certidão e nascimento para comprovação da nacionalidade portuguesa e idade superior a dezasseis anos e inferior a vinte e oito anos de idade, comprovante de conclusão do segundo ciclo liceal ou equivalente, certificado de registo criminal, declaração de que não pertence a associações secretas (Lei nº 1901, 21/05/1935) e por último, uma declaração de que repudia o comunismo e todas as ideias subversivas (Decreto-Lei nº 2703, 14/07/1936).

Para além dos documentos formais sobre a nacionalidade e faixa etária, conclusão de ciclos anteriores os três últimos documentos associam-se numa medida de controlo do Estado sob o perfil do funcionalismo público e identificação de indivíduos contrários ao regime. A Lei nº 1901, de 21 de maio de 1935, referia que:

Art. 3º Nenhuma pessoa pode ser provida em lugar público, civil ou militar, do Estado, ou dos corpos e corporações administrativos, sem ter apresentado documento autenticado, ou termo lavrado perante o chefe do respectivo serviço, com a declaração, sob compromisso de honra, de que não pertence, nem jamais pertencerá a qualquer das associações e institutos previstos no artigo 2º. (Portugal, 1935, p. 699)

O artigo 2º da Lei Nº1901 (21/05/1935) descreve as características das associações e institutos o que deveriam ser dissolutas pelo Ministro do Interior, por serem consideradas como secretas e subversivas. Assim, e no mesmo sentido, também se fazia necessário declarar que não o Decreto-Lei nº 27003, de 14 de setembro de 1936, referia que:

Artigo 1º Para admissão a concurso, nomeação efectiva ou interina, assaliamento, recondução, promoção ou acesso, comissão de serviço, concessão de diuturnidade, e transferência voluntária, em relação aos lugares do Estado e serviços autónomos, bem como dos corpos e corporações administrativos, é exigido o seguinte documento, com assinatura reconhecida:

Declaro, por minha honra que estou integrado na ordem social estabelecida pela Constituição Política de 1933, com activo repúdio do comunismo e de todas as ideias subversivas.

Art. 2º A mesma declaração é exigida dos candidatos à frequência das escolas que preparam exclusivamente para o funcionalismo, ao estágio pedagógico de qualquer espécie ou grau de ensino, a Exames de Estado e a alvará ou diploma de ensino particular, bem como dos leitores de português no estrangeiro, bolseiros e

equiparados, e dos representantes oficiais de Portugal em quaisquer missões, congressos ou competições internacionais. (Portugal, 1936)

Estando o/a futuro/a professor/a desde a escola primária, à entrada no curso da Escola de Magistério e o exercício da profissão sob a ideologia e controlo do regime, é natural que passados alguns anos a resiliência possa vir a ser experimentada. O que pode ser verificado através dos testemunhos orais de quem estudou e deu aulas neste período. De toda a forma, a liberdade de expressar sua opinião e criticar as decisões governamentais, não é possível em contextos de Estados não democráticos. A manifestação do pensamento não pode ir no sentido contrário às diretrizes de um regime autoritário e o instrumento de controlo eleito para vigiar qualquer ameaça é a polícia secreta do Estado. “A conexão entre a polícia secreta e as sociedades secretas é óbvia. A criação da primeira sempre necessitou e decorreu do argumento da segunda.” (Arendt, 1948/2017) No caso português, a Polícia de Vigilância e Defesa do Estado (PIDE) foi criada pelo Decreto-Lei nº 22992, de 29 de setembro de 1933, juntamente com a Polícia Internacional com a “função de vigilância político social” (Portugal, 1933, p. 1583).

Ainda no âmbito dos critérios estabelecidos para a candidatura aos exames de admissão aos cursos de Magistério, verifica-se que no seu artigo 9º o Decreto Decreto-Lei nº 32243 (05/09/1942) estabelece o número de alunos a ser admitido o percentil de alunas mulheres que devem ocupar as vagas nas Escolas de Magistério.

Art. 9º O número de alunos a admitir nas escolas do magistério primário será fixado em cada ano, até 31 de Julho, por despacho do Ministro da Educação Nacional. Esse número não poderá exceder sessenta alunos por escola.

§1º Dois terços do número de vagas serão preenchidos por candidatos do sexo feminino.

§2º Em caso de necessidade, poderá o Ministro da Educação nacional determinar que o número de alunos a admitir em cada escola vá até oitenta. (Portugal, 1942, p. 1141)

No Diário da República Eletrónico - DRE para o período compreendido entre 1943 e 1974 (excetuando as publicações após 25 de abril) foram encontrados seis Diplomas que figuram como Actos de Aplicação relacionados ao Decreto Decreto-Lei nº 32243, de 05 de setembro de 1942 (Tabela 6). Sendo particularmente interessante observar o aumento no número de Escolas de Magistério Primário e elevação do número de alunos a serem admitidos.

Tabela 6

Diplomas associados ao Decreto-Lei N.º32243, de 05 de setembro de 1942 - DRE – Análise Jurídica. Informação Detalhada. Decreto-Lei N.º32243. Diário do Governo N.º208/1942, Série I de 1942-09-05 (DRE, 2021)

Data	Texto	Diploma	Resumo
1943-09-01	DEC LEI.33019.01.09.194 3.MEN, DG.IS [187] de 01.09.1943	Decreto-Lei n.º 33019 - Diário do Governo n.º 187/1943, Série I de 1943-09-01	Cria as Escolas do Magistério Primário para funcionarem no Funchal e Ponta Delgada, conforme o regime estabelecido pelos decretos-leis n.os 32243 e 32645, respectivamente, de 05 de Setembro de 1942 e de 26 de Janeiro de 1943, e pelo presente diploma. E, autoriza o Ministro da Educação Nacional a criar, por despacho, até mais cinco escolas do magistério primário no continente, se houver instalações para elas ou se as respectivas juntas providenciais lha facilitarem.
1948-04-19	DEC LEI.36839.19.04.194 8.MEN, DG.IS [90] de 19.04.1948 (art. 39.º)	Decreto-Lei n.º 36839 - Diário do Governo n.º 90/1948, Série I de 1948- 04-19	Cria a Escola do Magistério Primário de Angra do Heroísmo, para funcionar nos termos do decreto-lei n.º 33019 de 1 de Setembro de 1943.
1958-10-09	DEC LEI.41902.09.10.195 8.MEN, DG [219] de 09.10.1958 (art. 9.º)	Decreto-Lei n.º 41902 - Diário do Governo n.º 219/1958, Série I de 1958-10-09	Autoriza o Ministro da Educação Nacional a elevar no ano lectivo de 1958-1959 o número de alunos previsto no artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 32243, de 5 de Setembro de 1942, e a nomear em comissão, nesse ano, o pessoal docente indispensável.
1960-10-07	DEC LEI.43204.07.10.196 0.MEN, DG.IS [233] de 07.10.1960 (Art. 9º)	Decreto-Lei n.º 43204 - Diário do Governo n.º 233/1960, Série I de 1960-10-07	Autoriza o Ministério a elevar no ano lectivo de 1960-1961 o número de alunos a admitir nas escolas do magistério primário, previsto no artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 32243, e a nomear, em comissão, nesse ano e no imediato, o pessoal docente indispensável, de modo que não exceda um professor por cada turma que venha a funcionar a mais em cada escola.
1971-12-23	DEC LEI.585/71.23.12.197 1.MEN, DG.IS [299- Supl] de 23.12.1971	Decreto-Lei n.º 585/71 - Diário do Governo n.º 299/1971, 1º Suplemento, Série I de 1971-12-23	Determina que as escolas do magistério primário das ilhas adjacentes, quando disponham de instalações próprias fornecidas pelas juntas gerais dos respectivos distritos autónomos, passem a funcionar integralmente sob o regime geral estabelecido no Decreto-Lei n.º 32243 (funcionamento das escolas do magistério primário).
1972-07-29	DEC LEI.262/72.29.07.197 2.MEN, DG.IS [176] de 29.07.1972	Decreto-Lei n.º 262/72 - Diário do Governo n.º 176/1972, Série I de 1972-07-29	Cria três novas escolas do magistério primário. 1 - Vale como Lei.; 2 - O local e o início do funcionamento de cada escola serão fixados por despacho do Ministro da Educação Nacional.

A informação sobre o número de alunos e a particularidade dos percentis de homens e mulheres pode ter resultado num quadro profissional predominantemente feminino. Neste sentido, a legística relacionada à admissão de novos alunos pode lançar luzes para uma melhor compreensão deste contexto. Convém ressaltar, contudo, que o número de novos alunos admitidos veio e elevar-se nos seguintes, quer seja por orientação direta sobre o

número de vagas nas Escolas de Magistério já existentes, ou ainda pela criação de novas Escolas.

Na Tabela 6 verifica-se que em 1943 são criadas as Escolas do Magistério Primário de Funchal e Ponta Delgada (Decreto-Lei nº 33019) e mais cinco no Continente, desde que houvesse instalações adequadas para elas ou ainda, se as respetivas juntas providenciais providenciassem as instalações. É interessante observar que neste Decreto a “Direcção Geral do Ensino Primário” aponta que a medida de criação de novas escolas é uma resposta à falta de professores, pois no fim do ano escolar foi constatado um deficit de 662 professores para as escolas primárias.

Na verdade, há no continente 10:628 lugares criados e 10:286 lugares autorizados a funcionar: pára estes lugares há, também no continente, 8:722 professores efectivos na actividade do serviço e 1:111 professores agregados. Podemos juntar a estes últimos 338 encarregados de regência, com exames de admissão às escolas de magistério primário e reduzida prática pedagógica, formados ao abrigo do que dispõe o decreto-lei Nº 32:641, de 23 de Janeiro de 1943.

Temos, assim, no continente e no fim do último ano escolar, um deficit de 115 professores, se se considerarem os lugares autorizados a funcionar, e de 547, se considerarmos os lugares criados. (Portugal, 1943, p. 570)

Pelo Decreto-Lei Nº36839, de 19 de abril de 1948, é criada a Escola de Magistério Primário de Angra do Heroísmo, o que em certa medida aumenta o número de alunos nas Escolas de Magistério, mas seu limite ainda permanecia limitado pelo Decreto-Lei Nº32243. Somente em 1958, através do Decreto-Lei nº 41902, de 09 de outubro, é elevado o número de alunos nas Escolas de Magistério para o ano letivo de 1958-1959. Conforme o que estava previsto no Decreto-Lei Nº 32243, o número é elevado de sessenta para oitenta alunos. Dois anos depois, pelo Decreto-Lei Nº43204, de 07 de outubro de 1960, é novamente elevado o limite de admissão de alunos.

Os dois últimos diplomas incluídos na Tabela 5 referem a determinação do funcionamento integral das Escolas de Magistério nas ilhas adjacentes (Decreto-Lei nº 585/71, de 23 de dezembro de 1971) e a criação de três novas Escolas de Magistério (Decreto-Lei nº262/72, de 29 de julho de 1972).

Este breve panorama permitiu verificar que o Estado Novo geriu a formação de novos professores sob o olhar da ideologia do regime e o número de novos alunos nas

Escolas de Magistério consoante as necessidades de professores para as escolas primárias no continente e nas ilhas.

Matrículas e plano de estudos

No âmbito do Decreto-Lei nº 32243 e o funcionamento das Escolas de Magistério, as matrículas deveriam ser requeridas entre os dias 25 e 30 de setembro de cada ano, tendo como preferência entre as vagas: a idade (conforme ocorrência), requerimentos do ano anterior, órfãos de professores, filhos de professores e candidatos com maior número de irmãos.

O plano de disciplinas do curso é distribuído em três semestres (Tabela 7) estabelecendo para cada unidade letiva a duração de cinquenta minutos, sendo de oitenta minutos para as aulas de “Desenho e Trabalhos Manuais” e de “Educação Feminina”. Bem como, o número de alunos por turma é limitado ao máximo de 15 alunos para a disciplina de “Educação Feminina” e de 30 alunos para as demais disciplinas.

Neste novo plano de estudos, se comparado ao que havia em 1940, o Ministério reduz o curso de magistério de três para dois anos, mantendo o exame de admissão e o estágio como processos de entrada e saída. Retiradas as disciplinas que considerou como dispensáveis neste momento, como a biopsicologia, manteve as disciplinas de cultura pedagógica e adaptou outras como desenho, trabalhos manuais, educação feminina, higiene escolar, apontadas como “da maior importância para a formação profissional” (Portugal, 1942, p. 1140).

Tabela 7

Unidades Letivas - Curso de Magistério Primário (Portugal, Decreto-Lei nº32243. Diário do Governo n.º 208/1942, Série I de 1942-09-05, 1942, p. 1141)

Disciplinas	Unidades letivas por semana		
	1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre
Pedagogia e Didáctica Geral	5	-	-
Psicologia Aplicada à Educação	3	6	-
Didáctica Especial	-	6	6
Higiene Escolar	3	-	-
Educação Física	2	2	2
Desenho e Trabalhos Manuais Educativos	2	3	2
Educação Feminina	2	2	2
Música e Canto Coral	2	2	2
Legislação e Administração Escolares	-	-	3

Organização Política e Administrativa da Nação	2	-	-
Educação Moral e Cívica	2	-	-
Prática Pedagógica	5	8	8

Verifica-se que as doze disciplinas somam oitenta e duas unidades letivas nos três semestres do curso. As disciplinas “Psicologia Aplicada à Educação”, “Didáctica Especial” e “Prática Pedagógica” acumulam juntas quarenta e duas unidades letivas, cerca de 51% do total.

A disciplina de “Prática Pedagógica”, a qual tem por objetivo familiarizar os/as futuros/as professores/as com as dinâmicas da escola primária, é dividida em três blocos de atividades: “a) Assistência aos trabalhos escolares nas escolas de aplicação; b) Realização de lições na aula de didáctica especial; c) Leccionação a turmas inteiras nas escolas de aplicação” (Portugal, 1942).

Pessoal docente, administrativo e menor

Quanto ao corpo docente das Escolas de Magistério fica estabelecido que será composto por três categorias de professores: 1. Com nomeação vitalícia ou em comissão; 2. Contratados; 3. Professoras de Educação Feminina.

As disciplinas de “Pedagogia e Didáctica Geral”, “Psicologia Aplicada à Educação”, “Didáctica Especial”, “Legislação e Administração Escolar” e “Desenho e Trabalhos Manuais Educativos” têm como regente um professor de nomeação vitalícia ou em comissão. Para as duas primeiras disciplinas o Ministério da Educação Nacional escolherá procede com uma escolha livre entre os professores de qualquer grau de ensino.

Para as disciplinas de “Didáctica Especial” e “Legislação e Administração Escolar” o Ministério aplica uma maior exigência na escolha e determina que somente deverão se escolhidos aqueles que estiverem habilitados para o Magistério Primário com no mínimo dezasseis valores e cinco anos de profissão.

Fica também estabelecida a convocatória do Ministério para os professores de qualquer grau de ensino, inspetores e diretores para prestar serviço por contrato no ensino das disciplinas “Educação Física”, “Música e Canto Coral”, “Organização Política e Administrativa da Nação”. Já a regência da disciplina de Higiene Escolar e Educação Moral e Cívica ficam sob a responsabilidade de um médico contratado e um representante da

igreja indicado pela autoridade eclesiástica, conforme os termos da Concordata de Maio de 1940. Segundo o Artigo 27º, “o professor de Educação Moral e Cívica será contratado de acôrdo com a autoridade eclesiástica, nos termos da Concordata, e terá direito à gratificação estabelecida no artigo 25º”. (Portugal, 1942)

No seu conjunto, texto e contexto ratificam a reaproximação entre o Estado e a Igreja em Portugal, interrompendo a laicidade da educação promovida pela Primeira República. Convém recordar que na sequência das negociações iniciadas por Salazar ainda em 1937, com o apoio do Cardeal Cerejeira (Patriarca de Lisboa e amigo de Salazar), foi assinada a Concordata e o Acordo Missionário entre o governo português e a Santa Sé em maio de 1940 (MNE, 2018).

As manobras diplomáticas e políticas de ambos os lados, Santa Sé e governo português, convergem nos interesses políticos. Contudo, não se pode afirmar que convergem de todo quanto às ideologias. Na altura em que é assinada a Concordata e o Acordo Missionário entre o governo português e a Santa Sé (1940), o Pontífice Pio XII havia assumido o papado há apenas um ano e publicado sua encíclica *Summi Pontificatus* (1939), na qual defende os direitos da família, a autoridade ilimitada do Estado, o esquecimento da solidariedade e a nova ordem internacional estabelecida pelas armas (Pio XII, 1939).

A encíclica de Pio XII mantém aspectos da *Rerum Novarum* de Leão XIII (1891), nomeadamente quanto à um nacionalismo pautado na Doutrina Social Católica, exortando a unidade entre ambas: “36. Nem se deve recear que a consciência da fraternidade universal, fomentada pela doutrina cristã, e o sentimento que ela inspira, estejam em contraste com o amor às tradições e glórias da própria pátria (...)” (Pio XII, 1939).

A ideologia do Estado Novo, manifesta no programa de ensino da Escola do Magistério, alinha-se com pontos de ambas as encíclicas, nomeadamente quanto à posição contrária aos liberais, comunismos e socialismos, como também em defesa da família e de um Estado corporativista (Cova & Pinto, 1997).

Deve-se também ter em conta que no contexto sociopolítico no qual se estabelece a Doutrina Social Católica, a inflexão conservadora da *Rerum Novarum* (Leão XIII, 1891) é uma reação aos movimentos liberais e ao mesmo tempo uma defesa do *status quo* da Igreja nas sociedades europeias (Ramos Filho & Allan, 2017). A encíclica social sugere o

ideal de um corporativismo intervencionado pelo Estado e moderado pela Igreja em defesa da integridade da família, da fé e do Estado católico (Azevedo, 2017).

Estágios & exames de Estado

Concluídas as unidades letivas e a aprovação no exame de saída das Escolas de Magistério, dar-se início aos estágios nas escolas primárias sob a supervisão de um professor-orientador. Conforme são reconhecidas as competências pelo professor-orientador, o recém-formado professor inicia sua regência de classe.

O Decreto-Lei nº32243 (Portugal, 1942) também determina que as estagiárias devem ser posicionadas em escolas primárias femininas ou mesmo mistas. Para além do cumprimento de suas horas de estágio, todos os estagiários também comparecer às Escolas de Magistério para assistir às sessões de leituras comentadas de obras de educadores modernos e conferências de teor pedagógico, conforme a organização e calendarização destes eventos.

Concluídos os estágios, deverão os recém-formados candidatarem-se ao exame de Estado, com provas prestadas perante um júri composto por professores (qualquer grau de ensino), inspetores do ensino primário, diretores de distrito escolar e adjuntos.

Propinas, bolsas de estudo e isenções de propinas

A certidão de aprovação no Exame de Estado fica condicionada ao pagamento do devido emolumento no valor de 300\$00 (trezentos escudos), conforme a tabela de emolumentos para as Escolas de Magistério.

Exame de admissão	100\$00
Matrícula (por semestre).....	150\$00
Exame de Estado	100\$00
Diploma de Exame de Estado	300\$00

É preciso recuar no tempo e ter em conta que estes custos poderiam ser demasiados para uma maioria da população portuguesa, ficando uns poucos com condições para manter os estudos dos seus filhos e filhas. Na altura do Estado Novo o ordenado mínimo ainda não estava estabelecido, o que viria a acontecer somente em 1974. A política corporativista do

regime definia no Artigo 24º do Decreto-Lei nº 23048, de 23 de setembro de 1933, que o ordenado tem um limite mínimo, mas sem apontar qual é este limite, resume-se a afirmar que correspondente à necessidade de subsistência (Portugal, 1933). As atividades de assistência do Estado tentavam suprir as necessidades sem necessariamente conseguir uma resolução de longo prazo, sistematizando todo um conjunto de apoios sociais, pecuniários ou mesmo em espécie que evidenciavam a insuficiência económica de muitas famílias portuguesas (Pereirinha & Branco, 2013).

O Ministério instituiu no mesmo diploma um total de quarenta bolsas destinadas aos candidatos ao curso de Magistério. Entregues em dez prestações de igual valor, a bolsa totalizava 2000\$00 (dois mil escudos) ao ano. A concessão da bolsa importava ainda a isenção do pagamento das propinas, mas estas isenções não deveriam ser superiores a 10% do total de alunos matriculados na Escola de Magistério. Para ser elegível o candidato deveria provas insuficiência económica, ter médias acima de 14 valores (para as bolsas) e 12 valores (para a isenção de propinas) e ter conduta irrepreensível (moral e cívica). A continuação da bolsa no período de estágio fica dependente da classificação final do curso, a qual não deverá ser inferior a 14 valores.

Com estas medidas, o Ministério da Educação Nacional, na altura sob a responsabilidade de Mário de Figueiredo, regula o funcionamento das Escolas de Magistério em Portugal. De certa forma, as medidas do Decreto-Lei nº 32243, estabeleceram as bases para a reformulação que viria a ocorrer em Janeiro do ano seguinte.

Programa das Escolas de Magistério

Na sequência dos ajustes promovidos pelo Decreto-Lei nº 32243, é promulgado o programa das Escolas de Magistério pelo Decreto janeiro de 1943. No seu conjunto, à exceção da disciplina de Práticas Pedagógicas, permanecem as demais:

- Pedagogia e Didática Geral; Psicologia Aplicada à Educação; Didática Especial;
- Higiene Escolar; Educação Física; Desenho e Trabalhos Manuais Educativos;
- Educação Feminina; Música e Canto Coral;
- Legislação e Administração Escolares;
- Organização Política e Administrativa da Nação; Educação Moral e Cívica.

Convém observar que há duas perspetivas no Programa promulgado pelo Decreto nº 32629: a primeira delas foca-se numa definição do que deve constar na formação dos futuros docentes das escolas primárias e a segunda traz instruções aos professores das Escolas de Magistério para que o plano de conteúdos cumpra seu objetivo. Embora não seja uma tarefa fácil e nem o objetivo deste tópico explorar ao pormenor o programa, importa destacar algumas particularidades de seus conteúdos.

No âmbito da Didática e Pedagogia o programa de conteúdos se distribuía em dois blocos distintos, sendo o primeiro focado em Pedagogia e Didática Geral e o segundo em Didática Especial (Tabela 8).

Tabela 8

Pedagogia e Didática Geral - Adaptado de Decreto N° 32629 (Portugal, 1943)

Disciplina	Conteúdos
Pedagogia e Didática Geral	<p>Pedagogia</p> <ul style="list-style-type: none"> - A educação considerada como processo integral de desenvolvimento orientado por valores e destinado ao seu reconhecimento e produção; - Possibilidade e limites da educação; - Condições individuais da educação; - Determinação das aptidões; - Conhecimento prático dos processos do seu apuramento; - Condições naturais da educação: conhecimento do ambiente e sua influência; - Meios de educação: disciplina e instrução; - Os fatores da disciplina: a imitação, a sugestão, o mandato, a vigilância, prémios e castigos; - Condições e meios de aquisição de bons hábitos. <p>Didática Geral</p> <ul style="list-style-type: none"> 1-Didáctica teoria e prática; 2-Métodos de aprendizagem: <ul style="list-style-type: none"> Métodos gerais: de investigação e demonstração da verdade. A análise e a síntese. Métodos especiais: a) Método dos passos formais de Herbart; b) Método de Martig; c) Método de projetos; d) Método de complexos ou centros de interesse; e) Método do jogo; f) Método de problemas; g) Método acroamático. 3-Processologia didática

Pedagogia

O programa para a disciplina “Pedagogia”, refere na descrição de seu primeiro conteúdo que a educação deve ser considerada como um “processo integral de desenvolvimento orientado por valores e destinado ao seu reconhecimento e produção” (Decreto nº 32629, 1943).

Embora o texto não desenvolva o que quer dizer com “processo integral de desenvolvimento”, pode-se inferir que a Direção Geral do Ensino Primário pretende em seu texto (ao menos) aproximar-se do ideário de uma escola voltada ao desenvolvimento

global de estudantes, contemplando um ensino que promova o desenvolvimento em diferentes dimensões. Estaria o programa a refletir as experiências pedagógicas que estão a circular em toda a Europa neste período?

Pode-se afirmar que os reflexos de experiências externas a Portugal se fizeram sentir nas escolas portuguesas, mas para a política do Estado Novo as ideias dos movimentos educativos poderiam representar uma ameaça à ideologia do regime. Assim, é seguro afirmar que o programa não reflete as ideias em circulação, ele coabita com elas e se abastece do rescaldo do que circulava nos finais do período republicano.

O Estado Novo segue, neste sentido, progressivamente contribuindo para a sua diminuição de seus efeitos e constituindo uma visão da educação modelada à sua ideologia. Na sequência do enfraquecimento das correntes de inovação pedagógica, o regime esforçar-se em silenciar aqueles que se destacam como defensores das ideias inovadoras em Educação em Portugal.

“Na década de 30 assiste-se a uma progressiva diminuição do movimento de inovação pedagógica. O Estado Novo procurará silenciar os mentores e as instituições onde as ideias mais tinham germinado (por exemplo nas Escolas Normais). O afastamento de Adolfo Lima, o exílio de António Sérgio, as pressões sobre Farias de Vasconcelos e a prisão de Álvaro Viana de Lemos, desferem golpes irreparáveis sobre o movimento.” (Alves, 2012, p. 73)

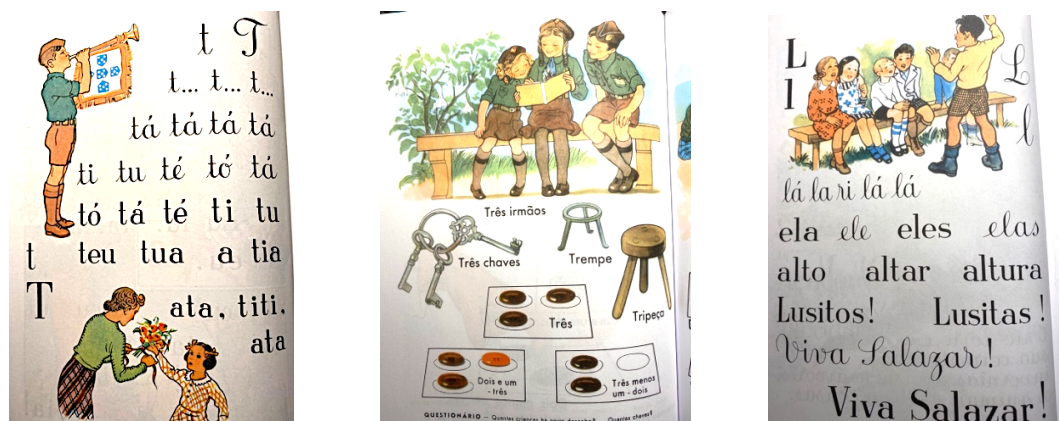
Embora não se possa associar o programa a uma adoção ou aproximação às ideias pedagógicas em circulação, verifica-se que os conteúdos algumas vezes exibem traços contraditórios e miscelâneas de ideias, mais ou menos organizadas. Nomeadamente, quanto ao processo de ensino-aprendizagem, os manuais escolares adotam elementos familiares aos alunos, estruturando os conteúdos em centros de interesse, tais como a família, a cidade e a pátria. O que em linhas gerais traz alguns elementos dos princípios pedagógicos propostos por Decroly (Cambi, 1999) e do método global para o processo de ensino-aprendizagem, combinando aos conteúdos algumas imagens e situações do quotidiano das crianças e do Estado Novo (Serrão, 2018). Contudo, esta estratégia não é ingénuo e atende a duas funções determinantes: aprender o conteúdo da escola e absorver a ideologia do regime.

No “Livro da Primeira Classe” (Figura 23), para o ensino da letra “T” é associado o som da corneta tocada por um estudante com o uniforme da Mocidade Portuguesa e uma

pequenita a entregar flores para sua “tia”. Numa outra página, o exercício de matemática é ilustrado com três irmãos a lerem um livro, todos vestindo o uniforme da Mocidade Portuguesa.

Figura 23

Livro da Primeira Classe (Ministério da Educação Nacional, 1954)



No terceiro exemplo, é possível identificar as crianças a brincarem de coral, sempre respeitando a devida separação entre os meninos e as meninas. A página é dedicada ao ensino da letra “L”, ricamente colorida e ilustrada com alunos a cantarem “lá, la, ri, lá, lá; ela, ele, eles, elas; alto, altar, altura; Lusitos! Lusitas! Viva Salazar! Viva Salazar! Como referem Pintassilgo e Mogarro (2015, p. 222), “O reforço ideológico do Estado Novo acabou por fazer com que, a partir dessa data, o professor ficasse incumbido de formar, sobretudo, «o espírito nacional».

Figura 24

Libro de lectura Evita (1952) (La Nación, 2015)



Nos regimes populistas e autoritários, o culto à imagem do chefe de Estado está presente nas mais diversas esferas da sociedade, sendo sua inclusão nos manuais escolares uma realidade que se verifica em vários países. Na Argentina, durante o peronismo (1946–1955 / 1973–1974), verifica-se o culto à imagem do chefe de Estado “Juan Domingo Perón” e sua esposa “Evita Perón” manifestos nos manuais escolares (Figura 24). Assim como em Portugal a família é incluída nas políticas de educação, por meio de uma série de medidas socioeducativas (Petitti, 2016; Ferreyra, 2020).

Ambos os contextos educativos (português e argentino), salvo suas particularidades, corroboram com o princípio de que as dinâmicas de poder, consoante suas temporalidades, convertem os microcosmos sociais em espaços de propagação e aculturação¹⁵⁶ de seus ideais (Herskovits, 1938), quer sejam eles inseridos ou não em uma ideologia político-social. O que ratifica a tese de que a escola é palco do Estado e os programas de Didática e Pedagogia indiciam este fenómeno.

De volta aos conteúdos de Pedagogia do programa do Estado Novo, verifica-se que há referências à tópicos sobre a compreensão das possibilidades e limites da educação, a relevância dos aspectos individuais e aptidões da criança, bem como o conhecimento dos processos e seu apuramento. Mais uma vez, ainda que não se observe no decreto o desenvolvimento do texto de forma mais explicativa, fica evidente a influência das ideias pedagógicas em circulação.

O professor primário e escritor João Dias Agudo (1898-1984), colaborador do Ateneu Cooperativo e crítico do Estado Novo, em sua obra “A criança e a educação” (1945) evoca Ferrière (1924) e pontua uma série de aspectos que a escola deveria considerar na aprendizagem e formação integral da criança.

Sabemos que a criança normal não é um ser um ser passivo: é um ser activo que tem necessidade absoluta de agir, e que quer e precisa coparticipar numa obra cujo ponto de partida ela é. Daqui resulta que o educador deve conceber a escola como uma escola activa, entendendo-se esta expressão como escola “em que a actividade espontânea da criança está na base de todo o trabalho, e na qual procura satisfazer-se o apetite de saber e a necessidade de agir e de criar que se manifestam em toda a criança sã.”¹⁵⁷ (Agudo, 1945, pp. 95–96)

¹⁵⁶ Nos finais da década de 1930, o antropologista económico norte americano Melville J. Herskovits foi o primeiro a explorar sistematicamente o fenómeno da aculturação nas dinâmicas socioculturais.

¹⁵⁷ O autor faz referência à obra “La pratique de l'école active” (1924) de Adolphe Ferrière.

Embora a prática de muitas dessas ideias nas escolas primárias portuguesas fosse diluída entre as limitações técnicas e materiais e a falta de apoio do Ministério, não se pode ignorar estas associações no programa, em especial na disciplina de Pedagogia. Ao referir entre nos conteúdos os fatores da disciplina (a imitação, o mandato, a vigilância, prémios e castigos), observa-se os elementos do que era conhecido como fatores do desenvolvimento mental da criança (Agudo, 1945): jogo, imitação e interesse. Estes temas remetem às visões psicológicas e pedagógica de Fröbel, Claparède, Decroly, Montessori, Karls Gross, Ferrière, entre outros.

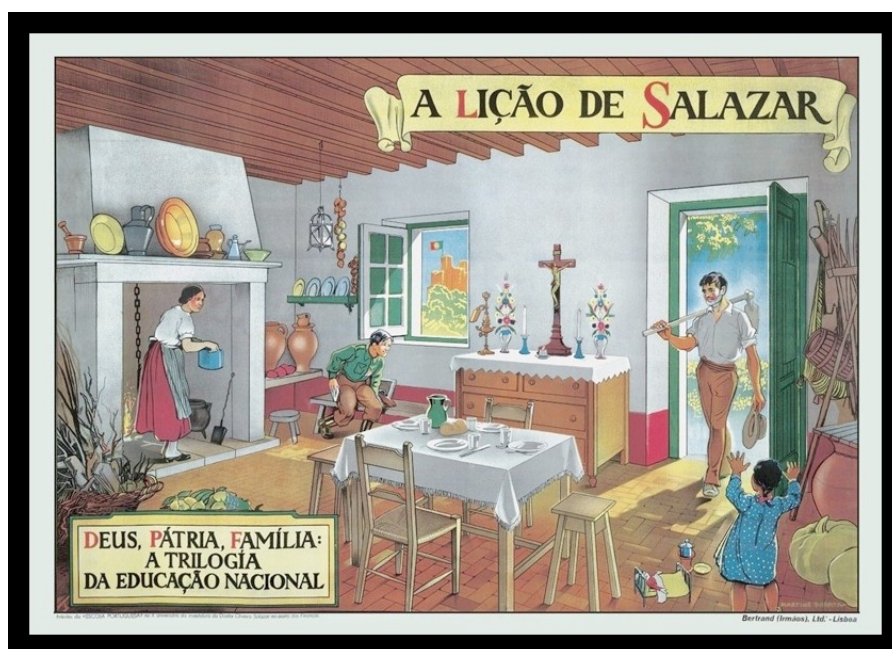
Deve-se considerar que embora o Decreto apresente um delineamento para o programa da disciplina de Pedagogia, assim como se observará nas demais disciplinas, sua abordagem sucinta e pouco explicativa apenas permite-nos verificar os tópicos dos conteúdos. Mas que conhecimentos deveria ter um professor e o que diziam os manuais de pedagogia e de metodologia deste período? Sobre este ponto, Pintassilgo e Mogarro (2015, p. 225) referem que:

Os manuais utilizados nas Escolas do Magistério Primário são uma clara expressão do novo ambiente ideológico presente no contexto das instituições de formação de professores. Um bom exemplo, a esse respeito, pode ser dado pelas **Lições de pedagogia e didática geral** da autoria de Francisco de Sousa Loureira, professor da escola de Coimbra, onde está bem explícita a adesão aos valores do regime salazarista. Segundo o autor, a formação dos alunos deve ser orientada «por princípios ou valores ideológicos como Deus, Pátria e Família», numa referência nítida à celebrada trilogia da «educação nacional» presente num dos quadros de a «Lição de Salazar».

Entre os cartazes do conjunto destinado às escolas primárias portuguesas, o cartaz “A Lição de Salazar: Deus, Pátria, Família – a trilogia da educação nacional” (Figura 25) trazia um conjunto de elementos iconográficos que resumidamente estampavam a ideologia do Estado Novo.

Figura 25

A Lição de Salazar - Biblioteca Nacional Digital, PURL 22317 (Barata, 1938)



Embora em essência se possa discutir sobre o enquadramento do cartaz numa abordagem com recurso à iconografia (Panofsky, 2007), não se pode ignorar que traz um conjunto de alegorias ou simbólicas iconográficas (Lorente, 2002) que refletem algum planeamento pedagógico na mensagem.

Pode-se observar os elementos da ideologia do regime meticulosamente distribuídos na imagem, tais com o rapaz vestindo a farda da Mocidade Portuguesa, o crucifixo ao centro e a mãe a preparar a refeição. O chefe da família chega do trabalho agrícola, sendo alegremente recebido pela família. Pela janela aberta é possível ver ao longe um monumento histórico nacional com a bandeira de Portugal tremulando ao vento. Se acaso o conjunto subliminar (Mlodinow, 2014) da mensagem não foi percebido pelo observador, no canto inferior esquerdo está escrito “Deus, Pátria, Família: A trilogia da educação nacional”.

Didática Geral

Os conteúdos de “Pedagogia e Didática” estão em permanente diálogo no programa de conteúdos do Estado Novo, o que se acentua com as práticas de ensino de seus intervenientes. A adesão dos professores das Escolas de Magistério aos valores e ideologias

do regime irá conseqüentemente ter reflexos em suas aulas, muitas vezes denunciando suas concepções pedagógicas, inspirações axiológicas e posição política (Pintassilgo J. , 2018).

O ensino de “Didática Geral”, segundo o plano de conteúdos, está dividido em três blocos de abordagem. O primeiro deles voltado à teoria e prática, o segundo aos métodos de aprendizagem e o terceiro à processologia didática.

1-Didática teoria e prática;

2-Métodos de aprendizagem: Métodos gerais: de investigação e demonstração da verdade; A análise e a síntese; Métodos especiais:

a) Método dos passos formais de Herbart; b) Método de Martig;

c) Método de projetos; d) Método de complexos ou centros de interesse;

e) Método do jogo; f) Método de problemas; g) Método acromático.

3-Processologia didática.

Didática Teoria e Prática

Os conteúdos da disciplina estão estruturados de modo simplificado, havendo poucos detalhes sobre os três conjuntos de conteúdos. Seu primeiro conjunto, denominado por “Didática Teoria e Prática”, parte das noções e leis de aprendizagem e da motivação, às curvas de aprendizagem.

A aprendizagem associada a processos repetitivos era uma prática corrente na escola do início do século XX e refletia em si a influência da Fisiologia e da Psicologia, sobre os processos de memória e aprendizagem. A sistematização dos processos de aprendizagem para favorecer um conhecimento utilitário e esquemático, foi alvo das investigações de Frederic Bartlett (1932), produzindo alguns erros e distorções que permanecem foco de debates (Baddeley et al., 2009/2011).

Leis da Aprendizagem e Motivação

No âmbito das “Leis da Aprendizagem e Motivação”, a abordagem corrente indicava um aporte teórico nos métodos behavioristas de aprendizagem por estímulos, reforços e recompensas, combinando teorias correntes da Pedagogia e Psicologia. Importa destacar o reflexo condicionado de Pavlov (Pavlov, 1968) e o condicionamento operante proposto por Skinner (1993) e evoluindo para uma estrutura formal da aprendizagem (Silva, 1971) sistematizada e repetitiva. Numa outra ponta da abordagem pedagógica, mas

em linha com a filosofia social do condicionamento, Dias Agudo aponta como auxiliares do domínio do eu ou da formação da vontade, a pontualidade, a inibição, o asseio corporal e o culto da verdade (Agudo, 1945).

Curvas de Aprendizagem

Acerca das “Curvas de Aprendizagem”, importa recorrer aos postulados de Hermann Ebbinghaus (1885), particularmente quanto à relação intrínseca entre aprendizagem e memória, bem como os fatores subjacentes que resultam nos processos de esquecimento (Pinto, 1985). Ainda que criticado por Bartlett, seus trabalhos influenciaram outros investigadores e contribuiu diretamente para o estabelecimento das bases do behaviorismo.

Não é expectável que numa aula de cinquenta minutos os conteúdos de Didática Geral tenham sido alvo de discussões profundas com os alunos da Escola de Magistério, sendo pouco provável que este fosse o objetivo delineado para o programa. Em suas instruções sobre a disciplina de Didática, refere que esta se afasta de uma direção lógica ou pragmática dos processos de aprendizagem, focando-se principalmente na teoria e prática da aprendizagem com filiação declarada à escola ativa. Verifica-se que todo o conjunto de conteúdos do programa é uma seleção conveniente de princípios pedagógicos que se relacionam com a Escola Nova, combinando-os ao discurso de uma escola cristã e nacionalista.

“Neste contexto, a expressão “escola ativa” vai parecer mais adequada para o enraizamento desta corrente no movimento renovador da educação que percorre a transição do século XIX para o século XX e as primeiras décadas deste último século.

A admissão da possibilidade de conciliar duas opções aparentemente antagónicas está muito presente, igualmente, no compêndio de José Maria Gaspar e Orbelino Geraldes Ferreira (1944), neste caso a conjugação, entre uma “escola ativa” e uma “escola cristã” e “nacionalista”, noutras palavras, entre o “progresso e a tradição”. (Pintassilgo & Pedro, 2012, p. 21)

A Análise e a Síntese

A análise e a síntese estão no cerne das metodologias de aprendizagem adotadas nos anos iniciais da educação escolar das crianças e ainda correspondem ao sistema

nervoso do avanço da aprendizagem nesta fase, sobretudo na alfabetização. O método analítico parte da palavra para sua decomposição em sílabas e fonemas, enquanto o sintético parte das letras (elementos irreduzíveis) para as sílabas (combinando os valores) e finalmente para as palavras (Pimentel Filho, 1932). Importa ressaltar que a análise e a síntese enquanto métodos não se circunscrevem aos processos de alfabetização, sendo igualmente utilizadas em turmas alfabetizadas para a aprendizagem dos conteúdos das diferentes disciplinas.

Embora opostos, tanto o analítico (regressivo) quanto o sintético (progressivo) são métodos que se desdobram em diferentes aplicações do conhecimento, sendo este último mais utilizado para o tratamento sistematizado de um dado conhecimento (Brumbaugh, 1891/1904). Muito embora, deva-se recordar que Ranganathan combina ambos métodos (analítico-sintético) em seu livro *Prolegomena to Libray Classification* (1937), como proposta de referência e sistematização dos catálogos bibliográficos na Índia (Sales & Guimarães, 2017).

Métodos especiais de aprendizagem

Quanto ao ensino de “Métodos Especiais de Aprendizagem”, referidos anteriormente, o programa não desenvolve qualquer orientação adicional, deixando ao professor da disciplina a responsabilidade de estruturar os conceitos e desenvolvê-los em sua aula. Convém, no entanto, explicitar aqui a natureza destes conteúdos por sua relevância na compreensão da dimensão didático-pedagógica do programa das Escolas de Magistério Primário.

Método de passos formais de Herbart – Os cinco passos (ou momentos) do processo de ensino-aprendizagem de Johan Friedrich Herbart (1776-1841) é o primeiro dos métodos apontados na disciplina. Este método é apresentado pelo autor em sua obra *ALLGEMEINE PÄDAGOGIK aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*, (1806), onde aponta que a orientação ou instrução para a aprendizagem requer “preparação” adequada da aula, “apresentação” eficiente dos conceitos e ideias relativas ao conteúdo, “associação” a outros conteúdos já ensinados, a “integração sistêmica” com estímulo às inferências e abstrações e “aplicação” do que foi ensinado (Herbart, 1806; Herbart, 2014). O pensamento herbartiano é ao mesmo tempo um resgate reflexivo e uma alternativa às ideias da moderna pedagogia.

“Na base da construção pedagógica de Herbart encontra-se uma precisa tomada de posição em relação às várias correntes da pedagogia moderna: de Locke a Rousseau, dos idealistas pós-kantianos a Pestalozzi, os vários protagonistas do pensamento pedagógico de todo um século (e além) são enfrentados nas páginas herbatianas.” (Cambi, 1999, pp. 431-432)

O pensamento pedagógico de Herbart, assim como de Hegel, destaca a relevância da família, escola, sociedade civil e Estado na formação cidadã da criança. Em linhas gerais, a pedagogia deve fomentar a formação harmónica do homem numa educação moral e estética.

Método de Martig – O segundo método referido na disciplina é atribuído ao teólogo e teórico suíço Emanuel Martig (1839–1906), cuja obra tem como componente central a formação de professores e o ensino religioso nas escolas primárias (Martig, 1882). Seu método consiste em estimular a aprendizagem por meio da observação, prática e estudo independente, de forma que a autonomia vigiada deve preservar o carácter e a formação moral no mesmo sentido em que estimula a aprendizagem. O autor recorda que na formação de professores é preciso dar a devida relevância entre didática e formação científica para que ocorra um pleno exercício da atividade docente (Grunder, 2007; Meyer, 2011). Sua experiência como pastor, professor e diretor do seminário de formação de professores em Münchenbuchsee (1880–1905) foi essencial para a formulação de sua proposta de observação comportamental aplicada à educação (Martig, 1903). Não se pode ignorar o facto de que no contexto do seminário deste período, promovia-se uma evolução oposta onde os professores eram treinados a falar e os alunos a evitar pensar em voz alta (Landahl, 2019). De certa forma, a disciplina dos alunos no seminário era uma variável que influenciava diretamente no ambiente no ambiente de aprendizagem.

Método de Projetos – O terceiro método, denominado por método de projetos, foi primeiramente apresentado por William Heard Kilpatrick em seu artigo *The Project Method* (1918) e mais tarde aprofundado em *Foundation of Method. Informal talks on teaching* (1926) e *The Project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process* (1929). Segundo o método, os interesses dos alunos inspiram e guiam as atividades escolares e os fluxos de sua aprendizagem (Mitchell et al., 2020). Kilpatrick recebeu influências dos trabalhos de John Dewey, sendo ambos pertencentes à uma linha

pragmatista e progressiva¹⁵⁸ da educação (Britannica, 2019). Pode-se afirmar que entre os experimentos no âmbito da escola ativa o “método dos problemas” de Dewey (1916) e o “método dos projetos” de Kilpatrick partilham similaridades e diferenças. A dinâmica relacionada aos problemas é um ponto de interseção entre os dois métodos, mas seus outputs divergem na medida em que Dewey não encerra numa anti-pedagogia e Kilpatrick compreende o processo final da aprendizagem como uma dinâmica neurológica interna (Sutinen, 2013).

Método de complexos ou centros de interesse – Este quarto método referido no programa está diretamente relacionado a Jean-Ovide Decroly e seus pressupostos teóricos no âmbito da Escola Nova (ou Ativa). Assim como Montessori, o médico belga Decroly estrutura seu método no âmbito da Pedagogia Diferenciada para crianças “anormais” em 1901, estendendo às crianças “normais” em 1907 na recém-inaugurada *École l’Ermitage* em Bruxelas (Cambi, 1999). Francisco de Sousa Loureiro, Diretor da Escola de Magistério Primário de Coimbra entre 1946 e 1974, em sua obra “Lições de Pedagogia e Didáctica Geral”, explica que “um complexo ou centro de interesse é uma ideia – expressão de um desejo, duma necessidade ou dum propósito do aluno – que serve de centro e volta do qual se associam outras ideias (Loureiro, 1950, p. 136)”. Embora à partida o método possa ser sintetizado numa explicação direta, como o fez Loureiro, Decroly define que a percepção global da criança (mecanismo psíquico) é espontânea e inconsciente, evoluindo da abstração para uma percepção do concreto após pensamento e análise (Compte, 2020). Segundo o método global, no caso da aprendizagem da leitura, as letras e sílabas eram ensinadas no texto e não isoladas em sílabas e letras, partindo da associação de significados à evocação sucessiva de conhecimentos (Decroly, 192?).

Método do jogo – O quinto método do programa adota o jogo como meio pelo qual se processa a aprendizagem ativa. O método transcende um único teórico da pedagogia, sendo possível citar várias obras que abordam o método e sua via lúdica como um caminho para a aprendizagem. Em 1967 Lev Semenovich Vygotsky publica em Russo *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste*, traduzido para o inglês como *Imagination and creativity in Childhood* (Vygotsky, 2004). Em sua perspectiva, o jogo como método promove o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, recorrendo ao imaginário como meio onde as associações estão em constante movimento, resultando em novas impressões

¹⁵⁸ O movimento dos educadores progressistas não ficou limitado a um único país ou continente, com destaque para a *United States the Progressive Association* (1919) e a *World Education Fellowship* (1921).

e concepções da realidade (Baumer, 2013). Para além de Vigotsky, Dias Agudo recorda que outros teóricos como Claparède, Decroly, Karl Gross, Montessori, Jeanne Dechamps, Audemars e Lafendel, introduziram o jogo como instrumento de aprendizagem (Agudo, 1945). O jogo ou a metodologia de aprendizagem pelo jogo converte o espaço da escola numa matriz de possibilidades de aprendizagem.

Método de problemas – Já citado anteriormente, o método de problemas, o sexto referido no programa. Proposto por John Dewey, o método assenta-se na aproximação da educação aos aspectos concretos das dinâmicas humanas, propondo um modelo que promova o desenvolvimento da criança nas esferas emocional, física e cognitiva. Em sua obra *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education* (1916). O método parte de uma situação-problema, comum e reconhecível pelo aluno, que é estimulado a refletir sobre as soluções possíveis, concluindo esta etapa quando o problema original é resolvido (Dewey, 1916). Convém destacar que, concebendo a aprendizagem como um fluxo contínuo de problemas e resoluções, o processo não se encerra ao fim do problema resolvido. O modelo de Dewey propõe ainda uma teoria de inquérito, que encaminha o método de problemas e produz uma verdade (solução), como resultado de uma ideia testada (proposta de solução) com eficácia verificada (Lenehan, 2018).

Método acroamático – O sétimo e último dos métodos referidos no Programa da Escola de Magistério pauta-se no exercício acroamático, ou seja, o professor transmite os conteúdos e o aluno passivamente assiste à aula sem interação e questionamento. É oposto ao método de ensino erotemático (Socrático ou dialógico e catequético), na medida em que este último estimula a reflexão e o diálogo (Brumbaugh, 1891/1904). Subdivisão do erotemático, o método catequético, pode vir a ser aplicado para questionar o aluno sobre o que aprendeu (acroamaticamente) nas aulas.

Nesta breve abordagem quanto aos métodos especiais inseridos nos conteúdos de “Métodos Especiais de Aprendizagem”, apresentou-se os panoramas teóricos que fundamentam os métodos. Não se deve, contudo, afirmar que assim eram apresentados aos alunos das Escolas de magistério Primário. A considerar os conteúdos dos Livros de Didáctica, alguns inclusive escritos por professores e diretores de Escolas de Magistério, é expectável que os alunos entrassem em contacto com as teorias e os teóricos da pedagogia.

Processologia Didática

A “Processologia Didática” refere-se, segundo o programa, ao conjunto de habilidades/conhecimentos essenciais ao professor para a boa organização dos processos na escola. Não se limitava, contudo, aos conteúdos organizacionais burocráticos, sendo também abordados elementos de organização à prática do ensino. Assim, deve-se na disciplina dar a conhecer:

Organização do horário escolar; Critérios de distribuição dos alunos nas classes; Condições materiais das classes; Livros e critérios de apreciação do valor didático dos mesmos; As lições (preparação, tipos, condições, organização do plano e autocrítica); Usos e funções do material didático e escolar; Atitude do professor (língua, postura, regras de interrogação); Organização de passeios, excursões e recreações; Disciplina na escola (objetivos, meios e fins); Exames (subjectivo, objectivo, regras e organização, execução e julgamento); Provas objectivas de diagnóstico e prognóstico.

Verifica-se que os conteúdos se distribuem em três níveis, sendo um direccionado aos aspectos da organização do espaço escolar, um outro voltado aos cuidados na atitude profissional e um último focado em instruir quanto à avaliação do aluno (diagnóstico e prognóstico). Em seu conjunto, os conteúdos de processologia didática preparam o/a estudante da Escola de Primário para as dinâmicas de gestão do espaço educativo, das actividades de sala e fora dela e de si mesmo (do ponto de vista profissional).

O conjunto de conteúdos irmanados de Pedagogia e Didática respeitam a uma estrutura sistematizada do ensino dessas disciplinas, com uma abordagem evidentemente técnica sobre os conteúdos.

Apesar do diploma destacar que os conteúdos didáticos pedagógicos não deviam ocupar mais do que $\frac{1}{4}$ do semestre destinado ao ensino da pedagogia e didática geral, o programa deixa claro que deve haver o devido ajustamento aos propósitos da nova escola primária do Estado Novo (Decreto nº 32629). Neste sentido, nas instruções do Ministério para a referida disciplina, orienta o programa:

Embora seja inteiramente certo, como muitas vezes se tem reconhecido, que toda a pedagogia postula uma metafísica e que todos os sistemas filosóficos tendem a condensar-se em uma doutrina pedagógica, não deve nas nossas escolas de magistério primário dar-se guarida a qualquer discussão acerca dos fins últimos que

intenta o processo de formação de seres humanos na fase de crescimento. Não possuem, por um lado, os alunos a formação cultural necessária para se embrenhar em intrincados problemas; não se encontra, por outro lado, o nosso País em estado crítico de indecisão acêrca dos conceitos de vida e de fins da sociedade. Orientamo-nos hoje por um quadro de valores perfeitamente definido, embora incessantemente renovável por acréscimo ou dedução dos valores fundamentais, e por isso só interessa reforçá-lo pela convicção esclarecida a extrair da análise serena e lúcida dos princípios que nortearam a nossa grandeza passada e podem preparar os nossos futuros destinos. O nosso ideal educativo é humano, mas também é nacional. É neste sentido, nitidamente normativo que deve ser orientada a direcção magistral na primeira parte do programa desta cadeira. (Portugal, 1943)

Assegurando o controlo sobre os valores a serem ensinados nas escolas de magistério e a convicção “esclarecida” de que a grandeza do passado deve ser preservada num ideal educativo nacional, os regimes totalitários esforçam-se na doutrinação das massas (Arendt, 1948/2017). A doutrinação é indicativa do esforço em justificar o poder, pois “as ideologias, por oposição ao mito, produto colectivo e colectivamente apropriado, servem interesses particulares que tendem a apresentar como interesses universais, comuns ao conjunto do grupo” (Bourdieu, 1973/2011, p. 7).

Psicologia aplicada à educação

Também denominada por “psico-pedagogia”, a disciplina “Psicologia Aplicada à Educação” (Tabela 9) é referida no programa como “um ramo especializado da pedologia (ciência da criança)”, focada na compreensão do corpo e alma da criança. Nas “Instruções” relativas a este conteúdo não há pormenores acerca do que se define por “alma da criança”, apenas refere que a disciplina deve se ocupar “das aplicações técnicas dos conhecimentos relativos ao corpo e à alma da criança e à sua evolução, em ordem e consecução de fins educativos” (Decreto nº 32629, 1943, p.33).

Tabela 9

Psicologia Aplicada à Educação - Adaptado de Decreto N° 32629 (Portugal, 1943)

Disciplina	Conteúdos
I	II
Psicologia aplicada à educação 1-Estudo da criança; 2-Vida afetiva; 3-Vida ativa.	1-Vida cognitiva ou intelectual.

O quadro de conteúdos mostra um plano de ensino bastante abrangente para a formação dos professores, incluindo estudos da criança, vida afetiva e ativa, cognitiva e intelectual. Destaca também que a função da escola não deve ser somente de transmitir conteúdos, mas também ser ativa na “formação de hábitos úteis e eliminação dos perniciosos”. As instruções não explicam quais são os hábitos úteis e os perniciosos. Contudo, ao referir nos conteúdos o “caráter e a personalidade”, ressalta que o professor deve assumir sua responsabilidade na formação do caráter dos seus alunos, citando como “finalidade suprema do processo educativo”.

Estudo da Criança

O primeiro semestre está focado nos “estudos da criança”, “vida afectiva” e “vida activa”. Quanto aos estudos da criança o foco está nos métodos, desenvolvimento físico e psíquico. Na formação de professores verifica-se que recebe importância o conhecimento sobre a criança, sua natureza física e psíquica, para além da compreensão dos processos cognitivos relacionados à aprendizagem (Ferreira & Mota, 2013).

O programa tem por objetivo que ao aluno entre em contacto com os “estudos da criança” no campo da Pedagogia, os métodos e práticas de estudo (testes, inquéritos e questionários). Bem como, as relações entre o desenvolvimento físico e psíquico, os ritmos da evolução infantil, antropometria, acuidade visual e auditiva e os aspectos relacionados à cognição e afetividade.

Embora a antropometria tenha como objeto de estudo o corpo humano, nas escolas ela pode ser aplicada tanto à criança quanto ao espaço físico, combinando-se aos cuidados quanto à ergonomia do mobiliário escolar e do espaço. A antropometria aplicada às crianças poderia refletir diversos aspectos vigentes no período do Estado Novo, entre eles uma eugenia latente que revela distinta tradição das matrizes higienistas (Clemilson, 2014).

Importa destacar que a política de eugenia não se manifesta em Portugal de forma tão intensa como em outros regimes autoritários. De toda a forma, pode ter cumprido o papel de registar e detetar o estado nutricional das crianças em idade escolar (Gomes et al., 2010), facto cuja afirmação fica dependente da verificação da forma como foram coletados os dados e onde ficaram registados.

O mapeamento de dados de natureza antropométrica ainda hoje é utilizado, embora em determinados contextos e sob novas formas de controlo. Antes de avançar com

quaisquer críticas ao método e forma de aplicação, convém considerar o facto de que durante o período do Estado Novo a antropometria tinha valor reconhecido no universo ampliado da pedagogia, havendo quadros e modelos de coleta que serviam de orientação. Neste sentido, a partir de modelos montessorianos, Dias Agudo (1945) sugere um quadro de observações antropométricas (Figura 26) utilizadas para o estudo individualizado da criança.

Figura 26

Quadro antropométrico para o estudo individual da criança (Agudo, 1945, p. 275)

		Ano de . . .		3
		Nome do aluno	Data do nascimento . . .	
		Dia de entrada . . .		
Notas antropológicas	Cabeça m/m	Índice cefálico	Notas sôbre o desenvolvimento físico
		Diâmetro transv.	
		» a-p.	
		Circunferência	
		Índice ponderal	
		» de estatura	
		Estatura, assentado	
		Circunf. torácica m,m	
		Pêso kg	
Estatura em pé			

A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO
275

Vida Afetiva

O segundo tópico do conjunto de conteúdos do primeiro semestre volta-se ao estudo da criança quanto à “vida afetiva”, sendo sugerido o estudo dos estados fundamentais (agradável e desagradável), emoções e paixões. Recorrendo a Erasmo, Pimentel Filho aponta que “a felicidade resulta do equilíbrio interior, da delicada medida de todas as emoções, do império incontestado da razão, condições muito delicadas de regular, mas que, uma vez postas de acêrdo, dão paz e a perfeita serenidade” (1932, p. 264). Ainda sobre as emoções, o programa dá destaque para os temas “estudo das emoções primárias” (medo e cólera) e “complexas” (timidez e amor próprio) e por último é referido o tema da mentira.

Vida Activa

O terceiro tópico volta-se para a vida ativa das crianças, destacando as formas de comportamento (hereditária e adquirida), a atividade voluntária, carácter e personalidade,

imaginação, pensamento e inteligência. Embora estes sejam os tópicos que servem de norte aos conteúdos, alguns outros subtópicos poderiam ser abordados separados ou em conjunto com outros temas.

Formas hereditárias do comportamento – Compreensão da dimensão da influência hereditária sobre as tendências de comportamento, reflexos e instintos de conservação e altruísmo. Esta abordagem tem foco na compreensão dos comportamentos pró-sociais e comportamentos desajustados, os quais ainda são estudados com relação a aspectos hereditários ou de contexto (Figueira, 2017). No âmbito dos mecanismos de socialização da criança, o programa aborda a tendência lúdica e a imitação. Apoiada na “Teoria de que pela aprendizagem social” e “cognitivo-desenvolvimentista”, os comportamentos dos adultos servem de modelo para a criança que constrói sua aprendizagem pela imitação (Gleitman et al., 2011).

Formas adquiridas do comportamento – Na sequência do conteúdo anterior, as formas adquiridas de comportamento apoiam-se na força do hábito sobre os comportamentos condicionados. Ainda na linha da “aprendizagem social”, o programa aponta a relevância da escola na formação de hábitos úteis e eliminação daqueles considerados perniciosos. O hábito assume papel de destaque na educação moral e intelectual das crianças.

Actividade voluntária – Este conteúdo, apresentado de forma bastante simples, evoca a importância da vontade no desenvolvimento do trabalho intelectual. A relação entre tarefa, vontade, aprendizagem e recompensa pode ser observada como relacionadas nas dinâmicas educativas da criança.

É na época em que o raciocínio começa a ter sequência e extensão, em que a criança se torna capaz de distinguir as idéas de dever e prazer, que nos é necessário usar o estímulo do interesse com uma extrema precaução. Torna-se preciso o insistir sobre uma distinção muitas vezes descuidada: fazer uma recompensa prometida à criança, se executar bem a sua tarefa, a causa do seu zêlo, o móbil da sua vontade, e recompensá-la quando ela procedeu bem, são duas coisas totalmente diferentes. (Pimentel Filho, 1932, p. 353)

As características da vontade infantil, as doenças da vontade e mesmo a educação pela vontade destacam-se entre os conteúdos da abordagem da criança e a vida activa.

Caráter e personalidade – Sobre este ponto o programa destaca o caráter e a personalidade, os tipos de temperamentos e o papel do professor na compreensão da promoção da evolução moral e da formação do caráter. O programa refere o caráter como “finalidade suprema do processo de educação” (Portugal, 1943).

A abordagem sobre o “caráter e a personalidade” associa-se aos conteúdos da “atividade voluntária” e às “formas adquiridas do comportamento” na medida em que recorre à formação do caráter pelo hábito ou condicionamento e pela disciplina. De certa forma o que se entende por formação do caráter é, sobretudo, o enquadramento dos comportamentos da criança nos moldes do que Kant denominou por método de instrução moral (Brumbaugh, 1891/1904).

Vida Cognitiva ou Intelectual da Criança

O segundo semestre da disciplina de “Psicologia Aplicada à Educação” tem como objetivo explorar o tema da vida cognitiva ou intelectual da criança a partir de tópicos como as sensações e percepções, memória, associação, atenção e interesse, imaginação, pensamento e inteligência.

Sensações e percepções – No campo das sensações e percepções, o programa refere os sentidos e as percepções sensoriais como recurso ao registo e conhecimento do mundo exterior. Também estão incluídos os temas da percepção do espaço e do tempo aplicadas na leitura, aritmética, desenho e geografia. Memória, imaginação e pensamento se desenvolvem a partir dos sentimentos e percepções resultados do processo sistemático da educação sensorial (Diaz et al., 2013).

Memória – Quanto à memória o programa refere a fixação, conservação, evocação e reconhecimento como fases da memória. O esquecimento e as doenças da memória, bem como faz referência ao uso da memória nos processos de ensino e aprendizagem. A compreensão sobre a relação entre memória e aprendizagem teve o contributo dos trabalhos de Ebbinghaus (1885), sobretudo no campo da memória semântica e da curva de aprendizagem (como já foi referido antes). A motivação, a repetição e a aprendizagem implícita como fenómenos mnemónicos e sociocognitivos ajudaram a compreender de que os condicionamentos influenciavam a retenção e fixação de informações (Baddeley et al., 2009/2011).

Associação na experiência mental – A capacidade da criança de associar uma informação nova com outra já armazenada já havia sido objeto de estudo de teóricos da pedagogia como Decroly e sua metodologia de centros de interesse (Decroly, 192?). A experiência mental da associação é também adotada quando se pretende que a partir dos fonemas, a criança em processo de alfabetização seja capaz de associar significados, ou valores atribuídos à sílaba e depois às palavras. Já em sua obra *Pampaedia*, Comênio afirmava que “à leitura, acrescente-se a meditação” (Comênio, 1971, p. 291). A reflexão sobre o que foi ensinado é um processo de experiência mental de associação e construção de conhecimento.

O programa explora ainda as leis da associação, as quais refletem os postulados de David Hartley, sobretudo no âmbito da Psicologia Fisiológica. Em *Observations on Man, His Frame, His Duty, and His Expectations*, publicado em 1749, Hartley (Hartley, 1801)

Atenção e interesse – O tema transita entre a Psicologia e a Pedagogia num contexto atemporal. A atenção, no âmbito da psicologia, está diretamente relacionada ao tema da seleção perceptiva, operando sob o problema das interligações das informações visuais (*binding*) na medida em que auxilia a fixação da informação (Gleitman, Fridlund, & Reisberg, 2011). O programa refere como subtemas deste conteúdo, a evolução dos interesses infantis, como se processa a atenção (formas e causas). Para além de também referir as variáveis: fadiga, distração e doenças da atenção. O programa ainda refere, sem apresentar detalhes, as regras pedagógicas destinadas a condicionar a otimizar a atenção da criança nas aulas. Embora o programa para as Escolas de Magistério não apresente pormenores sobre como o tema da “atenção” e do “interesse” devia ser explorado nas aulas, o tema pode ser encontrado em alguns livros de didática da altura associado às dinâmicas da escola nova (ou ativa). Nomeadamente quanto a usar o estímulo do “interesse” para a educação da criança, aponta Pimentel Filho:

“É na época em que o raciocínio começa a ter sequência e extensão, em que a criança se torna capaz de distinguir as idéias de dever e de prazer, que nos é necessário usar do estímulo do interesse com uma extrema precaução.” (Pimentel Filho, 1932, p. 353)

Também nos programas do ciclo elementar do ensino primário, nomeadamente sobre o ensino da Língua Portuguesa, publicado na Portaria nº 23485 (1968), podemos observar o tema da “atenção” nas aulas da Primeira Classe.

Conversação sobre assuntos do meio ambiente, com o fim de adaptar os alunos à vida escolar, de lhes desenvolver e corrigir a expressão oral e de lhes captar a confiança.

Jogos de identificação de figuras e observação de estampas, para desenvolver a atenção, os conhecimentos e o vocabulário. (Portugal, 1968)

A “atenção” e o “interesse”, embora constem no programa no campo da Psicologia, sua aplicação na escola insere-se nas práticas pedagógicas. Atrair e conservar a atenção da criança para o ensino de conteúdos é um exercício mantém-se relacionado à diferentes variáveis pessoais, espaciais e temporais.

Imaginação – Para abordar este tema o programa sugere como subtemas os tipos imaginativos, valores e perigos da imaginação, o cultivo e a orientação da imaginação das crianças na escola primária. Vigostky (2004) recorda que o fenómeno da imaginação da criança na sua relação com realidade pode ser observado em quatro formas: na experiência direta e subsequente repetição, na relação entre imaginação e experiência, na reconfiguração das experiências conforme as emoções e por último, na construção mental das experiências, conforme a idade, cultura e contexto social.

Para a Psicologia a imaginação é definida como a capacidade humana de reconstruir imagens mentais num exercício mnemónico que resgata e recombina as informações registadas (Piéron, 2003). É facto que a imaginação é um tema que pode ser abordado num leque de possibilidades, destacando sua característica multidisciplinar com grande flexibilidade para as atividades educativas.

Pensamento – Sobre o pensamento o programa aborda as ideias, juízos e raciocínios. Também aborda o pensamento e sua relação com a evolução dos processos de linguagem e do desenho. De volta a Vigostky, verifica-se que a Psicologia, em especial a empírica, compreendia o pensamento como algo fora do campo da consciência. No âmbito da teoria do desenvolvimento social, pensamento e emoção assumem, na perspetiva de Vigotsky um diálogo permanente com os contextos pessoais, interpessoais e culturais (Vigotsky, 1999).

Sobre o pensamento expresso pela linguagem, aponta a formação das ideias particulares, gerais e abstratas, os juízos e os raciocínios lógico e intuitivo. Neste tópico, o programa detém-se sobre o subtema do raciocínio. Abordando o raciocínio reflexivo (dedutivo e indutivo), os erros e sofismas infantis.

Inteligência – A inteligência é o último dos subtemas abordados no programa sobre a vida cognitiva e intelectual das crianças. Entre os conteúdos destacam-se as funções mentais (compreensão, direção, invenção e crítica), os tipos de inteligência e os estados da evolução mental. Bem como, a escala métrica de Binet e Simon, os conceitos de idade mental e quociente intelectual, os testes e sua interpretação. Charles Spearman (1904) definiu o conceito de inteligência geral para designar a faculdade cognitiva mensurável e expressa numericamente, abrindo caminho para uma evolução sucessiva dos testes de inteligência, tais como Stanford-Binet em 1916, Army Alfa e Army Beta em 1917 e o Teste de Wechsler em 1955 (Kleinman, 2019).

Didáctica Especial

Para a disciplina de “Didáctica especial” (Tabela 10) o programa trazia um conjunto conteúdos que abrangia da aritmética à história pátria e trabalhos manuais. No livro “Introdução ao Estudo da Didáctica Especial”, de autoria de Moreirinha Pinheiro, então diretor da Escola de Magistério Primário de Lisboa, o ensino da Didáctica está distribuído entre geral e especial. Enquanto a primeira segue uma linha genérica e foca-se nos métodos, processos e formas de ensinar, a segunda concentra-se, sobretudo, no ensino de uma disciplina em particular, onde a didática adapta-se às “verdades específicas de cada uma das disciplinas” (Pinheiro, 1960, p. 8).

Tabela 10

Didáctica Especial - Adaptado de Decreto N° 32629 (Portugal, 1943)

Disciplina	Conteúdos
Didática Especial	<ul style="list-style-type: none"> - Didática da aritmética; - Didática da leitura; - Didática da escrita; - Didática da ortografia; - Didática da geografia; - Didática da história pátria; - Didática do desenho e trabalhos manuais;

Os conteúdos referidos na tabela 10 estão na mesma ordem em que aparecem no Decreto-Lei e no livro de Moreirinhas Pinheiro. Segundo o programa, a disciplina de “Didáctica especial” deveria ter um ensino prático, com envolvimento dos “alunos-mestres” nas atividades e na mesma linha do que se preceitua para a disciplina de “Psicologia da educação”

“Como se preceitua na lei orgânica das escolas de magistério, os alunos-mestres são logo no 1º semestre obrigados a assistir às lições das escolas anexas e encarregados de acompanhar os respetivos alunos, auxiliando-os nos seus estudos, corrigindo os seus exercícios, acompanhando-os nas suas recreações e actividades extra-escolares.” (Portugal, 1943, p. 34)

Mais adiante, no âmbito da avaliação do aluno-mestre, refere o Decreto:

“Será êste trabalho, assim como os fragmentos dêle que no decorrer do seu curso terá de apresentar, que há-de constituir, desde que se averigúe o seu valor e autenticidade, por meio de interrogatório, a matéria sôbre a qual incidirá primacialmente o juízo relativo à frequência.” (Portugal, 1943, p. 34)

Nas instruções da disciplina, em linha com o que é citado acima, há a orientação para que na aula magistral a exemplificação conte com o suporte de dois alunos das escolas anexas, conforme a “matéria didáctica” que se pretende exemplificar. Neste sentido, o ensino assume sua característica teórico-prática.

Didáctica da aritmética – À luz do programa, o ensino da “Didáctica da aritmética” deve conseguir promover hábitos e processos de pensamentos no âmbito lógico e reflexivo. Assim, deve-se explorar os processos de aprendizagem relacionados ao ensino de operações com números inteiros, os métodos de ensino das operações fundamentais, frações e números decimais. O programa refere ainda a necessidade de se dar atenção à devida escolha das situações, exemplo e sua redação. O que em certa medida pode-se inferir acerca de se adotar exemplos do contexto de promoção das ideologias do regime. Por fim, o conteúdo refere atenção à mensuração dos resultados da aprendizagem da disciplina, testes de diagnóstico e prognóstico. Moreirinha Pinheiro refere também que para o ensino da “Didáctica aritmética” pode-se utilizar os métodos Decroly, Montessori, Mackinder ou Kühnel (Pinheiro, 1960).

Didáctica da leitura – Para este conteúdo recomenda o programa que se tenha atenção à fisiologia e psicologia relacionadas ao ato da leitura com atenção ao método sintéticos (fónico e silábico) e método global das palavras, frases ou orações e contos. Ainda sobre a leitura, o ensino da prática oral e silenciosa, intelectual e expressiva (pronúncia, enunciação, articulação e acentuação) e a arte de ditar e ler. Moreirinhas Pinheiro refere também os métodos mistos, como o analítico-sintético e sintético-analítico (Pinheiro, 1960).

Didáctica da escrita – Quanto à escrita, deve-se explorar o ato de escrever e as técnicas que o envolve, a inclinação e tamanho das letras, postura corporal no ato de escrever e a qualidade dos materiais utilizados para a escrita. Bem como, os processos especiais para o ensino da escrita (legográfico, lúdico, ideográfico, fonomímico, simbólico, plástico, letras móveis). Sobre a capacidade de redigir, deve-se considerar os motivos psicológicos que determinam a seriação e os estímulos que podem auxiliar no desenvolvimento da capacidade de redação.

Didáctica da ortografia – As imagens e percepções que podem ser consideradas fontes do conhecimento ortográfico, conforme o método e objetivos. Deve-se analisar e decidir como e quando utilizar o “ensino dirigido” e o “ensino ocasional” da ortografia. Moreirinhas Pinheiro recorre à descrição de Farias de Vasconcelos (1935) para as causas do erro ortográfico, destacando as de natureza física (visão, audição ou pronúncia), de natureza psicológica (problemas de aprendizagem, memória ou desinteresse) ou ainda de natureza pedagógica, como o desconhecimento da língua, dificuldades de escrita ou falta de treino (Pinheiro, 1960).

Didáctica da geografia – A disciplina tem por objetivo desenvolver nas crianças as capacidades de compreensão dos fatos geográficos, podendo-se utilizar como meios de aprendizagem, excursões, viagens imaginárias, contos, leitura de mapas, e projetos de atividades que promovam a tradução e compreensão dos acidentes geográficos.

Didáctica da história pátria – A história de Portugal constitui o objeto central deste conteúdo, tanto sob os aspectos históricos quanto político e religioso. A oralidade e a escrita devem evocar e relacionar os acontecimentos históricos pátrios, sem abuso da memorização de datas, mas com foco na compreensão de que tanto o pensamento quanto as ações dos portugueses foram ao longo da história amparadas pelo que Moreirinhas Pinheiro indicou como “princípios de Deus, da Pátria e da Família” (Pinheiro, 1960, p. 79).

Didáctica do desenho e trabalhos manuais – A aprendizagem do desenho como exercício e fonte de conhecimento para o desenvolvimento de aptidões individuais para a representação gráfica. Orientação no sentido de observação das formas, cores e movimentos manuais e outras técnicas para o desenho. Quanto aos trabalhos manuais, o programa refere que se deve considerar as diferentes técnicas e metodologias de trabalhos manuais, com destaque para a modelação e os trabalhos manuais femininos.

Higiene Escolar

A disciplina “Higiene escolar” (Tabela 11) aborda diversos aspectos práticos sobre saúde, higiene e profilaxia. O objetivo da disciplina é preparar o professor das escolas primárias na educação do aluno quanto à sua higiene individual e pública, física, mental, saúde do corpo e do espírito.

Tabela 11

Higiene Escolar - Adaptado de Decreto N° 32629 (Portugal, 1943)

Disciplina	Conteúdos
Higiene escolar	I <ul style="list-style-type: none">- Higiene individual e pública, física e mental, saúde do corpo e do espírito. Limpeza e asseio da pele, da cabeça e do cabelo, das unhas, da boca e dos dentes, olhos, ouvidos e nariz, vestuário e calçado;- Banhos sem instalações dispendiosas;- Calor e frio, luz solar e umidade;- Alimentos: horários e porções, águas e cantinas escolares;- Esgotos e formas de os depurar;- Higiene do sono e do repouso, trabalho escolar e férias;- Habitação: local, orientação (microclima), ventilação, iluminação, aquecimento, materiais de construção e distribuição prática dos compartimentos. Desinfecção e desinfetantes; Socorros de urgência e feridos (hemorragia e desinfecção), asfixiados, afogados, doentes e envenenados. II <ul style="list-style-type: none">- Profilaxia dos estudantes e das escolas;- Fichas sanitárias e fiscalização do crescimento: peso, altura, perímetros axilares, acuidades visual e auditiva e providências práticas a indicar aos alunos deficientes;- Doenças eruptivas e contagiosas que exijam o afastamento dos alunos: sarampo, varíola, escarlatina, difteria, meningite, febre tifoide, tifo exantemático, tuberculose e lepra; Vacinas. Noções e vacinas e soros, soros preventivos;- Idade mental e atardados;- Males sociais e repercussões na escola: alcoolismo, tabagismo, sífilis e tuberculose;- Noções elementares de puericultura;- Higiene e desinfecção do edifício escolar: iluminação, superfície, cubagem, disposição do mobiliário, lavatórios, urinóis e latrinas;- Vizinhanças nocivas ou perigosas das escolas.

Também focado na unidade familiar do aluno, o plano de conteúdos aborda aspectos relacionados à habitação, destacando elementos de higiene e profilaxia como localização e orientação, ventilação e iluminação, aquecimento e materiais de construção. Importa recordar que estes mesmos princípios nortearam as “preocupações higienistas que remontam aos finais do século XIX” em Portugal (Alves & Pereira, 2019, p. 114) e tornam-se numa preocupação incluída nos planos educativos a nível internacional. Como aponta Pozo Andrés sobre o contexto espanhol:

En el primer tercio del siglo XX, la atención a los aspectos instructivos de la escuela primaria se vio complementada, y en algunos casos superada, por otro tipo de

preocupaciones. Que los niños en edad escolar mejorasen su aspecto físico, que se fortaleciesen, que fuesen saludables y sanos, eran objetivos compartidos por las autoridades locales y nacionales y por la sociedad en su conjunto.¹⁵⁹ (Pozo Andrés, 2000, p. 96)

O pressuposto higienista considerava ainda um comportamento profilático por parte de professores e alunos. No que refere às habitações, o plano destaca a necessidade de atenção quanto à localização, orientação, ventilação, iluminação, aquecimento, materiais e distribuição dos compartimentos. Quanto à higiene dos edifícios escolares, o plano refere a iluminação, superfície, cubagem, disposição do mobiliário, lavatórios, urinóis e latrinas como aspectos a receberem a atenção do professor.

Em muitos dos edifícios escolares, ainda durante a Primeira República, a orientação higienista apontava que as casas de banho deveriam estar localizadas afastadas do edifício principal das salas de aulas e junto aos recreios. “Tanto os mictórios como as latrinas, de que adiante falaremos, devem estar situados num extremo do edifício e em comunicação directa com o recreio descoberto” (Pereira, 1913, p. 40).

É interessante notar que na descrição desta segunda disciplina também há referências a aspectos sociais que transcendem a esfera higiénica nas compreensões atuais, mas igualmente representam problemas de saúde pública latentes no período do Estado Novo. O texto refere o alcoolismo e o tabagismo como males sociais com repercussões na escola, juntamente com a sífilis e tuberculose.

Como já foi referido, o Estado Novo considerava o alcoolismo como uma das causas principais da pobreza e de outros problemas sociais em Portugal (Gato, 2020), o que explica a inclusão deste tema no âmbito da disciplina “Higiene escolar”. No entanto, não se deve confundir as temáticas associadas ao pensamento de profilaxia social vigentes no período do Estado Novo em Portugal, com temáticas associadas ao pensamento higienista que vigorava no mesmo período.

O movimento higienista demorou a ser absorvido pelas políticas sanitárias em Portugal, indicando uma lenta tomada de consciência política sobre a saúde no microcosmo social da escola (Alves & Pereira, 2019). A disciplina de “Higiene escolar” trazia

¹⁵⁹ Tradução livre do autor: “No primeiro terço do século XX, a atenção aos aspectos instrucionais do ensino primário foi complementada, e em alguns casos ultrapassada, por outras preocupações. Para as crianças em idade escolar, melhorar a sua aparência física, tornar-se mais fortes, mais saudáveis e mais saudáveis, eram objetivos comuns das autoridades locais e nacionais e da sociedade como um todo.”

elementos do higienismo, mas não era um reflexo pleno da cultura higienista, o que deixa algumas dúvidas sobre o que o texto do programa de ensino refere como “vizinhanças nocivas ou perigosas das escolas”.

A falta de uma definição clara sobre o que é “nocivo ou perigoso” abre espaço ao uso do senso e neste sentido, o argumento higienista entendia a vizinhança da escola como um fator a também ser considerado na prevenção de males sociais que pudessem perturbar a comunidade escolar. Contudo, do ponto de vista prático, à exceção das escolas construídas de raiz, sua localização ficava muitas vezes a mercê da conveniência das câmaras municipais, as quais eram responsáveis pelo arrendamento dos espaços que seriam adaptados para escolas.

Educação Física

A disciplina de “Educação Física” (Tabela 12) apresenta um plano de ensino direcionado à prática de exercícios e jogos, bem como ao campismo. A primeira parte do plano de conteúdos, identificada como “noções sumárias da teoria da educação física”, aborda aspectos como “educação física, meios e fins”, os “métodos e processos” e o papel do professor, monitor e ajudantes como “agentes diretores e auxiliares da educação física”, referindo ainda a preparação do caderno das lições e precauções para se evitar acidentes. Segundo as instruções, este conteúdo deveria ser dado no início do 1º semestre letivo em suas primeiras oito lições.

Tabela 12

Educação Física - Adaptado de Decreto N° 32629 (Portugal, 1943)

Disciplina	Conteúdos	
Educação Física	I - Noções sumárias da teoria da educação física	II – Prática da ginástica, jogos e campismo
	<ul style="list-style-type: none"> - Educação física, meios e fins especiais; - Agentes diretores e auxiliares da educação física: o professor, o monitor e os ajudantes; - Métodos e processos de educação física; - Princípios gerais do método de educação física (pela ginástica e jogos); - Programa geral, preparação e caderno das lições; - Direção da lição: ensino comando dos exercícios. Precauções para evitar acidentes. 	<ul style="list-style-type: none"> A) Ginástica e jogos educativos <ul style="list-style-type: none"> 1. Exercícios de ordem; 2. Exercícios de pescoço; 3. Exercícios de tronco; 4. Exercícios de membros superiores; 5. Exercícios de membros inferiores; 7. Exercícios de equilíbrio; 8. Exercícios de marcha; 9. Exercício de corrida; 10. Exercícios; 11. Jogos educativos. B) Jogos desportivos <ul style="list-style-type: none"> Exercícios preparatórios e jogos: “volley-ball, basket-ball e hand-ball”. C) Campismo <ul style="list-style-type: none"> 1. Conhecimentos e técnicas necessárias à prática de campismo; 2. Prática campista.

O ensino será dado em disposições convenientes que dizem respeito aos seguintes fatores: Instruções, Horário, Agentes físicos naturais, Instalações e material didático.

A segunda parte, intitulada “Prática da ginástica, jogos e campismo”, apresenta três conjuntos de conteúdos: ginástica e jogos educativos, jogos desportivos e campismo. A prática de campismo, incluída no plano de ensino das escolas de magistério primário, deveria ser feita aos sábados. O futuro professor da escola primária deveria contar com o apoio da Mocidade Portuguesa para algumas dessas atividades de educação física, as quais mantinha um perfil de instrução militar, reafirmadas por Duarte Pacheco em maio de 1936 (Pimentel, 1998). A aproximação da escola à Mocidade Portuguesa e o seu papel nas atividades da escola são destacadas Decreto-Lei nº 26611 de 19 de maio de 1936:

“Art. 40º É instituída, em cumprimento da base XI da lei Nº 1:941, a organização nacional denominada Mocidade Portuguesa (M.P.), que abrangerá toda a juventude, escolar ou não, e se destina a estimular o desenvolvimento integral da sua capacidade física, a formação do carácter e a devoção à Pátria, no sentimento de ordem, no gôsto da disciplina e no culto do dever militar.” (Portugal, 1936)

Nesta linha, o objetivo das lições de educação física é permitir um “desenvolvimento harmônico do organismo” da criança e “maior aptidão para a vida social”. As lições nunca deveriam ser dadas quando os alunos estivessem em jejum ou antes de três horas da última refeição. Devendo, após os exercícios, seguir um banho à temperatura de 37 ou 38º (no inverno).

É preciso ter em conta o facto de que as Escolas de Magistério não estavam direcionadas à formação de um profissional especializado na educação física, papel desempenhado pela Escola Superior de Educação Física da Sociedade de Geografia e pela Escola de Educação Física do Exército. Esta última, ligada à Comissão de Educação Física do Exército e ambas criadas em 1933 após a extinção da Escola de Esgrima, vindo a funcionar até o ano de 1940 como destaca Faustino (2019, p. 116):

Em 1940, regista-se o encerramento das escolas de formação existentes, as Secções de Ciências Pedagógicas das faculdades de Letras de Coimbra e Lisboa, a Escola Superior de Educação Física (E.S.E.F.) da Secção Educativa da Sociedade de

Geografia de Lisboa e a Escola de Educação Física do Exército e a criação do Instituto Nacional de Educação Física.

É particularmente importante pontuar estes eventos no âmbito do programa de formação das Escolas de Magistério, pois o ensino da educação física foi em certa medida impulsionado ou mesmo instrumentalizado pelo regime. O recém-criado Instituto Nacional de Educação Física e a Mocidade Portuguesa tornam-se devem atender ao propósito de regeneração da saúde dos portugueses, integrados na ideologia do regime (Ferreira, 2004). Em 1969 são criadas as Escolas de Instrutores de Educação Física, indicando algum esforço no sentido de melhorar a imagem da disciplina, a qual muitas vezes era ministrada por um professor sem formação adequada que se limitava ao exercício de uma ginástica de manutenção (Ferreira & Moreira, 2014).

Não se pode ignorar que o Decreto apresentava um programa de ensino bem amplo, refletindo as matrizes de seu tempo e igualmente o contexto do Estado Novo nas diretrizes a serem seguidas pelos futuros professores primários. Também é explícito quanto à necessidade de haver alguma flexibilidade em razão das condições físicas e naturais da escola e dos alunos, o que pode de certa forma ter influenciado algumas acomodações aos contextos. Ainda assim, recorda ao professor em formação que as aulas desta disciplina devem ser dadas conforme a conveniência de horários, instalações e materiais. Neste sentido, em escolas localizadas nas aldeias, é possível que as aulas de educação física tenham se adaptado às circunstâncias ou mesmo ficado mais vinculada (ou mesmo dependente) das atividades de sábado da Mocidade Portuguesa (Kuin, 1993).

Desenho e Trabalhos Manuais Educativos

No âmbito das artes, o programa trazia nas disciplinas de “Desenho” e “Trabalhos Manuais Educativos” um conjunto de conteúdos com foco no desenho técnico, artístico, história da arte portuguesa, e habilidades manuais (Tabela 13).

O programa da disciplina de “Desenho” estava distribuído em dois conjuntos de conteúdos, sendo o primeiro composto por Desenho Geométrico, Desenho de Invenção e Desenho de Imitação à mão livre. No segundo são continuados os dois últimos conteúdos e acrescenta-se o conteúdo de história da arte portuguesa.

Tabela 13

Desenho e trabalhos manuais educativos - Adaptado de Decreto N° 32629 (Portugal, 1943)

Disciplina	I	II
Desenho	<ul style="list-style-type: none"> - Desenho Geométrico; - Desenho de invenção; - Desenho de imitação à mão livre. 	<ul style="list-style-type: none"> Continuação e aperfeiçoamento dos trabalhos do primeiro ano - Desenho de invenção (continuação); - Desenho de imitação à mão livre; - História da arte portuguesa.
Trabalhos Manuais Educativos	<ul style="list-style-type: none"> - Papel e cartolina; - Cartão, percalina e papel; - Madeira, cortiça e arame; - Barro ou plasticina. 	<ul style="list-style-type: none"> Continuação e aperfeiçoamento dos trabalhos do primeiro ano - Papel e cartolina; - Cartão, percalina e papel; - Madeira, cortiça e arame; - Barro ou plasticina.

As instruções referem que o objetivo da disciplina é despertar no aluno o sentido de objetividade ao mesmo tempo em que também deve primar pela beleza das coisas. Refere ainda que o professor deve ter em mente que no desenho de invenção “o aluno inspirar-se-á nas decorações tradicionais da arte de nosso povo” (Decreto n° 32629, 1943, p.38).

A política nacionalista do regime está evidente e torna-se ainda mais explícita no conteúdo de história da arte portuguesa, destacando que “visa principalmente a cultura estética nacionalista pela análise orientada das obras de arte e apreciação da sua beleza”. (Decreto n° 32629, 1943, p.38).

As instruções para as aulas de “Trabalhos Manuais Educativos” criticam o atual contexto e apontam que seu propósito não é o de “preparar artífices, mas educar a criar e educar qualidades físicas, intelectuais, morais e sociais indispensáveis a todo o ser humano” (Decreto n° 32629, 1943). O programa da disciplina também estava distribuído em dois conjuntos de conteúdos, sendo o primeiro composto pelos seguintes blocos de atividades: Papel e cartolina; Cartão, percalina e papel; Madeira, cortiça e arame; Barro e plasticina. No segundo conjunto repetem-se os conteúdos do primeiro com o argumento de continuação e aperfeiçoamento.

A crítica utilitária do Decreto é explícita e aponta a inutilidade dos trabalhos produzidos pelas escolas, referindo a eles como brinquedos ou objetos sem utilidade.

Ressalta ainda que o professor não deve esquecer o fim utilitário dos trabalhos que venham a ser produzidos nessas aulas.

O decreto indica para as atividades em papel, cartão e percalina um conjunto descritivo predominantemente focado em dobragens, cortes e colagens em mosaicos. Do ponto de vista utilitário o programa sugere que se façam argolas de papel para guardanapos, pastas para secretárias, blocos, calendários, etc. No mesmo sentido de utilitarismo, sugere entre os trabalhos com madeira, cortiça e arame, a preparação de tabuleiros, suportes para penas e miniaturas de alfaias agrícolas. O barro ou a plasticina eram usados para atividades de modelagem.

Esta diretriz do programa está alinhada com o desenho ideológico da política do Estado Novo. Portugal era um país agrícola com uma economia semiperiférica e uma oligarquia de laços tradicionais que se vinculava ao governo na proteção e legitimação de seus interesses (Rosas, 1998). A miniaturização da vida agrícola atende ao “espírito rural” da ideologia do regime, seguindo um cariz doutrinário reforçado em publicações aos professores como o “Boletim Escola Portuguesa”, criado pelo Decreto nº 22369 de 30 de março de 1933 (Pereira, 2014).

Educação Feminina

A disciplina de “Educação Feminina” (Tabela 14) refletia o seu tempo na estrutura e conteúdos. Segundo o seu programa, o primeiro conjunto de conteúdos da formação deveria contemplar o ensino de corte e costura. Nomeadamente, na preparação do enxoval de recém-nascido, costura de bibes e macaquinhos. Bem como, de roupas interiores de crianças e adultos, chambres, fatos de macaco, saias e blusas. Também estava contemplado o ensino do conserto de meias e preparação de rendados, bainhas e pontos abertos.

Tabela 14

Educação Feminina - Adaptado de Decreto N° 32629 (Portugal, 1943)

Disciplina	Conteúdos	
	I	II
Educação feminina	- Corte e costura - Meias; Rendas	- Passajar e remendar - Aproveitamento de roupas usadas - Bordados regionais portugueses

Convém chamar a atenção para o facto de que as atividades do plano de conteúdos se foca em vestir a criança e a mãe. Bem como, ensinar a passar, remendar e preparar bordados regionais portugueses. O que mais uma vez denota o caráter ideológico do programa de ensino, ressaltando nestas atividades o foco numa valorização da cultura regional inserida no espírito nacionalista defendido pelo regime.

Embora o descritivo das instruções relativas a esta disciplina seja um dos mais curtos do Decreto nº 32629 (Portugal, 1943), há muitos elementos intrínsecos que devem ser devidamente considerados ao observar o programa de ensino. Não observar o conjunto de conteúdos descritos com o devido distanciamento sócio histórico, imputa o risco de rotular, ignorando o contexto nacional (ou mesmo internacional) e sua temporalidade. Há muitas inferências possíveis para estes conteúdos e de facto é provável que a legística apresente no texto alguns elementos subliminares que devem ser observados à luz do panorama socioeconómico.

Na década de 1940 cerca de um terço da população tinha idades abaixo dos quinze anos (Portugal, 1945). Nas classes mais populares (rurais ou urbanas) a criança é um pequeno adulto e estando fisicamente apto é posto a assumir pequenos trabalhos domésticos, auxiliando a cuidar da casa e dos mais novos (Almeida, 2011). Tarefa que era quase sempre desempenhada pelas meninas, ficando aos meninos a responsabilidade de ajudar nos trabalhos agrícolas e no pastoreio dos animais. O que não significa dizer que as meninas não ajudavam (também) nas mesmas tarefas dos meninos e vice-versa.

Em linhas gerais, desde a mais tenra idade, no campo ou na cidade, “os pequenos adultos” trabalham arduamente para ajudarem na sobrevivência da família (Almeida, 2011). Entre 1940 e 1960 as taxas de trabalho infantil permaneceram em torno dos 46% para crianças entre dez e catorze anos, sendo 85% dessa mão de obra concentrada nos serviços (em geral domésticos) e trabalhos agrícolas (Goulart & Bedi, 2017).

Nas Escolas de Magistério os conteúdos da disciplina de “Educação Feminina” tinham por objetivo oferecer aos/as futuros professores/as ferramentas que deveriam ser utilizadas em suas aulas nas escolas, como está declarado nas instruções do Decreto nº 32629:

Os programas são elaborados no sentido de pôr a futura professora em condições de poder servir no meio em que a sua acção vai desenvolver-se, acção que transcende a escola e deve atingir também a família. É evidente que não haverá

ocasião de transmitir na escola primária todos os ensinamentos que o desenvolvimento comporta. Não o permitem a escassez do tempo da aula nem a idade das alunas. Mas a boa professora acompanhará as suas alunas vida fora, orientando-as, esclarecendo-as, aconselhando-as. Convém, portanto, que esteja preparada para o fazer. (Decreto nº 32629, 1943, p.39)

Nesse sentido, a disciplina é no seu contexto tão ou mais prestigiada que outras, ainda que se possa criticar aos olhos de nossa contemporaneidade, sua abordagem machista e redutiva a atividades domésticas e maternais.

Música e Canto Coral

Os conteúdos relacionados à disciplina de “Música e Canto Coral” (Tabela 15), são apresentados de instruções no texto do Decreto. No primeiro conjunto de conteúdos os alunos deveriam aprender os elementos básicos do estudo musical, nomeadamente as relações entre tempo e altura, figura e notas.

Tabela 15

Música e canto coral - Adaptado de Decreto nº 32629 (Portugal, 1943)

Disciplina	Conteúdos	
Música e Canto Coral	I	II
	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenadas gerais da música; - Pentagrama, notação e leitura; - Entoação e escala; - Compassos; - Solfejo; - Bandolim 	<ul style="list-style-type: none"> - Recapituação de conteúdos; - Solfejos nos compostos usuais; - Reconhecimento de tons musicais; - Ornamentos; - Andamento e intensidade; - Continuação dos exercícios em bandolim.

O ensino da teoria musical contemplava, sobretudo, o uso do pentagrama no âmbito da notação e leitura. O futuro professor da escola primária deveria saber a localização das notas em clave de sol nos limites das linhas suplementares inferior e superior. A entoação da escala natural e a fixação auditiva dos intervalos de oitava, de quinta e de quarta, também estavam contempladas nos conteúdos.

Quanto ao ensino dos compassos, deveria compreender a distinção entre o compasso binário, quaternário e ternário. Com competência para identificar os tempos e as características da escala. As figuras e pausas deveriam ser compreendidas no conjunto do exercício vocal e instrumental, identificado as correlações entre as notas nos devidos

intervalos. O ensino do bandolim estava limitado à “execução de algumas melodias sem grandes dificuldades técnicas” (Decreto nº 32629, 1943, p.39). No segundo e último conjunto de conteúdos são recapitulados os conteúdos do primeiro e acrescenta-se a eles o ensino dos compassos compostos, derivações, clave de fá, ornamentos, e expressões de andamento e de intensidade na leitura das notas. Da mesma forma, também são continuados os exercícios com o bandolim.

Dada a simplificação dos conteúdos apresentados no programa da disciplina de música e canto coral é expectável que alguns professores tivessem limitações no ensino da música nas escolas, pois vê-se que o conteúdo está focado numa educação musical muito básica e mesmo com certa superficialidade.

Legislação e Administração Escolares

As disciplinas de “Legislação e Administração Escolares”, “Organização Política e Administrativa da Nação” e “Educação Moral e Cívica”, compõem o último bloco do programa de conteúdos. A disciplina de “Legislação e Administração Escolares” (Tabela 16) tinha por objetivo preparar os futuros professores nos aspectos burocráticos pertinentes ao exercício de sua profissão. Nas instruções da disciplina o programa refere que “A falta de conhecimento dos diplomas legislativos em vigor acarreta prejuízos de vária ordem aos professores e causa embaraços aos respectivos serviços” (Decreto nº 32629, 1943, p.40).

O programa trazia conteúdos pontuais focados na orientação sobre o recenseamento escolar, a obrigatoriedade do ensino e os processos de matrícula, exame e passagem de classe. Também aborda os horários, deveres dos professores e a assistência escolar (caixas, cantinas e bibliotecas).

Tabela 16

Legislação e Administração Escolares - Adaptado de Decreto nº 32629 (Portugal, 1943)

Disciplina	Conteúdos
I	II
Legislação e Administração Escolares	<ul style="list-style-type: none"> - Recapitulação do programa; - Provimientos do magistério; - Faltas, licenças e disciplina; - Atividade privada, comportamento, casamento e residência de professores; - Escrituração estatística e correspondência oficial; - Conhecimentos práticos de livros, impressos e mapas.
<ul style="list-style-type: none"> - Recenseamento escolar; - Obrigatoriedade do ensino; - Matrículas, frequências e passagens de classe; - Exames, horários e assistência escolar. 	

No que toca a atividade privada, o Decreto-Lei nº 27279, de 24 de novembro de 1936, refere que o professor de ensino primário que esteja envolvido em escândalo público será demitido do serviço. No mesmo decreto são estabelecidas as normas para o casamento de professoras, estando condicionados à autorização do Estado.

Art.9.º O casamento das professoras não poderá realizar-se sem a autorização do Ministro da Educação Nacional, que deverá concedê-la nos termos seguintes:

- 1.º Ter o pretendente bom comportamento moral e civil;
- 2.º Ter o pretendente vencimentos ou rendimentos, documentalmente comprovados, em harmonia com os vencimentos da professora.

Art.10.º A partir de 1º de janeiro de 1937, a preferência absoluta dos cônjuges de funcionários públicos é restrita ao caso de ambos serem professores, e nos termos seguintes:

- 1.º Só poderá ser invocada por professores com boa classificação no serviço;
- 2.º Não poderá ser invocada por professoras nos concursos para escolas do sexo masculino;
- 3.º Poderá ser invocada mais de uma vez, mas nunca em consequência de deslocação provenientes de sanção disciplinar. (Decreto-Lei nº 27279, 1936, p.1511).

Somente em 1969, durante a presidência de Américo Tomaz, um novo diploma seria emitido revogando as disposições do Decreto-Lei nº 27279 quanto ao casamento das professoras. O texto do diploma refere que “A experiência não aconselha a manutenção desta exigência legal, desde há muito convertida em formalidade burocrática que dificulta o casamento das professoras, sem, todavia, atingir os objetivos visados pela disposição” (Decreto-Lei nº 49473, 1969, p.1852).

Sem entrar em mais detalhes, o segundo conjunto de conteúdos da disciplina “Legislação e Administração Escolares” recapitula o primeiro conjunto e introduz como novos elementos os provimentos do magistério, faltas e licenças e a disciplina dos funcionários. Refere ainda como tema de abordagem no conteúdo o comportamento privado, o casamento e a residência dos professores. Não há referências aos direitos dos professores. Do ponto de vista prático a formação deverá incluir elementos de escrituração e estatística, correspondência oficial, usos de livros, impressos e mapas.

Organização Política e Administrativa da Nação

A disciplina “Organização Política e Administrativa da Nação” (Tabela 17) é a penúltima e com o descritivo mais extensa do programa, trazendo o seu plano de conteúdos

distribuído em cinco eixos de abordagem: Noções fundamentais; Os elementos estruturais da nação; Organização política da nação; Organização corporativa.

Tabela 17

Organização Política e Administrativa da Nação - Adaptado de Decreto nº 32629 (Portugal, 1943)

Disciplina	Conteúdos	
Organização Política e Administrativa da Nação	I – Noções Fundamentais	II – Os Elementos Estruturais da Nação
	- Noções de Estado e Soberania; - Formas de Estado; - Funções de Estado; - Constituição; - Noção de administração pública.	- O indivíduo; - A família; - Os organismos corporativos; - O município.
	III – Organização Política	IV – Organização Administrativa
	- Órgãos de soberania: Chefe de Estado, Assembleia Nacional, governo, tribunais.	- Administração central; - Concelhos, freguesias e províncias; - Administração colonial.
	V – Organização Corporativa	
	- Estrutura económica e social; - Estado e indivíduo; - Experiências corporativas; - Organização corporativa	

Em sua abordagem acerca das noções fundamentais da organização política e administrativa da nação o programa traz uma primeira parte informativa, composta pela noção de Estado, noção de soberania e submissão do Estado de direito. Sobre este último ponto pode-se observar um pleonasmos com certa carga de ironia numa leitura contemporânea. O conteúdo do programa pretende ensinar aos/as futuros/as professores/as do Estado, mas ao falar do Estado de Direito vê-se o espelho do regime e seu tempo.

Se partirmos da compreensão positivista de Kelsen e sua pirâmide de normas hierarquizadas e sobrepostas (2019), os Estados enquanto ordens jurídicas, regulam os comportamentos de seus cidadãos pela força democrática manifesta na constituição nacional. O “Estado de direito” é neste princípio o reflexo de um vínculo, legitimado e moderado pelo Direito e seu exercício de poder pauta-se na participação democrática (DRE, s.d.). Em outras palavras, o “Estado de Direito” é igualmente um “Estado democrático”.

Contudo, deve-se considerar alguns aspectos sobre a natureza dúbia do texto do Decreto. Particularmente porque sua publicação ocorre na primeira metade do século XX,

no mesmo tempo em que o conceito clássico de Estado de Direito estava posto em debate. Convém recordar que é na década de 1940 que se intensificam na Alemanha os debates entre juristas conservadores e socialdemocratas, sobre as dinâmicas políticas e económicas na reconfiguração do Estado de Direito (Vieira, 2017). Em 1944 é publicado *The road to serfdom* pelo economista liberal Friedrich Hayek, com a tese de que a intervenção crescente do estado na economia iria tornar-se insuportável e culminaria num sistema fechado e coercitivo que distorce o paradigma dos atos normativos, os quais devem em essência resguardar as liberdades individuais e o equilíbrio do Estado (Hayek, 1990). Em linhas gerais, Hayek alerta para o facto de que a própria estrutura de sobrevivência dos sistemas coletivistas e corporativistas levariam inevitavelmente à tirania dos Estados.

O texto do Decreto nº 32629 é sucinto em suas definições, resumindo-se a referir as formas de Estado, funções, Constituição e administração pública. No entanto, ao indicar as funções do Estado, destaca o modelo corporativo como uma modalidade ética, pautada numa doutrina moral e económica para a unicidade da Nação.

Sobre as constituições o conteúdo detém-se, sobretudo, no aspecto histórico, com destaque para as características de constituições quanto ao conteúdo, forma, origem, extensão e estabilidade. Recordando a estrutura de leis rígidas e flexíveis e a história das constituições portuguesas. Sobre a Constituição de 1933 descreve seus antecedentes e processos de votação e aprovação. Sobre a Administração Pública, apresenta sua estrutura e funcionamento, com referência ao Código Administrativo.

O conjunto de conteúdos do segundo eixo é denominado por “Elementos Estruturais da Nação”, e discorre sumariamente sobre indivíduo e cidadania, família, organismos corporativos e municipalidade.

Sobre a família o texto refere: “A família – Importância social da família legítima. Bases da família legítima. Proteção do Estado à família. Direitos políticos da família; a família como órgão da administração paroquial; direito do sufrágio do chefe de família” (Decreto nº 32629, 1943, p.40).

A pequena introdução ao tema no programa tem muito a dizer sobre o cenário sob o qual se reformulam os conteúdos da formação de professores e a ideologia do Estado Novo. O texto destaca a reinserção da Doutrina Social Cristã na educação, evidenciada nos conteúdos da formação de professores, subliminarmente recordando o trinômio “Deus, Pátria, Família” defendido pelo regime.

Há ainda dois outros pontos que merecem atenção no texto no âmbito da “família legítima” e “direito ao sufrágio do chefe de família”. A ideia de legitimidade da família, segundo a visão do regime, está associada a o reconhecimento do Estado à magnitude da bênção sacerdotal. Como refere Aboim:

Depois da Concordata de Maio de 1940 com a Santa Sé, os casamentos católicos não só não podiam ser dissolvidos, como dispensavam qualquer validação civil. O casamento era para a vida e era aí que rapazes e raparigas encontravam as suas identidades adultas e, acima de tudo, os seus destinos sociais. (Aboim, 2011, p. 85)

Embora não seja um tema relacionado à prática educativa dos/as futuros/as professores/as, ao orientar sobre a legitimidade do casamento, este tópico do programa alinha-se em sua legística com o Decreto-Lei nº 27279 (Portugal, 1936) o qual delineia os critérios para autorização de casamento das professoras. A ideia de um casamento “para a vida” e diretamente relacionado aos “destinos sociais”, era em certa medida um controlo do Estado e noutra da Igreja, estando ambas numa tácita disputa de poderes sobre a família.

Embora nas dinâmicas sociais o conceito de família sempre tenha fluído, dependente de laços de sangue e coabitação (Silva, 2009), durante o Estado Novo o conceito de “família legítima” estava relacionado ao princípio da direção não conjunta da família, suprimindo qualquer compreensão de igualdade conjugal, pois era ao chefe da família que cabia esta responsabilidade (Fertuzinhos, 2016).

Há de se considerar os aspectos social e económico ligados ao discurso político teológico de legitimidade da família, pois em ambos os campos (Política e Teologia) a questão social era invocada. Embora não seja um problema iniciado no Estado Novo, as relações extraconjugais, para além do escândalo, poderia gerar filhos não legítimos e não suportados pelo progenitor.

A insistência na família legítima não é particular ao Salazarismo e deve ser relacionada também com a elevada taxa de nascimentos ilegítimos: c. 12 por cento desde o princípio do século XX e este fenómeno perdurou pois, no final dos anos 50, Portugal era, neste campo, o terceiro país da Europa. (Cova & Pinto, 1997, p. 74)

A assistência social do Estado às famílias era uma das vias de ação do regime em linha com a encíclica social *Rerum Novarum*, nomeadamente em assegurar na esfera do

trabalho o direito ao salário familiar. No sistema corporativo do Estado Novo o salário familiar estava vinculado à legitimidade da família. Nesses termos, o Decreto-Lei nº 32192, de 13 de agosto de 1942, referia:

O Estado corporativo tem por missão primacial assegurar a constituição e defesa da família (Constituição, artigo 12º), cumprindo-lhe, em consequência, promover a adoção do salário familiar (Constituição, artigo 13º). Quere dizer: o Estado corporativo propõe-se conseguir que a retribuição do trabalhador seja suficiente para garantir não apenas a conservação dêste, mas acima de tudo, a do núcleo familiar a êle pertence. Entende-se que as necessidades do trabalhador são inseparáveis das necessidades da sua família e com elas se identificam. (Decreto-Lei nº 32192, 1942, p.1026)

Embora a discussão sobre estes aspectos legais na formação dos/das futuros/as professores/as seja algo pouco provável, os professores nas dinâmicas sociais da escola primária os/as futuros/as profissionais de educação iriam lidar com a problemática social e seus impactos sobre os alunos e suas famílias.

Este Sobre a família o texto refere: “A família – Importância social da família legítima. Bases da família legítima. Proteção do Estado à família. Direitos políticos da família; a família como órgão da administração paroquial; direito do sufrágio do chefe de família” (Decreto nº 32629, 1943, p.40).

Educação Moral e Cívica

A disciplina de “Educação Moral e Cívica” (Tabela 18) apresenta conteúdos de natureza religiosa que se misturam a abordagens filosóficas sobre a verdade e a certeza, destacando a fé e a revelação, a fé a razão, ciência e religião. Nas instruções há referência direta sobre fazer lições práticas sobre a doutrina cristã, sempre tendo por texto básico o que fora adotado para todas as escolas primárias do país.

Tabela 18

Educação Moral e Cívica - Adaptado de Decreto nº 32629 (Portugal, 1943)

Disciplina	Conteúdos
I	
Educação Moral e Cívica	- O problema da verdade e da certeza; - Razão e fé; - Ciência, religião e origem do mundo; - Fundamentos da Moral Cristã; - Problemas cívicos;

Os conteúdos refletem o criacionismo e as lógicas da Doutrina Social Católica (Monteiro, 2008), ao mesmo tempo em que se alinham na proximidade do regime com a Igreja. Neste sentido, as origens do mundo, da vida e do homem e as questões relacionadas à alma, são ensinadas segundo a doutrina católica. Destaca o programa o ensino da moral cristã, pautada na sua concepção da ordem natural e sobrenatural, bem como as falsas concepções do que é moral.

Quanto aos conteúdos mais voltados ao ensino dos aspectos cívicos, verificam-se abordagens relacionadas aos direitos individuais (natural e positivo), constituição legítima da família, propriedade, capital e trabalho. Há ainda destaque para os fundamentos cristãos do corporativismo.

O programa também refere que se deve ter em atenção o ensino sobre as definições de Estado e poder, limites e exercício, moral e direito. Por fim, aborda as relações entre a o Estado e a Igreja Católica e os princípios e métodos do ensino da doutrina cristã na escola.

Não se pode ignorar o facto de que os contextos nacionais (históricos, políticos e sociais) têm um forte impacto sobre a profissão docente, especialmente porque o professor se encontra na linha frente das dinâmicas relacionais da comunidade escolar, assumindo o protagonismo das questões práticas que repercutem no processo de aprendizagem (Osterman, 2000).

O percurso profissional do professor envolve duas esferas de realidades distintas: a primeira refere-se ao processo de formação e a segunda ao exercício da profissão. Neste percurso, os estados autoritários tendem a interferir de diversas formas e nelas todas a educação é reduzida ao controlo do Estado sobre o comportamento docente. Neste cenário, o processo de formação e o exercício da profissão apresentam elementos de uma construção nacionalista e ideológica do regime. Ao mesmo tempo, o docente recém-formado se depara com os desafios da realidade social nacional refletidas na comunidade escolar.

Capítulo II – Revisão da Literatura [RL]

Neste capítulo pretende-se apresentar a revisão da literatura [RL] de forma a verificar o que tem sido publicado (em acesso aberto) acerca do tema sobre o qual se debruça esta investigação e como tem sido explorado no âmbito da historiografia da educação, contribuindo para a compreensão do enquadramento conceptual (Cohen et al., 2011).

Uma vez que a perspetiva sociodinâmica da memória é analisada no fenómeno social que constitui o objeto de análise deste estudo (narrativas da memória da escola) e situa-se no período do Estado Novo em Portugal (1933-1974), é importante identificar as investigações anteriores que se relacionam com este fenómeno e formam um corpo de conhecimento estabelecido por outros investigadores (Coutinho, 2014).

Partindo do pressuposto de que esta investigação apresenta uma abordagem temática pouco explorada, pois o tema da sociodinâmica no âmbito da historiografia da educação não é comum nos trabalhos, a limitação inicial para esta RL situa-se em ajustar a revisão e os procedimentos das pesquisas de forma a melhor responder às questões de revisão e, conseqüentemente, à pergunta de investigação. Este desafio metodológico torna-se um pouco mais complexo na medida em que se faz necessário construir uma revisão numa investigação onde combinam-se três temas abrangentes e complexos (sociodinâmica – memória social da escola – Estado Novo em Portugal).

A solução adotada foi estabelecer tópicos de pesquisa para servirem de norte na estruturação das pesquisas e domínios temáticos para a análise dos resultados e em seguida, foram elaborados os procedimentos para o tipo de revisão escolhida. Em linhas gerais, predomina no processo decisório quanto à tipologia da RL a característica peculiar de permitir visualizar o conhecimento teórico publicado sobre num específico tema de investigação (Arthur et al., 2012; Munn, et al., 2018).

Este estudo enquadra-se numa revisão do tipo “Narrativa” não sistemática. As revisões do tipo narrativa são mais utilizadas em verificações breves e focam-se na abordagem teórica e contextual, não sendo evocadas análises críticas e reflexivas quanto aos tipos e níveis de abordagem dos trabalhos (Vilelas, 2020).

A flexibilidade nos processos confere às revisões narrativas alguma agilidade na sua execução, podendo ser realizada por apenas um investigador. Por outro lado, há uma

maior possibilidade de refletir viés e outras fragilidades metodológicas, o que em certa medida limita o seu uso em algumas RLs (Grant & Booth, 2009). Por esta razão, mesmo adotando uma tipologia de “revisão narrativa da literatura”, recorreu-se a um conjunto de procedimentos sistematizados para melhorar a performance e a qualidade da revisão, sem que isso a caracterize como uma revisão de outra tipologia sistemática. Muito embora, alguns procedimentos sistematizados adotados aproximem-se dos tipos *integrative*, *exploratory* e *mapping review* (Kitchenham & Charters, 2007), permitindo uma perceção geral das publicações (Schuetzenmeister, 2010; Torraco, 2016; Vilelas, 2020).

Como fonte de dados foi utilizado o Estudo Geral da UC (repositório institucional da Universidade de Coimbra) o RCAAP/Oasisbr (repositórios nacionais de Portugal e Brasil respectivamente) e as bases de dados internacionais *Web of Science* (WoS), *Scopus* e *EBSCO Discovery Service* (EDS).

Ainda que os repositórios sejam caracterizados como fonte de literatura cinzenta, com as fragilidades pertinentes às suas características, a escolha de utilizá-los como fonte de dados se justifica por permitir visualizar as teses e dissertações publicadas sobre no âmbito da historiografia da educação sobre a perspetiva sociodinâmica da memória da escola

O Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) está ligado à Fundação para a Computação Científica Nacional (FCCN) e apresenta uma dinâmica em espelhamento com o Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos de Acesso Aberto (Oasisbr) ligado ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência Tecnologia (IBICT).

Nas pesquisas foram adotados os mesmos princípios metodológicos e estruturas de protocolos, considerando as características e limitações técnicas¹⁶⁰ de pesquisa observada em cada fonte de dados. Por esta razão, decidiu-se por inserir um tópico específico sobre as fragilidades dos protocolos e possíveis impactos sobre os resultados das pesquisas para permitir uma maior transparência da revisão.

Convém reforçar que esta RL não está caracterizada como do tipo sistemática por não seguir todos os procedimentos indicados para as revisões sistemáticas. Consequentemente, ainda que tenham sido adotados processos sistematizados, com rigor e

¹⁶⁰ Entenda-se por “limitações técnicas” o facto de que embora os procedimentos de pesquisa tenham sido uniformes, a estrutura dos campos de pesquisa avançada não é idêntica em todas as plataformas.

unificação dos procedimentos metodológicos, é adequado apenas caracterizá-la como uma RL do tipo narrativa.

I. Procedimentos [RL]

No âmbito do procedimento metodológico para recolha das informações, os protocolos de pesquisa garantiram o devido cumprimento e replicabilidade dos procedimentos, para além de reduzirem possíveis obliquidades na análise dos trabalhos selecionados.

Como já foi referido, as pesquisas foram feitas nos repositórios Estudo Geral da UC e RCAAP/Oasisbr e nas bases de dados internacionais WoS, *Scopus* e EDS. Neste sentido, adotou-se um modelo de pesquisa abrangente, partindo do tema central (perspetiva sociodinâmica da memória da escola) para os tópicos da revisão: memória social da escola, escola do tempo do Estado Novo e sociodinâmica.

Nesta estrutura, os *strings* de pesquisa refletem os tópicos de interesse para a revisão, os quais são representados por descritivos no processo de escolha dos *strings* de pesquisa. O descritivo “sociodinâmica” foi considerado nas pesquisas como remissivo de sua variante hierárquica “perspetiva sociodinâmica da memória”.

No mesmo sentido, durante a revisão foram verificadas as ocorrências das palavras relacionadas aos tópicos de revisão, as quais foram consideradas como indicadores de relação (direta ou indireta) com o tema da investigação “perspetiva sociodinâmica da memória da escola” no âmbito da historiografia da educação.

I.1 Delimitação espacial e temporal para as pesquisas

A delimitação espacial da RL ficou definida nacional e internacional, sendo a delimitação espacial nacional compreendida como “o que se publicou acerca do tema em estudo em Portugal ou por investigadores de instituições nacionais”, e a delimitação espacial internacional “o que se publicou fora de Portugal por investigadores estrangeiros”.

A interligação entre os repositórios RCAAP (Portugal) e Oasisbr (Brasil), refletindo o estreito contacto científico entre ambos os países, beneficiou a pesquisa em termos de alguns recursos técnicos, ao mesmo tempo em que exigiu uma maior atenção no processo de pesquisa e coleta dos resultados. Devido às limitações técnicas do RCAAP, nomeadamente quanto à exportação dos resultados da pesquisa, utilizou-se o Oasisbr para este fim, o qual permitiu a exportação em formato CSV (*comma-separated values*)¹⁶¹.

Como os repositórios institucionais de ambos os países espelham os depósitos científicos de suas instituições nacionais, acredita-se que a pesquisa no RCAAP/Oasisbr tenha demonstrado em certa medida as publicações depositadas que se associam ao tema desta investigação.

Para a delimitação temporal foi estabelecido o intervalo compreendido entre 2001 e 2022, permitindo desta forma identificar e mapear o que foi produzido neste século e disponibilizado nas fontes consultadas até o momento desta pesquisa. Convém ressaltar que devido ao facto de que podem ocorrer diversos problemas de comunicação de dados entre repositórios e bases de dados ou mesmo bloqueio por parte do autor no acesso às publicações, os resultados apenas refletem a realidade inerente ao que havia disponível no momento da pesquisa.

1.2 Seleção das bases de dados e repositórios

A condução de pesquisas em diferentes fontes de dados exige do investigador adaptar os processos e métodos conforme os tópicos de interesse e os objetivos da pesquisa (Bramer, Rethlefsen, Kleijnen, & Franco, 2017). Neste processo, embora a combinação de bases de dados e repositórios como fontes de pesquisa contribuam para ampliar o corpus de análise, não se deve compreender as fontes de dados na mesma medida.

1.2.1 Caracterização das fontes de pesquisa

Os repositórios representam uma fonte de literatura cinzenta, assim caracterizadas por não serem comerciais e não apresentarem classificação por índices de citação como em bases de dados internacionais (Lawrence, 2012). Estas características, contudo, não

¹⁶¹ Tradução livre do autor: Valores separados por vírgula

implicam numa direta perda de qualidade ou secundarização desta fonte de dados. É preciso ressaltar sua relevância nas dinâmicas de pesquisa e ainda como um componente crítico no intercâmbio de conhecimento e promoção de investigação nas universidades (Zibani, Rajkoomar, & Naicker, 2021).

As bases de dados internacionais permitem verificar (em certa medida) o que se tem publicado internacionalmente em acesso aberto ou não, sendo alvo de uma pesquisa abrangente e posteriormente refinada. No mesmo sentido, as pesquisas feitas nos repositórios permitiram detetar o que tem sido publicado (em acesso aberto) sobre a perspetiva sociodinâmica da memória da escola ao mesmo tempo que apontaram o nível da originalidade desta investigação.

Embora as “bases de dados” os “repositórios” sejam ambos caracterizados como bancos de dados estruturados¹⁶² com arquiteturas distintas que servem como fontes de informações (Bernstein & Dayal, 1994), importa destacar a devida distinção entre os repositórios científicos institucionais e as bases de dados. Ainda que do ponto de vista técnico as similaridades informáticas (na ótica do usuário) sejam evidentes, do ponto de vista prático há aspectos que se destacam numa diferenciação. Para além da forma de depósito ser um pouco diferente entre ambos, outra característica distintiva mais comum está no facto de que os repositórios institucionais seguem a tendência de livre acesso, enquanto as bases de dados tendem a apresentar o seu acesso condicionado às subscrições.

Devido às características de entrada das informações nos repositórios, classificação dos seus itens ou classificação dos itens indexados, os repositórios institucionais ou nacionais podem vir a ser menos utilizados no âmbito de uma RL. Ainda assim, permanecem como núcleos de conteúdos de grande relevância para a promoção da produção científica das universidades e centros de investigação. No momento desta pesquisa (2022) o *Ranking Web of Repositories* indica que há 3.903 repositórios institucionais em acesso aberto mundialmente (CSIC, 2022).

Paralelamente à tendência do aumento do número de repositórios institucionais em acesso aberto, particularmente pela melhoria na qualidade das plataformas digitais de armazenamento, o abastecimento dos conteúdos e fidelidade das informações ainda é uma fragilidade nos repositórios (Pinto et al., 2017, p. 81), o qual em si pode vir a constituir-se

¹⁶² Entenda-se por bancos de dados estruturados uma coleção organizada de informações numa estrutura previamente estabelecida, geralmente controlado por um sistema de gerenciamento (DBMS - *Database Management System*).

num problema que deve ser considerado nas investigações que recorrem a estas fontes de dados.

Importa ressaltar que os repositórios institucionais são dependentes da ação dos investigadores que depositam suas investigações e através da devida inserção dos metadados das publicações permitem o acesso aos seus estudos. A divulgação pode estar condicionada ao acesso restrito aos metadados ou acesso livre ao depósito completo por *Uniform Resource Locator*¹⁶³ (URL) ou *Uniform Resource Identifier*¹⁶⁴ (URI).

Os identificadores/localizadores são particularmente úteis na comunicação digital entre os repositórios (local-nacional-internacional). Falhas na comunicação entre os repositórios pode refletir nos resultados das pesquisas, nomeadamente quando o depositante não insere o *Digital Object Identifier*¹⁶⁵ (DOI) ou URL da publicação, ou ainda por não preencher adequadamente as informações nos metadados (como resumo, palavras-chave, etc). Embora estes aspectos sejam extensivamente técnicos e normalmente não referidos nas RLs, convém apontá-los como limitações que podem resultar em fragilidade na pesquisa e conseqüente reflexos na revisão.

Repositórios

Estudo Geral da Universidade de Coimbra

Na altura em que foi feita a revisão da pesquisa (setembro/2022) o Estudo Geral da UC contava com 51.949 itens depositados. A exemplo dos repositórios de outras instituições nacionais, sendo parte integrante dos Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), o Estudo Geral possui conexão direta com o repositório nacional (RCAAP), espelhando nele sua produção científica depositada. Convém recordar que embora em alguns casos se possa visualizar os metadados de um registo, há documentos (publicações) com acesso embargado pelo autor, o que pode inviabilizar algumas verificações do conteúdo.

¹⁶³ Tradução livre do autor: Localizador Uniforme de Recursos

¹⁶⁴ Tradução livre do autor: Identificador Uniforme de Recursos.

Embora ambos (URL e URI) identifiquem a localização de um documento na web, os repositórios institucionais adotam o URI como o identificador do depósito na coleção local.

¹⁶⁵ Tradução livre do autor: Identificador Digital de Objeto

Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP)

Caracterizado como um meta-repositório agregador de conteúdos, conforme definição disponível no próprio portal do RCAAP, na altura desta pesquisa ele contava com 2.186.145 documentos indexados. Este conjunto de dados agrega conteúdos em espelhamento de 334 recursos, entre universidades, repositórios institucionais e de organizações, revistas científicas, laboratórios e dados de investigação (RCAAP, 2022).

Compatível com sistemas nacionais e internacionais, o RCAAP apresenta ainda interoperabilidade com os protocolos do Driver 2.0, Openaire, NDLTD – *Networked Digital Library of Theses and Dissertations*, e FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia. Para além de apresentar uma forte interligação com a base europeia *Openaire* e o Portal de Publicações Científicas em Acesso Aberto Brasileiro – Oasisbr (ligado ao Instituto Brasileiro de Informação e Estatística – IBICT), o RCAAP ainda interage com o portal do *Scientific Electronic Library Online* – SciELO Portugal (RCAAP, 2022).

Interoperabilidade entre os repositórios

Convém destacar que a estruturação dos procedimentos de interoperabilidade viabilizados pelo *Open Archives Initiative Protocol for Metadata Harvesting* – OAI-PMH viabilizou e ampliou o diálogo entre os servidores de dados e os servidores de serviços, ampliando as dinâmicas de pesquisa nos repositórios digitais (Oliveira & Luiz de Carvalho, 2009). Em linhas gerais, o protocolo permite que todos os dados que cumpram o padrão possam responder aos pedidos de provedores de dados numa dinâmica de colheita eficiente com interoperabilidade e diálogo de informações. Através de uma comunicação eficientes de dados facilitada pelo protocolo OAI-PMH, algumas informações disponibilizadas em bases de dados internacionais têm sua origem no diálogo entre os repositórios institucionais → repositórios nacionais → bases de dados internacionais.

Tabela 19

Elementos Simples e Qualificados no padrão Dublin Core (Adaptado de Silva, 2012)

Elementos Simples	Elementos Qualificados
Title, Creator, Subject, Description, Publisher, Contributor, Date, Type, Format, Identifier, Source, Language, Relation, Coverage, Rights Management	Data Accepted, Bibliographic citation, Is version of, alternative

Atualmente, tanto os repositórios institucionais quanto as bases de dados internacionais têm se esforçado no devido enquadramento dos dados no padrão Dublin Core (Tabela 19) estabelecido por Stuard Weisel ainda em 1994, com quinze elementos para o nível simples de metadados e três adicionais para o qualificado, acrescentando-se alguns qualificadores no seu grupo de refinamentos (Silva, 2012).

Bases de Dados

A escolha das bases de dados *Web of Science* (WoS), *Scopus* e *EBSCO Discovery Service* (EDS) para esta pesquisa justifica-se pelo facto de serem bases de dados e indexadores reconhecidos como de relevância no âmbito das Ciências Sociais, nomeadamente no campo da Educação.

Ainda que em linhas gerais os critérios de indexação sejam mais rigorosos nas bases de dados, aplicou-se neste caso o critério de pesquisa por publicações que se caracterizam no tipo “artigos científicos” revisados. Assim, dispensou-se a escolha de pesquisa por teses de doutoramento e dissertações de mestrado, pois os metadados destes itens seriam provenientes dos repositórios institucionais, o que poderia aumentar a possibilidade de problemas relacionados às fontes de dados. Neste sentido, e de forma a reduzir o nível de fragilidade dos dados, foram descartados os resultados que não se caracterizaram como artigo científico.

Web of Science - WoS

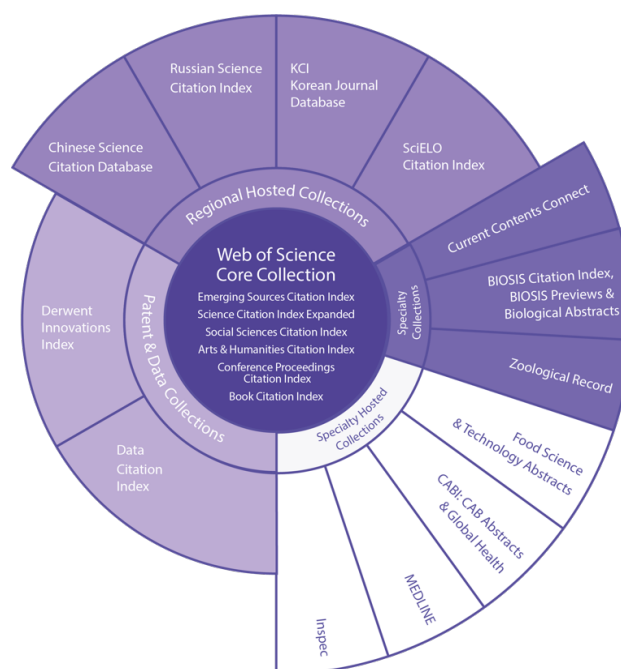
A base de dados da *Web of Science* (WoS) configura-se como uma plataforma de pesquisa científica de acesso limitado condicionado às subscrições contratadas à *Clarivate Analytics*. Assim como outras bases de dados de largo espectro, congrega um conjunto de diversas bases de dados internacionais de diferentes campos do conhecimento (Figura 27).

Para esta RL foi aplicada uma pesquisa avançada via página *advanced search query builder*¹⁶⁶, utilizando como fonte para a pesquisa a *Web of Science Core Collection*, edição pela *Social Sciences Citation Index*. Este recurso permitiu um melhor delineamento da pesquisa e controlo no refinamento dos resultados.

¹⁶⁶ Tradução livre do autor: construtor de consulta de pesquisa avançada

Figura 27

Web of Science framework collections (Clarivate Analytics, 2021)



Numa visão simplificada pode-se afirmar que a arquitetura de pesquisa da WoS recorre às suas coleções com documentos indexados em sua plataforma. Contudo, assim como em outros indexadores, para que uma revista científica possa fazer parte de uma de suas coleções é preciso cumprir um conjunto de critérios estabelecidos pela plataforma, sendo a classificação de *Emerging Sources Citation Index* – ESCI o nível inicial de indexação, estabelecido ainda em 2005 pela sua antiga proprietária *Thomson Reuters*. Embora o ESCI apresente um conjunto de revistas com relevância regional em suas áreas de publicação, foi eliminado nos filtros desta pesquisa por ser o nível mais flexível e menos controlado das indexações.

Atualmente as métricas dos artigos referenciados na WoS estão relacionadas às dinâmicas e níveis de indexação da plataforma, evidenciando o índice de citações associadas em nível direto e indireto e o impacto dos estudos. Este panorama pode ser observado durante uma pesquisa e evidenciado ou não no texto do investigador.

No âmbito das revistas científicas o índice do JCR – *Journal Citation Reports* e *Journal Citation Indicator* – JCI (introduzido em 2021), destacam-se na evidência da relevância das revistas em seus campos de publicação. As pesquisas na coleção *Web of Science Core Collection* beneficiam-se dos índices JCR e JCI, que passam a compor o hall

de indexadores da WoS ampliando a normalização anteriormente adotada no *Journal Impact Factor* – JIF (Szomszor, 2021).

SciVerse Scopus

Assim como no caso da WoS, a base de dados *SciVerse Scopus*, atualmente conhecida apenas como *Scopus*, tem o acesso de seus serviços condicionado às subscrições pagas, sendo a plataforma mantida pela empresa *Elsevier – Information and analytics*. Com mais de 84 milhões de referências, a *Scopus* destaca-se pelo reconhecimento de suas métricas de indexação, tanto no campo da indexação autoral quanto dos artigos e revistas.

Na esfera autoral a plataforma conta com o *Scopus Author Identifier* que pode estar ligada ao *Open Researcher and Contributor ID* (ORCID), permitindo uma busca por autores e publicações relacionadas, bem como o devido índice de impacto de suas publicações (Scopus, 2021).

No âmbito das revistas científicas, também de livros e *proceedings*, as indexações mais utilizadas no espaço académico e vinculadas à Elsevier via *Scopus* são a *SCImago Journal Rank* – SJR e a *Source-Normalized Impact per Paper* – SNIP. Esta última, mais direcionada à normalização do impacto no contexto da citação, o que permite a comparação da citação e periódicos de campos distintos.

As pesquisas por documentos referenciados na base de dados da *Scopus* podem ainda contar com o *CiteScore metrics*, *CiteScore ranking & trend* e *Scopus content coverage* (Scopus, 2021). Especificamente para a verificação da relevância dos artigos, destaca-se o a métrica por citações, downloads, cliques, menções e partilhas, denominado por *PlumX Metrics*.

A Elsevier é subscritora da San Francisco *Declaration on Research Assessment* (DORA), de forma que seus parâmetros de classificação e indexação devem, ao menos em tese, não serem objeto de vinculação económica (DORA, 2021). Contudo, o impacto das indexações e seus parâmetros de análise dos artigos pode muitas vezes estar além das bases de dados e empresas de informação e analítica.

Para a presente investigação interessa a escolha da base *Scopus* pelos critérios de inclusão de revistas pelo reconhecimento dos critérios de qualidade exigidos pelo COPE – *Committee on Publication Ethics* e subscritos na DORA. Os devidos cumprimentos de processos de revisão pautados em princípios éticos oferecem alguma tranquilidade sobre

os artigos referenciados, nomeadamente por se evitar a utilização e fontes provenientes de revistas predatórias.

EBSCO Discovery Service - EDS

No mesmo sentido das demais base de dados, a *Ebsco Discovery Service* – EDS é igualmente dependente de uma subscrição paga, sendo mantido pela *EBSCO Industries Inc.* e ligada à empresa central pela sua vertente analítica da *EBSCO Information Services*.

Assim como as outras duas bases de dados referidas, a EDS é reconhecida como uma base de dados de amplo conjunto de documentos associados de diversas áreas do conhecimento. Contudo, não apresenta produtos específicos de indexação como no caso da Elsevier e da Clarivate. Talvez por esta razão um dos seus principais produtos seja o mapa de conceitos, atuando diretamente como um assistente de descritor que pode ser uma mais valia no ajuste dos *strings* de busca. Em certa medida, o suporte à estruturação de descritores já era oferecido antes nas pesquisas via EDS por meio de sua interligação ao *Education Resources Information Center* – ERIC e seu serviço de descritores do *thesaurus* em educação (ERIC, 2021).

As melhorias na base de dados nos últimos anos culminaram com uma reformulação da arquitetura da plataforma de pesquisa, a qual passou a conectar-se com outras bases de dados por meio do Okta, Ping e Microsoft ADFS, agilizando o diálogo entre plataformas e alargando o alcance dos resultados (EBSCO, 2021).

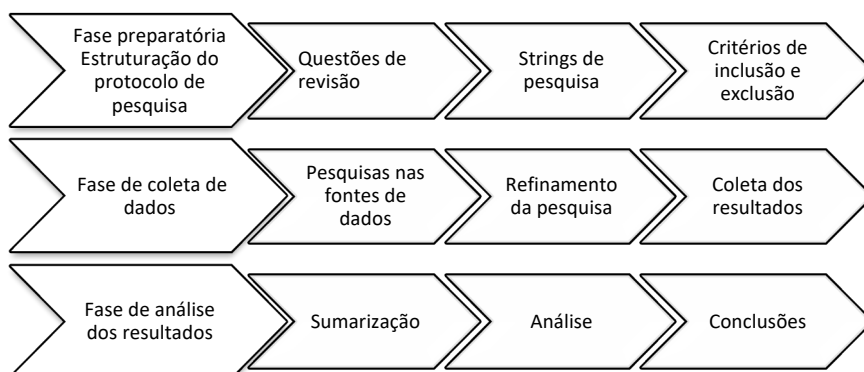
Importa referir que embora a conectividade entre as bases de dados seja uma mais valia no alcance da pesquisa e volume dos resultados, é possível que este benefício traga igualmente um maior risco de serem detetados registos com problemas, sendo recomendável ter em atenção os critérios recomendados pelo COPE.

1.3 Estruturação do protocolo [RL]

A estruturação do protocolo da revisão permite a transparência das fases da pesquisa, as etapas seguidas e devidas fases subsequentes (Figura 28).

Figura 28

Fases de desenvolvimento da revisão

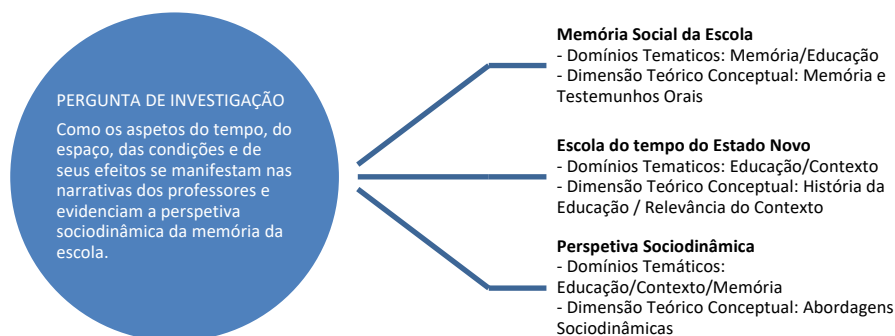


1.3.1 Dimensões de relevância para a pesquisa

Como já foi referido, o tema da “sociodinâmica da memória da escola” associa-se nesta investigação a três tópicos: “memória social da escola”, “escola do tempo do Estado Novo” e “perspetiva sociodinâmica” (Figura 29).

Figura 29

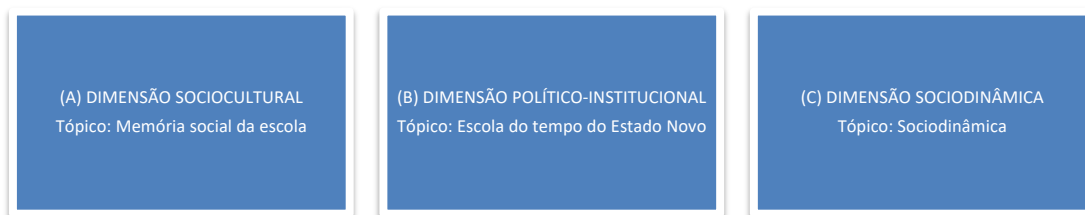
Pergunta de investigação e tópicos relacionados ao tema “sociodinâmica da memória da escola”



A estrutura de pesquisa da RL está alinhada à “matriz de enquadramento teórico”. Neste sentido, os tópicos “memória social da escola”, “escola do tempo do Estado Novo” e “sociodinâmica” foram explorados na RL em conexão com os domínios temáticos “memória”, “sociodinâmica”, “contexto” e “educação”, e as dimensões teórico conceptuais “memória e testemunhos orais”, “abordagens sociodinâmicas”, “relevância do contexto” e “história da educação”.

Figura 30

Dimensões de relevância para as pesquisas desta revisão da literatura



Desta forma, foram delineadas as dimensões de análise dos resultados em linha com os tópicos de pesquisa (Figura 30): A) Dimensão sociocultural, a qual agrega as investigações associadas ao tema da “memória social da escola”; B) Dimensão político-institucional, agregando investigações sobre “a escola do tempo do Estado Novo”; (C); Dimensão perspectiva sociodinâmica, a qual agrega trabalhos que abordem o tema da sociodinâmica no âmbito da história da educação, para além de indicar a originalidade da presente investigação.

1.3.2 Questões de revisão

Objetivo da RL

Verificar o que tem sido publicado (em acesso aberto) sobre o tema da perspectiva sociodinâmica da memória da escola no âmbito da historiografia da educação.

Questões que se pretende responder

- Q1 – O que tem sido publicado (em acesso aberto) neste século na área da educação sobre o tema da memória social da escola?
- Q2 – De que forma o contexto do Estado Novo se relaciona com a historiografia da educação nessas publicações?
- Q3 – O que estas publicações referem sobre a memória da escola em diálogo com a abordagem sociodinâmica ou perspectiva sociodinâmica?

1.3.3 Critérios para a definição dos *strings* de pesquisa

Os *strings* de pesquisa foram elaborados a partir de termos-chave, consoante as questões de pesquisa e alinhados à matriz de enquadramento teórico. Embora deva-se respeitar as devidas distinções entre “palavras-chave” e “descritivos” para a correta definição dos *strings*, nesta investigação tomou-se como critério dominante a verificação das palavras na classificação bibliográfica a partir da catalogação indicada no *Universal Decimal Classification* (UDC) e *Dewey Decimal Classification* (DDC). Esta escolha justifica-se pelo facto de que os repositórios institucionais geralmente adotam como critério de registo o DDC ou UDC.

Ainda assim, para uma devida seleção e organização das palavras conforme suas estruturas semânticas em língua portuguesa e inglesa, foram consultados: a) *European Education Thesaurus*¹⁶⁷; b) *ERIC Thesaurus*¹⁶⁸; c) *Thesaurus Brasileiro de Educação*¹⁶⁹ e para Descritores em Ciências da Saúde o DeCS¹⁷⁰ e o MeSH¹⁷¹. Estes dois últimos, complementam o *ERIC Thesaurus* quanto à palavra “memória”, pois sua classificação situa-se em pelo menos duas áreas do conhecimento, as Ciências da Saúde e as Ciências Sociais. O que em certa medida exigiu que se combinasse a lógica classificatória do UDC/CDD com a DeCS/MeSH. No mesmo sentido, a escolha dos Thesaurus europeu, brasileiro e internacional especializado em Educação (ERIC) justifica-se pelo facto da presente investigação situar-se predominantemente no campo da Educação.

Para permitir um melhor desempenho da pesquisa, foram utilizados os operadores lógicos booleanos¹⁷² AND, OR e NOT. Durante as pesquisas usou-se predominantemente

¹⁶⁷ O *European Education Thesaurus* [<https://vocabularyserver.com/tee/en/index.php>] possui de 7.710 termos registados e sua última atualização ocorreu em 2014. Está hospedado na plataforma “TemaTres”, um servidor de vocabulário em código aberto com *General Public License* (GNU) assinado por Diego Ferreyra.

¹⁶⁸ Associado à sua própria base de dados, o *ERIC Thesaurus* [<https://eric.ed.gov/?ti=all>] totaliza 11.818 termos, entre descritores, sinónimos e termos fora de uso e sua última atualização ocorreu em 2021.

¹⁶⁹ Hospedado no portal Pêrgamo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o *Thesaurus Brasileiro de Educação* (Brased) apresenta 30.000 registos para o termo educação [http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa_thesauro.php?resolution2=1024_1].

¹⁷⁰ Associado à Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), a plataforma do DeCS - Descritores em Ciências da Saúde, possui 34.294 descritores registados, em linha com o *Medical Subject Headings* (MeSH). [https://decs.bvsalud.org/this/resource/?id=8738&filter=ths_exact_term&q=memória#Details].

¹⁷¹ A plataforma do *Medical Subject Headings* (MeSH) [<https://id.nlm.nih.gov/mesh/D008568.html>] está agregada à *National Library of Medicine* (NLM-U.S.), sendo o conjunto de termos composto em ligação à MEDLINE/PubMed e outras bases integradas à NLM.

¹⁷² Os operadores lógicos booleanos recebem este nome em homenagem ao matemático britânico George Boole, o qual estabeleceu ainda no século XIX um conjunto de símbolos lógicos para uso em operações de álgebra (Britannica T. E., George Boole - British mathematician, 2021). Em linhas gerais, o sistema booleano constitui a base da comunicação de dados nos circuitos de computação digital atual com as premissas de

os marcadores AND e OR, uma vez que o marcador AND “tem precedência sobre o marcador OR”, apresentando nos resultados todos os termos da pesquisa e o marcador OR contendo pelo menos um dos termos da pesquisa (EBSCO, 2018).

String de pesquisa - Memória

Para o tópico “memória social da escola” (dimensão sociocultural) definiu-se o *string* de pesquisa “memória”, segundo os critérios do DDC/UDC e DeCS/MeSH. Segundo o DDC, os trabalhos no âmbito da memória social são classificados no campo das Ciências Sociais [3] – DDC 302 [Interação Social] e UDC 304 [Questões sociais; Prática social; Prática cultural; Modo de Vida (*Lebensweise*)]. Esta verificação indica que o *string* “memória” pode evocar trabalhos no espectro social, sendo adequado aos objetivos da pesquisa, embora possa ampliar a margem de resultados não relevantes para a revisão, o que resulta em maior volume de eliminações.

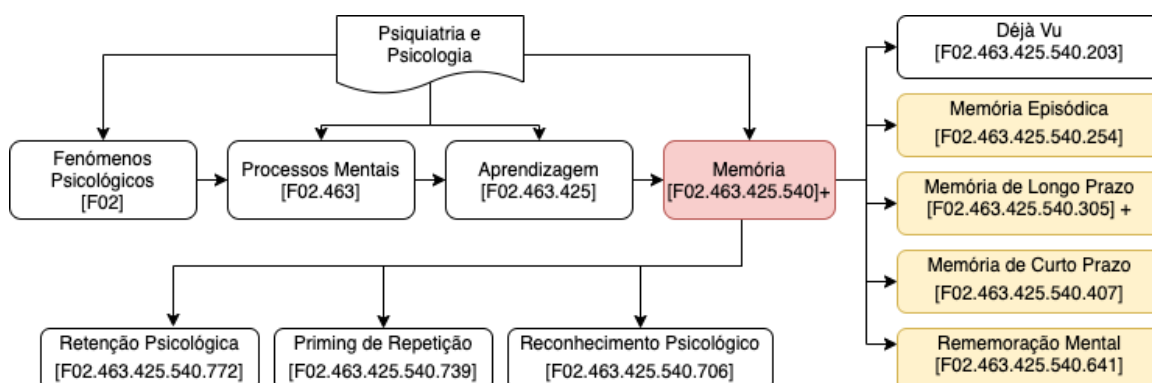
Para se verificar que variantes podem surgir como palavras relacionadas, de forma a auxiliar no processo de verificação de enquadramento do estudo, adotou-se o princípio do descritivo utilizado no quadro de Descritores em Ciências da Saúde (DeCS/MeSH), de forma o seu devido enquadramento nos algoritmos de busca junto às bases de pesquisa internacionais.

Como o termo “memória social” [*string* memória] é predominantemente associado à área das Ciências Sociais, verificou-se a estrutura hierárquica para sua palavra raiz memória [ID Descritor DeCS/MeSH: D0088568]. Após a verificação de sua definição, observou-se a construção da estrutura hierárquica do descritivo utilizado como *string* memória/memory, segundo o DeCS/MeSH (Figura 31):

informação em falso ou verdadeiro, sendo particularmente útil e flexível para pesquisas genéricas ou limitadas em bases de dados.

Figura 31

Estrutura hierárquica simplificada para o descritivo “memória” [revisado a 30/06/2005] - DeCS/MeSH (BVS, 2005)



A estrutura hierárquica indica como igualmente relevantes as palavras “memória episódica”, “memória de longo prazo”, “memória de curto prazo” e “rememoração mental”, ainda que estas possam surgir apenas no corpo do texto. É possível que alguns trabalhos, nomeadamente no campo da Psicologia [Ciências Sociais] possam apresentar abordagens pertinentes a este estudo com aplicação no âmbito da historiografia da educação.

Ainda que a presente investigação seja no campo das Ciências Sociais (Educação), não se pode ignorar a matriz semântica do termo em sua origem nas Ciências da Saúde (Brandau, Monteiro, & Braile, 2005). Neste sentido, a nota de escopo para o descritivo “memória” o define como uma “Função mental complexa que tem quatro fases distintas: 1. Memorização ou aprendizagem; 2. Retenção; 3. Rememoração; 4. Reconhecimento. Clinicamente, a memória é, em geral, subdividida em imediata, recente, e remota” (BVS, 2005).

O descritivo do DeCS/MeSH é elucidativo em muitos aspectos, nomeadamente pelo facto de que no âmbito da história oral e nesta investigação, os exercícios mnésicos são essenciais para a construção das narrativas da memória. Contudo, uma pesquisa com muitos *strings* pode ter resultados comprometidos. Assim, mantém-se a palavra raiz “memória” e considera-se a presença das demais no resumo ou texto como indicadores de que o trabalho se insere no âmbito da pesquisa.

Do ponto de vista desta investigação, o termo memória social e suas definições, referidas no enquadramento e classificações do DDC, UDC e DeCS/MeSH, permitem afirmar que a utilização das palavras memória e memória social atendem aos objetivos da

Dimensão sociocultural da pesquisa. Desta forma, para a estruturação dos *strings* de pesquisa da Dimensão sociocultural (A) - Memória social da escola, foi organizada a tabela seguinte de descritores e relações hierárquicas das palavras:

Tabela 20

Descritores e relações hierárquicas das palavras [Memória social da escola]

Descritor*	Temas de abordagem ou enquadramento	Relações hierárquicas
<i>European Education Thesaurus</i> [memória]	Memorização, reconhecimento, recordação	Reconhecimento, recordação
<i>ERIC Thesaurus</i> [memória]	Aprendizagem e percepção	Recordação, mnemónico, memória de longo prazo, esquecimento
Tesauro Brasileiro de Educação [memória]	Estrutura cognitiva	Memória histórica
DeCS/MeSH [memória]	Função mental complexa	Memória episódica, memória de curto prazo, memória de longo prazo, rememoração mental.
UDC 304 [memória social]	Questões sociais, prática social, prática cultural, modo de vida (<i>Lebensweise</i>)	Sociografia (308), Dinâmicas Sociais (316.4), Psicologia Social (316.6), Contexto cultural (316.7)
DDC 302 [memória social]	Interação Social	Comunicação (302.2), Interação social com grupos (302.3), Relação entre o indivíduo e a sociedade (302.5)

Embora as palavras de relações hierárquicas tenham uma relevância secundária na pesquisa, foram selecionadas as que mais se aproximavam do tópico de pesquisa e verificado se constavam no resumo, palavras ou corpo do texto (Tabela 21).

Tabela 21

Estratégia de pesquisa [Memória social da escola]

String de pesquisa*	Seleção de palavras que podem representar algum nível de relação hierárquica com os strings de busca**
memória OR memory	Memória histórica, recordação, esquecimento, memória de longo prazo, memória episódica, memória de curto prazo, rememoração mental, dinâmicas sociais, contexto cultural, questões sociais, interação social, história da educação.

* Verificadas no assunto, título, resumo ou palavras-chave; ** Verificadas no resumo, palavras-chave ou corpo do texto.

Através do procedimento de verificação dos descritores foi possível não apenas validar a escolha do string de pesquisa memória, como também identificar as palavras e expressões associadas que podem contribuir para uma melhor compreensão dos resultados e mais apurada seleção dos trabalhos nesta RL.

Strings de pesquisa - “Educação” e “Estado Novo”

Para o tópico “escola do tempo do Estado Novo” (dimensão político-institucional), procedeu-se com a verificação das palavras “escola” e “Estado Novo”, considerando a primeira como dominante e a segunda como contexto. Neste sentido, interessa para esta RL os trabalhos focados no tema da escola e que seu contexto se situa no período do Estado Novo.

Importa ressaltar que a investigação não tem por objetivo o estudo do Estado Novo, mas sim destacar a relevância do contexto relacionado a este evento e as dinâmicas sociais, políticas e económicas de sua temporalidade que se manifestam nas memórias da escola. Este aspecto é particularmente importante para a construção dos argumentos da perspetiva sociodinâmica da memória da escola no âmbito da historiografia da educação.

Segundo o DDC, os trabalhos no âmbito sobre a “escola” são classificados no campo das Ciências Sociais [3] – DDC 370 [Educação] e UDC 37 [Educação]. Esta verificação confirma a palavra “educação” como um *string* dominante frente que deve estar associado à palavra “escola” nas pesquisas. Verificou-se ainda que a palavra “contexto” é destacada como relevante no enquadramento do Estado Novo. Neste sentido, a verificação dos descritores e relações hierárquicas das palavras confirmou as palavras “educação”, “escola” e “contexto” como o *strings* de pesquisa adequados para o escopo.

Tabela 22

Descritores e relações hierárquicas das palavras [Escola do tempo do Estado Novo]

Descritor*	Temas de abordagem ou enquadramento**	Relações hierárquicas**
<i>European Education Thesaurus</i> [Educação]	Conteúdo da educação; Edifício escolar; Escola	Sistema educativo, escola mista, escola feminina, escola masculina, escola de magistério, escola primária.
<i>ERIC Thesaurus</i> [Educação]	Processos de educação: perspetivas sociais	Educação na infância, educação rural e urbana, valores na educação e políticas educativas.
Tesouro Brasileiro de Educação [Educação]	(a) Contexto da Educação / (b) História da Educação / (c) Curso e currículo	(a) Contexto social, Contexto político, Contexto Económico / (b) História geral da educação, História da educação brasileira / (c) Plano de ensino.
UDC 37 [Educação]	Teoria, princípios, métodos e organização da educação (37.1/.09)	Fundamentos da educação, teorias, políticas, etc. (37.01); Questões gerais de didática e métodos (37.02); Problemas sociais, contactos humanos e relacionamentos (37.06).
DDC 37 [Educação]	Educação (370); Escola e suas atividades (371); Curricula (375); Políticas públicas da educação (379)	Professores e ensino, e atividades relacionadas (371.1), estudantes (371.8), Educação primária (372.8)

* Podem constar no assunto, título, resumo ou palavras-chave; ** Verificadas no resumo, palavras-chave ou corpo do texto.

Segundo a verificação na UDC, a palavra “Estado Novo” está inserida no campo das Ciências Sociais [3] classe UDC 321.6 no âmbito do [Estado e Sociedade. Regimes] – (.6) [Regimes Autoritários, Totalitários]. Na mesma linha, a classificação do DDC, a palavra pode ser inserida no campo das Ciências Sociais [3] classe DDC 320 [Ciências Políticas] – (.5) [Ideologias Políticas] ou ainda na classe DDC 321 [Sistemas de governo e Estados] – (.9) [Sistemas Autoritários].

A verificação no DDC e UDC para além de indicar a palavra Estado Novo como um descritivo válido, confirma o enquadramento da abordagem do contexto na investigação. Contudo, é preciso levar em conta que o facto de nas pesquisas é possível que o buscador separe as palavras “Estado” e “Novo”, devendo-se adotar uma estratégia de ajuste. Como também houve no Brasil um regime denominado por Estado Novo, é possível que o RCAAP/Oasisbr devolva resultados dos dois países. Assim, de forma a limitar as buscas da palavra “Estado Novo” ao contexto nacional de Portugal, foi adicionado o operador booleano “AND” seguido do *string* Portugal.

Desta forma, para a estratégia de pesquisa desta dimensão foram delineados os seguintes *strings*: (educação OR education) OR (escola OR school) AND (Estado Novo AND Portugal). Por serem descritores validados, pesquisou-se por sua presença no título, assunto, resumo ou palavras-chave.

Assim como na dimensão anterior, para as palavras constantes na segunda e terceira coluna da Tabela 22, referidas como “temas de abordagem ou enquadramento dos descritores” e “palavras indicadoras de relação hierárquica”, foi feita uma seleção de palavras que mais se aproximam do tópico de pesquisa e verificado sua presença no resumo, palavras ou corpo do texto (Tabela 23).

Tabela 23

Estratégia de pesquisa [Escola do tempo do Estado Novo]

<i>Strings de busca*</i>	<i>Seleção de palavras que podem representar algum nível de relação hierárquica com os strings de busca**</i>
(educação OR education) OR (escola OR school) AND (Estado Novo AND Portugal)	Conteúdos, edifício(s) escolar(es), escola mista, escola masculina escola feminina, Escola de Magistério, escola primária, História da Educação, contexto social, políticas educativas, planos de ensino.

* Verificadas no assunto, título, resumo ou palavras-chave; ** Verificadas no resumo, palavras-chave ou corpo do texto.

Strings de pesquisa - Sociodinâmica

Para o tópico “sociodinâmica” (dimensão sociodinâmica)¹⁷³ com foco na perspectiva sociodinâmica da memória, verificou-se da palavra “sociodinâmica”, considerando-a como dominante e as palavras “perspetiva” e “memória” como variante e contexto de uso da palavra. Assim, interessa para esta pesquisa os trabalhos focados no tema da sociodinâmica associada ao tema da memória e inseridos no âmbito da historiografia da educação.

Verificou-se a inexistência da palavra “sociodinâmica” no *European Education Thesaurus*, *ERIC Thesaurus* e Tesouro Brasileiro de Educação. Desta forma, decidiu-se por considerar apenas o *Dewey Decimal Classification* e o *Universal Decimal Classification*. Segundo o DDC, os trabalhos no âmbito da sociodinâmica são classificados no campo das Ciências Sociais [3] – DDC 301 [Sociologia & Antropologia] na entrada [0.2] Cultura e UDC 316 [Sociedade/Sociologia] na entrada [.7] Cultura, Comunicação.

Convém observar ainda que dado o facto de que a sociodinâmica pode ser investigada no âmbito da matemática, economia, da gestão. Como neste estudo a sociodinâmica é abordada no âmbito da educação, é preciso considerar as Ciências Sociais como campo central e as demais abordagens como periféricas. Neste sentido, seria possível também considerar a palavra “sociodinâmica” associada às “Interações Sociais” [302], aos “Fatores que afetam e/ou se relacionam aos comportamentos sociais” [304], bem como aos “Grupos Sociais” [305].

Tabela 24

Descritores e relações hierárquicas das palavras [Perspetiva sociodinâmica da memória]

Descritor*	Temas de abordagem ou enquadramento**	Relações hierárquicas**
UDC 316 [Sociologia]	Pontos de vista e tendências sociológicas [316.2]; Dinâmicas Sociais [316.4]; Psicologia Social [316.6]; Sociologia da Cultura [316.7]	Grupos Sociais [316.35];
DDC 300/301 [Ciências Sociais, Sociologia e Antropologia]	Interação social [302]; Fatores que afetam e/ou se relacionam aos comportamentos sociais [304], Grupos Sociais [305]	Comunicação [302.2]; Interação social com grupos [302.3]; Movimento de pessoas [304.8]; Pessoas e níveis sociais e económicos [305.5]; língua [306.44].

* Podem constar no assunto, título, resumo ou palavras-chave; ** Verificadas no resumo, palavras-chave ou corpo do texto.

¹⁷³ Importa recordar que um dos objetivos desta dimensão é verificar a originalidade da presente investigação.

Não constar como descritor pode estar associado ao facto da palavra “sociodinâmica” [*sociodynamics*] ser uma união dos termos “dinâmica” e “social” [*social* e *dynamics*]. Partindo desta interpretação, os descritores encontrados e as palavras relacionadas indicam como viável o uso da palavra dos *strings* de pesquisa “sociodinâmica OR sociodynamics”.

Por serem descritores validados, pesquisou-se por sua presença no título, assunto, resumo ou palavras-chave. Assim como na Dimensão anterior, para as palavras constantes na segunda e terceira coluna da Tabela 25, referidas como temas de abordagem ou enquadramento dos descritores e palavras indicadoras de relação hierárquica, foi feita uma seleção de palavras que mais se aproximam ao tema da investigação e verificada a sua presença no resumo, palavras ou corpo do texto. Recordando que as palavras de relações hierárquicas (Tabela 25) selecionadas têm uma relevância secundária na pesquisa.

Tabela 25

Estratégia de pesquisa [Perspetiva sociodinâmica da memória]

Strings de busca*	Seleção de palavras de relações hierárquicas**
sociodinâmica OR sociodynamics	Dinâmicas sociais, sociologia da cultura, interação social, grupos sociais, educação, Estado Novo, memória.

* Verificadas no assunto, título, resumo ou palavras-chave; ** Verificadas no resumo, palavras-chave ou corpo do texto.

1.4 Critérios de inclusão e de exclusão dos estudos

A definição dos critérios de inclusão e de exclusão dos estudos considerou o devido cumprimento da delimitação e escopo da revisão, bem como elementos relativos ao tipo e enquadramento da investigação.

O mesmo conjunto de critérios foi adotado para análise de todas as pesquisas, cumprindo os procedimentos dos protocolos, respeitando o devido alinhamento com os objetivos da investigação.

O primeiro item dos critérios de inclusão e exclusão dos estudos é o único elemento que se altera nas pesquisas feitas nos repositórios, sendo neste último também considerados os resultados que incluem publicações do tipo teses e dissertações.

1.4.1 Critérios de inclusão e de exclusão - repositórios

Tabela 26

Citérios de inclusão e exclusão dos estudos – Pesquisa em repositórios

Critérios de inclusão	Critérios de exclusão	Objetivos
(1) Publicação ser do tipo dissertação, tese ou artigo científico	(1) Publicação não se enquadra numa dissertação, tese ou artigo científico	(1) Selecionar apenas trabalhos que tenham sido objeto de algum tipo de avaliação antes da publicação.
(2) A pesquisa aborda o tema da memória social	(2) Não aborda o tema da memória social	(2) Selecionar apenas os trabalhos que abordem o tema da memória social.
(3) Estar enquadrada no âmbito da Educação	(3) A pesquisa não faz referências à Educação	(3) Selecionar apenas trabalhos no âmbito da educação.
(4) Estar publicado em acesso aberto	(4) A publicação não está em acesso aberto	(4) Excluir da análise trabalhos que não permitem a verificação de seus conteúdos.
(5) Foi publicado em língua portuguesa ou inglesa	(5) Não está escrito em língua portuguesa ou inglesa	(5) Assegurar que os estudos selecionados refletem uma perspectiva nacional e ao mesmo tempo internacional.
(6) Ter sido publicado (em acesso aberto) no intervalo temporal estabelecido	(6) Foi publicado fora do intervalo temporal estabelecido	(6) Selecionar apenas trabalhos publicados neste século.

1.4.2 Critérios de inclusão e de exclusão - bases de dados

Tabela 27

Citérios de inclusão e exclusão dos estudos – Pesquisa em bases de dados internacionais

Critérios de inclusão	Critérios de exclusão	Objetivos
(1) Publicação ser do tipo artigo científico	(1) Publicação não se enquadra no tipo artigo científico	(1) Selecionar apenas artigos que tenham sido objeto de algum tipo de avaliação antes da publicação
(2) A pesquisa aborda o tema da memória social	(2) Não aborda o tema da memória social	(2) Selecionar apenas os trabalhos que abordem o tema da memória social
(3) Estar enquadrada no âmbito da Educação	(3) A pesquisa não faz referências à Educação	(3) Selecionar apenas trabalhos no âmbito da educação
(4) Estar publicado em acesso aberto	(4) A publicação não está em acesso aberto	(4) Excluir da análise trabalhos que não permitem a verificação de seus conteúdos
(5) Foi publicado em língua portuguesa ou inglesa	(5) Não está escrito em língua portuguesa ou inglesa	(5) Assegurar que os estudos selecionados refletem uma perspectiva nacional e ao mesmo tempo internacional
(6) Ter sido publicado (em acesso aberto) no intervalo temporal estabelecido	(6) Foi publicado fora do intervalo temporal estabelecido	(6) Selecionar apenas trabalhos publicados neste século

1.5 Ferramentas adotadas na coleta e tratamento dos dados [RL]

Os dados coletados das pesquisas foram descarregados em BibTeX, RIS e CSV, verificados quanto às informações e posteriormente inseridos na plataforma de revisão da

literatura Rayyan¹⁷⁴ – *Intelligent Systematic Review* (Ouzzani et al., 2016) onde foi feita a identificação dos documentos, seleção primária a partir dos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos no protocolo de pesquisa.

O processo de seleção dos estudos (publicações) insere-se no âmbito do planeamento e estruturação da RL, permitindo sua verificação e reprodutividade em futuras investigações. Para além de zelar pela transparência da revisão, ainda que sempre possa estar sujeito às subjetividades inerentes ao tipo de pesquisa, igualmente serve como registo dos procedimentos adotados durante toda a revisão (Hammersley, 2020).

Sempre que foi detetado algum problema na estrutura dos metadados da pesquisa, a leitura da “biblioteca”¹⁷⁵ descarregada foi feita no software Texmaker¹⁷⁶ versão 5.1.3 (Brachet, 2021), utilizado como leitor e editor LaTeX cross-platform, de forma a ajustar e corrigir os problemas detetados e tornar os ficheiros descarregados viáveis para *upload* na plataforma de revisão da literatura Rayyan¹⁷⁷. Também foi utilizada plataforma Parsifal versão 2.2 (Parsifal, 2021), de forma a estruturar e verificar os processos na revisão (Kitchenham & Charters, 2007).

No caso das pesquisas feitas no RCAAP, observou-se que apenas seria possível descarregar os dados individualmente (por documento), via gestor de referências Mendeley, Endnote ou em BibTeX. Após testar uma a uma as opções, foi detetado que as informações relativas aos campos *Dublin Core* também estavam incompletas quanto a alguns dados, e decidiu-se por recorrer ao seu espelhamento no Oasisbr e descarregar os resultados utilizando o formato CSV.

A gestão das bibliotecas (resultados) descarregados foi feita com recurso ao software gerenciador de referências de código aberto BibDesk¹⁷⁸ versão 1.8.7. (BibDesk,

¹⁷⁴ O Rayyan é uma ferramenta web gratuita para suporte às revisões da literatura, financiado pela Qatar Foundation e com foco, sobretudo, em revisões sistemáticas.

¹⁷⁵ Entenda-se por biblioteca, neste caso em particular, o conjunto de dados relativos à uma coleção de documentos que respondem aos critérios da pesquisa e foram organizados em formato Dublin Core para catalogação.

¹⁷⁶ O Texmaker é um software com código aberto e licença GPL (General Public License) criado em 2003 por Pascal Brachet, professor de matemática do liceu Bernard Palissy d'Agen, França. Para além de funcionalidades matemáticas em conjunto com outros softwares multiplataforma como o Kile (TeX/LaTeX editor multiplataforma associado às aplicações *open source* KDE *Community*), serve como gestor de informações e suporte multiplataformas para edição de textos em LaTeX.

¹⁷⁷ O Parsifal é uma ferramenta web gratuita focada em revisões sistemáticas para investigações no âmbito das engenharias. Sua estrutura de organização do planeamento e desenvolvimento da revisão da literatura permite sua utilização em diferentes áreas.

¹⁷⁸ O software de código aberto BibDesk foi criado em 2001 por Christiaan M. Hofman, Adam R. Maxwell e Mich O. McCracken. Para além de cobrir muitas funcionalidades relativas ao gerenciamento de referências em diálogo com códigos de texto em LaTeX, cumpre funcionalidades de criação de bibliotecas de pesquisa e

2021) e o gestor de referências em código aberto JabRef versão 5.7 (JabRef, 2022). Somente após ter a biblioteca da pesquisa devidamente verificada e organizada com os devidos campos no formato *Dublin Core* é que se procedeu com a exportação dos dados nos formatos BibTeX e RIS para *upload* no Rayyan e Parsifal. Para a codificação e mineração na análise do *corpus* foi utilizado o MAXQDA Analytics Pro 2022 (Release 22.2.0).

Os recursos, nomeadamente os softwares de apoio à RLs, foram utilizados em momentos distintos ou paralelamente, conforme o momento e natureza das bibliotecas de dados descarregadas. A utilização dos diferentes recursos e plataformas referidos, foi a escolha pessoal do investigador com o objetivo de preservar uma adequada organização, pesquisa e verificação dos dados.

1.6 Fragilidades no protocolo e nos resultados da pesquisa

Mesmo que a estrutura de pesquisa do repositório seja eficiente e se cumpra os protocolos OAI-PMH e *Dublin Core*, resultando benefícios diretos aos investigadores e o desenvolvimento de suas investigações, sem um correto abastecimento dos metadados num repositório institucional, a informação coletada numa base de dados pode ter sua fiabilidade prejudicada. Um dado errado inserido numa plataforma pelo usuário depositante, ao ser replicado em outras através da comunicação entre plataformas e bases de dados, tende a resultar numa fragilidade dos resultados das pesquisas, o que pode vir a comprometer RLs que utilizem estes dados.

Ainda que possam ocorrer alguns ajustes nos protocolos de pesquisa estabelecidos para uma RL, convém sempre apontar as fragilidades possíveis e detetadas durante as pesquisas. Neste sentido, embora a partida os ajustes aplicados nesta revisão tenham suprimido algumas fragilidades, não comprometendo o protocolo estabelecido e muito menos os resultados, decidiu-se por registar todos os problemas detetados durante a pesquisa.

organização de informações conforme os critérios *Dublin Core*, o que é particularmente útil para os casos de revisões da literatura que recorrem a diferentes repositórios e bases de dados.

2. Pesquisa [RL]

A pesquisa foi feita em diferentes momentos, de forma a testar os procedimentos e sua última aplicação e verificação final feita a 29 de setembro de 2022. As revisões foram feitas devido a alguns problemas detetados quanto aos metadados das publicações e de forma a verificar a reprodutibilidade do protocolo mediante a evolução das informações repositórios e bases de dados. Nas tabelas abaixo são apresentadas a síntese do protocolo (Tabela 28) e a estratégia de pesquisa adotada (Tabela 29).

Tabela 28

Síntese do protocolo da pesquisa – Repositórios e Bases de Dados

Tipo de Revisão da Literatura	Narrativa
Data da pesquisa	29/09/2022
Intervalo temporal	2001 – 2022 (até a data da pesquisa)
Fonte dos dados	Repositórios: Estudo Geral da UC e RCAAAP/Oasisbr Bases de Dados: WoS, EBSCO e Scopus
Objetivo	Verificar o que tem sido publicado (em acesso aberto*) sobre o tema da perspectiva sociodinâmica da memória da escola no âmbito da historiografia da educação.
Questões de Pesquisa	Q1 – O que tem sido publicado neste século na área da educação sobre o tema da memória da escola numa perspectiva sociodinâmica? Q2 – De que forma o contexto do Estado Novo se relaciona com a historiografia da educação nessas publicações? Q3 – O que estas publicações referem sobre a memória da escola em diálogo com a abordagem sociodinâmica ou perspectiva sociodinâmica?

*Acessibilidade à publicação. No caso das Bases de Dados a acessibilidade está condicionada às subscrições, sendo possível aceder ao texto. O mesmo não é possível no caso de publicações embargadas pelo autor nos repositórios institucionais.

Tabela 29

Estratégia de pesquisa – Repositórios e Bases de dados

<i>String</i> de pesquisa*	Seleção de palavras que podem representar algum nível de relação hierárquica com os <i>strings</i> de busca**
memória OR memory	Memória histórica, recordação, esquecimento, memória de longo prazo, memória episódica, memória de curto prazo, rememoração mental, dinâmicas sociais, contexto cultural, questões sociais, interação social, história da educação.
(educação OR education) OR (escola OR school) AND (Estado Novo AND Portugal)	Conteúdos, edifício(s) escolar(es), escola mista, escola masculina, escola feminina, Escola de Magistério, escola primária, História da Educação, contexto social, políticas educativas, planos de ensino.
sociodinâmica OR sociodynamics	Dinâmicas sociais, sociologia da cultura, interação social, grupos sociais, educação, Estado Novo, memória.

* Verificadas no assunto, título, resumo ou palavras-chave;** Verificadas no resumo, palavras-chave ou corpo do texto.

2.1. Repositórios

2.1.1 Pesquisa, seleção e coleta de dados - Repositórios

No âmbito dos repositórios foi necessário aplicar alguns ajustes na pesquisa, o que é expectável dado o facto de que os campos de pesquisa podem variar entre os repositórios. Pretende-se aqui não apenas descrever os procedimentos adotados, de forma a permitir a replicabilidade da pesquisa, mas também apontar os elementos que podem oferecer alguma fragilidade aos resultados.

Estudo Geral da UC

Os *strings* de pesquisa do Estudo Geral da UC precisam ser inseridos num campo único, sem a opção de operadores booleanos para verificação. Por esta razão, os *strings* de pesquisa foram inseridos diretamente no campo único (Figura 32).

Figura 32

Pesquisa no Estudo Geral



Decidiu-se por não aplicar filtros, uma vez que o total de publicações não justificava um refinamento. Quanto ao tipo, as publicações estavam distribuídas em cinco “teses de doutoramento”, três “dissertações de mestrado”, dois “documentos de conferência” e como “parte ou capítulo de livro” apenas um resultado (Tabela 30).

Tabela 30

Resultados da segunda pesquisa no Estudo Geral da UC

Características dos resultados	Distribuição dos resultados
Tipo de Publicação	Master thesis (3); Doc.Conferência (2); Parte ou capítulo do livro (1); Teses de Doutoramento (5)
Período de publicação no RCAAP	2009 (1); 2011 (1); 2015 (2); 2016 (1); 2017 (2); 2018 (1); 2019 (1); 2020 (2); 2022 (1)

Durante a coleta dos dados no Estudo Geral detetou-se que diversos campos obrigatórios para uma referência foram corrompidos na exportação nos formatos disponíveis, indicando problemas no devido cumprimento do protocolo OAI-PMH e campos do *Dublin Core*. Em alguns casos a ausência de informação verificada na descarga se deu por não terem sido devidamente preenchidos os metadados.

Convém ressaltar que uma biblioteca¹⁷⁹ descarregada do repositório com estas limitações não somente tem prejudicada a leitura dos resultados no próprio repositório e em softwares de RL¹⁸⁰, como é possível que as interoperabilidades entre o Estudo Geral, o Oasisbr e o RCAAP não se concretizem devidamente. O que poderá ser posteriormente verificado na pesquisa no RCAAP, a qual deverá espelhar os resultados obtidos na pesquisa no Estudo Geral.

Embora estas limitações sejam a principal razão pela qual não é recomendado utilizar repositórios para uma RL, decidiu-se por utilizar nesta investigação para a devida verificação acerca do que tem sido publicado (em acesso aberto) em Portugal e, especialmente na Universidade de Coimbra, sobre o tema desta investigação. Para contornar as limitações encontradas a biblioteca dos resultados foi descarregada no formato Bibtex e inserida no JabRef para o devido preenchimento dos metadados em falta, a partir da verificação dos ficheiros originais depositados. Em seguida, a biblioteca (agora organizada) foi exportada em Bibtex e verificada no gestor BibDesk.

Somente após ter a biblioteca da pesquisa devidamente verificada e organizada com os devidos campos no formato *Dublin Core* é que se procedeu com a exportação dos dados nos formatos BibTeX e RIS para *upload* no Rayyan e Parsifal.

No Parsifal foram inseridos os elementos do protocolo da RL, tais como os objetivos, perguntas de revisão, palavras-chave e sinónimos, *strings* de pesquisa, fontes de pesquisa e critérios de inclusão e exclusão. Ainda no campo do planeamento da revisão, a plataforma permitiu a estruturação de um *checklist* de verificação para a avaliação dos textos durante a leitura dos estudos incluídos na revisão, de forma a melhor controlar a qualidade dos processos. Complementariamente ao Parsifal, o Rayyan foi particularmente útil na varredura dos elementos de pesquisa presentes em títulos, palavras-chave ou

¹⁷⁹ Neste contexto, entenda-se por biblioteca o conjunto de metadados descarregados de um repositório ou base de dados no âmbito de uma pesquisa.

¹⁸⁰ Mesmo que o campo não apresente conteúdo, é expectável que ao descarregar a informação este campo esteja presente nos metadados (mesmo em branco). Sem estas informações não é possível fazer a leitura dos dados em plataformas de revisões da literatura.

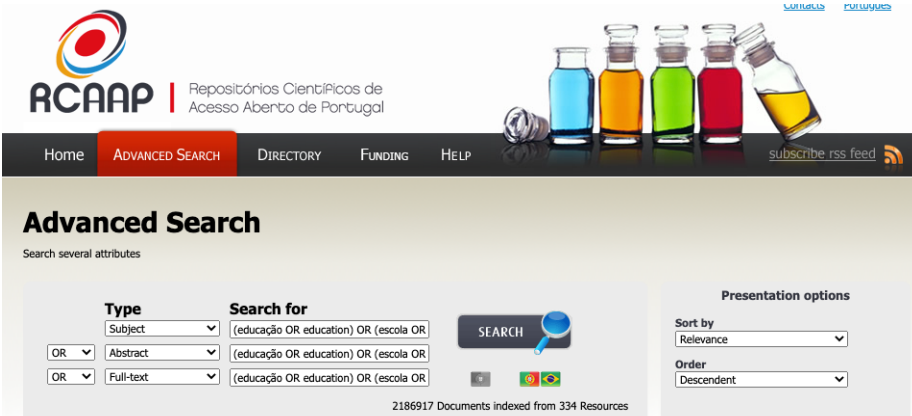
resumos¹⁸¹. Na plataforma Rayyan, mais simplificada, foram inseridos os critérios de inclusão e exclusão dos registos e para a verificação por *highlights* nos resumos foram inseridas as palavras adotadas nos *strings* de pesquisa [memória, memory, memória social, social memory, educação, education, escola, school, sociodinâmica e sociodynamics].

RCAAP

No RCAAP, foram os aplicados os mesmos procedimentos adotados no Estudo Geral. No entanto, de forma a proceder com os ajustes necessários para melhor adequação à plataforma de pesquisa, adotou-se a forma de pesquisa avançada com os *strings* de pesquisa (educação OR education) OR (escola OR school) AND (memória OR memory) AND (Estado Novo) AND (Portugal) AND (sociodinâmica OR sociodynamics), inseridos nos campos de tipo “subject” OR “abstract” OR “full-text” (Figura 33).

Figura 33

Pesquisa no RCAAP



Nos filtros avançados foi selecionado o campo “data” e indicado o período de 2001 a 2021. No campo “tipo de documento” foram selecionados os “artigos científicos”, “dissertações de mestrado”, “teses de doutoramento”. Para o campo “idioma” foram selecionados os idiomas “português” e “inglês”. A escolha de dispensar os demais estudos em outras línguas como o espanhol, francês ou alemão em que já se verificou que há trabalhos sobre a sociodinâmica, justifica-se pelo facto de que nesta fase de seleção dos estudos é presumível que apresentem uma versão em língua inglesa no título, resumo e palavras-chave.

¹⁸¹ Convém reforçar que este duplo *check* é uma decisão do investigador, utilizando uma em complemento da outra, ainda que os procedimentos da RL possam ser feitos em apenas uma das plataformas.

A pesquisa no RCAAP retornou uma mensagem indicando não ter resultados para esta pesquisa. A estratégia adotada consistiu em inserir os *strings* do protocolo sem “sociodinâmica OR sociodynamics”, sendo este aplicado numa segunda pesquisa.

Pesquisa 1 – Sem os strings “sociodinâmica OR sociodynamics”

Assim, repetiu-se o mesmo procedimento de pesquisa com os *strings* (educação OR *education*) OR (escola OR *school*) AND (memória OR *memory*) AND (Estado Novo) AND (Portugal). A pesquisa apresentou 87 resultados distribuídos em 50 Dissertações de Mestrado, 12 Teses de Doutoramento e 25 Artigos (Tabela 31).

Tabela 31

Resultados da segunda pesquisa no RCAAP

Características dos resultados	Distribuição dos resultados
Tipo de Publicação	Master thesis (50); Journal article (25); Doctoral thesis (12)
Período de publicação no RCAAP	2014 (12); 2013 (8); 2012 (6); 2022 (6); 2019 (6); 2010 (5); 2020 (5); 2016 (5); 2008 (4); 2015 (4); 2011 (3); 2021 (3); 2009 (3); 2007 (3); 2018 (2); 2006 (2); 2005 (2); 2004 (2); 2003 (2); 2002 (2)
Assuntos	ciencias (23); científica (20); area (20); dominio (20); sociais (19); centro (14); gestao (14); humanidades (12); design (9); artes (9); ensino (8); educacao (7); aprendizagem (6); outras (6); comunicacao (5); economia (5); musica (5); memoria (4); comportamento (4); arte (4)

Dos 87 documentos que resultaram da “pesquisa 1” no RCAAP, 21 destes foram identificados como edições da revista “Psicologia, Educação e Cultura”. O problema de categorização consiste no facto de que não são artigos e sim toda a revista com seus devidos artigos, não classificados não relacionados com a pesquisa. Verificou-se que este resultado surgiu porque o repositório identificou o *string* “educação OR *education*” no assunto da revista, o que se confirma pelo facto de aparecer no resultado o volume completo e “vários autores”, não indicando uma publicação em específico. Assim, eliminando os 21 resultados da revista, foram verificados os 66 resultados restantes, os quais estavam distribuídos em 12 Teses de Doutoramento, 50 Dissertações de Mestrado e 04 artigos.

Tabela 32

Pesquisa no RCAAP - Distribuição do resultado por repositório institucional

Repositório Institucional	<i>n</i>	Repositório Institucional	<i>n</i>
DigitUma-Repositório da Universidade da Madeira	17	Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril	7
Repositório do Instituto do IPBeja	1	Escola Superior de Artes e Design	7
Instituto Português de Administração de Marketing	6	Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto	6

Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco	6	Repositório Científico da UMaia	3
Escola Superior de Enfermagem do Porto	2	RepositóriUM – Universidade do Minho	2
Repositório da Universidade de Lisboa	2	IC-Online	1
Estudo Geral da Universidade de Coimbra	1	Instituto Politécnico de Tomar	1
Instituto Superior de Educação e Ciências	1	Instituto Politécnico Gaya	21

Verificou-se ainda que os 66 resultados restantes, após a retirada dos 21 resultados da revista oriundos do repositório do Instituto Politécnico Gaya, os demais têm origem em 14 repositórios (Tabela 32). Contudo, se forem somadas as distribuições por repositório indicada no RCAAP, somente é possível encontrar 63 resultados. Posteriormente verificou-se que este é o total após a retirada dos resultados duplicados. Convém registrar que o uso do *string* “Estado Novo AND Portugal” eliminou as possibilidades de resultados referentes a trabalhos sobre o Estado Novo brasileiro, atendendo à estratégia de pesquisa. Verificou-se ainda que o Estudo Geral da UC surge como origem de apenas um documento, o que levanta a questão sobre a interoperabilidade entre os repositórios, uma vez que na pesquisa feita no Estudo Geral foram encontrados 12 resultados.

Observou-se alguma incoerência nesta distribuição por assuntos, pois não se deveria apresentar nos resultados tanta variedade de assuntos quando na pesquisa foram determinados os termos aplicados a este campo, o que deve estar a correr pelo facto do sistema estar a considerar correlações entre os temas. Se partirmos do princípio que, em linhas gerais, uma correlação significa que o valor de uma variável (termo que surge nos assuntos) representa alguma dependência com outra variável (termo inserido no assunto para a pesquisa), podemos em certa medida reconhecer como expectáveis alguns resultados (Pinker, 2021). Contudo, no RCAAP surgem outras palavras como científica ($n = 20$), área ($n = 20$) e centro ($n = 14$), que não necessariamente se relacionam com os conteúdos da pesquisa. Esta situação indica que mesmo conservando os devidos cuidados na seleção dos termos de busca, as plataformas podem apresentar resultados incoerentes com a lógica terminológica das famílias de palavras.

Pesquisa 2 – Apenas os strings “sociodinâmica OR sociodynamics”

Seguindo a estratégia adotada para contornar o problema nos resultados, foi feita uma segunda pesquisa utilizando os mesmos procedimentos anteriormente aplicados, mas desta vez apenas com os *strings* “sociodinâmica OR sociodynamics”. A “pesquisa 2” no RCAAP apresentou 12 publicações no seu resultado, não sendo aplicado filtros

posteriormente. Neste conjunto há seis Artigos, três Dissertações de Mestrado e três Teses de Doutorado, distribuídos em seis anos de publicações (Tabela 33).

Tabela 33

Resultados da segunda pesquisa no RCAAP

Características dos resultados	Distribuição dos resultados
Tipo de Publicação	Artigos (6); Dissertações de Mestrado (3); Teses de Doutorado (3)
Fonte	Oasisbr
Assuntos	social (4); ciencias (3); hospitalidade (2); sociais (2); aplicadas (2); grupo (2); acolhimento (2); group (2); turismo (2); institucional (1); acolhedor (1); moradores (1); catarse (1); interactive (1); interativo (1); encenacao (1); improvisation (1); cidadania (1); sinalizadores (1); analise (1)
Período de publicação no RCAAP	2017 (4); 2007 (3); 2019 (2); 2018 (1); 2015 (1); 2013 (1)

Outro aspecto observado diz respeito à origem dos dados, verificando-se que todos são provenientes do Oasisbr em diálogo com repositórios de instituições brasileiras. Este resultado não faz sentido, uma vez que foram encontradas publicações no Estudo geral da UC utilizando-se o mesmo protocolo de pesquisa. A explicação encontrada no momento direciona para problemas na comunicação entre os repositórios, o que leva a desconfiar da qualidade dos resultados.

A instabilidade dos resultados no RCAAP prejudica o desenvolvimento de uma revisão mais apurada, especialmente devido à inconsistência na comunicação com os repositórios. No processo de exportar os resultados perdeu-se muitas informações essenciais à uma RL, tais como resumo e classificação do tipo de publicação. O que implica em preencher manualmente as diversas informações em falta para tornar os resultados viáveis para uma RL. Por esta razão, o resultado desta segunda pesquisa também teve de ser inserido no JabRef e os campos em falta preenchidos a partir dos ficheiros originais.

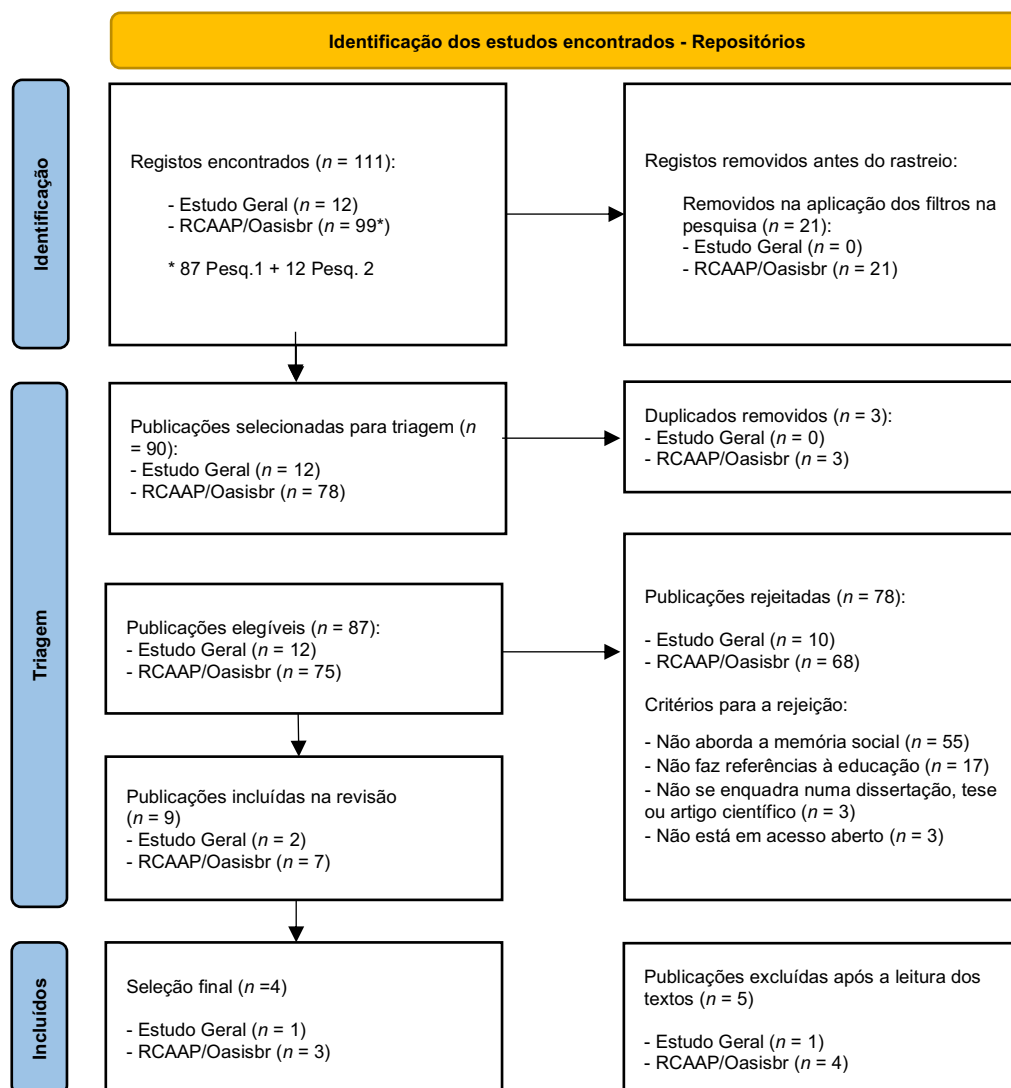
2.1.2 Resultados - Pesquisas nos Repositórios

Embora seja mais comum em revisões sistemáticas, o *flow diagram* (Figura 34) com a síntese relativa¹⁸² permite uma visualização parcial da revisão com os resultados obtidos nos processos de triagem e seleção a partir dos critérios de inclusão e exclusão.

¹⁸² A expressão “síntese relativa” é adotada aqui apenas para ressaltar que esta é apenas uma parte da pesquisa da RL focada na primeira dimensão de análise.

Figura 34

Diagrama de síntese relativa – Pesquisa nos Repositórios (Adaptado de PRISMA 2020)



Devido à dificuldade em encontrar investigações que combinem os temas da educação, Estado Novo, memória e sociodinâmica no mesmo estudo, decidiu-se por incluir os estudos em que não se referia a sociodinâmica, mas que as dinâmicas sociais eram exploradas no âmbito dos três primeiros temas (educação - Estado Novo - Memória), preferindo-se neste último o foco na memória social¹⁸³. Assumindo o risco desta escolha com a justificativa de que os resultados para esta escolha não alteram o protocolo e ao mesmo tempo, permitem verificar o que foi publicado sobre o tema da memória da escola e como o contexto do Estado Novo é abordado no âmbito da história da educação nestes estudos.

¹⁸³ Adota-se aqui a compreensão de memória social proposta por Fentress e Wickham (1992/2013), no qual o facto recordado objetivo e representável por uma narrativa, portanto social, caracteriza a memória social.

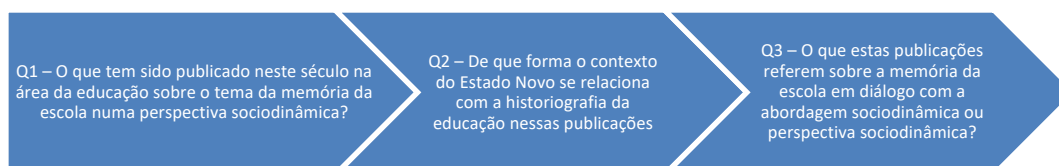
Com a estrutura de RL organizada no Parsifal, a revisão combinada com os recursos do Rayyan foi essencial para a devida verificação dos resumos das publicações selecionadas de ambos os repositórios. Neste sentido, do total de publicações encontradas ($n = 111$) foram removidas as que não atendiam aos critérios de pesquisa ($n = 21$). As demais publicações restantes ($n = 90$) foram consideradas elegíveis para a triagem, sendo removidos os trabalhos que estavam duplicados ($n = 3$) e os que não atendiam aos critérios de inclusão ($n = 76$), tornando elegíveis para a revisão $n = 11$ publicações.

2.1.3 Síntese dos resultados - Pesquisas nos Repositórios

No processo de sumarização dos resultados das pesquisas nos repositórios verificou-se as publicações incluídas na revisão quanto à abordagem no âmbito da memória social da escola e sua relação com a história da educação, sem linha com as perguntas de pesquisa (Figura 35).

Figura 35

Questões de revisão consideradas na classificação das publicações incluídas na revisão



No Parsifal foram classificadas as publicações incluídas na revisão, considerando uma pontuação máxima de 12. pontos para os trabalhos que atendessem plenamente as questões de verificação em linha com as perguntas de pesquisa, sendo o ponto de corte estabelecido em 5.0 pontos (Tabela 34).

Tabela 34

Classificação das publicações incluídas na revisão

Questões para verificação das publicações incluídas na revisão - Parsifal		Sim	Em parte	Não
Q1	Se enquadra no âmbito da educação?	2.0	1.0	0
Q2	Aborda o tema da memória social?	2.0	1.0	0
Q3	Aborda o tema do Estado Novo?	2.0	1.0	0
Q4	O contexto do Estado Novo se relaciona com a historiografia da educação?	2.0	1.0	0
Q5	Aborda o tema da sociodinâmica?	2.0	1.0	0
Q6	O tema da sociodinâmica é abordado no âmbito da educação?	2.0	1.0	0

Os estudos incluídos na revisão ($n = 9$) estão distribuídos em quatro Dissertações de Mestrado, um artigo e quatro Teses de Doutorado (Tabela 35). Após a leitura do

texto completo dos estudos, foi verificado que alguns não abordavam o tema da memória social no campo da educação e outros não se enquadravam no campo da educação. Em alguns casos, foram detetadas abordagens sobre a memória ou mesmo sobre a sociodinâmica, por vezes superficial ou inserida em outros campos fora da educação.

Tabela 35

Pontuação das publicações incluídas na revisão - Repositórios

Título da Publicação	Autor/ Ano	Fonte	Tipo	Q 1	Q 2	Q 3	Q 4	Q 5	Q 6	Score
O ensino técnico profissional industrial e comercial em Lourenço Marques durante o Estado Novo: a Escola Comercial Dr. Azevedo e Silva	Antunes, 2010	RCAAP	Dissertação de Mestrado	2.	2.	2.	2.	0	0	8.
Muito além da praça José Bonifácio: as elites e os “outsiders” em Cachoeira do Sul pela voz do Jornal do Povo, 1930-1945	Selbach, 2007	Oasisbr	Tese de Doutoramento	2.	2.	0	0	2	0	6.
A recordação, a História e a Escola como patrimónios da memória social da Vila de Ponte de Lima	Lima & Pinto, 2020	Estudo Geral UC	Artigo	2.	2.	2.	2.	2.	2.	12.
<i>Towards a decolonial reading of Tivolem</i> : E ainda há mais mundo, chega lá	Gupta, 2015	Estudo Geral UC	Tese de Doutoramento	0	2.	1.	0	0	0	3.
Teatro pobre, teatro rico ou da palavra ao acto: estudos em sociologia do teatro	Almeida, 2013	RCAAP	Tese de Doutoramento	1.	2.	2.	1.	0	0	6.
O teatro de reprise: conceituação e sistematização de uma prática brasileira de sociopsicodrama	Rodrigues, 2013	Oasisbr	Tese de Doutoramento	1.	1.	0	0	2.	1.	5.
Cidadania ante a sociodinâmica da desigualdade: um estudo com moradores e “albergados” da Vila Areal	Cançado, 2018	Oasisbr	Dissertação de Mestrado	0	0	0	0	2.	0	2.
Os jogos tradicionais e os valores associados à memória e à cultura local. A complementaridade da embalagem face ao produto	Ribeiro, 2014	RCAAP	Dissertação de Mestrado	0	2.	0	0	0	0	2.
Recriação Virtual da Alta de Coimbra pré-1942	Borges, 2013	RCAAP	Dissertação de Mestrado	0	1.	1.	1.	0	0	3.

2.1.4 Caracterização dos resultados - Pesquisas nos repositórios

A leitura dos textos indicou que cinco dos nove incluídos para revisão apresentam um *score* abaixo dos 6. pontos nas questões para verificação das publicações incluídas nesta fase da revisão. Embora apresentem no resumo, palavras-chave ou assunto a maioria das palavras relacionadas aos *strings* de pesquisa, não atendem aos objetivos da investigação. Considerando o facto de que poucos trabalhos combinam todas as abordagens da pesquisa, Nestes estudos, a abordagem da memória ou da sociodinâmica não está inserida no campo da educação e não se relaciona com o Estado Novo.

O estudo “*Towards a decolonial reading of Tivolem: E ainda há mais mundo, chega lá*” (*score* = 3.) não refere a sociodinâmica e aborda a memória imperial portuguesa no contexto pós-colonialista de Goa, com uma breve referência ao Estado Novo e à educação, sem que haja desenvolvimentos do tema neste sentido ou uma reflexão que associe os temas da educação e do Estado Novo em diálogo.

Na mesma linha, não foi detetada referência ao Estado Novo no estudo “O teatro de reprise: conceituação e sistematização de uma prática brasileira de sociopsicodrama” (*score* 5.). Por outro lado, este estudo aborda a sociodinâmica no âmbito da sociometria com foco na dinâmica de grupos. O estudo também apresenta uma breve abordagem sobre a memória e a educação, sem discutir a memória no âmbito da educação ou em relação com a sociodinâmica.

Verificou-se que o estudo “Cidadania ante a sociodinâmica da desigualdade: um estudo com moradores e ‘albergados’ da Vila Areal” (*score* 2.) aborda a “sociodinâmica das desigualdades”, sem um enquadramento teórico que favoreça a compreensão da aplicação desta terminologia e com uma breve abordagem sobre a memória, sem que se verifica algum desenvolvimento do tema. A educação é abordada no texto como uma reflexão de carácter social e não historiográfico, sem conexão com a memória ou a sociodinâmica.

O estudo “Os jogos tradicionais e os valores associados à memória e à cultura local. A complementaridade da embalagem face ao produto” (*score* 2.) insere-se numa abordagem mercadológica, distanciada de uma reflexão no âmbito da educação ou da memória. Explora a temática dos jogos tradicionais em relação com a infância e a aprendizagem, havendo apenas uma referência à educação no texto e três na bibliografia, enquanto a palavra memória é citada no texto sem que haja qualquer desenvolvimento teórico sobre o tema. Também se verificou que não referências à sociodinâmica ou ao Estado Novo.

Já no estudo “Recriação Virtual da Alta de Coimbra pré-1942” (*score* 3.), cuja linha de investigação explora o tema das ferramentas de realidade virtual para recriação digital de monumentos históricos, a abordagem sobre o Estado Novo é observada como o contexto sobre o qual se insere as alterações arquitetónicas na Alta de Coimbra, nomeadamente as reformas dos espaços da Universidade de Coimbra durante o regime. A referência à educação está associada apenas contexto sobre o qual se aplica a ferramenta, ou seja, à viabilização de uma reconstrução virtual da Universidade de Coimbra no cenário da Alta

de Coimbra. Esta referência não se insere no âmbito da historiografia da educação, pois o estudo se limita ao seu tema de investigação. Também não se observou qualquer referência à sociodinâmica ou à memória ou relação entre esses temas.

Por outro lado, os estudos quatro estudos restantes apresentaram *scores* acima dos 6. pontos nas questões para verificação das publicações incluídas na revisão, indicando serem estudos de interesse para esta investigação. Por esta razão, foram incluídos na seleção final da revisão feita a partir da pesquisa nos repositórios.

Tabela 36

Estudos incluídos na seleção final - Pesquisa nos Repositórios

Título	Autor	Metodologia Adotada	Características do Estudo
O ensino técnico profissional industrial e comercial em Lourenço Marques durante o Estado Novo: a Escola Comercial Dr. Azevedo e Silva	Antunes, 2010	Pesquisa Bibliográfica e Documental	No âmbito de uma historiografia da educação enquadrada no contexto do Estado Novo em Moçambique, o estudo explora a memória social da A Escola Comercial de Lourenço Marques.
Muito além da praça José Bonifácio: as elites e os “outsiders” em Cachoeira do Sul pela voz do Jornal do Povo, 1930-1945	Selbach, 2007	Pesquisa Documental	A partir da pesquisa das narrativas publicadas no Jornal o Povo, o estudo aborda a relação entre a ocupação da praça José Bonifácio em Cachoeira do Sul (Brasil) pelos <i>outsiders</i> (1930-45) e a desorganização da elite local. O autor refere uma sociodinâmica da estigmatização em sua abordagem social da memória.
A recordação, a História e a Escola como patrimónios da memória social da Vila de Ponte de Lima	Lima & Pinto, 2020	Pesquisa, Bibliográfica, Documental e História Oral	No âmbito da memória social da escola, o estudo explora a historiografia da educação no contexto de Ponte de Lima em diálogo com a abordagem sociodinâmica da memória.
Teatro pobre, teatro rico ou da palavra ao acto: estudos em sociologia do teatro	Almeida, 2013	Pesquisa Bibliográfica e Documental	O estudo explora a historiografia do teatro em Portugal. Apresenta algumas reflexões sobre as influências do Estado Novo sobre as políticas educativas e artísticas e aborda o tema da memória na perspectiva cênica.

Do conjunto de estudos selecionados, três abordam o tema da sociodinâmica, mas apenas um deles em conexão com a história da educação e todos adotaram uma abordagem metodológica qualitativa.

2.2 Bases de Dados

2.2.1 Pesquisa, seleção e coleta de dados – Bases de Dados

Para as pesquisas nas bases de dados foi adotado o mesmo procedimento adotado para as pesquisas feitas nos repositórios, seguindo protocolo estabelecido para a RL. Contudo, a pesquisa nas bases de dados teve como foco apenas os artigos científicos, pois as teses e dissertações já foram verificadas nos repositórios. Neste caso, foram consideradas como elegíveis para a triagem as publicações que não estavam em acesso aberto, mas que foi possível descarregar os textos via protocolo de acesso da Universidade de Coimbra.

Web of Science - WoS

Para a pesquisa avançada na base de dados *Web of Science* manteve-se o conjunto de *strings* das pesquisas anteriores. No entanto, foi necessário ajustar conforme a estrutura da plataforma. A pesquisa foi feita na página de “pesquisa avançada”, todos os campos da publicação. Desta forma, os *query string codes* da pesquisa ficaram ordenados da seguinte forma: ((ALL=((educação OR education) OR (escola OR school) AND (memória OR memory) AND (sociodinâmica OR sociodynamics))) AND ALL=(“Estado Novo”)) AND ALL=(Portugal).

Para o refinamento da pesquisa foram aplicados os seguintes filtros: 1. Intervalo de publicação: 2001–2022; 2. Língua da publicação: Português e Inglês; Tipos de documentos: Artigos. Embora no planeamento tenha sido referido que não se incluiria publicações em revistas classificadas na WoS como ESCI – *Emerging Source Citation Index*, de forma a ampliar a margem de resultados, não se aplicou este filtro ou outro relacionado ao tipo de coleção.

A estratégia de pesquisa adotada apresentou 18 documentos nos resultados. Os resultados foram descarregados em formato RIS e Bibtex para serem carregados no Parsifal e Rayyan. Desta vez, não foi necessário aplicar ajustes nos metadados, pois as informações disponibilizadas pela WoS estavam completas.

SciVerse - Scopus

Para a pesquisa avançada na base de dados Scopus da Elsevier, manteve-se o mesmo *string* de busca com o seguinte ajuste no *query string codes*: ALL (educação OR education) OR (escola OR school) AND (memória OR memory) AND (sociodinâmica OR sociodynamics) AND ALL (“Estado Novo”) AND ALL (Portugal).

A estratégia de pesquisa adotada retornou apenas um único resultado e por esta razão não foi aplicado um filtro para o período de publicação, língua e tipo de documento. Os resultados foram descarregados em formato RIS e Bibtex para serem carregados no Parsifal e Rayyan. Não foi necessário aplicar ajustes nos metadados, pois as informações disponibilizadas pela WoS estavam completas.

EBSCO Discovery Service (EDS)

A pesquisa na base de dados da EBSCO foi feita na página de “pesquisa avançada” sem seleção específica, de forma a retornar resultados para todos os campos da publicação. Assim, foram inseridos os *strings* de pesquisa (educação OR *education*) OR (escola OR *school*) AND (memória OR *memory*) AND (sociodinâmica OR *sociodynamics*) na primeira linha de *strings*, AND “Estado Novo” na segunda linha AND Portugal na terceira linha.

Nas opções de pesquisa (refinamento) aplicou-se os seguintes critérios: 1. Modos de pesquisa e expansores – pesquisar todos os termos indicados, também no texto integral dos artigos; 2. Limitadores: texto integral, analisado por pares, intervalo de publicação entre 2001–2022, *peer reviewed*; 3. Tipos de fontes: revistas académicas; 4. Escolha dos seguintes assuntos a partir das opções disponíveis: Estado Novo, Portugal, history of education, secondary education, educação, memory, oral history; 5. Idiomas: Português e Inglês; 6. Publicações: revistas científicas. Manteve-se todos os editores e fornecedores de conteúdos que se comunicam com a EDS.

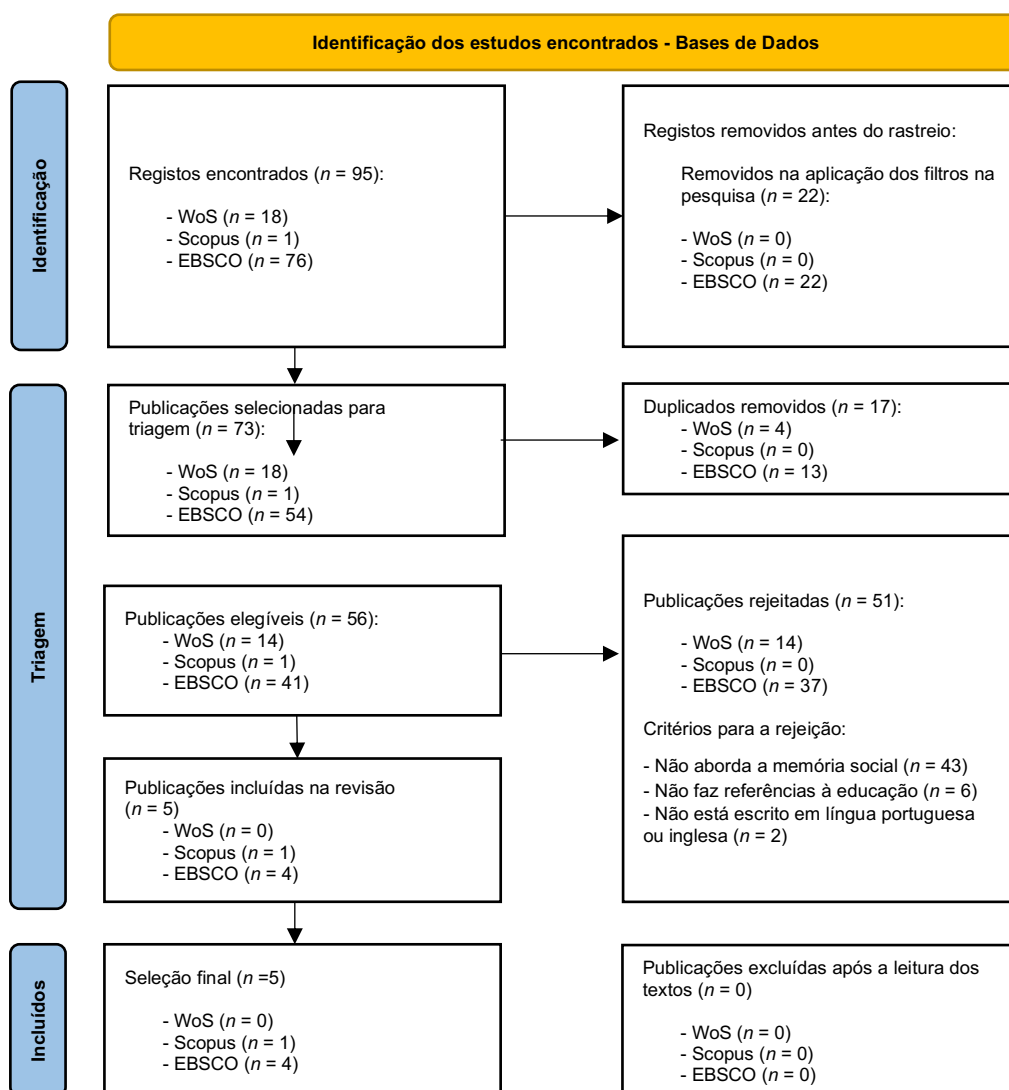
A aplicação deste conjunto de critérios de refinamento permitiu encontrar 76 resultados, os quais foram reduzidos a 54 documentos após eliminação dos duplicados pela própria plataforma. Os resultados foram descarregados em formato RIS e Bibtex para serem carregados no Parsifal e Rayyan. Desta vez, não foi necessário aplicar ajustes nos metadados, pois as informações disponibilizadas pela EBSCO estavam completas.

2.2.2 Resultados - Pesquisas nas Bases de Dados

O *flow diagram* abaixo (Figura 36) com a síntese relativa apresenta as informações parciais da revisão com os resultados obtidos nas pesquisas feitas nas bases de dados, conforme os critérios de inclusão e exclusão de estudos na revisão.

Figura 36

Diagrama de síntese relativa – Pesquisa nas Bases de Dados 9 Adaptado de PRISMA 20200



2.2.3 Síntese dos resultados - Pesquisas nas Bases de Dados

Ainda durante as pesquisas, dos resultados iniciais ($n = 76$) da EBSCO a plataforma retirou os resultados duplicados ($n = 22$), reduzindo o total de seus resultados ($n = 54$). A EBSCO apresentou o maior volume de resultados, seguido pela WoS ($n = 18$) e a Scopus ($n = 1$). Estas duas últimas não indicaram automaticamente resultados duplicados. Desta forma, foram inseridas para a triagem um total de 73 publicações. Antes de se iniciar a triagem, foi feita uma verificação automatizada que indicou as publicações em duplicado ($n = 17$) referentes à WoS ($n = 4$), Scopus e EBSCO ($n = 13$). Assim, obteve-se um total de 76 publicações elegíveis para a revisão.

No processo de triagem foram aplicados os critérios de inclusão e exclusão de estudos definidos no protocolo da RL. Assim como nas pesquisas nos repositórios, devido à dificuldade em encontrar investigações que combinem os temas da educação, Estado Novo, memória e sociodinâmica no mesmo estudo, decidiu-se por incluir os estudos em que não se referia a sociodinâmica, mas que as dinâmicas sociais eram exploradas no âmbito dos três primeiros temas (educação - Estado Novo - Memória). Como já foi referido, esta decisão não altera o protocolo e ao mesmo tempo, permite verificar o que foi publicado sobre o tema da memória da escola e como o contexto do Estado Novo é abordado no âmbito da história da educação nestes estudos.

Assim como na pesquisa feita nos repositórios, no Parsifal foram classificadas as publicações incluídas na revisão ($n = 5$), considerando uma pontuação máxima de 12. pontos para os trabalhos que atendessem plenamente as questões de verificação em linha com as perguntas de pesquisa, sendo o ponto de corte estabelecido em 5.0 pontos (Tabela 37).

Tabela 37

Classificação das publicações incluídas na revisão – Pesquisa nas Bases de Dados

	Questões para verificação das publicações incluídas na revisão - Parsifal	Sim	Em parte	Não
Q1	Se enquadra no âmbito da educação?	2.0	1.0	0
Q2	Aborda o tema da memória social?	2.0	1.0	0
Q3	Aborda o tema do Estado Novo?	2.0	1.0	0
Q4	O contexto do Estado Novo se relaciona com a historiografia da educação?	2.0	1.0	0
Q5	Aborda o tema da sociodinâmica?	2.0	1.0	0
Q6	O tema da sociodinâmica é abordado no âmbito da educação?	2.0	1.0	0

A leitura dos textos das publicações incluídas na revisão revelou que a grande maioria tem a educação como o tema central do estudo e todos abordam o Estado Novo no âmbito da educação (Tabela 38). Em apenas um dos estudos verificou-se uma abordagem parcial do Estado Novo, sendo apenas o contexto de observação do tema central. Em outros cinco estudos, o tema da memória é abordado parcialmente, também como suporte ao tema central, mas nestes cinco estudos não há referência ao tema da sociodinâmica. Apenas um dos estudos atende plenamente aos critérios da revisão, estando enquadrado no âmbito da educação, abordando a memória social, o Estado Novo e a sociodinâmica no âmbito da historiografia da educação.

Tabela 38

Pontuação das publicações incluídas na revisão – Pesquisa nas Bases de Dados

Título da Publicação	Autor/ Ano	Journal	Q 1	Q 2	Q 3	Q 4	Q 5	Q 6	Score
The oral testimonies of former teachers about school and Estado Novo in Portugal from a sociodynamic perspective of memory	Pinto, 2022	Paedagogica Historica	2.	2.	2.	2.	2.	2.	12.
A Sociedade de Instrução e Beneficência A Voz do Operário Outra forma de fazer política: a propósito da reforma dos serviços escolares (1924-1935)	Bandeira, 2020	Cadernos de História da Educação	2.	1.	2.	2.	0	0	7.
Experiência da pedagogia freiriana na região rural do município de Coimbra (Portugal,1970)	Alcoforado & Mairos, 2013	Revista Educação em Questão	2.	1.	2.	2.	0	0	7.
O ensino de História em Portugal durante a ditadura: determinantes epistemológicos e condicionamento político no trabalho docente	Felgueiras, 2000	Revista de História da Educação	2.	1.	2.	2.	0	0	7.
Uma Instituição de Formação de Professores do Ensino Primário em Coimbra (1942-1974).	Mota& Ferreira, 2016	Educação e Realidade	2.	1.	2.	2.	0	0	7.

2.2.4 Caracterização dos resultados – Pesquisas nas Bases de Dados

Na Tabela 39 é possível observar que embora apenas uma das publicações selecionadas aborde a sociodinâmica, como já foi referido, o conjunto de estudos selecionados ($n = 5$) permite demonstrar como as publicações sobre a educação no contexto do Estado Novo abordam a memória social. Da mesma forma, indicam que há poucos trabalhos no âmbito da sociodinâmica em diálogo com a historiografia da educação no contexto do Estado Novo.

Tabela 39

Estudos incluídos na seleção final – Pesquisa nas Bases de Dados

Título	Autor	Metodologia Adotada	Sobre o estudo
The oral testimonies of former teachers about school and Estado Novo in Portugal from a sociodynamic perspective of memory	Pinto, 2022	Pesquisa bibliográfica/documental e história oral	A partir da análise dos testemunhos de professores que deram aulas em escola do tempo do Estado Novo, o estudo propõe uma reflexão sociodinâmica da memória da escola.
A Sociedade de Instrução e Beneficência A Voz do Operário Outra forma de fazer política: a propósito da reforma dos serviços escolares (1924-1935)	Bandeira, 2020	Pesquisa bibliográfica/documental	O estudo “A Sociedade de Instrução e Beneficência A Voz do Operário Outra forma de fazer política: a propósito da reforma dos serviços escolares (1924-1935)” aborda a educação no âmbito do quadro associativo com foco em classes populares, enquadrando a origem no associativismo operário. O estudo constrói uma memória social do associativismo no âmbito da história da educação no contexto do Estado Novo.
Experiência da pedagogia freiriana na região rural do município de Coimbra (Portugal,1970)	Alcoforado & Mairós, 2013	Pesquisa bibliográfica/documental e história oral	Com foco nas experiências educativas do início da década de 1970, ainda em contexto do Estado Novo, o estudo aborda a memória social dos processos de alfabetização em diálogo com métodos freirianos.
O ensino de História em Portugal durante a ditadura: determinantes epistemológicos e condicionamento político no trabalho docente	Felgueiras, 2000	Pesquisa bibliográfica e documental	Com foco no ensino de história durante o período do Estado Novo, o estudo explora a influência ideológica do regime. Aponta ainda reflexões sobre os aspectos condicionantes político-ideológico-legais e suas consequências nas determinantes epistemológicas expressas no currículo escolar.
Uma Instituição de Formação de Professores do Ensino Primário em Coimbra (1942-1974).	Mota& Gomes Ferreira, 2016	Pesquisa bibliográfica e documental	A partir de um recorte em outra investigação dos autores sobre as instituições de formação de professores, este estudo apresenta uma historiografia da educação em Portugal no contexto do Estado Novo, a partir da memória histórica e social da Escola do magistério Primário de Coimbra (1942-1974).

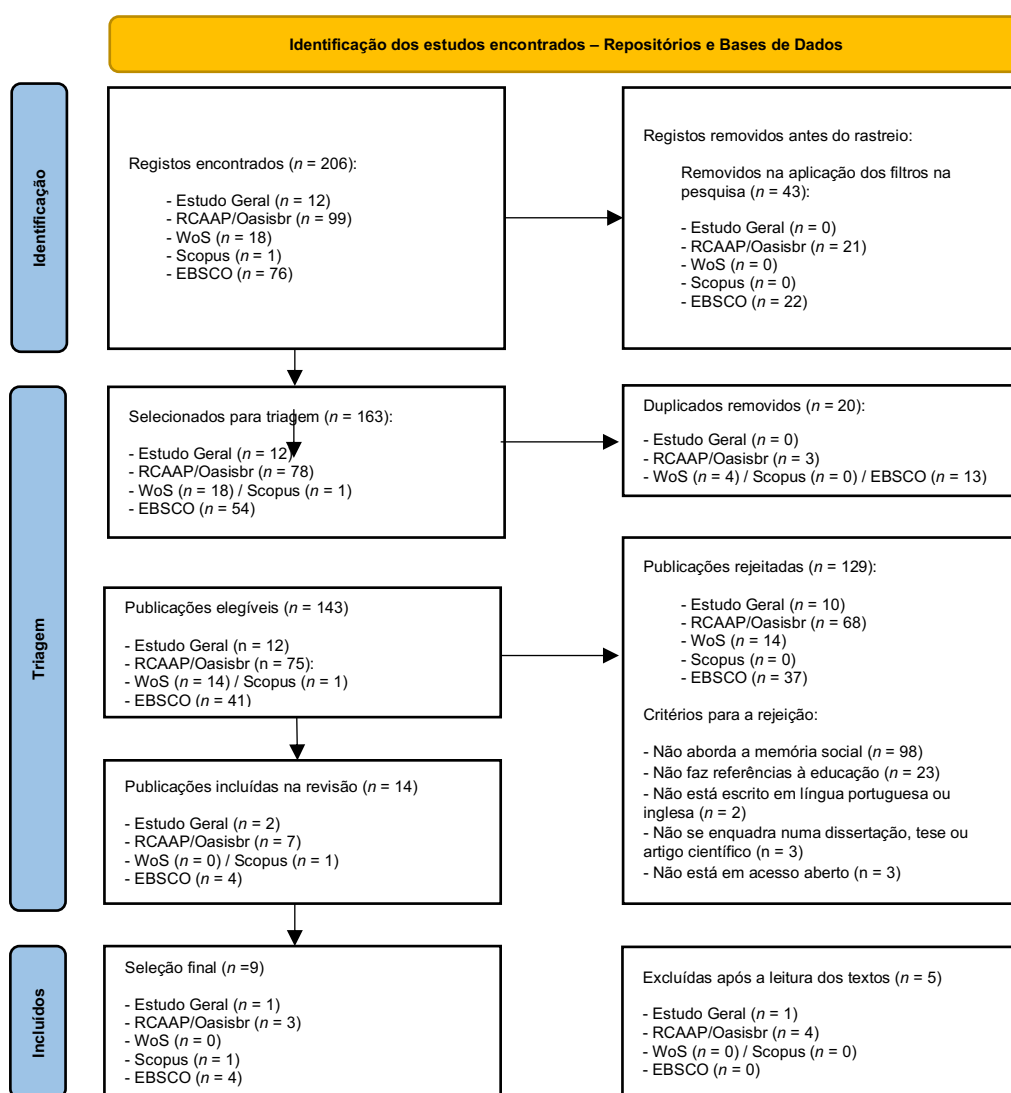
3. Resultados [RL]

3.1 Resultados – Pesquisas nos Repositórios e Bases de Dados

De forma a permitir uma visualização integral dos resultados das pesquisas nos repositórios e bases de dados, apresenta-se o diagrama abaixo (Figura 37) com os dados de todas as pesquisas. Para além de permitir visualizar o conjunto dos resultados, o diagrama permite ainda visualizar os processos de seleção das publicações de todas as pesquisas compondo a RL.

Figura 37

Diagrama de síntese – Pesquisa nos Repositórios e Bases de Dados (Adaptado de PRISMA 2020)



Conforme se observa no diagrama das pesquisas nos repositórios e bases de dados, dos 206 registos totais encontrados em todas as pesquisas, 43 foram removidos antes do rastreio e 20 no processo de triagem por estarem duplicados, restando 143 publicações elegíveis para a revisão. Deste conjunto, após a aplicação dos critérios para exclusão, restaram apenas 14 estudos incluídos na revisão e destes, cinco foram eliminados após a leitura dos textos e apenas nove foram incluídos na seleção final.

É importante ressaltar que estes resultados apenas refletem as dinâmicas da pesquisa. Não se ignorar a possibilidade de que muitos estudos não constam no repositório ou os metadados apresentam problemas que impedem a sua visualização em pesquisas ou ainda, a estratégia de pesquisa desta RL limitou a sua visualização. Há ainda um outro fator determinante no âmbito dos repositórios, a prática de bloquear o acesso à investigação depositada torna o estudo não elegível para uma RL.

3.1.1 Caracterização dos resultados - Repositórios e Bases de Dados

Na Tabela 40 é apresentado o conjunto de estudos selecionados ($n = 9$) que combinam os resultados das pesquisas nos repositórios e bases de dados. Como já foi afirmado, em certa medida demonstram como as publicações sobre a educação no contexto do Estado Novo abordam a memória social.

Tabela 40

Estudos incluídos na seleção final – Pesquisa nos Repositórios e Bases de Dados

	Título	Autor	Metodologia Adotada	Características do Estudo
E1	O ensino técnico profissional industrial e comercial em Lourenço Marques durante o Estado Novo: a Escola Comercial Dr. Azevedo e Silva	Antunes, 2010	Pesquisa Bibliográfica e Documental	No âmbito de uma historiografia da educação enquadrada no contexto do Estado Novo em Moçambique, o estudo explora a memória social da A Escola Comercial de Lourenço Marques.
E2	Muito além da praça José Bonifácio: as elites e os “outsiders” em Cachoeira do Sul pela voz do Jornal do Povo, 1930-1945	Selbach, 2007	Pesquisa Documental	A partir da pesquisa das narrativas publicadas no Jornal o Povo, o estudo aborda a relação entre a ocupação da praça José Bonifácio em Cachoeira do Sul (Brasil) pelos <i>outsiders</i> (1930-45) e a desorganização da elite local. O autor refere uma sociodinâmica da estigmatização em sua abordagem social da memória.
E3	A recordação, a História e a Escola como patrimónios da memória social da Vila de Ponte de Lima	Lima & Pinto, 2020	Pesquisa, Bibliográfica, Documental e História Oral	No âmbito da memória social da escola, o estudo explora a historiografia da educação no contexto de Ponte de Lima em diálogo com a abordagem sociodinâmica da memória.

E4	Teatro pobre, teatro rico ou da palavra ao acto: estudos em sociologia do teatro	Almeida, 2013	Pesquisa Bibliográfica e Documental	O estudo explora a historiografia do teatro em Portugal. Apresenta algumas reflexões sobre as influências do Estado Novo sobre as políticas educativas e artísticas e aborda o tema da memória na perspetiva cênica.
E5	The oral testimonies of former teachers about school and Estado Novo in Portugal from a sociodynamic perspective of memory	Pinto, 2022	Pesquisa bibliográfica/documental e história oral	A partir da análise dos testemunhos de professores que deram aulas em escola do tempo do Estado Novo, o estudo propõe uma reflexão sociodinâmica da memória da escola.
E6	A Sociedade de Instrução e Beneficência A Voz do Operário Outra forma de fazer política: a propósito da reforma dos serviços escolares (1924-1935)	Bandeira, 2020	Pesquisa bibliográfica/documental	O estudo “A Sociedade de Instrução e Beneficência A Voz do Operário Outra forma de fazer política: a propósito da reforma dos serviços escolares (1924-1935)” aborda a educação no âmbito do quadro associativo com foco em classes populares, enquadrando a origem no associativismo operário. O estudo constrói uma memória social do associativismo no âmbito da história da educação no contexto do Estado Novo.
E7	Experiência da pedagogia freiriana na região rural do município de Coimbra (Portugal, 1970)	Alcoforado & Mairós, 2013	Pesquisa bibliográfica/documental e história oral	Com foco nas experiências educativas do início da década de 1970, ainda em contexto do Estado Novo, o estudo aborda a memória social dos processos de alfabetização em diálogo com métodos freirianos.
E8	O ensino de História em Portugal durante a ditadura: determinantes epistemológicos e condicionamento político no trabalho docente	Felgueiras ¹⁸⁴ , 2000/2012	Pesquisa bibliográfica e documental	Com foco no ensino de história durante o período do Estado Novo, o estudo explora a influência ideológica do regime. Aponta ainda reflexões sobre os aspectos condicionantes político-ideológico-legais e suas consequências nas determinantes epistemológicas expressas no currículo escolar.
E9	Uma Instituição de Formação de Professores do Ensino Primário em Coimbra (1942-1974).	Mota & Gomes Ferreira, 2016	Pesquisa bibliográfica e documental	A partir de um recorte em outra investigação dos autores sobre as instituições de formação de professores, este estudo apresenta uma historiografia da educação em Portugal no contexto do Estado Novo, a partir da memória histórica e social da Escola do magistério Primário de Coimbra (1942-1974).

Na checagem dos metadados de <E8>, verificou-se que embora a informação de citação (OAI-PMH) da Revista História da Educação aponte a data de publicação do artigo como 2012, detetou-se que se trata de uma versão em suporte digital da publicação original em suporte de papel no ano 2000. Como o protocolo da RL não incluía os estudos antes de 2001, decidiu-se por considerar a versão em suporte digital (2012), uma vez que se enquadra nos parâmetros da seleção. De toda a forma, por ser uma republicação, manteve-

¹⁸⁴ Publicação em suporte digital feita em 2012 – publicação original em suporte de papel feita no ano 2000.

se os dois anos (2000/2012) para se cumprir a normatização adotada nesta tese (APA 7^a Ed.).

No conjunto de estudos selecionados ($n = 9$), verificou-se que apenas <E3> e <E5> abordam a memória social da escola numa perspectiva sociodinâmica. Por outro lado, todos se inserem no âmbito da história da educação e abordam o contexto nacional do Estado Novo. É interessante observar ainda que todos os trabalhos adotaram uma metodologia qualitativa com recurso à análise bibliográfica e/ou documental, sendo que <E3>, <E5> e <E7> também recorreram a história oral.

3.1.2 Análise dos resultados - Repositórios e Bases de Dados

Para suporte à análise do corpus composto pelas 9 publicações selecionadas utilizou-se o software MAXQDA Analytics Pro 2022 (Release 22.2.0) para a codificação e análise dos estudos selecionados. A codificação foi feita a partir da identificação dos strings de pesquisa nos textos e as palavras-chave associadas. Em seguida foi feita uma análise dedutiva dos segmentos codificados e procedeu-se com uma codificação a partir dos elementos que emergiram.

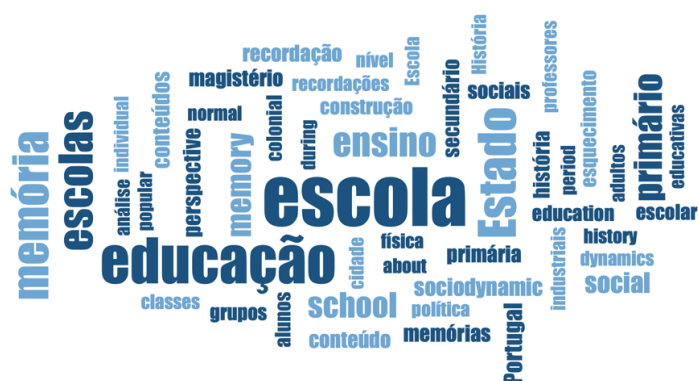
Também foi utilizada a ferramenta online Voyant Tools 2022, versão 2.6. (Sinclair & Rockwell, 2016), para mineração de texto e comparação/verificação dos resultados. A combinação de uso dessas ferramentas foi particularmente útil para a compreensão das relações entre frequências (relativa e absoluta) e dos contextos onde os autores adotaram as palavras dos strings de pesquisa ou remissivas associadas aos descritores comuns.

A análise dos estudos selecionados confirmou o que se verificou ao longo das pesquisas nos repositórios e bases de dados, nomeadamente acerca de se encontrar poucas publicações a abordarem a sociodinâmica no âmbito da história da educação.

Com recurso ao MAXQDA foi possível observar que as frequências de algumas palavras refletem em certa medida a variedade dos temas em que a memória social da escola se manifesta como objeto de estudo no corpus analisado. Na figura 45 podemos visualizar as palavras que emergem com mais frequência, destacando-se entre elas as palavras escola e educação.

Figura 38

Nuvem de palavras - representação das frequências no corpus dos selecionados



Como a pesquisa foi controlada pelos protocolos estabelecidos para a revisão, é expectável que os *strings* de pesquisa figurem entre as palavras com maior frequência. Da mesma forma, também as palavras que remissivamente estão associadas a estes descritores, como no caso das palavras “escola”, “school”, “conteúdos”, “classe”, “professores”, “professoras”, “formação” [Descritor - EDUCAÇÃO].

A verificação da frequência absoluta das palavras no texto (Tabela 41) permite constatar que nos textos selecionados a maioria dos *strings* de pesquisa estão presentes em todos documentos. Observa-se também que as palavras em língua inglesa surgem com menor frequência nos textos, o que se explica pelo facto dos textos estarem escritos em língua portuguesa e estas palavras surgirem apenas nos resumos ou palavras-chave.

Tabela 41

Frequência das palavras nos estudos selecionados

Palavra	Frequência	%	Ranking	Documentos	Documentos %	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9
escola	299	7,84	1	9	100,00	139	21	40	31	8	15	10	5	30
educação	221	5,79	2	8	88,89	96	20	6	20	0	47	21	4	7
Estado	166	4,35	3	9	100,00	59	16	2	27	31	8	4	6	13
memória	151	3,96	4	8	88,89	16	54	48	22	0	2	1	2	6
escolas	137	3,59	5	7	77,78	79	8	0	7	3	25	3	0	12
ensino	106	2,78	6	7	77,78	58	0	0	6	2	18	2	7	13
primário	100	2,62	7	9	100,00	34	9	1	4	2	15	3	4	28
school	80	2,10	8	6	66,67	1	0	5	1	71	1	0	1	0
memory	74	1,94	9	5	55,56	1	0	4	1	67	0	0	0	1
social	48	1,26	10	8	88,89	4	4	7	3	21	7	0	1	1
Portugal	35	0,92	11	8	88,89	8	0	2	3	10	1	3	3	5
sociodynamic	30	0,79	12	2	22,22	0	0	1	0	29	0	0	0	0
education	18	0,47	23	3	33,33	2	0	0	0	14	0	0	2	0
sociodinâmica	5	0,10	86	2	22,22	0	0	2	3	0	0	0	0	0

Ainda sobre as frequências absolutas, o ranking gerado com auxílio do MAXQDA (Tabela 41) (permite verificar as quatro palavras que mais surgem nos textos: “escola” ($F = 299$), “educação” ($F = 221$), Estado ($F = 166$) e “memória” ($F = 151$). Verificou-se ainda que a palavra “escola”, para além de aparecer 299 vezes no conjunto de estudos, ela está presente em 100% dos estudos selecionados, tendo a sua maior frequência em <E1> ($F = 139$) e menor frequência em <E8>.

É interessante observar que este último estudo apresenta frequências totais pouco expressivas para as 12 palavras que mais surgem nos textos, o que pode ser explicado pela natureza do estudo, nomeadamente por ter o seu foco na análise dos condicionantes político-ideológico-legais sobre o currículo escolar. Deve-se considerar ainda a língua de publicação, uma vez que o estudo <E5> foi publicado em língua inglesa e está enquadrado no âmbito da história da educação. O inverso também se aplica para as palavras em língua inglesa, como por exemplo *memory*, que irá aparecer com mais frequência ($F = 67$) em <E5>, enquanto a palavra *memória* no mesmo estudo não aparece.

Importa destacar que enquanto “sociodinamic” aparece apenas nos estudos <E3> e <E5>, a palavra sociodinâmica aparece nos estudos <E2>, <E3> e <E5>, o que se explica pelo facto de que <E5> é o único estudo publicado em língua inglesa entre os selecionados. O que não deve ser entendido numa compreensão generalista de que há poucos estudos publicados em língua inglesa, mas sim que este resultado reflete apenas a estratégia de pesquisa e protocolo adotado nesta RL.

Contudo, enquanto em <E2> aparece no âmbito de uma reflexão social da “sociodinâmica da estigmatização”, em <E3> e <E5> é abordada em associação à memória social e à historiografia da educação. No estudo <E5> a sociodinâmica é apresentada pelo autor do estudo como um ramo da praxeologia, em referência à definição de Fauvet (2004), já no estudo <E2> não se desenvolve um argumento teórico conceptual em torno da abordagem da “sociodinâmica da estigmatização”.

Verifiquei, assim, de que forma a distinção social foi se refletindo nas práticas cotidianas da elite cachoeirense em contato com os grupos subalternos que pouco-a-pouco migravam para a cidade, ao longo dos anos 1930-45. Procurei, desse modo, entender as práticas cotidianas da elite local e a apropriação que os subalternos fizeram desse espaço porque isso possibilitou levantar parte do véu que encobria o embate simbólico existente nessas relações, tornando mais claro perceber a sociodinâmica da estigmatização que a elite lançou sobre os migrantes subalternos ou outsiders. (Selbach, 2007, p. 297).

Verificou-se ainda que embora a palavra “escola” esteja em 100% dos estudos, as palavras “educação” e “memória” estão presentes em cerca de 89% dos estudos, o que indica que os estudos seleccionados se inserem na sua totalidade no âmbito da educação, mas o seu foco de suas investigações não necessariamente é a memória social. Este aspecto contribui com as observações anteriores sobre a abordagem da memória ou da sociodinâmica ser muitas vezes secundarizada nas investigações.

É preciso considerar ainda o facto de que por vezes a palavra memória social é substituída pelo autor por outros termos que melhor se adequam à sua investigação. No caso do estudo <E8 o tema da memória parcialmente, mais no âmbito da memória histórica e seu papel na compreensão de fenómenos político-histórico-sociais que afetam a historiografia da educação. O estudo aponta as fontes documentais como parte da memória histórica ou memória do Estado.

A selecção das fontes incide principalmente sobre os documentos escritos, que o estado se esforça por recolher e conservar, relativos a acontecimentos públicos, de carácter nacional. A memória histórica é essencialmente identificada com a memória do estado ou de quem detém as condições de produção de documentos - monumentos. Estes textos são submetidos à heurística e à hermenêutica. (Felgueiras, 2000/2012, pp. 98-99)

A verificação das frequências das palavras é particularmente interessante para visualizar o que mais se evidencia no texto e se isso corrobora ou desconstrói as reflexões do percurso da pesquisa. No caso desta investigação, a frequência de palavras corrobora com a percepção de originalidade deste estudo e de que contribui para a historiografia da educação.

Com recurso ao Voyant, foi feita a análise automatizada dos textos e a correlação e a significância da palavra “memória” em relação às demais no *corpus* de análise constituído¹⁸⁵. A ferramenta recorre à estatística descritiva para analisar quantitativamente um dado qualitativo, utilizando o coeficiente de correlação de Pearson para verificar a direção da correlação (positiva ou negativa). Os resultados indicaram 10 palavras que apresentam correlação com a palavra “memória” nos textos dos estudos. Na tabela de correlações (Tabela 42) é possível observar que as palavras “escola”, “social”, “ensino” e

¹⁸⁵ O Voyant calcula o coeficiente de correlação entre os termos no *corpus* através da comparação das frequências relativas das palavras verificadas (relativas a cada documento para o corpus ou relativas a cada segmento do documento).

“história” apresentam maior correlação ($r > 0.15$), embora todas do conjunto apresentem correlação positiva. Confirmou-se a correlação positiva entre a palavra “memória” e a palavra “escola” ($r = 0.42$) nos estudos analisados e entre “memória” e “ensino” ($r = 0.19$).

Tabela 42

Correlação entre a palavra memória e as demais nos estudos

Termo 1	Termo 2	Correlação (r)*	Significância (p)**
Portugal	memória	0.06267283	0.55731595
Vida	memória	0.06852769	0.5935784
Estado	memória	0.072198495	0.6038918
Lisboa	memória	0.081501946	0.46948257
tempo	memória	0.0957031	0.4238885
educação	memória	0.09805374	0.5216514
história	memória	0.15529197	0.3657981
ensino	memória	0.19261035	0.3357844
social	memória	0.35275057	0.15106158
escola	memória	0.42132163	0.25873345

*Coeficiente de correlação de Pearson ** Coeficiente de significância $p = ou < 0.5$

Esses dados confirmam o que se observa nos textos, nomeadamente quanto ao facto das abordagens sobre a memória estarem inseridas no âmbito da educação. Contudo, importa recordar que dada a limitação do corpus de análise, não se pode generalizar esse resultados.

Embora o corpus seja composto por estudos de diferentes períodos de publicação, durante a leitura e análise dos textos se observou alinhamentos nas abordagens de alguns estudos, demonstrando concordância na conceptualização epistemológica e na estrutura dos argumentos teórico conceptuais. Com recurso ao MAXQDA foi possível verificar os níveis de similaridade¹⁸⁶ entre os estudos selecionados. Esta análise foi feita em termos da ocorrência e frequência dos códigos partilhados no *corpus* de análise.

Durante a leitura dos textos ficou evidente que os estudos selecionados contribuem para uma historiografia da educação, especialmente em Portugal, com foco na memória histórica e social da escola e das dinâmicas educativas. Neste sentido, foi feita uma verificação de similaridades do tipo simples¹⁸⁷, pois como o *corpus* de análise é constituído

¹⁸⁶ Entenda-se por “análise de similaridades” a verificação de concordâncias nos textos a partir das codificações atribuídas. O que difere da análise de similaridades aplicadas em ferramentas de verificação de plágio.

¹⁸⁷ Neste caso, tanto as similaridades encontradas quanto as ausentes são contadas para se indicar o percentual de concordância entre os textos - *Simple match* = $(a + d) / (a + b + c + d)$. (MAXQDA, s.d.)

a = Total de códigos ou valores variáveis que são idênticos nos estudos.

d = Total de códigos ou valores variáveis que não existem nos estudos.

b e c = Total de códigos ou valores variáveis que existem em apenas um estudo.

por poucos documentos, não se justifica uma verificação do tipo Jaccard, Kuckartz & Rädikers zeta ou Russel & Rao. A análise automatizada do MAXQDA gerou uma matriz de similaridades (Tabela 43) na qual foi possível verificar a aproximação e/ou o distanciamento entre os estudos.

Verificou-se que o estudo <E1> apresenta forte concordância com os estudos <E4> e <E9>, enquanto <E4> apresenta maior concorência com <E3> e <E9>, o que se justifica pelo foco do estudo. O estudo <E4> apresenta reflexões acerca da influência do regime estadonovista sobre as políticas educativas e artísticas e seus desdobramentos na esfera social, enquanto <E3> e >E9> abordam aspectos da memória histórica e social da escola, sendo este último com ênfase na formação de professores.

Tabela 43

Matriz de similaridade dos estudos quanto à suas abordagens

Estudo	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9
E1	1,00	0,64	0,73	0,82	0,55	0,55	0,73	0,73	0,82
E2	0,64	1,00	0,91	0,82	0,36	0,73	0,73	0,55	0,82
E3	0,73	0,91	1,00	0,91	0,45	0,64	0,64	0,45	0,91
E4	0,82	0,82	0,91	1,00	0,55	0,73	0,73	0,55	1,00
E5	0,55	0,36	0,45	0,55	1,00	0,45	0,27	0,45	0,55
E6	0,55	0,73	0,64	0,73	0,45	1,00	0,82	0,82	0,73
E7	0,73	0,73	0,64	0,73	0,27	0,82	1,00	0,82	0,73
E8	0,73	0,55	0,45	0,55	0,45	0,82	0,82	1,00	0,55
E9	0,82	0,82	0,91	1,00	0,55	0,73	0,73	0,55	1,00

A relação entre os trabalhos serve ainda para ilustrar o facto de que a abordagem sociodinâmica ainda é uma novidade como tema para a historiografia da educação. Uma das razões para o fenómeno de pouco interesse pelo tema da parte de historiadores da educação, pode estar vinculado ao facto de ainda não há uma conceptualização estruturada sobre a sociodinâmica na educação. A Tabela 43 mostra pouca relação entre os estudos que não abordam a sociodinâmica [<E1>, <E4>, <E6>, <E7>, <E9>] e os estudos que abordam a sociodinâmica [<E2>, <E3> e <E5>].

Por outro lado, os índices de similaridade apontam para uma boa relação entre os textos dos estudos. No entanto, deve-se considerar que este indicativo tem base na presença de palavras comuns aos estudos e que foram alvo de codificação durante a leitura dos

textos. Mas o contexto no qual elas foram inseridas pode alterar sua semântica, o que nem sempre é observável no processo de mineração de textos. Sobre este ponto, os estudos <E8> e <E9> referem a memória, mas o seu contexto de uso está mais inclinado à memória histórica do que à memória social, embora ambos os estudos desenvolvam a investigação no âmbito da historiografia da educação no contexto político e social do Estado Novo.

3.2 Conclusões [RL]

A análise dos resultados permitiu verificar que os estudos selecionados estão todos inseridos no campo da educação com foco na abordagem da memória da escola com contributos para uma historiografia da educação. Todos os estudos atendem ao protocolo estabelecido para esta RL e respondem às perguntas de investigação.

A RL explorou o que tem sido publicado neste século na área da educação sobre o tema da memória social da escola, considerando inclusive as publicações que não estão em acesso aberto, não sendo possível incluir na seleção final os textos embargados pelos autores cujo acesso e leitura foi impossibilitado. Desta forma, foi respondida a primeira pergunta de pesquisa da RL [O que tem sido publicado neste século na área da educação sobre o tema da memória social da escola?].

No âmbito dos repositórios há um expressivo volume de publicações enquadradas no campo da educação, mas infelizmente poucos trabalhos atenderam ao protocolo de pesquisa. É possível que uma RL que considere apenas os trabalhos no âmbito da história da educação obtenha um bom volume de resultados. Constatou-se que ao combinar os termos “educação”, “memória”, “Estado Novo” e “sociodinâmica”, como descritores principais na concepção dos *strigs* de pesquisa, houve uma redução significativa dos resultados. O que pode ser observado se comparar o total de resultados com o número total de depósitos nos repositórios e bases de dados.

Embora a estratégia de pesquisa possa ter limitado os resultados, constatou-se que há diversos trabalhos no âmbito da educação em que o contexto da investigação é o período do Estado Novo em Portugal, permitindo responder à segunda pergunta de pesquisa da RL [De que forma o contexto do Estado Novo se relaciona com a historiografia da educação nessas publicações?] Por outro lado, também se verificou que a maioria dos trabalhos que surgiram nos resultados não abordavam a sociodinâmica no campo da educação. Por outro

lado, a maioria aborda a memória no contexto do Estado Novo. Do conjunto de estudos incluídos na revisão, muitos não abordavam a sociodinâmica. No entanto, foram incluídos na seleção final por se verificar que ao menos em parte respondem às perguntas de pesquisa. Esta situação leva à constatação de que para os critérios estabelecidos nesta RL, os resultados indicam que há expressiva carência de investigações nesta temática. O que responde à terceira pergunta de pesquisa [O que estas publicações referem sobre a memória da escola em diálogo com a abordagem sociodinâmica ou perspectiva sociodinâmica?].

Em linhas gerais, ainda que a análise tenha se limitado à um *corpus* pequeno com poucos estudos selecionados, os objetivos da RL foram cumpridos e as perguntas de pesquisa respondidas com as limitações apresentadas.

No desenvolvimento da RL observou-se que alguns constrangimentos prejudicam o bom andamento de revisões que recorram à repositórios para suas pesquisas. O principal problema detetado se relaciona com a inclusão de informações nos metadados da publicação. Como os repositórios institucionais se comunicam com os repositórios nacionais e estes com bases de dados internacionais de acesso livre ou com subscrição, campos sem preenchimento ou preenchidos de forma errada podem provocar interpretações equivocadas nos processos de leitura dos resumos. Por exemplo, alguns estudos foram eliminados por indicarem estar em língua inglesa quando estavam escritos em língua espanhola. Outros, tinham resumos diferentes ou mesmo informações erradas quanto aos nomes dos autores, tipo e ano de publicação. De forma a contornar estas limitações, mesmo os trabalhos excluídos da seleção foram verificados, de forma a evitar equívocos no processo.

Também se observou algumas limitações sobre a interoperabilidade entre os repositórios institucionais e o repositório nacional RCAAP. Muitas publicações disponíveis no Estudo Geral da UC e que surgiram nos resultados de pesquisa, não aparecem nos resultados da pesquisa no RCAAP. O que pode estar relacionado à estratégia de pesquisa adotada (*strings*, refinamento, etc.) ou mesmo ao devido cumprimento dos protocolos de comunicação OAI-PMH e *Dublin Core*. Não foi possível contornar esta limitação, mesmo após alguns testes com outras estratégias de pesquisa, o que pode ter tido impacto sobre os resultados.

Para futuras revisões sobre o tema, recomenda-se aplicar a pesquisa apenas nas bases de dados. Uma revisão sistemática da literatura do tipo *mapping review* (o que levaria ao menos seis meses) poderia ajudar na verificação do que tem sido publicado no campo

da história da educação. A partir dos resultados, os investigadores poderiam ter um panorama mais amplo das linhas de abordagem adotadas. Uma revisão desta envergadura poderia confirmar (ou não) as conclusões desta revisão.

Capítulo III – Metodologia e Desenho de Investigação

Este capítulo tem por objetivo apresentar a abordagem metodológica adotada na presente investigação. Neste sentido, o capítulo está distribuído em duas partes distintas, sendo a primeira focada na apresentação da abordagem metodológica e desenho de investigação e a segunda nos processos metodológicos relativos ao estudo qualitativo.

Sendo o objeto desta investigação a “memória social da escola” e o contexto no qual se inserem essas memórias o período do “Estado Novo” em Portugal, pretende-se apresentar neste capítulo o problema sobre o qual se debruça a presente investigação e os procedimentos metodológicos referentes à parte empírica do estudo.

As investigações de abordagem qualitativa em educação caracterizam-se por adotarem multi-métodos e variedade materiais empíricos recolhidos que permitem construir uma interpretação dos fenómenos estudados (Anderson & Arsenault, 2005). Esta característica não monolítica e dinâmica gera críticas e desconfianças aos estudos qualitativos (Leavy, 2014), pois ao mesmo tempo em as abordagens qualitativas favorecem a utilização um diversificado leque de instrumentos de coleta e análise dos dados, podem também fragilizar a estrutura conceptual dos processos adotados, em especial pela subjetividade dos fenómenos estudados.

Em linhas gerais, ao adotar uma abordagem qualitativa, o investigador assume o pressuposto de que as realidades somente são compreensíveis à medida em que são significadas e reconhecidas na consciência humana, sendo este pressuposto um fundamento que se reflete no desenho de investigação (Best, Kahn, & Jha, 2006/2017). Atualmente, o investigador experiente ou iniciante tem à sua disposição um conjunto de estudos de diversos teóricos da investigação qualitativa, que podem auxiliar na estruturação dos processos de sua investigação qualitativa (Poisson, 1992).

De forma cumprir os procedimentos de investigação e clarificar os pressupostos das Ciências Sociais sobre os quais se apoia o estudo, foi inserido o tópico “Desenho de Investigação”, seguindo o modelo de Burrell e Morgan (2019) para este fim. Neste tópico são apresentadas a proposição praxeológica, na qual se esquematiza o tema da investigação e os pressupostos ontológicos, epistemológicos, paradigmas de investigação e metodologia. A apresentação do posicionamento filosófico-teórico explicita as dimensões subjetivas adotadas pelo investigador para o desenvolvimento do estudo. No tópico

seguinte, são apresentados o “Problema de Investigação”, os objetivos, as delimitações espaciais e temporais e a justificativa da investigação (Quivy & Campenhou, 2005) e por último, a coleta, tratamento e análise dos dados da parte empírica da investigação.

I. Desenho de Investigação

As investigações situadas na área das Ciências Sociais, particularmente no campo da historiografia da educação, lidam geralmente com fenómenos subjetivos de complexa análise e organização dos processos de investigação. Tal facto, exige do investigador redobrada atenção aos paradigmas, pressupostos, metodologia e métodos adotados.

O devido cumprimento dos aspectos formais e normativos¹⁸⁸ (forma e norma), pode em alguma medida controlar os parâmetros mínimos a serem cumpridos na investigação. Todavia, recomenda-se ao investigador que não se detenha neles como num modelo fechado ou “receita de bolo”, que seguida *per se* terá sempre positiva consequência (Cohen, Manion, & Morrison, 2018). Havendo a devida ordenação dos processos, convém que seja devidamente compreendida e explicitada, à partida, a natureza da investigação sob a qual se debruça o estudo, os paradigmas e as suas conceções da realidade social (pressupostos) que melhor se adequam ao estudo do fenómeno que se propõe a analisar.

Felizmente, pode-se dizer que o investigador dispõe atualmente de todo um conjunto de ferramentas que o beneficiam das mais variadas formas e permitem-lhe desenvolver o seu trabalho com muito menos esforço que há alguns poucos anos. Parafrazeando Charles Dickens na sua obra “Um conto de duas cidades”, pode-se dizer que quanto a fazer investigação científica na contemporaneidade, vive-se o melhor dos tempos e também o pior dos tempos (Dickens, 2003).

O aumento no volume de publicações nos últimos anos tem resultado numa maior visibilidade das investigações na área das Ciências Sociais. Por outro lado, também têm aumentado as críticas quanto ao que tem sido publicado. Nomeadamente, quanto às

¹⁸⁸ Neste contexto, entenda-se por aspectos formais os modelos e processos estabelecidos (forma de se fazer) no âmbito do tipo de investigação e publicação. As normas a serem seguidas para o registo (escrita científica) e publicação, representam os aspectos normativos estabelecidos por instituições especializadas. Ambos, “forma” e “norma”, cumprem seu papel de preservar os parâmetros mínimos de qualidade científica.

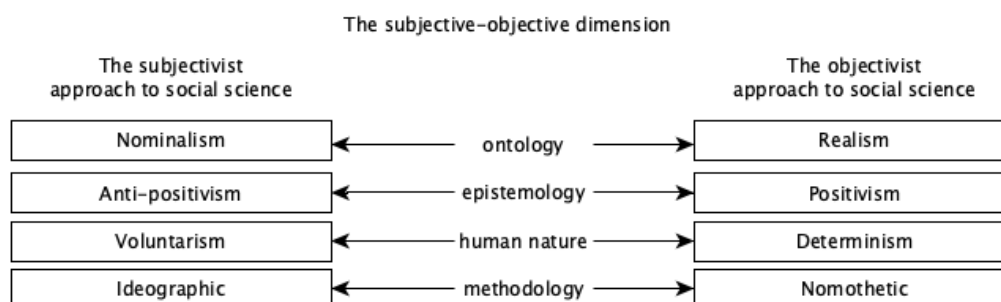
sistemáticas adotadas ou ainda quanto à clareza dos resultados divulgados (Akkerman et al., 2018; (Hubbard & Carriquiry, 2019; Rodgers & Cowles, 1993).¹⁸⁹

Importa destacar que a sistemática de numa investigação visa apresentar uma estrutura simplificada do conjunto planeado e processos adotados para responder ao(s) problema(s) delineado(s) à partida. E assim, se por um lado serve de guia ao investigador para poder formular as suas interpretações dos fenómenos estudados, e por outro, igualmente possibilita uma melhor compreensão do estudo (Tuckman, 2012).

Neste sentido, o desenho de investigação situa o presente estudo e permite elucidar as opções adotadas pelo investigador para a elaboração do problema de investigação, objetivos e escolhas metodológicas. A declaração do problema no qual se foca o estudo está devidamente enquadrada num registo normativo/explicativo que explicita as qualidades de pertinência nas quais estão apoiadas a pergunta de investigação (Quivy & Campenhoud, 2005).

Figura 39

Esquema para identificar as premissas das ciências sociais a serem adotadas (Burrell & Morgan, 2019, p. 3)

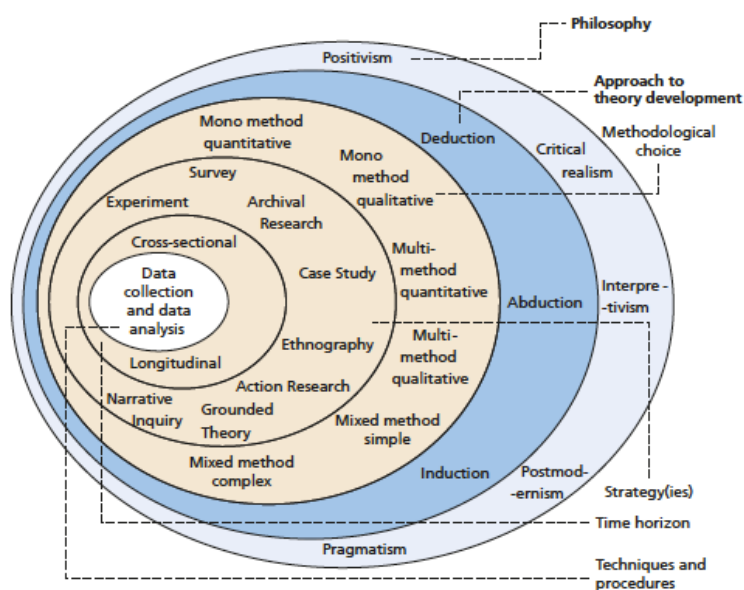


De forma a melhor situar a ordem de apresentação dos elementos constantes no desenho de investigação, adotou-se o modelo esquemático *research onion* proposto por Saunders, Lewis e Thornhill (2019), complementando os modelos de Burrell e Morgan (2019) quanto aos paradigmas, dimensões e abordagens nas Ciências Sociais.

¹⁸⁹ Não se deve generalizar este facto e ignorar os bons trabalhos que ainda alumiam o percurso, com investigadores a perseverar com seus esforços pela valorização da produção de ciência com qualidade em educação.

Figura 40

Research Onion (Saunders, Lewis, & Thornhill, 2019, p. 130)



Adaptando o esquema de *research onion*, este tópico apresenta as camadas do desenho de investigação partindo da parte externa para a interna: Posicionamento e abordagem filosófica; Pressupostos ontológicos; Pressupostos epistemológicos; Premissa axiológica; Dimensão e paradigma de análise; Escolhas metodológicas, estratégia e horizonte temporal.

1.1 Posicionamento e abordagem filosófica

A investigação sobre fenómenos sociais, sobretudo em temas relacionados à memória social, está sujeita a diversos ajustes interpretativos consoante as suas temporalidades e conceções teóricas (Nunes, 1965). Neste sentido, o posicionamento e abordagem filosófica da investigação deve considerar os cenários (contextos) dos microcosmos sociais do âmbito do estudo. Nesta investigação em particular, o fenómeno da memória social é observado no contexto da escola e/ou comunidade escolar.

Em linha com esta premissa, investigar a memória social da escola é sobretudo estudar um microcosmo que está sujeito às suas múltiplas e dinâmicas variáveis de análise e paradigmas sociais, distanciando-se de paradigmas positivistas.

O afastamento de um positivismo científico com adoção de métodos fenomenológicos nos estudos inseridos nas Ciências Sociais faz-se notar, particularmente, nos trabalhos de natureza qualitativa (Alhazmi & Kaufmann, 2022). Ainda assim, alguns estudos trazem um estreitamento com teorias económicas, geralmente denunciadas nos seus aportes praxeológicos, combinando-se também com outras abordagens de campos como a Sociologia e a Antropologia (Turner, 2002).

Este cenário de variadas abordagens teóricas desafia o investigador a lidar com escolhas conceptuais que podem ser descritivas (observacionais) ou mesmo abstratas (fundamentais), independente dos pressupostos epistemológicos e preferências metodológicas (Wright, 2013). O desafio amplia-se à medida que podem ser observadas aproximações e distanciamentos (ou mesmo rivalidades teóricas) entre as abordagens e posições filosóficas adotadas no estudo, o que pode constituir um problema na estrutura do desenho de investigação.

Ainda que não seja tão comum declarar a posição filosófica nas investigações, é possível detetar os elementos que compõem os pressupostos ontológicos e epistemológicos adotados em muitos estudos no campo da educação (Silva, 2015). O que, em geral, é denunciado pela natureza da investigação (qualitativa/quantitativa) ou pelas escolhas metodológicas e métodos utilizados. Outras vezes, na análise dos dados qualitativos é possível reconhecer aspectos axiológicos que também podem revelar características fenomenológicas na análise dos dados coletados (Alhazmi & Kaufmann, 2022). Todavia, se por um lado a não declaração isenta (ao menos em parte) os autores do compromisso de seguir um alinhamento com o seu desenho da investigação, incongruências conceptuais podem revelar algum descuido com os processos adotados durante o estudo.

Partindo desta reflexão, preferiu-se por apresentar o desenho de investigação, declarando o posicionamento e abordagem filosófica adotada e discorrendo acerca do constructo sob o qual está delineada. O que se justifica pelo facto de que esta investigação apresenta uma proposta pouco comum, ou mesmo diferenciada no âmbito da historiografia da educação. Por estas razões decidiu-se por clarificá-la ao pormenor, de forma a facilitar a compreensão acerca do uso da perspectiva sociodinâmica da memória social da escola como um contributo para o estudo da memória social da escola.

Em linhas gerais, a sociodinâmica se apresenta como um ramo da praxeologia com abordagem sobre os grupos humanos e as suas dinâmicas, com influência de teorias económicas e sociais (Fauvet, 2004; Pinto, 2022). Embora a praxeologia como corrente

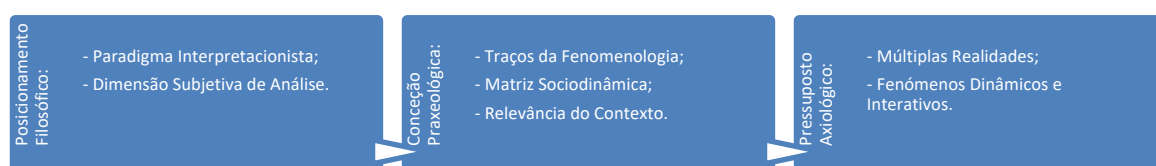
teórica ou paradigma filosófico social incluído neste estudo possa ser referida no singular, convém recordar que há distintas abordagens e correntes praxeológicas (Swiatkiewicz, 1997).

Para este estudo preferiu-se adotar um posicionamento filosófico de paradigma interpretacionista com abordagem subjetivista do fenómeno estudado (Burrell & Morgan, 2019). Esta escolha permite uma conceção praxeológica de matriz sociodinâmica, cognitiva e fenomenológica.

Desta forma, aceita-se a compreensão de que as ações humanas, no âmbito dos testemunhos orais, refletem uma dinâmica social e axiológica onde a narrativa ajusta a recordação aos valores do presente (Selgin, 1990). Neste “presente” coexistem o “passado-passado” (tempo vivido) e o “passado-presente” (tempo da narrativa), numa dinâmica social que abrange toda uma realidade temporal (Mead, 1932).

Figura 41

Elementos do posicionamento e abordagem filosófica



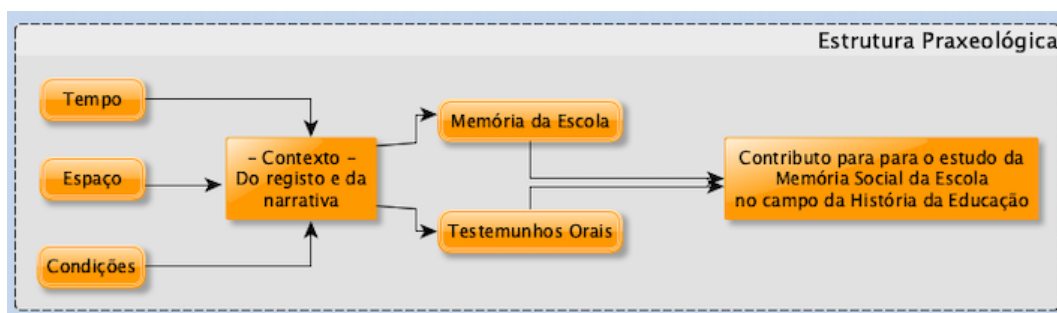
A conceção praxeológica adotada carrega em si alguns pressupostos da fenomenologia kantiana, na qual o tempo e o espaço são observados numa perspetiva analítica transcendental (Kant, 1787/2018). O evento recordado somente é cognoscível porque foi registado segundo uma perceção objetiva e subjetiva do local do registo (espaço) e significado a partir de uma perceção subjetiva (tempo e condições) no registo e na recordação.

Nesta aceção, o propósito deste estudo é investigar como os aspectos do tempo, do espaço, das condições e dos seus efeitos se manifestam nas narrativas dos professores¹⁹⁰ da escola do tempo do Estado Novo e evidenciam a perspetiva sociodinâmica da memória.

¹⁹⁰ As narrativas dos professores são compreendidas, no vernáculo da história oral, como testemunhos orais.

Figura 41

Relação entre variáveis na pergunta de investigação



Nesta estrutura praxeológica (Figura 42) o contexto (espaço, tempo e condições) têm efeitos sobre a recordação e a narrativa. Desta forma, através dos testemunhos orais a memória da escola reflete um microcosmo social sujeito às variáveis do tempo, do espaço, das condições e dos seus efeitos (Ferreira A. G., 2008). Este objeto mnemónico constitui o elemento central deste trabalho e cerne do problema e contexto da investigação.

1.2 Paradigma de investigação

Não é objetivo deste tópico desenvolver um conteúdo a nível de uma propedêutica no campo das metodologias, mas tão somente apresentar de forma breve o posicionamento deste estudo quanto aos paradigmas de investigação adotados.

Embora o uso da expressão “paradigma de investigação” possa opcionalmente dar lugar a “programa de investigação” de forma a evitar quaisquer ambiguidades com outras expressões (Amado, 2014), preferiu-se por evitar a segunda expressão e adotar a primeira em linha com o que predominantemente se usa nas investigações internacionais.

Desta forma, para apresentar os elementos primários do paradigma de investigação, neste subtópico estão abordados os pressupostos ontológicos e epistemológicos. Estes elementos alinham-se e se complementam nos tópicos seguintes como aportes ao problema de investigação e justificação para as escolhas metodológicas adotadas.

1.2.1 Pressupostos ontológicos

A ontologia no âmbito do estudo filosófico relaciona-se com a compreensão dos fenómenos, suas causas e consequências, pautada na forma como a natureza das realidades é percebida (Amado, 2014). Este delineamento filosófico foi incluído nas Ciências Sociais, mas invariavelmente depara-se com o facto de que a teoria social tem dificuldade em resolver os problemas resultantes do enlace dicotómico entre interpretar e explicar os fenómenos observados (Turner, 2002). Em certa medida este facto recorda ao investigador a volatilidade dos argumentos estabelecidas numa linha metafísica, a qual compõe a cultura e o sistema de crenças do indivíduo e os seus grupos sociais.

Embora nas investigações qualitativas o posicionamento ontológico fundamente a pergunta de investigação e situe a sua estrutura no sentido descritivo do que se pode saber sobre o fenómeno estudado (Berryman, 2019), não se pode ignorar que o mesmo fenómeno pode ser observado por lentes subjetivas e idealistas, ou objetivas e realistas (Zanela Saccol, 2009). Em ambos os casos, haverá sempre a possível influência da cultura e sistema de crenças no qual o indivíduo faz parte.

Posicionamento do estudo

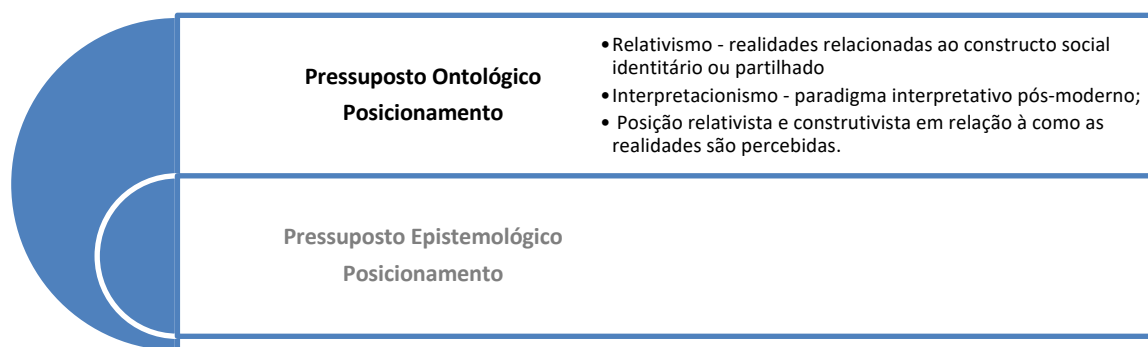
Não se pode afirmar que os testemunhos orais representam um retrato fiel da experiência vivenciada e registada na memória (evento biográfico). O intervalo temporal entre o registo do evento na memória episódica e a narrativa da recordação pode ter alterado partes da informação retida. Por esta razão, o discurso daquele que recorda (narrador) pode trazer consigo toda uma carga de subjetividades que impedem uma análise objetiva do facto.

O pressuposto ontológico adotado é do tipo relativista construtivista (Waring, 2012), aceitando a existência de múltiplas realidades (Guba & Lincoln, 1982) que se manifestam nas narrativas dos professores como concepções pessoais (memória individual) suscetíveis às influências do sistema de crenças social (memória coletiva).

Em linha com o modelo esquemático *research onion* (Saunders, Lewis, & Thornhill, 2019, p. 130), este estudo posiciona-se no interpretacionismo, adotando um paradigma interpretativo pós-moderno que se distancia do objetivismo positivista (Figura 43).

Figura 42

Pressupostos ontológicos declarados para este estudo (Pinto, 2022)



O investigador percebeu ainda que para o presente estudo o paradigma de investigação adotado depara-se com um paradoxo ontológico e consequente viés. Embora esta observação seja explorada mais adiante, neste tópico decidiu-se por apresentar os elementos primários que fundamentam esta afirmação.

Paradoxo ontológico e consequente viés

Ainda que se registre a posição adotada no estudo acerca da natureza da realidade percebida, não se pode ignorar os riscos de um consequente viés relacionado ao paradoxo que paira sobre a perspetiva realista positivista e relativista construtivista. Enquanto a primeira proposição filosófica associa a realidade a causas verificáveis, isentas da interferência do investigador com o fenómeno estudado, a segunda aceita a possibilidade de múltiplas realidades e contacto do investigador com o fenómeno estudado.

Ainda que ambas as perspetivas sejam opostas na sua essência, pode-se verificar alguns paradoxos à medida que o realismo é posto em dúvida e gera interpretações distintas (multiplicidade), e as múltiplas perceções da realidade (relativismo) são aceites por uma maioria de um mesmo grupo social. Neste sentido, uma recordação do passado pode, ao mesmo tempo em que manifesta uma memória de uma experiência vivida pelo narrador, igualmente conter traços das perceções sociais partilhadas sobre o mesmo evento.

Por outro lado, no momento em que se aceita a existência de múltiplas realidades convenientemente aceites por um grupo maior de pessoas, a realidade subjetiva (relativismo) começa a assemelhar-se a uma realidade objetiva (positivismo). Nos círculos académicos, nomeadamente na estrutura dos paradigmas de pesquisa, este fenómeno

paradoxal é denominado por “ficção” ou “realidades imaginadas” e pode ser observado em diferentes constructos sociais (Harari, 2018).

1.2.2 Pressupostos epistemológicos

A abordagem epistemológica assenta-se no esforço em compreender o paradigma do conhecimento (aprendizagem e partilha) em consonância com as crenças experienciadas e partilhadas pelos indivíduos de um grupo social, revelando as premissas filosófico-conceptuais de como o mundo é socialmente percebido e interpretado (Kuhn, 1996; Arthur, Waring, Coe, & Hedges, 2012).

Enquanto a ontologia centra-se na compreensão de como a natureza da realidade é percebida, a epistemologia foca na natureza do conhecimento e como este é produzido e comunicado (Amado, 2014). Não contrários e sim complementares, ambos os pressupostos também apontam qual a relação entre o investigador e o objeto de investigação, podendo esta ser distante e imparcial, com proximidade ou colaboração ou mesmo por conveniência e foco na praticidade (Creswell & Clark, 2007).

Relativamente consolidados no meio científico¹⁹¹, estes pressupostos são declarados no desenho de investigação de forma a compor a sua estrutura em linha com as opções adotadas para o estudo. Estas opções, numa perspetiva teórica, podem enquadrar-se numa abordagem dualista objetivista ou subjetivista com as suas variantes. Em ambos os casos, o posicionamento do estudo deverá refletir igualmente a posição ontológica adotada.

Posicionamento do estudo

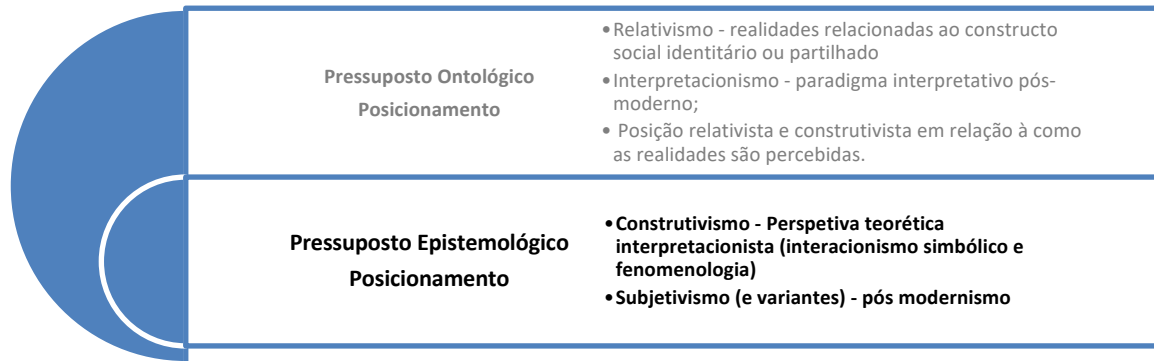
O relativismo construcionista assentado no interpretacionismo foi declarado no posicionamento ontológico desta investigação. Sendo as subjetividades dos testemunhos orais dos professores observadas a partir de uma abordagem etnográfica mista (ênica e ética), adotou-se o posicionamento epistemológico subjetivista com variações, o que se

¹⁹¹ Convém recordar o debate histórico que se observa em torno das abordagens ontológicas e epistemológicas no âmbito dos paradigmas de investigação, nomeadamente em torno das dissonâncias ou mesmo aproximações entre as investigações qualitativas e quantitativas, sobretudo acerca das subjetividades inerentes às investigações no campo das Ciências Sociais (Breuer & Roth, 2003; Wilson, 2005).

justifica pela sua perspectiva teórica transitar entre o construtivismo interpretacionista e o subjetivismo pós-modernismo (Figura 44).

Figura 43

Pressupostos epistemológicos declarados para este estudo



A interação paradigmática do posicionamento epistemológico observa-se particularmente na adoção de alguns elementos do interacionismo simbólico e da fenomenologia (perspetiva teórica interpretacionista) para a compreensão da memória social da escola. Bem como, nos elementos semânticos e axiológicos do discurso dos professores (perspetiva teórica pós-moderna) que se observa nos testemunhos orais (narrativas da memória).

Paradoxo epistemológico e conseqüente viés

Em linha com o formato adotado no posicionamento ontológico, o posicionamento epistemológico adotado igualmente apresenta algumas situações paradoxais que podem resultar em conseqüente viés para a investigação. O paradoxo consiste essencialmente na questão teórica, o que fica mais claro quando utilizamos o modelo de Michael Crotty (1998) para explicitar a relação entre a posição epistemológica e a perspectiva teórica (Quadro 1).

Quadro 2

The Four Elements Basic to Any Research Process (Crotty, 1998)

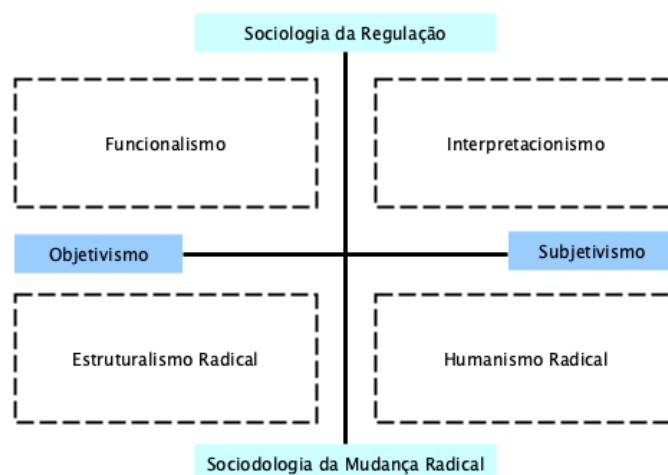
Epistemology	Theoretical Perspective	Methodology	Methods
Objectivism	Positivism (and positivism)	Experimental research	Sampling
Constructivism	Interpretivism - Symbolic Interacionism - Phenomenology	Survey research	Measurement and scaling

	- Hermeneutics		
Subjectivism (and its variants)	Critical Inquiry Feminism Postmodernism, etc.	Ethnography Phenomenological research Grounded theory Heuristic inquiry Action research Discourse analysis Feminist standpoint research, etc.	Questionnaires Observation (participant/nonparticipant) Interview Focus group Case study Life history Narrative Visual ethnographic Statistical analysis Data reduction Theme identification Comparative analysis Cognitive mapping Interpretative methods Document analysis Content analysis Conversation analysis, etc.

Ao adotar o interpretacionismo subjetivista, e justificar a sua adoção pela aplicação de bases teóricas relacionadas ao interacionismo simbólico e à fenomenologia, o paradigma adotado declara a sua intenção de distanciar-se do funcionalismo objetivista. Contudo, o *corpus* teórico, como se verá adiante, apresenta uma fundamentação com base em funcionalistas objetivistas como George Simmel e Durkheim. Embora este enquadramento esteja no âmbito de uma sociologia da regulação em oposição a uma sociologia da mudança radical, também se recorreu às ideias de autores do humanismo radical subjetivista como Jean-Paul Sartre e Jürgen Habermas.

Figura 44

Quatro paradigmas de análise da teoria social (Burrell & Morgan, 2019, p. 22)



Deve-se igualmente ressaltar ainda o trânsito de ideias e influências teóricas entre autores essenciais a esta investigação. Suas abordagens teóricas suportam os argumentos

no âmbito da memória individual e coletiva e da sociodinâmica e em muitos casos foram influenciadas por outros autores de posições filosóficas diferentes.

Os aspectos apontados indicam que a posição epistemológica não deve ser radicalmente vincada em estruturas definitivas, pois as dimensões objetivas e subjetivas do conhecimento não se excluem de todo uma à outra, mas dialogam nos diversos estágios da investigação (Hofer & Pintrich, 2002). Ainda assim, a estruturação dos paradigmas de investigação permite ao investigador a consciência acerca do terreno teórico que fundamenta o estudo.

1.3 Premissa axiológica

Combinada com a ontologia, a epistemologia e a lógica, a declaração da premissa axiológica forma os quatro axiomas filosóficos observados numa investigação. Enquanto os dois primeiros focam-se na perceção da realidade (ontologia) e do conhecimento (epistemologia), os dois últimos têm o seu foco na racionalização (lógica) e nos valores (axiologia) (McGregor, 2018). A axiologia centra-se na heterogeneidade da relevância dos elementos a que atribuímos valor fenomenológico, destacando-se as escolas inglesa, austro-alemã e americana, sendo mais recentemente verificado um maior interesse pelo realismo axiológico tradicional (Smith & Thomas, 1998).

A premissa axiológica tem particular relevância nesta investigação pelo carácter subjetivo do fenómeno estudado (memória social da escola) através dos testemunhos dos professores. Ressalta-se a natureza dinâmica e social das narrativas e a influência de múltiplas perceções da realidade, tanto para aquele que recorda e narra, como para aquele que ouve e regista. Neste sentido, o fenómeno estudado está sujeito aos julgamentos à luz de diferentes perceções de valor, as quais podem manifestar-se nos testemunhos orais. Importa destacar que o tempo da narrativa não é o mesmo do registo do evento na memória e, por esta razão, o fenómeno está sujeito a uma dialética fenomenológica.

Thomas Bienenbach e Mattias Jacobsson (2016) enquadram os valores axiológicos em três grupos: (1). Intrínsecos, universais e menos suscetíveis às perspetivas culturais; (2) Extrínsecos, dinâmicos e suscetíveis aos contextos; (3) Sistémicos, relativo a atributos ou qualificações sustentadas numa moldura consolidada. No âmbito dos valores axiológicos intrínsecos (1), as regras e valores observados na investigação seguem a

preservação ética dos procedimentos e respeito aos participantes no estudo e na análise reflexiva dos resultados.

Em linhas gerais, no plano dos valores extrínsecos (2) observou-se a liberdade de participação, o respeito ao tempo e disponibilidade do entrevistado, os seus valores e a subjetividade das suas narrativas. Por último, no âmbito dos valores sistémicos (3), o estudo utilizou os princípios e melhores práticas recomendadas pelo Oral History Association para a coleta, preservação, tratamento e preservação dos dados coletados.

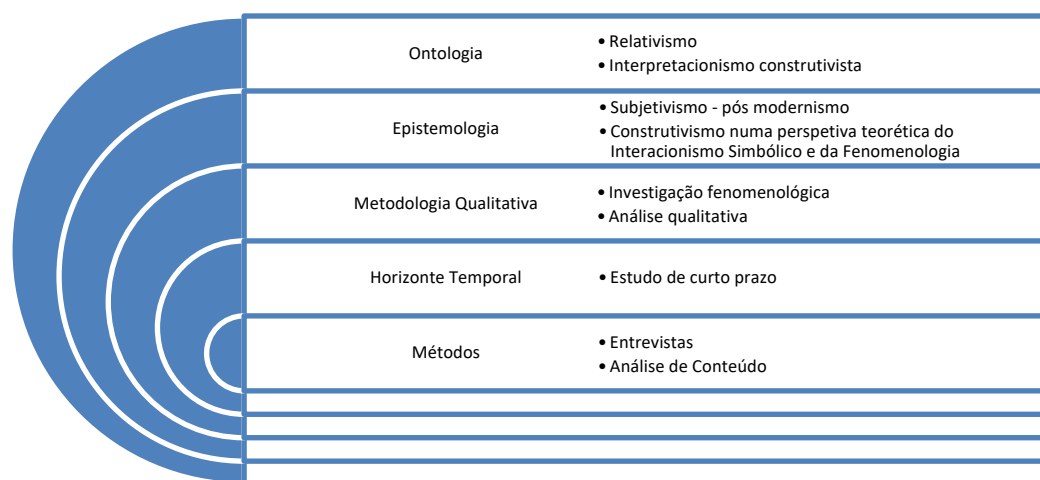
1.4 Escolhas metodológicas, estratégia e horizonte temporal

De acordo com o posicionamento da investigação no âmbito ontológico, epistemológico e os seus aspectos axiológicos, a presente investigação adota uma metodologia qualitativa de forma que o problema opera como guia para todo o processo investigativo, mantendo o foco no fenómeno mnemónico em análise (Coutinho, 2014). Foram adotados os critérios metodológicos estabelecidos por MacMillan & Schumacher (2014) para a elaboração e avaliação do problema de investigação.

Numa linha construtivista, utilizou-se uma metodologia indutiva com abordagem nomotética e retórica de escrita informal e formal. Esta escolha aproxima a retórica adotada de uma linha pragmática, ao menos quanto aos procedimentos de investigação.

Figura 45

Desenho de investigação



O objeto de investigação é a “memória social da escola” e o contexto no qual se inserem essas memórias o período do “Estado Novo”. Neste sentido, o desenho da investigação (Figura 46), ilustra a estrutura filosófica do estudo que suporta a pergunta de investigação. Convém recordar que, conforme o que foi referido na estrutura praxeológica, o contexto a memória (registo e narrativa), está sujeito às influências temporais, espaciais e condicionais.

2. Problema de investigação

O problema foi definido de forma a explorar a relação entre as narrativas dos professores (testemunhos orais) e os aspectos do tempo, espaço, condições e efeitos (Ferreira A. G., 2008) numa perspetiva sociodinâmica da memória da escola.

Problema de Investigação:

Como os aspectos do tempo, do espaço, das condições e dos seus efeitos se manifestam nas narrativas dos professores da escola do tempo do Estado Novo e evidenciam a perspetiva sociodinâmica da memória?

Em linha com o problema apresentado, esta investigação pretende responder a seguinte pergunta de investigação: Como os aspectos do tempo, do espaço, das condições e dos seus efeitos se manifestam nas narrativas dos professores da escola do tempo do Estado Novo e evidenciam a perspetiva sociodinâmica da memória?

Embora a investigação recorra aos testemunhos dos professores numa linha de história oral, com características de abordagem biográfica, não utiliza a metodologia inerente às narrativas biográficas. Explora as interações sociais e dinâmicas entre o individual e o coletivo, entre a objetividade histórica e a subjetividade das relações e entre o indivíduo e o seu contexto numa perspetiva interacionista (Albarello, et al., 2005).

Adota-se no estudo o mesmo rigor científico recomendado pela Oral History Association (OHA) para os procedimentos de planeamento, condução, recolha/registo, conservação, análise e publicação dos resultados. Os detalhamentos destes processos metodológicos são apresentados no Capítulo IV – Desenho da Investigação, onde o desenho da investigação é apresentado e os processos metodológicos explicados para uma

melhor visualização da relação entre a problemática elencada, o quadro teórico e os instrumentos de pesquisa aplicados nesta investigação.

O pressuposto sobre o qual foi elaborado o problema parte da afirmação de que as dimensões espaço-temporais e as realidades sociais (contexto/condições) interferem na forma como registamos, evocamos e narramos os eventos biográficos (efeitos). A relação entre os elementos de análise que compõem o problema e a pergunta de investigação foi suportada por distintas teorias que fundamentam o estudo (Merriam & Tisdell, 2016).

3. Objetivos

As investigações sobre a memória da escola no âmbito da História da Educação são frequentemente levadas a analisar fenómenos sociais numa matriz interdisciplinar. O que se justifica pela complexidade do microcosmo escolar, o qual exige que se considere o grau de abrangência das influências e contextos semânticos inerentes à temporalidade, grupo social e circunstâncias.

Nas palavras de Justino Magalhães, “as noções de complexo e de relação são inerentes ao educacional” (Magalhães J. , 2010, p. 23). Essa complexidade da escola pode facilmente levar o investigador a dispersar-se no percurso da investigação, o que pode ser evitado com a definição de objetivos claros e diretamente relacionados ao problema de investigação.

Assim, em linha com o problema anteriormente apresentado, os objetivos exploratórios (Coutinho, 2014) que se apresentam a seguir, descrevem algumas características dos fenómenos da memória social da escola que se pretende analisar e que ainda são ignoradas ou desconhecidas em investigações no âmbito da historiografia da educação.

3.1 Objetivos Gerais

- Apresentar um enquadramento teórico conceptual que fundamente o constructo teórico compreensivo da perspetiva sociodinâmica da memória;
- Pesquisar o que tem sido publicado sobre a perspetiva sociodinâmica da memória da escola no âmbito da historiografia da educação e verificar a originalidade da presente investigação;
- Verificar como as características do tempo e do espaço podem ser observadas nas recordações dos professores que deram aulas na escola do tempo do Estado Novo;
- Demonstrar como a perspetiva sociodinâmica da memória da escola contribui para uma análise reflexiva sobre as recordações dos professores, possível de ser replicada em investigações que recorrem à história oral no âmbito da historiografia da educação.

3.2 Objetivos Específicos

- Explorar no enquadramento teórico conceptual os temas da memória, sociodinâmica, contexto e história oral na construção de uma fundamentação teórica para a perspetiva sociodinâmica da memória da escola;
- Apresentar uma contextualização sócio-histórica que permita melhor compreender os elementos que se manifestam nas recordações da escola do tempo do Estado Novo em Portugal;
- Desenvolver uma revisão da literatura do tipo narrativa, com procedimentos sistematizados que permitam verificar o que tem sido publicado sobre a memória social da escola numa perspetiva sociodinâmica;
- Verificar a originalidade da presente investigação;
- Detetar e registar como é recordada a escola do tempo do Estado Novo e que recordações recebem mais ou menos relevância nas narrativas dos professores;
- Elaborar um quadro de codificação para a identificação dos elementos “tempo, espaço e condições e os seus efeitos” nas entrevistas (narrativas dos professores);

- Analisar como as narrativas dos professores refletem as condições sob as quais se deu o registo dos eventos biográficos, influenciando o que é ou não recordado;
- Detetar como as narrativas dão significados às recordações e manifestam ajustes entre o tempo da memória (registo e significação) e o tempo da narrativa (narrativa e significação);
- Através da análise das entrevistas, verificar como os aspectos do tempo, do espaço, das condições e seus efeitos se manifestam nas narrativas dos professores (testemunhos orais) e evidenciam a perspetiva sociodinâmica da memória da escola.

Importa ressaltar que, embora estejam apresentados separados, os objetivos gerais elencados se combinam em resposta ao problema de investigação e os objetivos específicos, indicando propósitos pontuais a serem perseguidos no estudo em resposta aos objetivos gerais e ao problema de investigação.

Os objetivos específicos focam-se em registar e analisar o que e como se recorda, identificar variações entre as memórias, distinguir, verificar e analisar as influências do tempo, do espaço e das condições e os seus efeitos nas recordações dos professores e demonstrar o contributo da perspetiva sociodinâmica para análise destes fenómenos.

4. Escopo e Delimitação

A memória da escola do tempo do Estado Novo em Portugal, revelada nas narrativas dos professores, constitui o escopo desta investigação e o tema sob no qual se insere esta tese e a sua proposta para uma perspetiva sociodinâmica.

Diante do seu ineditismo, abrangência e complexidade do tema, a investigação delimitou-se em verificar como os aspectos do tempo, do espaço, das condições e os seus efeitos se manifestam nas narrativas dos professores e evidenciam a perspetiva sociodinâmica da memória da escola.

Sendo o objeto de análise as entrevistas (narrativas da memória) e os sujeitos da investigação os professores, definiu-se o período do Estado Novo em Portugal (1933-1974) como o enquadramento temporal e espacial da investigação. Nesse sentido, as narrativas

de professores que deram aulas nesse período constituem a fonte primária (Merriam & Tisdell, 2016) deste estudo.

Devido à longevidade do Estado Novo português (1933-1974), ainda foi possível encontrar professores que fizeram o percurso escolar e escola de magistério durante o regime e ainda durante o regime desenvolveram o seu percurso docente. Vale ressaltar que para seleção das entrevistas exploradas nesse estudo, considerou-se como essencial e de maior relevância o facto de dar aulas durante o regime. A vivência enquanto aluno/a (antes de ser docente) representou um diferencial positivo, particularmente por estas memórias transitarem entre as recordações de aluno e de professor da escola do tempo do Estado Novo.

5. Justificativa

É expectável que na justificativa de teses e dissertações o investigador discorra acerca da conveniência, relevância social, valor teórico ou utilidade metodológica que enunciam os contributos do seu estudo (Sampiere et al., 2013). Assim como os objetivos específicos elencados expõem a relevância social desta investigação, ao propor uma perspetiva sociodinâmica da memória, contribui com uma perspetiva pouco explorada ou mesmo inovadora no âmbito da História da Educação.

Partindo da afirmação de que a memória é social e dinâmica, todo o conjunto de recordações do tempo da escola que emergem nas narrativas dos professores são fontes de informações imprescindíveis para o estudo da memória da escola. Como refere Magalhães (2010, p. 35), “As principais fontes de informações sobre a escola respeitam a três áreas: a materialidade; a organização e a acção pedagógico-didáctica; vivências e memórias.” E são exatamente as ‘vivências e memórias’, registadas sob a forma eventos biográficos, que são evocadas em muitas narrativas e representam um elemento de interesse neste trabalho.

5.1 A importância das narrativas da memória (necessidade)

As memórias vão se perdendo ao longo do tempo e a experiência de esquecer é quase tanto ou mais banal que a experiência de recordar (O’Gorman, 2020). A narrativa,

manifestação oral ou escrita da anamnese, está sujeita aos efeitos do tempo e dos seus contextos. À medida que a idade avança e as condições neurofisiológicas comprometem a saúde da memória, os limites da recordação vão se reduzindo e se perdendo no percurso do tempo.

O deficit associativo, hipótese que considera o facto de que “o desempenho em tarefas que envolvem a memória episódica declinam de modo constante ao longo dos anos da vida adulta” (Baddeley, Anderson, & Eysenck, 2009/2011). Neste sentido, o exercício de recordar e reconstituir na memória o facto experienciado vai tornando-se um desafio cada vez mais intenso à medida que envelhecemos. Soma-se a isso variáveis de saúde que podem acelerar o comprometimento do desempenho da memória e mesmo da capacidade social de se interessar em partilhar uma recordação.

No escopo deste estudo, as narrativas dos professores do tempo do Estado Novo estão vinculadas às influências do tempo e das conjecturas individuais. Quer seja pela idade, disponibilidade ou por motivos de saúde dos potenciais entrevistados, fica cada vez mais difícil entrevistar professores que deram aulas durante o regime.

As narrativas da memória, materializadas no discurso, permitem-nos o contacto com recordações de uma escola que já não existe mais e de um tempo que se distancia do presente. Este distanciamento temporal tem implicações diretas e indiretas sobre a memória social e as identidades sociais, porque a memória assume o seu protagonismo quando assumimos que a nossa experiência do presente está ligada ao nosso conhecimento do passado (Connerton, 1989/1993).

É preciso ligar o passado ao presente para compreender as identidades sociais, não esquecendo aqueles que recordam e, ao mesmo tempo, respondendo à necessidade cada vez mais urgente de se coletar, preservar e investigar a memória da escola. O estudo propõe-se a atender a esta necessidade, ao mesmo tempo em que presta o seu contributo social, como os trabalhos sobre a memória individual e coletiva sempre o fazem em maior ou menor intensidade.

Ouvir as narrativas dos professores, dar o devido valor a esses testemunhos do tempo, é tão necessário quanto urgente. Como refere Ecléa Bosi no seu estudo sobre a memória, “O vínculo com outra época, a consciência de ter suportado, compreendido muita coisa, traz para o ancião alegria e uma ocasião de mostrar sua competência. Sua vida ganha uma finalidade se encontrar ouvidos atentos, ressonância.” (Bosi, 2015, p. 82). O

envelhecimento e outros problemas no decurso da vida, atuam sobre o indivíduo e as suas recordações, quer seja limitando ou mesmo impedindo de recordar e narrar as suas memórias.

5. 2 Ajuste no percurso da investigação (oportunidade)

O estudo foi privilegiado na sua coleta de dados pela combinação fortuita de necessidade e oportunidade. O plano inicial da investigação era entrevistar professores em Vila Nova de Poiares (Distrito de Coimbra, Portugal), vindo mesmo a iniciar esse processo. Contudo, foi detetado que os potenciais entrevistados já tinham participado de outra entrevista recente. Embora esta outra entrevista não tivesse os mesmos objetivos, poderia interferir sobre o exercício da recordação de algumas experiências do tempo de escola, de forma que o objeto de análise (narrativas dos professores) poderia ser contaminado pela experiência recente do entrevistado.

A decisão de esperar um pouco mais para se iniciar a coleta de dados, como alternativa para se permitir um certo distanciamento da experiência de recordação recente, exponenciou o risco de não se conseguir mais algumas entrevistas. De facto, com o avanço do tempo, algumas limitações na disponibilidade e o falecimento de outros potenciais entrevistados exigiu novos ajustes à estratégia de coleta de dados.

Felizmente, após uma visita para recolha e estudo de alguns materiais da escola do tempo do Estado Novo com os orientadores desse trabalho¹⁹² ao Centro Local de Aprendizagem de Ponte de Lima (CLA-Universidade Aberta), surgiu a possibilidade de se iniciar um embrionário projeto sobre a memória da escola no âmbito do diálogo entre o Grupo de Investigação em Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais (GRUPOEDE-CEIS20-III-UC) e o CLA-Ponte de Lima.

A partir dessa parceria, a qual teve o crucial envolvimento e apoio dos orientadores deste trabalho, da Dra. Ana Catarina A. Lima, (Coordenadora do CLA-Ponte de Lima) e do Doutor António Moreira (Pró-Reitor da UAb), foi possível realizar todo um conjunto de entrevistas que permitiram a constituição do *corpus* dessa investigação.

¹⁹² Importa ressaltar que a Dra. Ana Catarina A. Lima e os Professores Doutores António Moreira, Luís Mota e António Gomes Ferreira articularam toda atividade inicial no estreitamento de ações entre o GRUPOEDE (CEIS20-III-UC) e o CLA Ponte de Lima (UAb) na sequência de trabalhos conjuntos anteriores no campo da História da Educação.

As narrativas dos professores que deram aulas no tempo do Estado Novo em Portugal constituem um material singular, cada vez mais escasso e suscetível de desaparecer. O que denota a relevância deste trabalho no sentido de atender à necessidade de se ir ao encontro dessas memórias, valorizar a sua singularidade, recolher narrativas, analisar e incentivar investigações.

Embora os ajustes de percursos em investigações no âmbito da história oral sejam expectáveis, especialmente quando se trabalha com temas deste tipo, o conjunto de eventos onde se inseriu o desenvolvimento deste trabalho, evidencia as limitações já referidas. Explicitar nesse tópico o contexto e os seus intervenientes diretos que constituíram o cenário de oportunidade para o estudo, transpõe o simples manifesto dos agradecimentos que já anteriormente foram feitos para destacar a conjugação positiva entre a necessidade e oportunidade que viabiliza e justifica a investigação.

Capítulo IV - Narrativas dos(as) professores(as)

As memórias dos professores que deram aulas em escolas primárias no período do Estado Novo em Portugal (1933-1974) constituem uma importante fonte de dados para se compreender as dinâmicas sociais deste período, bem como os reflexos do contexto histórico, político, económico e social do país no dia a dia da escola.

Neste sentido, como já foi referido, o objeto de investigação é a “memória social da escola” e o contexto no qual se inserem essas memórias o período do “Estado Novo”. Partindo da matriz sociodinâmica “objeto” e “contexto da investigação”, pretende-se responder a seguinte pergunta:

Como os aspectos do tempo, do espaço, das condições e dos seus efeitos se manifestam nas narrativas dos professores da escola do tempo do Estado Novo e evidenciam a perspetiva sociodinâmica da memória?

Para responder a esta pergunta, este tópico tem como objetivo analisar as entrevistas e verificar como as narrativas dão significados às recordações e manifestam ajustes entre o tempo da memória (registo e significação) e o tempo da narrativa (narrativa e significação), refletindo aspectos do tempo, do espaço, das condições e seus efeitos e evidenciando a perspetiva sociodinâmica da memória da escola.

Desta forma, pretende-se cumprir os dois últimos objetivos gerais da investigação: Verificar como as características do tempo e do espaço podem ser observadas nas recordações dos professores que deram aulas na escola do tempo do Estado Novo; Demonstrar como a perspetiva sociodinâmica da memória da escola contribui para uma análise reflexiva sobre as recordações dos professores, possível de ser replicada em investigações que recorrem à história oral no âmbito da historiografia da educação.

A fonte de dados, constituída por entrevistas no âmbito da uma historiografia oral da educação, As narrativas dos professores (testemunhos orais) permitiram analisar o que foi recordado e como foi recordado sobre a escola do tempo do Estado Novo.

Segundo Leavy (2011), a história oral recorre à análise qualitativa de entrevistas para analisar e compreender os fenômenos estudados considerando a perspetiva dos participantes manifestadas em suas narrativas. Esta abordagem metodológica está mais

inclinada ao paradigma interpretacionista, sendo adequada a investigações de linha fenomenológica.

Neste sentido, a análise qualitativa adotada para esta investigação é do tipo fenomenológica interpretativa (Smith, Flowers, & Larkin, 2009), considerando os testemunhos orais como um dado qualitativo e subjetivo, composto por narrativas de experiências dos participantes na escola do tempo do Estado Novo.

I. Abordagem metodológica

Neste tópico apresenta-se a parte empírica da investigação, composta pela apresentação dos procedimentos metodológicos adotados nesta fase e a análise dos resultados obtidos. Esta etapa da investigação se enquadra no âmbito dos processos de coleta e análise dos dados, conforme o modelo esquemático do *research onion* (Saunders et al., 2019, p. 130), apresentado no início deste capítulo.

Partindo do posicionamento epistemológico subjetivista (com suas variações), o estudo se insere numa filosofia de investigação de linha construtivista, com recurso à uma metodologia indutiva com abordagem nomotética. Quanto aos procedimentos de investigação, aproxima-se da retórica pragmática.

Seguindo esta abordagem qualitativa naturalística, propõe-se compreender fenomenologicamente o objeto de investigação (memória social da escola) no contexto no qual se inserem as narrativas dos(as) professores(as) (Estado Novo em Portugal).

Assumindo os riscos e fragilidades pertinentes à esta escolha, pretende-se analisar os dados coletados partindo de suas características específicas para uma compreensão geral (não generalizada). O recurso à esta abordagem nomotética permite olhar o conjunto de narrativas dos professores como um grupo de casos sobre os quais pode-se observar características comuns que delineiam uma interpretação universal do fenômeno social estudado (APA, 2022).

1.1 Método

Em linha com as escolhas metodológicas referidas, como método para a coleta de dados recorreu-se a entrevistas semiestruturadas, o que se justifica por ser um método que proporciona a oportunidade de observar as experiências dos professores num dado contexto (Seidman, 2006), a partir de suas percepções individuais e coletivas expressas em suas narrativas da memória. O método de recolha de dados reflete a característica do objeto de investigação, o qual por sua vez situa-se no âmbito da história da educação e da história oral.

De acordo com a OHA, “Oral history refers to both the interview process and the products that result from a recorded spoken interview (whether audio, video or other formats)¹⁹³ (OHA, 1989/2000). Como entrevistas inserem-se no âmbito da história oral, para recolher as narrativas dos(as) professores(as) da escola do tempo do tempo do Estado Novo seguiram-se os procedimentos recomendados pela Oral History Association (OHA).

1.1.1 Instrumentos

Para a coleta de dados foi elaborado um guião de entrevistas semiestruturadas de forma a perceber como os aspectos do tempo, do espaço, das condições e dos seus efeitos se manifestam nas narrativas dos(as) professores(as) e evidenciam a perspetiva sociodinâmica da memória. Um documento de “consentimento informado” foi elaborado de forma documentar a realização da entrevista.

Após a validação do guião pelos supervisores da investigação, foram aplicadas cinco entrevistas exploratórias de forma a verificar a necessidade de alterações na sua estrutura. Devido às dificuldades encontradas na coleta de dados e a oportunidade que surgiu em Ponte de Lima, a coleta de dados se deu nesta zona do país.

A partir da indentificação de potenciais participantes, foi organizada uma agenda de entrevistas conforme as disponibilidades individuais. Mesmo adotando como método as entrevistas semiestruturadas, a duração das entrevistas respeitou o tempo da narrativa dos participantes.

¹⁹³ Tradução livre do autor: “A história oral refere-se tanto ao processo de entrevista como aos produtos que resultam de uma entrevista oral gravada (seja áudio, vídeo ou outros formatos).”

Oral history is distinguished from other forms of interviews by its content and extent. Oral history interviews seek an in-depth account of personal experience and reflections, with sufficient time allowed for the narrators to give their story the fullness they desire. The content of oral history interviews is grounded in reflections on the past as opposed to commentary on purely contemporary events.¹⁹⁴ (OHA, 1989/2000)

O planeamento e a realização das entrevistas se deu em partes, conforme a disponibilidade dos entrevistados. Esta etapa do planeamento teve um importante apoio da investigadora local Ana Catarina Lima e do CLA-Ponte de Lima, nomeadamente na indicação e contacto de potenciais participantes para esta investigação. As listas dos participantes fois sendo organizada na medida em que eram identificados e verificadas as disponibilidades para participar da investigação.

1.1.2 Procedimentos

O período do Estado Novo em Portugal (1933–1974) foi adotado como delimitação temporal para as recordações, e como delimitação espacial a região de Minho-Lima no Norte de Portugal. Esta decisão se justifica pelo contexto de oportunidade de realizar a investigação nesta região, como já referido. O maior bloco de entrevistas é de participantes que viveram e deram aulas nesta zona do país.

Consequentemente, o âmbito deste estudo foi também circunscrito pelas memórias dos professores que ensinaram nas escolas da região do Minho-Lima durante o período do Estado Novo. A definição de uma amostra que viabilizasse a investigação foi um problema detetado ainda na fase de planeamento. Como já foi referido, as dificuldades em encontrar potenciais participantes reduziu as possibilidades do estudo contar com um número mais alargado de entrevistas.

A entrevistas feitas no período entre 2014 e 2019, sendo a maioria delas realizadas numa antiga escola primária no centro de Ponte de Lima, Portugal. Na altura da investigação, neste local funcionava o CLA - Ponte de Lima. O local de entrevistas não somente foi conveniente para se encontrar com os participantes, como também foi útil na

¹⁹⁴ Tradução livre do autor: “A história oral distingue-se de outras formas de entrevistas pelo seu conteúdo e extensão. As entrevistas de história oral procuram um relato profundo da experiência pessoal e reflexões, com tempo suficiente para que os narradores possam dar à sua história a plenitude que desejam. O conteúdo das entrevistas de história oral é fundamentado em reflexões sobre o passado, por oposição a comentários sobre acontecimentos puramente contemporâneos.”

ambientação da memória durante as entrevistas, uma vez que todos os entrevistados reconheceram o espaço como a antiga escola de Ponte de Lima. O contacto com os participantes e o local de entrevista foi facilitado pela investigadora local Ana Catarina Lima a qual esteve presente durante as entrevistas para tornar os entrevistados mais confortáveis durante o processo de recolha de dados.

Após as devidas introduções e apresentação dos objectivos da investigação, os entrevistados foram informados sobre o procedimento de recolha e tratamento dos dados, a possibilidade de interromper a entrevista sempre que desejassem e a liberdade de indicar se alguma parte da mesma não deveria ser registada pelo investigador. As entrevistas aconteceram individualmente, após o participante concordar com a realização da entrevista e assinar o documento de “consentimento informado”. De todos os contactos feitos, apenas uma das participantes não concordou em gravar ou assinar o documento de “consentimento informado”, mas quis falar sobre as suas memórias do tempo de escola. Neste caso em particular, não houve qualquer registo das narrativas e nenhuma informação relativa às memórias desta professora foi incluída nesta investigação. Este encontro não foi considerado como entrevista e não está incluído no universo de participantes.

Cada entrevista teve uma duração máxima de cerca de 120 minutos, sendo todas gravadas em MP3 com recurso à um gravador digital de marca Olympus modelo VN-8700PC. Durante a coleta, foram feitos alguns apontamentos sobre as recordações, sobre as localizações de escolas antigas que já não existem e sobre possíveis novos participantes da investigação.

1.1.3 Participantes

Foram realizadas 23 entrevistas, sendo 18 dos entrevistados da zona de Ponte de Lima. De forma a atender às delimitações definidas para esta investigação, nesta análise foram consideradas apenas as entrevistas com participantes cujas recordações estão relacionadas às experiências da escola na zona de Ponte de Lima, sendo também excluídas as entrevistas com ex-alunos. O que se justifica pelo facto de que todos os professores entrevistados também foram alunos em escolas do tempo do Estado Novo, observando-se memórias do tempo de aluno e do tempo de professor.

Desta forma, o conjunto final entrevistas ($n = 15$) é composto por 14 participantes que foram professoras, das quais duas foram regente escolar, vindo depois a fazerem o

curso na escola de magistério primário, e um professor que também trabalhou como delegado escolar.

Os participantes nasceram entre os anos de 1927 e 1949. O intervalo de idade de cerca de 20 anos entre o mais jovem entrevistado e o mais idoso, pode refletir-se na forma como os eventos biográficos são recordados e apresentados nas narrativas.

Tabela 44

Caracterização dos participantes – Idades

Ano de Nascimento	1927	1929	1931	1935	1936	1937	1939	1941	1942	1943	1944	1946	1946	1947	1949
Participante	E7	E13	E11	E12	E8	E17	E10	E9	E2	E18	E1	E3	E6	E5	E4

A idade dos participantes importa para este estudo na medida em que o curso temporal do esquecimento (curva de esquecimento de Ebbinghaus) na memória de longo prazo (MLP) pode ser afetada no decurso da idade (Squire, 1989). Em linhas gerais, o padrão repetitivo das atividades profissionais pode constituir-se num elemento favorável à recordação do dia a dia da escola e das práticas de ensino adotadas no decorrer da experiência profissional. Por outro lado, experiências pontuais que constituem os eventos biográficos ser resignificados na recordação no decurso da idade, de forma que a narrativa pode não refletir somente o evento biográfico, mas também as emoções inerentes a ele. (Baddeley et al., 2011; Izquierdo, 2018).

Por esta razão, a amostra desta investigação se caracteriza como “não probabilística e por conveniência” (Albarello, et al., 2005). Embora o número de participantes tenha sido maior do que o esperado, é preciso considerar as limitações deste tipo de amostra, nomeadamente quanto à sua representatividade para a compreensão do fenómeno. Nestes termos, como o estudo e os seus resultados se aplicam apenas a este grupo de indivíduos, não é prudente afirmar que os resultados são representativos para uma generalização dos resultados obtidos (Cohen, Manion, & Morrison, 2018).

1.2 Transcrição, codificação e anonimização dos dados

Para o primeiro conjunto de nove entrevistas, foi contratado um serviço externo para as transcrições. Após a verificação dessas transcrições, verificou-se a necessidade de

ser rever todo este primeiro conjunto para corrigir algumas partes e inserir os trechos em falta. As demais transcrições foram feitas de forma automatizada e manual, sendo em ambos os casos verificadas manualmente.

A automatização das transcrições foi feita com recurso ao software Adobe Premiere Pro, sendo a última verificação dos ficheiros¹⁹⁵ feita na versão 22.6.2 (2022). Embora o Premiere apresente um baixo nível de erro na transcrição do áudio, foram necessários ajustes durante a verificação.

A codificação dos dados ocorreu de forma semi-automatizada¹⁹⁶, utilizando para este fim o software MAXQDA Analytics Pro 2022, sendo a última verificação feita na versão release 22.2.0. Ainda durante o processo de codificação as notas do investigador acerca de aspectos não verbais observados durante a entrevista foram inseridas aos códigos na forma de comentários. Este procedimento permitiu algumas inferências sobre a dinâmica emocional observada durante as entrevistas, recordando que não podem ser ignoradas as subjectividades inerentes a este aspecto (Clark T. , 2010).

O processo de codificação foi inicialmente feito de forma aberta, recorrendo aos dados e fenómenos como conceitos¹⁹⁷, sendo as expressões presentes nas narrativas classificadas como unidades de significado (Flick, 2005). Este tipo de codificação foi feito linha a linha de forma a melhor detetar os elementos da narrativa (Charmaz, 1995), não se aplicando a todo o texto da entrevista, mas sim como um recurso exploratório que permitiu ao investigador detetar os elementos de análise presentes nos testemunhos orais. Também utilizou-se codificações do tipo *in-vivo*, recorrendo às palavras dos próprios narradores e axial, de forma a seleccionar as categorias de análise mais promissoras, considerando sua pertinência e frequência nas narrativas.

Utilizando uma grelha de registos para auxiliar no esquema de codificação e identificação dos originais, as entrevistas foram anonimizadas, sendo identificadas com a

¹⁹⁵ Como durante o processo de codificação se verificou algumas falhas em algumas transcrições, foram feitas duas verificações manuais com auxílio do Adobe Premiere Pro 2022.

¹⁹⁶ Entenda-se por codificação semi-automatizada a inclusão manual dos elementos de codificação combinada com a codificação assistida algumas por recursos de varredura de dados e codificação automática a partir das instruções inseridas no software (MAXQDA, 2021).

¹⁹⁷ Embora a codificação teórica seja mais utilizada no âmbito de *grounded theory*, sua utilização nesta investigação justifica-se pelo facto de não haver uma teoria fundamentada sobre a perspectiva sociodinâmica da memória social da escola. Neste sentido, os elementos de análise não apenas explicam o fenómeno como colaboram para a constituição de uma teoria da perspectiva sociodinâmica. Convém ressaltar que dada as características da coleta de dados e o constructo teórico conceptual da investigação, não é adequado classificar a análise no âmbito de uma *grounded theory*.

letra “e” (entrevistado) seguida de um “número” referente à ordem em que foi feita a entrevista.

Após o procedimento de transcrição e codificação, seguiu-se a anonimização das entrevistas, sendo adotada apenas os identificadores da grelha de registos. Cada entrevista foi considerada como um caso de análise do fenómeno da memória social da escola numa perspectiva sociodinâmica (Smith, Flowers, & Larkin, 2009).

As identificações dos participantes e outros identificadores que aparecem nas entrevistas foram anonimizados. É importante destacar que embora este procedimento permita preservar em grande medida a confidencialidade dos participantes, não torna impossível o reconhecimento de ligações entre algumas das narrativas e características dos entrevistados.

Para garantir a integridade e confidencialidade dos dados, o armazenamento e o acesso aos registos originais de áudios coletados está limitada ao autor desta tese de doutoramento.

2. Análise e discussão das entrevistas

Após a fase de codificação das entrevistas, procedeu-se a análise temática e discussão dos dados, explorando as entrevistas com recurso à micronálise do tipo interpretativa (Lejeune, 2011/2019), em linha com o desenho de investigação e as características dos dados coletados (Bardin, 2011; Krippendorff, 2004).

Para a categorização dos dados, adotou-se um procedimento misto (indutivo e dedutivo), combinando as categorias que foram previamente definidas com categorias que emergiram dos dados (Amado, 2014). Neste processo foram organizadas as categorias de análise, os indicadores/unidades de registo, os temas/unidades de significação e as unidades de contexto. Esta estrutura organizacional foi feita de forma manual e automatizada, com recurso às planilhas e mapas analíticos do MAXQDA Analytics Pro 2022, sendo algumas das categorias resultantes de códigos axiais (Cohen, Manion, & Morrison, 2018).

Os indicadores ou unidades de registo foram organizadas a partir das unidades de significação e recortes temáticos por palavras e/ou frases (Bardin, 2011). A estratégia de

seleção de palavras-tema ou unidades significantes teve como critério os aspectos semânticos que melhor representavam os segmentos codificados.

Nas unidades de contexto foram inseridos os segmentos das entrevistas que permitem melhor compreensão dos trechos codificados, sendo adotados como critérios a pertinência e a contingência para a delimitação de sua dimensão no corpus de análise (Bardin, 2011). Desta forma, as unidades de contexto representam o segmento ampliado das unidades de significação e unidades de registo. Esta estratégia revelou-se particularmente útil para a utilização de micronálise linha a linha (Lejeune, 2011/2019), a qual permitiu não somente organizar as codificações no corpus analítico, mas também reorganizar as categorias a partir dos dados e melhor atender aos objetivos da investigação.

Com recurso à análise fenomenológica interpretativa (Lejeune, 2011/2019; Smith et al., 2009), observou-se o fenómeno da memória da escola nos segmentos codificados, orientando-se por perguntas de reflexão (Tabela 45) alinhadas aos objetivos do estudo.

Tabela 45

Estratégia de reflexão sobre os dados codificados

Perguntas de Reflexão	
O que é recordado?	De que memória estamos a falar? A experiência recordada é de quem recorda (experiência vivida) ou de outro (experiência não-vivida)?
Como é recordado? - Temporalidade da recordação x temporalidade da narrativa - Espaço da experiência x espaço da recordação	Como o presente da narrativa dialoga com o passado da experiência? Como o diálogo entre o local a experiência e o local da narrativa se manifesta nos testemunhos?

A análise fenomenológica interpretativa dos dados codificados seguiu a linha conceptual e reflexiva proposta por Smith et al (2009), organizando tematicamente as categorias de forma a permitir compreender o que é recordado do tempo de escola e como é recordado, distinguindo os elementos que caracterizam as recordações enquanto discente das recordações enquanto docente da escola primária.

De um corte vertical no conjunto de entrevistas, as unidades de conteúdo foram reagrupadas em novas unidades de registo e categorias de análise que permitiram verificar como a recordação se manifesta e que ajustes do tempo e do espaço emergem nas recordações dos professores.

A redução dos dados permitiu a organização dos elementos analíticos em linha com os objetivos da investigação, ficando a estrutura final da matriz de redução de dados composta por 6 dimensões, 11 categorias e 48 subcategorias de análise (Tabela 46).

Tabela 46

Matriz de redução de dados - Dimensões, categorias e subcategorias

Dimensões	Categorias	Subcategorias
Caracterização Socioeconómica	Família	Recordações de casa Situação económica da família Família e profissão docente
	Memórias da escola	Escolas que frequentou Castigos que sofreu quando estudante Sobre a justiça dos professores O que recorda da escola
Memórias de quando era estudante		Perceção sobre a carreira docente e o que influenciou a ser professor Os convívios Os colegas da escola de magistério Sobre os conteúdos ensinados na escola de magistério A justiça dos professores da escola de magistério O que mais marcou na escola de magistério
	Contexto sociocultural	Memórias da vida na aldeia
Contexto sociopolítico		Memórias do Estado Novo
Infância e cotidiano da criança	Perceção sobre o que era ser criança	Sobre as crianças em idade escolar Trabalhar para ajudar aos pais Brincadeiras das crianças
	Aspectos gerais do percurso docente	Colocação para as escolas Escolas onde deu aulas Características dos edifícios escolares
O dia a dia na escola		Como recorda as diferentes turmas que teve O que recorda sobre os alunos Higiene dos alunos Limpeza e manutenção das escolas
	Recursos para as aulas	Os materiais disponíveis na escola Livros que usava Lousa e cadernos
Memórias de quando era professor(a)		Métodos e técnicas de ensino O ensino do português O ensino da matemática O ensino da história O ensino da geografia O ensino da educação física O ensino de religião e moral O ensino de trabalhos manuais Avaliação dos alunos e exames de passagem de classe
	O que emerge da memória da escola	Respeito e disciplina na escola Os pais de alunos Castigar os alunos O que mudou na escola ao longo do tempo Como percebe o contributo da escola

As dimensões estão distribuídas em cinco níveis, sendo o primeiro com foco na caracterização do contexto socioeconómico dos entrevistados (na temporalidade da memória), o segundo voltado às memórias de quando era estudante, o terceiro nível centrado nos contextos sociocultural e sociopolítico, o quarto com foco nas memórias relacionadas à percepção do entrevistado sobre infância e cotidiano das crianças e um último voltado às memórias de quando era docente.

2.1 Contexto familiar e aspectos económico sociais

O contexto familiar e os aspectos económicos sociais são explorados na dimensão “Caracterização socioeconómica”, devendo-se ressaltar que esta dimensão tem por foco o contexto no qual são registadas as memórias e não o contexto no qual se dá a narrativa relativa à recordação. Neste sentido, os segmentos codificados foram situados na categoria “família” e três subcategorias de análise (Tabela 47).

Tabela 47

Dimensão - Caracterização socioeconómica

Categoria	Subcategorias
Família	Recordações de casa
	Situação económica da família
	Família e profissão docente

Não se pretende caracterizar o participante quanto aos aspectos socioeconómicos do momento presente e sim observar o que dizem suas memórias sobre o momento passado no contexto socioeconómico no qual se deu o registo da memória, com particular interesse nos anos que antecedem sua ida para a escola de magistério primário. Também não estão excluídas deste quadro analítico as narrativas que se situam ou dialogam com o contexto e temporalidade em que o entrevistado inicia a carreira docente.

Esta decisão analítico-contextual justifica-se pelo facto de que alguns elementos constantes nos testemunhos orais dos participantes associam-se ao contexto de quando o participante se encontrava a estudar. Estas narrativas da memória são essenciais para se observar como os contextos familiares se relacionam a profissão docente dos entrevistados. Embora não seja o objetivo desta análise traçar um perfil dos participantes, estes elementos permitem perceber como alguns aspectos do perfil social e económico da família podem ter influenciado o percurso docente dos entrevistados.

2.1.1 Família

A ideia de família ou de núcleo familiar deve ser observada neste estudo à luz de sua temporalidade, uma vez que os participantes nasceram entre os anos de 1927 e 1949. Este cenário temporal reflete-se na compreensão do que se entende por família, núcleo familiar e dinâmicas familiares. Convém ser sensível a este aspecto de modo a não corromper às informações relevantes nas narrativas, trazendo-as para a sombra de concepções contemporâneas.

Em linhas gerais a noção de família agrega em sua base o pai, a mãe e os irmãos, os quais compõe a unidade familiar nuclear que partilha a habitação (Levin, 1993). Este aspecto pode ser reconfigurado em função do contexto e da cultura, podendo acrescentar-se a presença de tios, tias, avôs e avós ou mesmo primos e primas a partilharem a mesma habitação.

Também a natureza social patriarcal da família pode ser ajustada em função de contextos económico-sociais (Trost, 1993), consoante as temporalidades dos eventos biográficos experienciados pelo narrador. O contexto de emigração económica pode resultar numa reconfiguração temporária da família, o que difere do contexto de morte do pai. Estando o pai oficialmente ausente por razões de emigração, a família e responsabilidade da casa pode ser transferida para a gerência da mãe.

Recordações de casa

As recordações de casa expressas nos testemunhos orais podem manifestar representações sociais que transcendem os objetivos analíticos desta investigação. Ainda assim, e de forma a não ignorar os contextos das memórias, observou-se estas recordações inseridas numa compreensão da representação social como um conceito dinâmico que transita entre as perceções individuais e coletivas que se expressam nas interações sociais (Moscovici, 1961/1978). Este aspecto é particularmente interessante para compreensão das dinâmicas familiares recordadas como parte de um contexto de representação sociais inserida no senso comum (Valentim, 2022) predominante na temporalidade dos eventos presentes nos testemunhos. Neste sentido, em muitos casos a mulher assumiria a liderança da família em casos de desaparecimento ou morte do marido. Este cenário era uma possibilidade presente no contexto sob o qual estão inseridas as memórias dos participantes.

O meu pai emigrou porque eu fui estudar. (...) Ah, mas eu não lhe disse que a minha mãe foi presa porque o meu pai foi para França. Alguém o acusou, esteve presa na PIDE ali numa casa à beira de onde é a Câmara, esteve lá presa ela e um tio dela. Um filho (...) eu andava a estudar, esteve lá um dia inteiro presa na PIDE para ela dizer onde estava o meu pai. ‘Eu não sei nada dele, ele não me manda dinheiro, ele não faz caso dos filhos, eu não sei nada dele’. E ela aguentou-se ali o dia todo e não disse nada que ele tinha ido, fez de conta que não sabia e o tio dela a mesma coisa. À noite, ela tinha os filhos sozinhos em casa, ela não disse nada, soltaram-na, mas esteve um dia presa na PIDE (Caso-E5)

A narrativa posiciona a figura materna como chefe da família num contexto onde o pai esteve “desaparecido” (emigrado). Nesta linha, a recordação revela aspectos da representação social da temporalidade dos eventos em associação a outro evento que denuncia a estrutura familiar em transformação devido ao contexto económico-social.

Numa proposta de análise à luz da perspetiva sociodinâmica, é preciso situar os elementos da narrativa em suas estruturas de contexto para que sejam compreensíveis consoante os domínios e engramas acionados neste momento da entrevista. Nesta narrativa a participante está a recordar eventos vividos na família ao mesmo tempo em que revela aspectos pontuais sobre “como as pessoas viam as autoridades nacionais”.

Observou-se que a dinâmica social da memória desencadeou recordações que poderiam ser enquadradas em mais de uma categoria de análise. Contudo, convém para o momento observar apenas no âmbito da família e das recordações de casa.

Adotando a estratégia de microanálise (Lejeune, 2011/2019), verificou-se que a narrativa apresenta pelo menos dois aspectos centrais a serem observados como indicativos da situação económica da família (unidade de registo) no contexto político-social nacional (unidade de significação), sendo o primeiro indicativo a afirmação de que o pai emigra porque ela foi estudar (Tabela 48). A reestruturação familiar denuncia limitações financeiras que teriam motivado a emigração económica do pai para a França.

Tabela 48

Segmentação da narrativa Caso-E5 – Cat: Família / Subcat: Recordações de casa

Introdução	L1	Ah, mas eu não lhe disse...
Indicador	L2	a minha mãe foi presa porque o meu pai foi para França
Significação	L3	O meu pai emigrou porque eu fui estudar
Contexto	L4	Alguém o acusou, esteve presa na PIDE (...) esteve lá um dia inteiro presa na PIDE para ela
	L5	dizer onde estava o meu pai. “Eu não sei nada dele, ele não me manda dinheiro, ele não faz
	L6	caso dos filhos, eu não sei nada dele”. E ela aguentou-se ali o dia todo e não disse nada que
	L7	ele tinha ido, fez de conta que não sabia e o tio dela a mesma coisa. À noite, ela tinha os
	L8	filhos sozinhos em casa, ela não disse nada, soltaram-na, mas esteve um dia presa na PIDE

O segundo aspecto refere um contexto da memória que relaciona os eventos biográficos “emigração” e “prisão” com o contexto social e político do país na altura. Segundo a recordação narrada, a emigração do pai para a França teria sido o motivo da prisão da mãe e do tio - “não disse nada que ele tinha ido, fez de conta que não sabia e o tio dela a mesma coisa” (Linhas 6 e 7 – Tabela 48).

Convém contextualizar recordando que na década de 1950 muitos portugueses emigraram para França em busca de empregos com melhores remunerações, o que foi facilitado por políticas francesas de regularização dos clandestinos (Pereira, 2009). Segundo Antunes (1970), entre os anos de 1950 e 1969 um total 241.811 portugueses emigraram sem documentos de saída (clandestinamente) para a França.

Nesta narrativa do Caso-E5 há temporalidades distintas que convém serem observadas no seu aspecto “plurimnésico”, ou seja, de múltiplas recordações numa mesma narrativa da memória. Todavia, uma vez que os participantes da ação recordada não estavam presentes à entrevista e o narrador não estava presente no evento recordado, não há elementos suficientes para se afirmar que a memória reflete um evento vivido pelo narrador. É possível que o evento da narrativa represente uma memória da mãe e, portanto, uma recordação de um evento não-vivido (Michel, 2016), uma experiência de outro que lhe foi narrada e ao longo do tempo absorvida como uma memória pessoal.

Embora a recordação se enquadre na memória sobre a família, apresenta em sua narrativa algumas palavras que se ligam numa perspetiva sociolinguística ao domínio “autoridades nacionais”, o que no seu contexto associa-se ao regime “Estado Novo” [Autoridades Nacionais → PIDE → Estado Novo]. Estes domínios conceptuais podem ainda associar-se à memória familiar de repressão do regime – “(...) Alguém o acusou, esteve presa na PIDE. (...) E ela aguentou-se ali o dia todo e não disse nada que ele tinha ido, fez de conta que não sabia e o tio dela a mesma coisa” [PIDE → prisão → repressão].

Neste sentido, verifica-se que no testemunho oral do Caso-E5 a experiência fora vivenciada pela mãe e pelo tio, de forma que as memórias da família se associam à memória das autoridades nacionais.

O domínio conceptual da palavra “família” opera como num engrama que aciona outros níveis de significação (Hartig, 1980). Neste casos, o constructo da narrativa a partir de engramas mnésicos é observável no domínio semântico “família”. As palavras “família, casa, pai, mãe, irmão, irmã”, separadas ou combinadas refletem o núcleo familiar do

entrevistado (representação social), como pode ser observado na narrativa do Caso-E6 sobre “o que recorda da casa dos pais”.

Eu só vivia com a minha mãe e com o meu avô materno, e éramos só os três. O meu avô faleceu por acaso no primeiro ano em que eu trabalhei (...). Depois fiquei eu só com a minha mãe. (Caso-E6)

As recordações relacionadas aos laços sociais construídos ao longo da vida, em especial no espectro familiar, são mais suscetíveis de emergirem associadas à emoções mais ou menos intensas (Baddeley, Anderson, & Eysenck, 2011; Damásio, 2003/2017; Izquierdo, 2018). Em linha com esta afirmação, a recordação dos pais algumas vezes trouxe reações emotivas mais fortes para alguns participantes. Em uma das entrevistas, referir o seu próprio nome (do/a participante) foi suficiente para ativar recordações relacionadas ao pai ou à mãe e resultar em momentos de comoção durante a entrevista.

Desculpe, quando eu digo o meu nome lembro-me dos meus pais... desculpe lá (...) (Caso-E7) [A participante se emociona com a recordação dos pais]¹⁹⁸

Outro participante narra as memórias que ouviu da sua mãe, referindo o seu desejo (da mãe) de ir para a escola estudar. Neste caso em particular, a narrativa da memória reflete diretamente uma experiência biográfica não vivida por aquele que narra (Michel, 2016).

Mas ela era coitada era assim e lá passava na vidinha dela, sei lá. (está a falar da mãe) E então queria ir à escola. Só ela é que queria e numa altura diz (a mãe diz ao pai). “Olha, eu tanto queria ir pra escola”. (...). E o pai era assim, de pai a autoridade. E ela dizia “Ah, vai ser hoje”. E ela tava a varrer a casa, a varrer. E ela assim “Óh paizinho...”, porque era assim que chamava “paizinho e mãezinha”, “Oh paizinho... eu queria ir pra escola”. (Caso-E11)

A narrativa do Caso-E11 apresenta o evento biográfico (recordação da mãe) com intensidade e emoção como se a narradora estivesse a re-viver em primeira pessoa o evento narrado [“Olha, eu tanto queria ir pra escola”]. Do ponto de vista sociolinguístico da narrativa (Thornborrow & Coates, 2005), alguns elementos neste testemunho em particular

¹⁹⁸ Em diversas entrevistas houve momentos de maior comoção dos participantes quando narrou algumas recordações de infância, da família ou de outras experiências. Em todos estes momentos a entrevista foi pausada e foi recordado ao participante o seu direito de interromper a entrevista quando desejasse.

conferem emoções específicas à memória, associando as palavras “coitada” e “vidinha” ao domínio linguístico “mãe”, para demonstrar um contexto emocional localizado no *turning point* biográfico (Michel, 2016) em que a mãe verbaliza o desejo de estudar [“Oh paizinho... eu queria ir pra escola”].

Para além de aspectos específicos do microcosmo familiar que podem explicar este contexto, frente ao panorama do macrocosmo social a escola poderia não ser uma prioridade para a família. Importa recordar que somente em 1960 através do Decreto-lei nº 42.994 de 28 de maio o ensino primário (da 1ª a 4ª classe) é tornado obrigatório para todos os menores (meninos e meninas) em idade escolar (Portugal, 1960).

O testemunho revela que distanciado da protagonista da memória (mãe da participante) as subjetividades do evento biográfico passaram a compor o conjunto mnésico da entrevistada, de forma que o evento biográfico não-vivido ganha relevância como uma recordação familiar que constitui parte da identidade da entrevistada, manifestada com orgulho do sentimento de valorização da educação na família¹⁹⁹.

A perspetiva sociodinâmica da memória é observada nesta narrativa na medida em que a temporalidade do evento é pontuada pela expressão “era assim que chamava ‘paizinho e mãezinha’”, o espaço do evento biográfico pela expressão “E ela tava a varrer a casa, a varrer”, e o contexto/condições pela expressão “E então queria ir à escola. Só ela é que queria e numa altura diz...”. Por último, as dinâmicas relacionadas às representações sociais [“E o pai era assim, de pai a autoridade”] são postas em diálogo como os efeitos sociodinâmicos no trecho conclusivo da ação recordada: “Oh paizinho... eu queria ir pra escola”.

Neste primeiro bloco analítico verifica-se que as recordações de casa enquanto crianças, são sobretudo recordações da família ou de sua unidade nuclear. O que combinado à variável idade dos participantes destaca-se como um elemento cariz identitário que evoca diferentes emoções ligadas à família, como se observa nas narrativas da memória já apontadas. Este aspecto é particularmente interessante para as investigações sobre a memória social da escola na medida em que ressalta a influência das emoções

¹⁹⁹ Esta dinâmica mnésica se assemelha ao fenómeno das projeções de si nas temporalidades (*Self Reference Effect - SRE*), onde o senso de si e a identidade social do narrador são ajustados na medida em que se revisita e analisa o passado para se projetar no presente e futuro (Stendardi, Biscotto, Bertossi, & Ciaramelli, 2021). Em linhas gerais, o passado é aperfeiçoado no presente, influenciado pela expectativa de ser socialmente percebido de forma positiva. Embora esta abordagem esteja ancorada no campo das neurociências, associa-se diretamente a nossa proposta de perspetiva sociodinâmica na relação entre temporalidades e narrativas da memória.

sociais sobre a construção das relações mnésicas que se manifestam na recordação (passado-presente) e a identidade dos atores sociais que interagem no microcosmos social da escola (Damásio, 1994/2013; Durkheim, 1898/1989; Halbwachs, 1925/1994; Moles, 1967/1971).

Numa perspetiva sociodinâmica, recordar a casa é igualmente recordar o tempo, o espaço, as condições e os seus efeitos sobre o registo mnemónico daquele que recorda. Neste sentido, o contexto da memória relacionada ao microcosmo familiar não se distancia do contexto da memória relacionada ao macrocosmo político e social nacional, o que em certa medida pode ser compreendido à luz da abordagem elisiana sobre os fenómenos reticulares no âmbito das dinâmicas entre os indivíduos e suas esferas sociais de interação (Elias, 1987/1994). Nesta linha interpretativa dos testemunhos, pode-se afirmar que a recordação de casa manifesta elementos da recordação do contexto na temporalidade da experiência, com as alegrias e os desafetos nele (contexto) registados.

Situação económica da família

Sobre a situação económica da família os participantes relataram memórias que indicam diferentes contextos socioeconómicos familiares. Em certa medida reflete alguma heterogeneidade do quadro socioeconómico dos entrevistados, havendo casos onde os testemunhos indicam que haviam limitações financeiras e noutros, a situação económica era menos difícil ou mesmo confortável para a temporalidade dos eventos da memória.

Olha... Depois os meus pais ofereciam um carrinho, mas a princípio ia um pedaço de comboio da estação de Braga até perto de Celeirós, era um apeadeiro que não era Celeirós e depois andava na estrada um bocadinho a pé. Claro que era um bocadinho, andava bastante, mas acho que vivemos numa quinta na aldeia e quando queríamos ir a Famalicão, andando seis quilómetros sozinhos, para que outros seis. E se pudéssemos ir pra ver um circo num sei aonde íamos... (risos). Antes os divertimentos eram diferentes de agora, mas a gente aproveitava tudo. (Caso-E13)

Esta narrativa do Caso-E13 poderia também ser explorada na categoria “Recordações de casa”, especialmente no trecho em que refere que quando crianças eram capazes de andar 6 km para ver um circo. Mas no âmbito da subcategoria “situação socioeconómica da família”, verifica-se que o segmento do testemunho “Depois meus pais

me ofereceram um carrinho” é um indicador de que a família dispunha de algum recurso que viabilizava a prenda de um carro para que a entrevistada fosse dar suas aulas.

Logo em seguida refere que “mas a princípio ia um pedaço de comboio da estação de Braga até perto de Celeirós, era um apeadeiro que não era Celeirós e depois andava na estrada um bocadinho a pé” (Linhas 3 e 4 – Tabela 49), racionalizando o evento biográfico que recorda (ganhar um carro para ir dar aulas). Na mesma frase, faz um auto-julgamento sobre sua racionalização e recorda que “quando queríamos ir a Famalicão, andando seis quilómetros sozinhos, para que outros seis. E se pudéssemos ir pra ver um circo nem sei aonde íamos...” (Linhas 6 e 7 – Tabela 49).

Observando o constructo narrativo do testemunho foi possível destacar o elemento de introdução do discurso narrativo da memória, o indicador da situação socioeconómica da família, a significação desta memória no contexto narrativo e por fim a contextualização na qual o participante insere sua narrativa da memória (Tabela 49).

Tabela 49

Segmentação da narrativa de Caso-E13 – Cat: Família / Subcat: Situação económica da família

Introdução	1	Olha...
Indicador	2	Depois os meus pais ofereceram um carrinho
Significação	3	mas a princípio ia um pedaço de comboio da estação de Braga até perto de Celeirós, era um
	4	apeadeiro que não era Celeirós e depois andava na estrada um bocadinho a pé
Contexto	5	Claro que era um bocadinho, andava bastante, mas acho que vivemos numa quinta na aldeia e
	6	quando queríamos ir a Famalicão, andando seis quilómetros sozinhos, para que outros seis. E se
	7	pudéssemos ir pra ver um circo nem sei aonde íamos... (risos). Antes os divertimentos eram
	8	diferentes de agora, mas a gente aproveitava tudo.

A temporalidade do evento biográfico recordado (quando começou a dar aulas), o espaço da memória (percurso até a escola onde dava aulas), as condições (“andava na estrada um bocadinho a pé” – Linha 4) e os efeitos (recordação sobre o apoio da família quando começou a dar aulas, racionalização do evento biográfico registado na memória, auto-julgamento sobre a narrativa), permitem observar a perspetiva sociodinâmica da memória da escola neste testemunho oral do Caso-E13.

Um conflito mnemónico temporal é verificado no testemunho nos segmentos em que a participante indica que a escola era distante, mas que as distâncias tornam-se relativas conforme os objetivos e seus contextos. Se o objetivo era ir a um circo quando crianças a distância importava menos, pois o percurso passava a fazer parte do divertimento. A participante justifica sua reflexão destacando que “antes os divertimentos eram diferentes de agora”. A recordação do Caso-E13 exemplifica o que aponta Ivan Izquierdo (2018) sobre as dinâmicas mnemónicas entre passado e presente, sendo o presente narrativo

sempre um reviver de uma experiência anterior resignificada à luz das temporalidades e emoções das narrativas e não somente o registo do evento recordado.

Ainda sobre o contexto socioeconómico da família, a narrativa do Caso-E10 igualmente traz alguns indicadores de um ambiente economicamente favorável no contexto da participante. O testemunho aponta que o núcleo familiar era composto pelos pais mais quatro filhos, estando também em casa uma empregada e uma jornaleira²⁰⁰. O contexto no qual se insere a memória é o período em que a entrevistada e os irmãos estão a estudar em Braga. O pai aluga uma casa para que os filhos fiquem a viver em Braga enquanto estão a estudar, estando em companhia deles a empregada e a jornaleira.

E o meu pai alugou uma casa e estivemos sempre juntos. (...) Éramos quatro irmãos... uma empregada conosco e era... mais económico. Assim estar tudo juntos. Depois vim pra ali. (...) Os quatro irmãos, sempre duas... uma empregada e mais uma jornaleira lá em casa. (Caso-E10)

O facto de ter ficado numa casa alugada pelos pais e dispor de uma empregada e uma jornaleira são indicativos de que a família dispunha na altura de algum recurso financeiro para dar suporte aos filhos durante este período.

Num outro contexto, no testemunho do Caso-E8 verifica-se que os recursos dos pais eram limitados e que fora a única de sua família a tirar um curso. Mas em sua narrativa aponta que a broa consumida em casa era feita pela mãe ou pelas empregadas e o milho era proveniente da moagem de sua casa na qual a mãe trabalhava.

Éramos cinco irmãos, também não tínhamos grandes possibilidades e eu fui a única que tirei um curso. (...) O trigo tínhamos que ir comprar à padaria, não é? Por acaso a padaria tinha uma senhora que ia levar lá a casa. E a broa feita de farinha de milho que nós tínhamos na moagem e que era a minha mãe que fazia ou as empregadas que faziam o pão de milho. (Caso-E8)

Algumas narrativas referem contextos mais modestos onde são apontadas menos recursos financeiros, havendo casos com limitações um pouco maiores que outros. Contudo, em nenhum dos testemunhos houve referências à situações de extrema pobreza em casa.

²⁰⁰ Na temporalidade da memória era o termo utilizado para designar as pessoas que trabalhavam à jorna, ou seja, por jornada. A versão mais próxima no português brasileiro contemporâneo seria o termo “diarista”.

Nas recordações do Caso-E4 a participante enfatiza que por sua família ter muitas limitações financeiras e não poder pagar propinas no seu tempo de estudante, foi necessário recorrer ao “atestado de pobreza” que era emitido pela junta de freguesia para ter redução no valor das propinas e da cantina.

Nós tínhamos que, como é que eu hei de dizer... só um pormenor, é por isso que me arrepio, por exemplo, tínhamos a junta de freguesia, nós tínhamos que ir à junta de freguesia pedir um documento que nos dissesse que a situação económica da família era pobre que era para entregarmos para reduzir o preço, por exemplo, na cantina, das propinas, paguei propinas no meu tempo de estudante. (Caso-E4)

Verifica-se que em linhas gerais, a situação económica da família poderia refletir-se no percurso escolar dos participantes com mais ou menos intensidade, de acordo com as limitações financeiras de cada família. Convém ressaltar que para além do contexto social e económico nacional durante o período do Estado Novo é preciso considerar o facto de que a perceção de limitação financeira não é exatamente a mesma dos atuais conceitos.

Família e profissão docente

Partindo do contexto histórico, político e social da época em que os participantes foram professores, interessa-nos verificar como os familiares, nomeadamente os pais, viam a profissão docente e o que é recordado sobre “ser professor” no âmbito das memórias relacionadas à família.

Neste sentido, verifica-se que no testemunho do Caso-E18 é referido que a mãe incentivava que o seu irmão estudasse e trabalhasse nas finanças, mas entendia que ela (a entrevistada) deveria dedicar-se às coisas de casa para cuidar dos pais. Contudo, a entrevistada contraria este desejo da mãe e decide fazer o curso na escola de magistério e tornar-se professora.

E então a minha mãe queria que o meu irmão estudasse, que fizesse o quinto ano fosse para as finanças. Porque ela gostava muito quando ia às finanças tinha aqueles senhores todos engravatados a atender as pessoas... Portanto, a minha mãe fazia questão de que o irmão estudasse. Mas não queria que eu estudasse. Queria que eu ficasse em casa para um dia ficar com eles, porque mudavam depois... faziam-me doação da casa porque já a mãe dela lhe tinha feito a doação da casa, da casa e do que tinha à volta. (Caso-E18)

No testemunho do Caso-E18 a memória da família em conexão com a memória do tempo de estudante evoca aspectos do imaginário ou representação social da mãe, no qual elementos abstratos tornam-se em concretos à medida em que são significados como parte de uma realidade idealizada (Moscovici, 2000; Valentim, 2022).

Verifica-se que para o imaginário da mãe, “trabalhar nas finanças” é algo positivo e com um status social representado pelo modo de vestir. Como as pessoas que lá trabalhavam se vestiam de uma forma que parecia elegante para a sua mãe, a participante refere que “ela gostava muito quando ia às finanças tinha aqueles senhores engravatados a atender as pessoas”. No âmbito do discurso, o domínio semântico “engravatados” evoca o imaginário de elegância e sucesso porque estudaram, o que se evidencia no argumento “Portanto, a minha mãe fazia questão de que o irmão estudasse”.

O testemunho do Caso-E18 demonstra que o tempo da memória da entrevistada (período em que estudava), dialoga com o espaço da memória relacionado à mãe (ir às finanças), as condições na qual se desenrolam os eventos da memória (senhores engravatados) e os seus efeitos (“que o meu irmão estudasse, que fizesse o quinto ano fosse para as finanças”). Esta relação entre o tempo, o espaço, as condições e os seus efeitos permitem observar o testemunho do Caso-E18 numa perspectiva sociodinâmica da memória.

Já no testemunho do Caso-E4 há referência às dificuldades que os pais tinham de superar, os “esforços” e as “mudanças” que eram empreendidas para viabilizar os estudos dos filhos. A narrativa recorre a palavras como “dificuldades” e “sacrifícios”, para destacar o esforço de seus pais em prol da educação dos filhos.

E aquilo, depois de ver aquilo como era, as dificuldades que eles tinham de formar os filhos, mas muito preocupados com a formação intelectual deles, deslocavam-se para as cidades, faziam ali uns esforços, mudanças na vida deles, uns sacrifícios, fortes de certeza, mas formavam os filhos. (Caso-E4)

Em alguns casos, a profissão docente representava uma opção de carreira que ao lado de outras da função pública permitia um *status* diferenciado e ascensão social na comunidade. Verifica-se ainda nos testemunhos que embora outras profissões oferecessem melhores salários, havia da parte dos pais algum orgulho em ter uma filha professora, como destacam os Caso-E9 e E5.

Havia empregos, naquela altura, que se ganhava mais do que uma professora primária, mas para eles o que era bom, com o que eles ficavam satisfeitos era ter uma filha professora. (...) Era uma loucura que os meus pais tinham que eu tinha de ser professora. Não podia ter outro emprego. Tinha de ser professora. Eu tive umas colegas que optaram por ir para os CTT que se pagava bem (Caso-E9)

Eu escolhi porque não gostei da minha infância. Achei que foi muito, muito violenta, que me tornei adulta muito cedo e para poder ajudar. (...) Não, ninguém tinha estudado. Eu sou a primeira (...) Na aldeia também havia poucos, era eu e mais dois ou três em Refoios, que era uma aldeia enorme, mas não havia dinheiro. Agora não há, mas na altura é que não havia mesmo. (Caso-E5)

Assim como o Caso-E9 refere que “era uma loucura (...) tinha de ser professora”, no testemunho do Caso-E2 observa-se que o pai tinha orgulho da filha ser professora, “A minha filha é a melhor professora”, o que permite inferir que o imaginário positivo sobre a profissão docente era uma realidade, ao menos para algumas famílias dos entrevistados.

Ele julgava que eu era a melhor professora aqui da vila. E dizia, não tinha vergonha, “A minha filha é a melhor professora”. Porque eu não gostava de faltar, e ele julgava que quem não queria faltar que já era boa professora. E dia... Uma vez um professor disse-me isso, “o seu pai disse-me que você é a melhor professora”. “Ah, o meu pai, sou filha dele e ele, pronto... Pra ele eu sou só a melhor professora”. (Caso-E2)

Verificou-se ainda em alguns testemunhos a profissão docente era comum entre os membros de algumas famílias, havendo casos em que os participantes referiram que faziam parte de uma família de professores. O que não apenas corrobora com observação acerca do orgulho dos pais em ter uma filha professora, como também aponta para possibilidades de consolição de uma cultura docente na família ou mesmo a formação de pequenos “clãs” de professores.

Nesta linha, em suas recordações o Caso-E17 refere que pertence à uma dinastia de professores que durou cerca de 70 anos, referindo que os filhos homens de três gerações de sua família foram professores naquela região. Refere ainda que conheceu outras famílias de professores naquela zona.

Eu era de uma família de professores. Na Ribeira, nesta freguesia onde eu nasci e fui professor, houve alí uma dinastia. Começou com meu avô materno, depois com

uns tios meus, uns primos meus e eu. Acabou, depois... a dinastia acabou. Mas aí durante 70 anos ou 80 foi uma dinastia. (Caso-E17)

Aqui havia uma família enorme de professores. Que era o pai desse (nome referido anonimizado) (...) e tinha quatro filhos, tudo homens que eram professores. (...). A filha não era professora. (Caso-E17)

No mesmo sentido o Caso-E1 refere que o avô, os pais e os tios também eram professores e o Caso-E10 recorda que a profissão docente era uma tradição na família, a qual ao que parece perpetua-se até os dias atuais.

(...) porque os meus pais também eram professores (...) Ali havia o meu avô, os meus tios, todos. (Caso-E1)

Ah, eu sou de uma família de professores! (...) Minha mãe tinha nove irmãs professoras, três cunhados. Do lado do meu pai era um professor mais a mulher professora. De maneira que isto já é tradição, da família... É... E agora há muitos mais... Dos novos... É... há... (Caso-E10)

Em outra narrativa, o Caso-E12 aponta que sua mãe, sua irmã e cunhadas eram professoras, trabalhando como regentes escolares. Refere ainda que posteriormente, todas fazem a qualificação na escola de magistério e voltam a dar aulas já como professoras qualificadas.

A minha irmã, duas cunhadas, a minha mãe também, mas essa já faleceu, também era. Éramos uma família de professores. / Era regente e depois foi pro magistério primário e tirou também. (Caso-E12)

A posição de regente escolar sofre alterações nos anos finais do Estado Novo, especialmente a partir do Decreto-Lei Nº 67/73 de 23 de fevereiro (Portugal, 1973) o qual extingue os postos escolares do ensino primário e os converte em escolas primárias, determinando no mesmo documento a qualificação das regentes escolares através de cursos especiais de formação intensiva.

2.2 Da escola primária à escola de Magistério

As memórias refletidas nos testemunhos orais dos participantes, enquadradas nas temporalidades do período entre a escola primária e a escola de magistério, são analisadas na dimensão “Memórias de quando era estudante”. Esta dimensão apresenta as categorias “Memórias da escola” e “Memórias da escola de magistério”, combinando neste conjunto um total de dez subcategorias de análise.

Enquanto a primeira categoria reúne as memórias associadas ao período escolar que antecede a ida para a escola de magistério, o segundo reúne as memórias relacionadas às experiências vivenciadas no contexto da formação para professor na escola de magistério.

2.2.1 Memórias da escola

A categoria “Memórias da escola” é composta por quatro subcategorias de análise que reúnem memórias das experiências do entrevistado enquanto aluno na escola primária e/ou no liceu.

Tabela 50

Dimensão – Memórias de quando era estudante – Cat. Memórias da escola

Categorias	Subcategorias
Memórias da escola	Escolas que frequentou
	Castigos que sofreu quando estudante
	Sobre a justiça dos professores
	O que recorda da escola

Escolas que frequentou

Como os participantes também foram estudantes na altura do tempo do Estado Novo em Portugal, suas memórias relacionadas às escolas que frequentaram permite compreender as dinâmicas relacionadas às localizações das escolas e os cenários onde os então estudantes foram alunos de familiares que já eram professores. Permite ainda perceber se eram escolas na vila ou na aldeia, se eram públicas ou privadas e se eram nas proximidades de Ponte de Lima ou mais distantes.

É importante recordar que algumas escolas nas aldeias funcionavam em casas adaptadas para este fim, denominadas por um tempo como postos escolares, as quais eram

assistidas por uma professora regente (que não tinha o magistério). Esta realidade é alterada através do Decreto-Lei nº 67/73 de 23 de fevereiro (Portugal, 1973).

Este cenário é particularmente presente em alguns casos onde os entrevistados referem ter estudado numa escola primária que ficava na aldeia e em alguns momentos indicam que teriam sido alunos(as) de suas mães nessas escolas. Verificou-se ainda que em alguns casos a mãe teria organizado uma pequena escola na aldeia e nela lecionava como professora regente.

O Caso-E11 refere que estudou com sua mãe na altura em que ela tinha uma escola particular, vindo a posteriormente ter aulas de uma outra professora. Embora não tenha sido possível obter mais informações durante a entrevista, é possível que a participante esteja a referir-se à uma preparação para os exames de classe.

A minha mãe teve uma escola particular, é. Tinha uma escola particular. (...) Eu estudei alguma coisa e tivemos uma senhora que nos ajudou muito, que era uma professora boa e nos ajudou muito. E depois, claro, a gente estava preparado. E não foi da minha mãe só. (Caso-E11)

No mesmo sentido, mas em outro contexto, no testemunho do Caso-E1 verifica-se que a participante foi aluna de sua mãe numa escola na zona do Porto e posteriormente teria seguido para o Liceu Rainha Santa (também na zona do Porto), pois estava no Instituto Sidónio Pais (ISP) que era para filhos de professores primários.

Entre os entrevistados é o único caso no qual se observa referência ao Instituto Sidónio Pais, o qual teria iniciado suas atividades na cidade de Lisboa com a denominação de Instituto do Professorado Primário Oficial Português - Secção Feminina no ano de 1916 pela iniciativa da professora primária Amália Luazes, sendo inaugurada a Secção masculina passada cerca de uma década (Temudo, 2020). A unidade do Porto somente seria criada alguns anos depois. A narrativa do Caso-E1 evidencia a relevância dos estudos sobre a memória social da escola para a historiografia da educação.

Eu depois passei aquele prazo da escola primária e a minha mãe ainda ensinou para fazer o segundo ano do Liceu e depois eu fui para o... ai, meu Deus, Instituto Sidónio Pais, que era para filhos de professores primários. (...) Eu frequentei a escola primária, não na minha aldeia, mas na vizinha que era onde dava aulas a minha mãe. Frequentei o Liceu Rainha Santa no Porto, porque estava no Sidónio Pais. (Caso-E1)

No testemunho do Caso-E10 observa-se também que a participante fez a primária com a mãe na escola primária da Gemieira. Convém ressaltar que enquanto no testemunho do Caso-E11 a mãe era regente, no Caso-E10 a mãe era professora titular da escola, pois havia feito o curso de magistério primário.

Ora bem... Comecei a escola primária em Gemieira, com a minha mãe. Depois fui para Felgueiras, e fiz o 5º ano do Liceu. (Caso-E10)

Observou-se ainda que o percurso escolar dos participantes assemelha-se em aspectos pontuais, nomeadamente quanto a estudarem nas mesmas escolas ou partilharem percursos semelhantes, como pode ser observado na Figura 47.

A representação gráfica de redes, feita com recurso ao Neo4j v.1.5.2 (1.5.2.94), permite não apenas visualizar o percurso escolar dos participantes das entrevistas, mas também explicitar percursos partilhados. Outro dado interessante explicitado no gráfico de redes é a possibilidade de visualizar em conjunto os objetivos de cada percurso. Neste sentido, verifica-se que apenas os Casos E1, E18 e E9 referem ter frequentado o Liceu Rainha Santa (Porto), Liceu da Guarda (Guarda) e Liceu de Viana (Viana do Castelo), respectivamente.

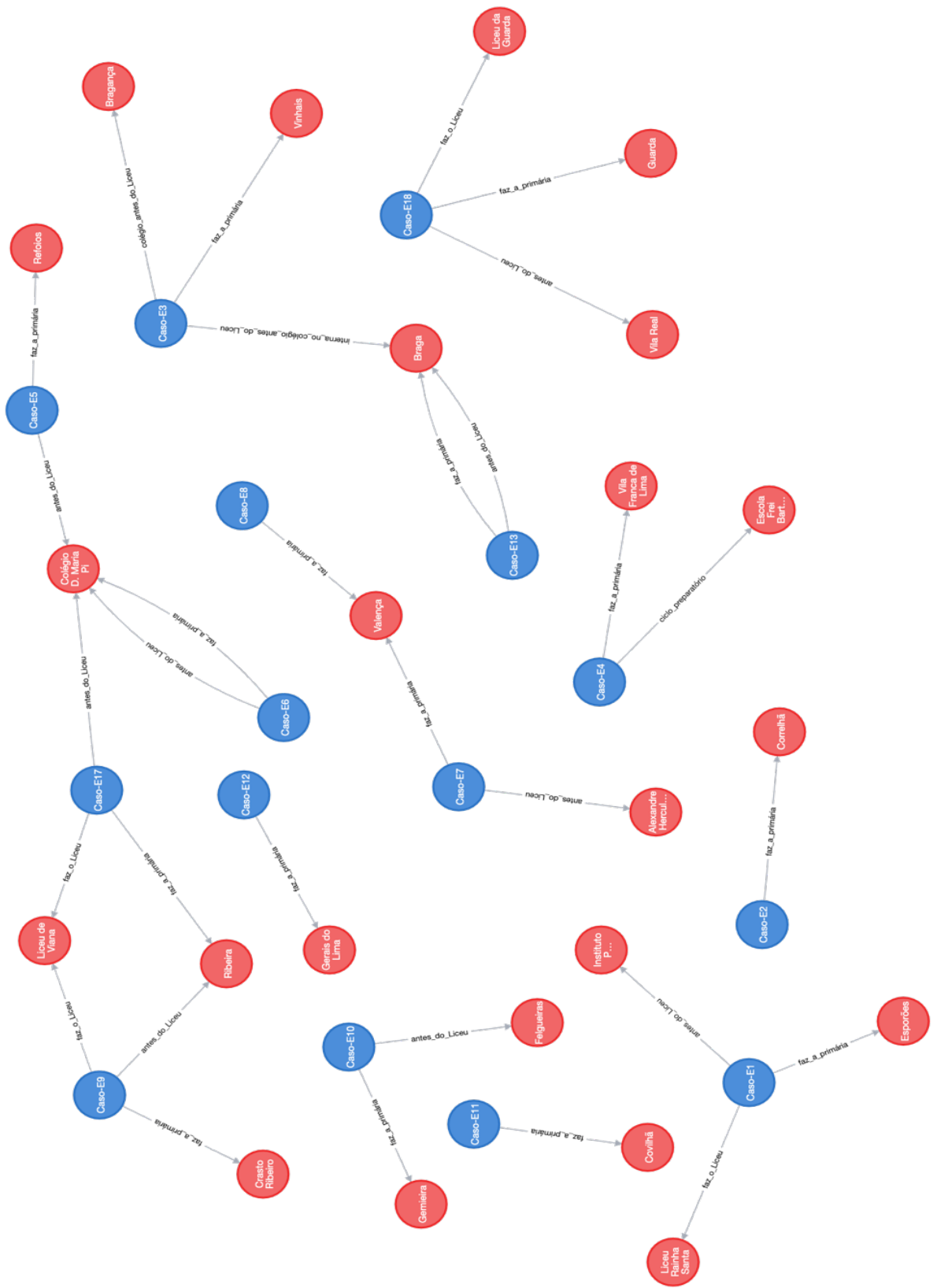
Nos testemunhos foram apontadas as escolas frequentadas no período da primária e antes do Liceu, explicitando onde ficavam as escolas. Também se destacou se eram escolas, colégios (privados) ou mesmo internatos.

Ainda sobre a partilha de percursos escolares foi interessante observar que pela escola primária da Ribeira passaram enquanto alunos os casos E9 e E17, enquanto pelo Colégio D. Maria Pia passaram os casos E5, E6 e E17.

Verificou-se ainda que em alguns casos, embora os entrevistados tenham trabalhado como professores na mesma zona (nas proximidades de Ponte de Lima), fizeram seus percursos escolares com alguma distribuição espacial. O que pode ser um indicador de que suas famílias circularam pela região norte do país, conferindo a este grupo de participantes a característica peculiar de terem seu percurso de formação escolar e experiência profissional na mesma zona.

Figura 46

Representação gráfica do percurso de escolas onde os participantes estudaram



Nota: Os círculos de cor azul representam os casos (participantes) e os círculos vermelhos representam as localizações das escolas onde estudaram.

Em apenas um dos casos (Caso-E7) é referido que após o falecimento do pai a participante muda-se para Coimbra e lá completa seus estudos. Sendo este caso o único que mais se distancia da zona de Ponte de Lima durante o seu período de estudos.

Quando os meus pais morreram, estava em Valença num colégio, interna. Ainda lá estive até ao quarto ano. No quarto vim para Coimbra, fiquei sempre em Coimbra, estudei o resto e tirei o curso em Coimbra. (Caso-E7)

Embora nos testemunhos não fique claro se foi o mesmo colégio interno, pelas descrições nos casos E3 e E13 é possível que os participantes tenham andado no mesmo colégio em Braga. Da mesma forma, os casos E7 e E8 passaram pelo mesmo colégio em Valença do Minho, enquanto os casos E17 e E9 passaram pelo mesmo Liceu em Viana do Castelo (Figura 47).

O percurso liceal dos participantes esteve distribuído pelos Liceus de Viana do Castelo (Caso-E9, Caso-E17), do Porto (Caso-E1), de Braga (Caso-E3, Caso-E13), da Guarda (Caso-E18) e de Coimbra (Caso-E7).

Alguns testemunhos não apresentam informações mais completas sobre as escolas onde o participante estudou, não sendo possível compor um mapa completo dos seus percursos escolares. Contudo, as informações fornecidas permitem ter um panorama geral do percurso da escola primária ao liceu. Por outro lado, o testemunho do Caso-E17 é bem elucidativo, nomeadamente sobre o seu percurso entre o ensino primário e a entrada no ensino liceal. Refere que após o segundo ano, os homens deixavam o Colégio D. Maria Pia e iam para Viana do Castelo. Este colégio, citado pelo Caso-E17 é referido pelo Caso-E6 como o “colégio das freiras” e também referido pelo Caso-E5.

Sim, enquanto aluna, eu andei aqui num colégio particular aqui em Ponte de Lima, não havia assim nada de especial. (...) Andei aqui no colégio de freiras, Colégio D. Maria Pia, que era desde a primária até ao quinto ano. (Caso-E6)

Assim como o Caso-E6 aponta tratar-se de um colégio particular, o Caso-E5 explica que as propinas deste colégio (das freiras) custavam 300 escudos por mês, o que não era acessível para algumas famílias na altura. Devia-se acrescentar ainda as despesas referentes aos deslocamentos à Viana do Castelo para os exames.

A admissão para poder entrar para o Colégio D. Maria Pia e pagávamos 300 escudos por mês, era muito dinheiro (...), mas tínhamos de ir fazer exame a Viana ao liceu, porque era um colégio privado, não havia exames aqui, eram lá. (Caso-E5)

No testemunho do Caso-E17 é possível observar alguns aspectos da perspetiva sociodinâmica na organização de seu discurso e suas percepções sobre as representações sociais da vida de estudante na temporalidade da memória.

Andei quatro anos da primeira à quarta classe [refere-se à escola primária da Ribeira]. Depois andei aqui no Colégio D. Maria Pia até o segundo ano, que acabou no segundo trimestre de 1950, o terceiro trimestre nós já tivemos que ir pra um ensino particular. (...) Eu fiz o quinto, portanto aqui acabou. Houve depois aqui o externato que começou, mas eu já andava no terceiro ano e aqui não havia terceiro ano e eu e muitos... Era um autocarro. Saía daqui de manhã às 08h15, era um autocarro cheio de cadeiras, não era um autocarro próprio como hoje para estudantes. Iam logo cheios de alunos, mais homens porque as meninas tinham aqui o colégio e depois não iam pra Viana com uma mão para trás e para a frente. E, portanto, ... Eu fiz o quinto ano em Viana. Nessa altura já não era... Havia o sétimo ano, mas o quinto ano já era 60. (Caso-E17)

A narrativa de sua recordação apresenta elementos de um enquadramento temporal e do espaço da memória, as condições do evento biográfico e os seus efeitos. Estes são elementos são introduzidos na narrativa da memória com marcos específicos observados no discurso.

Neste sentido, E17 recorda que “(...) eu já andava no terceiro ano e aqui não havia terceiro ano e eu e muitos...” [tempo e espaço da memória] e explica que “Era um autocarro. Saía daqui de manhã às 08h15, era um autocarro cheio de cadeiras, não era um autocarro próprio como hoje para estudantes” (contextualização do discurso). Em seguida refere que “Iam logo cheios de alunos, mais homens porque as meninas tinham aqui o colégio e depois não iam pra Viana com uma mão para trás e para a frente, e portanto...” (condições e efeitos relacionadas ao evento recordado).

Observa-se um conflito mnemónico temporal na medida em que E17 compara de forma consciente na narrativa o tempo da memória com o tempo do discurso, referindo que “não era um autocarro próprio como hoje para estudantes” (comparação passado-presente).

Mais uma vez, evidencia em seu circuito mnésico a perspectiva sociodinâmica da memória refletida nas relações do tempo, do espaço, das condições e dos seus efeitos.

Castigos e justiça dos professores

O tema dos castigos e justiça dos professores na escola no tempo do Estado Novo localiza-se numa zona ambígua, pois tanto o participante entrevistado quanto o investigador que analisa os dados são tentados a olharem para o passado com a compreensão do presente (Hall, 1966/1986). Esta relação mnemónico-temporal evidencia os enlaces dos testemunhos orais com a memória episódica e a memória semântica, uma vez que a primeira localiza o registo biográfico do evento experienciado e a segunda atribui significados e sentido à recordação (Eysenck, 2011).

Este aspecto é particularmente importante para a perspectiva sociodinâmica aplicada à memória social na medida em que a revistação do passado durante o exercício de recordação pode ser compreendida com uma viagem mental no tempo²⁰¹. Assim, o passado é revisitado na memória com os olhos do presente, sendo sujeito à novas resignificações.

As duas subcategorias “Castigos que sofreu enquanto estudante” e “Sobre a justiça dos professores” poderiam ser combinadas numa só, uma vez que em algumas narrativas ambos os temas surgem no mesmo discurso. Contudo, ao estarem separados como subcategorias distintas na matriz de redução de dados, amplia-se a possibilidade de evocar memórias de quando se era discente e docente, embora o foco desta análise esteja sobre o período de quando era estudante.

Convém destacar que os castigos e punições na escola (no tempo dos eventos) estavam inseridos numa convenção social na qual se aceitava como natural e mesmo expectável que o professor aplicasse um castigo físico (em geral com vara ou cana) na criança se julgasse necessário. Assim, a relação entre os castigos e a perceção de justiça dos professores pode variar nas narrativas consoante os contextos e os participantes do evento recordado, especialmente nos casos em que a mãe do/a entrevistado/a foi a professora que aplicou os castigos.

²⁰¹ O termo “viagem mental no tempo” (*mental time travel*) foi cunhado por Suddendorf & Corballis (1997) para referir a reconstrução dos eventos do passado registados na memória (memória episódica) como recurso para tomada de decisões no futuro. Na mesma linha a *Chronesthesia* - relativa ao tempo de Chronos (cronológico) proposta por Tulving (2002/2009) evoca a “viagem mental no tempo” como um exercício subjetivo de visitar o passado no consciente presente.

Castigos que sofreu quando estudante

De que forma a recordação de um castigo é significada nas recordações? Como já foi apontado, o que se observou foi que em alguns testemunhos dos participantes o castigo é percebido no âmbito de uma convenção social ou um acordo tácito exercido nas dinâmicas sociais aluno-professor-aluno no espaço escolar.

Enquanto aluna, no colégio era também quase o mesmo método, a gente, se não queria apanhar, tinha que estudar. Falavam bolos. Eram bolos. (...) Não me lembro de ter recebido, por acaso não me lembro, mas os professores às vezes tinham assim umas canas e era para chamadas de atenção. Às vezes uma pessoa estava distraída. (...) Davam assim um toque na cabeça. A cana servia para apontar, era o ponteiro, mas também servia para dar na cabeça do aluno, de vez em quando. (Caso-E6)

No testemunho do Caso-E6, enquanto recorda aspectos relacionados à disciplina na escola a participante refere que “A cana servia para apontar, era o ponteiro, mas também servia para dar na cabeça do aluno, de vez em quando.”. Neste contexto, a “cana” é percebida como ferramenta de uso prático para as aulas, pois “era o ponteiro” e no caso de distrações do estudante “servia para dar na cabeça do aluno”.

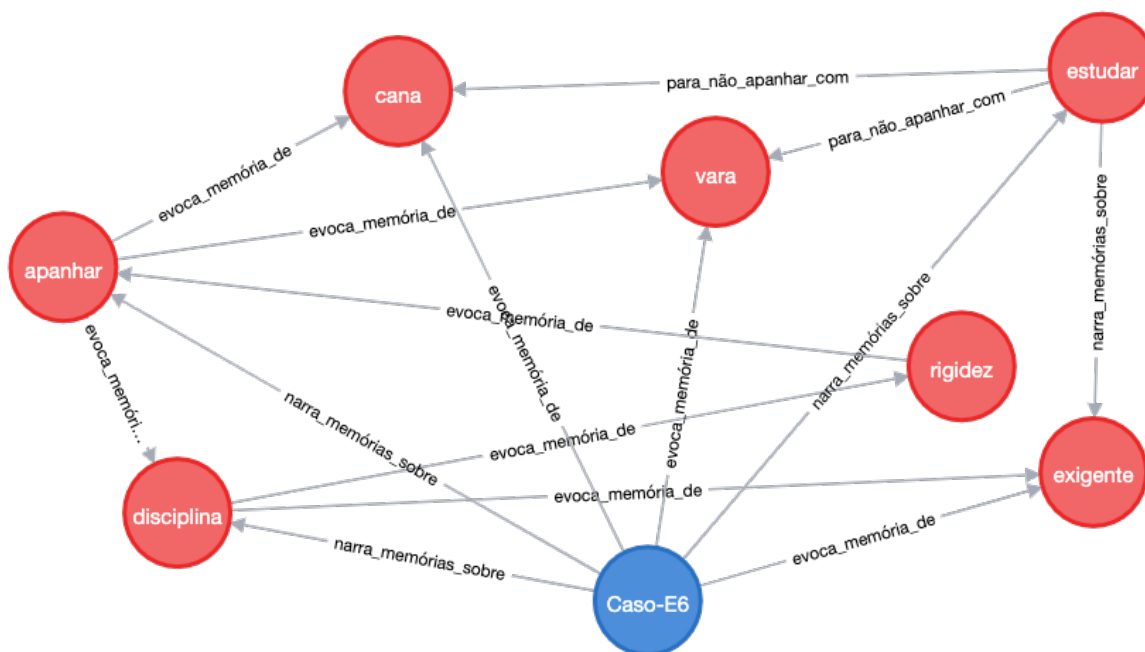
Embora este testemunho não explicita um castigo, mas sim uma “chamada de atenção”, se a mesma ação ocorresse hoje poderia resultar em problemas para o professor. Atualmente, bater com a cana na cabeça do aluno para lhe chamar a atenção não seria facilmente aceite pelos pais.

Contudo, no contexto da memória referida pelo Caso-E6 a prática estava inserida num acordo tácito professor-família-aluno com foco na disciplina e aprendizagem. O aluno já sabia das consequências se não estudasse, pois “se não queria apanhar, tinha que estudar”. Por outro lado, também os pais estavam de acordo com o procedimento.

É possível também observar no testemunho de E6 a dinâmica dos engramas mnésicos de conceitos semanticamente relacionados com os domínios “estudar” e “apanhar”, considerando para a reflexão alguns pressupostos da “teoria de ativação de propagação” (Collins & Loftus, 1975; Eysenck, 2011). Neste sentido, verifica-se na recordação do Caso-E6 que o nó relacionado ao conceito “castigos”, referido para evocar a memória da disciplina na escola, ativa memórias semânticas conectadas aos nós estudar, exigente, apanhar, disciplina, cana, vara (Figura 48).

Figura 47

Nós semânticos na narrativa do Caso-E6 sobre os castigos no seu tempo de estudante



Eu lembro-me perfeitamente, já no primeiro ano, que agora é o quinto, a professora de francês, que era uma freira, era muito, muito exigente. Quando ela entrava na sala, no colégio, éramos só raparigas, aquilo era um silêncio que só se ouvia as moscas. Ficávamos ali como sargentos, como se costuma dizer. E essa não perdoava. Qualquer coisinha que não se soubesse, aí ela mandava com a mão. Ali era muita rigidez. (Caso-E6)

De acordo com o testemunho do Caso-E6, apanhar é uma consequência para aqueles que não estudam ou estão distraídos. Mas também pode ser percebido como exigência e rigidez, onde “qualquer coisinha que não se soubesse” poderia resultar num castigo. A penalidade por erros ou distração reflete o cenário de um acordo tácito, de forma que os “fins justificavam os meios” numa lógica onde apanhar refletia-se em mais disciplina, mais atenção e, conseqüentemente, mais aprendizagem. Esta linha de pensamento era socialmente aceita e observável também nos testemunhos de outros participantes.

Ai, sim, levei, levei. Duas vezes. Uma foi uma reguada na mão e foi por causa de erros, distraída completamente dei uns erros que a professora achou que não se justificava. (Caso-E4)

Na altura era assim, para fazer a quarta classe era assim. Eu dei dois erros e ela bateu-me. Eu levei aquilo a mal, não merecia porque só dei dois e era a partir de três, mas foi um erro de distração, ela não queria que eu desse. (Caso-E5)

Observe-se que no Caso-E5 a participante destaca que “não merecia porque só dei dois e era a partir de três, mas foi um erro de distração”, este indicativo permite inferir que a aluna sabia das regras quanto à punição (acordo tácito).

A perceção sobre os castigos também pode variar entre os testemunhos. Na recordação do Caso-E9 observa-se que embora “bofetadas bem dadas” pudessem existir, os castigos não eram grande coisa e que podiam amenizar na medida em que os alunos cresciam.

Sim, sim, era, castigavam. (...) Não era assim grande coisa. Não digo que fossem castigos muitos grandes, mas recebia castigos. Logo no primeiro ano, depois não, quando a gente crescia um bocadinho também aquilo amenizava um bocado. Fica aqui, uma falta de trabalho de casa, qualquer coisa... não havia intervalo. (...), Mas bofetadas bem dadas, sim. Mas régua no colégio não havia. (Caso-E9)

Há ainda testemunhos nos quais os castigos não estavam condicionados aos erros nas atividades de sala de aula e sim ao comportamento dos alunos. Sobre este ponto no testemunho do Caso-E17 é referido que havia uma palmatória depois fora roubada juntamente com um relógio numa ocasião em que houve um assalto à escola.

Eu quando fui pra escola ainda havia uma régua, uma palmatória, com cinco buracos, assim. Mas o meu tio... eu fui aluno do meu tio que dava às vezes. Quando uma pessoa se portava mal é que ele dava às vezes, também não era... Um dia assaltaram a escola e roubaram a palmatória e o relógio. (Caso-E17)

A memória dos castigos para o Caso-E17 também evoca a relação semântica entre “portar-se mal na escola” e “palmatória”, sendo a primeira a justificativa para o uso da segunda: “Quando uma pessoa se portava mal é que dava às vezes, mas também não era...”. O participante recorda que a palmatória estava entre os itens levado da escola por ocasião de um roubo, “roubaram a palmatória e o relógio”. Durante a entrevista, adotando uma postura bem humorada em seu testemunho, o participante relaciona o tema de sua narrativa (castigos) com os dois objetos roubados (palmatória e relógio).

Ainda no âmbito das relações semânticas nas narrativas da memória, para alguns participantes a relação entre ser “bom aluno = não apanhar” e ser “mau aluno = apanhar”, destaca-se como uma convenção social cujo resultado é o orgulho de ter sido bom/boa aluno/a e por esta razão não ter apanhado. Esta relação de causa e efeito é observada nos testemunhos dos casos E3 e E2.

Ora bem, enquanto aluna, não tive problemas com nenhuma professora porque era boa aluna. Não é para me gabar, mas pronto. Também tinha apoio em casa, tinha o meu pai que nos ajudava se precisássemos, não era má aluna e era disciplinada. (...) Acho que enquanto aluna nunca levei. (Caso-E3)

Eu tinha pena de quem não era bom aluno, já na escola era assim. Na minha escola, quando os professores ralhavam com os alunos por serem maus, ou quando batia... eu nunca levei um bolo na escola primária, mas eu via quando levavam. Eu ficava com tanta pena deles... As crianças.... Tinha muita... tinha assim, mesmo pena das crianças. (Caso-E2)

Verificou-se também que os castigos também ocorriam quando a professora era a mãe do/a aluno/a sendo igualmente punições por distração ou erro do aluno, o que reforça o entendimento de que esta dinâmica causal correspondia à uma convenção social aceita e entendida como natural na temporalidade dos eventos.

A minha mãe, era minha professora, tinha de castigar, eu era castigada igualmente como os outros. Nunca fez distinção. Nunca fez. É. (Caso-E10)

Ah, enquanto aluna... eu, por exemplo, porque é que apanhava mais a minha mãe? Porque ela dizia para fazer um ditado e eu escrevia meio. (...) Porque não estava atenta. Não sei... faltava tantas palavras, tantas, tantas... às vezes só fazia o fim da palavra, outras vezes só fazia o princípio, tudo e mais alguma coisa que se possa imaginar. Fui uma aluna péssima na primeira e na segunda classe. Para uma professora é feio... e então a minha mãe abanava algumas linhas bem abanadas... (Caso-E1)

No Caso E1, a memória dos castigos está estruturada no tempo do evento e no tempo da narrativa, denunciando uma reflexão sociodinâmica da memória na medida em que narra sobre o passado e sobre ele apresenta sua perceção como professora [Para uma professora é feio].

Ah, enquanto aluna... eu, por exemplo [tempo do evento] (...) porque é que apanhava mais a minha mãe? [tempo da narrativa] (...) na primeira e na segunda classe. [espaço da memória] porque não estava atenta. Não sei... faltava tantas palavras, tantas, tantas... às vezes só fazia o fim da palavra, outras vezes só fazia o princípio, tudo e mais alguma coisa que se possa imaginar. [condições/contexto da memória dos castigos] para uma professora é feio... e então a minha mãe abanava algumas linhas bem abanadas... [efeitos/autorreflexão sobre a memória]

Sobre a justiça dos professores

Assim como na subcategoria “Castigos que sofreu quando estudante”, na subcategoria “Sobre a justiça dos professores” a temporalidade e espaço dos eventos biográficos, as condições e seus efeitos emergem em diversos momentos das memórias relacionadas à justiça dos professores. Algumas das recordações às vezes pode apresentar aspectos que transitam entre categorias, de forma que a memória dos castigos é igualmente a memória relacionada à justiça dos professores, como se observa nos testemunhos dos casos E5 e E7.

Na altura era assim, para fazer a quarta classe era assim. Eu dei dois erros e ela bateu-me. Eu levei aquilo a mal, não merecia porque só dei dois e era a partir de três, mas foi um erro de distração, ela não queria que eu desse. (Caso-E5)

Quando eu andei na escola, tínhamos uma professora muito má... (...) Ai não. Uma vez ela bateu-me com a régua e eu disse “vou fazer queixa ao meu pai”. E diz assim um rapaz “o pai dela é juiz, vai prender a irmã”. Mas eu não disse nada, fiquei calada. (Caso-E7)

Verifica-se que tanto no testemunho do Caso-E5 quanto no testemunho do Caso-E7 o marco temporal do evento [Na altura era assim (...)/ Quando andei na escola (...)] é o elemento introdutório da memória, seguido da perceção sobre a justiça dos professores [Eu levei aquilo a mal (...)/ (...) tínhamos uma professora muito má...]. Desta forma, o evento biográfico “castigos que sofreu na escola” é relevante na medida em que o seu significado “perceção sobre a justiça dos professores”, atribui sentido à memória.

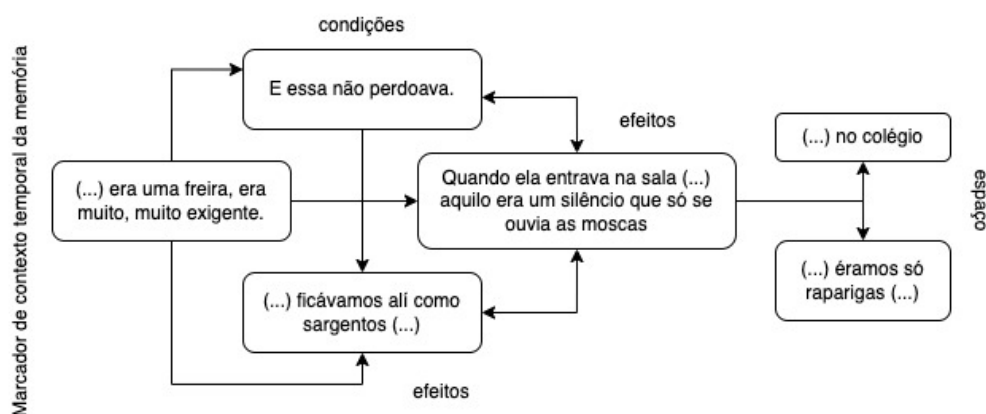
A memória associada à justiça dos professores pode ser mais ou menos relevante para o narrador, revelando-se conforme a intensidade da emoção que manifesta associada à memória narrada. O que muitas vezes se reflete nas adjetivações que se somam no discurso, como se verifica no testemunho do Caso-E6 sobre os castigos.

(...) era uma freira, era muito, muito exigente. Quando ela entrava na sala, no colégio, éramos só raparigas, aquilo era um silêncio que só se ouvia as moscas. Ficávamos ali como sargentos, como se costuma dizer. E essa não perdoava. (...) (Caso-E6)

Neste excerto verifica-se que a significação dada às experiências serve-lhes como um registo dialógico no catálogo de suas memórias, um ponto de partida para que o evento biográfico tenha sentido no seu contexto (Todorov, 1979). A perspetiva sociodinâmica da memória manifesta-se na própria estrutura mnémica do discurso, indicando elementos do tempo, do espaço, das condições e dos efeitos no evento biográfico recordado (Figura 49).

Figura 48

Caso-E6, Perspetiva sociodinâmica na estrutura mnémica do discurso - Cat: Memórias da escola - Subcat: Sobre a justiça dos professores



Deve-se considerar ainda outros aspectos de discurso que se revelam neste excerto do Caso-E6, tais como a associação semântica entre “freira” e “exigente”, para além das estruturas narrativas antagónicas e metafóricas²⁰² como “era um silêncio” e “só se ouvia as moscas”. Estes elementos se complementam nos efeitos do contexto temporal da memória, somando-se à extensão metafórica do discurso como “(...) ficávamos ali como sargentos”.

O contexto espaço-temporal e no qual um evento biográfico é registado na memória episódica interfere na forma em que as experiências do tempo de estudante são recordadas

²⁰² Neste caso entenda-se o termo “metafórica” à luz da linguística cognitiva e da sociolinguística, nomeadamente quanto à forma na qual o elemento do discurso se relaciona intrinsecamente com o contexto da memória (passado) e da narrativa (presente) na construção de sentidos para aquele que narra e aquele que ouve, em alinhamento com a cultura e os aspectos sociodinâmicos da interação social (Glyin & Fischer, 2010; Goffman, 1974/2012; Lakoff & Johson, 1980/2003; Thornborrow & Coates, 2005).

(Anderson M. C., 2011). Em sua recordação do tempo de escola, o Caso-E13 refere uma recordação cujo registo da experiência se associa à um contexto emocional negativo.

Uma freira que não gostava de mim e eu nunca gostei dela. E quando saí depois disse-lhe assim, aqui neste colégio eu nunca mais ponho os pés. E se tiver uma filha pra aqui nunca vem. (Caso-E13)

Observa-se que a narrativa destaca “não gostava de mim e eu nunca gostei dela”, demonstrando a relevância da experiência no seu âmbito emocional pessoal. Em algumas narrativas este tipo de evocação negativa da memória está associada aos castigos e punições, como pode ser observado no Caso-E7.

Eu estava no colégio interna e a subdiretora era má que se fartava. Quando nos ia dar aulas, a gente podia estar aflitas na sala que ela nem nos deixava vir cá fora, nem nada, às vezes até se vomitava na escola com os nervos, cheias de medo. Mas ela não deixava vir cá fora, ela via-nos aflitas. Depois batia-nos por tudo e por nada, ou com a cana. Bastava a gente virar a cabeça para o lado e já se estava a apanhar. Na cabeça, nas costas, onde calhasse. Era muito má mesmo. (Caso-E7)

O testemunho oral do Caso-E7 revela elementos da perspetiva sociodinâmica da memória explicitados no discurso quando destaca o marco temporal da recordação [“Quando nos ia dar aulas”] em relação aos aspectos espaciais [“Eu estava no colégio interna (...)”] e as condições que acenturam o registo mnemónico [“(...) a gente podia estar aflitas na sala que ela nem nos deixava vir cá fora (...)”; “(...) batia-nos por tudo e por nada (...)”] e os seus efeitos [“(...) às vezes até se vomitava na escola com os nervos, cheias de medo.”; “Era muito má mesmo.”].

Observa-se que a recordação do contexto do registo desperta uma memória com forte carga emocional, acentuada pelo uso de adjetivações para destacar seu sentimento negativo sobre a experiência e conseqüente significação metafórica deste episódio na memória [“(...) a subdiretora era má que se fartava.”].

No mesmo sentido, e ainda sobre os aspectos emocionais vinculados ao registo e evocação da memória, o Caso-E5 refere que por sentir-se injustiçada deixou de ir à escola por uma semana, o que levou sua professora à falar com sua tia e dizer-lhe que não mais lhe bateria.

estive uma semana sem ir à escola... na quarta classe... e eu disse que não ia mais para a escola, não era obrigada a fazer a quarta classe, era voluntário, disse que não ia mais. Depois a professora mandou chamar a minha tia a dizer que não me batia mais e depois até era muito amiga dela. Mas eu sei que foi injusto. (Caso-E5).

Também o Caso-E4 refere que a zona onde a professora lhe bateu com a cana teria infeccionado e sua mãe teria ido falar com a professora. O episódio igualmente teria deixado um registo emocional na participante de forma que refere não ter usado canas e réguas quando torna-se professora. O testemunho indica no final do discurso uma relação de causa e efeito entre o evento biográfico (contexto escolar discente) e as dinâmicas de sala de aula quando se torna professora (contexto escolar docente).

E a outra foi uma injustiça. Havia naquele tempo uma cana enorme e a professora, pronto, estava a falar para o lado, bateu-me aqui. Eu tinha aqui isto magoado porque aconteceu-me aqui qualquer coisa, uma borbulha, qualquer coisa. Aquela cana com o giz infeccionou-me, a minha mãe viu-se aflita e eu nunca disse à minha mãe que a professora me bateu ali com a cana. Mas foi. Ainda tem aqui a funda. Portanto, canas e réguas, comigo... (Caso-E4)

Nos testemunhos incluídos na subcategoria “justiça dos professores”, observou-se que os elementos da perspetiva sociodinâmica da memória social da escola refletem os contextos do registo e evocação da memória. Mesmo considerando a natureza subjetiva dos testemunhos, não se pode ignorar a influência dos aspectos emocionais no registo mnemónico dos eventos e a significação dos episódios experienciados.

O que recorda da escola

O subtópico identificado como “o que recorda da escola” têm por objetivo explorar as memórias que emergiram sobre as experiências enquanto estudante. Observa-se que as recordações relacionadas a este período enquanto discente apresentam aspectos semelhantes às recordações que depois refere sobre quando era docente, nomeadamente quanto à organização da escola, limitações económicas das famílias ou ainda quanto às obrigações de casa para ajudar aos pais.

No âmbito da organização da escola o testemunho do Caso-E8 aponta que a escola onde estudou não era mista, de forma que rapazes e raparigas estavam separados mesmo

nos recreios. De forma que mesmo seus irmãos sendo colegas na mesma escola, praticamente não os via.

A minha escola era muito boa. Um edifício muito bom que ainda hoje lá existe. (...) Éramos separados. Raparigas de um lado, rapazes do outro. Mesmo a brincar os rapazes brincavam de um lado, as raparigas de outro. Tinha os meus irmãos do outro lado, mas praticamente nunca nos víamos. Tínhamos até de manhã, tomávamos o pequeno-almoço, íamos rezar, tinha uma capela. Depois ia para as aulas. As aulas eram lá dentro. Geralmente eram freiras que nos davam as aulas. Tínhamos apenas um professor que era de Físico-Química (...). (Caso-E8)

Verifica-se ainda que o corpo docente da escola frequentada pelo Caso-E8, era predominantemente feminino, composto por freiras, à exceção de um professor que lecionava físico-química.

Embora nem todos tenham cumprido o percurso da escola primária na mesma escola, o contexto religioso está presente em diversos testemunhos dos participantes, como é evidenciado no testemunho do Caso-E18 quanto à prática de se rezar antes das aulas, ou ainda quanto aos conteúdos da doutrina católica nos manuais escolares, como aponta o Caso-E2. A presença destas componentes religiosas nas dinâmicas da escolares evidencia elementos do catolicismo social (Palma, 2018) na educação portuguesa da época, cuja intensidade variava conforme o docente que estava na escola e os contextos locais.

Quando eu era aluna até rezávamos. Olha uma oração que eu rezo a noite, que foi o que a professora nos ensinou, porque quando entrava na escola, primeiro rezávamos a oração e depois o Pai Nossa e a Ave Maria Glória. E depois é que a escola começava. E ainda hoje essa oração eu rezo à noite quando eu me deito. [risos] (Caso-E18)

(...) eu andava na doutrina e aprendi alguma coisa com a doutrina. E depois os livros, alguns tinham no fim, acho que o da segunda e da terceira também aqui... (folheia o livro) A igreja Católica, perguntas sobre a igreja, questionários sobre o Espírito Santo, tinha assim estas coisas, e eu gostava de ver isto. (Caso-E2)

As recordações refletem o aspecto pessoal dessas memórias, podendo o testemunho se resumir à perceção sobre as experiências de estudante (Casos E10 e E4) ou mesmo revelar aspectos da conjuntura social e económica no contexto familiar (Caso-E5).

Gostei muito da escola primária. Gostei muito do... do externato onde eu andei, onde eu tenho muitos amigos. Porque tinha muito bons professores e muito bom ambiente. Éramos professores e alunos muito amigos. Muito, muito. Era um ambiente muito bom. (Caso-E10)

Fui uma aluna normal, os meus pais tinham muito gosto em mim. (...) Fiz o meu percurso na escola primária e, quando fiz o exame de quarta classe, a minha professora disse aos meus pais se permitiam que eu fosse fazer o exame de admissão. (Caso-E4)

Desde pequenina que eu me dediquei, queria sempre mais, eu nunca estava satisfeita. (...) Depois, entretanto, eu fiz o quarto ano e fiquei em casa porque não havia possibilidades de eu estudar. Também não havia estabelecimentos de ensino, só havia o Colégio D. Maria Pia aqui na zona ou em Viana, cada vez pior. Era muito longe. (...) Tinha que comer num restaurante. Minha mãe dava-me cinco escudos, custava 4,5. Eu ficava com 50 centavos, antes chamava-se uma coroa, para juntar para material escolar. Chegava à casa, no fim da escola, às 16h30 saía daqui, demorava uma hora a chegar à casa, sozinha por aí de noite, muitas vezes pela beira do rio, eu ia, chegava à casa, tinha de ir buscar água porque não havia água em casa. Tinha de ir buscar lenha porque a minha mãe andava a trabalhar. Os meus irmãos eram mais novos. (Caso-E5)

Observa-se que o testemunho do Caso-E5 evidencia um contexto económico familiar mais limitado em relação a outras narrativas. Mais adiante, verifica-se também que a conjuntura económico-social de sua recordação de infância assemelha-se ao panorama nacional de quando é docente.

Ao contexto de limitações financeiras acrescenta-se o facto de que na zona somente havia um estabelecimento de ensino para o período após a primária [Também não havia estabelecimentos de ensino, só havia o Colégio D. Maria Pia aqui na zona ou em Viana, cada vez pior.]. Também quanto às tarefas de casa a entrevistada refere que “ (...) chegava à casa, tinha de ir buscar água porque não havia água em casa (...)”.

Em linhas gerais, os testemunhos refletem a percepção atual dos entrevistados sobre suas experiências enquanto estudante, tanto sobre a escola, os professores e as práticas escolares, quanto sobre os seus esforços e de seus pais num contexto de limitações económicas.

Este conjunto de testemunhos orais apresentam diversos aspectos que contribuem para a historiografia da educação, permitindo construir um panorama da educação em Portugal nas esferas económica, política e social.

2.2.2 Memórias da escola de magistério

Ainda no âmbito da dimensão “Memórias de quando era estudante”, a categoria “Memórias da escola de magistério” está distribuída em 6 subcategorias (Tabela 51) que permitem observar a memória social da escola a partir das narrativas dos entrevistados sobre suas experiências relacionadas ao período em que esteve na escola de magistério.

Tabela 51

Dimensão – Memórias de quando era estudante – Cat. Memórias da escola de magistério

Categorias	Subcategorias
Memórias da escola de magistério	Percepção sobre a carreira docente e o que influenciou a ser professor
	Os convívios
	Os colegas da escola de magistério
	Sobre os conteúdos ensinados na escola de magistério
	A justiça dos professores da escola de magistério
	O que mais marcou na escola de magistério

O percurso de formação profissional dos entrevistados pode ser observado num primeiro momento a partir das escolas de magistério que frequentaram, o que nos permite verificar que embora alguns grupos possam ter estudado nas mesmas escolas, as percepções variam conforme as experiências individuais.

Figura 49

Escola de magistério que frequentou



A Figura 50 apresenta a distribuição dos participantes pelas escolas de magistério de Braga, Vila real, Coimbra, Bragança e Viana do Castelo. Verifica-se que dos 15 casos

desta investigação²⁰³, 6 fizeram o magistério em Braga, 6 em Viana do Castelo e os três restantes em Coimbra, Vila Real e Bragança.

A Tabela 52 complementa a Figura 50 permitindo visualizar aspectos gerais sobre os participantes quanto à sua entrada na escola de magistério, o que ocorre entre os anos de 1949 (Caso-E7) e após o 25 de abril. Os casos E11 e E12 são relativos à duas regentes que tiraram o curso na escola de magistério após o 25 de Abril.

Observa-se ainda que entre os entrevistados o início da docência se deu predominantemente aos 19 e 21 anos de idade. Há excessão dos dois casos de regentes anteriormente referidos, há ainda dois casos (E7 e E13) nos quais por contextos específicos no âmbito familiar a entrada para o magistério se deu após os 19 anos de idade. No Caso-E7 ocorre por volta dos seus 22 anos e no Caso-E13 por volta dos seus 30 anos.

Tabela 52

Caracterização geral dos participantes quanto ao seu percurso na escola no magistério

Caso	Ano em que nasceu	Ano em que entra para a escola de magistério	Local da escola de magistério	Ano em que começa a dar aulas	Idade com que começa a dar aulas
E1	1944	1963	Viana do Castelo	1965	21 anos
E2	1942	1959	Braga	1961	18 anos
E3	1946	1964	Bragança	1966	20 anos
E4	1949	1967	Viana do Castelo	1969	20 anos
E5	1947	1965	Viana do Castelo	1968	20 anos
E6	1946	1964	Braga	1966	19 anos
E7	1927	1949	Coimbra	1951	24 anos
E8	1936	1954	Viana do Castelo	1956	20 anos
E9	1941	1958	Braga	1960	19 anos
E10	1939	1956	Braga	1958	19 anos
E11	1931	Após 1974	Viana do Castelo	1954 (como regente)	23 anos
E12	1935	Após 1974	Viana do Castelo	1953 (como regente)	18 anos
E13	1929	1959	Braga	1961	32 anos
E17	1937	1954	Braga	1956	19 anos
E18	1946	1963	Vila Real	1965	19 anos

Perceção sobre a carreira docente e o que influenciou a ser professor

A entrada para a escola de magistério para o início da formação docente se deu de diferentes formas entre os entrevistados, predominando na escolha da profissão o desejo pessoal em ser professor e os contextos familiares. As recordações associadas às

²⁰³ Importa recordar que os Casos E14, E15 e E16 foram excluídos desta análise por não terem sido professores, como foi explicado na subsecção “Participantes” na secção “Método”.

experiências enquanto estudante na escola de magistério foram iniciadas a partir das percepções individuais sobre a profissão docente.

Sobre o que influenciou ser professor(a) e sua percepção sobre a carreira docente, os participantes apresentaram percepções tanto positivas quanto negativas. Enquanto alguns destacaram que sempre desejaram ser professores, outros referiram que foram fazer o curso de magistério devido a contextos económicos familiares ou circunstâncias específicas favoráveis à entrada na carreira docente.

Olha que eu sempre gostei. Porque quando eu era pequena, assim bastante pequena, a minha mãe dizia-me assim “olha, tu sabes tão bem as coisas da vida, deveria era ensinar aquela menina que a mãe é de Viana e ela não sabe” e eu ensinava a esta e aquela e comecei a gostar de lidar com crianças. (...) Olhe, a minha professora primária também teve muita coisa na minha formação (...). (Caso-E2)

Eu escolhi ir para o Magistério porque gostava muito de crianças e queria ser professora, que a minha mãe queria que eu tirasse um curso superior. Mas eu disse assim “eu quero ir para o Magistério porque eu gosto de crianças”. (...) Queria ser professora. (Caso-E3)

Eu desde pequenina, pelos vistos mal falava, já dizia que queria ser “sossessora”. E a partir daí fui alimentado e a família foi amadurecendo a ideia, embora naquele tempo talvez pensassem que ia ser impossível, não é? Estamos a pensar numa época em que a mãe era doméstica e o pai operário. (Caso-E4)

Eu queria ser professora, eles concordaram. (...) Eu acho que é muito nobre, tem de ser é exercida com vocação. Se for só para ter um emprego, não. (Caso-E5)

Eu gostava de ser professora, eu gostava dos alunos, dos miúdos. Eu gostava muito das crianças, era, era. (Caso-E12)

Nos testemunhos acima os participantes referem que a escolha da profissão se deu num contexto de vontade de ser professora. No Caso-E5 verifica-se ainda a afirmação de que trata-se de uma profissão “muito nobre” a qual tem de ser exercida com “vocação” e não apenas “para ter um emprego”.

Contudo, no Caso-E3 é referido que a mãe queria que “tirasse um curso superior” e num sentido contrário o Caso-E4 refere que “a família foi amadurecendo a ideia”, destacando que devido às limitações económicas “talvez pensassem que ia ser impossível”, pois “a mãe era doméstica e o pai operário”.

Nos quatro testemunhos (Casos E2, E3, E4 e E5), os modelos contextuais da estrutura esquemática do discurso revelam as representações mentais (Lakoff & Johnson, 1980/2003; Thornborrow & Coates, 2005; van Dijk, 2017) que suportam a organização dos argumentos numa estrutura simbólica de mensagem positiva sobre a docência.

Nesta linha de compreensão, verifica-se que os domínios “professora” e “ensinar” são evocados na narrativa com um modelo mental de sentimento positivo e mesmo de satisfação pessoal quanto à profissão docente, justificado em alguns casos com a afirmação de gostar das crianças e da importância da vocação para o exercício da profissão.

Olha que eu sempre gostei. (...) deveria era ensinar aquela menina (Caso-E2)

(...) porque eu gosto de crianças (...) Queria ser professora. (Caso-E3)

(...) pelos vistos mal falava, já dizia que queria ser “sossessora” (Caso-E4)

Eu queria ser professora (...). Eu acho que é muito nobre, tem de ser é exercida com vocação. (Caso-E5)

Eu gostava de ser professora, eu gostava dos alunos, dos miúdos. Eu gostava muito das crianças, era, era. (Caso-E12)

A globalidade dos quatro testemunhos demonstram a satisfação na escolha e exercício da profissão docente. No entanto, nas narrativas dos Casos E1, E7 e E9, verifica-se que a docência não lhes trazia semelhante satisfação. Embora todos tenham afirmado terem desenvolvido com zelo o seu trabalho.

A dada altura achei que era uma tristeza ser professora (Caso-E1)

Eu não disse que queria ser, eu queria ir para a faculdade, não me deixaram e eu tive de ir para o magistério. (...) Depois era o meu trabalho, tinha de me dedicar a ele. Não podia estar a pensar no que ficou para trás. (Caso-E7)

Eu não tinha muita vocação para ser professora. Mas não vou dizer com isso que lá por não ter vocação que abandonasse e que não ligasse nada. Muito pelo contrário. Porque não gostava muito da profissão, esforçava-me muito mais. (Caso-E9)

Verifica-se que o Caso-E1 refere que “era uma tristeza ser professora”, enquanto E7 no âmbito de um contexto familiar é levada a ter de “ir para o magistério” e em seu testemunho o Caso-E9 aponta que “não tinha muita vocação para ser professora”. Ainda assim, reforçam que fizeram o seu trabalho, esforçando-se no exercício da profissão.

A ida para a escola de magistério e a escolha da profissão docente poderia ainda ser influenciada por fatores como professores na família ou mesmo a perspetiva de oportunidades de emprego.

Não sei, no princípio não pensei muito em ir para professora, era mais fazer o quinto ou o sétimo ano. O sétimo corresponde hoje ao 11º. Eu cheguei a matricular-me no liceu em Viana, mas a minha mãe e a minha madrinha influenciaram-me para ir tirar o curso de professora. (Caso-E6)

O que me levou a ser professora talvez fosse porque gostava e porque éramos uns tantos na mesma família... e então acabei por ser professora. (Caso-E1)

Ah, então esse meu primo disse “vais pra escola de magistério, sai e tem lugar garantido”. Depois podes ir aos correios, mas isso ainda demora arranjares um emprego e tal. E eu acabei por ir. (Caso-E17)

Observa-se que o Caso-E1 refere “éramos uns tantos na família”, indicando o facto de ser uma família de professores um fator de influência para sua entrada na carreira docente no âmbito das representações sociais na temporalidade dos eventos (Valentim, 2022).

Já numa perspetiva de empregabilidade, o Caso-E6 destaca que a mãe e a madrinha influenciaram-na e “ir tirar o curso de professora”, enquanto o Caso-E17 refere que seu primo disse-lhe “vais pra escola de magistério, sai e tem lugar garantido”.

Os testemunhos apontam ainda que embora houvessem mais professoras que professores nas escolas primárias, a candidatura de um professor homem para uma escola masculina poderia ocorrer sem muitas dificuldades, em comparação às candidaturas femininas.

Os homens tinham preferência para as escolas masculinas. Podiam ter dez nas escolas masculinas e concorrer, podia aparecer uma mulher com 20 que não lhe tirava a escola. Porque nessa altura os homens não podiam concorrer para escolas femininas e nem mistas. (Caso-E17)

Verifica-se no testemunho do Caso-E17 que mesmo numa situação onde o candidato tivesse obtido apenas 10 valores em sua pontuação e uma professora apresentasse 20 valores, o candidato professor tinha a preferência. Por outro lado, os homens não podiam

concorrer em escolas femininas ou mistas, o que em parte explica porque haviam poucos professores homens a darem aulas em escolas primárias na altura do Estado Novo.

Em linhas gerais, os testemunhos analisados nesta subcategoria permitem traçar um panorama simbólico e compreensivo sobre as motivações e contextos que influenciaram sua carreira docente.

Perceção sobre “os convívios” e “os colegas da escola de magistério”

As memórias referidas nas subcategorias “Os convívios” e “Os colegas da escola de magistério” dialogam entre si, mas diferem no seu sentido prático. Enquanto a primeira evoca recordações associadas às dinâmicas sociais entre o entrevistado e os seus colegas, a segunda apresenta majoritariamente aspectos relacionados ao perfil socio-económico dos colegas da escola de magistério.

Os segmentos codificados em ambos os casos (como em todo este estudo) apresentam a perceção dos entrevistados sobre como recorda o seu período de estudante na escola de magistério primário. Estes dados e análises não devem ser entendidos como uma leitura generalizada do perfil dos estudantes ou da realidade global de cada escola. Importa ressaltar que o conjunto analítico apenas reflete as perceções expressas nas narrativas dos participantes em seus contextos e a análise empreendida nos objetivos desta investigação.

Os convívios

Sobre as interações sociais no período em que estiveram na escola de magistério os participantes apontaram diferentes perceções. As recordações relacionam os convívios diretamente às festas, as quais indicaram que ocorriam com pouca frequência, havendo geralmente apenas ao final do ano (Casos E5 e E6).

Sim, mas não havia muitas festas, mais no final do curso é que fizemos uma festa grande. Não havia muitas. (...) O convívio não era assim muito saudável. Havia os tais grupinhos. (...) Depois era saudável, a gente depois divertia-se em casa e se tinha dificuldade, elas também nos ajudavam. (Caso-E5)

Na escola havia festa, geralmente no fim do ano. No Natal não, havia a comunhão pascal e muitas vezes eram encontros de outras escolas. Num ano fomos a Vila

Real, à escola do Magistério de Vila Real (...). Outra vez foi à escola do Magistério de Braga (...). (Caso-E6)

Observou-se ainda que o Caso-E1 refere a exigência da escola de magistério destacando que tinham de “dar o litro e meio”. É a única entrevista que faz referência à uma cerimónia de benção das palmatórias, não sendo verificada recordação semelhante entre os demais participantes da investigação.

Nós não tínhamos convívios lá. Lá só tínhamos era de dar o litro e meio e mostrar. (...) Só me lembro do fim. A gente ia à missa, à Santa Luzia, benzer as palmatórias, imagine... coisa linda... Era. E depois levávamos muitas fitas, desenhadas e escritas por pessoas que nos dedicavam uma coisinha qualquer. (Caso-E1)

Entre as atividades que promoviam algum convívio entre os estudantes, também são citados os passeios (Caso-E18), os quais poderiam ocorrer com visitas a outras escolas de magistério.

E onde é que foi o nosso passeio de Vila Real no dia dois de maio ou abril, na Festa das Cruzes de Barcelos... Acho que é em abril, 2 de Abril, penso eu. E nesse dia fizemos um passeio, viemos de Vila Real, parecem que eram dois autocarros, viemos de Vila Real, passámos pela feira de Barcelos, a festa de Barcelos e fomos conhecer o mar a Esposende. (risos) Muitos nós não conhecíamos o mar. Tinha lá o pinhal e foi ali o almoço no pinhal, depois no regresso, viemos por Braga e o diretor da Escola de Magistério de Vila Real e o Diretor da Escola de Magistério de Braga eram muito amigos e, portanto, na escola, na Escola de Magistério de Braga tivemos uma receção muito boa, com um lanche ajantarado e por aí fora e danças e bailes... (Caso-E18)

Embora alguns testemunhos apontem que havia um certo controlo acerca das interações sociais entre rapazes e raparigas, sendo um pouco mais flexibilizado na altura de algumas festas organizadas na escola como aponta a o Caso-E17, no testemunho do Caso-E2 verifica-se uma dinâmica social de mais coleguismo e interação.

Havia festas, festas, havia entidades oficiais. Eu cantava muito bem, agora não. Agora num [sic] canto nada. Mas cantava muito bem. Tinha a professora de canto coral. Era sempre eu quem cantava, fazia os solos e tudo isso. (...) Quer dizer, não podia haver encontros de... Entretanto, depois fazia-se uma festa de recepção, que era uma... à tarde, era um lanche. Levavam a música e depois podiam dançar.

Sessão de despedida. Podia-se dançar com as meninas, mas... quem namorasse... a menina que namorasse ela tava mal. (Caso-E17)

E a minha turma era mista e os rapazes começavam a andar atrás de mim porque precisavam de alguma coisa. “(nome da participante anonimizado), podia pedir ao diretor”. “Ah, agora já não me chega trabalhar e ainda vou pedir ao diretor.”. Mas um dia um bom rapaz, mas um bocado malandro, resolveu numa aula de música dar um relato de futebol, o Benfica. Começa a falar e nós todos a cantar e ele “a bola está a dar” e no fim remata diz ele “e o Eusébio remata”, que na altura o Eusébio veio para Portugal “golo do Eusébio!” E acabou a música. E a professora ouviu. Golo do Eusébio. Nem queira saber... “(...), eu vou fazer queixa de si ao diretor, que você vai ser expulso”. O rapaz, que era um bocado amalandrado, ficou um pouco tolo. Disse ele “(nome da participante anonimizado), você tem de ir pedir ao diretor”. “Lá estou tramada!”. Eu tinha pena do rapaz. “Olhe eu vou, ele não vai me bater”. (...) Eu ia à frente, o rapaz ia atrás. Diz o diretor “menina (anonimizado), o que é que a traz por cá?”. “Senhor diretor, a professora de Música expulsou o (nome anonimizado) porque ele se portou mal lá e estava a relatar um desafio de futebol, a música acabou e ele gritou golo do Eusébio, tanto azar porque ele estava a falar baixinho e os golos é sempre mais alto e ela disse que ia fazer queixa e que ele vai ser expulso. Ó senhor diretor, é para pedir-lhe, ele é bom rapaz, e tal, foi a primeira vez, a ver se lhe perdoava”. Bem, ele “vão-se lá embora, olhe que eu não faço isto a toda a gente. Se vier aqui outra queixa já não perdooo, perdooo só esta vez”. Ele ficou todo contente e passou. A partir daí, todos ficaram (...), era a (nome anonimizado) para tudo. Se me doía um dente, eles iam à farmácia comprar-me um medicamento. (Caso-E2)

Numa primeira leitura se poderia inferir que os testemunhos do Caso-E17 e do Caso-E2 apontam contextos distintos porque andaram em escolas de magistério diferentes e em épocas diferentes. Contudo, verificou-se que o Caso-E2 entra para a escola de magistério no ano de 1959 e o Caso-E17 entra no ano de 1954, sendo ambos alunos da mesma escola de magistério (Braga). Mais à frente, em seu testemunho o Caso-E17 explica que se evitava o encontro de rapazes em alguns momentos, mas as aulas eram mistas.

E as meninas entravam por onde nós entrávamos, subiam umas escadas e subiam lá pra cima num sei pra onde, onde elas estavam. E então, depois as aulas eram mistas. Mas o número mais baixo dos rapazes no mais baixo... A tradição é que, nesse caso, era o 100 ia para cima, subir as escadas por onde entravam as meninas e punha-se lá em cima à espera e as meninas já estavam dentro da sala e nós cá embaixo. Quando vinha, o professor que entrava pra dentro da sala onde estavam as meninas, batia palmas pra nós subirmos (risos). (Caso-E17)

O testemunho pormenorizado do evento biográfico experienciado pelo Caso-E2 apresenta ainda elementos que permitem observar a recordação numa perspetiva sociodinâmica da memória. Observa-se que a narrativa da recordação está estruturada de forma a introduzir o contexto da experiência vivida explicitando o tempo e o espaço da memória: “Mas um dia (tempo) um bom rapaz, mas um bocado malandro, resolveu numa aula de música (espaço) dar um relato de futebol, o Benfica.”. Em seguida, descreve de forma pormenorizada os eventos seguintes, o seu papel no episódio e a imagem que construiu entre os seus colegas (condições e seus efeitos): “A partir daí, todos ficaram (...), era a (nome anonimizado) para tudo. Se me doía um dente, eles iam à farmácia comprar-me um medicamento”.

Embora o modelo contextual da narrativa não explicita os domínios predominantes no seu discurso, o modelo mental estrutura-se numa cognição social onde o senso comum e as representações sociais permanecem como conectores de compreensão da narrativa (Moles, 1967/1971, Thornborrow & Coates, 2005, Valentim, 2022).

Neste sentido o Caso-E2 destaca sua imagem positiva e bom relacionamento com os colegas como significativa (na natureza simbólica de seu discurso) do bom convívio que tinha na escola de magistério, o que é reforçado na parte final de sua narrativa: “Se me doía um dente, eles iam à farmácia comprar-me um medicamento”.

Os colegas da escola de magistério

Nas perceções dos entrevistados sobre a proveniência social dos alunos da escola de magistério que frequentou, prevalece a afirmação de que era necessário algum recurso para se ter o filho ou a filha a estudar na escola de magistério. O que pode relacionar-se com o facto das escolas de magistério serem afastadas de Ponte de Lima, sendo necessário conseguir uma habitação e custear o período longe de casa.

Referem ainda que havia um ambiente de competitividade (ou mesmo rivalidade) entre os estudantes das escolas de magistério, o que é justificado pela necessidade de se ter boas notas para se conseguir colocação como professor nas escolas primárias.

Dependia, mas era sempre gente com algumas posses. (Caso-E1)

Uns eram um bocado invejosos, lá andava-se à procura da média, quem não tivesse média depois não trabalhava. (...) Depois havia explicadores, quem tinha dinheiro

ia para explicadores, quem não tinha, como eu, ficava assim, continuava. (Caso-E5)

Havia muita rivalidade por causa da nota. (Caso-E3)

Entre os alunos, no Magistério não havia muita ajuda. (Caso-E4)

Pois. Não era bem competição. Cada um tinha de tratar de si, porque era assim. (Caso-E9)

Importa recordar que os Casos E1, E5 e E4 estudaram na escola de magistério de Viana do Castelo, enquanto os casos E3 e E9 nas escolas de magistério de Bragança e Braga respectivamente. Ainda assim, não se pode afirmar que a competitividade entre os colegas da escola de magistério era uma realidade transversal. Por outro lado, pode-se apontá-la como uma realidade percebida por estes estudantes tanto como um aspecto que se ressalta na memória relacionada a este período, ou mesmo como uma realidade aceitável naquele cenário, como afirmou diretamente o Caso-E9: “Cada um tinha de tratar de si, porque era assim”.

Numa outra perspetiva, o Caso-E7 que tira o curso na escola de magistério de Coimbra, refere que havia um clima de coleguismo e cooperação entre os estudantes, o que justifica destacando que estavam longe de suas famílias (“Porque estávamos todos ali, deslocados da casa da família”). No mesmo sentido o Caso-E6, o qual tira o curso na escola de magistério de Braga, refere que no lar onde ficavam havia algum coleguismo e colaboração entre estudantes, de forma que uns ajudavam os outros.

Era bom, éramos muito amigos uns dos outros. Ajudávamo-nos uns aos outros e tudo. (Caso-E7)

Porque estávamos todos ali, deslocados da casa da família e por isso conversávamos ali. Quando, no fim de semana, eu e as outras não vínhamos a casa, então aproveitávamos essa altura para fazermos os trabalhos que tínhamos a fazer e naquilo que podíamos ajudar umas às outras, ajudávamos. (Caso-E6)

O Caso-E3 compara o interesse das famílias pela educação dos filhos na zona onde estava (Trás-os-Montes) e onde se encontrava na altura (Correlhã). Refere em seu testemunho que “andava muito pouca gente a estudar” na Correlhã. Acrescenta ainda que a dinâmica mais usual na zona de Bragança era os rapazes irem “para o seminário” e “as

raparigas iam estudar para os colégios”. O que também se verifica no testemunho do Caso-E10, que tira o curso na escola de magistério de Braga.

Em Trás-os-Montes a maior parte vinha de famílias agrárias, famílias do campo, abastadas, tinham dinheiro e queriam ter os filhos com curso, coisa que eu estranhei quando vim para cá. Quando cheguei à Correlhã, era uma freguesia que eu achava que devia ser rica e grande e andava muito pouca gente a estudar. Acho que em Trás-os-Montes havia mais preocupação dos pais em dar um curso aos filhos, talvez porque a vida fosse difícil, porque aqui é uma coisa melhor. Os rapazes iam para o seminário e as raparigas iam estudar para colégios, quem tivesse algum recurso económico procurava sempre ter sempre algum filho formado, na zona que eu conheço, ali no distrito de Bragança. De maneira que as colegas do Magistério eram todas mais ou menos dessa área. (Caso-E3)

Ora bem. Os rapazes... a maioria foram rapazes que foram para o seminário. Rapazes da aldeia que foram para o seminário e depois não quiseram seguir e foram para o magistério. Era o curso mais rápido e mais simples. As raparigas... havia de todos, de todas as proveniências. (...) Raparigas de pessoas da lavoura, havia de funcionários... havia de professores, havia de todas as áreas. (Caso-E10)

As diferenças sociais entre os estudantes também são notadas no testemunho do Caso-E9, o qual aponta que “bastava olhar para cada um que se via que vinham de meios diferentes”. Este aspecto é particularmente interessante na medida em que atravessa temporalidades (passado-passado e passado/presente). A procedência económico-social dos alunos também é destacada na narrativa do caso-E13, que da mesma forma refere o facto de alguns alunos virem dos seminários.

Havia diferenças. Bastava olhar para cada um em particular que se via que vinham de meios diferentes, já nessa altura. Completamente. Lá por estarem no Magistério não quer dizer que a gente não notasse que o meio de onde vinham que era totalmente diferente de uns para os outros, não é? Tanto que se usava muito cartola. (Caso-E9)

Havia, quer dizer, havia diferenças. Eu conheço... tive um colega que sabia que era muito pobrezinho. Mas que ninguém dava por ele, porque todos convivíamos da mesma maneira. Muitos vieram do seminário porque tiveram um certo ponto e não quiseram ser padres e foram para o magistério. E talvez tivessem os pais tenham posto os filhos no seminário por não terem possibilidades de dar outros estudos. E se valeu-lhes de bem, porque na música então... eles ajudavam-nos porque nós não sabíamos nada. (Caso-E13)

Numa análise à luz da perspectiva sociodinâmica pode-se inferir que percepção dos contextos socio-económicos nestas duas subcategorias, considerados em seu tempo, espaço, condições e seus efeitos, manifestam-se com relevância nos testemunhos orais dos participantes. Contudo, as percepções individuais podem estar inseridas no universo pessoal de associações mnésicas na memória semântica que se manifestam nos discursos dos entrevistados.

Sobre os conteúdos ensinados na escola de magistério

Sobre os conteúdos ensinados na escola de magistério, observou-se que as recordações dos participantes estão em linha com os elementos do programa de conteúdos estabelecidos pelo Ministério da Educação Nacional através do Decreto nº 32629, de 16 janeiro de 1943.

- | | |
|--|--|
| - Pedagogia e Didática Geral | - Psicologia Aplicada à Educação |
| - Pedagogia e Didática Geral | - Didática Especial |
| - Higiene Escola | - Educação Física |
| - Desenho e Trabalhos Manuais Educativos | - Educação Feminina |
| - Música e Canto Coral | - Legislação e Administração Escolares |
| - Organização Política e Administrativa da Nação | - Educação Moral e Cívica |

Ainda assim, nem todas as disciplinas do plano curricular foram recordadas pelos participantes, o que em certa medida é normal neste processo mnésico onde no discurso daquele que recorda se termina por selecionar o que é mais ou menos relevante de ser manifestado na recordação. Por outro lado, entre as disciplinas recordadas, algumas receberam maior destaque nos testemunhos. Nestes casos, o participante acrescentou em sua narrativa alguns aspectos pontuais relativos às suas experiências relacionadas a estas disciplinas.

Tinha tudo nos dois anos, acho eu... era a Didática A, Didática B... (Caso-E1)

No primeiro ano eram praticamente as do segundo, só que no segundo tínhamos menos horas porque tínhamos prática pedagógica e também no primeiro já fomos tendo, mas tínhamos Pedagogia, Psicologia, Música, Educação Física, que não havia grandes condições para isso, Didática A, Didática B. (Caso-E4)

Nas disciplinas havia Pedagogia, Administração Política da Nação, Psicologia, as Didáticas, havia Trabalhos Manuais, Labores, Bordados, muitas coisas, e muitos trabalhos manuais no caso de Desenho, muito desenho, muitas construções em papel, muitas coisas. Eu ainda tenho alguns que a gente tinha que fazer. Tínhamos

que fazer um dicionário ilustrado, fazia-se o desenho e depois escrevia-se o nome... (Caso-E6)

Era Pedagogia, Psicologia, Didática. Didática era aquilo lá. Eram as aulas de didática, educação física, religião e moral, higiene que era saúde e higiene. Era higiene devia ser só de higiene, música. Não sei se já tinha falado. Desenho, trabalhos manuais. (Caso-E17)

Tínhamos Higiene, tinha Didática do Português, Didática da Matemática. Tínhamos Pedagogia e tínhamos Ginástica que era com uma professora. (Caso-E13)

Verifica-se que tanto o Caso-E4 quanto o Caso-E6 fazem comentários associados as disciplinas que emergem na recordação. As observações acrescentadas no discurso sobre suas recordações indicam aspectos do contexto sobre o qual estas memórias foram fixadas.

Observa-se que o Caso-E4 refere a disciplina de Educação Física e acrescenta “que não havia grandes condições para isso”. Convém esclarecer que o comentário de E4 não se refere a ter condições na escola de magistério, mas sim na escola onde depois está colocada para dar aulas. No mesmo sentido, o Caso-E13 destaca em seu testemunho que tinham aulas de ginástica e que era com uma professora.

Verifica-se ainda que o Caso-E6 recorda diversas disciplinas, mas detêm-se na disciplina Trabalhos Manuais destacando que eram feitos “muitos trabalhos manuais no caso de Desenho, muito desenho, muitas construções em papel, muitas coisas”. Refere também que ainda têm consigo alguns que tinha que fazer [“Eu ainda tenho alguns”].

Na mesma linha, o Caso-E9 aponta que não gostava das aulas de Trabalhos Manuais e refere que era necessário preparar o álbum dos trabalhos com todos os pontos que existiam e suas amostras, um álbum que “ficava caro” para ser preparado.

Didática... Trabalhos Manuais e desenhos e bordados que era horrível para mim essa disciplina. Nunca gostei. (...) O álbum com todos os pontos que existem. Ali com amostras. No magistério não ficava nada barato pagar essas coisas. Tinham um álbum... com as amostras em retângulos feitos em linho puro e com as amostras todas dos pontos que havia. Isto era o álbum dos trabalhos. Sei lá onde é que elas iam buscar tantos pontos. O álbum estava cheio. Aquilo ficava caro. Não gostava muito dessa disciplina. (Caso-E9)

As recordações no âmbito do tema dos trabalhos manuais apresentam relevância na memória dos conteúdos da escola de magistério, uma vez que é recorrente entre os participantes a referência a este conteúdo. Muitas vezes, os pormenores acerca de como preparava o álbum dos trabalhos é explicado em detalhes.

Tínhamos as aulas teóricas do primeiro ano que foi tudo teórico. Tínhamos as aulas de Trabalhos Manuais, de Pedagogia, Psicologia, Didática A, Didática B, Labores, tivemos de fazer um enxovalzinho para o bebé... E que mais tínhamos? As principais eram estas. E Música, nós tínhamos aulas de música. Ainda lá tenho um livrinho com as músicas. (Caso-E3)

Os labores... e eu tinha as vezes, e vinha para casa porque a gente não sabia o que ia sair. E eram 150 amostrinhas com pontos diferentes e eu algumas sabia, andava para a frente. Nas outras queria saber para onde tinha entrado a agulha, desfazia um bocadinho da amostra para ver onde ela tinha entrado nos buracinhos... Veja lá como a gente tinha que estudar e tirei 18 que precisei de uma nota, tirei 18. (Caso-E13)

Era um álbum. Bordados, croché e aprendemos a fazer meia. Aprendemos a cozer as malhas. Eu tinha isso tudo em álbum. (...) Portanto, tínhamos rendinhas. Até aprendemos a fazer um chambre. Naquela altura chamava-se chambre, uma roupa interior pro bebé. Parece-me que ainda tenho um ali. (...) Pois, tínhamos que fazer. Coser a rendinha a máquina, aqui para a costura não magoar o bebé, temos que fazer aqui fazer uma costura assim, meia cruzada que eu agora já nem sei fazer. (Caso-E18)

No testemunho do Caso-E3 é destacado que tiveram “de fazer um enxovalzinho para o bebé” na disciplina de Trabalhos Manuais e na mesma narrativa desta recordação, acrescenta que ainda tem “um livrinho com as músicas” que eram ensinadas na disciplina de Música. Este último excerto permite inferir que guardar o “livrinho de música” é um indicador de que há alguma motivação pessoal em guardar este objeto da memória. Nesta linha interpretativa, os objetos guardados permitem a materialização das memórias relacionadas a eles (Amaro, 2015) potencializando exercícios de viagens mentais no tempo para se recordar as experiências vividas relacionadas a estes objetos.

No mesmo sentido, a estrutura narrativa do Caso-E13 apresenta uma significação à memória que convida o expectador de sua recordação a observar o seu empenho na execução dos trabalhos manuais, especialmente porque a entrevistada dispunha de uma peça que fez e mostrava os pormenores à medida que falava. Numa perspetiva

sociodinâmica, a memória do Caso-E13 sobre o álbum de labores, aponta que quando ela vai preparar o álbum (contexto temporal-espacial) o leva para casa porque não sabia o que ia sair (condições e efeitos). Destaca ainda que a tarefa apresentava “150 amostrinhas com pontos diferentes” e “desfazia um bocadinho da amostra” para ver por onde a agulha tinha entrado (condições). Seu empenho é recompensado ao final (efeitos), “Veja lá como a gente tinha que estudar e tirei 18 que precisei de uma nota, tirei 18”.

Também o Caso-E18 refere pormenores sobre a execução do seu álbum de labores, destacando o que tinha de ser feito, como era feito e os cuidados na preparação desses materiais [“Coser a rendinha a máquina, aqui para a costura não magoar o bebé”].

Estas estruturas de testemunhos com recurso modelos contextuais onde os eventos registados na memória episódica são recordados numa estrutura acrescida de metáforas e significações do participante, alinham-se em alguns aspectos à abordagem semântica de Ricoeur sobre a memória narrativa. Nomeadamente no uso de um discurso que segue o princípio de que “identificar alguma coisa é poder levar outrem a conhecer a coisa *de que* temos a intenção de falar, dentro de uma gama de coisas particulares do tipo” (Ricoeur, 2014, p. 1).

Ainda no âmbito dos conteúdos ensinados na escola de magistério, as referências a métodos pedagógicos ocorre apenas em alguns testemunhos. Ainda assim, foi recorrente entre as recordações dos participantes referências ao método analítico-sintético, havendo apenas um dos casos (Caso-E7) que refere o “método Maria Montessori” no contexto de uma aula em que participou.

Os métodos eram... Eles baseavam-se muito no... analítico sintético, que eu nunca entendi muito bem a diferença. A diferença tem, mas não sei porquê. É que havia de ser quase a mesma coisa... (Caso-E1)

O sintético-analítico, um método. Depois o outro era ao contrário, analítico-sintético. O do professor de Pedagogia e Psicologia era o Propedêutico, Propedêutica da Leitura. Lembro-me que já havia este livro da Propedêutica. (Caso-E2)

Na primeira escola de didática que eu fui, porque a gente ia às escolas, a professora era de Didática, mas era uma boa professora. Usava o método Maria Montessori. Depois, na outra que eu fui, usavam aquele método daquele professor que era muito conhecido, que havia livros e tudo. (Caso-E7)

Embora o Caso-E1 faça referência apenas ao método analítico-sintético, mais adiante na entrevista refere que utilizou com suas turmas (enquanto professora) o método Jean Qui Rit.

Importa ainda considerar o facto de que embora muitos professores não refiram em suas narrativas da memória o ensino de métodos pedagógicos que aprenderam enquanto alunos na escola de magistério, é pouco provável que não tenha sido um conteúdo abordado durante o curso nas disciplinas Pedagogia e Didática Geral (1º semestre), Psicologia Aplicada à Educação (1º e 2º semestre), Didática Especial (2º e 3º semestre) e Prática Pedagógica (1º, 2º e 3º semestre).

De acordo com o programa de conteúdos apresentado no Decreto-Lei Nº 32243 de 05 de setembro de 1942, estas disciplinas apresentavam o número mínimo de 5 e máximo de 8 unidades letivas por semana (Portugal, 1942) à frente das demais que não ultrapassavam 3 unidades letivas por semana.

Como recorda a escola de magistério e a justiça dos professores

Embora toda a narrativa da memória seja, ao mesmo tempo a percepção daquele que narra sobre suas experiências vividas num determinado espaço e temporalidade, há aspectos pontuais que embora dialoguem entre si, mantêm características distintas que justificam serem tratados separadamente. Por esta razão, as subcategorias “A justiça dos professores da escola de magistério” e “O que mais marcou na escola de magistério” não foram combinadas numa só subcategoria.

Enquanto a primeira subcategoria é bem específica quanto às personagens da ação, evocando memórias relacionadas à percepção dos entrevistados acerca da justiça dos professores, a segunda é mais abrangente e permite verificar o que foi apontado pelo entrevistado como uma recordação positiva e/ou negativa da escola de magistério que frequentou enquanto estudante.

A justiça dos professores da escola de magistério

O tema da justiça dos professores esteve presente em diversas narrativas enquanto recordavam o tempo de estudante na escola de magistério. Como se trata de uma percepção individual e com forte carga subjetiva, não se cogita desenvolver uma análise sobre como

viam os professores, mas sim o que recordam das aulas, exames, e da interação professor-aluno-professor.

Especificamente sobre os exames relacionados às disciplinas, o Caso-E1 apontou que sentia-se muito castigada com as notas e que achava que eram dadas aleatoriamente, referindo que talvez os testes fossem atirados ao ar e aqueles que caíssem fora de sítio recebessem uma avaliação negativa.

Lembro-me da professora de Psicologia porque me castigou muito no problema das notas. (...) Eu achava que o professor de Higiene, que atirava os testes ao ar e os que ficassem fora do sítio eram negativos. (Caso-E1)

Tive de fazer um relatório e depois fui defender o relatório, fui fina e não fui, não tinha explicação, não tinha dinheiro para mandar fazer fora porque se podia mandar fazer, eu não mandei fazer, fiz eu, mas ia tirando apontamentos de um livro, de outro livro, ia à biblioteca e via aquilo que se adequava àquilo que eu queria dizer e fui fazendo. E fiz o relatório e depois alguns faziam e o professor lia e nada, o meu foi lido e criticado, quer dizer, os três, um júri, a criticar o meu porquê diziam que não tinha sido eu que o fiz. (Caso-E5)

O Caso-E5 refere sentir-se injustiçada nas críticas que recebeu do júri acerca do seu relatório, referindo que eles teriam duvidado que ela o tinha feito. Em seu testemunho, o Caso-E5 destaca que “não tinha explicação” (refere-se à uma explicadora) e “não tinha dinheiro para mandar fazer fora” (refere isso apontando que havia quem pagasse para que os trabalhos fossem feitos) e a construção de seu relatório foi sendo feita a partir dos apontamentos que tirava dos livros que consultava. Destaca em sua recordação que as críticas foram injustas e embora os professores não tenham lido os outros trabalhos e tenham lhes atribuído boas notas, o seu “foi lido e criticado”. Observa-se que as emoções presentes em sua narrativa tornam-se tão vivamente apresentadas como se o evento biográfico recordado se tornara a acontecer, uma vez que o contexto influencia o registo da memória (Todorov, 1979).

A narrativa do Caso-E5 apresenta uma estrutura de discurso que pode ser observada à luz da perspetiva sociodinâmica da memória. Neste sentido, ele pode ser observado como um modelo mental de representação social (Valentim, 2022) onde a perceção sobre os eventos experienciados privilegia no discurso os traços situacionais/contextuais [“não tinha dinheiro”] destacados como parte de suas representações mentais (van Dijk, 2017). Neste modelo mental de narrativa da memória, o discurso é organizado de forma a evidenciar

uma relação de causa e efeito. Numa reflexão sociodinâmica, observa-se que as emoções associadas à experiência que constitui o evento biográfico (passado-passado) vêm à superfície no presente da narrativa (passado-presente) (Mead, 1932).

Ainda no âmbito dos sentimentos relacionados à percepção pessoal sobre a justiça dos professores, observa-se que algumas narrativas destacam aspectos sobre o relacionamento entre os professores e os alunos. A narrativa do Caso-E6 refere que a professora de Trabalhos Manuais gostava que lhe dessem presentes, inferindo que havia algum favorecimento aos que davam presentes.

Havia a professora de Psicologia que era um bocado esquisita. A professora de Trabalhos era assim um bocado, como hei de dizer, gostava que lhe passassem um bocado a escova e eu nunca tive feitio para isso e se lhe pudessem dar assim uns presentecos, também aceitava. (Caso-E6)

As notas também, também... as notas nunca... Havia sempre favorecimentos a uns e prejudicavam os outros, havia sempre assim... havia... Constava-se, eu não refiro, porque eu nunca dei nada a ninguém. Mas também me senti prejudicada na nota. Constava-se que havia quem desse presentes de grande aos professores. (...) No Magistério não gostei, o Magistério como escola dececionou-me, o ambiente, não era nada como no liceu. Não lhe sei explicar. Havia muita rivalidade. (Caso-E3)

Também no testemunho do Caso-E3 é feita referência ao facto de que “havia quem desse presentes” aos professores, apontando que também sentia-se “prejudicada na nota”. Embora os dois casos (E6 e E3) tenham feito referência a presentes para professores e um certo sentido de injustiça, convém ressaltar que foram estudantes em diferentes escolas de magistério.

O que mais marcou na escola de magistério

Sobre o que mais marcou na escola de magistério, verificaram-se tanto recordações positivas quanto negativas, algumas vezes em frases como “Eu acho que era fraco, a gente ali pouco aprendia”. (Caso-E6). Ou ainda indicando aspectos pontuais que geravam algum desconforto nas relações interpessoais, como referido nas narrativas dos Casos E1 e E3.

Não tenho assim nada de muito negativo. Pronto, uma vez um professor me tratou mal. Mal não, menos bem. Porque ele era de Desenho e Artes Plásticas, e veio se sentar à minha beira nas carteiras de uma só aluna, veio se sentar à minha beira para

me ajeitar o desenho e eu levantei-me para ele estar à vontade. E ele levantou-se e insultou-me e nunca mais me ajeitou desenho nenhum. (Caso-E1)

Há uma coisa que me marcou muito no Magistério, foi muito diferente do liceu. Os professores eram muito sectários, eram muito... Como é que eu ei de lhe explicar isto...? Eram muito... Não éramos todas iguais. (Caso-E3)

Numa linha oposta, outros testemunhos destacam memórias positivas sobre a escola de magistério, havendo alguns participantes que referiram ter saudades do magistério, como é apontado nos testemunhos dos Casos E2 e E3. Este último ressalta a boa vontade dos professores, referindo que “se propuseram a dar formação” após terem encerrado o curso, sem que os alunos precisassem pagar.

E os professores eram bons. O diretor era muito bom, muita gente não gostava dele porque ele era muito direto. (...) Mas tenho muitas saudades do magistério. (Caso-E2)

Eu muito sinceramente gostei do curso do Magistério, gostei dos meus professores e até achei que eles tiveram uma preocupação, mais tarde. Acabámos o curso em julho e em setembro eles já se propuseram a dar formação e nós podíamos ir se quiséssemos frequentar a formação, sem pagar, a única coisa que tínhamos de pagar eram as deslocações. (Caso-E4)

O Caso-E10 refere que “depois da escola deu-nos muito jeito”, destacando a relevância da aprendizagem da escola de magistério para o exercício da profissão docente, embora alguns conteúdos como Organização Política “não tinha muito interesse” para o trabalho como professor.

Marcou e depois na escola deu-nos muito jeito [refere que a escola de magistério marcou na memória]. Muito jeito pra trabalhar com as crianças. Organização Política... pronto. Era, era... saber a legislação... do país... muito bem. Não tinha grande interesse pra o nosso trabalho. Didática... E... sim, pronto... aprendemos. Alguma... era isso que nos deram... que nos orientaram... (Caso-E10)

Nos testemunhos dos Casos E5, E6, E9 e E13, observa-se que alguns professores marcaram de forma positiva suas experiências enquanto alunos da escola de magistério. Embora refiram que “outros iam lá descarregar” (Caso-E5), também destacam a acessibilidade e boa vontade em colaborar com os alunos (Casos E6 e E13).

A professora de Psicologia, gostava muito dela porque acho que ela nos compreendia, os outros iam lá descarregar, e era assim que tinha de ser na altura, despejavam a matéria e a gente assimilava e depois tínhamos os apontamentos, ou quem tirava e depois fotocópias. (Caso-E5)

Marcaram-me pela questão positiva. O professor de Desenho, era uma pessoa muito, muito educada, o Dr. Manuel dos Santos, muito simpático, muito acessível e que gostava de ajudar e colaborar com os alunos. (Caso-E6)

Na escola de magistério, olhe tive um professor de história de arte, que era um encanto de pessoa. Amigo dos alunos, sabedor, um homem cheio de cultura e de uma justiça. Aquele ali, bastava uma coisinha de nada ou tiravam valor ou aumentavam o valor. Era uma pessoa extraordinária (Caso-E13)

Uma boa lembrança foi um professor de Urbanização Política, na altura havia urbanização, chamava-se Urbanização Política. E eu gostava dele. Também não sei se era pelos elogios que ele me fazia porque para mim era um bocado por aí. Porque ele dizia assim – ele era professor do liceu de Braga também – a melhor aluna que eu tenho entre o liceu e o Magistério era eu, tinha um treze. Eu gostava da disciplina. Fosse o que fosse gostava da disciplina. (Caso-E9)

O testemunho do Caso-E13 ressalta em suas recordações a convivência com os colegas como um fator que marcou sua passagem pela escola de magistério. Recorda que ao cair numa turma onde estavam solteiras e casadas, “mas tudo gente adulta”, as relações interpessoais foram positivas.

A mim marcou-me a convivência com os colegas, porque realmente caí numa turma onde estavam também algumas casadas, outras solteiras, mas tudo gente adulta que resolveu estudar mais tarde. (Caso-E13)

Esta narrativa poderia estar incluída na subcategoria “os colegas da escola de magistério”, mas o seu aspecto geral sobre a relevância desta experiência na construção de sua percepção sobre a escola de magistério justifica a inclusão na presente subcategoria.

2.3 Contexto sociocultural e sociopolítico das memórias

Neste subtópico pretende-se explorar as dimensões “Contexto sociocultural” e “Contexto sociopolítico” das memórias. Estas duas dimensões associam-se entre si em diversos aspectos, focando-se nas recordações relacionadas às memórias do participante sobre a vida na aldeia (de quando era criança e/ou de quando era professor) e as recordações relacionadas ao regime político do Estado Novo (Tabela 53).

Tabela 53

Dimensões - “Contexto sociocultural” e “Contexto sociopolítico”

Dimensões	Categorias	Subcategorias
Contexto sociocultural	Memórias da vida na aldeia	Economia na aldeia Vida cultural na aldeia os professores na aldeia
Contexto sociopolítico	Memórias do Estado Novo	O que recorda do contexto social e político Como as pessoas viam as autoridades nacionais A escola e o regime Como via o regime e o que se seguiu

O contexto global da aprendizagem inclui uma gama de factores sociais, culturais e políticos os quais se refletem nas dinâmicas sociais e são significados na memórias do tempo de escola. Nesta linha interpretativa, a economia e vida cultural na aldeia, o regime e as autoridades são observáveis nas narrativas da memória dos participantes.

2.3.1 Memórias da vida na aldeia

A categoria “Memórias da vida na aldeia” está distribuída nas subcategorias “Economia na aldeia”, “Vida cultural na aldeia” e “Os professores na aldeia”. Embora nem todos os participantes tenham vivido na aldeia durante o período em que eram professores, todos partilham a experiência de terem passado ao menos uma parte da infância na aldeia. Por esta razão, algumas das memórias transitam entre a experiência enquanto crianças e já professores.

Do ponto de vista temporal, quer seja enquanto crianças ou enquanto professores na aldeia, suas experiências vividas refletem contextos relacionados ao período do Estado Novo em Portugal. Estas recordações, no escopo deste estudo, permitem enquadrar o contexto da memória sobre o qual referem em suas narrativas, evidenciando aspectos económicos, sociais e culturais da vida nas aldeias em que viveram ou trabalharam.

Economia na aldeia

Na subcategoria “Economia na aldeia” estão inseridas as narrativas sobre as dinâmicas económico-sociais na aldeia. Inicialmente pensou-se que esta categoria poderia permitir compreender a perceção do entrevistado sobre as dinâmicas económicas da aldeia, mas na análise das entrevistas verificou-se um alinhamento com a literatura quanto ao facto da economia nacional ser predominantemente rural (Rosas, 1998) e, em muitos casos, de subsistência, neste período.

Sobre o tema da economia na aldeia e quais tipos de trabalhos eram mais comuns na aldeia na altura, os participantes apontam que predominava o trabalho no campo, sendo os produtos da lavoura depois vendidos. Destacam ainda que não havendo muitos empregos disponíveis, predominavam os trabalhos na agricultura ou no comércio.

Trabalhavam no campo. Era. E andavam à jorna, a dias e depois de resto não havia empregos, não havia nada. Havia bastante miséria. (Caso-E8)

Era a agricultura. A agricultura. É...É. (Caso-E10)

Olha, na lavoura. O meu pai não queria não. A gente tratava de um bocadinho de coisas. Era a vida. Depois tentar vender. (Caso-E11)

O que faziam as pessoas? A agricultura, não era mais nada. (Caso-E5)

Neste sentido, embora ainda refira a agricultura, a narrativa do Caso-E6 aponta para o contexto urbano no qual vivia, destacando que a atividade económica que prevalecia era o comércio. Convém recordar que o contexto económico-social da família do Caso-E6 está inserido nesta realidade que refere, pois o seu pai também tinha um comércio na zona urbana.

Era o comércio, ou atividades de casa porque a minha zona não é zona de agricultura nem nada, é urbana, por isso as pessoas dedicavam-se simplesmente a isso. (Caso-E6)

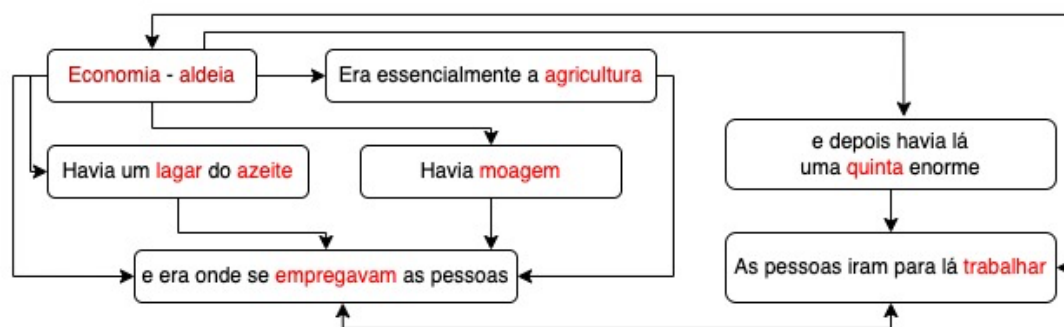
O Caso-E4 refere que no âmbito dos trabalhos, em sua aldeia era “essencialmente a agricultura”. Todavia, o domínio semântico “agricultura” atua como um engrama que

evoca um conjunto de memórias que transitam entre o passado e o presente em seu discurso, pormenorizando o contexto económico e social da sua aldeia.

Na minha aldeia a agricultura. Era essencialmente a agricultura. Havia um lagar do azeite, havia moagem e era onde as pessoas se empregavam e depois havia lá uma quinta enorme, as pessoas iam para lá trabalhar, tocava o sino e as pessoas lá iam, depois tocava, vinham a casa comer, era o toque da sineta. Lá está as memórias: tenho lá em casa um sininho que nos ofereceram e está à porta e eu às vezes quando andamos, ou o meu marido ou alguém, anda pelo quintal a fazer qualquer coisa, toco o sino, eles já sabem que é para vir comer e, lá está, é o reflexo disso. Algum comércio, mas muito pouco. (Caso-E4)

Figura 50

Engrama das memórias relacionadas ao tema “Trabalhos na aldeia” - Caso-E4



No testemunho do Caso-E4 o tema da “economia na aldeia” evoca um conjunto de engramas [economia-aldeia → agricultura, lagar-azeite, moagem, quinta → empregavam, trabalhar] que irá preparar a narrativa de sua memória biográfica. O modelo mental que se verifica no discurso do Caso-E4, está semanticamente organizado de forma que a mensagem não apenas introduz o objeto da memória (em que trabalhavam as pessoas) como atribui significado à narrativa seguinte sobre uma outra memória, relacionando o “toque da sineta” e o sino que tem em casa.

Neste caso, o sino enquanto elemento simbólico da memória é um significante que atribui um sentido particularmente emocional relacionado às recordações do Caso-E4. Numa perspetiva sociodinâmica, a primeira parte de sua narrativa tem o foco na organização de um discurso em que o primeiro tópico semântico é o trabalho das pessoas na aldeia, enquanto o segundo é a memória relacionada ao “sininho” que tem em casa que se relaciona (engrama) ao toque da “sineta” na quinta onde as pessoas trabalhavam [(...)]

tocava o sino e as pessoas lá iam, depois tocava, vinham a casa comer, era o toque da sineta. (...) tenho lá em casa um sininho que nos ofereceram (...) toco o sino, eles já sabem que é para vir comer e, lá está, é o reflexo disso.].

Vida cultural na aldeia

Os aspectos culturais relacionadas à vida na aldeia são apresentados nos testemunhos dos participantes como oportunidades de socialização e diversão, as quais envolviam desde festas organizadas pela igreja, a concertos e atividades recreativas.

Observa-se nos testemunhos dos participantes que as dinâmicas culturais inserem-se nas atividades sociais da igreja e dos ranchos folclóricos, possivelmente com envolvimento da câmara municipal. As atividades culturais na aldeia não somente serviam para permitir o contacto entre as pessoas, mas também reforçavam a identidade local.

Habitualmente as festas eram da... da igreja, não é? E depois, havia uma banda de música. De música. Que ainda existe, dão os seus concertos. Havia... Há um rancho folclórico. (Caso-E11)

Olhe não havia assim grande coisa. Nós tínhamos a, chamava-se a casa do povo, e não sei quem é que a organizava, mas havia. De vez em quando vinham lá artistas. Chegou a ir a Amália e assim outros artistas cantar, fazer um espetáculo e nós íamos ver. (Caso-E8)

Havia a festa anual, na aldeia era assim. Jogávamos à macaca e fazíamos assim atividades recreativas umas com as outras. (Caso-E3)

Depois, quando havia aquelas festas na aldeia, isso era uma festa. As desfolhadas, as paneladas do linho, estes trabalhos agrícolas que aqueles lavradores mais fortes faziam, eu era sempre convidada para essas festas (...). (Caso-E4)

A vida cultural ali... Olhas, as pessoas ao fim de semana, muitas, iam ao cinema, que na altura havia cinema e eu comecei a ir ao cinema desde pequena. Em determinadas ocasiões fazíamos os bailaricos, não só no Carnaval, mas assim aos fins de semana, as festas aqui da zona, festas e romarias, de resto não havia assim mais nada de especial (Caso-E6)

Teatro de rua às vezes havia no verão e cinema de rua. Lembro-me perfeitamente. (Caso-E6)

No testemunho do Caso-E4, a participante destaca com alegria “eu tenho de falar na festa das rosas para isto ficar gravado porque realmente é o orgulho daquela terra”, evidenciando a relevância das atividades culturais na identidade local. Como refere Candau (Candau J. , 2011/2014), “A memória é, de fato, uma força de identidade.”.

Na minha aldeia há uma festa mais tradicional, que é a festa das rosas, e eu tenho de falar na festa das rosas para isto ficar gravado porque realmente é o orgulho daquela terra. É uma festa, chamam-lhe a Festa da Flor, em que cada menina desde que nasce, se for batizada lá na igreja de vila franca, mais tarde, ao fazer os 18 anos, é considerada mordoma da Nossa Senhora do Rosário e os rapazes mordomos. De modo que, aos 18 anos, os rapazes têm uma missão e as raparigas que é andarem em outubro pelas portas a pedir os donativos porque as pessoas são irmãs da senhora e têm um tanto que dão todos os anos, mas depois, perto da festa, têm que organizar um cesto de flores que depois no dia da festa, aquilo começa com muita antecedência e é muita gente a trabalhar para aquele cesto, de modo que esse cesto é feito de flores naturais, hoje já não é tanto assim, no meu tempo era só, só flores naturais, e uma palhinha no meio para travar aquelas flores para não caírem (...). (Caso-E4)

As feiras e as atividades que se associavam a ela, os Robertos (teatro de bonecos), o cinema de rua e as personagens dos filmes que faziam sucesso na altura, ainda permanecem na memória. Estes elementos são referidos como parte das memórias sobre as atividades culturais recordadas na narrativa do Caso-E6.

Era pequena e montavam uns ecrãs na rua. Eu lembro-me de ser ali onde é a Ric e junto à torre da cadeia velha. Ora num sítio ou noutra, não me lembro quantas vezes, mas sei que algumas vezes me lembro de ser pequena e ainda davam aqueles filmes antigos do Bucha e do Estica e do Charlot e disso tudo. E no dia de feira, que era na mesma 15 dias, como é agora, havia muito aqueles fantoches, chamavam os Robertos, que faziam assim uma espécie de uma casinha e metiam-se lá as pessoas e andavam de um lado para o outro nas ruas. (Caso-E6)

O quadro sociocultural da memória, expresso nas narrativas de alguns dos participantes, permite observar aspectos relacionados à sociodinâmica da cultura apontada por Abraham Moles (1967/1971), nomeadamente quanto aos circuitos de difusão cultural (cinema) e as dinâmicas de comunicação de massa que promovem uma memória universalizada. O que se torna mais evidente na narrativa do Caso-E6, particularmente quando refere que havia um cinema de rua e a partir do domínio semântico “cinema”,

recorda as personagens “Bucha e Estica” e “Charlot”. Essas três personagens tornaram-se icónicas graças a difusão dos filmes a nível internacional. Para se compreender a popularidade dessas personagens do cinema na época, convém recordar as palavras de Miguel Torga em seu Diário:

Coimbra, 6 de Março de 1933 - Estoirei-me hoje dum carro eléctrico abaixo por causa de um filme de Charlot. Ia morrendo, ou pelo menos ficando sem um braço. Mas o filme mereceu o fato inutilizado e merecia também o braço a menos. (Torga, 1941/1999)

Importa destacar que nem todas as atividades culturais referidas nos testemunhos ocorriam nas aldeias, mas também nas vilas e cidades. Ainda assim, não se pode ignorar sua relevância no contexto da memória da vida cultural na aldeia. Em linhas gerais, a cultura movimentava a dinâmica social na aldeia e na cidade.

Os professores na aldeia

Na conjuntura social da aldeia a escola e o professor assumiam uma posição de destaque. De acordo com as narrativas dos participantes, os professores eram vistos pelas pessoas na aldeia com respeito e consideração, sendo tratados como figuras de autoridade, ao lado do padre e do regedor. Em alguns momentos, este tratamento diferenciado poderia causar algum atritos, como é apontado pelo Caso-E17.

Nas aldeias era. Pronto, a professora era a figura... a professora e o padre eram as figuras máximas da aldeia. Nas aldeias a professora estava em cima, na sociedade em geral, na parte da sociedade cultural... Vai lá, com cultura, com estudos... já não. Éramos assim... (Caso-E3)

Os professores naquela altura, nas freguesias eram bem vistos, eram respeitados. Eram bem vistos. Às vezes havia choque entre o padre e o professor. Porque o padre queria ser quem tinha aquilo tudo de ancha na pata. (Caso-E17)

Naquela época, o professor, o regedor (o político) e o padre eram as pessoas mais importantes da terra. (Caso-E5)

Ah, muito bem-conceituada. Eram o professor e o padre que eram as pessoas mais respeitadas nos meios rurais. (Caso-E6)

A relação das pessoas da aldeia com os professores das escolas primárias refletiam um contexto nacional da educação que se observa ainda antes do Estado Novo e se estende por todo o período com alguns avanços e retrocessos, como já foi apontado no enquadramento teórico conceptual. Convém recordar que os entrevistados nesta investigação começaram a dar aulas entre o ano de 1951 (Caso-E7) e o ano de 1969 (Caso-E4). Não se pode ignorar o facto de que neste intervalo temporal haviam poucos professores do ensino básico a nível nacional, o que lhes conferia um *status* diferenciado junto às pessoas na aldeia. Neste contexto é possível inferir que as pessoas da aldeia consideravam a professor como uma das pessoas mais instruídas na localidade. Esta interpretação pode ser reforçada com os testemunhos dos Casos E3, E1 e E17.

Eu ali fui tudo. Eu escrevi cartas, eu dava conselhos, elas falavam comigo como se eu fosse uma autoridade porque realmente era uma aldeia muito desviada e elas não tinham marido, às vezes pediam assim opiniões, pediam para ler as cartas dos maridos, para lhes responder, elas ditavam e eu escrevia, fiz assim tudo um pouco lá. Também fui assistente social, fui tudo. (Caso-E3)

O professor nas aldeias era um rei. (Caso-E1)

Mas o professor era respeitado, e era considerado. E pessoas mais velhas que eu, que me tratavam por “tu”, podia ser tipo deles e tudo. Eu tirei o curso, fui para professor e começaram a me tratar por senhor e por isso tudo. (Caso-E17)

A estrutura narrativa do Caso-E3 apresenta elementos que podem ser observados numa perspetiva sociodinâmica da memória. O modelo mental utilizado por E3 em seu discurso estrutura o tempo e espaço da narrativa [“Eu ali fui tudo. Eu escrevi cartas, eu dava conselhos (...)”] para introduzir as condições que comunicam o contexto da memória [“elas falavam comigo como se eu fosse uma autoridade porque realmente era uma aldeia muito desviada e elas não tinham marido, às vezes pediam assim opiniões, pediam para ler as cartas dos maridos, para lhes responder, elas ditavam e eu escrevia,”]. Desta forma, apresenta os efeitos do contexto que lhe marcam a sua experiência docente na aldeia [“fiz assim tudo um pouco lá. Também fui assistente social, fui tudo”].

Segundo dados do PORDATA no ano de 1969 havia em Portugal um total de 29.266 professores do Ensino Básico (1º ciclo) num cenário de 1.262.285 alunos matriculados (52,2% rapazes e 47,8% raparigas), numa população residente de $n = 8.758.000$ indivíduos (PORDATA, 2022). Neste contexto, em relação a população

residente os professores representavam apenas 0,33% de n e em relação a população de estudantes 2,32%. Em linha com esta reflexão, o Caso-E4 refere ter sido “a primeira rapariga a estudar, que era assim que se dizia.” e aponta ainda que foi a primeira professora na sua aldeia.

Fui a primeira professora na terra, quando casei o senhor prior fez-me uma festa enorme, o meu pai pagou, mas ele teve o cuidado de, enfim, combinar os pratos e ceder o salão paroquial e ornamentar aquilo tudo, falou com as zeladoras todas dos altares para pôr a igreja toda muito bonita porque era para a (anonimizado), a professora da terra e era a primeira professora. Sentia-me muito bem na minha aldeia e ainda hoje me sinto. (Caso-E4)

Eu ali fui tudo. Eu escrevi cartas, eu dava conselhos, elas falavam comigo como se eu fosse uma autoridade porque realmente era uma aldeia muito desviada e elas não tinham marido, às vezes pediam assim opiniões, pediam para ler as cartas dos maridos, para lhes responder, elas ditavam e eu escrevia, fiz assim tudo um pouco lá. Também fui assistente social, fui tudo. (Caso-E3)

Outro aspecto recordado pelo participantes em seus testemunhos diz respeito à prática de se presentear o professor. O que poderia acontecer na altura em quando se matava o porco, se fazia a colheita, na páscoa ou Natal. Nos testemunhos dos entrevistados, os presentes representavam num sentido simbólico o agradecimento das pessoas da aldeia ao professor que alí estava a dar aulas às suas crianças.

Ocupavam-se assim e uma tradição lá era, numa determinada altura, as crianças de colaboração com os pais faziam um andor de madeira, uma oferta à professora ou ao professor, quem fosse, num dia qualquer, na altura do Natal, na altura da Páscoa, assim numa altura qualquer, cada criança, a maioria, contribuía. Levava uma saca de batatas, outro uma saca de feijão, ou meia dúzia de ovos, ou uma dúzia, conforme, e depois davam aquilo à professora. Era uma festa. Levavam um andor. Geralmente eram os rapazes que levavam o andor às costas, quatro rapazes iam com o andor, e as meninas atrás a cantar e a fazer a festa, a dar vivas ao professor. (Caso-E6)

Quando os pais matavam o porco e então eles tinham que levar a prendinha ao Sr. Professor. E como ele levavam a ele, depois também levavam a mim. Levavam-me a mim os meus alunos, porque aquilo já era hábito com ele que eu estava lá... Ele já estava há muitos anos na escola em Fontão. (Caso-E18)

Ainda nesta linha o Caso-E10 recorda em seu testemunho que as pessoas de uma aldeia na serra onde deu aulas, “das coisas que tinham davam ao professor”. Assim, quando matavam o porco o coração era a iguaria separada para presentear o professor. E10 explica que para as pessoas “era uma honra dar o coração do porco”.

Pra eles um professor, era uma pessoa que deviam, estes os da serra, era uma pessoa que deviam estimar muito, porque estava a fazer-lhes bem aos filhos. Era. E presentavam muito os professores. Matavam o porco. O coração do porco era para o professor, porque achavam que era uma honra dar o coração do porco ao professor... também nunca não gostava... (risos) era... das coisas que tinham eles davam ao professor. Eram muito amigos. Muito boa relação. Ficaram-lhe a chorar quando eu de lá saí. Eu também fico com muitas saudades. E ainda hoje me lembro muito deles. Lembro. (Caso-E10)

A relação entre as pessoas da aldeia e os professores deixou marcas nas recordações dos entrevistados, de forma que referem que ainda lembram deles e que sentiam-se muito bem na aldeia. Neste modelo mental dos acontecimentos, as narrativas comparativas podem emergir com maior ou menor frequência, destacando que antes havia mais respeito ao professor que nos dias atuais.

Agora não, mas na altura havia respeito, havia muito respeito. (Caso-E1)

Esta percepção apontada pelo Caso-E1 é particularmente interessante para se observar as relações temporais na estrutura mnésica de seu discurso. O passado da experiência é recordado e comparado com o presente da narrativa. Embora seja uma apenas uma frase, numa perspectiva sociodinâmica da memória, pode-se vislumbrar nela os elementos do tempo, espaço, condições e seus efeitos explicitados na narrativa. O mesmo exercício mnésico é verificado no testemunho do Caso E9, o qual explicita o exercício comparativo entre o passado da recordação e o presente da narrativa.

As pessoas, eu acho que de uma maneira geral e de uma maneira diferente do que agora vê. Tirando alguns que há sempre aqueles que não vão dizer nada..., mas de uma maneira geral, agora não ligam absolutamente nada. E assim que tenho os meus filhos essa ideia os miúdos depois também não têm respeito nenhum pelo professor. É capaz de ser assim, olha faz, olha faz tu. (Caso-E9)

Numa reflexão passado-presente, algumas narrativas destacam que a imagem de respeito ao professor é desconstruída nas crianças ainda em casa, num sentido totalmente contrário ao que havia antes. Embora o respeito fosse algumas vezes associado a medo e expectativa dos pais de que a escola iria melhorar o comportamento das crianças.

Na própria casa, os pais metiam “deixa estar que vais para lá e hás de ver”. Metiam-lhe medo com a escola. (Caso-E5)

Na perspetiva dos entrevistados o respeito aos professores era melhor antes porque os pais educavam os filhos neste sentido. Num conflito temporal a recordação do passado é comparada ao contexto do presente onde alguns pais parecem ter menos respeito aos professores, como afirmam os Casos E9 e E5.

Eu acho que hoje não há nenhum respeito. Uma professora para eles não conta. E são os primeiros a inculcar nos filhos, ela que faça, olha, eu tenho de fazer isto, a professora mandou. Tu não lhe disseste que fizesse ela? Assim. É assim que eles respondem aos filhos. Ó mãe, a senhora professora disse para fazer isto, disse para fazer aquilo. Ou então, ah, eu tenho de comprar isto ou aquilo... olha, diz à professora que se quiser que te compre. É assim. É a autoridade é dada aos filhos. Não é assim dessa maneira, que é muito mau. Eu, para mim, é horrível isso. (Caso-E9)

Olhe, eu gostava que houvesse mais respeito pelos professores porque os professores merecem tudo. Todos merecem, mas os professores, os primeiros anos de vida, é que formam a personalidade das pessoas. Portanto, esses ainda merecem muito mais e são muito enxovalhados pela família. Primeiro, os pais dos alunos é que deviam ser, falta-me o termo, formados, havia de haver formação para os pais antes de se casarem, antes de ter filhos, quem quer ser pai tinha de ter uma formação. E depois, antes de irem para a escola, outra formação para saberem como se comportar com os professores, com os funcionários e com os outros meninos porque na escola, na sociedade, somos todos iguais e não é assim que funciona. (Caso-E5)

No âmbito das dinâmicas sociais, as narrativas dos entrevistados refletem um discurso que combina reflexões sobre atitudes e representações sociais num modelo mental dos acontecimentos que observa o presente e o compara com suas experiências pessoais no passado. Neste sentido, na perspetiva dos entrevistados a falta de respeito ao professor não é apenas da parte dos alunos, mas também dos pais dos alunos, revelando um cenário no presente que catalisa em seu discurso comparações entre o passado e o presente.

Importa recordar que os testemunhos inseridos nesta subcategoria estão em linha com os testemunhos relacionados aos “castigos que sofreu quando estudante”, onde se ressalta que a atitude de respeito ao professor era iniciada pelos pais, os quais lhes conferiam a autoridade de educar seus filhos e inclusive neles bater quando julgassem necessário.

2.3.2 Memórias do Estado Novo

O tema das memórias relacionadas ao regime denominado por Estado Novo não foi tratado como uma dimensão pelo facto de que não constitui o plano central da análise, mas sim o contexto no qual estão inseridas as narrativas da memória, sendo mais adequado ser tratado como uma categoria. Nesta estrutura, pretende-se analisar o fenómeno da memória social da escola no âmbito do contexto sociopolítico no qual se insere, com o objetivo de explorar o “Contexto sociopolítico” das memórias da escola.

De forma a melhor enquadrar os testemunhos relacionados a estas memórias, a categoria está dividida cinco subcategorias “O que recorda do contexto social e político”, “Como as pessoas viam as autoridades nacionais”, “Medo e respeito”, “A escola e o regime” e por último “Como via o regime e o que se seguiu”.

O que recorda do contexto social e político

Nesta subcategoria pretende-se explorar o que emerge nas memórias dos participantes sobre o contexto social e político do país. Todavia, é importante ressaltar que recordações expressas nos testemunhos podem relacionar-se com a temporalidade de quando era criança ou de quando era docente.

Convém destacar que no exercício mnésico esta dinâmica temporal é expectável e exigiu do investigador que sempre estivesse atento aos discursos, identificando sempre que possível o contexto da memória. Desta forma, tentou-se separar as memórias de discente das memórias de docente.

Sobre as recordações acerca do contexto social e político os entrevistados referem que as pessoas viviam com dificuldades, sem subsídios ou reformas e o drama da emigração era uma realidade que se observava nas famílias nas aldeias. No âmbito de uma

economia de subsistência as famílias sobreviviam do que cultivavam, vendendo alguma coisa como o leite e os ovos para ajudar nas despesas da casa.

As pessoas viviam com dificuldades. Não havia reforma. Os lavradores mesmo que tivessem lucros... e tinham. Naquela altura havia gados que vendiam, vendiam os produtos da terra. Mas esses, eles tinham de... não podiam gastar. Tinham de reservar para o fim da vida. Ou para uma doença que tivessem. Porque não havia reformas. Ninguém tinha reformas. Tinham os professores e tinham os funcionários públicos e mais ninguém. De maneira que viviam com necessidade. Nas casas dos lavradores era assim, com o dinheiro do leite que vendiam, e o dinheiro dos ovos, a mulher governava a casa. Com isso que faziam o governo da casa. Porque o outro dinheiro, era pro marido juntar pra terem pro fim da vida. E pra uma doença que pudesse vir. Era assim como sobrevivia (Caso-E10)

Na aldeia, as pessoas viviam muito o drama da emigração, mas de política, não estavam dentro do fenómeno político. Para eles aquilo era normal. (Caso-E3)

Eu não tenho muita razão de queixa, mas não havia abono de família, não havia subsídios, não havia reformas, não havia nada. As pessoas viviam com muita dificuldade mesmo, principalmente nos meios rurais porque as pessoas só viviam do que colhiam da terra, umas batatas, o vinho, o milho. Aqui era como disse, os comerciantes iam-se safando mais ou menos, como se costuma dizer. Muitas senhoras eram costureiras, faziam as roupas para fora e ganhavam através desses trabalhos mais nada. (Caso-E6)

Convém observar os testemunhos à luz do contexto histórico social nacional e da conjuntura internacional que se reflete neste período. A matriz da assistência social em Portugal passa pelo Instituto de Seguros Sociais Obrigatórios criado pelo Decreto n.º 5640, de 10 de maio de 1919 (Portugal, 1919) reestruturado pelo Decreto n.º 11267, de 25 de novembro de 1925 (Portugal, 1925) no âmbito da extinção do Ministério do Trabalho que o transita para o Ministério das Finanças²⁰⁴.

Na temporalidade das memórias dos participantes, a assistência social das pessoas que não gozavam de emprego público estava ligada a organismos como as Caixas de Sindicais de Previdência, Caixas de Previdência das Casas do Povo e Casas dos Pescadores, conforme a Lei N.º 1884, de 16 de março (Portugal, 1935). Soma-se a este cenário o facto de que a economia nacional era predominantemente ruralizada (Rosas,

²⁰⁴ Estes eventos antecedem tanto o período da Ditadura Militar, que se instala em 1926, quanto o período do Estado Novo. Convém recordar ainda que Salazar é Ministro das Finanças no período entre 1928 e 1940.

1998) e a conjuntura económica internacional havia sido afetada pela crise económica de 1929 e a II Guerra Mundial (1939-1945).

As recordações apontam ainda aspectos pontuais relacionados ao racionamento de alimentos durante o período da II Guerra Mundial. No contexto da memória dos Casos E10 e E11 verifica-se que para se comprar os alimentos era necessário ter senhas, as quais eram dadas conforme o número de agregados familiares. É interessante observar que enquanto o evento biográfico do Caso-E10 indica sua perspectiva enquanto filha de um comerciante, a narrativa do Caso-E11 é na perspectiva da família que ia comprar os alimentos²⁰⁵.

(Respira fundo) Depois da guerra logo. Logo a seguir. Eu devia ter quatro, cinco ou seis anos. havia isso... E o meu pai tinha um comércio e à noite, um dos trabalhos era fazer os mapas do racionamento. As pessoas iam na mercearia e levantavam com senhas. Um tinha “x” senhas conforme o agregado familiar. (Fala emocionada) essa imagem nunca, nunca... me passou. Já nessa altura me fazia muita confusão... Porque eu ouvia o meu pai dizer: “Olha, tira uma senha daquele que não precisa tanto e põe pra aquele que tem tantas crianças e precisa mais”. Fazia-se assim aquelas... pronto. Isso marcou-me muito pela vida a fora. É... (Está emocionada e tem os olhos em lágrimas) (Caso-E10)

Passámos uma altura muito má na guerra. No tempo da guerra. Não havia assim pão pra comprar. (...) A coisa começou a melhorar e quem quisesse arroz ou, isso não interessa pra escola..., ou que se comprar óleo, ou assim. Era na junta que davam as senhas para a gente buscar conforme as pessoas que havia na família. Veja só não havia pão. Ai, pãozinho. Veja lá pra nossa casa que eram 6 pessoas, só havia 2 pães. Não havia pra mais. Não havia pão e nem milho. Não, não, foi tudo pra guerra. (Caso-E11)

O testemunho do Caso-E10 indica elementos da perspectiva sociodinâmica na medida em que situa a temporalidade do discurso [“Eu devia ter quatro, cinco ou seis anos.”], o espaço e contexto do evento biográfico [“E o meu pai tinha um comércio e à noite, um dos trabalhos era fazer os mapas do racionamento”] as condições que se refletem no evento biográfico [“As pessoas iam na mercearia e levantavam com as senhas (...) conforme o agregado familiar. (...)eu ouvia o meu pai dizer: “Olha, tira uma senha daquele que não precisa tanto e põe pra aquele que tem tantas crianças e precisa mais”.] e os seus efeitos [“Isso marcou-me muito pela vida a fora.”].

²⁰⁵ Não foi verificado se a família do Caso-E11 teria ido comprar alimentos no comércio do pai do Caso-E10, pelo que não se pode relacionar uma memória a outra neste sentido, mas apenas no âmbito contextual.

Para além das limitações económicas e sociais, o contexto das memórias evidencia ainda aspectos relacionados ao constante sentimento de ausência de liberdade para expressar-se sobre a situação político-social do país. Este cenário é comumente observado em contextos de regimes não democráticos onde as críticas ao panorama nacional são entendidas como atitudes subversivas (Arendt, 1948/2017). Nesta linha, alguns participantes destacam em suas narrativas que não se falava muito sobre a situação do político-social do país, pois podiam ser acusados de terem ideias subversivas e por esta razão terem se explicado para a Polícia Internacional de Defesa do Estado, mais conhecida pelo seu acrónimo PIDE, como referem os Casos E7 e E17.

Lá está, a gente também não podia falar num assunto que eles vinham cá para fora e diziam ‘a professora disse isto e disse aquilo’ e a gente via-se logo atrapalhadas. Por exemplo, eu dizia-lhes que em Portugal é que se vivia mal devido ao regime em que estávamos, mas lá fora os alunos diziam tudo. Uma vez um veio para fora e disse isso que eu disse, no outro dia tinha a PIDE na minha casa. (...) Eles foram, depois deram-me um raspanete muito grande, queriam me levar, depois eu “não, tenho as meninas pequeninas” e houve um, lá com consciência, lá me deixou ficar, mas vi-me aflita. (...) Não aconteceu mais nenhuma vez porque eu tapei a boca. (Caso-E7)

Quer dizer uma pessoa não lhes podia dizer muita coisa, porque senão podiam já dizer que aqui eram ideias subversivas. (Caso-E17)

Segundo o testemunho do Caso-E3 o controlo do Estado Novo sobre os programas escolares impedia a possibilidade de reflexões contrárias ao regime, algo que as pessoas só conseguem perceber melhor depois de um devido distanciamento histórico dos eventos.

Agora visto à distância... Na altura não se discutia política, eu tive de fazer uma declaração para começar a trabalhar, tínhamos de fazer uma declaração anticomunista. Tínhamos de declarar que não éramos comunistas nem tínhamos ideias subversivas, só que eu nunca me apercebi... não me apercebi nessa altura do alcance dessa declaração. Nem me apercebi, porque no liceu a parte da história que falava do fascismo, Mussolini e essas coisas foram dadas pela rama, não foram assim muito aprofundadas. O ensino estava todo orientado para que as pessoas não soubessem e mudassem... E no Magistério então é que era. No Magistério havia professores que se manifestavam para quem fosse contra, quer dizer, a favor do Salazar, era tudo a favor do Salazar. Não havia hipótese de ser contra porque já se sabiam que... (Caso-E3)

O Caso-E3 afirma ainda que os professores eram obrigados a declarar que não eram comunistas e que não tinham ideias consideradas subversivas. O que em certa medida ajuda a melhor compreender a postura dos professores em sala de aula, a qual poderia refletir uma dinâmica social envolvida na ideologia do regime ou apenas receio de ser penalizado por demonstrar ser contra o regime.

Como as pessoas viam as autoridades nacionais – Medo e respeito

Ao codificar as entrevistas na subcategoria “Como as pessoas viam as autoridades nacionais” verificou-se que a temática do medo e do respeito se destacavam nos discursos, o que justificou considerar “Medo e respeito” como uma subcategoria que emergiu dos dados analisados. Contudo, dada a relevância da segunda para explicar o discurso relacionado à primeira, neste subtópico os temas foram tratados em conjunto.

A análise das entrevistas apontou que em linhas gerais a percepção sobre as autoridades nacionais refletia o contexto socio-histórico do período do Estado Novo em Portugal. Diante do panorama autoritário instalado pelo regime em vigor e a relevância histórica desses eventos, é expectável que as memórias associadas a esta temática transitem entre as experiências vividas pelos entrevistados e/ou seus familiares e pessoas próximas e as percepções contruídas ao longo da vida sobre contextos similares.

Não se pode ignorar que esta temática convida-nos a explorar mais na medida em que caberia um estudo apenas dedicado a ela, especialmente porque se a comunidade escolar num dado momento se encontrou num contexto de medo, pode se inferir que isso afetava as dinâmicas sociais desenvolvidas no microcosmo da escola. Contudo, sendo o medo uma emoção primária acentuada pela sua carga de subjetividades, é expectável que os comportamentos tenham sido ajustados para lidar com este contexto (Baddeley et al., 2011; Damásio, 2003/2017). Este princípio é observado nas narrativas dos participantes quando destacam que as autoridades nacionais eram vistas com respeito e medo, de maneira que se evitava falar sobre política e mais especificamente sobre o regime.

Não falavam muito disso, não se manifestavam. Não conversávamos assim muito acerca do sistema porque eu acho que toda a gente tinha medo de falar. Havia assim uma nuvem e depois éramos funcionários do Estado, não nos podíamos manifestar. Havia uma ou outra..., mas sei lá, com leituras mais aprofundadas, talvez, mas na maioria não. (Caso-E3)

O trecho do testemunho do Caso-E3 aponta ao menos dois aspectos a serem observados, sendo o primeiro de ordem mais geral [“Não falavam muito disso, não se manifestavam”] e o segundo mais especificamente no contexto pessoal do entrevistado [“Havia assim uma nuvem e depois éramos funcionários do Estado, não nos podíamos manifestar.”]. Em ambos os segmentos é possível observar que o comportamento estava modulado (ajustado talvez) ao contexto geral do regime. O que se confirma nos testemunhos do Caso-E6 e E4.

Com muito respeito. Respeito e medo também, acho que havia as duas coisas. (Caso-E6)

Acho que as pessoas tinham tanto respeito e tanto medo que nem falavam muito nisso. (Caso-E4)

E a gente tinha medo, não era respeito por alguém, era medo. Não se podia falar, não se podia dizer nada, era medo. (Caso-E5)

O sentimento de medo e respeito quanto às autoridades nacionais na percepção dos entrevistados aponta para um contexto socio-político de obediência regulada por um sentimento de medo. Neste contexto, mesmo que no íntimo não estivesse conforme o regime, o comportamento mais comum era de se evitar demonstrar uma posição contrária para não ser penalizado.

Ora bem, como medo! Vivíamos amedrontados... (Caso-E10)

Obedeciam porque tinham de obedecer. Embora... muitas vezes não estivesse de acordo. Não é? (Caso-E10)

Havia medo, muito medo. Eles não eram assim muito meigos. (Caso-E1)

Falava-se pouco em casa (...), sabe como é, naquele tempo estávamos sempre cheios de medo e já sabiam que ele era do contra (refere-se ao familiar), de maneira que de vez em quando aparecia um bilhete debaixo da porta a dizer “ou calas-te ou vais preso”. Mas, olhe, assim na intimidade caladinhos falávamos. (Caso-E7)

Observando o testemunho do Caso-E7 numa perspetiva sociodinâmica da memória, verifica-se que após E7 introduzir o seu discurso indicando o espaço da memória [“Falava-se pouco em casa”], aponta o marco temporal [“naquele tempo”] e as condições do evento

biográfico [“estávamos sempre cheios de medo e já sabiam que ele era do contra (refere-se ao familiar)”]. O diálogo mnemónico entre o tempo, o espaço, as condições e os seus efeitos se destaca no segmento [“de maneira que de vez em quando aparecia um bilhete debaixo da porta a dizer ‘ou calas-te ou vais preso’”]. O Caso-E7 conclui sua narrativa referindo que no seio familiar falava-se sobre o regime “na intimidade caladinhos falávamos”.

Em linhas gerais, como se observa nos segmentos apresentados, verifica-se a estreita ligação entre “a perceção sobre as autoridades nacionais” e o comportamento partilhado de “medo e respeito. O respeito, nos discursos apresentados, revela que o contexto modulava um comportamento mais retido de críticas ao sistema vigente.

Embora em alguns casos pudesse haver momentos em que se falava sobre política em casa, o medo de se ter problemas com as autoridades nacionais ou mesmo de ser preso, corroborava com o sentimento predominante de respeito regulado pelo medo.

A escola e o regime

Importar recordar que não é objetivo desta investigação focar-se no regime autoritário denominado por Estado Novo. O regime assume na investigação o papel de contexto das memórias, sendo estas o elemento central do estudo e sobre as quais se pretende explorar a proposta de uma perspetiva sociodinâmica da memória.

Conforme foi abordado no enquadramento teórico conceptual, nomeadamente no tópico “contexto sócio-histórico das memórias”, o contexto nacional da educação durante o período do Estado Novo apresenta um conjunto de atos normativos que regulam as políticas educativas consoante a ideologia do regime.

Embora nenhum dos entrevistados tenha feito referências diretas a algum dos atos normativos publicados no período do Estado Novo, seus testemunhos apresentam aspectos que estão alinhados ao que se verificou nos atos normativos, em especial quanto à profissão docente e os conteúdos tanto da formação de professores quanto os ensinados na escola.

Sobre o que havia em sala de aula e de alguma forma demonstrava a presença do regime na escola (iconografia do regime), confirmou-se a premissa de que o microcosmo escolar reflete o contexto sociopolítico nacional em diversos aspectos, nomeadamente na manutenção da ideologia através de manuais escolares e do plano iconográfico das salas

de aulas. Compreende-se por plano iconográfico a estrutura simbólica planejada com um determinado fim, tanto por meio da disposição de objetos num ambiente, quanto pela estrutura de textos que validam uma mensagem ou conteúdo ideológico (Alleau, 1976/2001; Panofsky, 1972/2012). Nesta linha os Casos E1, E2, E4 e E9 fazem referências à organização de elementos visuais (quadros, crucifixo) na sala de aula segundo o plano iconográfico do regime.

Havia de um lado o presidente da República e do outro lado o primeiro-ministro e a meio o crucifixo. O pobre tinha de estar ali ao lado deles todo o tempo (Caso-E1)

Ah, havia um crucifixo, a fotografia do Salazar, de um lado e a do Carmona do outro lado. (Caso-E2)

Havia o Salazar e havia o Américo Tomás e havia Cristo no meio. (Caso-E3)

Os quadros, tinha que ter lá o quadro do Salazar, do Américo Tomás, todas as salas tinham e tudo ia nesse sentido, nessa direção. (Caso-E4)

Lembro-me das fotografias do Presidente do Conselho e do Presidente da República. Coisas que, logo depois do 25 de abril, foram tiradas. (Caso-E9)

Ora bem. Havia o crucifixo que era obrigatório. Havia, e havia em algumas escolas, não sei quais. Mas houve uma ou duas em que havia a fotografia do Doutor Salazar e do General Carmona, penso eu, que era. Depois foi substituída pelo General Craveiro Lopes. Mas existia em algumas delas. (Caso-E10)

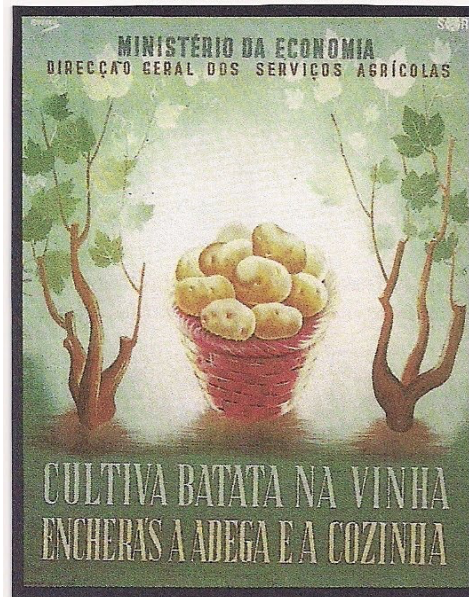
Observa-se que os testemunhos dos Casos E1, E2, E3, E4, E9 e E10 referem que nas salas de aulas havia uma estrutura iconográfica que não apenas reforça a presença do regime na sala de aula, marcada essencialmente pelo retrato de Salazar, como também o seu elemento ideológico centrado na Doutrina Social Católica (Monteiro, 2008), como destaca o testemunho do Caso-E10 “Havia o crucifixo que era obrigatório”.

Num outro testemunho o Caso-E1 refere que “tinha os quadros de Salazar”, mas após uma pesquisa nos painéis que circulavam nos espaços escolares, verificou-se que a participante pode está a referir o cartaz da propaganda do Ministério da Economia - Direcção Geral dos Serviços Agrícolas (Figura 52), o qual está em linha com a valorização do ruralismo preconizado pelo Estado Novo. Esta inferência apoia-se no verso referido pelo Caso-E1 sobre as batatas. É possível que seu discurso refira a dois quadros distintos, sendo o primeiro de Salazar e o segundo do Ministério da Economia.

Eu até andei numa escola que tinha os quadros de Salazar. E há um que nunca me esqueci ‘batatas postas debaixo da vinha, enche a adega, enche a cozinha’. (Caso-E1)

Figura 51

“Cultiva batata na vinha e encherás a cozinha” - *Id.: MusA-1111 (MusA, s.d.)*



Apenas o Caso-E1 faz referências a este cartaz e embora aponte que a escola “tinha os quadros de Salazar”, este não se enquadra no conjunto conhecido por painéis de Salazar. O cartaz se insere na propaganda no Ministério da Economia – Direcção Geral dos Serviços Agrícolas, sendo popularizado ainda pela produção de postais numa edição comemorativa dos 75 anos do Ministério da Agricultura (Figura 52).

Ainda sobre a escola e o regime, o Caso-E5 aponta em seu testemunho que para ser professora era necessário apresentar um “atestado de comportamento moral e civil”. No mesmo sentido o Caso-E3 recorda em seu testemunho que não se podia discutir política, ressaltando que isso é melhor observado “agora visto à distância”. Destaca que para começar a trabalhar como professora devia apresentar uma declaração anticomunista, afirmando que não era comunista e não tinha idéias consideradas subversivas.

Os testemunhos apontam elementos em linha com o que foi explorado na subcategoria “medo e respeito”, nomeadamente quanto ao controlo do Estado sobre o comportamento dos cidadãos. A declaração de que não tinha ideias subversivas em certa

medida indicava que o futuro docente não apresentava um comportamento contestador do regime.

Tinha, pois, de acionar esse papel. E para a gente ser professora, tínhamos de ter um atestado de comportamento moral e civil. (Caso-E5)

Agora visto à distância, na altura não se discutia política, eu tive de fazer uma declaração para começar a trabalhar, tínhamos de fazer uma declaração anticomunista. Tínhamos de declarar que não éramos comunistas nem tínhamos ideias subversivas, só que eu nunca me apercebi... não me apercebi nessa altura do alcance dessa declaração. (Caso-E3)

No mesmo sentido, o Caso-E4 refere que se o regime verificasse que alguém na família da professora estava envolvido em alguma ação com conotações contrárias ao regime, denominado por “política contra a nação”, teria de sair imediatamente do Magistério.

Primeiro, se na minha família aparecesse alguém conotado com uma política contra a nação, eu sairia imediatamente do Magistério porque não era permitido. (Caso-E4)

Para além dos elementos iconográficos que haviam nas salas de aulas e serviam de marcadores da presença do regime na escola, o Caso-E6 refere em seu testemunho a Mocidade Portuguesa Feminina.

(...) Nas salas de aulas estava sempre o quadro, a fotografia, do Salazar e do presidente da República, que mais tarde era o Américo Tomás, anteriormente tinha sido o Craveiro Lopes, e nas escolas também estavam sempre essas fotografias, o crucifixo, faziam parte também dos adereços, que não eram adereços nenhuns, e não se falava de nada, não. No colégio, quando havia festas, havia, sempre alguém que ia vestido com a farda da Mocidade Portuguesa, as meninas, porque o colégio era só de raparigas, e não havia assim nada de especial, nem de cantar o hino. Isso era mais no liceu, mas o liceu era só em Viana. (Caso-E6)

Sendo a escola um espaço de interação social e de formação do jovem cidadão português, a presença da ideologia do regime nas dinâmicas escolares faz-se notar nos testemunhos em aspectos pontuais. A iconografia das salas reflete um modelo iconográfico de ratificação da imagem do Estado no espaço educativo. Este modelo não está restrito a

regimes autoritários e pode ainda hoje ser verificado em espaços reconhecidos pelos Estados como de serviço público.

A exigência de se apresentar um atestado de comportamento moral e civil está em linha com as políticas do regime no âmbito de se controlar toda e qualquer posição pública contrária ao regime. Este aspecto é destacado com o controlo expandido aos familiares dos professores, como destacou o Caso-E4.

Convém recordar que a presença da Mocidade Portuguesa nas escolas foi regulada por cerca de 199 Atos Normativos entre 1936 e 1974 (DRE, 2021). Como refere o Caso-E6, sempre poderia haver alguém com a farda da Mocidade Portuguesa em momentos de interação social no qual estavam envolvidos os estudantes.

Como via o regime e o que se seguiu

De forma a perceber em linhas gerais como o entrevistado via o Estado Novo e o que se segue após o 25 de Abril, na subcategoria “Como via o regime e o que se seguiu” foram codificados os testemunhos que refletem aspectos relacionados à percepção dos entrevistados sobre este ponto.

No testemunho do Caso-E9 é referido que logo após o 25 de Abril veio a ordem para se retirar as fotografias de Salazar das escolas, eliminando este elemento da icononografia das salas de aulas.

Veio que tinham de ser retirados das salas de aula. (Caso-E9)

Observou-se também que alguns testemunhos apresentam comparações temporais entre o período do regime e o que se segue logo após o 25 de Abril, mas não há referências ao clima de mudanças que ocorre logo após a queda do regime.

As percepções do período logo após o 25 de Abril são particularmente interessantes na medida em que o participante faz comparações temporais em seu exercício anamnésico. Neste sentido o Caso-E7 aponta que as mudanças foram positivas na escola, destacando que após o 25 de Abril os alunos traziam cadernos e até tinham lápis.

Muito diferente. Havia material depois do 25 de abril, eles traziam cadernos, tinham lápis, tinham tudo. Até tinham lápis de cor e tudo. (Caso-E7)

Embora houvesse na escola as aulas de moral e de religião, em seu testemunho o Caso-E3 refere não lembrar de manuais escolares específicos para o ensino de moral durante o período do Estado Novo. Esta narrativa da memória é particularmente interessante quanto ao exercício mnésico, sobretudo por ter evocado a memória de manuais escolares e não de conteúdos nos manuais escolares. Assim, verifica-se que o Caso-E3 procura recordar se havia um livro específico sobre Moral, ignorando o facto de que os conteúdos sobre moral já estavam distribuídos nos textos dos livros.

Eu sempre tive o cuidado de aproveitar as aulas pra formar. Às vezes até nas aulas de Português... vinha a propósito, metia-se o exemplo. Nas aulas de Moral, nessa altura nem livro tinha. Não havia, não. Não me lembro de ter livro de Moral nessa altura. Depois é que vieram os manuais de Moral, mas antes do 25 de abril não me lembro de ter livros de Moral. (Caso-E3).

Observa-se que E3 refere “Eu sempre tive o cuidado de aproveitar as aulas pra formar. Às vezes até nas aulas de Português... vinha a propósito, metia-se o exemplo.”. Embora tenha adotado esta estratégia, em sua recordação ignora o facto de que os livros estavam articulados a permitirem este exercício, ainda que isso fosse estruturado segundo a ideologia do regime.

A ideologia do Estado Novo está presente nos manuais escolares de toda a escola primária. Já no Livro da Primeira Classe há ilustrações da Mocidade Portuguesa (masculina e feminina), de Maria a indicar “Veneremos Maria!”, de crianças a brincar “Viva a Salazar!”. Em linhas gerais, embora não tenha sido referido um manual escolar específico para o ensino de moral, os manuais já traziam em seus textos diversos ensinamentos que estavam alinhados à ideologia do regime.

Inseridos no corpo textual dos manuais, diversos ensinamentos de cunho moral, patriótico/nacionalista e religioso destacam aspectos como “Respeitai as autoridades”, “Portugal é a nossa Terra. É a mais linda de todas as Terras o Mundo” [Livro da Primeira Classe]. Os conteúdos dos textos não apenas destacam ensinamentos morais gerais como também referem diretamente que o “Estado Novo gosta muito das crianças e tem mandado fazer escolas e cantinas” - “A cantina escolar” [Livro da Primeira Classe].

Quando perguntado como via o regime e o que se seguiu, o Caso-E18 aponta que não sabia de política e este era um tema pelo qual não se interessava, uma afirmação em linha com que se observou na subcategoria “Medo e respeito”. Ressalta que na altura havia

pobreza, mas não interessava às pessoas se havia bom ou mal governo, as pessoas limitavam aos seus trabalhos na agricultura.

Ora bem, naquele tempo já poderia haver políticos, mas muita gente era a política. Eu não sabia nada da política. O meu marido sabia nada de política que não nos interessava a nós se governava bem se governava mal, as pessoas limitavam-se. Era agricultura, ponto final. Havia pobreza e pronto. (Caso-E18)

O testemunho do Caso-E18 apresenta elementos que podem ser observados à luz da perspetiva sociodinâmica. A estrutura de sua narrativa da memória apresenta no elemento introdutório do discurso o marco temporal da memória episódica, [“Ora bem, naquele tempo já poderia haver políticos, mas muita gente era a política.”], o marco espacial da narrativa, indicando tratar-se de uma reflexão de ambiente familiar [“O meu marido sabia nada de política que não nos interessava (...)”] e as condições e os efeitos associados à reflexão que evoca a memória [“(...) a nós se governava bem se governava mal, as pessoas limitavam-se. Era agricultura, ponto final. Havia pobreza e pronto”].

Os testemunhos permitem verificar o impacto da ideologia do sobre a escola e os professores. O conjunto de recordações aponta ainda aspectos pontuais que destacam aspectos repressivos como o controlo do regime sobre os cassamentos das professoras e a necessidade de declarar-se como não comunista ou subversivo.

Numa perspetiva sociodinâmica da memória os testemunhos permitiram verificar a dinâmica mnésica entre o tempo, o espaço as condições e os seus efeitos na estrutura das narrativas da memória.

2.4 Infância e cotidiano de criança

O presente subtópico centra-se na dimensão “Infância e cotidiano da criança”, explorando as recordações relacionadas à percepção dos entrevistados sobre a infância no período do Estado Novo em Portugal (Tabela 54).

Tabela 54

Dimensão – “Infância e cotidiano da criança”

Dimensão	Categoria	Subcategorias
Infância e cotidiano da criança	Percepção sobre o que era ser criança	Sobre as crianças em idade escolar Trabalhar para ajudar aos pais Brincadeiras das crianças

2.4.1 Percepção sobre o que era ser criança

Na categoria “Percepção sobre o que era ser criança” foram analisadas as percepções dos entrevistados sobre como viam a criança a infância no período do Estado Novo em Portugal. Esta categoria apresenta diversos elementos que se relacionam com outras categorias analisadas não apenas pela complexidade de sua temática, mas sobretudo pela sua relevância na atividade docente.

Não se pode ignorar as ações desenvolvidas durante o regime com foco nas crianças, nomeadamente a assistência à maternidade e infância que estivera sobre a liderança do médico Bissaya Barreto. Entre as ações destacam-se o Ninho dos Pequenitos, o Preventório, a Escola Profissional e as Colónias de Férias, as quais se somavam à Obra de Proteção à Grávida e Defesa da Criança (OPGDC) (Pinto, Ferreira, & Mota, 2018). Contudo, verificou-se que nenhum dos entrevistados fez referências aos programas de assistência citados, o que em certa medida se compreende por haver uma maior concentração das ações de Bissaya Barreto na região centro do país.

Sobre as crianças em idade escolar

Como foi apontado no enquadramento teórico conceptual, os contextos dos adultos poderiam facilmente invadir as realidades e contextos da infância face ao panorama económico-social nacional. As condições de vida de grande parte da população afetava a qualidade de vida das crianças em idade escolar, as quais em algumas regiões viviam “sem conforto, nem higiene e estavam subalimentadas” (Gato, 2020).

O contexto no qual viviam as crianças em idade escolar refletia-se na escola e na percepção dos entrevistados sobre a infância no período do Estado Novo em Portugal. Neste sentido o Caso-E2 refere que “havia duas espécies de crianças”, destacando que algumas poderiam viver um contexto familiar económico-social favorável e outras que viviam com muitas dificuldades.

Olhe, havia duas espécies de criança: aquelas que não faziam nada e que em casa tinham tudo, porque havia, e havia os que não tinham nada. (Caso-E2)

O testemunho do Caso-E3 aponta ainda que a percepção dos adultos sobre ser criança era diferente na altura, pois viam a criança como um outro adulto. Segundo E3 essa percepção poderia ocorrer por falta de conhecimento.

Acho que não viam a criança como verdadeiramente criança, viam-na como uma pessoa que... não tinham conceito de criança que se tem agora, não tinham conhecimentos. (Caso-E3)

Eu sei lá. Eu acho que a maior parte nem soube o que era ser criança. Eu acho que muitos tiveram o benefício de ser criança. Para muitos foi. Coitadinhos. (Caso-E9)

O contexto familiar de pobreza de alguns estudantes nas zonas rurais é evidenciado nos testemunhos dos participantes quando falam sobre alimentação, vestir-se para a escola e mesmo o ânimo dos estudantes para as aulas. Nestes testemunhos a percepção da infância passa invariavelmente pela percepção social do país, recordando o contexto de pobreza de alguns alunos, como apontam os Casos E10 e E6.

Às vezes faltavam porque não tinham roupas. E eles não tinham comida. E, portanto, faltavam muito. (Caso-E10)

As crianças iam muito malvestidas. Eu comecei, como disse, foi em Paredes de Coura e depois nos Arcos, mesmo no inverno iam de chancas, os que podiam porque outros iam descalços, as calças rotas no rabo, muito mal agasalhados, os rapazes, muitas vezes, as calças ficavam curtas pelo meio da perna e as meninas geralmente, nas aldeias, usavam saias travadas e avental, sempre e o cabelo preso, um pitote. No inverno, quando estava mesmo muito frio, as meninas iam de xaile, a maior parte, não quer dizer que fossem todas, e os rapazes muitas vezes até vestiam o casaco do pai, um casaco já velho, com as mangas arregaçadas. (Caso-E6)

No testemunho do Caso-E6 verificam-se diversos indicadores semânticos em sua narrativa que explicitam o contexto económico-social de seus alunos, agravado quando estavam no período de inverno – “os rapazes muitas vezes até vestiam o casaco do pai, um casaco já velho, com as mangas arregaçadas”.

Numa perspetiva sociodinâmica verifica-se que O Caso-E6 introduz sua narrativa destacando que “As crianças iam muito malvestidas”. Em seguida, situa a temporalidade de sua recordação apontando que “Eu comecei, como disse, foi em Paredes de Coura e depois nos Arcos”. Por último, destaca as condições e os efeitos relacionadas à sua

memória sobre as crianças em idade escolar ressaltando que “mesmo no inverno iam de chancas (calçados feitos em madeira), os que podiam porque outros iam descalços, as calças rotas no rabo, muito mal agasalhados, os rapazes, muitas vezes, as calças ficavam curtas pelo meio da perna e as meninas geralmente, nas aldeias, usavam saias travadas e avental, sempre e o cabelo preso, um pitote.”.

Em linha com a recordação do Caso-E6 o Caso-E7 relata em seu testemunho sobre que mesmo quando nas zonas rurais a família tinha ovos e leite, estes eram vendidos para se comprar outras coisas que lhes faziam falta.

Faltava-lhes porque os pais eram assim: tinham, por exemplo, ovos. Vendiam, mas não davam aos filhos. Tinham leite, vendiam e não davam. Era tudo para vender para comprar o que lhes fazia falta. As crianças andavam mal alimentadas. (Caso-E7)

Um outro testemunho do Caso-E6 aponta uma recordação sobre uma de suas alunas. Segundo E6, esta aluna gostava do dia que completava aniversário porque sua mãe lhe dava um ovo. Embora essa família tivesse galinhas, os ovos e o leite eram todos vendidos na feira.

Tive uma aluna que dizia que gostava do dia em que fazia anos porque nesse dia a mãe lhe dava um ovo. Está a ver? Só um ovo por ano. Tinham galinhas e isso tudo, mas vendiam na feira, os produtos que tinham era para vender, assim como o leite. O leite ia para o posto e as mulheres governavam-se, como se costuma dizer, com esse dinheiro do leite que vendiam. As crianças tinham falta de tudo, a maioria. (Caso-E6)

A estrutura da narrativa da memória do Caso-E6 mais uma vez aponta elementos sociodinâmicos em sua narrativa. Ao introduzir sua narrativa indicando “Tive uma aluna” a participante situa o registo de sua memória episódica no período em que era docente (tempo e espaço). Embora a estrutura do discurso inverta a ordem dos elementos sociodinâmicos, o Caso-E6 refere que a aluna “gostava do dia em que fazia anos” (efeitos). Justifica esta afirmação apontando que “nesse dia a mãe lhe dava um ovo” (condições).

A segunda parte de seu testemunho acentua os elementos já apresentados, destacando que era “só um ovo por ano” mesmo considerando que “tinham galinhas e isso

tudo”, mas que “mas vendiam na feira”. E6 encerra afirmando que “As crianças tinham falta de tudo, a maioria.”.

Trabalhar para ajudar aos pais

Os entrevistados referem que a vida cotidiana de muitas crianças em idade escolar estava dividida entre o tempo que estavam na escola e o tempo dedicado ao trabalho agrícola para ajudar aos pais. O que em certa medida está em linha com o panorama económico-social nacional do período do Estado Novo (Goulart & Bedi, 2017).

No contexto em que num dia típico as crianças precisavam trabalhar para aos pais, é comum chegarem cansadas à escola, como referem em seus testemunhos os Casos E1, E4, E7, E9 e E10.

Coitadas, queriam mais era que as deixasse em paz. Às vezes já iam para a escola demasiado cansadas (...). (Caso-E1)

As crianças, e isso até depois, trabalhavam muito. Trabalhavam no campo, ajudavam os pais, não tinham muito tempo para brincar. (Caso-E4)

Em casa eles trabalhavam muito, iam para o monte com as ovelhas e com o gado, trabalhavam muito. (Caso-E7)

Todos tinham trabalho. Sabe que dantes, por pequeninos que fossem cada um tinha a sua tarefa. Os pais já lhes tinham um trabalho, ou quando chegavam ou nos fins de semana, elas tinham tarefas. Eles diziam o que faziam, tinham tarefas designadas pelos pais. (Caso-E9)

Depois, saiam da escola e iam pra casa trabalhar. E guardavam o gado, iam pra os campos com o gado. E pegavam a erva para os coelhos. Porque habitualmente todos tinham coelhos, não é? (Caso-E10)

Alguns testemunhos também referem que era mais comum entre as raparigas ajudar os seus pais nos cuidados dos irmãos mais novos e nas tarefas domésticas, embora também pudessem assumir algumas tarefas agrícolas com ao pais.

Pronto, as meninas... havia mais as atividades diferenciadas do sexo masculino e feminino do que há agora... As meninas mais em casa e os rapazes iam com os gados, a cuidar das vacas e faziam assim... Ou seja, estas atividades. (Caso-E3)

As crianças gostavam de estar na escola, porque era a maneira de estarem sossegadas, senão em casa iam trabalhar. As meninas, geralmente as mais velhas, tomavam conta dos irmãos mais novos, iam apanhar erva para o gado, iam levar o leite para os postos de recolha de leite e os rapazes iam também com o gado para os campos, mal-comidos e mal agasalhados. (Caso-E6)

Importa destacar que na temporalidade da memória esta realidade eram socialmente aceitável, pois a criança ajudava os pais na medida do possível. Embora visto na atualidade alguns desses episódios possam parecer demasiados, na altura faziam parte do cotidiano das crianças.

O Caso-E9 refere que os pais perguntavam às crianças se conseguiriam realizar esta ou aquela tarefa e em caso positivo lhes confiavam responsabilidades que atualmente seriam confiadas a adultos e o Caso-E11 recorda que muitas vezes eram muito pequenos para as tarefas que faziam.

Com as tarefas que lhes confiavam, eu acho que eles pensavam que eram adultos. Que eles faziam, às vezes, coisas que os adultos não faziam. Tu consegues fazer isto? Consigo, eu faço. Acho que era assim. (Caso-E9)

Às vezes até nem têm altura (condições) para fazer os trabalhos que se marcava. (Caso-E11)

Embora as crianças assumissem responsabilidades na família, tendo que aos pais nos trabalhos de casa, com os animais ou na lavoura, é importante que se considere a temporalidade dos eventos, como já foi referido. Esta reflexão é evocada no testemunho do Caso-E17, o qual aponta que na sua opinião os pais gostavam dos filhos, apenas não havia a mesma intimidade em demonstrar como há hoje em dia.

Ora bem. Eu, na minha opinião, os pais gostavam dos filhos e os filhos gostavam dos pais. Simplesmente, pelo menos nas aldeias, dava a impressão de que não havia aquela intimidade que há agora. Quer dizer os pais, ponham-se lá na posição deles e os filhos... Quer dizer, pronto, faziam uns carinhos, alguma coisa, mas não é essas coisas. Quer dizer, hoje os miúdos têm tudo, naquela altura não tinham nada, absolutamente nada. (Caso-E17)

Verifica-se que na estrutura da narrativa da memória do Caso-E17 os elementos de tempo, espaço, condições e efeitos possuem força semântica na medida em que o participante estrutura o seu discurso e pontua os elementos que apoiam seu argumento.

Observa-se ainda a influência de múltiplas percepções da realidade, uma vez que em seu testemunho o participante ressalta que sua afirmação apenas reflete sua opinião pessoal acerca dos fatos sobre os quais apresenta sua reflexão.

Ainda assim, seu argumento pontua as temporalidades distanciando o tempo do contexto dos eventos do tempo do contexto da narrativa da memória, como pode ser observado na segmentação da narrativa (Tabela 55).

Tabela 55

Segmentação da narrativa do Caso-E17 – Cat: Sobre as crianças em idade escolar / Subcat: Trabalhar e ajudar aos pais

Introdução	L1	Ora bem. Eu, na minha opinião
Indicador	L2	os pais gostavam dos filhos e os filhos gostavam dos pais
Significação	L3	Simplesmente, pelo menos nas aldeias, dava a impressão de que não havia aquela
	L4	intimidade que há agora
Contexto dos eventos	L5	Quer dizer, pronto, faziam uns carinhos, alguma coisa, mas não é essas coisas.
Contexto da narrativa da memória	L6	Quer dizer, hoje os miúdos têm tudo, naquela altura não tinham nada, absolutamente
	L7	nada.

Numa perspetiva sociodinâmica da memória, o segmento da linha 2, o qual indica o tema do discurso, também indica a percepção do entrevistado (efeitos). Na sequência, o segmento da linha 3 dá significação à narrativa e denuncia em sua estrutura semântica o tempo e o espaço dos eventos.

Por último, o segmento da linha 5 revela as condições que motivam a reflexão do entrevistado, referindo que os pais “faziam uns carinhos, alguma coisa, mas não é essas coisas”.

A dinâmica mnemónico temporal é denunciada com o discurso comparativo (passado-presente) do entrevistado, ressaltando na linha 6 que “hoje os miúdos têm tudo, naquela altura não tinham nada”. Encerra a reflexão acentuando sua afirmação com recurso à um advérbio que amplifica o sentido de sua afirmação “absolutamente nada” (linhas 6 e 7).

Entre os testemunhos verificou-se ainda que o Caso-E5 referiu uma memória de quando era criança e que em certa medida é semelhante às recordações de outros participantes da altura em que eram professores, o que indica que o contexto nacional teve

reflexos sobre a infância durante um longo período. O Caso-E5 refere para além de assumir a responsabilidade de cuidar dos irmãos quando a mãe ia trabalhar, também ajudava indo buscar lenha e depois percorria 7 quilómetros para vender.

A minha mãe ia trabalhar, eu ficava com os meus irmãos, íamos ao monte buscar lenha para virmos vender a Ponte de Lima. Eram 7 quilómetros. Vínhamos carregados de lá, vínhamos vender. (Caso-E5)

O testemunho do Caso-E5 reforça a afirmação de que as condições económicas das famílias dos entrevistados eram bem variadas. Ao mesmo tempo em que demonstra o esforço de algumas professoras em auxiliar suas famílias quando ainda eram muito jovens.

Brincadeiras das crianças

Considerando as brincadeiras como parte do universo infantil e das dinâmicas sociais na escola, os testemunhos dos entrevistados apontaram quais as eram as brincadeiras mais comuns entre as crianças e o que usavam para brincar, como referem os Casos E1, E2, E3 e E5.

Era cantar, era jogar à bola, era fazer rodinhas, eu ajudava a tudo. (Caso-E1)

Olhe, os rapazes era o pião, depois tinham uma fitinha e atiravam aquilo e ponham na mão a rodopiar na mão, a maior parte das vezes era no chão, era terra, vínhamos cá fora ao recreio. (Caso-E2)

Era o pião, jogavam à bola. (Caso-E3)

Elas brincavam à macaca, àqueles jogos tradicionais delas. (...) Olhe, bastava partirem uma tigela em casa que já levavam aquela rodinha para jogar. Os botões arrancavam da roupa para jogar ao botão. Via-se muitos com as alcinhas das calças sem botão, atado ali com um nó. E o réu, aquele de madeira, com uma roda que se chamava réu, eles andavam, mas já eram aqueles mais abastados. (Caso-E5)

No seu testemunho o Caso-E5 refere que “Os botões arrancavam da roupa para jogar ao botão. Via-se muitos com as alcinhas das calças sem botão, atado ali com um nó.”. A brincadeira dos botões a qual refere é pouco conhecida hoje, diferenciando-se do jogo de futebol de botões que foi mais popular nas últimas décadas.

Como destaca Amado, (2007) o jogo dos botões era apreciado pelas crianças e poderia algumas vezes ser substituído pelo jogo dos feijões. Embora estas não sejam as únicas regras, em linhas gerais o jogo consistia em atirar os botões ou feijões à uma cova ou estacas, podendo tomar para si aqueles que caíam próximos dos adversários no jogo.

Fora dos espaços da escola as crianças tinham também outras brincadeiras, especialmente quando era dia de feira, como destaca o testemunho do Caso-E6.

No Carnaval jogava-se o cântaro, não sei se ainda chegaste a ver. Aqui na vila... os rapazes e as raparigas a atirar com uns cântaros de barro, a atirar uns para os outros, até que o cântaro caía e partia. E era só isso. As meninas geralmente brincavam, as crianças brincavam muito na rua, ali na minha zona, na Freiria, e os rapazes jogavam à bola, geralmente até bolas de trapos. Ainda me lembro que havia muito o hóquei em patins, na altura Portugal estava assim em alta no hóquei em patins, e os rapazes jogavam com os troços das couves, secos, a fazer de stick, como é que se chama? não se chama taco... não me lembro agora o nome. Stick, isso, e com bolas de farrapos muitas vezes também, feitas de meias. (...) As meninas eram mais outras brincadeiras próprias de meninas na altura. (Caso-E6)

A criatividade na adaptação de materiais é destacada na recordação do Caso-E6, nomeadamente quanto às bolas de trapos e os “troços das couves, secos, a fazer de stick”. Verifica-se também um testemunho bem pormenorizado sobre as brincadeiras comuns às crianças na altura em que aconteciam feiras na vila. Refere o Caso-E6 que algumas das brincadeiras envolviam rapazes e raparigas, como a brincadeira de jogar o cântaro de barro.

Para além das já referidas, outras brincadeiras são também referidas nos testemunhos dos Casos E7, E6 e E8 como jogar à cabra cega e ir aos carochos ou aos ninhos.

Na escola brincavam ao botãozinho e a jogar à cabra-cega, assim uns jogos. (Caso-E7)

No tempo dos carochos vão para os carochos, no tempo dos ninhos vão aos ninhos?. Mas isso era só ali em maio, na primavera, quando os dias já eram maiores. (Caso-E6)

Saltavam à corda, havia uns desenhos no chão que se chamavam as mecas, não é? E jogavam muito à meca. (Caso-E8)

O Caso-E9 destaca em seu testemunho que enquanto as raparigas jogavam à macaca, chegando a hora do recreio cada um corria mais “para chegar primeiro ao campo”, pois “os rapazes não sabiam brincar sem ser à bola”.

Anda ali na meca, macaca, as rodinhas, o lencinho, assim. Completamente diferentes. Os rapazes não sabiam brincar sem ser à bola. Já se sabe que a hora do recreio era quando cada um podia correr mais para chegar primeiro ao campo. Tinham os ídolos. Eram capazes de dar um nome a um jogador. Já nessa altura, escolhiam um jogador que tinha fama e entretinham-se muito a jogar à bola. As raparigas eram, então, mais a macaca e assim umas coisas. (Caso-E9)

O testemunho do Caso-E9 apresenta uma dinâmica mnemónico-temporal interessante na medida em que compara o passado-passado (tempo da memória episódica) ao passado-presente (tempo da narrativa da memória). Neste sentido, E9 refere que os rapazes quando iam jogar à bola já nessa altura tinham seus ídolos e adotavam o nome destes jogadores durante a brincadeira.

A análise dos testemunhos numa perspetiva sociodinâmica permitiu observar que as memórias dos entrevistados sobre o tema da “infância e o cotidiano da criança” contempla o contexto nacional e os contextos locais sobre os quais interagiram durante sua trajetória profissional. No âmbito nacional a economia ruralizada nas aldeias e a transversalidade das limitações económicas nas famílias foi ressaltada nas narrativas.

2.5 Memórias de quando era professor(a)

A dimensão “Memórias de quando era professor(a)” é composta por 5 categorias e 24 subcategorias (Tabela 56). Embora as memórias analisadas até este ponto representem o conjunto de recordações dos professores entrevistados, nesta dimensão pretende-se explorar especificamente as memórias relacionadas às dinâmicas sociais e didático-pedagógicas no espaço escolar.

Tabela 56

Dimensão – “Memórias de quando era professor(a)”

Dimensão	Categorias	Subcategorias
Memórias de quando era professor(a)	Aspectos gerais do percurso docente	Colocação para as escolas
		Escolas onde deu aulas
		Características dos edifícios escolares
	O dia a dia na escola	Como recorda as diferentes turmas que teve
		O que recorda sobre os alunos
		Higiene dos alunos
		Limpeza e manutenção das escolas
Recursos para as aulas	Os materiais disponíveis na escola	
	Livros que usava	
	Lousa e cadernos	
Métodos e conteúdos	Métodos e técnicas de ensino	
	O ensino de português	
	O ensino de matemática	
	O ensino de história	
	O ensino de geografia	
	O ensino de educação física	
	O ensino de religião e moral	
O ensino de trabalhos manuais		
O que emerge da memória da escola	Avaliação dos alunos e exames de passagem de classe	
	Respeito e disciplina na escola	
	Os pais de alunos	
	Castigar os alunos	
	O que mudou na escola ao longo do tempo	
	Como percebe o contributo da escola	

2.5.1 Aspectos gerais do percurso docente

De forma a explorar neste subtópico as memórias relacionadas ao percurso docente dos professores entrevistados, pretende-se observar o que dizem seus testemunhos sobre as colocações para as escolas, as escolas onde deu aulas, as características dos edifícios escolares e como se deslocava até a escola para dar aulas.

Tabela 57

Dimensão - “Memórias de quando era professor(a)”

Dimensão	Categorias	Subcategorias
Memórias de quando era professor(a)	Aspectos gerais do percurso docente	Colocação para as escolas Escolas onde deu aulas Características dos edifícios escolares

Colocação para as escolas

A subcategoria “Colocação para as escolas” emergiu dos dados como um tema se relacionava com experiências que ganharam relevância nas recordações de alguns participantes quando evocaram memórias de seu percurso docente. Segundo seus testemunhos as colocações para as escolas dependia dos resultados do exame de Estado que era feito ao fim do ano, enquanto faziam o estágio e apresentavam o relatório final, como destaca o Caso-E3.

E depois, no fim do ano, fazíamos um Exame de Estado, enquanto fazíamos o estágio tivemos de fazer o relatório de estágio e tivemos de fazer o perfil psicológico de um aluno que nós escolhemos. (Caso-E3)

Era a nota que contava. Quem tivesse melhor nota mais depressa se efetivava. Porque havia uma escola, concorriam por exemplo, cinco professores, porque lhes interessava aquela escola. Quem ficava? A que tinha melhor nota. E depois, em igualdade de notas iguais, iam ver a distância, contava a distância, anos de serviço que já tivessem e, pronto, havia assim mais outra alínea qualquer. (Caso-E9)

O Caso-E9 ressalta que “era a nota quem contava”, pois “quem tivesse a melhor nota mais depressa se efetivava”. Considerava-se também como elemento de desempate ou prioridade, a distância e os anos de serviço.

O Artigo 9º do Decreto-Lei de 1936 (Decreto-Lei Nº 27279, 1936, p.1511) para além de declarar que os casamentos das professoras não poderiam ser realizados sem a autorização do Ministro da Educação Nacional, refere os preceitos para nomeações e concurso para provimento de lugares em escolas. Alguns privilégios somente poderiam ser invocados por professores(as) com boas notas no exame, exceptuando-se os casos de professoras em concorrência para escolas masculinas.

A oferta de escolas com vagas também era um constrangimento a ser considerado pelos professores e professoras que concorriam às escolas. Neste sentido o Caso-E3 refere que não conseguia uma colocação em Bragança porque haviam muitos professores e poucas escolas (esta informação contraria a percepção de que haviam poucas professoras).

Estudei em Bragança, os meus pais já viviam em Bragança e não ficaram assim muito contentes, mas em Bragança era difícil arranjar colocação porque havia professores e poucas escolas e aqui no Minho havia muitas escolas. (Caso-E3)

Em seu testemunho o Caso-E9 refere que havia ainda a possibilidade de se conseguir uma colocação para uma escola na posição de professor agregado, vindo depois a concorrer para ser efetivado. Contudo, haveria sempre a possibilidade de perder a vaga para uma outra colega tivesse uma melhor nota ou se enquadrar nos critério de distância ou mesmo ser cônjuge de outro professor.

A classificação de professor agregado e professor efetivo. E eu fiquei na Ribeira, na minha freguesia, agregada e assim que fizesse o concorrer a efetivo eu tinha ficado ali, mas eu quis-me efetivar. Porque os agregados tinham em conta... chegavam às férias de verão, que eram 3 meses, não havia dinheiro. Não pagavam. Isso era horrível, não é? (Caso-E9)

O Caso-E9 ressalta que os professores agregados não recebiam quando chegavam as férias de verão, as quais eram de 3 meses. No caso do professor agregado estar a ocupar temporariamente a vaga de um professor efetivo e este concorrer a outra escola, a vaga poderia ficar em aberto e beneficiar o professor agregado que já ali estivesse, como aponta o testemunho do Caso-E4.

Havia ali um professor efetivo que não estava lá, daí que eu vim substituí-lo. O professor efetivo podia concorrer para outra escola, concorreu, ficou aquela vaga, fui para lá tomar conta daqueles alunos todos. (Caso-E4)

Verificou-se ainda que nos casos em que haviam vários professores na família a movimentação de vagas poderia ocorrer sem muitos transtornos. Segundo os testemunhos dos Casos E9 e E13, haviam contextos em que uma professora efetiva já perto de se reformar se candidatava a outra escola mais distante e abria a vaga em sua escola para o familiar (geralmente a filha) se candidatar.

(...) estava no fim quase do tempo de professora, na altura de se reformar, e para facilitar a vida de uma filha, ela concorreu a uma freguesia distante porque sabia que só tinha um ano que ia trabalhar lá e a filha ficava na escola dela, à porta de casa. (...) Os pais podiam concorrer a uma escola longe e os filhos, depois, ficavam na da mãe. Isso eu sei. Conheço vários casos que fizeram assim. (Caso-E9)

(...) quando a minha filha foi para o primeiro ano do ciclo, eu dei um jeito concorrer para ir para o Freiria, porque era mais perto poder para trazê-la para a escola também. (Caso-E13)

Importa destacar que todo este processo referido pelo Caso-E9 ocorria de acordo com as possibilidades legais disponíveis. Como se observa no testemunho do Caso-E13, esta prática também poderia ocorrer em casos em que a professora gostaria de trazer filha para estudar na escola onde dava aulas.

Embora estas dinâmicas familiares não fossem vistas como um problema, o regime controlava de perto os casamentos das professoras, o que no caso de uma família de professores o contexto tornava-se mais confortável para o casal de docentes.

Destacando o impacto do regime na vida das professoras, o Caso-E5 recorda que na época do Estado Novo as professoras não podiam casar “com qualquer pessoa”. Esta afirmação se apoia na medida do Estado em que o marido não podia ter um emprego cujo salário era inferior ao da professora. O Decreto-Lei nº 27.279, que regulava esta medida, deixava explícito que o pretendente deveria ter bom comportamento moral e civil e rendimentos em harmonia com os da professora (Portugal, 1936).

Sim, na altura o Salazar não deixava, o meu marido não tinha um emprego do Estado e o Salazar não deixava casar as professoras com qualquer pessoa. (...) um patrão assinou, para ele poder casar, mas isto era até dezembro, nós só casámos em fevereiro, já não fez falta, acabou, acabou naquele ano. Nós casámos em 70, acabou no ano de 69. (Caso-E5)

No mesmo sentido, o testemunho do Caso-E18 refere que para casar-se com uma pessoa que não fosse da função pública as professoras precisavam comprovar que o futuro marido tinha um ordenado igual ou superior ao seu.

(...) nessa altura nós não podíamos nos casar com um homem qualquer. Ou tinha ordenado igual ao nosso, ou suponhamos que era, tinha um ordenado liberal, que tinha um trabalho liberal. Portanto, não tinha ordenado ao fim do mês, nem era da função pública e eu tinha que apresentar documento. Eu tinha que apresentar documento em como ele ganhava tanto como eu. Nós não podíamos nos casar com um qualquer. Quer dizer, não podíamos nos casar com uma pessoa que não tivesse um ordenado, que não ganhasse tanto como nós. (Caso-E18)

De forma a ganhar um pouco melhor alguns professores adotavam a estratégia de dar aulas em duas escolas, sendo uma pela manhã e outra pela tarde. Desta forma conseguiam acumular dois ordenados, desde que tivessem uma nota melhor no Exame de Estado como aponta o Caso-E9.

Os que tinham uma nota jeitosinha, apanhavam boas escolas e eu, então, trabalhava de manhã numa escola e de tarde noutra. E ganhava dois ordenados. (...) Também era na mesma, também era por nota. Não era assim, ah eu vou, quero ir eu para aqui ou para ali, ali convém-me as escolas porque ganho mais, não. A nota contava sempre. Até para isso. A gente também trabalhava mais, mas olha, tinha de fazer opções, ou o dinheiro ou o descanso. (Caso-E9)

O Caso-E3 recorda que os professores ganhavam pouco e o Caso-E11 ressalta que o ordenado das regentes também era pouco. Segundo o testemunho do Caso-E11, o ordenado de uma professora regente era inferior a 500 escudos mensais.

Tanto que há um pormenor, nós ganhávamos pouco (...) (Caso-E3)

Olhe como regente, nem sequer eram 500 escudos por mês e não chegavam. (Caso-E11)

A reflexão dos Casos E3 e E11 decorrem enquanto referem que as despesas de uma professora poderiam ser altas em comparação ao ordenado, destacando que ao logo ao início as despesas poderiam passar dos 400 escudos. Conforme foi referido no “contexto sócio-histórico das memórias”, segundo a tabela de emolumentos da altura, o Exame de Estado custava 100 escudos e a certidão de aprovação no Exame de Estado custava 300 escudos.

Escolas onde deu aulas

Na subcategoria “Escolas onde deu aulas” foram codificados os testemunhos relacionados às memórias sobre as escolas onde o/a professor/a deu aulas, sendo as narrativas voltadas às suas perceções sobre as primeiras experiências como professores.

Através dos testemunhos foi possível mapear as localidades onde ficavam as escolas onde passaram os professores em suas primeiras experiências. Para este fim utilizou-se o Google Maps, assinalando os pontos referidos de forma a permitir uma visualização da distribuição dos entrevistados nas primeiras escolas onde deram aulas.

Tabela 58

Local da primeira escola onde deu aulas

Caso	Local da primeira escola onde deu aulas	Localização aproximada no Google Maps
E1	Fânzeres, Gondomar	
E2	Correlhã	
E3	Vilela de Lages	
E4	Santa Leocádia, Geraz do Lima	
E5	Labruja, Soutelo	
E6	Paredes de Coura	
E7	Numa aldeia perto de Caminha	
E8	Luanda	
E9	São João das Ribeiras, Ponte de Lima	
E10	São Martinho, Ponte de Lima	
E11	Ponte da Barca, Ponte de Lima	
E12	Vacaria, Ponte de Lima	
E13	Celeirós, Braga	
E17	Ribeira, Ponte de Lima	
E18	São Nico de Basto, freguesia Caçarilhe	

Neste conjunto de dados predominou recordações relacionadas às condições dos edifícios, o que foi explorado na subcategoria seguinte “Características dos edifícios escolares”. Contudo, algumas dos trechos dos testemunhos foram codificados nesta subcategoria por refletirem no discurso elementos relativos à percepção sobre as distâncias das escolas, as condições gerais da escola e como era o percurso até a escola.

Observou-se que a estrutura das narrativas e seus engramas mnésicos que associaram “escolas onde deu aulas” a “condições” e “distâncias”, refletem em certa medida as memórias de quadros *habitus*, em linha com o que aponta Kaufmann (2003) sobre o papel da memória no condicionamento dos entrevistados a uma compreensão social de si e do seu mundo. Neste sentido, os contextos (espaço e tempo da memória) dão significados às experiências pessoais do início da carreira docente.

Neste sentido, os participantes apontaram que os edifícios das escolas onde deram aulas pela primeira vez, eram na sua maioria preparados para serem utilizados e com relativas condições, especialmente no caso daqueles que eram escolas de raiz.

O Caso-E6 refere que a escola onde começou sua carreira docente era um edifício novo do Plano Centenários, sendo uma escola com quatro salas que estava no seu segundo ano de funcionamento.

Também o testemunho do Caso-E5 refere que a escola estava muito bem e havia cantina onde se fazia a sopa. Por outro lado, o testemunho do Caso-E2 aponta que não era uma escola de raiz, mas sim uma casa particular adaptada para escola.

Quando comecei, eram quatro salas, Plano dos Centenários, era a escola que funcionava pela segunda vez, segundo ano. Era nova, e só trabalhei com meninas. Era escola feminina porque na altura ainda era, só a partir do 25 de abril é que passou a ser tudo misto. (Caso-E6)

Em 1968/69, quando eu comecei. Aquela escola estava muito bem e havia cantina, é verdade, até me esqueci. Fazia-se sopa. A escola era de manhã e de tarde. (Caso-E5)

(...) Não era uma escola, era numa casa particular, velha. (Caso-E2)

Segundo o testemunho do caso-E2, as professoras que ficavam em escolas um pouco mais distante por vezes tinham que fazer um percurso de transporte público ou camionetas e outro a pé. Em seu testemunho recorda ainda que precisava pegar uma camioneta para ir dar aulas, pagando pela passagem o valor de 1 escudo, mas algumas vezes decidia por fazer o percurso à pé e evitar gastar com o transporte.

Olhe, eu ia para a Correlhã numa camioneta e pagava naquele tempo 1 escudo, mas às vezes fazia-me perder a camioneta porque ela ia cedo, 8h20, e a escola era às 9h. Então eu, ‘eu tenho tempo’, não era no tempo de inverno, mas assim, bom. Fazia-me perder a camioneta, poupo esse escudo, não gasto e fica para outra coisa qualquer. Fiz isso muitas vezes. (Caso-E2)

Observando o testemunho do Caso-E2 numa perspetiva sociodinâmica, verifica-se que E2 introduz sua narrativa [Olhe, eu ia para a correlhã numa camioneta] indicando o seu argumento e racionalização da escolha narrada [e pagava naquele tempo 1 escudo]. Na significação de seu discurso destaca-se “(...) poupo esse escudo, não gasto e fica pra outra coisa qualquer”. Neste caso, contexto e significação ocupam o mesmo espaço no discurso.

Tabela 59

Segmentação da narrativa do Caso-E2 – Cat: Aspectos gerais do percurso docente / Subcat: Escolas onde deu aulas

Introdução Indicador	L1	Olhe, eu ia para a Correlhã numa camioneta
	L2	e pagava naquele tempo 1 escudo, mas às vezes fazia-me perder a camioneta porque ela ia cedo, 8h20, e a escola era às 9h.
Significação	L3	Então eu, ‘eu tenho tempo’, não era no tempo de inverno, mas assim, bom. Fazia-me
	L4	perder a camioneta, poupo esse escudo, não gasto e fica para outra coisa qualquer. Fiz isso muitas vezes

O Caso-E12 refere que o seu percurso de casa até a escola onde dava aulas era feito numa bicicleta a pedal e como tinha de depois fazer um troço de subida, descia da bicicleta e fazia este percurso a pé por cerca de uma hora. O Caso-E18 também refere em seu testemunho que para chegar à escola onde dava aulas, demorava uma hora e meia na caminhada sempre a subir.

(...) ia numa bicicleta, era a pedal, e depois subia uma hora a pé. É verdade. (Caso-E12)

E, portanto, para cima, demorávamos uma hora e meia a subir, que era sempre a subir o monte e para baixo demorávamos 01h porque como era a descer íamos a correr por aquilo ali abaixo (risos). (Caso-E18)

É interessante observar que embora o início de atividades não seja coincidente para muitos dos participantes, havendo alguns casos onde possivelmente chegaram a se encontrar, não há relatos de terem trabalhados juntos na mesma escola. Contudo, os testemunhos revelam memórias semelhantes nos aspectos relacionados às distâncias das escolas nas aldeias e as condições das escolas em que trabalhavam.

O fenómeno de memórias coincidentes ou pelo menos com elementos de registo partilhados não implica necessariamente em tratar-se de uma memória coletiva. Os dados apenas permitem afirmar que as narrativas explicitam uma morfologia social dominante que interfere nos objetos da memória e seus quadros sociais (Halbwachs, 1925/1994; 1938/2010; Goffman, 1974/2012).

Características dos edifícios escolares

Numa linha continuada da subcategoria anterior, nesta subcategoria pretende-se explorar a perceção dos participantes sobre os edifícios nos quais funcionavam as escolas onde deram aulas. Quando a estrutura dos edifícios não eram favoráveis, alguns entrevistados relataram que por conta própria decidiam pintar e fazer pequenos consertos para melhorarem as condições para darem aulas.

E depois mudei aqui para Viana do Castelo, para Geraz do Lima. Aí já foi diferente, para já não gostei muito da sala de aulas, os alunos coitadinhos não tinham culpa

da sala de aula que tinham, mas eu também não sou de ficar parada e comprei uma cal, uma cola e uma tinta assim para o esverdeado clarinho e pintei as paredes todas, tapei os buracos, o lixo, tudo. (Caso-E1)

Os elementos da perspectiva sociodinâmica podem ser observados nesse discurso na estruturação da temporalidade dos eventos [E depois mudei aqui para Viana do Castelo, para Geraz do Lima], nas condições [para já não gostei muito da sala de aulas] e os efeitos [mas eu também não sou de ficar parada e comprei uma cal, uma cola e uma tinta assim para o esverdeado clarinho e pintei as paredes todas, tapei os buracos, o lixo, tudo.].

Por vezes o mobiliário escolar era insuficiente ou más condições de uso, obrigando o professor a adaptar-se para dar suas aulas, distribuindo os alunos pelo chão da sala de aula. Este cenário é referido no testemunho do Caso-E7.

Tinha tudo sentado. No chão era nas escolas da aldeia, ainda se sentavam muito no chão. Às vezes tínhamos 15 secretárias e eram para aí 60 alunos. Sentavam-se muito no chão. Então na Labruja, onde eu estive, é que era. Tinha a primeira classe e a segunda e depois tinha a terceira e a quarta. Enquanto dava a primeira, estavam sentados nas secretárias, a segunda estava no chão a fazer contas ou a fazer outra coisa qualquer, era assim. Depois sentava-se a segunda para fazer ditado e cópia e os da primeira ficavam no chão. (Caso-E7)

Verificada à luz da perspectiva sociodinâmica da memória, observa-se que E7 situa a temporalidade da memória afirmando que “No chão era nas escolas da aldeia, ainda se sentavam muito no chão.” (tempo e espaço). As condições são explicitadas com a indicação de “Às vezes tínhamos 15 secretárias e eram para aí 60 alunos” (condições). A estratégia adotada pela professora para dar aulas neste contexto é indicado pelo segmento “Enquanto dava a primeira, estavam sentados nas secretárias, a segunda estava no chão a fazer contas ou a fazer outra coisa qualquer, era assim. Depois sentava-se a segunda para fazer ditado e cópia e os da primeira ficavam no chão.” (efeitos).

O testemunho do Caso-E7 apresenta os elementos do tempo, espaço, das condições e de seus efeitos, indicando elementos que permitem observar sua narrativa da memória numa perspectiva sociodinâmica.

Na mesma linha, em seu testemunho o Caso-E2 recorda que o edifício da escola onde deu aulas era emprestado por uma senhora e as carteiras eram velhas, embora coubessem três crianças em cada.

Só queria que visse as carteiras, era uma escola mesmo fraquinha e era de uma senhora que emprestou aquilo, pronto. Havia lá escola nessa freguesia, mas os alunos eram tantos, as professoras eram muitas e eu era a mais nova, tinha que ocupar aquela. Mas eu não me incomodei, nunca me magoou lá dentro, nunca cai. Eu tinha secretária, havia carteiras... Eram velhas, cabiam três miúdas em cada uma. (Caso-E2)

Observa-se no testemunho do Caso-E2 que teve de trabalhar nesta escola por ser uma professora mais nova e porque haviam muitos alunos e muitas professoras. Embora não tenha referido, é possível que a entrevistada ainda estivesse como professora agregada à espera de uma posição de efetiva em alguma escola.

No seu testemunho o Caso-E4 também refere que numa outra freguesia teve dar aulas numa escola que funcionava numa escola particular com 20 carteiras e 60 alunos, tendo que acomodar todos os anos neste espaço.

(...) a freguesia da Seara tinha uma sala, se calhar deste tamanho, não sei se era tão larga, mas era uma sala velha, numa casa particular, e aí eu fui encontrar 20 carteiras com 60 alunos. Eles não cabiam nas carteiras. Os anos todos... (Caso-E4)

Sobre o conforto dessas escolas, especialmente no período de inverno, alguns professores referem que algumas dessas escolas tinham salamandras que amenizavam o frio, outras tinham braseiras e outras ainda mais tarde tiveram aquecedores a gás.

Sim, as salamandras. Era isso que eu ia dizer. Depois já havia salamandras, mas aquilo estava tão mal instalado que fazia muito fumo. A sala ficava inundada de fumo, a gente não via nada e eles passavam frio só para não ligar aquilo. É verdade. Mas é verdade. Aquilo era tanto fumo, tanto fumo, mas pronto tinha. Houve uma altura e eu agora já não me recordo se foi antes ou depois das salamandras em que tínhamos aquecedores elétricos, mas aquilo dava-lhes muita despesa e eles depois deixaram aquilo. As salas eram um gelo. (Caso-E9)

Em linha com o testemunho do Caso-E9 o Caso-E5 refere que na escola onde dava aulas havia aquecedores à lenha do tipo salamandras e depois vieram os aquecedores a gás. Também em seu testemunho o Caso-E7 refere que haviam braseiras na escola para aquecer os alunos.

Havia aqueles aquecedores a lenha e depois vieram os de gás, mas nessa altura já não estava lá. Mas havia aqueles de lenha, aquelas salamandras. (Caso-E5)

A escola tinha aquecimento, tinha uma braseira. Acendia e eles lá se iam aquecendo. (Caso-E7)

Numa linha contrária o Caso-E10 refere que na escola onde deu aulas não havia qualquer conforto e a sala era grande e fria, estando dependente do sol para aquecer alguma coisa.

Olha, conforto não tinha nenhum. Era um salão enorme e frio. Mas sem possibilidade de aquecimento. Não é? Sol... só lhe dava o sol... e o sol aquecia um bocado. Ah, não tinha conforto nenhum. (Caso-E10)

O Caso-E17 recorda que as escolas construídas no âmbito do Plano Centenários tinha uma estrutura confortável, mas estavam localizadas apenas em cerca de meia dúzia de freguesias. Destaca ainda que parecia haver mais preocupação com as fachadas das escolas do que com as demais estruturas.

As escolas do Plano Centenários era um luxo. Era um luxo que havia meia dúzia de freguesias que a tinham. Depois começou a... Os tipos só com a fachada e coma entrada gastavam quase tanto quanto no resto do... Não havia mais nada. Havia as salas de aulas e havia por trás um coberto com uns quartos de banho. De resto, uma pessoa não tinha um gabinete não tinha nada. (Caso-E17)

Para além das limitações relacionadas ao conforto térmico, os testemunhos dos participantes demonstraram que haviam escolas funcionando em diferentes estruturas, desde casas de particulares adaptadas para funcionarem como escolas a outras construídas de raíz.

Também foi possível observar que os professores ora tiveram que eles próprios melhorarem as condições dos edifícios ora tiveram que adotar estratégias para darem aulas a muitos alunos numa sala com poucas carteiras.

2.5.2 O dia a dia na escola

Esta categoria está dividida em quatro subcategorias com foco em “Como recorda as diferentes turmas que teve”, “O que recorda sobre os alunos”, “Higiene dos alunos” e “Limpeza e manutenção das escolas”. As duas primeiras se relacionam no conteúdo das narrativas quanto às percepções sobre as turmas e os alunos em geral, enquanto as duas últimas se relacionam na abordagem sobre a higiene pessoal (dos alunos) e dos espaços (das salas de aula).

Tabela 60

Dimensão - “Memórias de quando era professor(a)”

Dimensão	Categoria	Subcategorias
Memórias de quando era professor(a)	O dia a dia na escola	Como recorda as diferentes turmas que teve O que recorda sobre os alunos Higiene dos alunos Limpeza e manutenção das escolas

As subcategorias “O que recorda sobre os alunos” e “Limpeza e manutenção das escolas” foram subcategorias que emergiram dos dados, embora sejam complementares às subcategorias “Como recorda as diferentes turmas que teve” e “Higiene dos alunos”, respectivamente.

Como recorda as diferentes turmas que teve

As recordações relacionadas à prática docente passam invariavelmente pelas percepções que se têm das turmas para as quais se deu aulas. Neste sentido os testemunhos revelaram aspectos pontuais sobre as dinâmicas de sala de aula, os tamanhos das turmas em número de alunos e os desafios enfrentados pelos professores na prática docente.

A primeira turma que eu tive. Que foi em São Martinho, eu tive alunos de primeira, do 1º ano e 3º ano. (...) Seriam 20 e tal, 28 mais ou menos, por aí. (Caso-E10)

O Caso-E4 recorda ainda que uma de suas turmas no início da carreira tinha entre 24 e 26 alunos, sendo a sua maior preocupação na altura prepará-los para o exame de passagem de classe. Em seu testemunho acrescenta ainda que eram alunos já com alguma idade, algumas dificuldades em aprender e com um comportamento um pouco mais desafiador.

Naquela altura tínhamos uns 24, 26 alunos e trabalhávamos imenso porque quem tem brio profissional quer apresentar a exame bons alunos e ainda por cima eu tinha ali uns meninos de muita idade que eram meninos difíceis. Se ninguém os levou até àquela idade propor a exame, como é que eu ia propor? Resolvi de uma forma muito fácil: conversei em casa com a família, disse que ‘eu vou ter de ir de manhã para ir dar aulas aos meus alunos no coberto da escola e depois de tarde dou dentro da sala’. (Caso-E4)

Observa-se que em seu testemunho o Caso-E4 destaca que “quem tem brio profissional quer apresentar a exame bons alunos”, em outras palavras, a professora quer chegar no dia do exame de passagem de classe com alunos bem preparados e com boas possibilidades de excelentes resultados. E explica como traçou um plano para superar as limitações que observou em seus alunos, disponibilizando-se a dar aulas em mais de um horário para poder preparar os alunos com mais dificuldades.

O Caso-E5 aponta ainda que no esforço para preparar bem os alunos talvez lhes deixasse demasiado cansados com as aulas, de maneira que não sobrava muito tempo para não se comportarem bem nas aulas. Em seu discurso esta afirmação permite inferir que talvez tivesse menos problemas de disciplina em sala porque os alunos estavam muito coupados em estudar.

Na escola eles não tinham muito tempo para se manifestar, porque a gente tinha de os pôr a trabalhar, enquanto trabalhava um grupo, um outro grupo e outro grupo, quando chegavam e até à hora de irem embora, deviam ficar exaustas e a gente não se apercebia muito. (Caso-E5)

Como as turmas eram compostas por alunos de diferentes níveis, os professores precisavam ter uma boa gestão de turma para evitar que se dispersassem e que uns atrapalhassem os outros nas atividades de classe. Em seu testemunho o Caso-E13 relata que sempre tinha suas aulas planificadas e acompanhava o desenvolvimento dos alunos também a partir dos seus cadernos, de forma a detetar os que tinham mais dificuldades para com estes ter aulas diretas.

Como tinha sempre mais que uma classe, eu planificava as minhas aulas. Sempre, sempre, sempre. Ainda outro dia fui a um sótão e encontrei uma coisa das minhas qualificações que eu tinha a primeira e tinha a segunda. Não sei quantas. Eram, como eram, mas julgo que a última vez que trabalhei tinha três classes, terceira e quarta e não sei se era primeira... e primeira, terceira e quarta. E eu tinha que ter...

Dava uma aula direta e as outras duas tinham que estar a trabalhar por isso, para além de trazer cadernos para casa, para eu corrigir e pra ver os que estavam piores, eu tinha uns que tinha que estar sempre em qualquer classe eu tinha que ter aulas diretas com os que tinham mais dificuldades, e fazia isso. Mas sabia que os outros estavam entretidos com outra coisa, que fosse fácil para eles ou que fosse mais fácil e que eu depois ia ver. Mas eu nunca tive problemas com três classes ou com quatro. (Caso-E13)

O exercício anamnésico do Caso-E13 revela em seu testemunho as dinâmicas relacionais entre os engramas e a construção dos argumentos que estrutura em seu discurso sobre como procedia com a gestão de suas turmas. Explicitado à medida em que refere que “planificava” as suas aulas, ativando a recordação de que noutra dia teria encontrado alguns materiais de seus planeamentos “Ainda outro dia fui a um sótão e encontrei uma coisa das minhas qualificações que eu tinha a primeira e tinha a segunda.”.

A partir da observação da segmentação de sua narrativa é possível verificar que o Caso-E13 introduz seu discurso justificando que, “como tinha mais que uma classe” (linha 1 da Tabela 61) era necessário ter uma estratégia consistente que lhe ajudasse a superar este desafio, o que fazia sempre planificando suas aulas (linha 2).

Tabela 61

Segmentação da narrativa do Caso-E13 – Cat: Memórias de quando era professor/a / Subcat: Como recorda as diferentes turmas que teve

Introdução	L1	Como tinha sempre mais que uma classe,
Indicador	L2	eu planificava as minhas aulas. Sempre, sempre, sempre
Significação	L3	Dava uma aula direta e as outras duas tinham que estar a trabalhar por isso
(tempo e espaço dos eventos)	L4	além de trazer cadernos para casa, para eu corrigir e pra ver os que estavam
	L5	piores, eu tinha uns que tinha que estar sempre em qualquer classe eu tinha que
	L6	ter aulas diretas com os que tinham mais dificuldades, e fazia isso
Contexto dos eventos (condições)	L7	Não sei quantas. Eram, como eram, mas julgo que a última vez que trabalhei
	L8	tinha três classes, terceira e quarta e não sei se era primeira... e primeira, terceira
	L9	e quarta. E eu tinha que ter...
Contexto da narrativa da memória (efeitos)	L10	Mas eu nunca tive problemas com três classes ou com quatro

Na segmentação da narrativa do Caso-E13, à luz de uma perspetiva sociodinâmica, é possível verificar que sua narrativa da memória apresenta os elementos do tempo e espaço (linhas 4 a 6), das condições (linhas 7 a 9) e os seus efeitos (linha 10).

O desafio de gerir as turmas poderia ser ainda mais complexo em casos em que o professor tinha em suas turmas alunos com alguma limitação física ou intelectual. Sobre este ponto o Caso-E2 refere que fora difícil conseguir preparar o aluno e o Caso-E4 aponta que esteve 17 anos a trabalhar com alunos com alguma deficiência.

(...) portanto, eu, quando fui trabalhar, tive a primeira classe e eles tinham seis, sete, alguns repetentes já tinham oito, uns tinham nove, tinham várias idades. E tinha um surdo-mudo, tinha um que era doente da cabeça que me via consumida com ele, porque era muito difícil. (...) E consegui que ele passasse no fim. Era repetente, mas não sabia quase nada. (Caso-E2)

Depois mais tarde fui para Viana trabalhar com deficientes. Ainda não havia pessoas com especialidade como hoje há, e vieram-me convidar e eu aceitei. Estive 17 no especial, talvez também motivada por aí. (Caso-E4)

Em seu testemunho o Caso-E4 ressalta que “Ainda não havia pessoas com especialidade como hoje há”, destacando que pelo facto de haver poucos profissionais especializados a trabalharem com crianças com alguma deficiência, os poucos que haviam eram sempre procurados. Esta afirmação denuncia a dinâmica mnésica entre o tempo dos eventos recordados e o tempo da narrativa. O passado, neste caso, manifesta-se no discurso considerando o contexto pertinente ao passado em comparação ao contexto pertinente ao presente (Ricoeur, 1983).

O que recorda sobre os alunos

Como uma subcategoria que emergiu dos dados, a frequência e intensidade de algumas recordações permite inferir que os eventos registados na memória episódica ganharam relevância ao longo dos anos, compondo uma matriz de recordações que emergem quando recorda os alunos. Verificou-se que entre as recordações dos entrevistados predominaram as memórias associadas às questões económico-sociais, desempenho escolar e comportamento em sala de aula.

O testemunho do Caso-E2 destaca o facto de que o aluno vinha para a escola com o casaco do pai, de forma a se proteger da chuva. Ressalta ainda que este foi o aluno mais pobre que já teve. Esta recordação se deu num momento emotivo da entrevista, pois revelou (acrescentando ao seu discurso) que atualmente este antigo aluno está muito bem e lhe prestou uma homenagem numa ocasião especial, referindo que foi uma professora que o ajudou muito.

Observa-se que a carga emocional associada à memória dos eventos é acentuada pela conquista do aluno e reconhecimento da professora. Neste caso, os eventos são registos no seu quadro social da memória ao mesmo tempo que reforços de sua identidade

como docente, conforme os imaginários sociais e os modelos mentais de identidade profissional (Halbwachs, 1925/1994; Honneth, 1992; 2011; Wright, 2013). Assim, recordar o sucesso deste aluno é igualmente recordar o sucesso enquanto professora, por ter contribuído num dado momento.

(...) era tão pobrezinho, tão pobrezinho, encontrei no outro dia... Que andava tão mal arranjadinho com um casaco do pai, comprido para não se molhar... foi o aluno mais pobre que eu tive. (Caso-E2)

As crianças tinham falta de tudo, a maioria. (...) fazíamos o magusto para o São Martinho, e então nessa altura nem queira saber, só sabiam levar vinho, era mesmo, não eram sumos como agora, só queriam levar vinho, os miúdos bebiam... (Caso-E6)

O Caso-E6 destaca em seu discurso que na altura em que organizavam o magusto, algumas crianças costumavam levar vinho para escola em vez dos sumos, como hoje e dia. Em seu exercício mnésico (passado-passado) localiza o evento biográfico na memória episódica e logo em seguida compara ao contexto presente (passado-presente) afirmando que os miúdos daquele tempo (do registo) levavam vinho para a escola.

Seu testemunho não pode ser analisado à luz dos paradigmas sociais contemporâneos, devendo ser analisado à luz da temporalidade dos eventos registados na memória. Importa recordar que este tipo de relato pode chocar aos olhos contemporâneos, mas na temporalidade dos eventos era contexto possível. O vinho era um elemento popular e acessível às diferentes classes, sendo mesmo parte da campanha no Estado Novo sobre o papel do vinho na economia nacional (Pessoa, 2016).

Em linhas gerais a narrativa de E6 apresenta elementos da teoria do significado proposta por Bühler (1934), na medida em que o entrevistado (emissor) utiliza elementos linguísticos de apelo narrativo, recorrendo ao contexto (tempo-espaço-condições) para situar as memórias de suas vivências.

No mesmo sentido, ainda sobre o contexto económico-social dos alunos, o Caso-E3 refere que um de seus alunos costumava dormir muito em sala de aula e isso chamava a atenção das outras crianças. Depois ficou a saber que devido às condições económicas da família dormiam quatro ou cinco na mesma cama e o aluno possivelmente dormia em sala porque estaria com fome e não teria dormido bem em sua casa.

Eu tenho alguns episódios, por exemplo, um aluno que me adormecia na sala de aula e depois vim a descobrir que dormiam quatro ou cinco na mesma cama, que eram 12 irmãos, numa casa pequena. Ele ia para a escola e dormia, depois os alunos às vezes diziam-me ‘ó, senhora professora, olhe que fulano está a dormir’... eu às vezes já tinha visto, mas depois soube disso e assim, o que é que uma professora havia de fazer? Depois eu tentava disfarçar ‘ó, olha aqui, presta atenção’... como é que ele havia de prestar atenção se estava cheio de sono e fome? (Caso-E3)

O contexto familiar dos alunos vem novamente à superfície na memória quando os participantes referem que evitavam dar trabalhos de casa para seus alunos, como ressaltam em seus testemunhos os Casos E1, E9 e E10.

Não era muito adepta e vou-lhe dizer porquê, porque eles em casa nem tinham sequer quem lhes dissesse como era e depois vinham com tudo mal feito e eu queria tudo direitinho. Então faziam tudo comigo na escola (Caso-E1)

A maior parte das vezes. Era horrível. Era horrível. A gente marcava, mas não adiantava nada porque os pais, não sei se tinham boa vontade, mas mesmo que tivessem, eles não sabiam. Olha, a professora que faça. Era, era. (Caso-E9)

Nuca dei muitos trabalhos para casa. Porque eu pensava assim... e penso. Os trabalhos que se dão para casa, nós temos de os corrigir nas aulas. Senão não interessa nada estarem a dar trabalhos para casa. Eles virem para casa e fazer, chegar à escola e não mostrar que fez... pode ter feito uma grande asneira. (Caso-E10)

Os três testemunhos indicam que quando mandavam trabalhos pra casa havia sempre a possibilidade de não vir feito adequadamente, o que muitas vezes ocorria por falta de acompanhamento em casa. O Caso-E9 refere ainda que alguns pais diziam “Olha, a professora que faça”.

As referências a reencontro com ex-alunos surgem em alguns testemunhos com alegria e sentimento de orgulho, de forma que sua memória sobre o reencontro reforça o sentimento de identidade e pertencimento à profissão docente (Candau J. , 2011/2014).

Observou-se ainda nos testemunhos que a recordação de contextos menos felizes é suprimida pela afirmação de contextos positivos do presente para estes alunos, sendo resignificada logo no momento da narrativa, pois o rever o/a ex-aluno/a é igualmente rever uma parte de si que está no passado da memória quando estes alunos ainda eram pequenos.

Há médicos, há enfermeiros, terapeutas, há muita coisa. (Caso-E5)

(...) Esse meu aluno, esse tal, percorre este mundo, nesta altura está a fazer uma pós-graduação no Canadá. (Caso-E4)

Alguns ainda os vejo, mas é raro porque moram lá para longe, para os montes e tudo e eu estou cá para baixo. Só os que vivem cá embaixo. Eu ali onde estou tenho uns poucos de rapazes formados e raparigas que foram meus alunos. (Caso-E7)

Dos dessas aldeias aqui de baixo encontro muitas vezes. Então, muitas vezes com alguns. Às vezes, vem uma... “a senhora não conhece?” eu, fico a olhar e digo assim: “Eu tenho ideia dessa cara”. Mas aparece-me um homem de bigodes... com o cabelo já brancos. Eu, quando larguei eles eram pequeninos, não é? (Caso-E10)

Verificou-se que as recordações relacionadas aos alunos situam-se predominantemente em torno de dois temas centrais nas memórias dos professores. O primeiro dos temas relaciona-se com o contexto económico-social das famílias e o segundo com o contexto atual, o qual é destacado com a alegria dos reencontros. Em ambos os casos, o contexto da memória (tempo e espaço) se confunde com as condições onde em que elas foram formadas. A memória episódica (registo dos eventos) é resignificada (efeitos) na medida em que o tempo narrativo distancia-se do tempo da experiência.

Numa lógica linguístico-analítica habermasiana (Habermas, 2010), para apresentar em seus testemunhos o que recordavam dos seus alunos, os entrevistados elaboram uma narrativa onde a relevância do contexto é privilegiada no discurso como parte do esforço do emissor em convidar o receptor a compreender e ser empático à sua narrativa.

Higiene dos alunos

Como já foi apontado no tópico “Matrículas e planos de estudo”, a disciplina “Higiene escolar” fazia parte do conjunto de conteúdos do curso de magistério com três unidades letivas por semana.

Sobre a higiene dos alunos os testemunhos apontaram que era preciso sempre falar sobre o assunto com as crianças e algumas vezes tomar algumas providências mais diretas para garantir que estivessem limpos. Neste sentido, o tema da higiene se alinha ao que recorda dos alunos na medida em que o contexto económico-social dos alunos permanece

em evidência nos testemunhos. Como aponta o Caso-E7 ao referir que seus alunos podiam até vir “rotos”, mas tinham de ir “limpinhos” para escola.

Limpinhas, limpinhas era porque eu exigia. ‘Podem vir rotos, o que não quero é sujos’. Eles então iam muito limpinhos, isso iam. (Caso-E7)

Mais uma vez é o contexto que confere ao argumento narrativo a relevância que o emissor deseja nele imprimir. O Caso-E5 refere que muitas vezes as crianças apareciam sujas porque os pais saiam cedo para o trabalho e não podiam verificar se as crianças estavam limpinhas para virem para a escola.

Claro, chamávamos lá os pais, mas ainda era muita pobreza, eles não tinham condições, coitados, mas de vez em quando chamávamos porque apareciam sujos. Se os pais iam trabalhar cedo também não viam, eles vinham, eram eles que se vestiam, lavavam, não tinham quem cuidasse deles. (Caso-E5)

Crianças a trabalhar para ajudar aos pais era uma realidade na altura em que os entrevistados deram aulas (contexto da memória) como já foi referido anteriormente. Em seu testemunho de E5 recorda que “era muita pobreza” (condições) as crianças tinham de se lavar e vestir sozinhas para vir para a escola, pois não havia quem cuidasse quando os pais saiam cedo para ir trabalhar e de vez em quando apareciam sujos às aulas (efeitos).

No mesmo sentido, o Caso-E6 recorda que às vezes viam para a escola com os cabelos maltratados e com bichinhos, sendo necessário por vezes ter de cortar os cabelos das crianças e pô-lhes algum produto para matar a bicharada. Neste contexto, E6 recorda que enquanto estava grávida, no mesmo dia em que pôs o produto na cabeça de uns alunos seus, teve de ir à maternidade.

Faltas de higiene, muitas, não tinham também, a casa não tinha casa de banho, a maior parte das vezes, e por isso era difícil. Mesmo os cabelos, maltratados, com bichinhos muitas vezes, chegámos a ter de cortar o cabelo a algumas crianças, por causa da limpeza. Eu cheguei a pôr os produtos para matar a bicharada. Lembrome perfeitamente, no dia em que nasceu o meu filho do meio e de manhã estive a pô-lhes isso na cabeça e de tarde nasceu o rapaz. (Caso-E6)

O testemunho de E6 completa o cenário que foi apresentado nos demais testemunhos. Em sua recordação a entrevistada refere que algumas casas das famílias de

seus alunos não tinham casas de banho. Este elemento contextual é utilizado na narrativa para justificar o facto de que havia falta de higiene da parte de alguns alunos.

Limpeza e manutenção das escolas

Nas memórias de quando eram professores, os entrevistados relataram que muitas vezes eles próprios se encarregavam da limpeza e manutenção da escola. Destacaram ainda que em alguns casos os alunos também eram envolvidos nessa atividade.

E, portanto, eu vinha aqui aos fins de semana. Ora, eu vinha sábado, mas que nessa altura, no sábado. Aí dávamos escola, dávamos de manhã. Dávamos escola de manhã ainda, que geralmente era para limparmos a escola com os alunos. Era o que se fazia durante a manhã, aos sábados. (...) Era só para a limpeza da escola. Os alunos é que limpavam a escola e nós tínhamos que os ensinar a varrer, a lavar a cada um levava um balde, levava uma escova pra esfregar as tábuas e tiravam-se as carteiras cá para fora. Era para limpeza da escola durante o sábado de manhã e de tarde. (Caso-E18)

Durante a narrativa destas memórias se verificou que o Caso-E18 referiu com orgulho a limpeza da escola era sempre feita aos sábados. É curioso observar que em seu testemunho refere inicialmente que “dávamos escola de manhã ainda”, mas em seguida recorda e se corrige ressaltando que “geralmente era para limparmos a escola com os alunos.” Afirmando que “era o que se fazia durante a manhã, aos sábados”.

Embora faça esta observação, o Caso-E18 não apresenta em sua narrativa qualquer comparação temporal (passado-presente) quanto a este tema, podendo por exemplo ter apontado que hoje não se faz isso e antes se fazia. É possível que a participante estivesse tão mergulhada em suas recordações, revisitando seus “palácios da memória” no seu exercício anamnésico, que absorva em seus quadros mentais da memória não lhe tenha surgido qualquer reflexão temporal.

Segundo Halbwachs (1939) o paradigma mental insere o fenómeno recordado no âmbito dos exercícios mecânicos cuja relevância no discurso se aproxima das atividades executadas no circuito da memória hábito ou de trabalho.

Na mesma linha, o Caso-E13 recorda que a cada 15 dias era feita a limpeza da escola, a qual era esfregada e as carteiras lixadas e enceradas.

Eles entre nós, de 15 em 15 dias, esfregava-se a escola. Na semana que não se esfregava, passava-se a pano. As carteiras, foram todas lixadas, estavam todas cheias de nódoas de tinta. Lixadas, tinham caixinhas, umas caixinhas que a minha mãe me arranjou, pulseira, um paninho de flanela. Aos sábados, encerávamos à segunda-feira. (Caso-E13)

Embora as limpezas fossem tarefas geralmente feitas pelo professor e seus alunos na escola, o Caso-E1 recorda que algumas vezes teve empregada. Todavia, recorda que certa vez tivera que comprar uns socos, balde e vassoura para a limpeza diária dos sanitários da escola.

Eu algumas vezes tive empregada. Lembro-me que em Entre-os-Rios comprei uns socos, um balde e uma vassoura para todos os dias lavar os meus sanitários e os deles. (Caso-E1)

Em linhas gerais, os testemunhos dos participantes revelaram que as atividades docentes transcendiam as responsabilidades didático-pedagógicas de maneira que a limpeza e conservação da escola era uma tarefa que envolvia os alunos. Curiosamente, não houve em nenhum dos testemunhos qualquer menção comparativa aos contextos atuais.

2.5.3 Recursos para as aulas

Ainda no âmbito da dimensão “Memórias de quando era professor(a)”, na categoria “Recursos para as aulas” se tem por objetivo explorar as memórias relacionadas aos recursos materiais que estavam disponíveis na escola.

Tabela 62

Dimensão - “Memórias de quando era professor(a)” - Cat: Recurso para as aulas

Dimensão	Categorias	Subcategorias
Memórias de quando era professor(a)	Recursos para as aulas	Os materiais disponíveis na escola Livros que usava Lousa e caderno

As recordações incluídas nesta categoria são relevantes na medida em que complementam outras memórias anteriormente analisadas, em especial as memórias relacionadas às escolas onde deu aulas. Em certa medida, estas memórias também complementam o conjunto de memórias relacionadas aos edifícios, nomeadamente às condições das salas de aulas.

Os materiais disponíveis na escola

O foco desta subcategoria está em explorar o que é recordado sobre os materiais didáticos que haviam na escola e de que forma eles participam das narrativas da memória. Entenda-se por materiais o conjunto de objetos que na temporalidade das recordações faziam parte do espaço escolar como recurso que poderiam estar disponíveis para alunos e professores. Assim, não se pode partir do pressuposto de que os tipos, quantidades e usos dos materiais escolares podem ser observados à luz de uma compreensão contemporânea.

Verificou-se nas entrevistas que os materiais que estavam disponíveis na escola para as atividades docentes são referidos como elemento de contexto (significante) no discurso de alguns participantes, em outros é a a sua ausência ou a sua disponibilidade limitada que compõe o contexto da memória, como por exemplo o que é explicitado no testemunho do Caso-E6.

Depois, o material escolar era mínimo, uma lousa de ardósia, que quando caia ao chão partia e ficava uma série de cacos e muitas vezes aqueles que não tinham dinheiro para comprar outra depois escreviam no caco. (Caso-E6)

Em sua narrativa o Caso-E6 apresenta um discurso estruturado em pelo menos três estruturas (Tabela 63), sendo uma primeira de ordem informativa/conceptual, uma segunda de ordem explicativa (do quê se está a falar) e uma última de ordem contextual (situação económico-social dos alunos).

Tabela 63

Segmentação da narrativa do Caso-E6 - Cat: Recursos para as aulas / Subcat: Os materiais disponíveis na escola

Introdução informativa/conceptual	L1	Depois, o material escolar era mínimo uma lousa de ardósia, que quando caia ao chão partia e ficava uma série de cacos e muitas vezes aqueles que não tinham
Estrutura explicativa	L1 e L2	
Contexto da memória	L2 e L3	

Numa perspetiva sociodinâmica da memória, observa-se que em seu testemunho, o Caso-E6 refere que o material escolar “era” mínimo (temporalidade da memória) e em seguida indica que tipo de material escolar está a recordar, citando que havia apenas “uma lousa de ardósia”. Contudo, verifica-se que E6 está a se referir ao material utilizado pelo aluno, destacando que “quando caia ao chão partia e ficava uma série de cacos”. Acrescenta ainda que “muitas vezes aqueles que não tinham dinheiro para comprar outra depois escreviam no caco” (condições e seus efeitos).

O testemunho de E6 apresenta ainda indicadores da subjetividade inerente às investigações qualitativas com recurso à entrevistas. Embora o elemento central do discurso permaneça o mesmo (materiais disponíveis na escola), as narrativas podem oscilar entre “materiais a serem usados pelos alunos” e “materiais a serem usados uso pelo professor”.

Esta variação no foco da recordação pode ainda ser apontada como uma fragilidade na coleta dos dados, sendo apenas uma consequência do encaminhamento da entrevista. Por esta razão, predominou na análise a percepção do professor sobre os materiais a serem usados pelos alunos.

Em linha com o contexto da memória apontado no testemunho do Caso-E6, os testemunhos dos Casos E2, E12 e E13 referem que alguns alunos eram muito necessitados e que haviam poucos materiais disponíveis na escola, havendo apenas o que era indispensável. Nestes casos, o material referido nos testemunhos é o material que é utilizado pelo aluno na escola.

(...) não queira saber, havia pouco material, alguns eram muito necessitados, havia poucos compassos, pouco pincéis. (Caso-E2)

Os materiais havia poucos. (...) Olha as vezes arranjava... uns pauzinhos pra eles aprenderem... era... Não havia material naquele tempo. (Caso-E12)

Não, isso era o indispensável. Tínhamos o giz, tínhamos os mapas, tínhamos o compasso. (Caso-E13)

O Caso-E12 evidencia em sua narrativa o movimento mnemónico entre o passado-passado e o passado-presente e compara o “antes” com o “agora” afirmando que “naquele tempo” não havia material (marco temporal dos eventos).

Observa-se que os participantes podem em seus testemunhos confundir “ter materiais disponíveis na escola” com “improvisar materiais” para facilitar o processo de aprendizagem, evocando as memórias deste última. Este cenário é observável no testemunho do Caso-E12, o qual ressalta que “arranjava uns pauzinhos para os alunos aprenderem porque não havia material naquele tempo”.

Analizando o corpus composto pelos testemunhos dos Casos E6, E2, E12 e E13 com recurso ao Voyant Tools (Sinclair & Rockwell, 2016), verifica-se que alguns termos

predominam nos segmentos na construção dos discursos. Palavras como “material” são seguidas de “pouco” ou “poucos” sendo a lógica construtiva da narrativa predominantemente estruturada na recordação sobre “não ter” ou “não haver material”, ou ainda, “haver ou ter mas poucos” (Figura 53).

Figura 52

Nuvem de palavras dos testemunhos dos Casos E6, E2, E12 e E13.



Com um testemunho mais positivo que os demais, o Caso-E3 refere que em sua escola “havia muito material”. Contudo, observando a narrativa verifica-se que E3 não está a falar da escola onde dava aulas, mas sim sobre a escola onde fez o magistério o que fica evidenciado na parte explicativa do seu discurso. É possível ainda que esteja a recordar a escola anexa à Escola de Magistério.

Então havia muito material... Por acaso a escola de Bragança, à época, era muito rica em material porque nós éramos obrigadas a fazer trabalhos para dar aulas, fazer mapas, fazer letras, fazer material a que se pudesse recorrer para depois, quando íamos dar uma aula, requisitávamos e depois voltávamos a pôr no outro lado. (Caso-E3)

Em sua narrativa E3 refere que “Por acaso a escola de Bragança, à época, era muito rica em material”, explicando que isso se devia ao facto de que eram “obrigadas a fazer trabalhos para dar aulas, fazer mapas, fazer letras, fazer material a que se pudesse recorrer para depois, quando íamos dar uma aula, requisitávamos e depois voltávamos a pôr no outro lado.”

Tabela 64

Segmentação da narrativa do Caso-E3 - Cat: Recursos para as aulas / Subcat: Os materiais disponíveis na escola

Introdução informativa (espaço)	L1	Então havia muito material... Por acaso a escola de Bragança
Contexto (tempo e espaço)	L1 e L2	à época, era muito rica em material
Perceção e justificação das condições que geram o contexto	L2 e L3	porque nós éramos obrigadas a fazer trabalhos para dar aulas, fazer mapas, fazer letras, fazer material
Estrutura explicativa (efeitos)	L3 e L4	a que se pudesse recorrer para depois, quando íamos dar uma aula, requisitávamos e depois voltávamos a pôr no outro lado.

Numa perspetiva sociodinâmica da memória (Tabela 64), verifica-se que o testemunho de E3 explicita os elementos contextuais (tempo e espaço) na medida em que justifica as condições que geram o contexto e apresenta na estrutura explicativa de seu discurso (efeitos). Na sua perceção, sua escola de magistério primário de Bragança dispunha de muitos materiais porque as futuras professoras preparavam e utilizam quando iam dar aulas, possivelmente na fase de estágio.

Enquanto os testemunhos apresentados até o momento focam-se no contexto no qual se insere a temática dos materiais disponíveis na escola, o testemunho do Caso-E6 explora revela sua mnemónica numa linha narrativa mais descritiva com detalhamento sobre como se dava o uso dos materiais.

A riqueza de seu processo mnésico expõe à superfície os elementos da perspetiva sociodinâmica situando o contexto da memória - “porque não escreviam a tinta, nem havia esferográficas”, as condições e os efeitos relacionados à utilização destes materiais na escola - “Só começavam a escrever a tinta daquelas canetas que se molhava no tinteiro”; “era cada borrão, deixavam cair aquela tinta em cima dos cadernos, tudo, sujavam muitas vezes.”

Era, como digo, o lápis de lousa, no princípio, o lápis de pau, porque não escreviam a tinta, nem havia esferográficas e depois nem era permitido. Só começavam a escrever a tinta daquelas canetas que se molhava no tinteiro, era cada borrão, deixavam cair aquela tinta em cima dos cadernos, tudo, sujavam muitas vezes. Éramos nós que tínhamos de fazer a tinta, comprava-se as anilinas e depois havia uns frascos em que a gente misturava com água e depois deitávamos nos tinteiros que tinham aqueles buraquinhos nas mesas, os tinteiros em porcelana... (Caso-E6)

A narrativa do Caso-E6 é particularmente interessante na medida em que indica o uso dos materiais escolares pelos alunos e insere o professor nos processos de preparação dos mesmos materiais. Refere que eram os professores quem tinham de comprar a anilina

e preparar as tintas que deveriam abastecer os tinteiros de porcelana posicionados nas mesas dos alunos.

A narrativa evoca a recordação sobre o uso dos materiais (memória episódica), estrutura o discurso sobre o contexto de uso desses materiais (memória semântica) e organiza o discurso de forma a representar os eventos biográficos com os detalhes que permitam a compreensão de sua relevância na narrativa (memória autobiográfica).

O detalhamento do testemunho do Caso-E6 revela uma estrutura de discurso alinhada à teoria do significado de Bühler (1934), nomeadamente na forma de expressar e descrever objetos e fatos ao receptor com recurso à uma representação narrativa dos eventos (Habermas, 2010).

Verificou-se nesta subcategoria que as memórias relacionadas aos materiais disponíveis na escola são relevantes para se compreender de que forma são recordados os recursos que os professores dispunham para sua atividade docente, e também para se perceber como as recordações relacionadas à utilização destes materiais são apresentadas em seus testemunhos.

Numa perspetiva sociodidâmica verificou-se que as dinâmicas mnemónicas temporais se revelaram nas narrativas, reforçando a tese de que as interações entre o tempo da memória e o tempo da narrativa refletem-se em percepções negativas e positivas sobre os contextos nos quais se inserem os eventos biográficos.

Livros que usava

Embora estejam classificadas na categoria “Recursos para as aulas”, as memórias inseridas nesta subcategoria e na subcategoria seguinte, interagem diretamente com as memórias inseridas na categoria “Métodos e conteúdos”, uma vez que ao contextualizar os elementos inerentes aos conteúdos ensinados, os livros e cadernos emergem no discurso dos entrevistados compondo o universo de suas narrativas.

Explorada na categoria “Recursos para as aulas”, a subcategoria “Livros que usava” invariavelmente pode evocar memórias de quando o entrevistado era docente e discente. A transição entre ambas as memórias fica muitas vezes confundida na recordação dos livros que eram utilizados na escola enquanto aluno e enquanto professor. Este aspecto nos testemunhos explica-se pelo facto de que durante o período do Estado Novo ocorreram

poucas alterações nos manuais escolares adotados, como referem os Casos E3 e E4 em seus testemunhos.

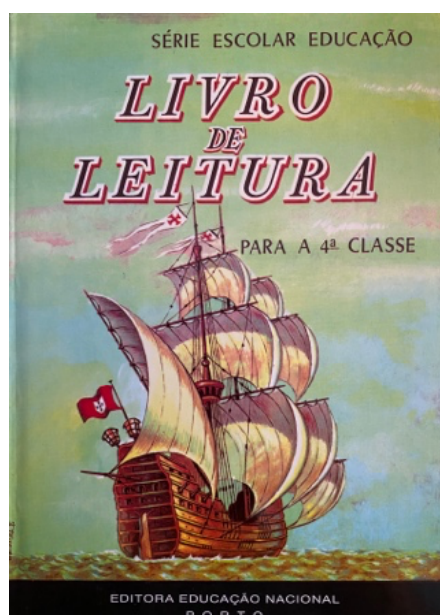
Eram sempre os mesmos. Os livros eram sempre os mesmos, não mudaram. Só o da quarta classe, de leitura, é que havia vários. Havia o da caravela, mas eu, por acaso, na minha primária, eu não usei o da caravela, foi outro que nunca mais encontrei. Os outros tenho, os da primeira, segunda e terceira tenho. (Caso-E3)

Igualzinho, iguais ainda aos meus. Os livros com que eu comecei a trabalhar ainda eram iguais aos meus livros na primária. (Caso-E4)

Em sua narrativa verifica-se que o Caso-E3 recorda que “os livros eram sempre os mesmos”, mas destaca que “havia o da caravela” e que este em sua primária ela não usou. Importa destacar que o livro referido como “o da caravela” (Figura 54) fazia parte da série escolar aprovada pelo Despacho Ministerial de 06 de janeiro de 1961.

Figura 53

Capa do Livro de Leitura para a 4ª Classe - Ministério da Educação Nacional (1958/2008)



Partindo do facto de que o Caso-E3 nasceu em 1946, provavelmente terá tido contacto com o livro de uma série que antecedeu ao “da caravela” que refere²⁰⁶. Embora a

²⁰⁶ A capa com a estampa de uma caravela que se vê na Figura 54 é uma foto da reprodução da edição publicada pela Editora Educação Nacional de Adolfo Machado, Porto.

participante não tenha conseguido descrever o livro de quando era discente, recordou o livro de quando era docente.

Já o Caso-E4 afirma que os livros eram os mesmos de quando era estudante. No entanto, E4 nasceu em 1949, apenas três anos depois de E3. Confrontando ambas as narrativas, é curioso observar que ambas participantes podem ter usado o mesmo tipo de livro na escola, embora para uma delas o livro tenha sido igual ao que depois usou enquanto professora.

Verificou-se que o trânsito entre as recordações reflete engramas mnésicos que situam o uso dos livros na temporalidade das memórias da escola. Neste sentido, para o Caso-E3 a caravela é o elemento da dúvida sobre sua própria recordação, ao mesmo tempo em que é o objeto da memória associada ao livro.

Este aspecto é particularmente interessante pela dimensão emocional das recordações, considerando o aspecto de partilha familiar do livro (Candau, 2013; Izquierdo, 2018). O Caso-E9 refere em seu testemunho que utilizou o mesmo livro que os irmãos utilizaram na escola. Outros refiram que ainda possuem os seus livros do tempo de estudante (Casos E6, E13 e E2), ou ainda que compraram reimpressões para os ter em casa como recordações.

No primeiro e segundo ano eu usei os mesmos livros que eu usei. Ainda tenho o meu livro da terceira classe, o meu, e depois levava-os para a escola. (Caso-E6)

Sim senhor. Sobretudo o livro de Português que nunca mais me esqueci do livro da primeira classe. Foi das minhas irmãs, das duas mais velhas, foi meu e quando comecei a trabalhar ainda era o mesmo livro. (Caso-E9)

Era o que eu tenho até hoje. Tenho, tenho lá em casa. Tenho, quer dizer, um até que eu comprei. (Caso-E13)

Ah, os livros ainda tenho os meus livros da escola. Eu ainda tenho. (Caso-E2)

Os livros como parte da memória pessoal do tempo de escola, tornam-se ainda mais especiais nos contextos individuais na medida em que são eleitos como catalizadores de recordações partilhadas com familiares (Peavy, 2011; Pinto, 2022).

Nesse sentido Caso-E13 recorda que o livro que usou na escola enquanto aluno foi antes também usado pelas irmãs mais velhas e que o livro de quando era professora ainda

era o mesmo. No testemunho do Caso-E17 observa-se que E17 refere que gostaria de usar seu livro para ensinar ao neto.

Aquilo começava... Eu tenho pena não ter trazido o livro único que tenho lá. Que era para ensinar o meu neto... mas o rapaz disse lá “Ah eu não quero aprender a ler que ainda não foi pra escola”. Agora é que lá anda na terceira classe. Começava a primeira letra não sei se era o 'I' é daquelas mais fácil de fazer e tal. Depois era o 'O' e o 'A' e depois era não sei o quê... vai pra aí o A, E, I, O, U. (Caso-E17)

Em sua recordação o Caso-E17 refere as vogais e depois mais especificamente o ensino da letra “i”, justificando que “é daquelas mais fácil de fazer”. Provavelmente E17 está a se referir ao Livro da Primeira Classe de 1954, o qual trazia ilustrações de raquel Roque Gameiro. As lições iniciais tinham por objetivo ensinar as vogais e seguiam uma sequência próxima à apresentada no testemunho.

Figura 54

Capa e páginas do Livro da Primeira Classe - Ministério da Educação Nacional (1954/2008)



Também o Caso-E7 recorda de partes dos conteúdos do Livro da Primeira Classe e refere que “tinham figuras” às quais eram “adequadas às letras”. Com recurso ao uso das figuras a alfabetização das crianças se dava partindo da figura para a letra.

Tínhamos livros engraçados, que já tinham figuras e tudo, adequadas às letras. A gente ia ali ao livro, mostrava a figura e a partir da figura partia-se para a letra. (Caso-E7)

Em linhas gerais, embora as recordações dos livros da escola resgatem dois momentos distintos das memórias dos entrevistados (enquanto discente e/ou docente), é na prática docente que as recordações são demarcadas em sua temporalidade (recordações de

quando era professor). Este elemento ratifica a relevância do contexto como uma variável a ser considerada nos estudos sobre a memória social da escola.

Lousa e cadernos

Os cadernos e a lousa de ardósia fazem parte do cotidiano e da cultura material escolar com a mesma intensidade que o lápis ou caneta. A presença destes elementos em alguns testemunhos justificou considerá-lo como uma subcategoria que emergiu dos dados.

O uso destes materiais no espaço escolar são parte da memória social da escola e por esta razão interessa a esta investigação perceber como são recordados e em que contextos são recordados nos testemunhos dos participantes.

O uso da lousa de ardósia, muitas vezes simplesmente referida como lousa ou apenas como ardósia, é citado em diferentes cenários da memória com maior ou menor relevância. O Caso-E1 refere nunca ter usado, mas na mesma frase acrescenta que teria usado “a da sala de aula”. O que indica que em sua sala de aula havia ardósia para uso nas aulas. Verifica-se ainda no testemunho de E1 que os cadernos parecem perder relevância na memória na medida em que são recordados apenas os momentos de uso de folhas soltas que eram guardadas em dossiês.

Ardósia? Nunca usei, a não ser a da sala de aula. / Usava uns dossiês, onde eles escreviam em folhas e a folha de hoje era colocada lá, no fim do trabalho era colocada lá por cima da de ontem. / Se havia alguma coisa que era necessário fazer rascunho, tinham sebenta, mas normalmente nessas folhas escreviam tudo. (Caso-E1)

Embora no testemunho do Caso-E1 o caderno assumia um papel secundarizado, sendo substituído pelas folhas e dossiês numa forma mais “modernizada”, o testemunho do Caso-E7 aponta que na escola onde deu aulas o uso dos cadernos ficava limitado às condições financeiras das famílias de seus alunos. O Caso-E7 refere os cadernos num discurso em que está a apresentar uma memória em torno do contexto de se pedir trabalhos para os alunos fazerem em casa.

Mandava. Sabe o que eles faziam? A mãe ia à mercearia e trazia aquele papel das compras, de embrulhar açúcar, que era liso. Eles aproveitavam e faziam ali os

deveres. Foi assim que consegui. Depois mais tarde arranjámos papel, depois os pais já viviam melhor um bocadinho, já compravam os caderninhos. (Caso-E7)

Situando as temporalidades da memória, enquanto o Caso-E1 começou a dar aulas em 1965 com a idade de 21 anos, o Caso-E7 começou a dar aulas 14 anos antes (1951) com a idade de 24 anos. Ainda que a distância temporal não seja tão expressiva e ambas tenham iniciado a atividade docente na região norte do país, observa-se que a narrativa do Caso-E7 destaca a recordação do contexto económico-social dos alunos. Este aspecto é particularmente interessante para se observar que o caderno era um item comprado pelos pais quando havia recursos para isso [“depois os pais já viviam melhor um bocadinho, já compravam os caderninhos”].

O Caso-E7 tinha na altura da entrevista a idade de 90 anos, participando da entrevista com vigor e muito interesse. Numa perspetiva sociodinâmica da memória é possível observar que se sua narrativa situa o contexto da memória em dois momentos (Tabela 63), sendo no primeiro referidas as limitações e ajustes perante o contexto e num segundo a evolução do contexto os resultados são diferentes e os pais já podem comprar os cadernos.

Tabela 65

Segmentação da narrativa do Caso-E7 - Cat: Recursos para as aulas / Subcat: Lousa e cadernos

Introdução informativa	L1	Mandava. Sabe o que eles faziam?
Contexto (tempo e espaço)	L1 e L2	A mãe ia à mercearia e trazia aquele papel das compras, de embrulhar açúcar, que era liso.
Condições e efeitos	L2 e L3	Eles aproveitavam e faziam ali os deveres. Foi assim que consegui.
Evolução do contexto (tempo, espaço, novas condições e efeitos)	L3 e L4	Depois mais tarde arranjámos papel, depois os pais já viviam melhor um bocadinho, já compravam os caderninhos.

A segmentação da narrativa do Caso-E7 evidencia em seu discurso uma “introdução informativa” que permite situar o evento biográfico, seguido do contexto inicial que informa a temporalidade e espacialidade dos eventos recordados. Recorda que “A mãe [personagem da ação recordada] ia à mercearia e trazia aquele papel de compras, de embrulhar açúcar, que era liso [ação recordada]. Eles (os alunos) aproveitavam e faziam ali os deveres [condições]. Foi assim que consegui [efeitos].”.

A segunda parte da narrativa traz um novo cenário da memória, refletindo uma evolução do contexto inicial. Assim, aponta que “Depois mais tarde [temporalidade dos eventos] arranjámos papel [as professoras arranjaram papel para a escola], depois os pais

já viviam melhor um bocadinho [evolução da situação económico-social das famílias], já compravam os caderninhos.”.

Não é porque não havia cadernos naquele tempo, mas sim porque devido ao contexto económico-social das famílias, a compra de cadernos não estava entre as prioridades de despesas para os pais. O testemunho do caso-E5 corrobora com esta afirmação. Segundo sua narrativa, “já havia caderno” e ela “usava muitos cadernos” porque os seus alunos “escreviam muito”. Tinham de passar para o caderno tudo o que a professora escrevesse no quadro.

(...) era a lousa para apagar, não havia caderno ainda... já havia caderno, mas no treino só passavam para o caderno quando já estivesse bem-feito. / Os meus alunos escreviam muito, eu usava muitos cadernos, eles escreviam mesmo muito. Tudo o que eu escrevesse no quadro, obrigava a passar para o caderno. (Caso-E5)

Ainda sobre as limitações inerentes ao contexto económico-social dos alunos, o Caso-E6 refere que para aqueles alunos cujos pais não tivessem dinheiro para os cadernos utilizava-se a lousa. Nestes casos, o problema consistia no facto de que muitos alunos chegavam à escola com os trabalhos que haviam escrito na lousa, já apagados.

No princípio era obrigatório quase aqueles cadernos de duas linhas em que as crianças tinham de meter a letra ali dentro. Depois não, era um caderno assim normal era a lousa. Muitos que não tinham dinheiro para cadernos era a lousa e depois chegavam com os trabalhos feitos na lousa quase todos apagados. (Caso-E6)

A segmentação da narrativa do Caso-E6 permite observar os elementos do tempo, do espaço, das condições e dos efeitos. Numa perspetiva sociodinâmica da memória social da escola, verifica-se que E6 situa o contexto no qual se insere o seu discurso [“No princípio era obrigatório quase aqueles cadernos de duas linhas em que as crianças tinham de meter a letra ali dentro.”] e na sequência apresenta as condições [“Muitos que não tinham dinheiro para cadernos era a lousa”] e os efeitos a ela associados [“(...) depois chegavam com os trabalhos feitos na lousa quase todos apagados.”].

Tabela 66

Segmentação da narrativa do Caso-E6 – Cat: Recursos para as aulas / Subcat: Lousa e cadernos

Introdução informativa	L1	No princípio era obrigatório quase aqueles cadernos de duas
Significação	L2	linhas em que as crianças tinham de meter a letra ali dentro.
Contexto (tempo e espaço)	L3	Depois não, era um caderno assim normal era a lousa.
Condições e efeitos	L4	Muitos que não tinham dinheiro para cadernos era a lousa e
	L5	depois chegavam com os trabalhos feitos na lousa quase todos
	L6	apagados.

Sobre os trabalhos escritos na lousa chegarem na escola já apagados, o Caso-E18 refere em sua narrativa que por vezes era necessário ter duas ou três lousas e eram levadas para a escola umas sobre as outras para evitar que se apagassem os deveres.

Quando eu andei na escola, então era assim uma lousa só não chegava. Tínhamos duas ou três para fazer os deveres em casa. De depois levávamos umas por cima das outras, que era para os deveres não se apagarem. E depois olha... E como elas muitas vezes caíam e metíamos aquilo tudo numa sacola. Caía e lá partíamos a lousa. (Caso-E18)

Os cadernos de duas linhas eram utilizados para o treino da caligrafia dos alunos, os outros tipos de cadernos eram utilizados para “os ditados” ou “as redações”. Enquanto a lousa podia transitar com os alunos, em alguns casos os cadernos permaneciam na escola, pois poderia haver uma visita do inspetor e desta forma ele poderia verificar o que era feito na escola, como afirma o Caso-E10.

Os cadernos eram na sala, que eram usados. Era aquele tipo de caderno, assim neste formato... [usa as mãos para mostrar o tamanho do caderno]. Havia uns de duas linhas, que eu nunca gostei de usar. Que era pra os obrigar a fazer a letra muito certinha. Mas eu também, como nunca tive boa letra, muito certa, não gostava. [Risos] E não gostava muito de lhes obrigarem a isso... [risos]. Esse era só pra fazerem umas cópias pra fazerem a letra certinha. Os outros, não. Que eram utilizados pra fazerem, para fazer os ditados... fazer as... as redações como a gente chamava naquela época. As composições. Escreviam os textos. Escreviam numa sebenta, ou numa dita lousa e depois passavam pra ali. Pra ficar na escola. Pra uma possível visita de um inspetor e se poder ver o trabalho que se fazia. (Caso-E10)

Na estrutura de seu discurso para o Caso-E10 o objeto “caderno” aproxima-se *da epoché* husserliana na medida em que sua existência é reduzida a dois significados simbólicos (Husserl, 1907/2020). Assim, como objetos da cultura material escolar, o significado atribuído ao caderno e à lousa no âmbito da memória social da escola situa-se

na esfera do uso prático e dos objetivos didático-pedagógicos a ele atribuídos. Ao recordar o objeto “caderno” E10 não o vê fisicamente mas o concebe na sua imanência e transcendência fenomenológicas (Lyotard, 1954/2017).

O “caderno” é citado na narrativa como um objeto de dois significados, sendo um para a caligrafia (significado imanente) e outro para as redações ou composições (significado transcendente). Em outras palavras, a memória dos cadernos é para o Caso-E10 o sentido de mundo no qual o caderno está inserido, como um objeto que evoca a recordação do exercício caligráfico [“Que era pra os obrigar a fazer a letra muito certinha. Mas eu também, como nunca tive boa letra, muito certa, não gostava”] e também como um objeto que cumpre o seu fim [“Que eram utilizados pra fazerem, para fazer os ditados... fazer as... as redações como a gente chamava naquela época. As composições. Escreviam os textos.”]. O testemunho de E10 insere a lousa mesmo sentido prático, destacando sua natureza temporária [“Escreviam numa sebenta, ou numa dita lousa e depois passavam pra ali. Pra ficar na escola.”], a qual interage com o caderno em significado e relevância na memória.

Verificou-se que o caderno e a lousa de ardósia são recordados numa dinâmica entre o uso pelos alunos e a gestão do seu uso pelos docentes, o que particularmente confere uma natureza fenomenológica que evoca contextos e condições de uso.

Numa perspetiva sociodinâmica da memória, este exercício analítico das narrativas sobre as recordações em torno do uso do caderno e da lousa na escola está em linha com o que aponta Lakatos e Marconi (2017) sobre as partes da análise de um texto, nomeadamente quanto à natureza interpretativa dos fenómenos à luz dos pressupostos teóricos que suportam o estudo.

Neste sentido, numa matriz fenomenológica a perspetiva sociodinâmica relacionada aos objetos da memória da escola recorre ao contexto (tempo e espaço) para explorar os eventos apresentados no discurso, bem como suas condições e efeitos a ele associados.

2.5.4 Métodos e conteúdos

Ainda na dimensão “Memórias de quando era professor(a)”, a categoria “Métodos e conteúdos” tem por objetivo explorar os métodos e técnicas de ensino, os ensino das disciplinas e a avaliação dos alunos. Suas subcategorias de análise dos testemunhos estão

distribuídas em três blocos, sendo o primeiro com foco nos métodos e técnicas adotadas pelos professores para ensinar aos seus alunos, o segundo com foco nas disciplinas que compunham a formação dos alunos da primeira à quarta-classe e por último as memórias relacionadas à avaliação dos alunos e os exames de passagem de classe.

Tabela 67

Dimensão - “Memórias de quando era professor(a)” - Cat: Métodos e conteúdos

Dimensão	Categorias	Subcategorias
Memórias de quando era professor(a)	Métodos e conteúdos	Métodos e técnicas de ensino
		O ensino de português
		O ensino da matemática
		O ensino da geografia
		O ensino da educação física
		O ensino de religião e moral
		O ensino de trabalhos manuais
		Avaliação dos alunos e exames de passagem de classe

Métodos e técnicas de ensino

Na subcategoria “Métodos e técnicas de ensino” pretende-se explorar o que é recordado sobre os métodos e técnicas de ensino adotados pelos entrevistados no seu percurso profissional. Estas memórias podem tanto refletir recordações do tempo em que eram alunos na Escola de Magistério ou do tempo em que eram docentes em atividade nas escolas primárias.

Todavia, antes de se avançar convém brevemente apresentar a distinção entre “método” de “técnica”. Para isso, adotou-se a definição de Lakatos e Marconi (2017), a qual indica que o método é caracterizado pelo caminho sistemático que conduz ao objetivo planeado, enquanto a técnica consiste na ação ou no conjunto de ações implementadas para se chegar aos objetivos. Em linhas gerais, o método apresenta a estrutura lógico-conceitual que permite alcançar os objetivos com relativa segurança, sendo a adoção de técnicas de ensino-aprendizagem, uma estratégia prática que viabiliza os resultados esperados.

Neste sentido, os participantes abordaram alguns aspectos pontuais sobre a utilização de métodos específicos para o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos. Predominantemente recordaram os métodos associados aos processo de ensino da leitura e escrita.

Os testemunhos dos participantes revelaram em alguns casos, memórias que apontam para as recordações sobre que era ensinado sobre os métodos na escola de

magistério e em outros, as recordações referem diretamente experiências pessoais da prática docente. Sobre este ponto o Caso-E1 refere em seu testemunho que gostou muito de ter utilizado o método Jean Qui Rit. Sem explicar pormenores sobre o método, recorda sua experiência com as turmas de primeiro ano no contexto de ensinar a ler e refere em sua narrativa que “neste ano foi muito bonito porque foi o método de Jean Qui Rit”. Acrescenta ainda seu sentimento positivo sobre a experiência (“Adorei”).

No dia a dia da escola, a rotina era, quando tinha primeiro ano, era ensinar a ler e nesse ano foi muito bonito porque foi o método de Jean Qui Rit, adorei. / Usei muitas vezes o tal método Jean Qui Rit e depois o aprender brincando. (Caso-E1)

O método pedagógico Jean Qui Rit, referido pelo Caso-E1, foi criado em 1954 pela professora Marie-Brigitte Lemaire e recorre à estratégias rítmicas e gestuais acrescidas de canto no processo de ensino/aprendizagem. Apresenta elementos do método fónico-silábico, nomeadamente do fonomínico d’Augustin Grosselin e o fónico-gestual de Suzanne Borel-maisonny, acrescentando-lhes elementos multisensoriais que estimulam a memória e a aprendizagem. (Pédagogie Jean Qui Rit, s.d.)

Assim como o Caso-E1, também o Caso-E3 faz referência ao método Jean Qui Rit em suas memórias. Em sua narrativa, E3 aponta ainda que usava “o método analítico sintético”, partindo “da letra para a palavra”. No mesmo sentido, o mesmo é apontado pelo Caso-E5, sem que este último desenvolva mais sua narrativa em torno deste tema.

Usava-se o método analítico-sintético. Partíamos da letra para a palavra, nesses primeiros anos, depois cheguei a usar outros métodos, mas no Magistério ninguém nos falou no método das 28 palavras, nem no método global, pronto. Falávamos muito por alto, não havia assim... depois ainda tive formação com o método Jean Qui Rit, que por acaso achei interessante e ainda usei, mas nessa altura era analítico sintético, partíamos da letra para a palavra. O som, a associação de sons até dar a palavra. (Caso-E3)

Eu usava mais o analítico-sintético. (Caso-E5)

Verifica-se que os Casos E3 e E5 referem o método misto denominado por “analítico-sintético” e o Caso-E3 também refere o método “Jean Qui Rit”. Nestes três testemunhos importa destacar que “ninguém” falou no “método das 28 palavras” ou no “método global”.

É interessante observar que o Caso-E3 recorda diferentes métodos pedagógicos, tanto analíticos quanto sintéticos, ainda que não os situe devidamente em sua narrativa. Pela sua narrativa, entende-se que na sua percepção o tema dos métodos pedagógicos eram ensinados “muito por alto” na escola de magistério que frequentou.

É possível que em sua narrativa o Caso-E3 tenha se confundido e invertido a indicação inicial do método que utilizava (analítico-sintético). Como descreve que partia “da letra para palavra”, possivelmente seguindo a sequência letra → sílaba/som, é possível que estivesse a se referir à um método sintético do tipo silábico ou fônico ou mesmo fônico-silábico como o Jean Qui Rit. Já o “métodos das 28 palavras” e o “método global” também referidos por E3, são classificados como métodos analíticos que privilegiam a compreensão de um todo (significado do texto) que deve ser depois explorado em suas partes menores (palavras, sílabas/sons) (Frade, s.d.).

Importar recordar que o tema dos métodos de aprendizagem eram ensinados nas Escolas de Magistério nas disciplinas de Didáctica e de Pedagogia, sendo conteúdo presente no livro “Lições de Pedagogia e Didáctica Geral”, de Francisco de Sousa Loureiro (1950) e Introdução ao Estudo da Didáctica Especial, de autoria de J. E. Moreirinhas Pinheiro (1960). Neste último, Pinheiro apresenta a seguinte descrição acerca do Método Analítico-Sintético:

Método largamente aplicado nas escolas portuguesas, consta de uma série de decomposições e recomposições, de análises e de sínteses, tomando como ponto de partida a palavra ou a frase. Tem a vantagem de partir do conhecido (a palavra) para o desconhecido (a letra), do concreto para o abstrato. (Pinheiro, 1960, p. 45)

Recordando tanto métodos quanto técnicas, o Caso-E13 recorda que adotava na escola onde dava aulas o “método global”, mas que por vezes ajustava-se no uso de outros métodos e técnicas de ensino, gerindo o processo de aprendizagem de forma a envolver os alunos como num jogo.

O método era o global só que a gente andava fugindo um bocadinho. Porque, por exemplo, a primeira aula de português de instrução primária, a primeira aula, o livro de leitura era... as palavras eram: cabeça, braço, mão, perna e pé. De maneira que a gente com o pé e da cabeça e tudo isso fazia outras palavras. Às vezes não andávamos só no global, às vezes a juntar também e a juntar sílabas, porque dava jeito eles gostavam. Era um jogo. (Caso-E13)

Observa-se que E13 descreve como aplicava o método global para ensinar a ler e escrever, partindo das palavras [“(...) o livro de leitura era... as palavras eram: cabeça, braço, mão, perna e pé. De maneira que a gente com o pé e da cabeça e tudo isso fazia outras palavras.”]. Refere ainda que “Às vezes não andávamos só no global, às vezes a juntar também e a juntar sílabas, porque dava jeito eles gostavam.”. É provável que E13 esteja a se referir ao método de silabação, onde a criança inicia a aprendizagem da leitura a partir das sílabas, guiando-se pelos sons e acostumando-se aos sons semelhantes (Pinheiro, 1960).

Às recordações sobre o uso de técnicas pontuais na aplicação do método com o qual trabalhava, reflete como se dava o processo de ensino-aprendizagem nas escolas primárias onde o docente trabalhava. Neste sentido verifica-se que o Caso-E10, embora não nomeie o método adotado, explica que estratégias (técnicas) que adotava para ensinar a ler e escrever.

Usava histórias... Sobre cada letra eu, eu, eu nunca fui muito de levar escrito. Eu chegava lá e a propósito do, da letra que ia, pelo caminho começava a chegar lá e contava uma história. Às vezes com... com coisas da terra. Metia ali uma história qualquer, tipo nós íamos pela estrada assim lá até lá, lá até lá cima a depois tá lá a torre... O “i” parece a torre, com uma bolinha em cima. E pronto. E ficava-lhes aquilo no... no... Eles fixavam. E era muito, era assim que eu fazia. Era sempre com uma história. Nunca ensinei letra nenhuma sem lhes contar uma história adiante. Que eles gostassem depois. (Caso-E10)

As estratégias adotadas pelo Caso-E10 apresentam características do “método global de contos” que geralmente era referido nos livros de Didática e Pedagogia, o qual consistia numa narração de um conto que envolvesse os alunos, uma leitura pelo docente e escrita de frases selecionadas e brincadeiras com jogos para estimular o reconhecimento das palavras na frase que fora escrita (Pinheiro, 1960).

Verificou-se que nos testemunhos dos participantes predominaram as recordações de métodos aplicados ao ensino da escrita e leitura, não havendo referências a outros métodos que não estivessem associados à didática da leitura.

O ensino de português

Na subcategoria “ O Ensino de português” foram codificados os testemunhos relacionados às experiências dos participantes sobre como se dava o ensino da língua portuguesa na escola.

O Caso-E1 recorda que em linhas gerais se ensinava a escrever melhor, sobretudo com a aprendizagem de gramática, morfologia e sintaxe. No mesmo sentido o testemunho do Caso

Tudo o que fosse necessário para cada vez ler melhor e escrever melhor. Muita gramática, muita ortografia e muita sintaxe, que aquilo tinha de correr ali bem. (Caso-E1)

Ensinávamos bastante. Eles tinham de saber interpretar o texto, tinham de saber, na altura dizia-se dividir as orações, saber qual o sujeito, o predicado, os complementos, as conjugações, os verbos, os tempos dos verbos, as preposições, as conjunções, ensinava-se muita coisa. Aquilo era tudo à base de memória. Era à memória. (Caso-E3)

O Caso-E3 pontua a temporalidade de sua recordação referindo que “na altura dizia-se dividir as orações” e explica indicando que era necessário “saber qual o sujeito, o predicado, os complementos, as conjugações, os verbos, os tempos dos verbos, as preposições, as conjunções”. Explica ainda que por fim era necessário saber tudo aquilo para se dizer de memória [“Aquilo era tudo à base de memória”].

A preocupação com um bom ensino de português é destacada no testemunho do Caso-E4, afirmando que ajudar aos alunos a interpretar bem, ajuda em todos os níveis. Ressalta que “as aulas de Português são de muita responsabilidade para a cultura de uma pessoa”.

Olhe, eu acho que as aulas de Português são de muita responsabilidade para a cultura de uma pessoa e ensiná-los a interpretar bem acho que os ajuda em todos, todos os níveis. (Caso-E4)

Em linha com os testemunhos anteriores dos Casos E1 e E3, os Casos E4 e E5 referem que se preocupava ainda em “ensinar os verbos” (Caso-E5), “ensiná-los muito bem

a conjugar os verbos” (Caso-E4), dando especial atenção ao ensino da gramática da língua portuguesa.

Essa era uma grande preocupação minha, ensiná-los muito bem a conjugar os verbos e começava muito cedo, mas muito cedo mesmo. A minha preocupação logo na primeira, dava muita importância à gramática. (Caso-E4)

Português eram as letras, depois ensinava verbos, ensinava tudo. Os alunos da quarta classe que saíssem da minha mão iam para o ciclo a saber o que iam dar no primeiro ano. (Caso-E5)

Observa-se ainda que o Caso-E5 recorda em seguida que haviam nas escolas alguns materiais como jogos com letras e painéis (denominados no testemunho por “mapas”) que podiam auxiliar os professores no ensino das primeiras letras.

Isso era muito, muito diferente de hoje em dia, mas já havia aqueles jogos de letras nas escolas, aquelas caixas com aqueles mapas grandes, já havia, mas ‘isto é um A, é um A’ e eles coitados lá iam aprendendo, com um livro. (Caso-E5)

Ensinar a ler, escrever e interpretar está no centro das recordações relacionadas ao ensino do português, como aponta o Caso-E6. Em seu testemunho, recorda estratégias lúdicas adotadas para ensinar a criança a estruturar o seu discurso numa narrativa [“Dava-se uma figura, podíamos contar o início da história e depois cada criança desenvolvia à sua maneira.”].

Era a leitura, sempre, interpretação, gramática, escreverem textos. Dava-se um tema muitas vezes e eles tinham que desenvolver aquele tema ou às vezes completar uma história. Dava-se uma figura, podíamos contar o início da história e depois cada criança desenvolvia à sua maneira. Fazia também o discurso direto e indireto, um diálogo, por exemplo, escolhíamos dois animais, vamos supor, para fazerem um diálogo, ou entre flores... sei lá, isso depois a gente escolhia. (Caso-E6)

O Caso-E9 igualmente ressalta que o ensino da leitura “é essencial”, destacando a importância do ensino do português para a boa compreensão dos demais conteúdos [“um aluno que não sabe, não aprende a ler, dificilmente ele vai saber de História ou de Geografia ou de outra coisa qualquer”].

Primeiro a leitura que eu acho que para mim é essencial. Eu acho que quem não souber ler corretamente, porque ler é uma coisa, mas ler correntemente é outra. Ler sem expressão... Eu acho que todo o aluno sabe ler e compreende o que lê, as outras disciplinas vêm por acréscimo. Agora um aluno que não sabe, não aprende a ler, dificilmente ele vai saber de História ou de Geografia ou de outra coisa qualquer. Agora se ele for bom, que faça uma boa leitura e que compreenda o que lê, que sabe responder ao que lhe é imposto, ele com certeza que vai compreender História, que vai compreender o resto das disciplinas, mas fora isso não vejo... (Caso-E9)

O Caso-E18 que no tempo quando começou eram “cópias, ditados e redações, redações ou composições”, acrescentando que depois passou-se a dar mais ênfase à interpretação de textos.

Primeiro, quando eu comecei na escola, era cópias, ditados e redações, redações ou composições. Depois já chegou a ser cópia, cópia, interpretação, leitura, cópia, a leitura foi sempre leitura, cópia e depois interpretação do texto que se leu. Fazíamos perguntas. Depois também já isso aparecia nas provas de português e, portanto, interpretação oral e depois da escrita. Portanto fazíamos perguntas e eu tenho que dar resposta e eu buscar a resposta ao texto. (Caso-E18)

Verificou-se que os testemunhos estão alinhados em diversos aspectos relacionados a como se dava o ensino de português na escola. Embora na maioria das recordações os entrevistados estivessem a dar ênfase às memórias relacionadas a turma da 3ª e 4ª classes. Os aspectos do tempo e do espaço das memórias são contemplados nas narrativas como um elemento que permite aquele que recorda situar os eventos que narra no contexto de sua experiência, ao mesmo tempo em que indica as consequências/resultados (condições e efeitos), explicitando que saber ler e entender o que se lê traz benefícios transversais aos demais conteúdos da escola.

O ensino de matemática

Os testemunhos codificados na subcategoria “O ensino da matemática” contemplaram tanto o que era ensinado nas aulas de matemática quanto os materiais disponíveis para o ensino. Neste sentido o Caso-E3 recorda que começavam pelas quatro operações (soma, subtração, multiplicação e divisão), ressaltando que era a divisão “a que custava mais”.

Tinham de fazer a soma, a subtração, multiplicação e divisão. A divisão era a que custava mais. Também só se dava na segunda e terceira classe. Começava-se na segunda, pequeninas, e na terceira. Eu acho que nessa altura já se começava na segunda, mas já não sei precisar. Porque eu trabalhei tantos anos... Não sei se na segunda já se dava a divisão, mas também... é irrelevante. Tinham de aprender essas contas, tinham que as aprender para depois fazer problemas. (Caso-E3)

Tabela 68

Segmentação da narrativa do Caso-E3 - Cat: Métodos e conteúdos / Subcat: O ensino da matemática

Introdução informativa	L1	Tinham de fazer a soma, a subtração, multiplicação e divisão.
Nota na memória	L2	A divisão era a que custava mais. Também só se dava na
	L3	segunda e terceira classe.
Contexto (tempo e espaço)	L4	Começava-se na segunda, pequeninas, e na terceira. Eu acho
	L5	que nessa altura já se começava na segunda, mas já não sei
	L6	precisar.
Significação	L7	Porque eu trabalhei há tantos anos... Não sei se na segunda já
	L8	se dava a divisão, mas também... é irrelevante.
Condições e efeitos	L9	Tinham de aprender essas contas, tinham que as aprender para
	L10	depois fazer problemas.

Adotando uma segmentação da narrativa verificamos que o Caso-E3 apresenta na introdução informativa de seu discurso os primeiros conteúdos ensinados, acrescentando que era a divisão “a que custava mais”, mas “Também só se dava na segunda e terceira classe”. Em seguida situa como se desenvolvia a evolução dos conteúdos de forma a contextualizar o tempo e espaço da memória, apontando que “Começava-se na segunda, pequeninas, e na terceira”.

De forma a justificar alguma dúvida ou falha na recordação, E3 ressalta que trabalhou há muitos anos e, portanto, é possível que esteja a esquecer de algo. Conclui sua narrativa apontando que os alunos “Tinham de aprender essas contas (condições), tinham que as aprender para depois fazer problemas.” (efeitos).

O Caso-E2 apresenta uma narrativa bem mais completa sobre como se desenvolvia suas aulas de matemática. A riqueza de pormenores em seu testemunho apresenta indicativos de que ao recordar os conteúdos o Caso-E2 estava reviver em sua memória as dinâmicas relacionadas ao ensino da matemática para os seus alunos (Candau J. , 2005/2013).

Contavam pelos dedos, somar, a gente ensinava-os a somar. E depois quando tinha, por exemplo 52... Quando eles já sabiam até 100... $52 + 29$, 9 e 2, 11, nós dizíamos que 11 passava a dezena, esse 1 escrevia-se ao lado para não esquecer, senão esquecem, aquele 1 era uma dezena que faltava ali... 2 e 2, 4 e os que está ali, cinco...

51. Mas agora não fazem assim, quando eu já... Quando estava quase para acabar, nós tínhamos aqui nesta escola umas reuniões e já não era. Não é vai um, vai uma dezena e escrevíamos lá em cima no caderno. E têm razão, vai um o quê? Vai uma dezena que sobe alí e que se põe aqui. Portanto, já era diferente. (Caso-E2)

Em seu testemunho E2 continua explicando a estratégia que utilizava para o ensino dos números às crianças. Associando os números a formas reconhecíveis pelas crianças, sua estratégia favorece a memorização da forma de escrita dos números por associação.

Mas aqui tem (aponta o livro), os miúdos viam, este aqui é o foguete. Olhe o foguete como é que ele faz... Para cima e para baixo. Eles já sabiam que era o 1. O 2... Um patinho a nadar. O 3... Uma cobra. Nem sei onde está o 3 (diz a olhar para as figuras no livro). Uma cobra enroscada. E eles assim estavam... O 4, uma cadeira, o 5 uma falsinha. O 6, uma asa de um cesto. O 7 uma machada, o 8 uma bicicleta, o 9 é que era um galo, o 6 é que já não sei o que era. O 6 a asa do cesto e o 9 é que era um galo. Eles decoravam isto e como tinham o livro de leitura em casa, iam vendo assim isto. E depois contavam por aqui. Isto existiu sempre, mais tarde chamavam ábaco, aqui não falam em ábaco que eu não usei nada. (Caso-E2)

Em certa medida, a estratégia de associar formas reconhecíveis à forma de escrita dos números, pode ser explicado pelo fenómeno denominado por “pareidolia” (Kahlbaum, 1866), a qual é descrito como uma dinâmica associativa na qual o cérebro humano reconhece imagens a partir de alguns elementos, completando as lacunas e conseguindo visualizar a imagem associada em diferentes cenários (nuvens, objetos, etc.). Contudo, não se aplica neste caso o princípio de alucinação na qual a pareidolia é mais referida.

No âmbito das estratégias para ensinar a matemática, embora o Caso-E2 não o identifique assim, sua estratégia de ensino aproxima-se dos pressupostos do “método do jogo”. Referido anteriormente no tópico “Métodos de aprendizagem especiais” é o quinto dos métodos incluídos no programa de conteúdos das Escolas de Magistério. Alinhado às propostas de Vygotsky (2004), a atividade desenvolvida por E2 estimula a aprendizagem por meio da imaginação e criatividade.

O Caso-E5 recorda que para o ensino da tabuada utilizava a estratégia de ir da frente para trás, exemplificando com “ 2×4 ” e “ 4×2 ”. Acrescenta ainda que mandava as crianças pegarem bolotas para utilizar como material. Semelhante estratégia é referida pelo Caso-E6, o qual aponta que utilizavam os paus das canetas de aparo, pauzinhos e pedrinhas.

A tabuada ensinei à minha maneira. Eu ensinava a tabuada era sempre para a frente e para trás, para trás e para a frente, era 2x4 e 4x2, mas a gente ficava lá com as bolotas, as coisas que eles tinham lá, mandava-os apanhar quando vinham para a escola pelo caminho, eles é que faziam o material. (Caso-E5)

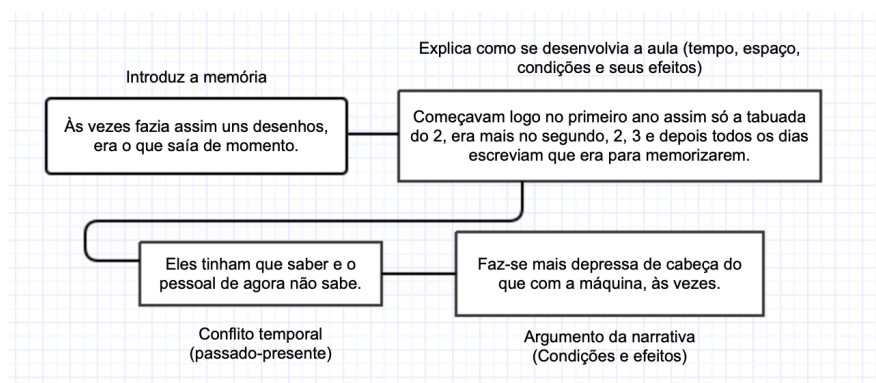
Pauzinhos, pedrinhas, coisas assim. As próprias canetas, os paus dessas penas, quando depois se deixaram de usar, tiraram-se os aparos e ficava-se com os paus só e dava para contagem, material de contagem, não havia assim grande coisa. Por acaso depois, em Rebordões (Souto), tinha algum equipamento, mas ainda fizemos muito. (Caso-E6)

Em seu exercício mnésico o Caso-E6 recorda ainda que faziam uns desenhos e que escreviam para memorizarem a tabuada. Compara o passado ao presente e refere que “o pessoal de agora não sabe” e lhe “faz impressão qualquer coisa fazerem à máquina.

Às vezes fazia assim uns desenhos, era o que saía de momento. Começavam logo no primeiro ano assim só a tabuada do 2, era mais no segundo, 2, 3 e depois todos os dias escreviam que era para memorizarem. Eles tinham que saber e o pessoal de agora não sabe. Faz-me impressão qualquer coisa fazerem à máquina. Faz-se mais depressa de cabeça do que com a máquina, às vezes. (Caso-E6)

Figura 55

Representação da perspectiva sociodinâmica na narrativa do Caso-E6



Na narrativa do Caso-E6 é evidenciado o conflito temporal passado-presente na medida em que recorda que antes as crianças sabiam a tabuada e “o pessoal de agora não

sabe”²⁰⁷. Na figura 56 é possível visualizar que seu discurso após introduzir a memória apresenta os elementos do tempo e do espaço (contexto) e as condições e seus efeitos [“todos os dias escreviam que era para memorizarem”]. Em seguida, a mesma estrutura sociodinâmica se repete em sua narrativa mudando o plano temporal do passado para o presente.

Sobre os materiais disponíveis na escola para o ensino da matemática as recordações dos/as professores/as apontam que algumas escolas dispunham de materiais como os sólidos geométricos, pesos e medidas e ainda caixas métricas, enquanto outras não dispunham de materiais e o/a professor/a improvisava os materiais para as aulas, como apontam os Casos E10, E18 e E7.

Ora matemática. Íamos inventando porque nós não tínhamos materiais nenhuns. Quando era pra contagem... ia e se buscavam galhos... e bolotas e pedrinhas... e isso fazia-se assim, não é. E outras coisas ia se procurando fazer e... encontrando... (Caso-E10)

Mas nós só tínhamos uma caixa métrica. Ah espera aí, eu não sei se havia uma em cada sala. Acho que havia uma em cada sala. Era, era. E então tínhamos balança de pratos. Tínhamos pesos. (Caso-E18)

Já na primeira classe mostrava-lhes o cubo, o paralelepípedo, as figuras geométricas, desde a primeira classe para eles saberem para não ser tudo para a quarta, para chegar à quarta e dar outro desenvolvimento, fazer problemas sobre o cubo, sobre o paralelepípedo, mas assim já sabiam aquilo de trás, já vinha desde a primeira classe. (Caso-E7)

Verificou-se que as memórias relacionadas ao ensino da matemática refletem o plano de conteúdos do processo de formação dos/as professores/as nas Escolas de Magistério. Os entrevistados referem memórias sobre as estratégias que adotavam para facilitar a aprendizagem de seus alunos e apresentam reflexões sobre o passado da memória e o presente da narrativa, revelando elementos do tempo, do espaço, das condições e dos seus efeitos em suas memórias.

²⁰⁷ É possível que a participante tenha referido “o pessoal” em vez de “a malta” de forma a criar empatia no diálogo, uma vez que deve ter notado o sotaque de português brasileiro do investigador que esta a conduzir a entrevista.

O ensino de história

O ensino de história no contexto do estudo está sujeito a aspectos que refletem o contexto das memórias com mais ou menos intensidade entre os entrevistados, nomeadamente quanto à ideologia do regime refletida nos manuais escolares. Neste sentido o Caso-E1 aponta que ensinava o que “deixavam ensinar”, como “os reis e o que eles faziam de bom”. O Caso-E3 acrescenta que os conteúdos de História também estavam nos livros de leitura e o Caso-E5 aponta que era ensinado o “que tinham de saber, os reis todos, as dinastias, as batalhas...

Ah, aquilo que nos deixavam ensinar. Os reis e o que eles faziam de bom, e que eram muito bons, não sei quê e não sei que mais. (Caso-E1)

Sim, no primeiro não se ensinava História, no segundo também não, era só no terceiro. No terceiro ano a História era mais figuras importantes, tanto que o livro de leitura tem muitos textos sobre figuras importantes, Pedro Álvares Cabral, a rainha santa, o Rei Dom Dinis, tem muitos textos o livro da terceira. Nunca o viu? [O investigador acena que sim] Pronto, não lhe estou a dar novidade nenhuma. (Caso-E3)

História geral era assim um bocado pouco, a de Portugal é que tinham de saber, os reis todos, as dinastias, as batalhas, essas coisas todas. (Caso-E5)

O Caso-E9 refere em seu testemunho as dinastias que deviam ser ensinadas nas aulas de história e recorda que começavam “pela primeira dinastia que era a que era mais aprofundada”. Na mesma linha o Caso-E7 refere que ensinavam “qual era o primeiro rei de Portugal o que ele fez, as batalhas (...)” e o Caso-E2 recorda que haviam mapas (talvez refira-se a painéis) retratando as batalhas.

Sobretudo era História de Portugal e só. Nós tivemos essas dinastias... Começávamos pela primeira dinastia que era a que era mais aprofundada. Bastava começar pelo primeiro rei. A segunda, a terceira que era só de 3 reis, eles sabiam que era pequenina, que era dos Filipes. Só foram 3 e depois entrávamos na quarta. Era só assim, de fugir. (Caso-E9)

Explicava-lhes o que era o rei e depois a partir dali ensinávamos qual era o primeiro rei de Portugal o que ele fez, as batalhas, estas coisas todas quem vem na História. (Caso-E7)

Havia mapas de História em que tinha fotografias das batalhas. (Caso-E2)

No mesmo sentido, o Caso-E10 destaca em seu testemunho que nas aulas de história os professores tinham de ensinar o que estava programado e para a história de Portugal se ensinava “a história dos reis portugueses”, “com os erros todos que nós hoje encontramos”.

A História de Portugal era a História dos reis portugueses.

Com os erros todos que nós hoje encontramos. Porque não era nada assim.

(Risos) Nós tínhamos de ensinar aquilo pela história, tinha que ensinar. (Caso-E10)

No âmbito das políticas coloniais, referir a dimensão do território português destacando as colónias como elementos da grandeza da pátria, se fazia presente nos livros de História e nos de Português, como refere o Caso-E3.

O conceito de colónia, de Portugal colonial já estava patente nos livros, estava muito acentuado nos livros, tanto nos da História, como nos textos de português, em tudo. (Caso-E3)

Embora o distanciamento histórico possa permitir alguma crítica à forma como estes conteúdos fossem abordados na escola primária, importa destacar que fazem parte dos conteúdos na história de Portugal e, naturalmente, estarão inseridos nos manuais escolares de História. Talvez a crítica elencada por alguns dos participantes esteja mais voltada à forma, nomeadamente ao heroísmo das personagens e culto ao passado, comuns em regimes autoritários como no Estado Novo.

O ensino de geografia

Os conteúdos ensinados na disciplina de Geografia são recordados pelos participantes como conteúdos intensos pela quantidade de informações que os alunos tinham de reter em seu aprendizado. O Caso-E3 recorda que os alunos precisavam saber dos ramais e linhas férreas do país, as serras, os rios e seus afluentes para terem bons resultados nos exames.

Ai a Geografia? Na Geografia até os ramais das linhas férreas tinham de saber. Até os ramais tinha de ensinar. As linhas férreas, os rios, as serras (...) Os mapas, eram os mapas para localizar as serras, os rios, porque depois iam a exame e faziam

perguntas dessas. Faziam perguntas sobre onde passa o rio, qual o afluente do rio Douro, quais são os da margem direita e da esquerda, tinham de saber isso tudo. Eles tinham de saber muita coisa. (Caso-E3)

O Caso-E7 recorda que em sua escola não dispunham de mapas que pudessem ser utilizados para ensinar a Geografia e refere que fez “um mapa para cada aluno” para perceberem “onde eram as cidades importantes e os rios e tudo”.

Eu lembro-me que consegui uma cópia num mapa de Portugal assim pequeno e fiz várias para os alunos para ao menos eles perceberem onde eram as cidades importantes e os rios e tudo. Fiz eu um mapa para cada aluno. Não tínhamos. (Caso-E7)

Em seu testemunho o Caso-E8 recorda que para além das serras e rios, os alunos também precisavam saber quais eram as cidades, capitais e províncias, os distritos e ainda as capitais da Europa e acrescenta que também os caminhos e ferro portugueses.

Era Portugal inteiro, as serras, os rios, tinham de saber os rios todos de Portugal, as serras, as cidades, as capitais, as províncias, os distritos e depois as capitais da Europa. Ah, e os caminhos-de-ferro também. (Caso-E8)

O Caso-E9 aponta em suas recordações que os alunos tinham de decorar coisas que na vida prática talvez não lhe fossem úteis, pois além de terem de decorar os caminhos de ferro de Portugal continental, tinham de decorar das províncias, bem como os seus rios.

Coisas que eu não sei se eram muito úteis. Não sei. Os miúdos era a disciplina onde eles tinham de decorar coisas que na vida prática não sei se eram muito úteis... Por exemplo, eles terem de saber os caminhos-de-ferro de Portugal e Províncias. Temos Angola, Moçambique, Guiné, Cabo Verde. Nós tínhamos de lhes ensinar tantos caminhos-de-ferro. Só de Portugal já são tantos. Acho que isso era difícil. Acho que tinham de decorar muito em Geografia. Caminhos-de-ferro, rios. Do continente ainda vá lá, mas depois havia de Angola, de Moçambique e eu acho que isso... (Caso-E9)

O constructo de sua narrativa do Caso-E9, nomeadamente quanto à sua reflexão e crítica pessoal aos contextos do passado recordado, denuncia que em sua anamnese a os conteúdos de Geografia recordados não deveriam ser como eram. Este fenómeno reflexivo somente pode ser feito à luz de algum distanciamento histórico e desenvolvimento de novas

percepções sobre as dinâmicas relacionadas à experiência anterior. Esta memória exteriorizada em novos condicionamentos mnésicos revela ainda a evolução dos quadros *habitus* do narrador, emergindo em novos modelos mentais para pensar sobre o passado experienciado no presente reflexivo (Connerton, 1989/1993; Kaufmann, 2003).

Destaca que tinham de ensinar sobre muitos caminhos de ferro, ressaltando que de Portugal “já são tantos”, o que em sua percepção era difícil para os alunos. Em sua narrativa acrescenta ainda os alunos eram obrigados a saberem o mapa-mundi e identificarem onde estavam as províncias como Angola e Moçambique. Afirma que em sua opinião o programa de ensino de Geografia era muito extenso. Na mesma linha o Caso-E18 recorda que tinham de “ensinar muita coisa”.

Tínhamos os mapas. Eram obrigados a saber no mapa-múndi, planisfério. Eles mais ou menos sabiam localizar as nossas províncias pelo menos ali no mapa. Onde estava Angola, onde estava Moçambique, onde estava Cabo Verde. E em Portugal continental tinham de saber o percurso dos rios, desde a nascente até à foz. Todos. A começar no Norte e a acabar no sul. Eu acho que é muito extenso o programa de Geografia. (Caso-E9)

Olha era muita coisa. Era os rios, as serras... Ui... Tive que ensinar tanta coisa... (Caso-E18)

Reflexão semelhante é feita pelo Caso-E10 em sua narrativa, apontando que “mesmo que nunca fossem lá e não lhes interessasse pra nada” os alunos tinham de aprender sobre os rios, as serras e linhas férreas com todos os seus ramais “do continente às províncias ultramarinas”.

Na Geografia ensinavam-se, é... nos primeiros tempos era, Portugal era os rios, as serras, as serras... e... as linhas férreas com esses ramais todos... Do continente e das, e das, províncias ultramarinas. Tinham de saber de Angola, de Moçambique, de, de... das Possessões da Índia, de tudo. Mesmo que nunca fossem lá] Mesmo que nunca fossem lá e não lhes interessasse pra nada. Eles não iam lá. Não lhes interessava a eles o comboio de Moçambique. [Risos] (Caso-E10)

Conhecer a Geografia, na percepção do Caso-E4 era essencial para que os alunos conhecessem o país, o valorizassem e ao mesmo tempo compreendessem que ao pé de grandes cidades por vezes há mais empregos.

Era essencial passarmos o nosso país, como eles tinham muito interesse, a agricultura de cada região, o que é que valoriza muito os terrenos, a água e essas coisas, também em Geografia perceberem que realmente ao pé de uma grande cidade há mais empregos, que um dia, nos horizontes deles, não podem ficar a pensar no que está sempre aqui nesta terrinha, pois se for preciso ire e devo dizer-lhe, esse meu aluno, esse tal, percorre este mundo, nesta altura está a fazer uma pós-graduação no Canadá, um rapaz que tem singrado. Para mim é uma pessoa excepcional. Se calhar o doutor até o conhece... (Caso-E4)

Verifica-se que o Caso-E4 não evoca memórias específicas sobre os conteúdos de Geografia e como eram as aulas, mas por outro lado desenvolve uma narrativa que aponta uma perceção utilitária para os conteúdos da disciplina, destacando que é possível alargar os horizontes, como o fez seu aluno que está no Canadá a fazer uma pós-graduação.

A dimensão cotidiana da realidade social e a dimensão individual das narrativas da memória, combinam-se nos exercícios mnésicos dos testemunhos na medida em que a primeira (dimensão cotidiana) interfere nos significados atribuídos à segunda (dimensão individual), permitindo a construção de novos modelos mentais que se estruturam nos discursos daquele que recorda (Berger & Luckmann, 1966/2010; Bergson, 1896/2012; Lyotard, 1954/2017).

Numa perspetiva sociodinâmica da memória da escola, observa-se que o exercício de revisitação dos conteúdos das aulas de Geografia no tempo e espaço dos eventos e da narrativa, permite ao narrador exercitar suas reflexões de acordo com sua construção individual da perceção e significação do mundo (Godfrey-Smith, 2017; Grayling, 2021; Kekenbosch, 2007) sobre as condições e efeitos das dinâmicas de ensino e aprendizagem.

○ ensino de educação física

A codificação das memórias relacionadas ao ensino de educação física revelou que os testemunhos apresentam um cenário onde os/as professores/as da escola primária adaptavam atividades que pudessem em certa medida atender aos pressupostos da disciplina, nomeadamente quanto às atividades físicas. Entre estas atividades o Caso-E4 recorda que iam jogar à bola, jogar basquete ou fazer um bocadinho de ginástica rítmica.

Tínhamos uma horinha de aula e depois ou íamos jogar à bola, ou íamos jogar basquete, ou íamos fazer umas peripécias ou assim, levávamos o rádio e fazíamos um bocadinho de ginástica rítmica e eles gostavam daquilo, senão se calhar não

conseguia tê-los lá uma manhã e depois irem a casa comer e depois voltarem outra vez para a escola. (Caso-E4)

O Caso-E5 aponta que às vezes ia um professor à escola para dar essas aulas de Educação Física, mas recorda que as aulas de ginástica não aconteciam nos primeiros anos. Também o testemunho do Caso-E6 aponta que em uma das escolas onde deu aulas, na Freiria, “ia lá um professor dar aulas”, acrescentando que não tinham condições para dar essas aulas.

Olhe, havia jogos, havia aquela ginástica. Às vezes ia um professor dar aula e depois nós dávamos, mas no princípio não, nem pense que havia ginástica nos primeiros anos. (Caso-E5)

Praticamente não, não tínhamos condições. Depois aqui na Freiria ia lá um professor dar umas aulas de educação física. A gente fazia uns pequenos exercícios, uma coisa mínima mesmo. (Caso-E6)

O Caso-E10 aponta também que não haviam condições para dar aulas de educação física, talvez querendo referir como condições a disponibilidade de equipamentos ou espaços preparados para isso, acrescentando que essas aulas ocorriam aos sábados juntamente com canto coral, no âmbito das atividades da Mocidade Portuguesa.

Ora bem. A aula de educação física, não tínhamos condições nenhuma. De maneira que era cá fora. Um corridas, uns saltos, um jogo de futebol. Que era aos sábados. Aos sábados era as aulas da Mocidade Portuguesa. Como se chamavam. E eram essas aulas e canto coral, isso. Por norma, juntávamos as, as duas turmas... as duas colegas... E fazíamos os jogos e brincadeiras cá fora. (Caso-E10)

O testemunho do Caso-E17 também refere que as aulas de educação física de seus alunos ocorriam às quartas-feiras ou aos sábados com a atividades da Mocidade Portuguesa. Recordando que punha os alunos em formatura a fazerem um bocado de marcha e para a Educação Física eles iam jogar à bola.

Aquilo tudo. Educação física às vezes como era os dias da Mocidade Portuguesa era a quarta-feira de tarde ou o sábado de tarde. Isso no Liceu. Ali ao sábado de tarde não havia escola. Aos sábados só havia escola de manhã, ainda escola de manhã. Eu às vezes pegava neles, punha eles numa formatura e eles faziam a olhe...

um bocado de marcha e mais nada. A educação física era eles correrem e jogarem a bola e mais nada. (Caso-E17)

Na narrativa do Caso-E13 sobre o recorda acerca das aulas de educação física, observa-se que o objeto da memória é catalisador de recordações sobre levar os alunos a um passeio, o que igualmente evoca a memória de uma colega e em seguida a memória de contextos pessoais que impulsionam sua reforma. O seu conjunto narrativo é neste aspecto rico em engramas mnésicos que evidenciam as relações de tempo, espaço, condições e seus efeitos no seu discurso.

Educação física, era andar a pé. Era irmos a monte de Santo Tirso, chegamos a ir ao monte santo ver a vista. Consegui ainda do meu marido, ele conseguiu um jipe grande. Eu até nem devia ter feito isso, mas consegui. E fui eu e os meus alunos da quarta classe que era o último ano que iam estar na primária e da quarta classe de uma colega minha que depois teve alzheimer. Agora já sei dela que está num lar. Mas houve um tempo que eu tive muita dificuldade de saber, ela vivia... tinha ido comprar um andar em Lisboa, quando se reformou, no ano em que eu me reformei, que tive que me reformar por causa da doença do meu marido. E ela foi para Lisboa. Comprou um andar e ficou viúva também. (Caso-E13)

Verifica-se que a memória de ir ao monte de Santo Tirso ver a vista com seus alunos da quarta classe e os alunos de sua colega, evoca a memória da colega que esteve doente. Neste instante, um novo objeto da memória se sobrepõe às recordações das atividades com os alunos e relata que por um tempo não teve notícias desta colega que esteve por Lisboa e depois teria ficado por lá a viver num andar que teria comprado quando se reformou, no mesmo ano em que E13. Ao organizar sua narrativa em torno desta memória, a reforma da colega se apresenta como um novo engrama mnésico que evoca a memória se sua reforma, e explica que se reformou por causa do doença de seu marido.

A narrativa do Caso-E13 é especial na medida em que apresenta no mesmo discurso todo um conjunto de emoções associadas a um distinto objeto da memória (aulas de educação física) que serve de catalisador para diferentes e interligadas memórias. Numa perspetiva sociodinâmica, as relações entre tempo, espaço, condições e seus efeitos no discurso de E13 demonstra que o objeto de sua memória situa-se numa gama de eventos pessoais situados na sua memória biográfica (Ricoeur, 2014).

Em linhas gerais, as memórias relacionadas às aulas de educação física assemelham-se nas condições das escolas, nas atividades comuns e na relação destas atividades com as atividades da Mocidade Portuguesa que acontecia aos sábados.

O ensino de religião e moral

As aulas de religião e moral, também referidas como educação moral e religiosa, são recordadas de diferentes formas pelos participantes das entrevistas, havendo quem as recorda com alguma naturalidade e sem emoções na expressão, e outras que recordaram com algum desconforto como é possível observar nos testemunhos dos Casos E1, E2 e E3.

Oh, tinha o guia. Já nem me lembro, mas eu, se pudesse, esquecia um bocado, que eles tinham catequese. (Caso-E1)

E o dia escolhia assim... Um sábado era pouco, escolham. Trabalhos Manuais, Religião e Moral dava assim, o homem do martelo, dava assim umas lições, não estava aqui quem nos criou, foi Deus, não foi Deus, isto sim aqui... Aqui tem Religião e Moral, se não é neste livro é no da segunda. Mas eu não estava à espera disso. (Caso-E2)

Era, que remédio. (risos) (Caso-E3)

Embora se evidencie que não apontam uma estrutura para estas aulas, verifica-se que enquanto os Casos E1 e E3 referem respectivamente: “se pudesse, esquecia um bocado” e “que remédio”. Nestes dois casos a narrativa indica que não viam estas aulas com o mesmo entusiasmo que outras. O que em certa medida é um pouco diferente da narrativa do Caso-E2, que destaca sua estratégia para ensinar religião e moral às crianças através de histórias. Segundo E2, a história do homem do martelo ajudava as crianças a perceberem a importância de partilharem com os colegas mais necessitados, respeitarem entre si e serem amigos uns dos outros.

O Caso-E3 recorda que não haviam livros de Moral, mas sempre tentava ensinar algo às crianças, mesmo utilizando as aulas de português. É curioso observar que E3 refere que não haviam manuais escolares para as aulas de Moral durante o Estado Novo, o que somente viria a aparecer após o 25 de Abril.

Eu sempre tive o cuidado de aproveitar as aulas pra formar. Às vezes até nas aulas de Português... vinha a propósito, metia-se o exemplo. Nas aulas de Moral, nessa altura nem livro tinha. Não havia, não. Não me lembro de ter livro de Moral nessa altura. Depois é que vieram os manuais de Moral, mas antes do 25 de abril não me lembro de ter livros de Moral. (Caso-E3)

De facto, manuais escolares dedicados ao tema da Moral e Religião tornam-se mais comuns após o 25 de Abril, mas deve-se recordar que durante o Estado Novo os manuais escolares traziam diversos conteúdos de natureza moralista em diferentes disciplinas. Contudo, havia um pequeno manual que era mais dedicado a temas religiosos de natureza católica e que traziam ensinamentos morais, como recordam os Casos E5, E6 e E7 e E10. Este último acrescenta o livrinho deveria ser comprado pelo professor e suas aulas de religião e moral eram dadas às quintas-feiras.

Havia um livrinho para cada ano e a gente explicava o que estava ali. (Caso-E5)

A gente seguia um programa que tinha. (Caso-E6)

Dava através de uma cartilha que havia, ensinava o Pai Nosso, Ave Maria, tudo e explicava por que devíamos rezar... (Caso-E7)

As aulas de religião e moral havia um livro que se comprava e eram seguidas por ali. Eram dadas à quinta-feira no segundo tempo. Pronto. Lá davam-se as aulas de Religião e Moral. (Caso-E10)

O Caso-E9 também recorda que os professores dispunham de um manual religioso que deveria ser utilizado para estas aulas e que às vezes as escolas podiam receber visita de um padre da paróquia mais próxima, como também recorda o Caso-E17.

Nós tínhamos sempre um guia para nos orientarmos e íamos dando. Não vou dizer que fosse muito aprofundado, mas dava-se assim uns temas. Tínhamos a visita, às vezes inesperada, do padre da freguesia. Dava-se bem comigo e às vezes... (Caso-E9)

O padre, pelos vistos não havia diocese em Viana, lá fez por Braga. Parece-me que eles eram obrigados a ir à escola dar aulas de religião e moral. E o padre dali esse padre, apareceu lá umas vezes. Um dia virou-se pra mim e disse “olha eu não venho aqui dar mais religião e moral, mas tu não te preocupes que dou-a na igreja”. (Caso-E17)

Nas recordações do Caso-E11 sobre as aulas de religião e moral refere inclusive que rezavam antes das aulas e cantavam ao fim, conseguindo referir alguns trechos da reza que fazia com as crianças.

Religião olha, rezávamos antes... cantávamos no fim... E dava aulas de moral. tanto de... claro... de religião, claro... Era assim. (...) “Jesus Divino Mestre iluminei a minha inteligência, dirigi a minha vontade, purifiquei o meu coração, proteja a minha alma para que eu seja fiel a Deus e ao próximo”. Pronto, bom... E eles gostavam assim. (Caso-E11)

Em seu testemunho o Caso-E18 recorda que o padre queria que desse aulas de catequese às crianças e como não teria seguido as diretrizes do padre, ele teria denunciado ao delegado escolar.

Que eu não dizia nada a ninguém. Mas o padre depois acusou-me, como não dei religião e moral, como não dei a catequese como ele queria na aula de religião e moral. Porque foi... porque o padre um dia encontrou-me e disse-me “Olhe, sabe o que é que eu queria? Queria que na aula de religião e moral desse a catequese.” Eu disse: “Não dou porque a mim só pertence dar religião e moral não é catequese.” E ele tão pouco em vingança, acusou-me ao delegado escolar. (Caso-E18)

Verifica-se que as recordações das aulas de religião e moral para o Caso-E18 evocam o contexto relacionado ao comportamento do padre em exigir-lhe que ensinasse catequese nestas aulas e por não aceitar, ter sido denunciada ao delegado escolar. Nesta narrativa ficam explicitados os elementos do tempo e do espaço na introdução de sua narrativa e contexto da memória [“Que eu não dizia nada a ninguém. Mas o padre depois acusou-me , como não dei religião e moral, como não dei a catequese como ele queria na aula de religião e moral”], seguido pelas condições do registo na memória [“porque o padre um dia encontrou-me e disse-me “Olhe, sabe o que é que eu queria? Queria que na aula de religião e moral desse a catequese.”] e pelos efeitos [“Não dou porque a mim só pertence dar religião e moral não é catequese. E ele tão pouco em vingança, acusou-me ao delegado escolar”]. Neste caso em particular, a perspetiva sociodinâmica da memória social da escola permite explicitar o objeto e contexto da memória inserido em seu quadro da experiência social (Berger & Luckmann, 1966/2010; Goffman, 1974/2012; Halbwachs, 1925/1994).

O ensino de trabalhos manuais

Os testemunhos sobre as aulas de trabalhos manuais não se assemelham em muitos aspectos entre os participantes. Enquanto alguns não referem muita coisa sobre essas aulas, outros apontam diversas atividades criativas, como refere o Caso-E6.

Trabalhos manuais sim, faziam. O que às vezes era o material que eles tinham por lá e eram caixas de fósforos, era o que calhava. Às vezes nas farmácias davam aquelas espátulas, molas de roupa de madeira... alguns tinham muito jeito. Ou dobragens com papel de lustro, havia dobragens bem bonitas com papel de lustro, entrançados, fazíamos aqueles tapetes assim pequenitos, depois colávamos nos cadernos. (Caso-E5)

Tabela 69

Segmentação da narrativa do Caso-E5 - Cat: Métodos e conteúdos / Subcat: O ensino de trabalhos manuais

Introdução (tempo e espaço)	L1	Trabalhos manuais sim, faziam.
	L2	O que às vezes era o material que eles tinham por lá e
	L3	eram caixas de fósforos, era o que calhava.
Contexto (condições)	L4	Às vezes nas farmácias davam aquelas espátulas, molas de roupa de
	L5	madeira... alguns tinham muito jeito.
Significantes (efeitos)	L6	Ou dobragens com papel de lustro, havia dobragens bem bonitas com papel
	L7	de lustro, entrançados, fazíamos aqueles tapetes assim pequenitos
	L8	fazíamos aqueles tapetes assim pequenitos, depois colávamos nos cadernos.

Numa perspetiva sociodinâmica da memória, a segmentação da narrativa do Caso-E5 permite verificar que a temporalidade de seu discurso, a qual se estrutura na introdução de sua narrativa (L1, L2, L3) é seguida pelas condições que condicionam o contexto (L4, L5) significadas ao explicar o que faziam (dobraduras e tapetes) com os materiais que conseguiam (L6, L7, L8).

O Caso-E17 recorda que as aulas de trabalhos manuais as meninas ainda faziam uns labores, enquanto os meninos faziam o desenho do púncaro. Na mesma linha o Caso-E7 refere que os alunos traziam uns papéis e faziam umas figuras. O Caso-E2 aponta que contava com a ajuda de um rapaz da Vila que trabalhava com fósforos e lá ensinava umas coisas aos alunos, sendo essas aulas aos sábados. Também o Caso-E10 refere que suas aulas de trabalhos manuais para seus alunos eram aos sábados.

Trabalhos manuais, as meninas ainda faziam uns lavorezinhos, os rapazes não faziam. Faziam o desenho lá do púncaro, qualquer coisa, pronto. (Caso-E17)

Havia aqui na vila um rapaz muito esperto que trabalhava com fósforos. E aqui nesta escola havia muitos trabalhos desses. Fizeram uma exposição de caravelas, cadeiras, barcos, tudo quanto havia com fósforos. E depois os nossos também iam fazendo, viam que ele tinha habilidade e ele ia fazendo, havia um dia por semana, não me recordo se era à quarta ou se era ao sábado. (Caso-E2)

Os trabalhos manuais eram também feitos aos sábados.
Nessa altura, fazíamos, aos sábados. Era. (Caso-E10)

Faziam Trabalhos Manuais, faziam aquelas figurinhas, traziam assim papéis de casa, faziam as figurinhas, assim umas coisas... (Caso-E7)

As recordações associadas aos trabalhos manuais na escola primária por vezes eram confundidas com as recordações relacionadas às aulas de trabalhos manuais na Escola de Magistério, como se verifica nos testemunhos dos Casos E3 e E5.

Eu, quando andei na escola, fiz, quando eu fui professora já não havia essa prova na quarta classe, já não havia a prova de labores. (Caso-E3)

Também tínhamos Lavores, tínhamos de fazer um álbum e eu não tinha andado na formação feminina que lá em Viana havia, aqui não, pedia a algumas para me fazerem algumas amostras, elas fizeram, mas tirei uma média bem boa, tirei 13, foi bem bom na altura. (Caso-E5)

O enlace entre as memórias do tempo da Escola de Magistério e o tempo enquanto docente na escola primária se dá devido ao objeto da memória ser partilhado (aulas de trabalhos manuais). Esta pequena confusão nas memórias era logo resolvida pelo próprio narrador durante o seu discurso.

Avaliação dos alunos e exames de passagem de classe

Nesta subcategoria foram codificados os testemunhos no âmbito das memórias relacionadas a como eram realizadas as avaliações dos alunos e os exames de passagem de classe. Verificou-se, contudo, que ao falarem sobre o que recordavam acerca de como eram realizadas as avaliações dos alunos, os/as participantes focaram-se nas recordações acerca dos exames de passagem de classe. A avaliação dos alunos emerge em um ou outro testemunho como um elemento introdutório de narrativas em torno dos exames, como pode ser verificado na narrativa do Caso-E10. Em seu testemunho, aponta que nos primeiros

tempos eram os professores quem decidiam se o aluno estava preparado para passar, vindo somente a posteriormente haver exames com professores de fora que eram convidados para avaliarem os alunos.

Primeiro era... nos primeiros tempos éramos nós quem decidíamos na escola quem estava preparado para passar, e passávamos. Depois começou a haver provas e iam professores de fora pra assistir e ver se eles estavam preparados ou não. (...) Eu, eu acho é que o professor durante o ano é que já sabe se o aluno está preparado ou não pra, pra avançar, não é? Não é ali numa hora que se fica a saber. (Caso-E10)

A narrativa do Caso-E10 não coincide com as diretrizes e temporalidades dos Atos Normativos, pois os procedimentos dos exames de passagem de classe no ensino primário, na altura das memórias dos/as participantes, cumpriam o Decreto nº 27735 de 1937. (Portugal, 1937). É possível que em suas memórias esteja a confundir uma ou outra recordação, especialmente porque E10 nasce em 1939 e começa a dar aulas aos 19 anos, o que seria dentro do período em que o referido Decreto nº 27735 que regula os exames do ensino primário elementar estava em vigor.

De acordo com o Decreto, os exames constavam de provas escritas e provas públicas orais com intervalo de uma hora entre elas. As provas escritas eram compostas por um ditado do livro de leitura entre 8 a 10 linhas (20 minutos), uma redação com no mínimo quatro linhas (40 minutos) seguido de intervalo de 15 minutos, resolução de 5 problemas de aritmética (60 minutos). As provas orais constavam de leitura e interpretação de um texto do livro do aluno e resolução de problemas ao quadro. O artigo 15º do Decreto explicitava ainda que:

Art. 15º Será classificado de mau:

Com mais de cinco erros de ortografia, a prova de ditado;

Com mais de cinco erros de sintaxe, a de redação;

Com mais de dois problemas errados, a de aritmética.

§único. Por cada quatro faltas ou trocas de acento contar-se-á um erro, e não deverá considerar-se solução errada de um problema a evidente deficiência de cópia ou troca de algarismos.

(Portugal, 1937)

Neste contexto é possível imaginar a pressão que recaía sobre os/as professores/as do ensino primário, os quais tinham de preparar seus alunos para serem aprovados nestes exames. Neste sentido, em linhas gerais recorda o Caso-E1:

Ora bem, na primeira classe passava-se para a segunda se se soubesse ler e escrever. E era o único ano em que não contava os 75%. Ainda era mais essa. Todos os anos tínhamos de passar 75% dos alunos e só na primeira classe é que não, podíamos só passar 50%. (Caso-E1)

Verificou-se ainda que em alguns casos os/as professores/as decidiam que o aluno não estava apto em ir a exame, como refere o Caso-E10.

Tive situações dessas que no ano seguinte verifiquei que não podiam avançar. (Caso-E10)

Os testemunhos apontam ainda que ao verificarem que os alunos poderiam ter mais dificuldades nos exames, alguns professores dedicavam mais tempo com os alunos de forma a prepará-los para os exames, como aponta o Caso-E13.

E o grupo era muito bom, estava muito preparado e era muito bom, porque eu estudava com eles, eu passava o dia na escola, ia pra lá estava tava lá o dia todo, até às 8 da noite ao jantar. (Caso-E13)

O Caso-E4 recorda em seu testemunho que ainda muito jovem teve alunos a fazerem o exame da quarta classe. Recorda ainda que teria sido colocada num júri para avaliar outros alunos em Valença.

Era tão novinha e no primeiro ano tive alunos de quarto ano. No segundo ano eu até tinha alunos a fazer exames de quarta classe, mas fui colocada em Valência, num júri, a fazer exames aos outros meninos. (Caso-E4)

A maioria dos/as professores/as entrevistados também tiveram a experiência de serem avaliados por um júri nos exames de classe. Isso em certa medida conferia alguma experiência, como aponta o Caso-E5 recordando que os professores avaliadores vinham de todo o lado.

Vinham de outro lado. Eu própria fui avaliada no terceiro ano, terceira classe, por um professor que veio de fora e depois o exame da quarta classe era à sede do concelho que vinham. Vinham fazer cá. (Caso-E5)

O orgulho de terem seus alunos sendo aprovados nos exames também é destacado em algumas narrativas dos entrevistados, como apontam os Casos E7 e E8.

Tinha lá alunas que andaram na quarta classe pouco tempo, consegui levá-las a exame e fizeram um bom exame. (Caso-E7)

Naquela altura a nossa preocupação eram sempre os erros. Para não darem erros porque depois iam fazer exame e não podiam dar erros. E era aí que nós batalhávamos mais para conseguir ter sucesso. (Caso-E8)

O clima de tensão entre estudantes e professores pode muitas vezes ter resultado em reprovações ou outras situações, mas não dispomos de elementos que possam validar uma inferência deste tipo. Contudo, a partir dos testemunhos verificamos que é transversal entre os testemunhos a preocupação dos/as professores/as em aprovar os alunos nos exames de passagem classe.

Em linhas gerais, as memórias sobre as avaliações dos alunos e os exames de passagem de classe podem ser observados como eventos biográficos que permaneceram nos registos da memória episódica, ainda que as significâncias desses episódios possam ter se alterado ao longo dos anos.

2.5.5 O que emerge da memória da escola

Embora dada a forma como as entrevistas foram conduzidas, permitindo que os/as entrevistados/as manifestassem suas recordações sem interrupções, possa favorecer um ambiente de entrevista onde as memórias da escola fluem livremente, os testemunhos codificados nesta categoria refletem as recordações que emergiram nas entrevistas.

Tabela 70

Dimensão - “Memórias de quando era professor(a)” - Cat: O que emerge da memória da escola

Dimensão	Categorias	Subcategorias
Memórias de quando era professor(a)	O que emerge da memória da escola	Respeito e disciplina na escola Os pais de alunos Castigar os alunos O que mudou na escola ao longo do tempo Como percebe o contributo da escola

A categoria “O que emerge da memória da escola” é composta por cinco subcategorias, nas quais as três primeiras “Respeito e disciplina na escola”, “Os pais de alunos”, “Castigar os alunos” e “O que mudou na escola ao longo do tempo”, emergiram dos dados. A quarta subcategoria “Como percebe o contributo da escola” apresenta os testemunhos sobre as percepções gerais do/a entrevistado/a acerca do contributo da escola.

Respeito e disciplina na escola

A subcategoria “Respeito e disciplina na escola” apresenta os testemunhos inseridos no âmbito das dinâmicas sociais na escola, as quais refletiam em certa medida o respeito dos alunos e pais de alunos para com o/a professor/a.

É importante considerar que as percepções sobre “respeito” podem variar em muitos aspectos de pessoa para pessoa, de forma que o que uma entende como respeitoso pode ser compreendido por outra como “desrespeitoso”. Neste sentido, as percepções individuais inseridas nesta subcategoria refletem apenas o carácter individual das emoções associadas às memórias da escola, não devendo ser generalizadas como uma percepção coletiva.

No processo de análise dos segmentos codificados adotou-se o conceito filosófico-metafísico proposto por Immanuel Kant no qual considera o respeito como parte do conjunto de direitos e obrigações morais dos indivíduos, no âmbito de uma atividade social (Brumbaugh, 1891/1904; Kant, 1907/2017). Assim, o desrespeito inclui-se na esfera do incumprimento destas obrigações. Embora não elimine, mas apenas cerceie de alguma forma a subjetividade do tema, esta estrutura reflexiva permite aplicar a navalha de Ockham (Kelly, 2007) sobre as reflexões em torno destes testemunhos.

O Caso-E1 aponta em seu testemunho que havia um respeito dos alunos às pessoas, o que se refletia no respeito à sua professora e aos demais professores. Este comportamento é referido como um processo educativo estimulado no espaço escolar, com obediência das crianças aos docentes. Na mesma linha o Caso-E13 refere que “eram muito respeitadores com os pais e tudo” e o Caso-E3 destaca que as crianças na escola viam a professora como uma autoridade.

Havia um certo respeito porque a gente incutia na nossa sala de aula o respeito pelas outras pessoas e sobretudo pelas outras colegas, de maneira que se uma colega nossa dissesse ‘ah não vais para aí’, ou ‘não vais por aí’ ou não sei o quê, eles não iam. (Caso-E1)

Eram muito respeitadores com os pais e tudo. Também havia pais e pais. Alguns eram mais rigorosos, talvez. Mas eu acho que havia bastante humildade. (Caso-E13)

Era uma relação de respeito, viam a professora como uma autoridade, como quem os ensina... nunca via assim... nunca tive problemas de maior. (Caso-E3)

Ao recordar episódios de sala de aula que refletiam situações de desrespeito, o Caso-E10 recorda situações com dois alunos que agiram de forma desrespeitosa, um deles chegando a ser um pouco mais agressivo e ela teria reagido dando-lhe uma bofetada.

Há muitas coisas, muitas histórias deles, muitos episódios... mas assim... Ai, falta de respeito... Havia um rapaz, (...) que chegou a sair pela janela. Chegou. E eu tive um, tive um, um rapaz já grande, do 4º ano e uma vez não queria fazer um trabalho e eu disse-lhe “trate de trabalhar porque está aqui pra isso!”. Tá aqui pra mais nada, pra trabalhar. “Ahh não faço” (faz o gesto que o aluno teria feito). Eu disse-lhe: “Não faz?” E ele: “Até saio já pela janela... Eu disse era... “Isso é o que tu pensa, isso é o que tu pensas!”. “Éhhh, ihhh...” Veio assim, parece que queria bater-me, aí dei-lhe duas bofetadas. Pronto. Passou. Ficou muito meu amigo. A partir daí parece que ficou muito meu amigo. Passados uns anos. Ele era já, já homem. (...) Eu precisei isolar um, um terraço. Chamei-o, ele foi lá fez o trabalho (o aluno agora adulto trabalhava nesta área) e no fim, não levou o dinheiro. Eu disse: “eu quero pagar-te. Não te chamei pra isso”. “Mas é que eu há muitos anos queria fazer um agrado à senhora, um agrado, a senhora e não sabia como. E chegou agora a hora, porque a senhora fez de mim um homem. Que eu andava muito mal encaminhado. E pensei que aquelas duas bofetadas fizeram-me pensar, e estou-lhe muito grato por isso”(Disse o aluno). Eu fiquei muito contente. (Risos) (Caso-E10)

Verifica-se que a narrativa do Caso-E10 conecta duas estórias distintas dentro da mesma temática que evocou as memórias. Enquanto na primeira o aluno teria saído da sala de aula pulando a janela, na segunda o aluno teria verbalmente sido desrespeitoso com a professora e em seguida teria fisicamente ameaçado.

Tabela 71

Segmentação da narrativa do Caso-E10 - Cat: O que emerge da memória da escola / Subcat: Respeito e disciplina na escola

Introdução	L1	Há muitas coisas, muitas histórias deles, muitos episódios...
(evocação da memória)	L2	mas assim... Ai, falta de respeito....
1º Evento recordado	L3	Havia um rapaz, (...) que chegou a sair pela janela. Chegou.
2º Evento (Introdução)	L4	E eu tive um, tive um, um rapaz já grande, do 4º ano
Tempo e espaço	L5	e uma vez não queria fazer um trabalho e eu disse-lhe “trate de trabalhar
Condições e efeitos	L6	porque está aqui pra isso!”. Tá aqui pra mais nada, pra trabalhar. “Ahh
	L7	não faço” (faz o gesto que o aluno teria feito). Eu disse-lhe: “Não faz?” E
	L8	ele: “Até saio já pela janela... Eu disse era... “Isso é o que tu pensa, isso
	L9	é o que tú pensas!”. “Éhhh, ihhh...”
Condições e efeitos	L10	Veio assim, parece que queria bater-me, aí dei-lhe duas bofetadas.
Significação	L11	Pronto. Passou. Ficou muito meu amigo.
Tempo	L12	A partir daí parece que ficou muito meu amigo.

Observa-se ainda que a narrativa se concentra neste segundo caso, cujo desfecho dos eventos da memória transita entre dois passados, o primeiro relacionado à sala de aula e o segundo relacionado ao reencontro com o aluno por ocasião da prestação de serviços. Numa perspectiva sociodinâmica é possível observar as dinâmicas do tempo, espaço, condições e seus efeitos se manifestam em toda a narrativa.

Tabela 72

Segmentação da narrativa do Caso-E10 - Cat: O que emerge da memória da escola / Subcat: Respeito e disciplina na escola

Introdução do 2º Passado	L10	Passados uns anos. Ele era já, já homem. (...)
Contexto do evento	L11	Eu precisei isolar um, um terraço. Chamei-o, ele foi lá fez o trabalho (o
	L12	aluno agora adulto trabalhava nesta área)
Condições	L13	e no fim, não levou o dinheiro. Eu disse: “eu quero pagar-te. Não te
	L14	chamei pra isso”.
Efeitos	L15	“Mas é que eu há muitos anos queria fazer um agrado à senhora, um
	L16	agrado, a senhora e não sabia como. E chegou agora a hora, porque a
Tempo e espaço	L17	senhora fez de mim um homem. Que eu andava muito mal encaminhado.
Condições	L18	E pensei que aquelas duas bofetadas fizeram-me pensar,
Efeitos	L19	e estou-lhe muito grato por isso”(Disse o aluno).
Efeitos	L20	Eu fiquei muito contente. (Risos)

A análise dos segmentos da narrativa do Caso-E10 permite visualizar como que o tempo e espaço das memórias transitou entre a sala de aula (1º Passado) e a sua casa quando foi contratar o serviço do antigo aluno (2º Passado). Em seguida seu testemunho passa a apresentar a narrativa de seu antigo aluno, a qual igualmente situa a temporalidade e o espaço dos eventos, as condições e efeitos no contexto (Michel, 2016). Neste sentido, os enlaces mnésicos do evento recordado colocam o narrador como ouvinte da recordação de outro, consituindo uma memória social com significantes para o aluno e a professora (Moreno, 1943; Ricoeur, 2004).

O Caso-E9 em seu testemunho refere que os alunos, independente de seus contextos, “sabem medir o pulso do professor” e recorda que com ela acontecia isso. No mesmo discurso, transita entre o passado da memória e o presente da narrativa referindo que “E quer queiramos ou não, ainda hoje é assim”.

Eu acho que, como ainda hoje, que deveria ser assim: acho que os alunos, quer sejam de um meio mais atrasado ou mais adiantado, eles sabem tão bem medir o pulso ao professor, sabem bem até onde podem ir. Comigo acontecia isto. Eles sabem até onde podem ir e depois não passam daquilo. E quer queríamos quer não, ainda hoje é assim. Eles sabem: eu posso ir até aqui. Se vêm que não podem passar dali eles não passam. E depois dizem que as crianças, nesse aspecto, são muito espertas. (Caso-E9)

O Caso-E3 refere em seu testemunho que as crianças talvez fossem bem comportadas (e respeitassem o professor) proque tinham medo de serem castigadas, quer pelo/a professor/a, quer pelos pais. Verifica-se ainda na narrativa do Caso-E3 o engrama mnésico que se inicia com “medo do castigo”, evocando a recordação de “régua com cinco furos” (palmatória).

Na altura elas eram muito... tinham muito medo do castigo porque os pais, quer dizer, o nosso próprio símbolo era a régua com cinco furos, uma régua redonda com cinco furos. (Caso-E3)

O Caso-E7 refere que há vinte anos não dá aulas e começa a comparar o passado de quando era professora com o presente da narrativa. Com alguma semelhança ao que foi referido pelo Caso-E10, compara ambas as temporalidades em sua memória e destaca que teve dois ou três que não tinham bom comportamento, mas que teria endireitado.

Agora acho que é pior. Agora não dou aula, há muito tempo que não dou, há vinte anos que não dou aulas, de maneira que não sei, parece que agora a juventude... eu no meu tempo também tive dois ou três, mas eu endireitei-os. (Caso-E7)

Também comparado o tempo da memória com o tempo da recordação, o Caso-E8 refere que antes havia mais respeito do que há hoje, ressaltando que esta é sua perspectiva sobre este assunto. Numa mesma linha também afirma o Caso-E10 que naquele tempo havia mais respeito e se os alunos gostassem da professora eram muito respeitadores.

Havia bastante mais respeito do que há hoje. Eu achava que havia muito respeito. (Caso-E8)

Os alunos... hum... naquele tempo tinham muito mais respeito. E se gostassem da professora, ainda mais. Porque quando era professor de quem não gostavam... o caso era ainda mais complicado... (risos) Era, era. Mas se gostassem dos professores, eram muito respeitadores. Eram. (Caso-E10)

Verificou-se que nos testemunhos dos entrevistados as memórias relacionados ao tema do respeito e disciplina na escola esteve associado ao cumprimento ou não cumprimento das obrigações enquanto aluno. O cumprimento deste princípio de respeito associado a um compromisso da parte do aluno foi recordado sempre num contexto do cumprimento compromisso moral do professor (Brumbaugh, 1891/1904; Kant, 1907/2017).

Os conflitos relatados no âmbito do desrespeito, apresentaram na sua origem o descumprimento do dever do aluno, colocando em risco sucesso de sua aprendizagem (dever docente).

Os conflitos pessoais morais estiveram presentes em alguns discursos na medida em que o respeito foi associado a punições. Em alguns destes casos, a narrativa racionalista dos eventos evocou outras memórias para apresentar resultados da ação disciplinadora. Numa perspectiva sociodinâmica da memória social da escola, foi possível observar nas narrativas as temporalidades e seus contextos (espaço, condições e efeitos) como constructos ativos nos testemunhos dos entrevistados.

Os pais de alunos

Segundo os testemunhos codificados na subcategoria “Os pais de alunos”, o contexto das memórias da escola do tempo do Estado Novo sobre a relação dos pais de alunos com os professores foca-se na disciplina e na aprendizagem dos alunos.

Esta subcategoria complementa à subcategoria “Respeito e disciplina na escola” no âmbito da percepção dos pais sobre castigar os alunos quando estes se comportam mal. Neste sentido, quanto à disciplina dos alunos as narrativas apontam que muitos pais tinham por expectativa que os professores fossem rígidos com seus filhos e se estes (os alunos) não se dedicassem, podiam castigá-los, como apontam os Casos E1, E3, E5 e E10.

Nem lhe quero dizer, quase. Não ligavam mesmo. Era do género, quando iam falar connosco “que a senhora não se prive, castigue-o”. (Caso-E1)

Os pais eram os primeiros a dizer “Ai se ele se portar mal, bata-lhe, dê-lhes uns tabefes”. Era o que eles diziam. (Caso-E3)

Diziam sempre que, se fosse preciso, ‘senhora professora, dê-lhe para baixo’. (Caso-E6)

Os pais, os pais... traziam os meninos à escola e diziam: “A senhora aqui é que manda! Quando ele lhe precisar, sape-lhe pra baixo”, era o termo. “Sabe-lhe pra baixo” (risos) E era assim que eles diziam. (Caso-E10)

Do comportamento deles? Era assim “ó senhora professora, se ele se portar mal, bata-lhe”. “Bata-lhe o senhor que é pai dele”. (Caso-E5)

Verifica-se que em seu testemunho, o Caso-E5 ressalta que dizia “Bata-lhe o senhor que é pai dele”. Não se pode ignorar o facto de que à luz dos atuais conceitos relacionados à escola e a criança, não se pode imaginar semelhante conduta dos professores. Assim, é possível que o discurso do Caso-E5 tenha sido formulado mais no sentido de auto-censurar, acomodando sua narrativa num discurso mais aceito no contexto contemporâneo. Este processo sociodinâmico (passado de si → presente de si → futuro de si) evidencia dinâmicas mnésicas passado-presente em sua narrativa e assemelha-se ao *Self Reference Effect* - SRE (Stendardi et al., 2021).

Castigar os alunos

Para além de conectar-se às duas subcategorias anteriores “Respeito e disciplina na escola” e “Os pais de alunos”, a subcategoria “Castigar os alunos” apresenta elementos axiais entre outros segmentos codificados, nomeadamente em relação à categoria “Memórias de quando era estudante” e subcategorias “castigos que sofreu enquanto estudante” e “Sobre a justiça dos professores”.

Embora as temporalidades fossem diferentes, os testemunhos inseridos nesta subcategoria e nas demais com as quais esta dialoga, situam-se num intervalo temporal onde estes contextos eram aceitos socialmente (como já foi referido anteriormente).

Sobre castigar os alunos, bater ou ter batido em alguns visando disciplinar aqueles que não tiveram um bom comportamento, o Caso-E1 refere que nunca lhes bateu, mas que

havia uma colega que lhes batia. No mesmo sentido, o Caso-E2 refere que a presentearam com uma régua (possivelmente uma palmatória) e ela nunca usou, enquanto o Caso-E4 recordou ter mostrado aos alunos e dito que usaria caso eles não se comportassem.

E olhe que nunca lhes bati e tinha uma colega que era de forte e feio. (Caso-E1)

Eu até tinha uma régua, no outro dia até mostrei àquela senhora, que os alunos me deram, fizeram numa carpintaria, eles estavam numa instituição, fizeram-na e escreveram o nome deles todos e ofereceram-ma. E eu, ‘mas vocês acham que vos vou dar porrada com essa régua?’. Grossa... A senhora ficou toda admirada. Acho que ela ainda tem, eu não a levei para casa, acho que ficou com ela. (Caso-E2)

E, confesso, dentro da minha sala eu no primeiro dia nunca usei a régua, mas mostrei-a. “Olhem, faltas de educação aqui, eu não admito”. Não era minha, estava lá dentro de um armário. Eu fui ao armário “está aqui isto, espero que nunca faça falta, mas, se fizer falta, então eu vou buscá-la”. (Caso-E4)

O Caso-E6 refere em seu testemunho que muitas vezes a régua era usada no contexto das exigência dos exames de passagem de classe. Segundo um colega seu, “a melhor pedagogia era a régua”.

Não sei, medo tinham sempre medo porque naquela altura usava-se muito a régua, dizia o professor xxx que a melhor pedagogia era a da régua. E ele usava muito, mas não quer dizer que fosse em todos. Havia sempre a exigência dos exames da quarta classe, em que cada aluno, cada criança não podia ultrapassar cinco erros ortográficos, ora, por isso uma pessoa lutava muito para que eles escrevessem sem erros e às vezes, uma maneira de os obrigar para estudar, era ameaçá-los que depois apanhavam. (Caso-E6)

O Caso-E6 inicia sua narrativa recordando o colega que usava a régua em seus alunos e justifica em seguida que isso era “uma maneira de os obrigar a estudar”. Contudo, refere nesta última parte de sua narrativa que se usava a régua para “ameaçá-los que depois apanhavam”, portanto a régua era apenas para ameaçar e levar os alunos a estudarem para os exames.

Assim como no testemunho do Caso-E6, o Caso-E5 refere que castigava seus alunos e quando um de seus alunos se portava mal, usava a régua e depois avisava aos pais, ressaltando que arrepende-se de ter usado a régua.

Eu usei e arrependo-me. Se fosse hoje não usava. (...) Se algum se portava mal e às vezes eu castigava mais severamente, eu quando encontrava os pais dizia ‘olhe que eu castiguei o seu filho por isto, isto, isto e isto’. (Caso-E5)

Numa mesma linha, também o Caso-E8 recorda que era com a régua que se batia, mas acrescenta que nunca foi de bater, mas batia quando davam erros. No mesmo sentido o Caso-E18 afirma em sua narrativa que quando os alunos não estudavam a tabuada para fazer as contas ao quadro, levavam com uma varinha no rabo.

Tínhamos uma régua grossinha. Era com a régua que se batia. Eu nunca fui muito de bater, mas batia, é certo que batia, quando davam erros apanhavam. Era por não saber ou assim, nunca fui muito de bater. (Caso-E8)

Ah pois... Uma bofetada, porque não estudavam a tabuada e não sabiam a tabuada, para fazer as contas no quadro errado levava com uma varinha no rabo... (Caso-E18)

Como já foi referido neste estudo, as narrativas devem ser observadas conforme a temporalidade dos eventos recordados e não apenas acerca do objeto da memória. Não apenas porque em linhas gerais a sociedade estava aberta aos castigos como recurso para se manter a disciplina e o foco nos estudos como já o vimos na subcategoria anterior, mas também porque bater no âmbito dos castigos era aceitável na estrutura social da escola, como aponta o Caso-E18.

Não quer dizer que nós pudéssemos... Hoje os professores não podem bater, não podem ralhar, não podem fazer nada. Naquela altura também não quer dizer que pudéssemos. Nós também não podíamos. Mas se alguém fizesse queixa de nós, a delegação ia para a delegação escolar ou pra a direção escolar... O diretor escolar nessa parte protegia-nos um bocado. (Caso-E18)

O Caso-E17 recorda que certa vez um pai teria preparado e levado para escola uma palmatória para presentear o professor, explicando-lhe que devia dar no seu filho quando este se comportasse mal na escola.

E um dia vou pra escola e sai um pai de um aluno que era tanoeiro. E sai ele com uma palmatória com os cinco buraquinhos assim, feita não sei de que era... E ele disse “olhe isso é feito...” num sei de quê... “isto dobra, mas não parte”. “isto é, pra

dar no xxx”, que era o filho dele. O pai deu a palmatória para dar no filho. (risos)
(Caso-E17)

O Caso E-10 recorda que a maioria dos pais reagia bem aos castigos, entendendo a escola com um lugar que poderia estudar seus filhos (“era pra por no lugar também”).

Os pais... a maioria dos pais reagia muito bem aos castigos.
Achavam que eles que viam pra escola, que era pra por no lugar também.
(Risos) (Caso-E10)

Já o Caso-E7 recorda em seu testemunho que havia quem desse bolos nos alunos quando erravam e entre os castigos poderia vir a colcoar os alunos a escreverem diversas vezes como forma de punição. Também o Caso-E9 refere que se acaso não se portassem bem, deixava-os sem recreio, e explica que este era um castigo que não magoava muito.

Ai, havia quem desse bolos. Às vezes punha-os a escrever ‘eu não devo ser malcriado’ para aí 20 vezes ou 50 e eles escreviam. (Caso-E7)

Não vou dizer que não. Sem recreio. Era um castigo que se leva. Não tem recreio. Coitadinhos, hoje eu arrependo-me disso. Sem recreio, mas pronto era a única maneira. Eles gostavam tanto do recreio, a gente achávamos que era um castigo que não os magoava muito. Era melhor, talvez, que levarem uma chapada, como eu dizia. (Caso-E9)

As recordações em torno dos temas “castigar os alunos” e “respeito e disciplina na escola” relacionam entre si e com outros temas já referidos, tais como “Os pais de alunos”, “Castigos que sofreu quando estudante”, “Sobre a justiça dos professores” e “Avaliação dos alunos e exames de passagem e classe”. Estes temas partilham de uma matriz comum que envolve toda a comunidade escolar. Refletindo o tempo das memórias, as recordações entraram em conflito com os novos paradigmas sociais e naturalmente foram ajustadas no discurso de forma a evitar desconfortos no presente frente ao passado recordado.

Neste sentido, recordar sobre “Castigar os alunos” é recordar um contexto sobre o qual alunos, pais e professores estavam inseridos (exames de passagem de classe), as expectativas em torno deste evento e, particularmente, como eram as dinâmicas educativas na altura do registo dos eventos na memória episódica. Um olhar sob a perspetiva sociodinâmica sobre essas narrativas deve sempre considerar o tempo e espaço das

memórias (contexto) e da narrativa (passado-presente-futuro de si) como variáveis de influência sobre como se manifesta a recordação e como o objeto da memória se ajusta e apresenta novos elementos no discurso de quem recorda.

O que mudou na escola ao longo do tempo

Nesta subcategoria foram codificados os segmentos de testemunhos que refletiam as percepções dos entrevistados sobre “O que mudou na escola ao longo do tempo”. O conflito passado-presente era expectável na medida em que para se olhar para a escola e apontar mudanças, é necessário recordar as experiências pessoais na escola e comparar o antes com o agora.

Outro aspecto a considerar diz respeito aos distanciamentos históricos e físicos, recordando que o segundo limita o primeiro. Enquanto o distanciamento histórico permite a quem recorda, olhar para o passado e sobre ele aplicar reflexões a partir de processos cognitivos (que evoluíram consigo ao longo dos anos), refletindo conhecimentos e novas percepções, o distanciamento físico do espaço escolar limita a compreensão sobre o que mudou na escola.

Em seu testemunho o Caso-E6 recorda mudanças na escola, mas pontua o 25 de Abril como um antes e um depois. Segundo sua narrativa, bastou haver o 25 de Abril pelo meio e as coisas começaram a mudar.

Muita mudança, bastou haver o 25 de abril pelo meio. Aí as coisas começaram a mudar. Eu nunca tive problemas com ninguém, nunca, nunca, e depois os últimos 22 anos que trabalhei foi na escola aqui ao lado do rio, já outro meio, não é? Diferente, mas nunca tive problema nenhum, nada de especial. Claro que as crianças depois já eram completamente diferentes, o vestir, a alimentação, tudo, enquanto os primeiros anos que vim para ali na Freiria, não tinha condições nenhuma, foi a pior escola onde trabalhei. (Caso-E6)

O Caso-E6 aponta que depois as crianças eram “completamente diferentes, o vestir, a alimentação, tudo”. Sua narrativa refere um novo contexto na escola, o qual situa-se numa nova temporalidade, situando o objeto da memória num antes e num depois do 25 de Abril. A panóplia de modelos mentais do objeto recordado (a escola) situa a temporalidade da recordação na temporalidade da escola de quando começou a trabalhar como professora e a escola onde trabalhou por 22 anos. Recorrendo às memórias do espaço desta última

escola, E2 compara ao espaço da primeira no antes e depois do 25 de Abril (marco temporal do discurso) refletindo sobre as condições e os seus efeitos.

O Caso-E9 recorda aplica semelhante exercício e refere que em sua percepção as crianças de hoje não sabem nada e lamenta o pouco reconhecimento ao esforço das professoras de antes.

Não sabem nada, mas também, ainda por cima, ainda dizem que dantes para que é que se ensinava isso, que não tem utilidade nenhuma, portanto não valorizavam nada do que a gente fez mas, foi muito difícil para nós. (Caso-E9)

A narrativa do Caso-E10 aponta que antes as coisas eram mais difíceis, as crianças viviam com mais limitações, menos roupas e alimentos e para muitas não haviam brinquedos e as crianças de hoje têm tudo isso, talvez em excesso.

Ora bem... Num aspecto, era mais triste. Tinham... menos alimentos, não tinha roupas... não havia brinquedos. Havia alguns que tinham, não era?
Hoje tem isso tudo, e eu considero que em alguns casos em excesso. (Caso-E10)

Para o Caso-E13 as dinâmicas sociais de antes eram diferentes, escrevia-se uma carta e conseqüentemente treinava-se a escrita, o que se perde um pouco com os telefones. Em seguida reflete sobre o passado referindo que haviam textos que ensinavam alguma coisa e podiam ajudar a aprender sobre alguma figura histórica.

Quer dizer, tudo de escrita, todos nós temos uma certa facilidade de escrever eu agora estou analfabeta porque realmente estou esquecida e nunca mais escrevi uma carta. A gente agora telefona, tem os telemóveis e tal não é coisa que é pena. (...) O meu pai metia-nos um bocado era na verdade não é. Mas realmente havia textos que ensinavam coisinhas, não é que eu acho que de outra maneira. Embora que eu não era nada mal num texto, falar de uma figura histórica e tal e contar uma coisinha conforme a classe, conforme o nível que estivessem a dar, não é. Acho um bocadinho pena, havia coisas boas ou outras que não eram (...). (Caso-E13)

Ao evocar a memória da escola e refletir sobre o que mudou ao longo do tempo, o Caso-E13 recorda de seu pai e refere que ele metia “um bocado na verdade”, pois convidava a refletir sobre os textos e falar sobre uma figura histórica. Encerra sua reflexão lamentando não haver mais disso, que na sua percepção parece estar perdido e ressalta que algumas coisas eram boas antes e outras nem tanto.

O Caso-E6 refere em seu testemunho que ao longo do tempo foi-se diminuindo a exigência na escola e conseqüentemente o respeito também foi diminuindo [“Depois no fim já não havia aquele respeito que havia antigamente”].

Foi diminuindo um bocado esse conceito. Começou a haver mais largas, menos exigência. É como digo, nunca tive problemas com alunos nem com pais, mas havia quem tivesse, muita gente. Depois no fim já não havia aquele respeito que havia antigamente. (Caso-E6)

Sobre a exigência da escola os Casos E3 e E8 referem que acham a escola de antes mais exigente e, portanto, esta foi uma mudança percebida ao longo do tempo. Na mesma linha, o Caso-E5 refere que em sua percepção a escola não era mais exigente e sim mais “terra-terra”. Portanto, com os recursos que tinham, conseguiam ter bons resultados.

Exigia muito. A avaliação dos alunos era a escrita, testes que a gente fazia, as perguntas no quadro porque não havia fotocopiadoras, não havia essas coisas. Eram as perguntas. Eles passavam as perguntas e davam a resposta. (Caso-E5)

Eu acho que sim, que era exigente na aprendizagem. Porque... Digo-lhe isto pelo seguinte: às vezes a gente herdava alunos de outras colegas e a informação que tínhamos era que eram muito bons e às vezes criavam-me uma auréola tão grande no aluno e eu ficava decepcionada, afinal não era tão bom como me disseram... e depois ponha-me a refletir ‘será que sou eu que sou mais exigente que as colegas?’. Fiz essa questão muitas vezes, pus-me essa questão muitas vezes, se eu era exigente. Alunos... Quando acontecia assim... Agora, tive alunos bons, tive alunos ruins, tive alunos fracos. Tive alunos de tudo e devo ter errado com muitos, e acertava com muitos, de certeza que cometi erros, é normal. (Caso-E3)

Tenho a impressão que sim, que evoluiu bastante. (Caso-E8)

Em sua narrativa o Caso-E3 utiliza como parâmetro ou referência para ser ou não exigente, os resultados que tinha com os alunos com mais dificuldades. Refere que algumas vezes colegas lhe passavam alunos com “auréolas” como se fossem muito bons e depois percebia que tinham muitas dificuldades, o que lhe exigia mais esforço para preparar estes alunos.

Em linhas gerais, os participantes recordaram que a escola de antes apresentava aspectos positivos que deveriam ter permanecido, tais como o respeito e valorização dos

professores, o exercício da escrita e a qualidade do ensino de forma geral, embora a temporalidade do presente seja visto como um tempo com excesso de recursos.

Verificou-se ainda que recordar o passado para refletir sobre o que mudou ao longo do tempo é uma viagem mental no tempo que leva o participante a evocar os contextos da memória em suas camadas tipológicas, estruturas sociais, culturais, políticas e históricas (van Dijk, 2017; Catroga, 2011). Este exercício mnésico revisita espaços e condições sob as quais se deram os registos da memória e sobre elas aplica julgamentos (efeitos) comparando o passado ao presente.

Como percebe o contributo da escola

As perceções sobre o contributo da escola pouco variam entre os entrevistados, devendo sempre serem vistas (assim como em todo o conjunto) à luz dos contextos sobre os quais foram registadas as memórias.

Em certa medida, esta subcategoria se comunica com a subcategoria anterior “O que mudou na escola ao longo do tempo”. Os testemunhos codificados axialmente nesta subcategoria, apresentam memórias evocadas no mesmo exercício mnésico que a subcategoria anterior.

Importa destacar que as perceções apresentadas nos testemunhos podem refletir as emoções do momento da narrativa, não foram objeto de julgamento de valor durante a análise, devendo serem percebidas como livre manifestação de perceções individuais.

Neste sentido, o Caso-E3 refere que na sua percepção havia muita coisa que era ensinada na escola e nunca seria usada na vida e manifesta seu sentimento de dever cumprido (emocionada), referindo que tentava transmitir educação, honestidade e lealdade.

Para ser franca, aprendia-se muita coisa que nunca se usou na vida, mas também depende das pessoas que estavam à frente. Se me perguntar o que é que eu tentava transmitir aos alunos, tentava transmitir educação, honestidade, lealdade, e assim... aquilo que eu achava valores importantes. Ora, em relação aos outros conceitos, os textos, eles próprios incentivavam noutras... (Caso-E3)

O Caso-E4 apresenta uma narrativa no mesmo sentido de dever cumprido, referindo que trabalhavam em grupo, faziam atividades e encaminhavam os alunos da direção de

serem bons e educados cidadãos em relação à natureza, à alimentação, numa formação integral.

Nós trabalhávamos muito em grupo e fazíamos muitas atividades sempre na direção de que os nossos alunos fossem bons cidadãos em todos os aspectos, tanto no aspecto em relação à natureza, ao ambiente, à educação, à formação integral, à alimentação. Individualmente também procurei, só que era sozinha e com outra colega, normalmente eram escolas pequenas. (Caso-E4)

O Caso-E6 destaca em seu testemunho oral que a escola transmitia aos alunos o que era de mais fundamental, nomeadamente quanto aos conteúdos das disciplinas fundamentais. Complementa seu discurso acrescentando que se transmitia respeito e muita obediência.

O mais fundamental era sempre o português e a Matemática, era sempre à base disso. Depois a geografia, a história, isso era assim mais leve. Mas o português e a matemática eram a base. (...) Respeito, muito, a obediência, muita. (Caso-E6)

Também sobre transmitir valores aos alunos, em sua percepção o Caso-E8 refere que na escola as crianças eram ensinadas a serem trabalhadoras, bem como compreenderem que deveriam cumprir compromissos. No mesmo sentido, o Caso-E10 refere que a escola preparava para a vida.

(...) era ensinado serem trabalhadores. Sim. Isso sim. E que deveriam cumprir compromissos. (Caso-E8)

Ora bem. A escola educava-os. A escola educava-os.

Eu acho que a maioria dos professores procuravam prepará-los pra a vida, não é? Dávamos ferramentas pra eles... se puderem... seguir na vida. (Caso-E10)

Emocionado, o Caso-E10 ainda acrescenta que a escola que recorda ensinava as pessoas a respeitarem a velhice, lamentando que “hoje não existe respeito”. Refere ainda que ensinava a serem como “irmãos que se dão bem” e talvez por isso, ainda hoje continuam amigos. Em sua perspectiva, a escola ensinava a serem bons filhos, respeitar os pais e a comunidade.

Ensinava-se respeitar a velhice. Era uma das coisas que se lhes ensinava. Que hoje não existe respeito. Não existe.

Respeitar a velhice, ser amigos uns dos outros.

Era, dentro da escola, eu pelo menos dizia-lhes assim: “Aqui dentro, são todos irmãos, não há distinção e tendes de abordar como irmão”.

“Como irmãos que se dão bem, não é como irmãos que não se dão”.

E funcionou. E funcionava muito bem. E hoje continuam amigos, todos uns dos outros. E... e era mais ou menos assim. Por aí, esses valores que se passavam.

Pronto. Ser bons filhos, respeitar os pais. Respeitar a comunidade. Era isso que se procurava fazer. (Caso-E10)

O Caso-E17 refere em seu testemunho que a escola tentava transmitir alguns valores às crianças e muitos desse valores estavam associados à doutrina cristã da religião católica. Contudo, “não lhes podia dizer muita coisa” pois em algum momento alguém poderia acusar que “eram ideias subversivas”.

Nesta época. Olha eu como digo, os valores eram praticamente baseados na religião católica e a doutrina. E depois a pessoa andava lá e dizia “olha não faças isso, faça quilo. Fizestes isto mal feito...” (risos) “Amas o próximo como tu amas a ti mesmo” quando eles se pegavam e pronto era isso. (Caso-E17)

Numa perspetiva sociodinâmica, observou-se nas narrativas a comparação do passado com o presente (temporalidade), revisitando a memória da escola (espaço) e sobre ele refletindo acerca de seu contributo à sociedade (condições e seus efeitos).

Neste sentido, as perceções dos professores/as sobre o contributo da escola se apresentam-se majoritariamente focadas na transmissão de valores aos alunos, destacando que os efeitos dessa educação nos antigos alunos (ainda hoje são amigos). O facto de alguns entrevistados se emocionarem durante a narrativa ou lamentarem que a escola de hoje não transmite os mesmos valores que no passado, refletem espectros de emoções individuais inseridas nas histórias de vida que compõem suas memórias biográficas.

Em linhas gerais, as narrativas sobre o contributo da escola associam-se, como já foi referido, às perceções sobre o que mudou na escola. As construções narrativas manifestam discursos de reconhecimento social pelo dever cumprido enquanto docente ao mesmo tempo em que trazem reflexões e comparações sobre o passado vivido (ou idealizado) e o presente da narrativa (Coulter, 1994; Goffman, 1959/2014; Griffiths, 2004).

A presença de pensamentos numa linha comparativa onde o passado idealizado pode ser melhor do que o presente criticado, pode ser compreendido como um fenómeno transversal que se insere no âmbito das significações imaginárias sociais referidas por

Cornelius Castoriadis (Castoriadis, 1975/1999). Desta forma, conforme as experiências sociais, incluindo as profissionais nesta esfera, nos esforçamos em enquadrar em esquemas lógico-ontológicos nossas percepções sobre os microcosmos sociais no passado e no presente.

2.6 Mensagens dos entrevistados

Esta investigação somente foi possível devido à disposição dos entrevistados em partilhar suas memórias e prestar um inestimável contributo ao presente estudo. Ao fim de cada uma das entrevistas, perguntou-se ao entrevistado se desejava expressar uma mensagem final que seria inserida na tese. Assim, foram aqui inseridas as mensagens expressadas de livre vontade.

Importa ressaltar que estas mensagens não compõem o corpus analítico e, portanto, não foram objeto de análise pelo investigador. Desta forma, sobre que mensagem final gostaria de deixar, os entrevistados referiram que:

Que nunca se encolham. Imponham a ideia deles, que nunca olhem de cima para baixo, que olhem sempre de baixo para cima. (Caso-E1)

São várias coisas que se resumem numa só. Primeiro, gostar muito de crianças, porque há pessoas que não gostam de crianças. (Caso-E2)

Um estudo objetivo, que fizessem uma ligação para uma melhoria da sociedade e dos conceitos que se investiga, pelo menos chegar... e que mais?
Os professores vivem agora uma situação muito difícil, os alunos são difíceis, os pais são difíceis, é preciso muita paciência, muito jogo de cintura e muita vocação. (Caso-E3)

Um empenho forte, trabalho, pesquisa, acho que isso é o principal. (Caso-E6)
A história, a diferença entre uma época e a outra, seria interessante fazer, a diferença entre uma época e outra, escrever essa diferença. (Caso-E7)

Ai, sei lá. Para os alunos que se portem bem, que sejam obedientes e respeitadores, que é o mais interessante. É o mais necessário. E para os professores que se sacrifiquem e que deem as aulas, se assim escolheram, não é? (Caso-E8)

A mensagem que deixava era que não usassem, como eu acho que põem, o ensino de antigamente... que não o valorizam nada, que fosse mais valorizado do que

estarem a pôr o ensino atual nos píncaros quando não é bem assim. Devia ser mais nivelado. A ideia de que eles têm de um ensino e de outro que não devia haver as diferenças que existem, que a gente nota. Eles têm pelo ensino de antigamente uma coisa que me parece desprezo. Eu acho eles pensam que os professores antigamente que não sabiam ensinar, que não sei o quê e agora só se vê misérias porque eu vejo pela minha neta: oh, avó, isto é verdade, ela agora está na faculdade, mas eu vejo que no secundário que não sabem ler. Alguma vez no meu tempo, iria alguém para o secundário sem saber ler? Por amor de Deus. E eu sei o que ela quer dizer não sabia ler. Eles lerem até sabem. Mas ler como deve ser. (Caso-E9)

Eu acho que, que é muito benéfica essa investigação. Porque para os vindouros, vai lhes fazer ver os tempos que passaram. E vai ser muito útil pra formação deles e ajudá-los, porque não é só com o presente que nós nos fazemos pessoas. Temos de viver o passado, não é? E comparar e ver os erros, e o que está bem. E acho que a investigação que é muito bom, é muito útil. (Caso-E10)

Considerações finais

Sendo assim, então um estudo da maneira como nos lembramos – a maneira como nos apresentamos nas nossas memórias, a maneira como definimos as nossas identidades pessoais e colectivas através das nossas memórias, a maneira como estruturamos nossas ideias nas nossas memórias e a maneira como transmitimos essas memórias a outros – é o estudo da maneira como somos. (Fentress & Wickham, 1992/2013)

A escola é um microcosmo repleto de experiências que se constroem nos mais diversos contextos da experiência social. As memórias dessas experiências ganham vida nas recordações daqueles que por ela passaram, revelando aspectos dos seus quadros sociais da memória. A interpretação analítico-subjetiva dessas experiências, expressas nas narrativas dos professores, indica a natureza durkheimiana da memória enquanto facto social e as influências de forças históricas, sociais, económicas e políticas sobre o microcosmo da escola (Fentres & Wickham).

Esta investigação propôs uma perspetiva sociodinâmica da memória para explorar os testemunhos orais de professores que deram aulas em escolas no tempo do Estado Novo em Portugal de forma a verificar como os aspectos do tempo, do espaço, das condições e dos seus efeitos se manifestam nas narrativas dos professores da escola do tempo do Estado Novo e evidenciam a perspetiva sociodinâmica da memória.

Por meio de uma revisão sistematizada da literatura, foi verificado o que se publicou sobre a memória social da escola numa perspetiva sociodinâmica. A pesquisa foi feita nos repositórios Estudo Geral da UC e RCAAP/Oasisbr e nas bases de dados *Web of Science*, *Scopus* e EBSCO.

Os resultados apontaram uma escassez de publicações que abordam a sociodinâmica na história da educação. Dos nove trabalhos que compõem a seleção final, conforme os critérios estabelecidos na revisão, apenas dois exploram o tema da memória social da escola numa perspetiva sociodinâmica. Por outro lado, todos os trabalhos incluídos na seleção final se inserem no âmbito da história da educação e abordam o contexto do Estado Novo em Portugal.

A revisão da literatura permitiu confirmar a originalidade do presente estudo e apontou que embora o tema da sociodinâmica tenha surgido no âmbito das ciências sociais, ainda é pouco explorado em trabalhos no campo da historiografia da educação. A relevância social desta investigação, ao propor uma perspetiva sociodinâmica da memória,

contribui com uma abordagem pouco explorada ou mesmo inovadora no âmbito da História da Educação.

Embora se tenha evitado cingir-se a um modelo metodológico fechado, foram cumpridos os elementos formais e normativos apresentados no desenho de investigação. Situando a investigação numa dimensão analítico-subjetivista de abordagem nas ciências sociais, foi adotado o modelo esquemático de *research onion* proposto por Saunders, Lewis e Thornhill (2019), complementando os modelos de Burrell e Morgan (2019) quanto aos paradigmas, dimensões e abordagens nas ciências sociais.

Como a sociodinâmica apresenta-se como um ramo da praxeologia, preferiu-se adotar um posicionamento filosófico de paradigma interpretacionista com abordagem analítico-subjetivista do fenómeno estudado (Burrell & Morgan, 2019). Esta escolha permitiu uma conceção praxeológica de matriz sociodinâmica, cognitiva e fenomenológica. Respeitando as limitações impostas pelas subjetividades deste tipo de estudo, foi adotado o pressuposto ontológico do tipo relativista construtivista (Waring, 2012), aceitando a existência de múltiplas concepções da realidade (Guba & Lincoln, 1982) que se manifestam nos testemunhos orais dos entrevistados.

O enquadramento teórico-conceptual foi distribuído em três domínios temáticos (memória, sociodinâmica e contexto), fundamentando a proposta de uma perspetiva sociodinâmica. Nesta estrutura, a abordagem conceptual da memória explorou os fundamentos da filosofia, psicologia e neurociências para estruturar os pressupostos de análise. A memória enquanto fenómeno social foi apresentada no âmbito da sociologia e da história, explorando os elementos conceptuais que permitem sua abordagem na historiografia da educação.

O domínio temático da sociodinâmica apresentou os aspectos semântico-conceptuais da sociodinâmica e das dinâmicas sociais, apontando os desafios relacionados ao uso do termo em si em diferentes línguas. Bem como as diferentes abordagens empregadas na psicologia e psicanálise, comunicação e cultura, matemática e economia, gestão de empresas e capital humano, psicologia e terapêutica e, por último, na educação.

O último elemento do quadro teórico apresentou o contexto socio-histórico das memórias, o qual permitiu situar o objeto de investigação (memória social da escola) no contexto nacional da educação. Uma breve introdução sobre como se dava a formação dos/as professores nas Escolas de Magistério permitiu não apenas compreender alguns

elementos das memórias, mas também situar num plano compreensivo os elementos que se manifestam nas narrativas dos professores.

O enquadramento teórico-conceitual foi enriquecido ainda com uma análise documental com foco na legislação em torno do tema da educação em Portugal no período do Estado Novo. Foram apresentados assim, os elementos que compunham a regulação da educação nacional por meio de Atos Normativos expedidos pelo Ministério da Instrução Pública (antes de 1936) e pelo Ministério da Educação Nacional (após 1936). Este elemento permitiu não apenas contextualizar as narrativas, como também confrontar com os factos nela referidos de forma a melhor compreendê-las.

Adotando uma abordagem qualitativa para a investigação, com recurso à análise de conteúdo, foram analisadas tematicamente 15 entrevistas semiestruturadas aplicadas entre os anos de 2014 e 2019 no Norte de Portugal. De um corte vertical neste conjunto de entrevistas, as unidades de conteúdo foram reagrupadas em novas unidades de registo e categorias de análise. Desta forma, foi possível verificar os temas que mais se destacaram nas recordações, revelando como a memória social da escola se manifesta nas narrativas e como o tempo, o espaço, as condições e os seus efeitos são observados nos testemunhos orais.

Após a anonimização, codificação e categorização dos dados, foi feita a análise temática e discussão dos dados com recurso à microanálise do tipo fenomenológica interpretativa (Lejeune, 2011/2019; Lyotard, 1954/2017). A escolha deste método se justifica pela possibilidade de seleccionar os segmentos codificados e neles desenvolver uma análise linha a linha. Desta forma, foi possível verificar como a estrutura semântica do discurso evidencia os elementos da perspectiva sociodinâmica. Importa destacar que este método não se caracteriza como uma análise do discurso (van Dijk, 2008; 2017), embora utilize os mesmos pressupostos, nomeadamente quanto à relação entre discurso e contexto.

A análise dos segmentos foi norteada ainda por perguntas de reflexão estabelecidas à partida, de forma a verificar “o que é recordado” e “como é recordado”. Identificar “o que é recordado” permite perceber de que memória se está a falar e se a experiência recordada é uma experiência vivida ou não-vivida por aquele que narra. No mesmo sentido, identificar “como se recorda” denuncia o espaço e as temporalidades da memória. Desta forma, foi possível verificar como o espaço onde se deu o registo da memória e as temporalidades (o tempo do registo e o tempo da narrativa) se manifestam no discurso dos entrevistados e denunciam a perspectiva sociodinâmica da memória.

Em linha com os objetivos da investigação, os elementos analíticos foram organizados numa matriz de redução dos dados composta por 6 dimensões, 11 categorias e 48 subcategorias de análise. As dimensões foram distribuídas em cinco níveis e seis contextos de enquadramento das memórias.

No primeiro nível foram codificados os segmentos que permitem compreender o contexto socioeconómico dos entrevistados na temporalidade dos registos na memória. Denominada por “**Caracterização socioeconómica**”, esta dimensão foi composta pela categoria “Família” e mais três subcategorias que permitiram identificar o perfil das famílias dos entrevistados e como seus contextos interagem com as recordações de casa. Na terceira subcategoria (Família e profissão docente) também se verificou como a família reagiu à sua carreira docente.

Antes de se avançar na análise das entrevistas incluídas nesta categoria, verificou-se o conceito de família e núcleo familiar. Ignorar este aspecto poderia comprometer a interpretação dos dados, uma vez que os participantes nasceram entre os anos de 1927 e 1949 e suas perceções de família podem trazer distintas temporalidades e se refletir em suas narrativas. Considerando este aspecto, observou-se que o conceito de família que predomina nas narrativas agrega em sua base o pai, a mãe e os irmãos como elementos centrais da unidade familiar nuclear, podendo haver ainda a presença de tios, tias, avôs e avós ou mesmo primos e primas a partilharem a mesma habitação ou serem referidos como integrantes do círculo familiar mais próximo na altura dos registos da memória (Levin, 1993).

Os contextos socioeconómicos da família na altura do registo da memória foram observados nos segmentos codificados na subcategoria “**As recordações de casa**”. Recordar a casa desencadeou memórias que poderiam ser enquadradas em mais de uma categoria de análise. Em seu exercício anamnésico, os participantes também revisitaram experiências vivenciadas por outros indivíduos (inclusive familiares), mas registadas em sua memória quando ainda eram crianças e absorvidas como eventos nos quais estiveram presentes. Esta dinâmica mnemónica evidenciou nos testemunhos a presença de memórias de eventos não-vividos, em linha com o que referiu Johann Michael (2016) sobre as memórias de outros habitarem o universo de nossas memórias biográficas.

As recordações de casa expressas nos testemunhos orais refletem representações sociais que ultrapassam os objetivos analíticos da investigação. Estas recordações são inseridas em uma compreensão da representação social como um conceito sociodinâmico

que transita entre as percepções individuais e coletivas que se manifestam nas interações sociais e refletem o tempo, o espaço, as condições e seus efeitos. Isso é particularmente interessante para entender as dinâmicas familiares recordadas como parte de um contexto de representações sociais inseridas no senso comum predominante na temporalidade dos eventos presentes nos testemunhos.

As narrativas ainda apontam transformações da estrutura familiar devido ao contexto econômico-social, nomeadamente em contextos onde a emigração do pai na família era motivada pela busca de melhores oportunidades econômicas, o que impactava na dinâmica do núcleo familiar. Sobre este ponto, um dos casos recorda um episódio vivenciado por sua mãe e seu tio num contexto em que seu pai estava emigrado. Como ainda era muito criança na altura dos eventos, embora não tenha participado ativamente dos factos é possível que por um período tenha tido acesso à narrativa de familiares sobre o ocorrido (memória não-vivida). Esta memória perpetuada no núcleo familiar pode ter modelado a significação dos eventos, ganhando relevância e tornando-se parte de suas memórias biográficas.

As estruturas de contexto presentes nas narrativas da memória demonstraram ainda que às recordações relacionadas à casa e à família se ligaram a outras recordações que dialogam de forma direta ou indireta com estas primeiras. Ainda sobre a narrativa relacionada à emigração, verificou-se que o domínio semântico “família” acionou uma cadeia de engramas mnésicos que se relacionaram a eventos registados na memória no âmbito de problemas com a PIDE. Embora a natureza dessas recordações situem-se no plano individual e familiar, refletem em si o panorama político-social nacional da altura do Estado Novo com o drama da emigração económica para a França.

As recordações desencadearam memórias que poderiam ser enquadradas em várias categorias de análise. Isso destaca a importância das relações familiares na construção das memórias. Verificou-se que algumas recordações incluem elementos de múltiplas memórias numa única narrativa, refletindo uma complexidade na experiência mnésica onde vários elementos recordados são organizados na mesma narrativa (Baddeley et al., 2009/2011).

Importa destacar que as recordações de casa evocam diferentes emoções ligadas à família e podem desempenhar um papel importante na construção da identidade dos indivíduos. Em muitos casos, estas memórias foram apresentadas carregadas de emoções,

destacando a influência das emoções sociais na construção dos registos dos eventos na memória (Damásio, 2003/2017).

Recordar a casa implica recordar o tempo, o espaço e as condições que afetaram as experiências dos indivíduos. O contexto da memória relacionada ao microcosmo familiar está intimamente ligado ao contexto da memória relacionada ao macrocosmo político e social nacional, destacando as complexas dinâmicas entre os indivíduos e suas esferas sociais de interação. As narrativas apontaram que as recordações de casa muitas vezes estão ligadas a eventos históricos e sociais mais amplos, como a repressão do regime “Estado Novo” em Portugal. Isso mostra como as memórias familiares podem se entrelaçar com o contexto político e social nacional.

As narrativas incluídas na subcategoria “**Situação económica da família**” permitiram chegar a conclusões que denotam a diversidade económica dos participantes e consequente variações nas acessibilidades e realidades financeiras. Bem como, as significações sobre o contexto da memória, as dinâmicas temporais e as influências do panorama histórico sobre o que se recorda. Essas conclusões ressaltam a importância das recordações de casa como um reflexo não apenas das experiências familiares, mas também do contexto social, político e histórico em que essas experiências ocorreram e foram registadas na memória. Pode-se afirmar que estas memórias familiares desempenham um papel fundamental na construção da identidade e na compreensão das representações sociais de diferentes épocas.

Os testemunhos dos participantes indicam uma ampla gama de contextos socioeconómicos familiares. Alguns descrevem famílias com limitações financeiras, enquanto outros vivenciaram uma situação económica mais confortável. Isso demonstra a heterogeneidade das experiências dos entrevistados em relação às suas origens familiares.

Alguns participantes mencionaram que devido à limitada situação financeira de família, foi preciso ir à junta de freguesia para pedir um documento que “dissesse que a situação económica da família era pobre”, o que poderia reduzir os preços das propinas e das despesas na cantina. Estas recordações não são transversais nos testemunhos dos participantes, com diferenças que podem ser observadas à medida em que alguns participantes referem que seus pais teriam alugado uma casa para que nela morassem enquanto faziam o curso de magistério, dispondo inclusive de empregadas. Em outros casos foi referido que após o curso de magistério os pais compraram um carro para ir dar aulas.

Verificou-se que a disponibilidade ou não de recursos financeiros nas famílias dos participantes impactou diretamente em suas memórias, mas em nenhum dos casos foi referida uma situação de extrema pobreza. Ainda assim, as memórias relacionadas à situação econômica da família foram significativas para os participantes, influenciando suas experiências e percepções observadas nas narrativas.

Verificou-se nos testemunhos que o passado é revivido e reinterpretado à luz das mudanças nas circunstâncias econômicas e das emoções dos narradores, destacando a natureza dinâmica da memória. É importante notar que as percepções de limitação financeira na época em que as memórias foram formadas podem ser diferentes dos conceitos atuais de pobreza e riqueza. O contexto social e econômico do período do Estado Novo em Portugal também desempenha um papel significativo na interpretação dessas memórias.

O estudo considerou o contexto histórico, político e social em que os participantes se tornaram professores. Isso é fundamental para entender as influências culturais e sociais que moldaram as expectativas e percepções sobre a profissão docente. Neste sentido, as memórias codificadas na subcategoria “**Família e profissão docente**” revelaram insights significativos sobre as percepções da família sobre a profissão docente. A análise dos testemunhos dos participantes permite observar vários pontos-chave que destacam o contexto histórico e social no âmbito dos conflitos de expectativas.

Os testemunhos indicam que algumas famílias tinham expectativas conflitantes em relação à escolha da profissão. Enquanto alguns pais tinham a expectativa de que seus filhos seguissem carreiras que proporcionassem status social e sucesso financeiro (conforme seus imaginários sociais), havia casos em que a profissão de professor era preferida, mesmo que outras opções oferecessem melhores salários.

Alguns participantes relataram que seus pais demonstravam orgulho em ter um filho ou filha professora. Ainda que possa ser compreendido como parte de um imaginário social em sua temporalidade, isso reflete a valorização da educação e da profissão docente em seus círculos sociais, apesar das dificuldades e dos sacrifícios envolvidos.

Em alguns casos, a profissão docente tornou-se uma tradição familiar, com múltiplas gerações seguindo a mesma carreira. Isso destaca a consolidação de uma cultura docente na família e a formação de “clãs” de professores. Em um dos testemunhos o participante refere que pertencia à uma família de professores, destacando que era mesmo um “clã de professores”, uma vez que várias gerações de sua família havia trabalhado em

escolas da mesma zona (ou na mesma escola em tempos distintos). Durante a entrevista referiu que seu caso não era o único e que tinha conhecimento de vários clãs de professores, como no caso da sua família.

Os participantes apontaram em suas narrativas que houve mudanças na profissão docente ao longo do tempo, como as alterações na posição de regente escolar e a necessidade de qualificação. Essas mudanças refletem a evolução do sistema educacional e maior profissionalização dos professores.

As conclusões relativas a subcategoria “família e profissão docente” mostram como a família desempenhou um papel significativo na formação da identidade profissional dos professores, influenciando suas escolhas de carreira e percepções sobre a profissão docente. Além disso, destacam a importância da valorização da educação e da profissão docente nos microcosmos sociais em que os participantes cresceram, bem como revelam a existência de famílias de professores em algumas regiões. Estes aspectos fornecem insights que provocam reflexões no âmbito da historiografia da educação acerca das complexas relações entre família, educação e carreira no contexto da docência em diferentes temporalidades da memória. O que nos permite inferir que as famílias de professores, ou clãs como foi referido, tiveram algum impacto sobre as dinâmicas sociais e, conseqüentemente, sobre as memórias dos entrevistados. Este tema, ao que parece, ainda não foi explorado na historiografia da educação à luz de uma perspectiva sociodinâmica da memória da escola.

Na dimensão “**Memórias de quando era estudante**”, segundo nível da matriz de redução de dados, foram codificadas as narrativas relacionadas às memórias da escola primária e da escola de magistério. Estes testemunhos permitiram verificar como se manifestam as recordações sobre as escolas onde estudou, as dinâmicas de salas de aulas, os castigos e as percepções sobre a justiça dos professores.

Em seguida, explorou-se as memórias relacionadas à experiência discente na escola de magistério. Desta forma, foi possível observar as percepções sobre o que influenciou a decisão de ser professor, as relações sociais no magistério, os conteúdos e as recordações positivas e/ou negativas relacionadas a este período e que mais marcaram sua memória.

Em linha com os objetivos da investigação, a categoria “Memórias da escola” foi organizada com quatro subcategorias: “Escolas que frequentou”, “Castigos que sofreu enquanto estudante”, “Sobre a justiça dos professores” e “O que recorda de escola”.

No âmbito da subcategoria “**Escolas que frequentou**”, foi interessante observar que embora a maioria dos participantes tenha estudado em escolas primárias da mesma zona, não foi possível confirmar se em algum momento se encontraram na escola ou mesmo se estudaram juntos por algum período. Contudo, ao analisar os testemunhos detetou-se que alguns entrevistados estudaram na mesma escola antes de irem para a escola de magistério e, mais tarde, estudaram na mesma escola de magistério. Todavia, nem todos partilham da mesma temporalidade, podendo ter estudado na mesma escola mas em momentos diferentes.

As memórias dos entrevistados abrangem uma ampla gama de experiências educacionais, incluindo a frequência de diferentes tipos de escolas, tais como escolas públicas, escolas privadas (colégios), bem como em internatos. Revelam também alguma mobilidade geográfica dos participantes, com muitos deles estudando em diferentes locais ao longo de sua educação primária e secundária. Isso sugere que suas famílias se deslocaram pela região norte do país, influenciando suas trajetórias escolares. O que se justifica pelos contextos locais e mesmo familiares, revelados durante as entrevistas.

O testemunho de um dos casos foi bem elucidativo sobre o que pode ter levado à uma maior mobilidade geográfica de estudantes naquela altura. Segundo este participante, embora houvesse diferentes escolas primárias na zona onde estudou, após a quarta classe alguns alunos seguiam para um colégio de freiras na vila. Como não havia o terceiro ano na vila, muitos seguem para outras escolas, como por exemplo, escolas em Viana do Castelo, Braga ou Valença do Minho.

No âmbito de como recordam as escolas, os testemunhos destacam a existência de escolas nas aldeias que funcionavam em casas adaptadas para esse fim, muitas vezes com professores regentes. Isso indica a relevância das escolas rurais e seu papel na educação das crianças em áreas menos urbanizadas, ao mesmo tempo em que os professores regentes supriam de alguma maneira as necessidades locais. Contudo, esta reflexão não pode ser compreendida como uma generalização dos contextos, uma vez que também haviam escolas nas aldeias com professores/as que não eram regentes. Portanto, haviam concluído o curso do magistério primário e foram destacados para estas escolas.

No conjunto de memórias, os Liceus foram recordados como locais de educação secundária em várias narrativas, indicando a importância dessas instituições no sistema educacional português da altura. Verificou-se ainda, que o percurso liceal dos participantes distribuiu-se pelos Liceus de Viana do Castelo, do Porto, de Braga, da Guarda e de

Coimbra. Outros, estudaram também em colégios em Braga, em Valença do Minho e em Viana do Castelo.

As memórias analisadas demonstram a influência de fatores sociodinâmicos, como o contexto temporal e espacial das experiências educacionais nas recordações dos participantes. Um dos casos, ao referir como era o transporte que levava os estudantes para a outra cidade, ressalta que não era propriamente um autocarro como os atuais, mas sim um autocarro com umas cadeiras. Nesta narrativa pode-se verificar os elementos da perspectiva sociodinâmica na medida em contextualiza os eventos explicitando o tempo e espaço das memórias. Recorda o objeto da memória no passado e compara-o ao contexto do presente explicitando que as condições da temporalidade da memória eram menos favoráveis que no momento da narrativa (condições) e refere os efeitos das limitações que justificam o facto de que as alunas evitavam este tipo de transporte.

O constructo narrativo não apenas apresenta os indicadores que permitem observar a sociodinâmica da memória, como também são bem elucidativos para a compreensão do contexto geral no qual estas memórias foram registadas e evocadas. O passado experienciado e registado na memória episódica, foi significado na memória semântica e resignificado nas recordações, consoante o tempo e espaço dos registos e das narrativas. Assim, pode-se observar que em alguns testemunhos o evento biográfico [passado-passado] foi recordado e resignificado à luz dos quadros sociais da memória no presente da narrativa [passado-presente] (Ferreira, 2014; Goffman, 1974/2012; Halbwachs, 1925/1994; Pinto, 2022).

Em linhas gerais, as memórias codificadas na subcategoria **“Escolas que frequentou”**, fornecem insights sobre a diversidade e complexidade das experiências educacionais dos participantes, destacando a importância das escolas rurais e dos Liceus. Além disso, a análise dessas recordações revela como fatores sociodinâmicos desempenham um papel significativo na construção memórias de quando eram estudantes. Neste sentido, a perspectiva sociodinâmica permitiu observar as memórias com novas lentes e evidenciou como as mudanças no panorama nacional de educação ao longo dos anos foi registado na memória social da escola e significado no discurso de quem recorda.

Nas subcategorias **“Castigos que sofreu quando estudante”** e **“Sobre a justiça dos professores”**, o tema dos castigos ganhou relevância nos testemunhos, havendo casos que ressaltaram que se estivessem distraídos poderiam apanhar dos professores. Um outro

caso refere em seu testemunho que a cana servia para apontar e também para bater de vez em quando.

A análise das memórias relacionadas ao castigos e à justiça dos professores revelou complexidade na forma como os eventos da memória são recordados e interpretados pelos participantes. A perspectiva sociodinâmica da memória se manifesta de maneira significativa nesse contexto, uma vez que as recordações são moldadas pelo entendimento do passado à luz do presente. Para além deste aspecto, as recordações transitam entre a memória de quando era aluno e de quando era professor, denunciando aspectos de representações sociais em diferentes temporalidades (Moscovici, 2000). Este aspecto sociodinâmico se observa na estrutura dos discursos e no auto-julgamento implícito [*Self Reference Effect* - SRE] que os/as entrevistados/as constrem nas narrativas da memória (Stendardi et al., 2021; Suddendorf & Corballis, 1997).

As memórias dos castigos e da justiça dos professores são influenciadas pela relação entre o passado e o presente, levando os participantes a olharem para o passado com a compreensão atual. Isso sugere que a forma como esses eventos são interpretados pode variar com o tempo (Candau, 2005/2011; 2011/2014). Em linha com a literatura que suporta o argumento da perspectiva sociodinâmica, pode-se afirmar que as memórias desses eventos estão sujeitas a novas resignificações à medida que os participantes revisitam o passado com os olhos do presente. Isso significa que as percepções sobre castigos e justiça dos professores podem evoluir com o tempo e os contextos da recordação.

Em linhas gerais, os relatos dos participantes revelam uma variedade de experiências. Alguns enfatizam a disciplina e a aprendizagem como justificativa para castigos, enquanto outros destacam a rigidez e a falta de compreensão por parte dos professores. Importa recordar que no contexto do Estado Novo os castigos e punições na escola eram aceites e esperados. É possível que esta convenção social (ou acordo social tácito) tenha influenciado a relação entre castigos e a percepção de justiça dos professores nas narrativas dos participantes. Ao mesmo tempo que tenha servido de “gatilho” para diferentes emoções que podem ter interferido na construção de seus discursos.

A intensidade desta temática nas recordações, justificaria um estudo focado no tema e com objetivo em explorar como os castigos compõem o imaginário social da escola numa perspectiva sociodinâmica. O tema dos castigos destacou-se nos testemunhos como um domínio que gerou um conjunto de engramas com vários nós semânticos em alguns testemunhos. As memórias evocam associações semânticas entre conceitos relacionados,

como “estudar” e “apanhar”, refletindo a forma como os participantes percebem essas experiências. Em um dos casos a estrutura da narrativa da memória revelou diversas palavras cujo valor semântico no discurso estavam associadas às memórias e percepção do participante sobre o tema. Em seu testemunho, o tema dos castigos foi relacionado a estudar, disciplina, rigidez, exigência, apanhar, vara e cana. Na mesma linha, o tema da justiça dos professores destacou-se nas memórias relacionado à percepção de castigos que sofreu em determinado contexto, o que na percepção do participante não foi justo. Em outros, foi referido que teria apanhado da professora numa aula, mas isso era compreensível porque teria sido num momento de distração. Neste último caso em particular, convém destacar que a professora era também a mãe da aluna.

As narrativas demonstraram que a força desses eventos na memória individual e coletiva é relativamente alta, refletindo os contextos de sala de aula na medida em que as emoções negativas relacionadas ao evento biográfico impulsionam adjetivações mais fortes sobre esta ou aquela professora. A intensidade emocional associada às memórias desempenha um papel importante na forma como os participantes as recordam (Mlodinow, 2014; Namer, 1987). Experiências negativas, como castigos considerados injustos, deixam marcas emocionais duradouras e podem ter impacto sobre as percepções acerca da justiça dos professores. Esta afirmação apoia-se, sobretudo, no facto de alguns participantes mencionaram que suas experiências como alunos influenciaram sua abordagem como professores, evitando adotarem castigos severos com seus alunos.

Moldadas por uma interação complexa entre o passado e o presente, estas memórias denunciam convenções sociais em diferentes temporalidades, combinadas e (re)significadas pelas experiências emocionais dos participantes. Essas conclusões destacam a relevância dos argumentos multidisciplinares da perspectiva sociodinâmica para se compreender o contexto histórico e social ao interpretar as memórias e experiências que se manifestam nas narrativas.

Os testemunhos codificados na subcategoria “**O que recorda da escola**” de quando era estudante, os entrevistados recordam a divisão de estudantes por gênero, meninos para um lado e raparigas para o outro. Este contexto irá permanecer mesmo quando os entrevistados estão como professores.

Em algumas narrativas destaca-se que resultava na separação de meninos e meninas durante as aulas e até mesmo nos recreios, o que limitava a interação entre estes estudantes. Este aspecto foi referido comparando o passado do registo do evento com o presente da

narrativa, onde já não há esta divisão. Outros aspectos emergiram da análise dos testemunhos, tais como influência religiosa, diversidade de experiências e contextos.

Segundo as narrativas, alguns contextos religiosos desempenharam um papel significativo nas escolas do tempo do Estado Novo. Entre eles, destacam-se a presença de freiras como docentes e as práticas religiosas, como a oração antes das aulas. Em linha com a literatura consultada, as recordações destacam que os manuais escolares também incorporavam a doutrina social católica, refletindo a influência do catolicismo ideologia e na educação em Portugal na época.

Verificou-se ainda que as memórias da escola de quando era estudante variam de pessoa para pessoa. Alguns participantes têm lembranças extremamente positivas de suas experiências na escola, destacando a qualidade dos professores, o ambiente amigável e a relação próxima entre alunos e docentes. Outros, no entanto, enfrentaram limitações financeiras e contextos nos quais tiveram que lidar com tarefas domésticas enquanto crianças.

Os testemunhos orais analisados na subcategoria “O que recorda da escola” contribuem para a historiografia da educação em Portugal em diversos aspectos. Eles fornecem informações importantes sobre a organização escolar, influência religiosa, desafios financeiros e as percepções dos estudantes sobre sua própria educação. Isso ajuda a construir um panorama mais completo da educação em Portugal numa perspetiva sociodinâmica da memória da escola, considerando não apenas os aspectos educacionais, mas também planos gerais de contextos econômicos e sociais à luz do espaço, do tempo, condições e seus efeitos.

Ainda na dimensão “**Memórias de quando era estudante**”, a categoria “**Memórias da escola de magistério**” foi organizada com seis subcategorias que complementam-se entre si e dialogam com memórias associadas à subcategoria anterior (memórias da escola).

Verificou-se que a decisão de ir tirar o curso na escola de magistério para o início da formação docente se deu de diferentes formas entre os entrevistados, predominando na escolha da profissão o desejo pessoal em ser professor e os contextos familiares. As recordações associadas às estas experiências enquanto estudante na escola de magistério foram iniciadas a partir das percepções individuais sobre a profissão docente.

Em seus testemunhos acerca da **“Percepção sobre a carreira docente e o que influenciou a ser professor”**, os participantes apontaram elementos positivos e negativos que de forma direta, como nos contextos familiares, ou indireta, como nos contextos socioeconómicos nacionais, tiveram impacto sobre suas decisões. No caso de famílias com alguma limitação financeira a profissão docente surgia como uma oportunidade profissional que, inclusive, promoveria alguma ascensão social.

Com base na análise dos testemunhos relacionados à percepção sobre a carreira docente e o que influenciou os indivíduos a se tornarem professores, algumas conclusões podem ser enunciadas:

- 1- Os entrevistados revelaram uma ampla variedade de motivações para se tornarem professores. Alguns escolheram a profissão devido a um desejo pessoal e uma paixão por trabalhar com crianças desde tenra idade. Isso sugere que a vocação desempenhou um papel significativo em sua escolha de carreira.
- 2- O contexto familiar também teve um impacto importante na decisão de alguns entrevistados de se tornarem professores. Algumas mães ou outros membros da família influenciaram diretamente essa escolha, incentivando-os a seguir essa profissão, muitas vezes devido a considerações económicas. Nestes casos, foi interessante observar como as narrativas combinavam memórias das experiências pessoais e dos familiares que eram professores.
- 3- A perspectiva de oportunidades de emprego foi um fator de influência para alguns entrevistados, que viram na docência uma rota segura para garantir trabalho. Isso pode ter sido particularmente relevante em contextos económicos menos confortáveis, o que em certa medida reflete alguns aspectos do imaginário em torno das representações sociais e da própria valorização da carreira docente no círculo social no qual estava inserido.
- 4- A presença de professores na família também exerceu influência sobre a decisão de se tornarem professores em alguns casos. A ideia de pertencer a uma família de professores pode ter desempenhado um papel na formação de suas representações mentais sobre a profissão.

Os testemunhos também destacaram as diferenças de género na carreira docente, indicando que os homens tinham preferência para escolas masculinas na época. Isso pode ter impactado nas escolhas de carreira e as oportunidades disponíveis para professores do

sexo masculino. Contudo, é curioso observar que em algumas regiões havia um número reduzido de professores em relação proporcional ao número de professoras.

Em linhas gerais, enquanto alguns entrevistados expressaram satisfação e uma forte conexão com a profissão docente, outros revelaram sentimentos mistos, embora tenham destacado que se esforçaram em seu trabalho (ainda que não gostassem). Isso ressalta a diversidade de experiências na carreira docente e os sentimentos que se revelam em algumas recordações sobre a carreira docente.

As memórias analisadas nas subcategorias **“Os convívios”** e **“Os colegas da escola de magistério”** manifestam-se de formas distintas em seus contextos. As memórias dos convívios estão associadas às interações sociais, festas e atividades extracurriculares na escola de magistério. Por outro lado, as memórias dos colegas da escola de magistério se concentram mais na percepção do perfil socioeconômico dos colegas e na competição acadêmica.

Os entrevistados mencionaram que as festas eram eventos relativamente raros, geralmente ocorrendo apenas no final do ano letivo. Isso sugere que, embora as festas fossem parte das memórias dos convívios, não eram uma ocorrência comum na escola de magistério. Neste sentido, a dinâmica social entre os colegas da escola de magistério variava dependendo do contexto. Alguns entrevistados descreveram uma competição acadêmica e uma falta de ajuda entre os colegas, enquanto outros destacaram um ambiente mais amigável, de cooperação e apoio mútuo.

Embora os modelos contextuais das narrativas não explicitem os domínios predominantes nos discursos, o modelo mental predominante estrutura-se numa cognição social onde o senso comum e as representações sociais permanecem como conectores de compreensão do contexto recordado (Moles, 1967/1971, Thornborrow & Coates, 2005, Valentim, 2022).

Verifica-se ainda diferentes percepções dos entrevistados sobre a procedência social dos alunos da escola de magistério, de forma que alguns destacaram a presença de alunos vindos de famílias abastadas, enquanto outros mencionaram a diversidade socioeconômica dos colegas.

As memórias dos entrevistados refletem não apenas suas experiências pessoais, mas também a influência do contexto social e econômico da época. O acesso à educação e as

escolhas de carreira eram influenciados pelas condições socioeconômicas, como a disponibilidade de recursos e as expectativas familiares.

Os relatos também fornecem insights sobre fatores culturais e históricos que moldaram as experiências dos entrevistados, como a preferência por enviar os filhos para o seminário em algumas regiões e a importância atribuída à educação em famílias com diferentes origens sociais.

As percepções dos participantes indicam como as memórias individuais são moldadas por diversos elementos relacionados ao tempo, espaço, condições e seus efeitos. Evidenciam ainda, como essas memórias podem variar significativamente de uma pessoa para outra. Esta afirmação está em linha com a literatura acerca das percepções que se revelam nas memórias serem reflexos das representações e imagens mentais de mundo (Baddeley et al., 2011; Schopenhauer, 1819/1912; Seron, 1990).

Ainda na Categoria **“Memórias da escola de magistério”** a subcategoria **“Sobre os conteúdos ensinados na escola de magistério”**, verificou-se que as narrativas dos participantes estão em conformidade com os elementos do programa de conteúdos estabelecidos pelo Ministério da Educação Nacional através do Decreto Nº 32629, de 16 de janeiro de 1943. Estes conteúdos incluem disciplinas como Pedagogia e Didática Geral, Psicologia Aplicada à Educação, Didática Especial, Higiene Escolar, Educação Física, Desenho e Trabalhos Manuais Educativos, Educação Feminina, Música e Canto Coral, Legislação e Administração Escolares, Organização Política e Administrativa da Nação e Educação Moral e Cívica.

Contudo, nem todos os participantes recordaram com confiança as disciplinas do plano curricular, o que é comum em dinâmicas da memória. Para o constructo narrativo aquele que recorda seleciona o que é mais relevante para sua narrativa da memória (Moscovici, 2000; Namer, 1987; Ricoeur, 1983). Neste sentido, alguns participantes deram maior destaque a certas disciplinas em suas recordações, acrescentando detalhes relacionados às suas experiências pessoais nessas disciplinas. Por exemplo, a disciplina de Trabalhos Manuais foi frequentemente mencionada, com detalhes sobre a elaboração de álbuns de labores e outros trabalhos manuais. Houve também quem referiu este mesmo tópico na negativa, apontando que nunca gostara da disciplina e, portanto, apenas teria feito os trabalhos quando andava na escola de magistério.

As recordações dos participantes indicam a importância de objetos relacionados aos conteúdos ensinados na escola de magistério, como livros de música e álbuns de trabalhos, que servem como pontos de ancoragem para suas memórias. Sobre este ponto foi interessante observar como alguns participantes ainda guardavam consigo materiais usados nas disciplinas. Em um dos casos, a participante mostrou com orgulho algumas peças confeccionadas por si na altura em que andava na escola de magistério.

Algumas referências a métodos pedagógicos foram encontradas nas recordações, com destaque para o método analítico-sintético. Contudo, não foi amplamente mencionado. Alguns participantes também fizeram referências em suas narrativas ao uso do método Maria Montessori em aulas específicas. Embora em alguns casos não tenham mencionado explicitamente o ensino de métodos pedagógicos em suas recordações, é provável que esses conteúdos tenham sido abordados nas disciplinas de Pedagogia e Didática Geral, Psicologia Aplicada à Educação, Didática Especial e Prática Pedagógica, de acordo com o programa de conteúdos estabelecido.

Verificou-se nesta subcategoria que as recordações dos participantes destacam a importância dos conteúdos ensinados na escola de magistério, com ênfase em disciplinas como Trabalhos Manuais e métodos pedagógicos. Essas recordações oferecem insights sobre a formação de professores e as experiências vivenciadas nesse contexto.

Encerrando a análise da categoria “Memórias da escola de magistério” as duas subcategorias “**A justiça dos professores**” e “**O que mais marcou na escola de magistério**”, apresentaram distintas experiências e percepções. Embora a memória seja inerentemente subjetiva, foram observados alguns pontos em comum.

Verificou-se que a percepção da justiça dos professores é um tema que apresenta emoções distintas nas memórias, de forma que alguns participantes relataram sentir que as notas eram dadas de forma injusta, explicando que eram até mesmo de forma aleatória. Isso criava um sentimento de injustiça e frustração em relação ao processo de avaliação.

O sentimento de injustiça também se observa no discurso relacionado aos trabalhos que eram feitos na escola de magistério. Um dos Casos refere que o júri que teria avaliado seu trabalho teria sido injusto com sua nota e completa referindo que parecia que seu trabalho não havia sido lido, mas apenas criticado e recebido menor nota. Numa reflexão sociodinâmica, observa-se que as emoções associadas à experiência que constitui o evento

biográfico (passado-passado) vêm à superfície no presente da narrativa (passado-presente) (Mead, 1932).

Em algumas narrativas foi referido que havia um sistema comum em que presentes eram dados aos professores, sugerindo um possível favorecimento na atribuição de notas. Essa percepção de favoritismo é referida como motivo de desconforto e questionamentos sobre a integridade do processo de ensino e avaliação.

Além das questões ligadas à justiça dos professores, as narrativas também abordam as relações entre os alunos e os professores. Alguns destacaram episódios negativos, como tratamento desrespeitoso por parte de professores, enquanto outros mencionaram a acessibilidade e a boa vontade de alguns professores em colaborar com os alunos.

Nesse sentido, as memórias da escola de magistério variam consideravelmente entre os entrevistados. Alguns recordaram a experiência de forma negativa, destacando a falta de aprendizado, a sensação de injustiça e rivalidades. Em contrapartida, outros tiveram experiências mais positivas, valorizando a qualidade dos professores, a acessibilidade, e até mesmo a saudade da escola de magistério.

Impacto na Profissão Docente: Em linhas gerais, os testemunhos apontam que a escola de magistério desempenhou um papel fundamental na preparação para a carreira de professor, destacando a importância dos conhecimentos adquiridos.

Nas dimensões “**Contexto sociocultural**” e “**Contexto sociopolítico**” (terceiro e quarto níveis na matriz de redução de dados) foram explorados os temas relacionados à vida na aldeia e as memórias do tempo do Estado Novo, permitindo verificar como os factores sociais, culturais e políticos nas dinâmicas sociais e são significados na memórias do tempo de escola.

A categoria **memórias da vida na aldeia** é composta pelas subcategorias “**Economia na aldeia**”, “**Vida cultural na aldeia**” e “**Os professores na aldeia**”. Na análise dos segmentos codificados nestas subcategorias, verificou-se que todos os participantes compartilham a experiência de ter passado parte de sua infância na aldeia. Suas memórias transitam entre o período em que eram crianças e o período em que eram professores, oferecendo uma visão abrangente da sociodinâmica da vida na aldeia.

Em relação à “**Economia na aldeia**”, as narrativas destacam que a agricultura era a principal atividade econômica, resultando num contexto em que muitos habitantes da aldeia estavam envolvidos na agricultura ou no comércio. A narrativa de um dos

participantes menciona o contexto urbano em que vivia e a predominância do comércio na sua região. Estas memórias econômicas evidenciam a importância da agricultura e do comércio na subsistência das comunidades rurais durante o período do Estado Novo em Portugal, da mesma forma em que apontam sua relevância nas narrativas da memória.

Os testemunhos estiveram em linha com a literatura relacionada ao tema do Estado Novo, apontando que o país era essencialmente agrícola e que a economia na aldeia era muito dependente da lavoura e de dinâmicas de produção de subsistência de pequenos agricultores com venda de produtos básicos como ovos e leite nas feiras.

Embora à partida estas afirmações não tragam muitas novidades, correndo-se o risco de se banalizar os resultados num irenismo científico, foi possível verificar que as narrativas dos entrevistados eram construídas numa estrutura mnésica de engramas que estava essencialmente presa à significação coletiva dada ao mundo rural. O que pode em certa medida ser resultado da proximidade dos entrevistados ao contexto rural, quer seja pelas suas origens familiares ou pela atividade docente em escolas cujos alunos viviam predominantemente em zonas rurais. Este aspecto ratifica o que dizem alguns autores sobre a cultura do ruralismo preconizado pelo regime (Rosas, 1998), ao mesmo tempo em que evidencia a relevância do contexto sobre as significações dada às recordações.

Palavras como “economia” e “aldeia” ativaram engramas mnésicos como “trabalho”, “emprego” e “agricultura” que fizeram emergir recordações relacionadas à “moagem”, “quinta”, “lagar” e “azeite”. Demonstrando algumas vezes uma complexa dinâmica da memória que se materializava nas narrativas.

Em um dos testemunhos em particular, o tema da “economia na aldeia” evoca um conjunto de engramas [economia-aldeia → agricultura, lagar-azeite, moagem, quinta → empregavam, trabalhar] que serve de sua estrutura para sua narrativa da memória. Seu modelo mental das recordações organiza semanticamente a narrativa para não apenas introduzir o objeto da memória (em que trabalhavam as pessoas) como também explicitar as significações atribuídas às recordações relacionando o “toque da sineta” ao sino que tem em casa. Desta forma, o passado revisitado torna-se presente em sua narrativa da memória, denunciando a perspectiva sociodinâmica nos elementos do tempo e espaço dos eventos, das condições em que se eu o registo da memória e dos seus efeitos na recordação da memória da escola.

No que diz respeito aos segmentos codificados na subcategoria “**Vida cultural na aldeia**”, verificou-se que as memórias apontam atividades que promoviam a socialização e a identidade local. Segundo os testemunhos, festas organizadas pela igreja, concertos, atividades recreativas, e a participação em ranchos folclóricos eram comuns. Essas atividades não apenas proporcionavam entretenimento, mas também fortaleciam os laços comunitários e a identidade local. As narrativas também apontam a presença do cinema e de personagens icônicas, como Charlot, que eram populares na época e contribuíram para uma memória cultural compartilhada.

No âmbito da subcategoria “**Os professores na aldeia**” e a relação das pessoas com os professores, os participantes destacam que os professores eram respeitados e considerados figuras de autoridade ao lado do padre e do regedor. Os professores eram vistos como pessoas instruídas e dignas de respeito e os pais muitas vezes incutiam nas crianças a importância de respeitar seus professores.

As dinâmicas mnésicas entre o passado da experiência e o presente da narrativa geram comparações que afetam as percepções dos entrevistados. Para os entrevistados, a falta de respeito ao professor não é apenas da parte dos alunos, mas também dos pais dos alunos, revelando um cenário no presente que catalisa em seu discurso comparações entre o passado e o presente numa perspectiva sociodinâmica da memória.

Os testemunhos destacam que havia uma excelente relação entre os professores e as pessoas da aldeia, em particular os pais de alunos. Os professores muitas vezes recebiam presentes da comunidade como forma de generosidade das pessoas e “mimo” ao professor que ali estava a educar as crianças da aldeia.

As narrativas também apontam uma mudança no contexto atual, com alguns participantes expressando preocupação com a falta de respeito aos professores, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos pais. Eles observam que essa mudança na atitude em relação aos professores representa uma quebra na tradição de respeito e consideração que existia anteriormente.

Em linhas gerais, as entrevistas codificadas na categoria “**Memórias da vida na aldeia**” oferecem uma visão rica das dinâmicas económicas, culturais e sociais da época, destacando a importância da agricultura, das atividades culturais locais e do papel central dos professores na comunidade. Além disso, as narrativas refletem uma mudança nas

atitudes em relação aos professores ao longo do tempo, ilustrando como a sociodinâmica evoluiu na relação entre a comunidade e os educadores.

A dimensão “Contexto sociopolítico” é composta pela categoria “Memórias do Estado Novo” e as subcategorias “O que recorda do contexto social e político”, “Como as pessoas viam as autoridades nacionais”, “Medo e respeito”, “A escola e o regime” e, por último, “Como via o regime e aquilo que se seguiu”. Neste sentido, verificou-se que a perspectiva sociodinâmica permitiu uma compreensão mais profunda das experiências individuais dos participantes à luz do contexto sociopolítico no qual as memórias estão inseridas.

As memórias dos entrevistados refletem o contexto social e político nacional marcado por limitações económicas nas áreas rurais, falta de subsídios, reformas e emigração. Nas aldeias, a economia de subsistência predominava, com famílias dependendo do que cultivavam. Nos testemunhos referiu-se que algumas famílias vendiam produtos que produziam na terra, bem como o leite e os ovos (quando os tinha) para ajudar na manutenção da família. As limitações financeiras de algumas famílias, a falta de segurança social e a necessidade de poupar para o futuro eram uma realidade comum. Alguns testemunhos referem que os alunos levavam meia sardinha na broa para a refeição na escola, havendo inclusive referência a alunos que levavam vinho para a escola. Este aspecto em particular, precisa ser observado à luz dos registos na memória, pois na temporalidade do registo estes aspectos eram vistos de outra forma.

As memórias evidenciam um sentimento de medo e respeito em relação às autoridades nacionais durante o regime do Estado Novo. As pessoas evitavam falar sobre política, pois qualquer crítica ao regime poderia resultar em consequências graves, como interrogatórios pela PIDE (Polícia Internacional de Defesa do Estado). A sensação de que as conversas podiam ser monitoradas e denunciadas era generalizada.

Em alguns testemunhos foram feitas referências diretas à PIDE e às consequências de falta de liberdade de expressão no contexto do regime. Os participantes relataram que havia um certo medo das autoridades, o que se justificava com as consequências se alguém fosse acusado de ser considerado subversivo (contrário ao regime).

O regime controlava a educação de várias maneiras. Os professores eram obrigados a apresentar um “atestado de comportamento moral e civil,” e havia restrições à discussão

de política nas escolas. A presença de iconografia do regime, como retratos de Salazar, nas salas de aula destacava a influência ideológica no ambiente educacional.

Os testemunhos fazem menção à Mocidade Portuguesa tanto a masculina quanto a feminina, como uma organização juvenil do Estado Novo que estava presente nas escolas sempre aos sábados. Isso aponta como o Estado Novo tentava promover sua ideologia desde cedo nas crianças, criando uma atmosfera de lealdade ao regime desde a escola.

Algumas memórias destacam a retirada das fotografias de Salazar das escolas logo após a Revolução dos Cravos (25 de Abril). Alguns entrevistados mencionam melhorias na educação, como mais disponibilidade de material escolar e algum sentimento de liberdade após a queda do regime.

Sobre os conteúdos de Moral e religião algumas memórias indicam que não havia livros específicos de Moral durante o Estado Novo e os professores ministravam aulas de Moral de maneira contextual e integrada em outras disciplinas. Estas memórias se apoiam no facto de os manuais escolares traziam conteúdos alinhados às políticas do Estado. Assim, os textos, as ilustrações e mesmo os problemas matemáticos em manuais de diferentes níveis da escola, traziam aspectos relacionados à reflexões morais.

Para uma reflexão mais profunda, convém conectar estas recordações com a subcategoria “Os professores na aldeia”. É curioso observar que algumas das memórias inseridas nesta subcategoria apontam para um sentimento de comparação do respeito aos professores na época do Estado Novo (passado-passado) e o respeito aos professores na temporalidade da narrativa (passado-presente).

A perspectiva sociodinâmica é fundamental para a compreensão abrangente das memórias do Estado Novo, destacando como as experiências individuais são influenciadas e moldadas por fatores sociopolíticos e económicos, bem como como essas memórias evoluem ao longo do tempo. Isso enriquece a análise das memórias, fornecendo insights mais profundos sobre a dinâmica social e histórica desse período.

A ideia de infância foi explorada na dimensão “**Infância e cotidiano da criança**” (quinto nível da matriz de redução de dados), explorando a percepção dos entrevistados sobre o que era ser criança naquela altura. A categoria é composta pelas subcategorias “**Sobre as crianças em idade escolar**”, “**Trabalhar para ajudar aos pais**” e “**Brincadeiras das crianças**”. Verificou-se nesta categoria que diversos elementos presentes nas narrativas se relacionam com outras categorias analisadas não apenas pela

complexidade de sua temática, mas sobretudo pela sua relevância deste tema na atividade docente.

As condições econômicas variavam de família para família, e a realidade da infância era influenciada pelo contexto local e familiar. A percepção das crianças sobre seu ambiente e as atividades que realizavam refletiam as condições socioeconômicas da época. Os professores apontaram em seus testemunhos que a imagem mental da criança na altura era diferente das concepção dada atualmente.

Na altura do Estado Novo, diante das dificuldades na manutenção das famílias, as crianças assumiam trabalhos junto aos adultos, um contexto que naturalmente percebido com parte das responsabilidades da criança na família.

Os participantes referem que as crianças frequentemente eram obrigadas a trabalhar para ajudar suas famílias, especialmente em tarefas agrícolas. Isso muitas vezes resultava em cansaço quando chegavam à escola. A divisão de responsabilidades entre meninos e meninas também era comum, com meninas frequentemente cuidando de irmãos mais novos e realizando tarefas domésticas. Ainda assim, e em linha com este cenário, alguns participantes destacam que as crianças por muitas vezes somente tinham oportunidade de brincar na escola.

Segundo os testemunhos e na percepção dos professores, as brincadeiras eram parte importante do cotidiano infantil. As atividades incluíam jogos tradicionais como pião, jogar à bola, cantar, fazer rodinhas, brincar de botões, e outras atividades criativas. Além disso, algumas brincadeiras envolviam o uso de materiais simples, como botões e feijões, demonstrando a criatividade das crianças na adaptação de recursos disponíveis.

Observou-se que embora o Estado Novo tenha implementado ações de assistência à maternidade e infância, incluindo o Ninho dos Pequenos, o Preventório, a Escola Profissional e as Colónias de Férias, sob a liderança do médico Bissaya Barreto, os entrevistados não fizeram referências a esses programas de assistência, possivelmente devido à sua maior concentração na região centro do país.

Embora não tenha sido referido como casos generalizados, havendo crianças de famílias com melhores condições financeiras, os testemunhos destacam que a realidade socioeconômica de algumas crianças era bem limitada. Segundo as narrativas, a pobreza de algumas famílias se evidenciava pelas poucas roupas que as crianças tinham, pelo pouco

ou nenhum alimento que levavam para lanche na escola e as condições com que na escola chegavam em dias de chuva e frio.

Em uma das entrevistas a participante se emociona ao referir que uma de suas alunas havia dito que ficava muito feliz no seu de anos porque ganhava um ovo de sua mãe. Como os ovos da casa eram destinados à venda na feira, o ovo tornava-se num presente especial no contexto económico da família.

As memórias dos entrevistados sobre a infância e o cotidiano das crianças durante o Estado Novo em Portugal apontam para a complexidade das condições de vida das crianças, com influência do contexto económico-social nacional e local. As brincadeiras e as responsabilidades familiares eram uma parte significativa da infância, e as lembranças variavam de acordo com as experiências individuais e o contexto familiar. Essas conclusões destacam a importância de compreender a história social e cultural das crianças em diferentes períodos históricos.

Embora todas as memórias codificadas em categorias anteriormente referidas, sejam de alguma forma também memórias docentes, na dimensão **“Memórias de quando era professor”** (sexto nível na matriz de redução de dados) explorou-se especificamente as memórias relacionadas às dinâmicas sociais e didático-pedagógicas no espaço escolar. Esta dimensão é composta pelas categorias **“Aspectos gerais do percurso docente”**, **“O dia a dia na escola”**, **“Recursos para as aulas”**, **“Métodos e conteúdos”** e **“O que emerge da memória da escola”**.

A categoria **“Aspectos gerais do percurso docente”** está distribuída em três subcategorias: **“Colocação para as escolas”**, **“Escolas onde deu aulas”** e **“Características dos edifícios escolares”**.

As recordações deste período transitaram entre as escolas onde deu aulas, as turmas e os alunos e as dificuldades encontradas para o exercício da profissão. Neste sentido, os participantes relataram que naquela época as colocações para as escolas dependia da nota que tiravam no Exame de Estado e que isso de alguma maneira influenciava na relação com os colegas nas escolas de magistério, uma vez que todos estavam em competição pelas melhores notas.

Um dos aspectos mais notáveis que emergiu das memórias dos professores foi o processo de colocação nas escolas. Os testemunhos enfatizaram que essa atribuição estava fortemente vinculada ao desempenho nos exames de Estado realizados durante o estágio,

ressaltando a importância das notas obtidas nesses exames. Por outro lado, verificou-se também em alguns testemunhos que havia algumas oportunidades diferenciadas para quem iria substituir um familiar. Nestes casos, segundo os testemunhos, geralmente em situações onde a mãe ou mesmo o esposo era professora na escola para onde queria ser colocado, a concorrência era diferenciada. Outros fatores como a distância e os anos de serviço também desempenhavam um papel na determinação das colocações.

Segundo um dos testemunhos, a escassez de vagas nas escolas, especialmente em algumas regiões, como Bragança, onde a oferta era insuficiente em comparação com a demanda de professores, poderia limitar as possibilidades de colocações em algumas zonas e facilitar em outras. Em certa medida, isso contradiz a percepção inicial de que havia escassez de professoras. É provável que na verdade houvesse uma competição acirrada por vagas limitadas. Essa dinâmica demonstra como o contexto socioeconómico e geográfico poderia influenciar as oportunidades de emprego dos professores.

O casamento das professoras foi outro tema que se destacou nas narrativas, apontando que era sujeito a regulamentações estritas. Segundo a regulamentação da altura para a classe docente, as professoras precisavam de autorização do Ministério da Educação Nacional para se casar. Além disso, as professoras só podiam casar com homens cujos salários fossem iguais ou superiores aos delas. Essas restrições refletem a influência das políticas do Estado sobre a vida pessoal das professoras.

Foi referido ainda nas entrevistas que, para complementar suas rendas, alguns professores adotavam a estratégia de dar aulas em duas escolas, dividindo seu tempo entre elas. Essa abordagem demonstra como os professores eram motivados a buscar múltiplas fontes de renda para garantir seu sustento e como suas decisões eram orientadas pelas condições financeiras da época.

Os testemunhos revelaram uma grande variedade de condições nas escolas onde os professores lecionavam. Alguns edifícios eram bem preparados, com instalações novas e adequadas, enquanto outros eram adaptados de casas particulares e careciam de mobiliário e aquecimento adequados. Alguns professores se esforçavam para melhorar as instalações, como o “Caso-E1”, que pintou as paredes da escola por conta própria. Outros, como o “Caso-E7”, relataram situações em que não havia mobiliário suficiente. Como algumas escolas funcionavam em casas alugadas, muitas vezes adaptadas para este fim, as condições do espaço e as carteiras para os alunos nem sempre eram adequados para o número de alunos nas turmas. Este cenário exigia que o professor fizesse algumas adaptações, pondo

inclusive alguns alunos para estudarem no chão enquanto outros terminavam seus trabalhos nas carteiras.

Segundo os testemunhos, o conforto dos edifícios onde funcionavam as escolas dependia muitas vezes do facto de serem ou não escolas de raiz, sendo estes os melhores e mais bem preparados para funcionar como escola. As escolas do Plano Centenários foram referidas algumas vezes nos testemunhos como bons edifícios para o funcionamento das escolas.

Essas memórias evidenciam as condições de trabalho desafiadoras enfrentadas pelos professores, demonstrando como a infraestrutura das escolas variava amplamente e como os próprios professores frequentemente precisavam intervir para melhorar o ambiente de ensino. Além disso, as referências às braseiras, salamandras e aquecedores a gás realçam os desafios climáticos, especialmente durante os meses mais frios.

A categoria “O dia a dia na escola” apresenta as subcategorias “Como recorda as diferentes turmas que teve”, “O que recorda sobre os alunos”, “Higiene dos alunos” e “Limpeza e manutenção das escolas”.

Na subcategoria **“Como recorda as diferentes turmas que teve”** os testemunhos destacam as percepções dos professores sobre suas várias turmas ao longo de suas carreiras. Isso inclui elementos como dinâmicas de sala de aula, tamanhos de turmas e desafios enfrentados no ensino. Os professores evocam memórias de suas primeiras experiências, como o Caso-E10, que lembra sua primeira turma com alunos do 1º e 3º ano, enfatizando o número de alunos (cerca de 28) e as particularidades dessa turma.

Outro exemplo é o Caso-E4, que recorda uma turma com desafios adicionais, alunos mais velhos e outros com dificuldades de aprendizado. A ênfase na preparação para exames e na dedicação em ajudar os alunos com dificuldades destaca a importância do orgulho profissional e do compromisso do professor com o sucesso acadêmico dos alunos. A narrativa também destaca como a gestão de múltiplas turmas demandava um planeamento cuidadoso e atenção individualizada, com foco nas necessidades dos alunos.

O Caso-E5 acrescenta outra camada à discussão, mencionando que, devido à ênfase na educação, os alunos não tinham tempo para comportamento inadequado. Situando a temporalidade do seu discurso e construindo uma imagem mental que fosse compreensível durante a narrativa, o Caso-E5 explica que seus alunos não tinham tempo de sobra para se comportar mal.

A necessidade de manter os alunos ocupados ilustra a importância da gestão de sala de aula e a dinâmica desafiadora de turmas com diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem. A abordagem de Caso-E13 à sua gestão de turmas destaca a necessidade de planejamento constante e aulas diretas com alunos que tinham dificuldades específicas. Isso também destaca como a memória dos professores é intrinsecamente ligada à sua capacidade de adaptar-se às necessidades individuais de cada turma.

No âmbito da subcategoria “**O que recorda sobre os alunos**”, as memórias dos professores estão intrinsecamente ligadas às condições económico-sociais, ao desempenho escolar e comportamento dos alunos. Essas memórias são frequentemente evocadas com um tom emocional, como o Caso-E2, que lembra um aluno particularmente pobre e as dificuldades que ele enfrentava. O testemunho destaca como os professores não apenas lembram de suas experiências com os alunos, mas também como se sentem orgulhosos das trajetórias de superação e sucesso de alguns deles.

Da mesma forma, o Caso-E6 menciona as condições socioeconômicas desafiadoras de seus alunos e como essas condições afetavam até mesmo os eventos festivos na escola, como o “magusto”. Neste caso, a participante recorda em seu testemunho que o aluno levava o vinho para a escola em lugar do sumo.

Em outros testemunhos os participantes recordaram as condições económicas de alguns alunos, apontando que as condições de conforto térmico das salas de aulas nem sempre era adequada. Retomando o tema dos contextos económicos e sociais nacionais, um dos participantes refere que tinha um aluno que dormia na sala porque estava cansado de trabalhar e em casa dormia numa cama com mais quatro irmãos.

A decisão dos professores de não dar muitos trabalhos de casa, como evidenciado pelos Casos E1, E9 e E10, ilustra a consideração de que os pais muitas vezes não podiam fornecer suporte em casa, o que, por sua vez, afetaria a qualidade do trabalho de casa dos alunos. Essas memórias também refletem as dificuldades que os professores enfrentavam ao tentar manter o engajamento dos alunos em casa.

Quando se trata da subcategoria “**Higiene dos alunos**”, as memórias destacam a necessidade de falar sobre higiene com os alunos e, em alguns casos, de tomar medidas diretas para garantir que eles conservem a sua limpeza. A importância do contexto económico-social ressurge, com o contexto familiar dos alunos frequentemente sendo citado como a razão por trás da falta de higiene. Além disso, a ênfase na higiene está

intrinsecamente ligada ao contexto da época, devendo-se recordar que tratava-se de um dos conteúdos das escolas de magistério.

Na subcategoria “**Limpeza e manutenção das escolas**”, as memórias revelam que os professores e até mesmo os alunos estavam envolvidos na limpeza e manutenção da escola. Os testemunhos destacam o orgulho e a dedicação dos professores ao assegurar que a escola fosse um ambiente limpo e adequado para o ensino. A falta de referências ao contexto atual nesta categoria sugere que a narrativa está fortemente ancorada no contexto histórico das memórias dos professores.

O reencontro com ex-alunos é outro aspecto que ilustra a complexidade das memórias dos professores. O orgulho ao mencionar os sucessos de seus ex-alunos reflete o impacto duradouro da profissão de professor e como essas memórias contribuem para a construção da identidade do professor.

A categoria “Recursos para as aulas” está organizada em três subcategorias: “Os materiais disponíveis na escola”, “Livros que usava” e “Lousa e cadernos”.

A análise das narrativas demonstra que as memórias sobre os recursos materiais nas escolas são importantes porque complementam outras memórias relacionadas às escolas e suas condições. Foi possível verificar como os entrevistados recordam esses recursos e como essas memórias são apresentadas em suas narrativas.

Alguns entrevistados recordam a escassez de materiais e como os alunos improvisavam quando não podiam comprar cadernos. Outros mencionam a evolução das condições socioeconômicas ao longo do tempo, levando a melhorias na disponibilidade de recursos. Nesse sentido, a narrativa do Caso-E6 é rica em informações sobre o uso dos materiais escolares, incluindo a fabricação de tinta para canetas de tinteiro. Essa narrativa é analisada em detalhes para mostrar como as memórias são organizadas e estruturadas em discursos narrativos.

Os testemunhos também abordam a memória dos livros usados na escola, destacando que alguns entrevistados confundem as memórias de quando eram alunos com as memórias de quando eram professores. Isso pode ser devido à não ter havido mudanças significativas nos materiais didáticos ao longo do tempo, como mencionado por alguns entrevistados.

Além disso, as narrativas referem as lousas e cadernos, enfatizando a importância desses elementos na cultura material escolar. Os entrevistados recordam como as condições

econômicas das famílias dos alunos influenciaram o uso de cadernos e a necessidade de improvisação. Alguns alunos usavam folhas de papel que eram trazidas pelas mães da mercearia, enquanto outros usavam cadernos se suas famílias pudessem comprá-los. Isso mostra como as condições sociais desempenharam um papel crucial na educação da época.

A categoria “Métodos e conteúdos” apresenta as seguintes subcategorias: “Métodos e técnicas de ensino”, “O ensino de português”, “O ensino da matemática”, “O ensino da história”, “O ensino da geografia”, “O ensino da educação física”, “O ensino de religião e moral”, “O ensino de trabalhos manuais” e “Avaliação dos alunos e exames de psaaagem e classe”.

Considerando a análise realizada sobre as memórias dos entrevistados em relação aos “métodos e conteúdos”, na subcategoria “**Métodos e Técnicas de Ensino**”, podemos destacar várias conclusões e reflexões importantes relacionadas à sociodinâmica e à prática pedagógica.

O destaque nas memórias dos entrevistados para métodos de ensino da leitura e escrita reflete uma ênfase tradicional na alfabetização como um pilar fundamental da educação. Isso sugere que a capacidade de leitura e escrita é valorizada e lembrada como uma das principais competências a serem transmitidas aos alunos. Essa ênfase nas habilidades de leitura e escrita também está alinhada com os princípios fundamentais da educação, que consideram essas habilidades como essenciais para o desenvolvimento cognitivo e a participação ativa na sociedade.

As memórias específicas dos métodos de ensino mencionados pelos entrevistados, como o “Jean Qui Rit”, mostram que uso de métodos pedagógicos, incorporando elementos rítmicos, gestuais e multisensoriais, demonstra a adaptação das abordagens de ensino para atender às necessidades dos alunos e tornar o processo de aprendizagem mais envolvente e eficaz. Além disso, a referência a métodos específicos como o “analítico-sintético” e o “global” revela a diversidade de abordagens pedagógicas que os docentes utilizavam em suas práticas e que ainda permanecem na memória.

A confusão em relação a diferentes métodos mencionada pelo Caso-E3 ilustra a complexidade das recordações sobre métodos de ensino, que muitas vezes podem se sobrepor ou se entrelaçar em experiências de ensino. No mesmo sentido, a menção do “método das 28 palavras” e do “método global” por E3 indica que esses métodos analíticos, que enfatizam a compreensão do todo antes de analisar partes menores, também

desempenharam um papel na prática pedagógica. Essa diversidade de abordagens destaca a complexidade da educação e a necessidade de os professores adaptarem suas estratégias de acordo com as necessidades dos alunos.

A estratégia de contar histórias mencionada por E10 demonstra a importância de tornar o processo de aprendizagem envolvente e significativo. A abordagem do “método global de contos” mostra como a narrativa e a contextualização podem desempenhar um papel fundamental na compreensão e retenção do conteúdo, enfatizando a importância do engajamento dos alunos.

As narrativas codificadas nas subcategorias “**O ensino de português**” e “**O ensino da matemática**”, permitem observar como o ensino de português e da matemática é recordado pelos entrevistados.

No que diz respeito ao “**ensino de português**”, os depoimentos dos Casos E1, E3, E4, E5, E6 e E9 destacam a ênfase dada à gramática, morfologia e sintaxe no processo de aprendizagem da língua portuguesa. Eles recordam a necessidade de os alunos dominarem a estrutura da língua, incluindo sujeito, predicado, complementos, conjugações, tempos verbais, preposições e conjunções. Além disso, mencionam a importância da memória no ensino desses conceitos. A preocupação em ensinar os alunos a interpretar textos é enfatizada, com o Caso-E4 destacando a relevância das aulas de português para a cultura pessoal de um indivíduo.

Os Casos E5 e E6 mencionam a importância de ensinar os verbos e o uso de materiais como jogos com letras e mapas para auxiliar os professores no ensino das primeiras letras. Esses depoimentos destacam como o ensino de português estava relacionado à formação de habilidades linguísticas fundamentais, incluindo leitura, interpretação e escrita.

Na subcategoria “**O ensino da matemática**”, os depoimentos dos Casos E2, E3, E5, E6, E10, E18 e E7 oferecem insights sobre as estratégias pedagógicas utilizadas no passado. O Caso-E2 destaca o uso de associações visuais para ensinar números, onde cada número era relacionado a uma imagem reconhecível, tornando a aprendizagem mais acessível e memorável para as crianças. Esse método é comparado com a abordagem contemporânea de ensino, enfatizando a eficácia da abordagem anterior.

Os Casos E5 e E6 mencionam o ensino da tabuada, com estratégias como contar pelos dedos e utilizar objetos simples, como bolotas e pedrinhas, para auxiliar na memorização. Além disso, o Caso-E6 ressalta a importância da criatividade e da escrita na memorização da tabuada. No mesmo sentido, o Caso-E10 relata a improvisação de materiais de ensino, como galhos e pedrinhas, devido à falta de recursos nas escolas. Por outro lado, o Caso-E18 destaca a presença de materiais como sólidos geométricos, balanças e pesos em algumas escolas.

Sobre as memórias relacionadas às subcategorias **“O ensino de história”** e **“O ensino de geografia”**, foi possível observar que as memórias dos participantes destacam a influência da ideologia do regime refletida nos manuais escolares da época, o que limitava o conteúdo a ser ensinado. Essa limitação ideológica direcionava o foco do ensino para a glorificação dos reis e a ênfase na história de Portugal, em detrimento de uma abordagem mais abrangente e crítica.

A ênfase nas dinastias, batalhas e reis portugueses era evidente nas narrativas, indicando um enfoque nacionalista. O culto ao passado e a promoção de figuras heróicas eram características comuns em regimes autoritários, como o Estado Novo em Portugal. Essa abordagem limitada da história pode ser vista como uma estratégia de promoção ideológica destinada a reforçar a identidade nacional. No mesmo sentido a menção às políticas coloniais e à representação das colônias como elementos da grandeza da pátria também é significativa.

As narrativas codificadas na subcategoria **“O ensino de geografia”** destacam a sobrecarga de informações e a necessidade de os alunos memorizarem uma grande quantidade de detalhes geográficos, como nomes de rios e serras, caminhos de ferro com suas estações e apeadeiros. Essa abordagem intensiva da geografia incluía não apenas informações sobre o território continental português, mas também sobre as províncias ultramarinas. Os relatos sugerem que o currículo de geografia era extenso e talvez excessivamente detalhado, com informações que os alunos poderiam considerar irrelevantes para suas vidas práticas.

No entanto, um dos entrevistados reconhece o valor desse conhecimento geográfico, argumentando que ele permitia aos alunos compreender melhor a estrutura do país e a importância de determinados elementos da geografia, como rios, serras e ferrovias. Esse ponto de vista ressalta a importância da geografia no desenvolvimento de uma compreensão mais profunda da realidade social e econômica.

Além disso, as narrativas dos participantes demonstram como a memória individual se entrelaça com a dimensão cotidiana da realidade social. Os relatos revelam como a experiência escolar influenciou a forma como os indivíduos percebem o mundo e como desenvolvem novos modelos mentais ao refletir sobre seu passado numa perspectiva sociodinâmica.

No âmbito das subcategorias **“O ensino da educação física”**, **“O ensino de religião e moral”** e **“O ensino de trabalhos manuais”** os segmentos codificados apontam que em geral, as memórias revelaram que as condições eram muitas vezes limitadas nas escolas.

Segundo os testemunhos, as aulas de educação física, quando dadas pelo professor da escola, se resumiam a alguns exercícios simples como correr, fazer a marcha ou apenas jogar a bola. Referem ainda em conexão com as atividades da Mocidade Portuguesa, que ocorriam aos sábados, destacando a influência do regime nas escolas primárias.

As aulas de religião e moral evocam memórias com diferentes nuances emocionais. Essas memórias refletem as diferentes perspectivas dos entrevistados em relação à religião e à moral, assim como as diferentes abordagens de ensino adotadas pelos professores. Alguns professores relatam que em suas aulas sempre se preocupavam em promover reflexões morais, incentivando uma conduta mais solidária e reflexiva. Recordam ainda que muitos conteúdos dos manuais escolares traziam reflexões morais.

As narrativas mencionam ainda atividades criativas no âmbito dos trabalhos manuais, como dobragens de papel e construção de objetos com materiais simples, demonstrando a ênfase na expressão artística e habilidades manuais.

Numa perspectiva sociodinâmica, pode-se afirmar que as memórias sobre as aulas de educação física, religião e moral e trabalhos manuais nas escolas primárias do Estado Novo em Portugal proporcionam uma visão abrangente das experiências dos entrevistados. Elas refletem não apenas o conteúdo das disciplinas, mas também as condições, contextos e influências sociais e religiosas que moldaram a educação na época e se refletem em seus exercícios anamnésicos. Essas memórias são parte integrante da memória coletiva e da história da educação em Portugal, fornecendo insights valiosos sobre a sociedade e a educação naquele período.

Os testemunhos codificados na subcategoria **“Avaliação dos alunos e exames de passagem de classe”**, a última da categoria **“Métodos e conteúdos”**, reflete a tensão e

foco dos professores da escola primária na aprovação dos alunos nos exames de passagem de classe.

É notável que a memória coletiva (Halbwachs, 1950/1997) dos participantes se concentre principalmente nos exames de passagem de classe, enquanto a avaliação contínua dos alunos durante o ano letivo é mencionada apenas esporadicamente. Isso sugere que os exames eram eventos de grande importância e ansiedade tanto para os professores quanto para os alunos.

O sistema de exames parecia ser o principal meio de determinar a progressão dos alunos, o que é consistente com a legislação da época, como o Decreto nº 27735 (Portugal, 1937). O que em certa medida reflete o que foi priorizado nas narrativas quando foram evocadas as memórias relativas a avaliação dos alunos, em linha com o que diz a literatura sobre como as recordações refletem os processos mentais relativos aos temas evocados na memória (Bosi, 2015; Connerton, 1989/1993; Ricoeur, 2000/2004).

Algumas narrativas apontaram uma mudança nas práticas de avaliação ao longo do tempo, referindo que os professores detinham a responsabilidade de decidir se um aluno estava preparado para passar, sem a necessidade de exames externos. Contudo, essa memória, não está em conformidade com os Atos Normativos da época, que estabeleciam critérios específicos para os exames de passagem de classe. Essa divergência entre a memória dos participantes e a regulamentação oficial pode ser atribuída à diversos fatores. É possível que o participante esteja a confundir memórias ou mesmo tenha desejado afirmar que os professores poderiam decidir se o aluno estava pronto para ir a exames.

O Decreto nº 27735 (Portugal, 1937) estabelecia diretrizes detalhadas para os exames de passagem de classe, que incluíam provas escritas e provas orais, com critérios específicos de avaliação, como ortografia, sintaxe e resolução de problemas de aritmética. Neste contexto, observa-se nos testemunhos que os professores enfrentavam uma considerável pressão para preparar seus alunos para esses exames. Essa pressão era ampliada pela obrigação de aprovar um percentual específico de alunos a cada ano, com uma exceção apenas na primeira classe, onde era permitido um índice de aprovação menor. Isso evidencia a relevância atribuída aos resultados dos exames como um indicador da eficácia do sistema educacional na temporalidade das memórias.

As narrativas refletem ainda a dedicação dos professores em preparar seus alunos para os exames era evidente, e muitos dedicavam tempo adicional para ajudar os estudantes

a se prepararem. Em linhas gerais, evidenciam o orgulho dos professores ao verem seus alunos aprovados nos exames, ressaltando a importância que atribuíam ao sucesso de seus pupilos. Esse sentimento de realização e satisfação profissional reflete a dedicação dos professores entrevistados à educação e sucesso de seus alunos.

Os testemunhos incluídos na categoria **“O que emerge da memória da escola”** a última da dimensão **“Memórias de quando era professor/a”**, foram codificados em cinco subcategorias que dialogam entre si, mas que foram exploradas separadamente devido à complexidade dos segmentos nelas codificados: **“Respeito e disciplina na escola”**, **“Os pais de alunos”**, **“Castigar os alunos”**, **“O que mudou na escola ao longo do tempo”** e, por último, **“Como percebe o contributo da escola”**.

Sobre **“Respeito e disciplina na escola”** verificou-se nos testemunhos que a temporalidade mnemónica transitou entre o passado da memória e o presente da narrativa, evidenciando elementos da perspetiva sociodinâmica da memória. Recordar a disciplina na escola evocou ainda um conjunto de diferentes sentimentos e comparações entre a escola de sua memória e a escola do presente da narrativa. Desta forma, o tempo, o espaço, as condições e seus efeitos afetaram diretamente alguns testemunhos.

Uma das observações centrais é a natureza subjetiva do conceito de respeito. Como ressaltado, o que é considerado respeitoso por uma pessoa pode não ser interpretado da mesma forma por outra. Isso destaca a complexidade das dinâmicas sociais na escola, onde as perceções individuais desempenham um papel fundamental.

A palavra “respeito” nas memórias dos entrevistados pode ser observada à luz das dinâmicas de poder no microcosmo social da escola (Bourdieu, 2011; Foucault, 1966/2019). Contudo, a evocação desta memória gera um conflito moral entre o passado dos eventos e o presente da narrativa, de forma que na expectativa de evitar desconfortos, o discurso é ajustado conforme a sua temporalidade (Ricoeur, 1983; Shaw, 2016).

Uma abordagem filosófica-metafísica sobre o conceito de respeito (Kant, 1907/2017) foi adotada no processo de análise dos testemunhos, definindo “respeito” como parte de um conjunto de direitos e obrigações morais no contexto das atividades sociais. Isso ajuda a compreender o desrespeito como uma violação dessas obrigações. Essa estrutura reflexiva proporciona uma visão menos subjetiva das reflexões em torno dos testemunhos.

Neste sentido, pode-se afirmar que os testemunhos dos entrevistados revelam que o respeito na escola estava intimamente ligado ao cumprimento das obrigações morais, que incluíam o respeito aos professores e ao compromisso de aprender. Havia uma ênfase no papel dos alunos em medir o “pulso” do professor, ou seja, entender até onde podiam ir. Isso indica uma percepção de que os alunos desempenhavam um papel ativo na construção do respeito na sala de aula.

Também se observa que o medo do castigo tenha desempenhado um papel significativo na promoção do respeito na escola, segundo o que pode ser interpretado em alguns testemunhos dos entrevistados. O que pode estar na raiz de algumas contenções e ajustes nas narrativas, atuando como uma auto-reflexão (*Self Reference Effect* - SRE) sobre o constructo mental da memória e o discurso que se manifesta na narrativa (Damásio, 2010; Moscovici, 1961/1978; Stendardi et al., 2021). Ainda assim, os entrevistados destacam em suas narrativas que o respeito na escola diminuiu ao longo do tempo. Essa percepção pode estar relacionada a mudanças na sociedade e na educação ao longo das décadas.

Numa perspectiva sociodinâmica da memória social da escola, fica evidente como as memórias são construídas e moldadas pelas experiências, relações sociais e pelas mudanças culturais ao longo do tempo. As narrativas dos entrevistados demonstram como as dinâmicas de tempo, espaço, condições e efeitos desempenham um papel crucial na compreensão das narrativas da memória relacionadas ao tema do respeito e disciplina na escola.

A subcategoria “**Os pais de alunos**” apresenta uma estreita relação com as subcategorias “**Respeito e disciplina na escola**” e “**Castigar os alunos**”, respectivamente as subcategorias anterior e posterior na matriz de redução de dados.

Os testemunhos revelam a expectativa dos pais de que os professores fossem rigorosos com seus filhos e pudessem castigá-los se não se dedicassem aos estudos. Isso é exemplificado nos casos E1, E3, E5 e E10, onde os pais encorajavam os professores a punirem seus filhos, destacando a autoridade dos professores na educação. No entanto, o texto também observa que o discurso presente nos testemunhos reflete a norma contemporânea de educação, sugerindo que os entrevistados podem ter adaptado suas narrativas para se adequar às concepções atuais de educação, revelando um processo sociodinâmico nas temporalidades da memória (passado-presente).

O caso E17 descreve como um pai chegou à escola com uma palmatória para que o professor a usasse em seu filho quando se comportasse mal. Isso destaca a cumplicidade entre os pais e os professores na aplicação de castigos físicos.

Esta narrativa reforça a interpretação de que o uso da régua, palmatória e outros objetos como métodos de disciplina era amplamente aceito (convenção social) na época em que ocorrem os registos dessas memórias, como indicado pelo contexto temporal. Além disso, alguns professores justificam o uso desses castigos como uma forma de incentivar os alunos a estudar, enfatizando a importância dos exames de passagem de classe.

O Caso-E5 é particularmente ilustrativo desse fenômeno, com a menção de “Bata-lhe o senhor que é pai dele”, evocando em sua recordação as representações sociais e construções mentais sobre o tema no contexto das memórias. Neste discurso, o professor teria a benção do pai do aluno para lhe castigar (passado-passado), mas não o fez porque em sua construção mental esta autoridade pertence ao pai do aluno (passado-presente). Esse processo sociodinâmico nas temporalidades da memória e da narrativa se enquadra no *Self Reference Effect* (SRE), que destaca a influência da memória na construção da identidade pessoal e nas mudanças de atitudes e comportamentos ao longo das temporalidades dos eventos (Stendardi et al., 2021).

Sobre este ponto, a subcategoria seguinte, “**Castigar os alunos**”, revela uma série de memórias relacionadas com o uso de castigos físicos como meio de disciplina na escola. As narrativas dos casos E1, E2, E4, E5, E8, E18, entre outros, oferecem uma visão abrangente dessas experiências, destacando a utilização de objetos como régua, cana e palmatória para impor disciplina aos alunos. No entanto, a maneira como esses castigos eram aplicados e percebidos altera-se de um caso para outro. Em linhas gerais, verifica-se que algumas narrativas relacionadas a este tema entram em contradição ao discurso sobre “justiça dos professores” e curiosamente, alguns dos entrevistados expressaram arrependimento por terem usado a régua nos castigos.

Na subcategoria “**O que mudou na escola ao longo do tempo**” observou-se percepções variadas dos entrevistados sobre as transformações ocorridas na escola. É evidente que, ao abordar essa temática, os participantes se envolvem num exercício de recordação que envolve tanto elementos históricos quanto sociais, destacando-se a influência do 25 de Abril como um divisor de águas na narrativa de alguns.

A contextualização histórica, com destaque para o impacto do 25 de Abril, emerge como um elemento central. A mudança no regime político e a abertura para uma sociedade mais democrática tiveram repercussões significativas no sistema educacional, conforme observado no relato do Caso-E6, que afirma que “bastou haver o 25 de Abril pelo meio e as coisas começaram a mudar”. Esta data marca um ponto de inflexão histórica que se destaca na memória e os entrevistados parecem reconhecê-lo como um divisor temporal que influenciou a dinâmica escolar.

A transformação nas condições de vida e nas características dos alunos ao longo dos alunos também é um ponto relevante. O Caso-E6 observa que as crianças se tornaram “completamente diferentes” em aspectos como vestuário e alimentação. O Caso-E10 acrescenta que as crianças de hoje têm mais recursos e brinquedos em comparação com o passado. Essas mudanças refletem as transformações socioeconômicas ao longo do tempo e como elas afetaram os comportamentos sociais e se refletiram nos microcosmos da família e da escola.

Estes aspectos destacam as influências do tempo, do espaço, das condições e de seus efeitos nas narrativas em diversos aspectos. Neste sentido, a narrativa do Caso-E13 introduz uma dimensão relacionada à educação e ao desenvolvimento cognitivo. Segundo seu testemunho, o uso de cartas como uma ferramenta para treinar a escrita é destacado como uma prática que se perdeu. Além disso, refere-se que o ensino de antes trazia textos com conhecimentos e conteúdos de cunho moral, proporcionando conhecimento histórico e ensinando a pensar. Esta reflexão sobre os paradigmas da educação e da escola denota as comparações passado-presente onde o discurso destaca que o tempo da narrativa não é de todo melhor que o tempo da experiência registada na memória.

A questão da exigência na escola é outro ponto relevante nas comparações passado-presente. Alguns entrevistados, como os Casos E3 e E8, consideram a escola do passado era mais exigente. As percepções dos entrevistados apontam para uma nostalgia em relação a aspectos da escola do passado, como respeito aos professores, qualidade do ensino, exercício da escrita e rigor acadêmico. No entanto, essa visão do passado é contraposta à realidade atual, caracterizada pelo excesso de recursos e uma cultura escolar diferente. O exercício de recordação revela, assim, a complexa relação entre memória e mudança sociocultural.

Os testemunhos codificados na subcategoria “**Como percebe o contributo da escola**”, a última da categoria “**Memórias de quando era professor/a**”, se comunica com

a subcategoria anterior, “O que mudou na escola ao longo do tempo”. Isso sugere que as memórias evocadas na discussão sobre o contributo da escola estão intrinsecamente ligadas às mudanças percebidas na instituição ao longo dos anos.

É importante ressaltar que as percepções apresentadas pelos entrevistados não foram submetidas a julgamento de valor durante a análise, e devem ser vistas como manifestações livres de suas percepções individuais. Isso implica que as emoções expressas pelos entrevistados durante as narrativas são uma parte essencial de suas memórias biográficas e representam as experiências vividas no contexto escolar.

As narrativas dos entrevistados, como exemplificados pelos Casos-E3, E4, E6, E8, E10 e E17, destacam a ênfase na transmissão de valores aos alunos, destacando a importância de serem educados, honestos, leais, respeitosos, obedientes (especialmente aos pais e aos mais velhos). Destacam ainda a importância das crianças valorizarem o trabalho árduo e a responsabilidade como essenciais para suas vidas. Isso sugere que, de acordo com suas percepções, a escola desempenhava um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes e éticos.

Em linha com o que se observou noutras situações das entrevistas, os entrevistados comparam o passado com o presente, revisitando suas memórias escolares e refletindo sobre o impacto da educação no contexto social. Alguns entrevistados expressam emoções ao lamentar que a escola atual não transmita os mesmos valores que no passado. Essas emoções são intrínsecas às suas histórias de vida e memórias biográficas.

As narrativas sobre o contributo da escola se conectam intimamente com as percepções sobre as mudanças na instituição ao longo do tempo. Elas refletem discursos de reconhecimento social, onde os entrevistados se sentem orgulhosos de seu dever cumprido como docentes, ao mesmo tempo em que fazem reflexões e comparações entre o passado idealizado e o presente criticado. Isso pode ser entendido como parte de um fenômeno transversal das significações imaginárias sociais, onde as experiências sociais, incluindo as profissionais, moldam as percepções sobre os microcosmos sociais no passado e no presente (Castoriadis, 1975/1999; Coulter, 1979; Goffman, 1974/2012).

A análise das entrevistas, à luz de uma perspectiva sociodinâmica da memória da escola do tempo do Estado Novo, permite concluir que o orgulho pela profissão docente foi observado em diversos momentos nas entrevistas, quer seja quando referiam serem eles próprios que cuidavam da escola com os alunos, quer seja quando referiam o sucesso de

seus alunos. Recordar o tempo de quando era professor pareceu ser um exercício positivo para os participantes, o que se refletiu no volume de informações partilhadas nos testemunhos.

A escolha de utilização de entrevistas semi-estruturadas para a coleta de dados revelou-se eficiente para os objetivos da investigação na medida em que permitiu liberdade narrativa aos participantes. Contudo, ainda assim não se pode classificar como entrevistas narrativas ou entrevistas com narrativas biográficas. O que exigiria uma entrevista aberta e dificultaria manter o foco das memórias sobre o tema da escola do tempo do Estado Novo.

O constructo analítico estruturado para a perspetiva sociodinâmica permitiu não apenas observar a revelância das recordações dos professores para a historiografia da educação, como também evidenciou a necessidade de se desenvolver mais pesquisas com foco na memória social da escola. É essencial destacar que estas recordações constituem uma parte importante da memória da escola, a qual irá se perder quando os portadores dessas memórias partirem. Uma situação com a qual lidamos ainda no desenvolvimento deste estudo.

Do ponto de vista metodológico convém recordar que a investigação partiu do pressuposto de que a presença de dinâmicas temporais (tempo e espaço) e os constructos narrativos sobre os contextos nos quais foram registados na memória os eventos biográficos (condições e seus efeitos), são elementos indicadores da perspetiva sociodinâmica da memória. Adotando estes pressupostos como princípios de observação, foi possível proceder com a análise temática dos testemunhos recorrendo a estratégias de microanálise para um melhor refinamento dos segmentos dos testemunhos orais dos participantes.

Os resultados permitiram evidenciar como os aspectos do tempo, do espaço, das condições e dos seus efeitos se manifestam nas narrativas dos professores da escola do tempo do Estado Novo e evidenciam a perspetiva sociodinâmica da memória. A análise das entrevistas permitiu identificar e descrever como as narrativas da memória recorrem aos elementos sociodinâmicos para estruturar em seus discursos as experiências registadas na memória. O que não apenas evidencia a funcionalidade como também a relevância da perspetiva sociodinâmica para investigações que recorrem à história oral no âmbito da historiografia da educação.

O estudo demonstrou ainda que as significações dos eventos biográficos experienciados de forma direta (em primeira pessoa - evento-vivido) ou indireta (outra

pessoa viveu o evento e lhe contou - evento não-vivido) estão em linha com os pressupostos de que a memória narrativa é uma face da memória episódica e da memória procedural, combinando ambas na reconstrução da experiência no discurso. Esta dinâmica em si revela exercícios mnésicos de temporalidade, visitando o passado (passado-passado) e reconstruindo-o no presente (passado-presente).

Em linha com a literatura que suportou todo o constructo teórico-conceptual, a investigação confirmou a relevância do contexto, tanto para a construção dos discursos nas narrativas, acerca das recordações das experiências registadas na memória, quanto para a análise da memória social da escola numa perspetiva sociodinâmica.

No mesmo sentido, demonstrou a viabilidade de algumas metodologias qualitativas para investigações fenomenológicas, especialmente aquelas que recorrem aos testemunhos orais como objeto de análise. Embora a microanálise seja comum em trabalhos que recorrem à *grounded theory*, sua estrutura flexível e reflexiva foi particularmente útil na análise das dos testemunhos, permitindo não apenas destacar os indicadores sociodinâmicos na narrativa (tempo, espaço, condições e efeitos) como também outros indicadores semânticos que apontaram para engramas mnésicos.

O estudo permitiu verificar que os entrevistados relataram as suas memórias episódicas e resignificaram as subjectividades destas experiências consoante a memória semântica em suas narrativas. Numa perspetiva sociodinâmica, essas narrativas demonstraram que os testemunhos orais revelam que os narradores (aqueles que recordam) exercitam uma viagem mental no tempo, comparando e resignificando as experiências da escola no tempo e no espaço da experiência, segundo as memória individual e colectiva.

Embora este argumento esteja no campo intuitivo das ideias, foi observado durante o desenvolvimento da tese, que alguns grupos de investigação no âmbito das neurociências estavam a desenvolver experimentos diversos que comprovam este pressuposto. Nestes estudos, verificou-se que as viagens mentais no tempo estão na base do conceito de passado, presente e futuro de si. De maneira que se revelam essenciais às reflexões pessoais que fazemos e como nos projetamos no presente e no futuro. O que de certa forma pode explicar os auto-julgamentos que aplicamos quando recordamos e ajustamos a recordação no discurso do presente. Estas constatações no campo das neurociências reforçam os argumentos da perspetiva sociodinâmica sobre as relações entre tempo, espaço, condições e seus efeitos e indicam que este tema deveria ser objecto de uma análise

mais profunda e detalhada, de forma a combinar conhecimentos e oferecer suporte para novos estudos no âmbito da história oral e especialmente da historiografia da educação.

No entanto, é essencial ressaltar que os resultados aqui apresentados apenas refletem os dados analisados. Permitem compreender o perfil dos entrevistados e todo o conjunto de dados que compõe o corpus de análise, elucidando diversos aspectos e abrindo espaço para diferentes reflexões e novos estudos, mas ainda assim não permite afirmar que representa a generalidade das memórias da escola.

Importa registrar que as principais limitações detatadas no estudo, destacam-se o acesso aos entrevistados, quer seja pelos problemas relacionados ao avanço da idade ou mesmo pela sua disponibilidade em participar num estudo deste tipo e as limitações hermenêuticas no campo da memória e da sociodinâmica, acentuadas pela subjetividade inerente à interpretação dos fenómenos da memória. Acrescenta-se a estas o paradoxo observado acerca do tema da sociodinâmica, uma vez que ao mesmo tempo em que se encontra uma diversidade de aplicações e estudos, ainda permanece pouco utilizada ou mesmo desconhecida em trabalhos no âmbito da historiografia da educação.

Sobre este aspecto em particular, além deste estudo contribuir com um quadro teórico que conceptualiza a memória, a sociodinâmica e o contexto numa matriz multidisciplinar, espera-se que as estruturas de análise dos dados, possam ser úteis à futuras investigações no campo da história da educação. O uso da microanálise pode ser ajustado à diferentes conjuntos de dados, sendo importante considerar a combinação de diferentes conceitos e ferramentas analíticas.

Ao apresentar um quadro teórico-conceptual robusto, esta tese contribui para a compreensão da amplitude de aplicabilidades da sociodinâmica e de suas potencialidades em diferentes campos do conhecimento. É exatamente esta característica multidisciplinar, combinando diferentes áreas de investigação, que permitiu a viabilização das reflexões apontadas neste estudo, abrindo espaço para novas e mais aprofundadas investigações.

Como sugestões para novos trabalhos sobre este tema, recomenda-se utilizar a perspectiva sociodinâmica num estudo onde os participantes não foram professores ou alunos na escola do tempo do Estado Novo. Portanto, tenham estudado posteriormente ao 25 de Abril. Este estudo poderia permitir interessante comparações sobre o que é recordado da escola e que diferenças podem ser observadas em suas narrativas.

Para além deste tema, durante a investigação verificou-se que o estudo comparativo dos manuais escolares de períodos não democráticos, especialmente no espaço Iberoamericano, poderia trazer contributos significados à uma melhor compreensão acerca dos elementos ideológicos na educação e como estes elementos dialogam com a memória da escola.

Também o tema da legística sobre as políticas educativas durante regimes como o Estado Novo poderia trazer diversos contributos para uma perceção acerca da regulação da educação por Atos Normativos e o seu impacto sobre a memória social da escola. Este aspecto foi particularmente desafiador na presente investigação, exigindo do investigador o desenvolvimento bases de dados específicas que atendessem à temporalidade do estudo. Para este fim, foi organizada uma rede neural com as informações, com recurso ao Neo4J e o Obsidian. Pelo que recomenda-se algo similar aos investigadores que se interessarem por este tema.

Aproveita-se ainda para ressaltar que o presente estudo assume os vieses apontados ainda no desenho de investigação e as limitações já enunciadas. O que denuncia que ele não esgota o tema, não apresenta soluções fechadas ou se encerra nesta tese. Tanto o constructo teórico quanto o analítico estão sujeitos a tornarem-se em objetos de críticas ou mesmo de desconstruções.

As proposições e reflexões incluídas nesta investigação inserem-se no âmbito das teorias de sistemas abertos referidas por Popper (1979/2013), colocando-se em defesa de infinitas verificações e contestações sobre seus elementos teóricos e estruturas analíticas. Neste sentido, o investigador entende todo este processo como benéfico e cientificamente rico para esta investigação e o campo no qual ela se inclui, uma vez que novos olhares podem trazer novas reflexões e evoluções conceptuais.

Conclui-se esta tese esperando que possa evocar novos debates, reflexões e investigações que explorem o amplo universo da perspectiva sociodinâmica e contribua para a historiografia da educação.

RFP

Referências

- Abbagnano, N. (2007). *Dicionário de Filosofia* (5ª ed.) (A. Bosi, & I. C. Benedetti, Trad.). Martins Fontes. (Original publicado em 1971)
- Aboim, S. (2011). Vidas conjugais: do institucionalismo ao elogio da relação. In J. Mattoso, *História da Vida Privada em Portugal. Os nossos dias* (pp. 80–11). Círculo de Leitores e Temas e Debates.
- Adão, Á. (1993). A história da profissão docente em Portugal: balanço da investigação realizada nas últimas décadas. In A. Nóvoa, & J. R. Berrio, *A História da Educação em Espanha e Portugal* (pp. 123–135). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Adão, A., & Remédios, M. J. (2005). A narratividade educativa na 1ª fase da governação de Oliveira Salazar. A voz das mulheres na Assembleia Nacional portuguesa (1935-1945). *Revista Lusófona de Educação*, 5(5), 85–109.
- Agostinho, S. (2008). *Confissões* (L. C. Couto, Trad.). Livraria Apostolado da Imprensa.
- Agudo, J. D. (1945). *A criança e a educação. Como devem as democracias encarar o problema educativo*. Gleba.
- Ahonen, S. (2020). The construction and deconstruction of national myths. A study of the transformation of Finnish history textbook narratives after World War II. *European Politics and Society*, 21(3), 341–355. <https://doi.org/10.1080/23745118.2019.1645427>
- Akkerman, S., Admiraal, W., Brekelmans, M., & Oost, H. (Eds.) (2018). Auditing Quality of Research in Social Sciences. *Quality & Quantity*, 42, 257–274. <https://doi.org/10.1007/s11135-006-9044-4>
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.-P., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. d. (Eds.). (2005). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (2ª ed.) (L. Baptista, Trad.). Gradiva.
- Albertin, C. B., Simakov, O., Mitros, T., Wang, Z. Y., Pungor, J. R., Edsinger-Gonzales, E., . . . Rokhsar, D. S. (2015). The octopus genome and the evolution of cephalopod neural and morphological novelties. *Nature*, 524, 220–224. <https://doi.org/10.1038/nature14668>
- Alhazmi, A. A., & Kaufmann, A. (2022). Phenomenological Qualitative Methods Applied to the Analysis of Cross-Cultural Experience in Novel Educational Social Contexts. *Frontiers in Psychology*, 13, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.785134>
- Aliguiéri, D. (2017). *Divina Comédia: Purgatório* (Vol. 2) (X. Pinheiro, Trad.). Nova Fronteira.
- Alleau, R. (2001). *A ciência dos símbolos. Contribuição ao estudo dos princípios e dos métodos de simbólica geral* (I. Braga, Trad.). Edições 70. (Original publicado em 1976)
- Almeida, A. N. (2011). Os mundos da infância: ohares, espaços e personagens. In J. Mattoso, *História da Vida Privada em Portugal* (pp. 142–173). Círculo de Leitores e Temas e Debates.
- Altenbaugh, R. J. (1997). Oral History, American Teachers and a Social History of Schooling: an emerging agenda. *Cambridge Journal of Education*, 27(3), 313–330. <https://doi.org/10.1080/0305764970270302>
- Alves, L. A. (2012). *História da Educação. Uma introdução*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. <http://hdl.handle.net/10216/15150>
- Alves, L. A., & Pereira, F. D. (2019). Higienismo e municipalismo no Porto (1900-1926). *Sarmiento*, 23, 113–132. <https://doi.org/10.17979/srgphe.2019.23.0.5882>

- Alves, R. (1940-1941). *Campanha Nacional do Trigo*. Museu de São Roque. Obtido de <https://mais.scml.pt/museu-saoroque/colecoes-peca/campanha-nacional-do-trigo/>
- Amado, J. (2007). *Universo dos brinquedos populares*. Quarteto.
- Amado, J. (2014). *Manual e Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaro, G. d. (2015). *Pessoas, objetos e sentimentos. Ensaios e reflexões sobre a construção social do património*. Colibri; Centro UC Patrimônio Cultural.
- Ambrose, C. T. (2013). Joseph Hersey Pratt (1872–1956): An early proponent of cognitive-behavioural therapy in America. *Journal of Medical Biography*, 22(1), 35–46. <https://doi.org/10.1177/0967772013479756>
- Anderson, G., & Arsenault, N. (2005). *Fundamentals of Educational Research*. Taylor & Francis.
- Anderson, M. C. (2009/2011). Evocação. In A. Baddeley, M. C. Anderson, & M. W. Eysenck, *Memória* (C. Stolting, Trad.), (pp. 178–206). Artmed.
- Antunes, M. L. (1970). Vinte anos de emigração portuguesa: Alguns dados e comentários. *Análise Social*, 30–31 (8), 299–385. Obtido de <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/122425715305iFM4jp3Cy32UN4.pdf>
- APA, A. P. (2022). *Nomothetic*. APA Dictionary of Psychology. <https://dictionary.apa.org/nomothetic>
- Arendt, H. (2017). *As Origens do Totalitarismo* (R. Raposo, Trad.). Dom Quixote. (Original publicado em 1948)
- Arendt, H. (2017). *A Vida do Espírito* (Vol. 1). (J. C. Duarte, Trad.). Edições Piaget. (Original publicado em 1977)
- Ariès, P. (1993). *Essais de Mémoire: 1943–1983*. Éditions du Seuil.
- Arthur, J., Waring, M., Coe, R., & Hedges, L. V. (2012). *Research Methods & Methodologies in Education*. Sage.
- Asch, S. E. (1955). Opinions and Social Pressure. *Scientific American*, 193(5), 31–35. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican1155-31>
- Atkinson, R., & Shiffrin, R. (1968). Human Memory: a proposed system and its control processes. In K. Spence, & J. Spence, *The Psychology of Learning and Motivation* (Vol. 2) (pp. 89–195). Academic Press.
- Augé, M. (2019). *Les formes de l'oubli*. Éditions Payot & Rivages.
- Autissier, D., & Moutot, J. (2017). Changement et Business développement: changer les organisations avec les start-up. *Question(s) de management*, 17, 49–59. <https://doi.org/10.3917/qdm.172.0049>
- Azevedo, A. J. (2017). A Encíclica Rerum Novarum. *Revista eletrônica [do] Tribunal Regional do Trabalho da 9ª Região*, 6(59), 7–15. <https://hdl.handle.net/20.500.12178/106909>
- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Gustav Fischer.
- Baddeley, A., Anderson, M. C., & Eysenck, M. W. (2011). *Memória* (C. Stolting, Trad.). Artmed.
- Ball, P. (2004). *Critical Mass. How one thing leads to another*. Arrow Books.
- Balsdon, J. P., & Levick, B. (2015). *damnatio memoriae*. Oxford Classical Dictionary. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199381135.013.2011>
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248–287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-1](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-1)

- Bannester, E. M. (1969). Sociodynamics: An integrative theorem of power, authority, interfluence and love. *American Sociological Review*, 34(3), 374–393. <https://doi.org/10.2307/2092502>
- Barata, M. (1938). *A lição de Salazar: Deus, Pátria, Família - a trilogia da educação nacional. Coleção de cartazes "Escola Portuguesa"*. Bertrand Irmãos. Obtido de <https://purl.pt/22317>
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo* (4ª ed.) (L. A. Reto, & A. Pinheiro, Trans.). Edições 70.
- Barthes, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits. *Communications. Recherches sémiologiques: l'analyse structurale du récit*, 8, 1–27. <https://doi.org/10.3406/comm.1966.1113>
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. University Press.
- Bartra, R. (2014). *Antropología Del Cerebro: Consciencia, cultura y libre albedrío*. Pre-Textos.
- Bastin, G. (1966). *Les techniques sociométriques*. PUF.
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., Nathan DeWall, C., & Zhang, L. (2007). How Emotion Shapes Behavior: Feedback, Anticipation, and Reflection, Rather Than Direct Causation. *Personality and Social Psychology Review*, 11(2), 167–203. <https://doi.org/10.1177/1088868307301033>
- Baumer, S. (2013). Play pedagogy and playworlds. In R. E. Tremblay, M. Boivin, R. De V. Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development. Obtido de <https://www.child-encyclopedia.com/play/according-experts/play-pedagogy-and-playworlds>
- Beadie, N. (2011). Probing the Deep: Theory and History. *History of Education Quarterly*, 51(2), 211–217. <https://doi.org/10.1111/j.1748-5959.2011.00330.x>
- Belorgey, N. (2014). Machiavel aujourd'hui: des consultants au travail dans le secteur public. *La Nouvelle Revue du Travail*, 4. <https://doi.org/10.4000/nrt.1604>
- Bergamaschi, A. (December de 2016). Les problématiques scolaires des élèves immigrés au prisme de l'ethnicisation des relations entre pairs. *International Journal of School Climate and Violence Prevention. Observatoire international de la violence à l'école*, 2, 37–64. Obtido de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01475946>
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2010). *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento* (F. d. Fernandes, Trad.). DinaLivros. (Original publicado em 1966)
- Bergson, H. (2012). *Matière et mémoire. Essai sur la relation du corps à l'esprit*. PUF. (Original publicado em 1896)
- Bernays, E. L. (1942). The Marketing of National Policies: A Study of War Propaganda. *Journal of Marketing*, 6(3), 236–244. <https://doi.org/10.2307/1245869>
- Bernstein, P. A., & Dayal, U. (1994). An overview of repository technology. *VLDB'94, Proceedings of 20th International Conference on Very Large Data Bases* (pp. 705–713). VLDB'94. <http://vldb.org/conf/1994/P705.PDF>
- Berryman, D. R. (2019). Ontology, Epistemology, Methodology, and Methods: Information for Librarian Researchers. *Medical Reference Service Quarterly*, 38(3), 271–279. <https://doi.org/10.1080/02763869.2019.1623614>
- Best, J. W., Kahn, J. V., & Jha, A. K. (2017). *Research in Education*. Pearson. (Original publicado em 2006)
- BibDesk. (2021). *BibDesk - Mac Bibliography Manager*. BibDesk. Obtido de <https://bibdesk.sourceforge.io>

- Biendenbach, T., & Jacobsson, M. (2016). The Open Secret of Values: The Roles of Values and Axiology in Project Research. *Project Management Journal*, 47(3), 139–155.
<https://doi.org/10.1177/875697281604700312>
- Black, D. L. (2017). Avicenna and Averroes. In S. Bernecker, & K. Michaelian (Eds.), *The Routledge Handbook of Philosophy of Memory* (pp. 448–460). Routledge.
- Blackburn, S. W. (2020). *truth*. Encyclopedia Britannica. Obtido de <https://www.britannica.com/topic/truth-philosophy-and-logic>
- Bloch, M. (1950). Critique historique et critique du témoignage. *Annales. Economies, sociétés, civilisations*, 5(1), 1–8. Obtido de https://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1950_num_5_1_1781
- Bobbio, N. (1999). *Teoria do Ordenamento Jurídico* (M. C. Santos, Trad.). Editora UnB. (Original publicado em 1982)
- Bodily, K. D. (2017). Reductionism and accounts of cognitive dissonance. *Animal Sentience*, 12(10), 1–4.
<http://doi.org/10.51291/2377-7478.1276>
- Borges, D. M. (2020). Lobby, Legística e Partidos Políticos no Contexto da Crise da Democracia Representativa: A Necessidade de Regulação como Forma de Fortalecimento da Participação Popular. *Revista Jurídica Luso-Brasileira*, 6(5), 579–618. Obtido de https://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2020/5/2020_05_0579_0618.pdf
- Borges, J. L. (2021). *Ficções* (J. C. Barreiros, Trad.). Quetzal Editores. (Original publicado em 1995)
- Bosi, E. (2015). *Memória e Sociedade: Lembrança de velhos*. Companhia das Letras.
- Bourdieu, P. (2011). *O poder simbólico* (F. Tomaz, Trad.). Edições 70. (Original publicado em 1973)
- Bourdieu, P. (2022). *Microcosmes: Théories des champs*. Raisons d'agir.
- Boyd, R. L., Blackburn, K. G., & Pennebaker, J. W. (2020). The narrative arc: Revealing core narrative structures through text analysis. *Science advances*, 6(32), eaba2196.
<https://doi.org/10.1126/sciadv.aba2196>
- Brachet, P. (2021). *Texmaker*. Free cross-platform LaTeX editor since 2003. Obtido de <https://www.xmlmath.net/texmaker/>
- Braga, P. D. (2009). Os Ministros da Instrução Pública em tempos de Ditadura Militar (1926-1933). *Caderno de Investigação Aplicada*, 3, 97–118. Obtido de https://recil.grupolusofona.pt/bitstream/10437/5149/1/cadernos3_5.pdf
- Bramer, W. M., Rethlefsen, M. L., Kleijnen, J., & Franco, O. H. (2017). Optimal database combinations for literature searches in systematic reviews: a prospective exploratory study. *Systematic Reviews*, 6(245), 1–12. <https://doi.org/10.1186/s13643-017-0644-y>
- Brandau, R., Monteiro, R., & Braile, D. M. (2005). Importância do uso correto dos descritores nos artigos científicos. *Revista Brasileira de Cirurgia Cardiovascular*, 20(1), VII–IX.
<https://doi.org/10.1590/S0102-76382005000100004>
- Braudel, F. (1951). Les Responsabilités de l'Histoire. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 10, 3–18. Obtido de <http://www.jstor.org/stable/40688748>
- Braudel, F. (1960). History and the Social Sciences: The Long Duration. *Political Research, Organization and Design*, 3(6), 3–13. <https://doi.org/10.1177/000276426000300601>

- Breidenbach, M. C. (2020). L'accompagnement socio-éducatif des mineurs non accompagnés. Étude des conflits entre représentations sociales et représentations professionnelles. *Empan*, 4(120), 168–175. <https://doi.org/10.3917/empa.120.0168>
- Breuer, F., & Roth, W.-M. (2003). Subjectivity and Reflexivity in the Social Sciences: Epistemic Windows and Methodical Consequences. *FQS-Forum Qualitative Sozialforschung*, 4(2), Art. 25 [30 parágrafos]. <https://doi.org/10.17169/fqs-4.2.698>
- Britannica, T. E. (2007). *concept*. Encyclopedia Britannica. Obtido de <https://www.britannica.com/topic/concept>
- Britannica, T. E. (2008). *Phrynichus*. Encyclopedia Britannica. Obtido de <https://www.britannica.com/biography/Phrynichus-Greek-tragic-poet>
- Britannica, T. E. (2014). *Structuralism*. Encyclopedia Britannica. Obtido de <https://www.britannica.com/science/structuralism-anthropology>
- Britannica, T. E. (2017). *Authoritarianism*. Encyclopaedia Britannica. Obtido de <https://www.britannica.com/topic/authoritarianism>
- Britannica, T. E. (2019a). *Progressive education*. Encyclopedia Britannica. Obtido de <https://www.britannica.com/topic/progressive-education>
- Britannica, T. E. (2019b). *Totalitarianism*. Encyclopaedia Britannica. Obtido de <https://www.britannica.com/topic/totalitarianism>
- Britannica, T. E. (2020). *Encyclopaedia Britannica*. Nazism. Obtido de <https://www.britannica.com/event/Nazism>
- Britannica, T. E. (2021). *George Boole - British mathematician*. Encyclopædia Britannica. Obtido de <https://www.britannica.com/biography/George-Boole>
- Britannica, T. E. (2022a). *Kurt Lewin*. Encyclopedia Britannica. Obtido de <https://www.britannica.com/biography/Kurt-Lewin>
- Britannica, T. E. (2022b). *Lethe*. Encyclopedia Britannica. Obtido de <https://www.britannica.com/topic/Lethe>
- Brito, W. d., & Canavêz, F. (2016). A memória nos textos iniciais de Freud. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 7(2), 101–122. <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2016v7n2p101>.
- Broekstra, G., Sornette, D., & Zhou, W.-X. (2005). Bubble, critical zone and the crash of Royal Ahold. *Physica A: Statistical Mechanics and Its Applications*, 346(3–4), 529–560. <https://doi.org/10.1016/j.physa.2004.08.021>
- Brumbaugh, M. G. (1891/1904). *Educational Theory of Immanuel Kant* (Vol. IV) (E. F. Buchner, Trad.). J. B. Lippincott Company.
- Brun, P. (2004). Le récit de vie dans les sciences sociales. *Revue Quart Monde [En ligne]*, 188(4). Obtido de <https://www.revue-quartmonde.org/2088>
- Bruner, J. (2008). *Actos de Significado* (V. Prazeres, Trad.). Edições 70. (Original publicado em 1990)
- Bultmann, R. K. (1994). *The History of the Synoptic Tradition* (P. John Marsh, Trad.). Hendrickson Publishers.
- Burrell, G., & Morgan, G. (2019). *Sociological Paradigms and Organisational Analysis. Elements of the Sociology of Corporate Life*. Routledge.

- BVS, B. V. (2005). *DeCS/MeSH. Descritores em Ciências da Saúde*. Biblioteca Virtual em Saúde. Obtido de https://decs.bvsalud.org/ths/resource/?id=8738&filter=ths_exact_term&q=memória#Details
- Cabral, P. (2021). *O paradoxo do cérebro. Memória-autismo-identidade*. Temas e Debates. Círculo de Leitores.
- Cambi, F. (1999). *História da Pedagogia* (Á. Lorencini, Trad.). Editoria UNESP.
- Camp, C., & McKittrick, L. (1989). The Dialectics of Forgetting and Remembering Across the Adult Lifespan. In D. Kramer, & M. Bopp, *Transformation in Clinical and Developmental Psychology* (pp. 169–187). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3594-1_9
- Campbell, D. T. (1958). Common fate, similarity, and other indices of the status of aggregates of persons as social entities. *Behavioral Science.*, 3(1), 14–25. <https://doi.org/10.1002/bs.3830030103>
- Campillo, A. (1991). Aión, Chrónos y Kairós: La concepción del tiempo en la Grecia Clásica. In V. H. (Coord.), *La(s) Otra(s) Historia(s): Una reflexión sobre los métodos y los temas de la investigación histórica* (Vol. 3, pp. 33–70). Departamento de Historia - UNED, Bergara.
- Candau, J. (2013). *Antropologia da Memória* (M. Lopes, Trad.). Instituto Piaget. (Original publicado em 2005)
- Candau, J. (2014). *Memória e Identidade* (M. L. Ferreira, Trad.). Contexto. (Original publicado em 2011)
- Canetti, E. (2017). *Massa e Poder* (P. O. Castro, & J. T. Menezes, Trans.). Cavalo de Ferro. (Original publicado em 1994)
- Canivez, P. (2019). The dialectic of recognition: A post-Hegelian approach. *European Journal of Social Theory*, 22(1), 63–79. <https://doi.org/10.1177/1368431018787412>
- Cantante, F. M. (2018). *Desigualdades de rendimento a partir do topo em Portugal: mercado de trabalho, redistribuição e fiscalidade*. ISCTE-IUL, Escola de Sociologia e Políticas Públicas Departamento de Sociologia. ISCTE-IUL. Obtido de https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/16558/1/frederico_pincho_cantante_tese.pdf
- Cardoso, J. L. (2012). *Ecos da Grande Depressão em Portugal: relatos, diagnósticos e soluções*. Obtido de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=78385964&site=eds-live>
- Carroll, M. (2011). Memoria and Damnatio Memoriae. Preserving and erasing identities in Roman funerary commemoration. In M. Carroll, & J. R. (Eds.), *Living Through the Dead. Burial and Commemoration in the Classical World* (pp. 65–90). Oxbow.
- Carson, A. (2016). Communication theory. In S. Danver, *The SAGE encyclopedia of online education* (pp. 207–208). SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781483318332.n73>
- Carvalho, R. d. (2011). *História do Ensino em Portugal: Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do Regime de Salazar-Caetano*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Casaca, J. P. (1987). Sete falsas hipóteses sobre a “Campanha do Trigo”. *Estudos de Economia*, 7(2), 139–160. Obtido de <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/9656/1/ee-jpmc-1987.pdf>
- Casertano, G. (2016). A reminiscência no Fédon. *Archai*, 18(sept-dec), 17–73. https://doi.org/10.14195/1984-249X_18_1
- Castagnoli, L., & Ceccarelli, P. (2019). Memory, time and history (Introduction). In L. Castagnoli, & P. Ceccarelli (Eds.), *Greek Memories. Theory and Practices* (pp. 1–49). Cambridge University Press.
- Castoriadis, C. (1999). *L'institution imaginaire de la société*. Éditions du Seuil. (Original publicado em 1975)

- Castoriadis, C. (2013). *História e Criação. Textos Filosóficos Inéditos (1945–1967)*. (M. Gomes, Trad.). Antígona.
- Catroga, F. (2011). *Os passos do home como restolho do tempo. Memória e fim do fim da história*. Almedina.
- Cesarino, F. N. (2013). O pensamento sociológico do século XX. As sociologias de Talcott Parsons, Norbert Elias e Erving Goffman. *Pós - Revista Brasileira de Pós-Graduação em Ciências Sociais*, 11, 351–370. Obtido de <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapos/article/view/19593>
- Chada, M. (2017). Indian Buddhist Philosophy. In S. Bernecker, & K. Michaelian, *The Routledge Handbook of Philosophy of Memory* (pp. 416–427). Routledge. Taylor & Francis Group.
- Chappell, S.-G. (2017). Plato. In S. Bernecker, & K. Michaelian, *The Routledge Handbook of Philosophy of Memory* (pp. 385–395). Routledge.
- Charmaz, K. (1995). Grounded Theory. In J. A. Smith, R. Harre, & L. V. Langenhove, *Rethinking Methods in Psychology* (pp. 27–49). Sage.
- Chen, Y., & Li, S. X. (2009). Group Identity and Social Preferences. *The American Economic Review*, 99(1), 431–457. Obtido de <https://www.jstor.org/stable/29730190>
- Cheng, C.-Y. (2017). Chinese Buddhist Philosophy. In S. Bernecker, & K. Michaelian, *The Routledge Handbook of Philosophy of Memory* (pp. 429–438). Routledge. Taylor & Francis Group.
- Chia, S. C. (2014). How Authoritarian Social Contexts Inform Individuals' Opinion Perception and Expression. *International Journal of Public Opinion Research*, 26(3), 384–396. <https://doi.org/10.1093/ijpor/edt033>
- Chiavenato, I. (2003). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. Elsevier.
- Clarivate Analytics (2021). *Web of Science platform: Introduction*. Clarivate - Web of Science. Obtido de <https://clarivate.libguides.com/webofscienceplatform>
- Clark, C. (2012). *The Sleepwalkers: How Europe Went to War in 1914*. Penguin Press.
- Clark, J. R. (2005). Oral History Resources on the Web. *Behavioral & Social Sciences Librarian*, 24, 109–112. https://doi.org/10.1300/J103v24n01_07
- Clark, T. (2010). On 'being researched': why do people engage with qualitative research? *Qualitative Research*, 10(4), 399–419. <https://doi.org/10.1177/1468794110366796>
- Clemilson, R. (2014). *Catholicism, Race and Empire. Eugenics in Portugal, 1900–1950*. CEU Press.
- Cognigni, E., & Vecchi, S. (2018). Enseigner les langues-cultures dans une optique de genre. Une étude des stéréotypes dans les manuels de français et d'italien langue seconde ou étrangère. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15(2), 1–18. <https://doi.org/10.4000/rdlc.4103>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Collins, A. M., & Loftus, E. F. (1975). A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 82(6), 407–428. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.82.6.407>
- Coménio, J. A. (1971). *Pampaedia. Educação Universal* (J. F. Gomes, Trad.). Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Instituto de Estudos Psicológicos e Pedagógicos.
- Compte, L. C. (2020). *Teaching English to very young learners through Montessori and Decroly methods*. Faculty of Education, Translation and Humanities. University of Vic - Central University of Catalonia. Obtido de

- http://repositori.uvic.cat/bitstream/handle/10854/6408/trealu_a2020_comajoan_laura_teaching_english_montessori.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Comte, A. (1852). *Système de politique ou Traité de Sociologie* (Vol. Tomo II). Les Presses Universitaire de France.
- Coney, C. L. (2015). Critical Thinking in its Contexts and in Itself. *Educational Philosophy and Theory*, 47(5), 515–528. <https://doi.org/10.1080/00131857.2014.883963>
- Confino, A. (1997). Collective Memory and Cultural History: Problems of Method. *The American Historical Review*, 102(5), 1386–1403. <http://dx.doi.org/10.2307/2171069>
- Connerton, P. (1993). *Como as sociedades recordam* (M. M. Rocha, Trad.). Celta Editora. (Original publicado em 1989)
- Conway, S. F., McDonagh, J., Farrell, M., & Kinsella, A. (2016). Cease agricultural activity forever? Underestimating the importance of symbolic capital. *Journal of Rural Studies*, 44, 164–176. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jrurstud.2016.01.016>
- Cook, R. J. (2017). *Civil War Memories. Contesting the Past in the United States since 1865*. John Hopkins University Press.
- Cooke, E. (2012). *How narratives can aid memory*. The Guardian. Maximising your memory - Life and style. Obtido de <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2012/jan/15/story-lines-facts>
- Cordón, J. M., & Martínez, T. C. (2019). *História da Filosofia. Dos Pré-Socráticos à Filosofia Contemporânea* (A. Gomes, & D. E. 70, Trans.). Edições 70. (Original publicado em 1995)
- Cottret, B., & Henneon, L. (2019). La commémoration, entre mémoire prescrite et mémoire proscrite. In B. Cottret, & L. Henneon, *Du bon usage des commémorations. Histoire, mémoire et identité, XVI-XXI siècle* (pp. 7–24). Presses universitaires de Rennes.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Presses Universitaires de France (PUF).
- Coulter, J. (1979). *The Social Construction of Mind: Studies in Ethnomethodology and Linguistic Philosophy*. Palgrave Macmillan.
- Coulter, J. (1994). Is contextualising necessarily interpretive? *Journal of Pragmatics*, 21(6), 689–698. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(94\)90104-X](https://doi.org/10.1016/0378-2166(94)90104-X)
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2ª ed.). Almedina.
- Cova, A., & Pinto, A. C. (1997). O Salazarismo e as mulheres. Uma abordagem corporativista. *Penélope*, 17, 71–94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2656445>
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. (2007). *Design and Conducting Mixed Methods Research*. Sage Publications.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. Sage.
- CSD. (2022). *Empowering individuals through behavioral services*. Center for Social Dynamics. Obtido de <https://csdautismservices.com/about/>
- CSIC, T. R.C. (2022). *Transparent Ranking: Institutional Repositories by Google Scholar (August 2021)*. Ranking Web of Repositories. Obtido de <https://repositories.webometrics.info/en/node/32>
- Cutler, W. W. (1971). Oral History - Its Nature and Uses for Educational History. *History of Education Quarterly*, 11(2), 184–194. <https://doi.org/10.2307/367594>

- Dahrendorf, R. G. (1958). Toward a theory of social conflict. *Journal of Conflict Resolution*, 2(2), 170–183. <https://doi.org/10.1177/002200275800200204>
- Damásio, A. (2013). *O erro de Descartes. Emoção, razão e cérebro humano*. Temas e Debates. Círculo de Leitores. (Original publicado em 1994)
- Damásio, A. (2017). *Ao encontro de Spinoza. As emoções e a neurologia do sentir* (Temas e Debates e Leitores, Trad.). Temas e Debates. Círculo de Leitores. (Original publicado em 2003)
- Damásio, A. (2010). *O livro da consciência. A construção do cérebro consciente* (L. O. Santos, Trad.). Temas e Debates. Círculo de Leitores.
- Darvas, G. (2007). *Symmetry. Cultural-historical and Ontological Aspects of Science-Arts Relations; the Natural and Man-made World in an Interdisciplinary Approach*. Springer.
- Decroly, J. O. (192?). *Le développement du langage parlé chez l'enfant: Imitation, compréhension, expression* (Vols. Cahiers de la Centrale, vol II. Psychologie appliquée à l'Éducation). Centrale du P.E.S. de Belgique. Obtido de <https://archive.org/details/ledveloppement00decruoft/mode/2up>
- Deflem, M. (2013). The Structural Transformation of Sociology. *Society*, 50. <https://doi.org/10.1007/s12115-013-9634-4>
- Dejerine, J., & Glauckler, E. (1911). *Les Manifestations Fonctionnelles des Psychonévroses. Leur Traitement par la Psychothérapie*. Masson et Editeurs.
- Deleuzes, G., & Guattari, F. (1976). *Rhizome. Introduction*. Éditions de Minuit.
- Deryugin, P. P., Lebedintseva, L. A., Yarma, O. V., Chikharev, I. A., & Yarmak, V. E. (2020). Sociodynamics of Human Capital in Russian Research and Educational Centers. *Sociology of Science and Technology*, 11(4), 139–160. <https://doi.org/10.24411/2079-0910-2020-14008>
- Desjardins, R. (2015). The Precarious Role of Education in Identity and Value Formation Processes: the shift from state to market forces. *European Journal of Education*, 50(2), 134–146. <https://doi.org/10.1111/ejed.12114>
- Dewey, J. (1909). *Moral Principles in Education*. Cambridge, Massachusetts: The Riverside Press Cambridge.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1939). *Logic the Theory of Inquiry*. Henry Holt and Company. (Original publicado em 1938)
- DGPC, D. G. (2011). *Escola Primária de Faiões / Escola Básica do 1º Ciclo e Jardim de Infância de Faiões*. Sistema de Informação para o Património Arquitectónico. Obtido de http://www.monumentos.gov.pt/Site/APP_PagesUser/SIPA.aspx?id=9294
- di Napoli, P. N. (2020). Sociodinâmica de los conflictos juveniles en el espacio escolar. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 12, 15–40. Obtido de <http://ref.scielo.org/jykccx>
- Dias, M. d., & Anica, A. (2017). Emigração clandestina durante o Estado Novo. O fluxo migratório ilegal do sotavento do Algarve para Marrocos. *Omnia*, 7, 95–109. <https://doi.org/10.23882/OM07-2017-10-07>
- Diaz, M. D., Guerra, Z. C., & Naranjo, X. V. (2013). The models of analytic perception for the intellectual development of children of the early childhood. *LUZ*, 12(4), 99–110. Obtido de <https://luz.uho.edu.cu/index.php/luz/article/view/629>

- Dickens, C. (2003). *A Tale of Two Cities*. Penguin Classics.
- Diogo, F., Palos, A. C., Rodrigues, C. F., Pereira, E., Bessa, F., Trevisan, G., Fernandes, L., Silva, O., Petista, P., Amaro, I (2021). *A pobreza em Portugal. Trajetos e quotidianos*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Doney, J., Parker, S. G., & Freaty, R. (2017). Enriching the historiography of Religious Education: insights from oral life history. *History of Education*, 46(4), 436–458. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2016.1225319>
- DORA. (2021). *What is DORA?* DORA. Obtido de <https://sfdora.org>
- Doré, G. (1868(?)). Dante drinking from the Lethe - engraving. *The vision of Purgatory and Paradise by Dante Alighieri*. Eunoé. Obtido de http://www.worldofdante.org/gallery_dore.html
- DRE, D. d. (1942). *Análise Jurídica. Informação Detalhada. Decreto-Lei N°32243. Diário do Governo N°208/1942, Série I de 1942-09-05*. DRE-Diário da República Eletrónico. https://dre.pt/web/guest/analisejuridica/-/aj/31571443/associacoesDetails/normal?_AnaliseJuridica_WAR_drefrontofficeportlet_tipoAssocId=157&_AnaliseJuridica_WAR_drefrontofficeportlet_complete=true
- DRE, D. d. (s.d.). *Estado de Direito Democrático*. Lexionário. <https://dre.pt/lexionario/-/dj/115078675/view>
- Dummett, M. A. (2022). *Gottlob Frege*. Encyclopedia Britannica. Obtido de <https://www.britannica.com/biography/Gottlob-Frege>
- Dumont, L. (1978). La Communauté anthropologique et l'idéologie. *L'Homme*, 18(3-4). *De l'idéologie*, 83–110. <https://doi.org/10.3406/hom.1978.367881>
- Durkheim, É. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 6, 273–302. Obtido de http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html
- Ebbighauss, H. (1885). *Über das Gedächtnis. Untersuchungen zur Experimentellen Psychologie*. Verlag von Duncker & Humblot.
- Ebbinghaus, H. (1885). *Über das Gedächtnis*. Duncker & Humblot.
- EBSCO. (2018). *Pesquisa com Operadores Booleanos*. EBSCO Connect. Obtido de https://connect.ebsco.com/s/article/Pesquisa-com-Operadores-Booleanos?language=en_US
- EBSCO. (2021). *A evolução do EBSCO Discovery Service™*. EBSCO Post. Obtido de <https://www.ebsco.com/e/pt-br/blog/a-evolucao-do-ebsco-discovery-service>
- ECB, E. C. (2021). *Payments & Markets / Query eligible assets (daily data)*. European Central Bank | Eurosystem. Obtido de <https://www.ecb.europa.eu/paym/html/midEA.en.html>
- Educ320. (2016). *File:Ebbinghaus's Forgetting Curve (Figure 1).jpg*. Wikimedia Commons. Obtido de <http://2.bp.blogspot.com/-YFsSrtgXJzE/UUpCiFEXHVI/AAAAAAAAHuM/o3KFoduQGE0/s1600/Ebbinghaus+Forgets.jpg>
- Eick, C. (2011). Oral Histories of Education and the Relevance of Theory: Claiming New Spaces in a Post-Revisionist Era. *History of Education Quarterly*, 51(2), 158–183. <https://doi.org/10.1111/j.1748-5959.2011.00328.x>

- Žižek, S. (2010). *Après la tragédie, la farce! Ou comment l'histoire se répète* (D. Bismuth, Trad.). Champs Essais.
- Elias, N. (2011). *O Processo Civilizador. Uma História dos Costumes* (Vol. 1) (R. Jugmann, Trad.). Zahar. (Original publicado em 1939)
- Elias, N. (1994). *A sociedade dos indivíduos* (V. Ribeiro, Trad.). Zahar. (Original publicado em 1987)
- Elliott, D. (2017). Violence against the Dead: The Negative Translation and damnatio memoriae in the Middle Ages. *Speculum*, 92(4), 1020–1055. <https://doi.org/10.1086/693377>
- ERIC, E. R. (2021). *Thesaurus and Identifiers*. FAQ Home. Obtido de <https://eric.ed.gov/?faq-thesaurus>
- Erl, A. (2011). *Memory in Culture* (S. B. Young, Trad.). Palgrave Macmillan. (Original publicado em 2005)
- Estupinyà, P. (2019). Como funciona o cérebro. *National Geographic. Edição Especial Ciência*, 1, 22–67.
- Ettighoffer, D., & César, B. (2010). Fiche n° 4. La sociodynamique. In D. Ettighoffer, & B. César, *Le petit livre des grandes idées du Management* (pp. 177–180). Dunod.
- Euler, L. (1736). Solutio problematis ad geometriam situs pertinentis. *Comment. Academiae Sci. I. Petropolitanae*, 8, 128–140. Obtido de <https://scholarlycommons.pacific.edu/euler-works/53/>
- Eysenck, M. (2011). Memória Semântica e Conhecimento Armazenado. In A. Baddeley, M. C. Anderson, & M. W. Eysenck, *Memória* (C. Stolting, Trad), pp. 128–151. Artmed. (Original publicado em 2009)
- Fajardo, O. N., & Ciordia, J. V. (2013). *Historia de la Educación*. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Faris, R. E., & Form, W. (2022). *Sociology*. Encyclopedia Britannica. Obtido de <https://www.britannica.com/topic/sociology>
- Faustino, A. J. (2019). *A Educação Física no Sistema Educativo Português*. Ciências Sociais e Humanas. Universidade da Beira Interior. https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/7164/1/phd-thesis-Antonio_Faustino_Primary%20FINAL.pdf
- Fauvet, J. C. (1975). *Traiter les tensions et les conflits sociaux*. Éditions d'Organisation.
- Fauvet, J. C. (2004). *L'élan sociodynamique*. Éditions d'Organisation.
- Fauvet, J. C., & Fourtou, J.-R. (1996). *La sociodynamique: concepts et méthodes*. Editions d'Organisation.
- Fauvet, J. C., & Smia, M. (2013). *Le manager joueur de go*. Éditions d'Organisation. (Original publicado em 2003)
- Febvre, L. (1992). *Combats pour l'histoire*. Librairie Armand Colin.
- Felgueiras, M. M. (2000). O ensino de História em Portugal durante a ditadura: determinantes epistemológicos e condicionamento político no trabalho docente. *Revista História da Educação*, 4(7), 91–105. Obtido de <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30097>
- Felgueiras, M. M. (2012). O ensino de História em Portugal durante a ditadura: Determinantes epistemológicos e condicionamento político no trabalho docente. *Revista História da Educação*, 4(7), 91–105. Obtido de <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30097> (Original publicado em 2000)
- Fentress, J., & Wickham, C. (2013). *Memória Social. Novas perspectivas sobre o passado* (T. Costa, Trad.). Editorial Teorema. (Original publicado em 1992)

- Ferrarotti, F. (2003). *On the Science of Uncertainty: The Biographical Method in Social Research*. Lexington Books.
- Ferraz, J. M. (1975). O desenvolvimento socioeconómico durante a Primeira República (1910-26). *Análise Social*, 11(42/43), 454–471. Obtido de www.jstor.org/stable/41008189
- Ferreira, A. G. (2004). O ensino da Educação Física em Portugal durante o Estado Novo. *Perspectiva*, 22 (Nº Especial), 197–224. <https://doi.org/10.5007/%25x>
- Ferreira, A. G. (2008). O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. *Educação*, 2 (31), 124–138. Obtido de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2764>
- Ferreira, A. G. (2014). Os outros como condição de aprendizagem: desafio para uma abordagem sociodinâmica da Educação Comparada. *Educação*, 18(3), 220–227. <https://doi.org/10.4013/edu.2014.183.01>
- Ferreira, A. G., & Moreira, J. A. (2014). Práticas pedagógicas do professor de educação física: entre a formação e o contexto vivido. *Educação e Filosofia de Uberlândia*, 28(56), 857–885. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v28n56a2014-p857-885>
- Ferreira, A. G., & Mota, L. (2009). Do Magistério Primário a Bolonha. Políticas de formação de professores do ensino primário. *Exedra: Revista Científica*, 1, 69–90. Obtido de <http://exedra.esec.pt/docs/01/69-90.pdf>
- Ferreira, A. G., & Mota, L. (2013). A formação de professores do ensino liceal. A Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra (1911–1930). *Revista Portuguesa de Educação*, 26(2), 85–109. <https://doi.org/10.21814/rpe.3247>
- Ferreira, A. G., & Mota, L. (2013). Memories of life experiences in a teacher training institution during the revolution. *Paedagogica Historica*, 49(5), 698–715. <https://doi.org/10.1080/00309230.2012.750375>
- Ferreira, A. G., Mota, L., & Pinto, R. F. (2019). “Façamos felizes as crianças da nossa terra”. As Casas da Criança, um programa (Inovador) entre a assistência e a educação. In J. Pintassilgo, & L. A. Alves, *Roteiros da Inovação Pedagógica: Escolas e experiências de referência em Portugal no século XX* (pp. 306–337). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Ferreira, L. P., & Dias, S. (2016). *O fim do pé descalço em Lisboa em 1928*. Diário de Notícias. Obtido de <https://www.dn.pt/media/o-fim-do-pe-descalco-em-lisboa-em-1928-5334617.html>
- Ferreira, N. E. (2009). *A Câmara Corporativa no Estado Novo: Composição, Funcionamento e Influência*. Universidade de Lisboa. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/316/1/18507_ulsd_re374_CC_no_EN.pdf
- Ferreira, G. V. (2020). Las actividades periescolares durante el primer peronismo: estrategias socio-pedagógicas para el cuidado de la infancia. *Trabajos y Comunicaciones*, 2da Época(51), e103. <https://doi.org/10.24215/23468971e103>
- Ferrière, A. (1924). *La pratique de l'école active. Experiences et directives*. Editions Forum.
- Fertuzinhos, S. (2016). Fundamentos constitucionais da igualdade de género. *Sociologia, problemas e práticas, Número Especial*, 49–70. <https://doi.org/10.7458/SPP2016NE10350>
- Festinger, L. (1968). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford University Press. (Original publicado em 1957)

- Figueira, T. D. (2017). *Comportamentos desajustados e Comportamentos pró-sociais nas crianças: Relação com Empatia, Impulsividade e Propensão para o risco*. Faculdade de Direito. Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/108016/2/222745.pdf>
- Fitzi, G. (2017). Dialogue. Divergence. Veiled Reception. Criticism: Georg Simmel's relationship with Émile Durkheim. *Journal of Classical Sociology*, 17(4), 293–308. <https://doi.org/10.1177/1468795X17735994>
- Fivush, R., & Haden, C. A. (2002). *Autobiographical Memory and the Construction of a Narrative Self: Developmental and Cultural Perspectives*. Laurence Erlbaum Associates, Publishers.
- Fleury, H. J., Marra, M. M., & Hadler, O. H. (2022). *Psychodrama in Brazil. Contemporary Applications in Mental Health, Education, and Communities*. Springer.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica* (A. M. Parreira, Trad.). Monitor.
- Foley, J. M. (2019). *Oral Tradition*. Encyclopedia Britannica. Obtido de <https://www.britannica.com/topic/oral-tradition>
- Fonseca, R. B. (2002). *A reforma das políticas agrícolas dos países desenvolvidos*. Unicamp. Obtido de <https://www.eco.unicamp.br/images/publicacoes/Livros/teses/A%20reforma%20das%20politicas%20agricolas%20dos%20paises%20desenvolvidos.pdf>
- Foucault, M. (2019). *As palavras e as coisas. Uma arqueologia das Ciências Humanas* (A. R. Rosa, Trad.). Edições 70. (Original publicado em 1966)
- Frade, I. C. (s.d.). *Método Global*. Glossário Ceale - Faculdade de Educação da UFMG. Obtido de <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/metodo-global>
- Franklin, V. P. (2017). Reflections on History, Education, and Social Theories. *History of Education Quarterly*, 51(2), 264–271. <https://doi.org/10.1111/j.1748-5959.2011.00336.x>
- Freedberg, D. (2013). *Damnatio Memoriae: Why Mobs Pull Down Statues*. The Wall Street Journal. Obtido de <https://www.wsj.com/articles/SB105045835117282700>
- Frege, G. (1960). *The Foundations of Arithmetic. A logico-mathematical enquiry into the concept of number* (J. Austin, Trad.). Harper & Brothers. (Original publicado em 1884)
- Freud, S. (1991). *Esquecimento e Fantasma* (J. M. Peneda, & R. Busse, Trans.). Assirio & Alvim.
- Friemel, T. N. (2008). *Why Context Matters*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91184-7>
- Fuller, R. (1961). Tensegrity. *Portfolio and Art News Annual*, 4, 112–127. Obtido de <http://www.rwgrayprojects.com/rbfnote/fpapers/tensegrity/tenseg01.html>
- G., Y., & M., V. (2021). Evaluating the quality of scientific research papers in entrepreneurship. *Quality & Quantity*, 1–15. <https://doi.org/10.1007/s11135-021-01254-z>
- Gallant, B. (1973). Oral History as a Teaching Tool. *The Oral History Review*, 1(1), 36–43. <https://doi.org/10.1093/ohr/1.1.36>
- Ganeri, J. (2017). Classical Indian Philosophy. In S. Bernecker & K. Michaelian (Eds.), *The Routledge Handbook of Philosophy of Memory* (pp. 408–415). Routledge.
- Gardner, P., & Cunningham, P. (1997). Oral History and Teachers' Professional Practice: a wartime turning point? *Cambridge Journal of Education*, 27(3), 331–342. <https://doi.org/10.1080/0305764970270303>

- Gato, A. P. (2020). O Estado Novo e a saúde dos pobres. In M. F. Barros, & A. P. Gato, *Desigualdades*. Publicações do Cidehus. <https://doi.org/10.4000/books.cidehus.15402>
- Gaulejac, V. d. (1992). La sociologie et le vécu. *Revue internationale d'action communautaire / International Review of Community Development*, 27(67), 15–20. <https://doi.org/10.7202/1033849ar>
- Geijsel, F., & Meijers, F. (2005). Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies*, 31(4), 419–430. <https://doi.org/10.1080/03055690500237488>
- Gensburger, S., & Lefranc, S. (2020). *Beyond Memory. Can We Really Learn From the Past?* Palgrave Macmillan Memory Studies. https://doi.org/10.1007/978-3-030-34202-9_2
- Gentner, D., & Asmuth, J. (2019). Metaphoric extension, relational categories, and abstraction. *Language, Cognition and Neuroscience*, 34(10), 1298–1307. <https://doi.org/10.1080/23273798.2017.1410560>
- Giacomucci, S. (2021). *Social Work, Sociometry, and Psychodrama. Experiential Approaches for Group Therapists, Community Leaders, and Social Workers*. Springer.
- Girardet, R. (1986). *Mythes et mythologies politiques*. Éditions du Seuil.
- Gleitman, H., Fridlund, A. J., & Reisberg, D. (2011). *Psicologia* (D. R. Silva, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Glyin, D., & Fischer, K. (2010). *Quantitative methods in cognitive semantics: Corpus-driven approaches*. De Gryter Mouton.
- Godfrey-Smith, P. (2017). *Outras mentes. O polvo, o mar e a origem profunda da consciência* (P. G. Rosado, Trad.). Temas e Debates. Círculo de Leitores.
- Goffman, E. (2014). *A representação do eu na vida cotidiana* (M. C. Raposo, Trad.). Vozes. (Original publicado em 1959)
- Goffman, E. (2012). *Os Quadros da Experiência Social* (G. A. Titton, Trad.). Vozes. (Original publicado em 1974)
- Gomes, F. d., Anjos, L. A., & Vasconcellos, M. T. (2010). Antropometria como ferramenta de avaliação do estado nutricional coletivo de adolescentes. *Revista de Nutrição*, 23(4), 591–605. <https://doi.org/10.1590/S1415-52732010000400010>
- González Rey, F. (2010). *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: Os processos de construção da informação* (M. A. Silva, Trad.). Cengage Learning.
- Gouinlock, J. S. (2022). *John Dewey*. Encyclopedia Britannica. Obtido de <https://www.britannica.com/biography/John-Dewey>
- Goulart, P., & Bedi, A. S. (2017). The Evolution of Child Labor in Portugal, 1850–2001. *Social Science History*, 41, 227–254. <https://doi.org/10.1017/ssh.2017.3>
- Graf, P., & Grondin, S. (2006). Time Perception and Time-Based Prospective Memory. In J. Glicksohn, & M. S. Myslobodsky (Eds.), *Timing the future: The case for a time-based prospective memory* (pp. 1–24). World Scientific Publishing Co. https://doi.org/10.1142/9789812707123_0001
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Grayling, A. C. (2021). *As fronteiras do conhecimento. O que sabemos hoje sobre ciência, história e mente* (D. Murcho, Trad.). Edições 70.

- Griffiths, C. (2004). Remembrance of things past: the utilisation of context dependant and autobiographical recall as means of enhancing reflection on action in nursing. *Nurse Education Today*, 24(5), 344–349. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2004.02.009>
- Groff, P. S., & Leaman, O. (2007). *Islamic Philosophy A–Z*. Edinburgh University Press.
- Grunder, H. U. (2007). *Emanuel Martig*. Historisches Lexikon de Schweiz HLS. Obtido de <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/008734/2007-03-26/>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *ECTJ*, 30, 233–252. <https://doi.org/10.1007/BF02765185>
- Góis, M. d. (2020). *Comentários do Colégio Conimbricense da Companhia de Jesus. Sobre os os livros de Aristóteles denominados PARVA NATVRALIA [Tratados Breves de História Natural]* (Vol. Tomo I) (B. F. Marques, Trad.). Imprensa da Universidade de Coimbra/Impresso na oficina de Simão Lopes. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1487-8> (Original publicado em 1593)
- Habermas, J. (2010). *Teoria da Racionalidade e Teoria da Linguagem* (Vol. II) (L. Nahodil, Trad.). Edições 70. (Original publicado em 2009)
- Habib, M. A. (2005). *A History of Literary Criticism: From Plato to the Present*. Wiley-Blackwell.
- Haken, H. (1981a). Synergetik: Nichtgleichgewichte, Phasenübergänge und Selbstorganisation. *Naturwissenschaften*, 68, 293–299. <https://doi.org/10.1007/BF01047471>
- Haken, H. (1981b/2017). *Fórmulas del éxito en la naturaleza. Sinérgica: la doctrina de la acción de conjunto* (R. Bein, Trad.). Savat. (Original publicado em 1981)
- Haken, H. (2015). *Synergetics. An interdisciplinary approach to Self-organization in complex systems*. World Conference as part of Interdisciplinary studies on Synergy - Plenary lecture at CS-DC'15. Obtido de <https://youtu.be/hzzi9Nd8AnM>
- Haken, H., & Portugali, J. (2019). A synergetic perspective on urban scaling, urban regulatory focus and their interrelations. *Royal Society Open Science*, 6, 191087. <https://doi.org/10.1098/rsos.191087>
- Halbwachs, M. (1994). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Albin Michel. (Original publicado em 1925)
- Halbwachs, M. (2010). *Morfologia Social* (F. d. Miranda, Trad.). Edições 70. (Original publicado em 1938)
- Halbwachs, M. (1939). La mémoire collective chez les musiciens. *Revue philosophique, mars-avril*, 136–165. http://classiques.uqac.ca/classiques/Halbwachs_maurice/memoire_coll_musiciens/memoire_coll_musiciens.html
- Halbwachs, M. (1941). *La Topographie Légendaire des Évangiles en Terre Sainte. Étude de Mémoire Collective*. Presses Universitaire de France.
- Halbwachs, M. (1997). *La mémoire collective*. Albin Michel. (Original publicado em 1950)
- Hall, E. T. (1986). *A Dimensão Oculta* (M. S. Pereira, Trad.). Relógio D'Água. (Original publicado em 1966)
- Hamer, L. (2000). Oralized History: History Teachers as Oral History Tellers. *The Oral History Review*, 27(2), 19–39. <https://doi.org/10.1093/ohr/27.2.19>
- Hamilton, S., Reilly, M. L., & Peavy, V. (1997). Constructivist Supervision: A sociodynamic perspective. In V. Peavy, *Sociodynamic Counselling. A constructivist perspective* (pp. 155–176). Trafford.
- Hammersley, M. (2020). Reflections on the Methodological Approach of Systematic Reviews. In O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond, & K. Buntins, *Systematic Reviews in*

- Educational Research. Methodology, Perspectives and Application* (pp. 23–40). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7_2
- Harari, Y. N. (2018). *Sapiens. De animais a Deuses. História breve da humanidade* (R. C. Guerra, Trad.). Edição Elsinore.
- Hartig, M. (1980). Macrosociolinguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 1, 168–180.
<https://doi.org/10.1017/S026719050000057X>
- Hartley, D. (1801). *Observations on Man, His Frame, His Duty, and His Expectations*. J. Johnson.
- Hauser, A. (1998). *História Social da Arte e da Literatura* (Á. Cabral, Trad.). Martins Fontes. (Original publicado em 1953)
- Hawkins, R. J. (2011). Lending sociodynamics and economic instability. *Physica A*, 390 (23–24), 4355–4369. <https://doi.org/10.1016/j.physa.2011.07.003>
- Hawkins, R. J., Aoki, M., & Frieden, B. R. (May de 2010). Asymmetric Information and Macroeconomic Dynamics. *Physica A*, 389, 3565–3571. Obtido de <https://ssrn.com/abstract=1787550>
- Hayek, F. A. (1990). *O Caminho da servidão*. Instituto Liberal.
- Hegel, G. W. (2003). *Fenomenologia do Espírito* (P. Menezes, Trad.). Vozes. (Original publicado em 1807)
- Helbing, D. (2010). *Quantitative Sociodynamics. Stochastic Methods and Models of Social Interaction Processes*. Springer.
- Henderson, J. (1999). *Memory and Forgetting*. Routledge.
- Herbart, J. F. (1806). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Johann Friedrich Röwer.
- Herbart, J. F. (2014). *Pedagogia Geral* (L. Scheidl, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Herskovits, M. J. (1938). *Acculturation. The study of culture contact*. J. J. Augustin Publisher.
- Hesiodo. (2014). *Teogonia: Trabalhos e Dias* (M. H. Pereira Trad.). Imprensa Casa da Moeda.
- Hiebert, B. (1992). Creation and Mobilization of Counselling Resources for Youth: An Innovation in Collaborative Program Development. *Canadian Journal of Counselling / Revue Canadienne de Counseling*, 26(4), 215–221. Obtido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ456926.pdf>
- Hobsbawm, E. (1995). *Era dos Extremos. O breve século XX (1914-1991)* (M. Santarrita, Trad.). Companhia das Letras. (Original publicado em 1994)
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (2002). *Personal Epistemology. The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing*. Routledge.
- Holtzman, E. (2012). A home away from home. *Monitor on Psychology*, 43(3), 24. Obtido de <https://www.apa.org/monitor/2012/03/asylums>
- Honneth, A. (2011). *Luta por reconhecimento. A gramática moral dos conflitos sociais* (L. Repa, Trad.). Editora 34. (Original publicado em 1992)
- Hubbard, D. W., & Carrquiry, A. L. (2019). Quality Control for Scientific Research: Addressing Reproducibility, Responsiveness, and Relevance. *The American Statistician*, 73(Sup1), 46–55.
<https://doi.org/10.1080/00031305.2018.1543138>
- Hull C. L. (1937). Mind, mechanism, and adaptive behavior. *The Psychological Review*, 44(1), 1–32.
- Husserl, E. (2020). *A ideia de fenomenologia* (A. Morão, Trad.). Edições 70. (Original publicado em 1907)
- Ichikawa, J. J. (2017). *The Routledge Handbook of Epistemic Contextualism*. Routledge.

- Illés, É. (2020). *Understanding Context in Language Use and Teaching: An ELF Perspective*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780429274589>
- Irwin, D. E., & Yeomans, J. M. (1986). Sensory Registration and Informational Persistence. *Journal of Experimental psychology Human Perceptions and Performance*, 12(3), 343–360.
<https://doi.org/10.1037//0096-1523.12.3.343>
- Iskandar, J. I. (2011). O De Amina de Aristóteles e a concepção das Faculdade da Alma no Kitáb Al-Nafs (Livro da Alma, De Anima) de Ibn Sina (Avicena). *Trans/Form/Ação*, 34(3), 41–50.
<https://doi.org/10.1590/S0101-31732011000500005>
- Izquierdo, I. (2018). *Memória*. Artmed.
- JabRef. (2022). *JabRef Features*. Obtido de <https://www.jabref.org/#features>
- Jaisson, M. (1999). Temps et espace chez Maurice Halbwachs (1925–1945). *Revue d'Histoire des Sciences Humaines, Sup.1*, 163–178. <https://doi.org/10.3917/rhsh.001.0163>
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. H. Holt and Company.
- James, W. (1975). *Pragmatism*. Harvard University Press. (Original publicado em 1907)
- Johnson, D. P. (2008). Integration and Social Order at the Macro Level: Parsons' Structural-Functional Perspective. In D. P. Johnson, *Contemporary Sociological Theory* (pp. 309–377). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-0-387-76522-8_12
- Johnson, D. P. (2008). Integration and Social Order at the Macro Level: Parsons' Structural-Functional Perspective. In D. P. Johnson, *Contemporary Sociological Theory* (pp. 309–377). Springer.
- Jones, M. N. (2018). When does abstraction occur in semantic memory: insights from distributional models. *Language, Cognition and Neuroscience. Special Issue on “Concepts: What, When, and Where”*, 34(10), 1338–1346. <https://doi.org/10.1080/23273798.2018.1431679>
- Josselyn, S. A., Köhler, S., & Frankland, P. W. (2017). Heroes of the Engram. *The Journal of neuroscience: the official journal of the Society for Neuroscience*, 37(18), 4647–4657.
<https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.0056-17.2017>
- Josselyn, S., Köhler, S., & Frankland, P. (2015). Finding the engram. *16*, 521–534.
<https://doi.org/10.1038/nrn4000>
- Jung, C. G. (2015). *Dois escritos sobre Psicologia Analítica. O eu e o inconsciente* (D. F. Silva, Trad.). Vozes. (Original publicado em 1971)
- Junior, E. R., Sobrinho, R. C., Pantaleão, E., & Milanezi, T. C. (2016). A sociodinâmica do Ensino Superior brasileiro: Reflexões sobre o acesso e permanência de surdos. *nais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva*, 1, 65–79. Obtido de <https://periodicos.ufes.br/index.php/snee/article/view/24150>
- Justino, D. (. (2017). *Collecção Oficial da Legislação Portuguesa*. Conselho Nacional de Educação. Obtido de https://www.cnedu.pt/content/noticias/geral/225-17_livro_reformasebasesdaeducacao_cne_net.pdf
- Kahlbaum, K. L. (1866). Die Sinnesdelirien. *Allgemeine Zeitschrift für Psychiatrie und psychisch-gerichtliche Medizin*, 23, pp. 1–86. Obtido de <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10087039?page=,1>

- Kallis, A. A. (2006). Fascism, 'Charisma' and 'Charismatisation': Weber's Model of 'Charismatic Domination' and Interwar European Fascism. *Totalitarian Movements and Political Religions*, 7(1), 25–43. <https://doi.org/10.1080/14690760500503185>
- Kamp, S.-M., & Zimmer, H. D. (2015). Contributions of attention and elaboration to associative encoding in young and older adults. *Neuropsychologia*, 75, 252–264. <http://dx.doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2015.06.026>
- Kant, I. (2018). *Crítica da Razão Pura* (M. P. Santos, & A. F. Morujão, Trans.). Fundação Calouste Gulbenkian. (Original publicado em 1787)
- Kant, I. (2017). *A metafísica dos costumes* (J. Lamego, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian. (Original publicado em 1907)
- Kaufmann, J.-C. (2003). *Ego: Para uma sociologia do indivíduo* (A. Rabaça, Trad.). Instituto Piaget. (Original publicado em 2001)
- Kaufmann, J.-C. (2005). *A invenção de si. Uma teoria da identidade* (J. Chaves, Trad.). Instituto Piaget. (Original publicado em 2004)
- Kekenbosch, C. (2007). *A memória e linguagem* (M. d. Correia, Trad.). Porto Editora.
- Kelly, K. T. (2007). Ockham's razor, empirical complexity, and truth-finding efficiency. *Theoretical Computer Science*, 383(2-3), 270–289. <https://doi.org/10.1016/j.tcs.2007.04.009>
- Kelsen, H. (2019). *Teoria Pura do Direito* (8ª ed.) (J. C. Cretella, Trad.). Almedina.
- Kenny, A. (2010). *Filosofia Antiga. Nova História da Filosofia Ocidental* (Vol. I) (M. d. Carmo, & P. Galvão, Trans.). Gradiva.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The Project Method. *Teachers College Record*, 19(4), 319–335. Obtido de <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=3606>
- Kilpatrick, W. H. (1926). *Foundation of Method. Informal talks on teaching*. The Macmillan Company.
- Kilpatrick, W. H. (1929). *The Project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*. Teachers College, Columbia University.
- Kitchenham, B., & Charters, S. (2007). *Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering. Technical Report EBSE 2007-001*. Keele University and Durham University Joint Report. Obtido de https://www.elsevier.com/_data/promis_misc/525444systematicreviewsguide.pdf
- Klein, S. B., & Nichols, S. (July de 2012). Memory and the Sense of Personal Identity. *Mind*, 121(483), 677–702. Obtido de <https://www.jstor.org/stable/23321780>
- Kleinman, P. (2019). *Psicologia. Tudo o que você precisa saber* (B. d. Letras, & R. Appolloni, Trans.). Jacarandá.
- Koshland Jr., D. E. (1990). The Laws of Sociodynamics. *Science*, 249(4967), 341. <https://doi.org/10.1126/science.249.4967.341>
- Kovala, U. (2014). Theories of Context, Theorizing Context. *Journal of Literary Theory* 8(1), 158–177. <https://doi.org/10.1515/jlt-2014-0007>
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis. An introduction to its methodology*. Sage.
- Kuhn, T. S. (1996). *The Structure of Scientific Revolutions*. The University of Chicago Press. (Original publicado em 1962)

- Kuin, S. (1993). A Mocidade Portuguesa nos anos 30: anteprojectos e instauração de uma organização paramilitar na juventude. *Análise Social*, 28, 3^o (122), 555–588. Obtido de <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223291360Q2mKP8gs4Te87DJ5.pdf>
- Kulkofsky, S., Wang, Q., & Hou, Y. (2010). Why I remember that: The influence of contextual factors on beliefs about everyday memory. *Memory & Cognition*, 38(4), 461–473. <https://doi.org/10.3758/MC.38.4.461>
- La Nacion, D. (2015). *Cómo eran los cuadernos que repartía el gobierno de Juan Domingo Perón*. La Nación, 8 de Septiembre. Obtido de <https://www.lanacion.com.ar/politica/como-eran-los-cuadernos-que-repartia-el-gobierno-de-juan-domingo-peron-nid1826172/>
- Lahire, B. (2019). *Enfances de Classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Seuil.
- Lains, P. (2003). Apêndice estatístico. In P. Lains, *Os Progressos do Atraso. Uma Nova História Económica de Portugal, 1842–1992* (pp. 247–266). Imprensa de Ciências Sociais. Obtido de <https://pedrolains.typepad.com/pedrolains/estatisticas-data.html>
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. d. (2017). *Fundamentos de metodologia científica*. Atlas.
- Lakoff, G., & Johson, M. (2003). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press. (Original publicado em 1980)
- Landahl, J. (2019). Learning to listen and look: the shift from the monitorial system of education to teacher-led lessons. *The Senses and Society*, 14(2), 194–206. <https://doi.org/10.1080/17458927.2019.1619314>
- Lande, K. J. (2020). Noûs. *Mental structures*, 55(3), 649–677. <https://doi.org/10.1111/nous.12324>
- Lavabre, M.-C. (2014). La commémoration: mémoire de la mémoire? . *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 3, 26–37. Obtido de <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2014-03-0026-002>
- Lawrence, A. (2012). Electronic documents in a print world: grey literature and the internet. *Media International Australia*, 143, 122–131. Obtido de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1329878X1214300114>
- Lawrence, B. S. (1984). Historical Perspective: Using the Past to Study the Present. *The Academy of Management Review*, 9(2), 307–312. <https://doi.org/10.2307/258443>
- Le Goff, J. (2000). *História e Memória. Memória* (Vol. 1) (R. Oliveira, Trad.). Edições 70. (Original publicado em 1977)
- Leão XIII, P. (1891). *Carta Encíclica “Rerum Novarum” do Sumo Pontífice Papa Leão XIII. Sobre a condição dos operários*, Língua Portuguesa. Libreria Editrice Vaticana. Obtido de https://www.vatican.va/content/leo-xiii/pt/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_15051891_rerum-novarum.html
- Leavy, P. (2011). *Oral History. Understanding Qualitative Research*. Oxford University Press.
- Leavy, P. (2014). *The Oxford Handbook of Qualitative Research*. Oxford University Press.
- LeDoux, J. (2020). *O cérebro consciente. Uma longa história da vida* (J. O. Santos, Trad.). Temas e debates.
- Ledoux, S. (2020). *The Pedagogy of Collective Memory in Europe*. Encyclopédie d'histoire numérique de l'Europe [online]. Obtido de <https://ehne.fr/en/node/12423>
- Lefrève, H. (2014). Comment mener les transformations ? Un regard extérieur au monde de l'éducation. *Administration & Éducation*, 143, 53–61. <https://doi.org/10.3917/admed.143.0053>

- Leichtman, M. D., Wang, Q., & Pillemer, D. B. (2003). Cultural Variations in Interdependence and Autobiographical Memory: Lessons from Korea, China, India, and the United States. In R. Fivush, & C. A. Haden (Eds.), *Autobiographical Memory and the Construction of a Narrative Self. Developmental and Cultural Perspectives* (pp. 73–98). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Lejeune, C. (2019). *Manual de Análise Qualitativa. Analisar sem contar nem classificar* (S. Karimo, & F. Conceição, Trans.). Edições Piaget. (Original publicado em 2011)
- Lenehan, K. (2018). Dewey's Concept of "Truth": Centered on the "Theory of Inquiry". *Universitas-Monthly Review of Philosophy of Culture*, 45(6), 61–80. Obtido de <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000437393400005>
- Leray, C. (2008). *L'analyse de contenu. De là théorie la pratique. La méthode Morin-Chartier*. Presses de l'Université du Québec.
- Leroi-Gourhan, A. (2002). *O gesto e a palavra: 2. Memória e ritmos* (E. Godinho, Trad.). Edições 70. (Original publicado em 1965)
- Letonturier, É. (2019). *Encyclopaedia Universalis France*. Abraham Moles. Les fiches de lecture.
- León, C. (2016). An architecture of narrative memory. *Biologically Inspired Cognitive Architectures*, 16, 19–33. <https://doi.org/10.1016/j.bica.2016.04.002>
- Levin, I. (1993). Family as Mapped Realities. *Journal of Family Issues*, 14(1), 82–91. <https://doi.org/10.1177/0192513X93014001007>
- Lewis, R. (2022). *Excel Tool for Producing Sociograms*. Rhyd Lewis. Resources. Obtido de <http://rhydlewis.eu/sociogram/>
- Li, N. (2020). History, Memory, and Identity: Oral History in China. *The Oral History Review*, 47(1), 26–51. <https://doi.org/10.1080/00940798.2020.1714452>
- Lorente, J. E. (2002). *Tratado de Iconografia*. ISTMO.
- Lorenz, E. N. (2005). *The Essence of Chaos*. Routledge. (Original publicado em 1993)
- Loubes, O. (2017). *L'École, l'identité, la nation. Histoire d'un entre-deux-France, 1914–1940*. Éditions Belin.
- Loureiro, F. (1950). *Lições de Pedagogia e de Didáctica Geral*. Livraria Gonçalves.
- Lycan, W. G. (2022). *Filosofia da Linguagem. Uma introdução contemporânea* (D. Murchio, Trad.). Edições 70. (Original publicado em 2019)
- Liotard, J.-F. (2017). *A fenomenologia* (A. Rodrigues, Trad.). Edições 70. (Original publicado em 1954)
- Magalhães, J. (2010). *Da cadeira ao banco. Escola e modernização (séculos XVII–XX)*. EDUCA - Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Magalhães, J. (2012). República e regimentação escolar: o estatuto fundante da 1ª Reforma Republicana do ensino primário. In A. Adão, C. M. Silva, & J. P. (Orgs.), *O Homem vale, sobretudo, pela educação que possui: Revisitando a primeira reforma republicana do ensino infantil, primário e normal* (pp. 11-21). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Obtido de <http://www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/342673>
- Maigneueau, D. (2015). *Discurso e análise do discurso* (S. Possenti, Trad.). Parábola Editorial. (Original publicado em 2014)
- Margaliot, M., Grüne, L., & Kriecherbauer, T. (2018). Entrainment in the master equation. *Royal Society Open Science*, 5, 172157. <http://dx.doi.org/10.1098/rsos.172157>

- Maria, T. M., & Winograd, M. (2017). Brentano e a Concomitância Dependente. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33, e3347. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3347>
- Mariti, A. (1767). *Histoire de l'état présent de Jérusalem*. L.P. Laorti-Radgi.
- Marquardt, G., & Motzek, T. (2013). How to Rate the Quality of a Research Paper: Introducing a Helpful Algorithm for Architects and Designers. *Health Environments Research & Design*, 6(2), 119–127. <https://doi.org/10.1177/193758671300600210>
- Martig, E. (1882). *Unterweisungen in der christlichen Lehre nach biblischen Abschnitten*. J. Dalp'sche Buchhandlung.
- Martig, E. (1903). *Anschauungs-Psychologie, mit Anwendung auf die Erziehung: Für Lehrer- und Lehrerinnen-Seminare, sowie zum Selbstunterricht*. 6. Aufl. A. Francke.
- Martins, E. C. (2009). A política portuguesa de educação e de assistência social no período do Estado Novo (1930–1974). *Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*, 27(1), 151–176. Obtido de <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1247/1/A%20Politica%20Portuguesa%20de%20Educa%20e%20de.pdf>
- Martuccelli, D. (2002). *Grammaires de l'individu*. Gallimard.
- Maslow, A. H. (1958). A Dynamic Theory of Human Motivation. In C. L. Stacey, & M. DeMartino, *Understanding human motivation* (pp. 26–47). Howard Allen Publishers.
- Mathien, M. (2007). Abraham Moles: Affronter scientifiquement la quotidienneté de la communication humaine. *Hermès, La Revue*, 8(2), 101–108. <https://doi.org/10.4267/2042/24107>
- MAXQDA. (2021). *Autocoding: An overview of MAXQDA's autocoding functions and research contexts*. MAXQDA Blog. Obtido de <https://www.maxqda.com/blogpost/autocoding>
- MAXQDA. (s.d.). *Similarity Analysis for documents*. MAXQDA 2020 Manual. Obtido de <https://www.maxqda.com/help-mx20/mixed-methods-functions/similarity-analysis-for-documents>
- McGregor, S. L. (2018). Philosophical Underpinnings of the Transdisciplinary Research Methodology. *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science*, 9, 182–198. <https://doi.org/10.22545/2018/00109>
- McKenna, R. (2015). Contextualism in Epistemology. *Analysis*, 75(1), 489–503. <https://doi.org/10.1093/analys/anv029>
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2014). *Research in Education. Evidence-Based Inquiry*. Pearson Education Limited.
- Mead, G. H. (1932). *The Philosophy of the Present*. The Open Court Company Publishers.
- Medin, D. L., & Schaffer, M. M. (1978). Context theory of classification learning. *Psychological Review*, 85(3), 207–238. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.85.3.207>
- Mellby, J. L. (2011). *Salazar and the Secretariado da Propaganda Nacional*. 20 de May de 2021, de Graphic Arts - Princeton University. Obtido de https://www.princeton.edu/~graphicarts/2011/05/portugal_1934.html
- MEN, M. d. (2008). *Livro da Primeira Classe*. Editora Educação Nacional. (Original publicado em 1954)
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation*. Jossey-Bass.

- Merriam-Webster. (s.d.). *Sociohistorical*. Merriam-Webster.com dictionary. Obtido de <https://www.merriam-webster.com/dictionary/sociohistorical>
- Mesquita, B., & Boiger, M. (2014). Emotions in Context: A Sociodynamic Model of Emotions. *Emotion Review*, 6(4), 298–302. <https://doi.org/10.1177/1754073914534480>
- Meyer, R. (2011). *Lehrerbilder und Lehrerbildung in Hofwil*. Gymnasium Hofwil. Obtido de https://www.gymhofwil.ch/fileadmin/Merkblaetter/Die_Geschichte_Hofwils_Dr._Rudolf_Meyer.pdf
- Michel, J. (2016). *A Sociologia do Si* (H. Barros, Trad.). Lema d'Origem.
- Mills, A., Schechter, S., Lederer, S., & Naeher, R. (2011). Global Stories of Citizenship: Oral History as Historical Inquiry and Civic Engagement. *The Oral History Review*, 38(1), 34–62. <https://doi.org/10.1093/ohr/ohr042>
- Ministério da Educação Nacional, P. (1954). *Livro de Leitura da Primeira Classe*. Porto Editora.
- Minto, B. (2003). *The Minto Pyramid Principle: Logic in Writing, Thinking and Problem Solving*. Minto International.
- Mitchell, G., Hudson, W., & Barone, M. (2020). The Project Method in Practice. *Schools - Studies in Education*, 17(1), 9–27. <https://doi.org/10.1086/708353>
- Mitchell, K. (2003). Monuments, Memorials, and the Politics of Memory. *Urban Geography*, 24(5), 442–459. <https://doi.org/10.2747/0272-3638.24.5.442>
- Mlodinow, L. (2014). *Subliminar. Como o inconsciente influencia nossas vidas* (C. Carina, Trad.). Zahar.
- Mogarro, M. J. (2012). República e Ensino Normal: Sob o Signo da Pedagogia da Escola Nova. In Adão, A. C. M. Silva, & J. Pintassilgo (Org.), *O Homem vale, sobretudo, pela educação que possui: Revisitando a primeira reforma republicana do ensino infantil, primário e normal* (pp. 45–62). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Obtido de <http://hdl.handle.net/10451/6383>
- Moghaddam, F. M. (2013). *The Psychology of Dictatorship*. American Psychological Association.
- Moles, A. A. (1969). Sociodynamique et politique d'équipement culturel dans la société urbaine. *Communications*, 14. *La politique culturelle*, 137–149. <https://doi.org/10.3406/comm.1969.1202>
- Moles, A. A. (1970). El símbolo y la imagen en la civilización contemporánea. *Revista española de la opinión pública*, 19, 21–37. <https://doi.org/10.2307/40181275>
- Moles, A. A. (1979). Quelques axiomes communicationnels de la société de masse. *Communication et langages*, 41(1), 170–171. <https://doi.org/10.3406/colan.1979.1300>
- Moles, A. A. (1971). *Sociodynamique de la Culture*. Mouton. (Original publicado em 1967)
- Monk, R. (2022). *Bertrand Russell*. Encyclopedia Britannica. Obtido de <https://www.britannica.com/biography/Bertrand-Russell>
- Monk, R. (2022). *Ludwig Wittgenstein*. Encyclopedia Britannica. Obtido de <https://www.britannica.com/biography/Ludwig-Wittgenstein>
- Monteiro, A. J. (2008). As verdades que convêm à nação: como Carneiro Pacheco reescreveu os livros de leitura do ensino primário. In L. R. Torgal, & H. Paulo, *Estados autoritários e totalitários e suas representações* (pp. 255–276). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Moore, N., & Whelan, Y. (2007). *Heritage, Memory and the Politics of Identity. New Perspectives on the Cultural Landscape*. Ashgate Publishing Limited.

- Moreno, J. L. (1934). *Interrelations, Who shall survive? A New Approach to the Problem of Human Nervous and Mental Disease* Publishing Co.
- Moreno, J. L. (1941). Foundations of Sociometry: An Introduction. *Sociometry*, 4(1), 15–35.
<https://doi.org/10.2307/2785363>
- Moreno, J. L. (1943). Sociometry and the Cultural Order. *Sociometry*, 6(3), 299–344.
<https://doi.org/10.2307/2785184>
- Moreno, J. L. (1946). The Sociometric View of the Community. *Journal of Educational Sociology*, 19(9), 540–545. <https://doi.org/10.2307/2263771>
- Moreno, J. L. (1947). The Social Atom and Death. *Sociometry*, 10(1), 80–84.
<https://doi.org/10.2307/2785562>
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Seuil/UNESCO.
- Morrow, P. C. (1978). Functionalism, conflict theory and the synthesis syndrome in sociology. *International Review of Modern Sociology*, 8(2), 209–225. Obtido de <https://www.jstor.org/stable/41420656>
- Mosca, J. (2007). Salazar e a política económica do Estado Novo. *Lusíada. História*, 4, 339–364.
<http://hdl.handle.net/11067/5648>
- Moscovici, S. (1978). *A Representação Social da Psicanálise* (Á. Cabral, Trad.). Zahar Editores. (Original publicado em 1961)
- Moscovici, S. (2005). *The invention of society. Psychological Explanations for Social Phenomena* (W. D. Halls, Trad.). Polity Press. (Original publicado em 1988)
- Moscovici, S. (2000). *Social Representations: Explorations in Social Psychology*. Wiley.
- Munn, Z., Peters, M. D., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A., & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology*, 18(143), 1–7.
<https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>
- Murphy, J. (1986). The voice of memory: History, autobiography and oral memory. *Historical Studies*, 22(87), 157–175. <https://doi.org/10.1080/10314618608595742>
- MusA, M. d. (s.d.). *Cultiva batata na vinha encherás a adega e a cozinha*. Espólio Documental ID.: MusA-1111. MusA, Museu da Universidade de Aveiro. Obtido de <https://museu.ua.pt/index.php/Detail/objects/1844>
- Musée du Louvre. Département des Arts graphiques. Collection Edmond de Rothschild - gravé par Aldegrevier, H. (1533). Saturne - gravure. *Saturne 1533 - ALDEGREVER Heinrich, gravé par*. © Musée du Louvre, dist. RMN-Grand Palais - Photo Ph. Fuzeau. Département des Arts graphiques - Collection Edmond de Rothschild. Obtido de <https://collections.louvre.fr/ark:/53355/cl020572566>
- Namer, G. (1987). *Mémoire et société*. Méridiens Klincksieck.
- Nicaise, S., Court, M., Menneson, C., & Zolesio, E. (2019). Le corps des inégalités: vêtements, santé et alimentation. In B. L. (Dir.), *Enfances de Classe. De l'inégalité parmi les enfants* (pp. 1137–1158). Seuil.
- Noël, P.-M. (2011). Entre histoire de la mémoire et mémoire de l'histoire : esquisse de la réponse épistémologique des historiens au défi mémoriel en France. *Conserveries mémorielles [En ligne]*, 9. Obtido de <http://journals.openedition.org/cm/820>

- Nora, P. (1997). La Génération. In P. Nora (Dir.), *Les Lieux de Mémoire: La Nation* (Vol. II). Éditions Gallimard.
- Novais, N. M. (2011). A ascensão de Salazar e a imprensa. In C. Cordeiro, *Autoritarismos, Totalitarismos e Respostas Democráticas* (pp. 75–91). Centro de Estudos Gaspar Frutuoso da Universidade dos Açores; Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra.
- Nunes, A. S. (1965). Uma aproximação à Sociologia. *Análise Social*, 3(9-10), 7–72. Obtido de <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224163929H3xHG3ph7Rx47YP0.pdf>
- Nóvoa, A. (2013). Histórias de vida: perspectivas metodológicas. In A. Nóvoa, *Vidas de professores* (pp. 18–25). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2019). Teachers and Their Education at a Time of School Metamorphosis. *Educação & Realidade*, 44(3), pp. e84910 (1–14). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Nóvoa, A. (2020). La notion de réforme en éducation est-elle encore pertinente aujourd’hui? *Revue internationale d’éducation de Sèvres.*, 83, 23–31. <https://doi.org/10.4000/ries.9283>
- Ochman, E. (2020). When and why is the forgotten past recovered? The Battle of Warsaw, 1920 and the role of local actors in the production of memory. *Memory Studies*, 13(2), 176–190. <https://doi.org/10.1177/1750698017709874>
- O’Gorman, F. (2020). *La mémoire perdue* (V. Dupont, Trad.). Éditions du Rocher.
- OHA, O. H. (2000). *Principles and Best Practices. Principles for Oral History and Best Practices for Oral History*. Oral History Association. <https://oralhistory.org/best-practices/> (Original publicado em 1989)
- Oliveira, G. M., & Sobrinho, R. C. (2020). Aspectos da Sociodinâmica Público e Privado na Política de Educação Especial no Estado do Espírito Santo. *FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação*, 10(4), 1–17. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.22491/fineduca-2236-5907-v10-90453>
- Oliveira, R. R., & Luiz de Carvalho, C. (2009). *Implementação de Interoperabilidade entre Repositórios Digitais por meio de Protocolo OAI-PMH*. Instituto de Informática da Universidade de Goiás. Obtido de https://ww2.inf.ufg.br/sites/default/files/uploads/relatorios-tecnicos/RT-INF_003-09.pdf
- Oliver, P. (2013). Critical Mass Theory. In D. Snow, D. D. Porta, B. Klandermans, & D. McAdam, *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Social and Political Movements*. Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470674871.wbespm059>
- Oliverio, A. (2017). *Immaginazione e memoria: Fantasia e realtà nei processi mentali*. Mondadori Unievrstitá.
- Omissi, A. (2016). Damnatio memoriae or creatio memoriae? Memory sanctions as creative processes in the fourth century AD. *The Cambridge Classical Journal*, 62, 170–199. <https://doi.org/10.1017/S1750270516000038>
- Osterman, K. F. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>
- Ouzzani, M., Hammady, H., Fedorowicz, Z., & Elmagarmid, A. (2016). Rayyan. A web and mobile app for systematic reviews. *Systematic Reviews*, 5 (210), 1–10. <https://doi.org/10.1186/s13643-016-0384-4>
- Pöttker, H. (2003). News and Its Communicative Quality: the inverted pyramid—when and why did it appear? *Journalism Studies*, 4(4), 501–511. <https://doi.org/10.1080/1461670032000136596>

- Pace, D. (1978). Structuralism in History and the Social Sciences. *American Quarterly*, 30(3), 282–297. <https://doi.org/10.2307/2712503>
- Palette, J. (2017). *La conduite quotidienne du changement: Un défi permanent à relever pour une structure de formation de dimension nationale*. Le Mans Université, Faculte de Droit, des Sciences Economiques et de Gestion. Master Management et Gestion de l'Economie Sociale et Solidaire. Faculte de Droit, des Sciences Economiques et de Gestion. Obtido de <https://www.cjdes.org/wp-content/uploads/sites/2/2020/09/Palette-Jerome-Mémoire-M1.pdf>
- Paley, M. J. (2017). Bergson & Lévinas on the Genealogy of Mind. *Journal of the British Society for Phenomenology*, 48 (4), 304–318. <https://doi.org/10.1080/00071773.2017.1299960>
- Palma, N. (2018). A Igreja Católica e o Estado Novo Salazarista, de Duncan Simpson. *Análise Social, LIII-3ª*(228), 805–809. <https://doi.org/10.31447/as00032573.2018228.14>
- Panofsky, E. (2012). *Estudios sobre iconologia* (B. Fernández, Trad.). Alianza Universidad. (Original publicado em 1972)
- Panofsky, E. (2007). *Significado nas artes visuais* (M. C. Guinsburg, Trad.). Perspectiva.
- Parsifal. (2021). *About Parsifal*. Parsifal. Obtido de <https://parsif.al/about/>
- Parsons, T. (2007). An Outline of the Social System [1961]. In C. Calhoun, J. Gerteis, J. Moody, S. Pfaff, & I. Virk, *Classical Sociological Theory* (pp. 421–440). Wiley-Blackwell.
- Passerini, L. (2006). *Memoria y Utopía: la primacía de la intersubjetividad*. (I. Miñana, & J. Aguado, Trad.). Universitat de València; Universidad de Granada.
- Pattison, E. M. (1976). A conceptual approach to alcoholism treatment goals. *Addictive Behaviors*, 1(3), 177–192. [https://doi.org/10.1016/0306-4603\(76\)90011-3](https://doi.org/10.1016/0306-4603(76)90011-3)
- Pavlov, I. (1968). *Fisiologia e Psicologia* (F. d. Sousa, Trad.). Estúdios Cor.
- Peavy, R. V. (1997). *Sociodynamic Counselling. A constructivist perspective*. Trafford.
- Peavy, R. V. (2000). Sociodynamic Perspective for Counselling. *Australian Journal of Career Development*, 9(1), 17–24. <https://doi.org/10.1177/1038416200009000>
- Peavy, R. V. (2011). *Counseling sociodynamique: Une approche pratique de la construction de sens* (J. Bérubé, Trad.). Septembre Éditeur.
- Pédagogie Jean Qui Rit, L. (s.d.). *La Pédagogie Jean Qui Rit*. Pédagogie Jean Qui Rit. Obtido de <https://jeanquirit.fr/a-propos/>
- Pierce, C. S. (1905). What pragmatism is? *The Monist*, 15, 161–181. Obtido de <https://archive.org/details/jstor-27899577/page/n3/mode/2up>
- Pereira, A. d. (1913). *A Higiene nas Escolas Primárias do Pôrto*. Faculdade de Medicina do Pôrto. Empresa Gráfica A UNIVERSAL. <http://hdl.handle.net/10216/16522>
- Pereira, L. F. (2011). Capitulo I - Portugal na 1.ª metade do Século XX. *Cadernos de Sociomuseologia*, 34, 23–76. Obtido de <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/2668>
- Pereira, M. H. (2012). *Estudos de História da Cultura Clássica* (Vols. I - Cultura Grega). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, M. P. (2014). A Escola Portuguesa ao serviço do Estado Novo: as Lições de História de Portugal do Boletim do Ensino Primário Oficial e o Projeto Ideológico do Salazarismo. *Da Investigação às Práticas*, 4(1), 59–81. <https://doi.org/10.25757/invep.v4i1.17>

- Pereira, V. (2009). Ineficiência, fragilização e duplicidade. O velho estado novo perante a emigração para França (1960–1968). *Ler História*, 56, 45–68. <https://doi.org/10.4000/lerhistoria.1944>
- Pereirinha, J. A., & Branco, F. (2013). Uma abordagem histórica dos padrões de rendimento mínimo em Portugal. *Ler História*, 64, 55–84. <https://doi.org/10.4000/lerhistoria.671>
- Peroza, J., Mesquida, P., & Horvath, W. A. (2020). Thomas Morus e a Utopia como anúncio de uma comunidade virtuosamente educativa. *Acta Scientiarum. Education*, 4(81), e45842. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v42i1.45842>
- Peschanski, C. D. (2019). The Place and Nature of Memory in Greek Historiography. In L. Castagnole, & P. Ceccarelli, *Greek Memories. Theory and Practice* (pp. 158–178). Cambridge University Press.
- Pessoa, A. M. (2016). Revista Os Nossos Filhos. Resistência e oposição ao Estado Novo: Um olhar sobre as ligações sociais e profissionais da sua autora. *Faces de Eva: Estudos sobre a Mulher*, 36, 97–114. <http://hdl.handle.net/10400.26/24224>
- Petersen, L. H. (2011). The Presence of “Damnatio Memoriae” in Roman Art. *Notes in the History of Art*, 30(2), 1–8. <https://doi.org/10.1086/sou.30.2.23208566>
- Petit, T. A. (1967). A Behavioral Theory of Management. *The Academy of Management Journal*, 10(4), 341–350. <https://doi.org/10.2307/255267>
- Petitti, E. M. (2016). La educación primaria en los campos de la provincia de Buenos Aires (1943-1955). *Mundo Agrario*, 17(34), e002. Obtido de <https://www.mundoagrario.unlp.edu.ar/article/view/MAv17n34a02>
- Pichon-Rivière, E. (1988). *O processo grupal* (M. A. Fernandes, Trad.). Martins Fontes.
- Piéron, H. (2003). *Vocabulaire de la psychologie*. PUF.
- Pimentel Filho, A. (1932). *Lições de Pedagogia Geral e de História da Educação*. Livraria Editora Guimarães.
- Pimentel, I. F. (1998). A Mocidade Portuguesa feminina nos dez primeiros anos de visa (1937-47). *Penélope. Revista de História e Ciências Sociais*, 19–20, 161–187. Obtido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2655741>
- Pineau, G. (2007). Réponse à Jean-Pierre Boutinet : Les sciences de la formation, entre discipline, disciplinarités et transdisciplinarité. *L'Harmattan. Savoirs*, 13, 45–52. <https://doi.org/10.7202/1047978ar>
- Pineau, G. (2014). Histoires de vies et stratégies de formations universitaires coopératives. *Education Permanente*, 201(4), 123–134. Obtido de http://www.asihvif.com/1/upload/gastonpineau_educationpermanente_201.pdf
- Pinheiro, J. E. (1960). *Introdução ao Estudo da Didáctica Especial. Para uso dos alunos-mestres das escolas do magistério primário*. Escolas Profissionais Salesianas. Oficina de S. José.
- Pinker, S. (2021). *Racionalidade* (P. E. Duarte, Trad.). Editorial Presença.
- Pintassilgo, J. (2018). A Escola do Magistério Primário de Lisboa durante o Estado Novo: Atores, currículo, pedagogia. In N. Ferreira, A. Estrela, & B. Valente, *O edifício da Escola Superior de Educação de Lisboa: 100 anos a formar professores (1916–2016). Ciclo de Conferências* (pp. 77–101). CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. <https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.059>

- Pintassilgo, J., & Hansen, P. (2013). A laicização da sociedade e da escola em Portugal: um olhar sobre o século XX. In J. Pintassilgo, *Laicidade, Religiões e Educação na Europa do Sul no Século XX* (pp. 13–33). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/18249>
- Pintassilgo, J., & Mogarro, M. J. (2015). Das Escolas Normais às Escolas do Magistério Primário: percurso histórico das escolas de formação de professores do ensino primário. *Historia y Memoria de la Educación, 1*, 21033–12398. <https://doi.org/10.5944/hme.1.2015.13285>
- Pintassilgo, J., & Pedro, L. (2012). Formação de professores e “escola ativa”: Reflexões em torno de uma “tradição de inovação”. *Revista HISTEDBR On-line, 12*(46), 3–23. <https://doi.org/10.20396/rho.v12i46.8640069>
- Pintassilgo, J., & Teixeira, A. (2011). A formação de professores em Portugal nos anos 30 do Século XX (algumas reflexões a partir do exemplo dos professores de matemática). *Revista HISTEDBR On-line, 43*, 4–20. Obtido de <http://revistas.ufrj.br/index.php/contempeduc/article/view/1684>
- Pinto, A. (1985). Ebbinghaus: 100 anos depois. *Jornal de Psicologia, 4*(5), 23–25. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/2069/2/82178.pdf>
- Pinto, R. F. (2015). *A Iconografia Mariana no Espaço Jesuíta Português: Culto e Devoção à Virgem Maria na Igreja do Colégio de Jesus de Coimbra*. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/28568>
- Pinto, R. F. (2021). Histórias e Memórias da Escola do Tempo do Estado Novo em Portugal. Um olhar sob a perspectiva sociodinâmica de Moles e da Memória Social de Halbwachs. In C. Ribeiro, E. Baptista, J. Afonso, & J. Rocha, *A investigação em História da Educação: novos olhares sobre as fontes na era digital*. (pp. 277–288). CITCEM. <https://doi.org/10.21747/978-989-8970-43-5/inv>
- Pinto, R. F. (2022). The oral testimonies of former teachers about school and Estado Novo in Portugal from a sociodynamic perspective of memory. *Paedagogica Historica, 1*–18. <https://doi.org/10.1080/00309230.2022.2065882>
- Pinto, R. F., Ferreira, A. G., & Mota, L. (2018). A inovação na memória das Casas da Criança na Região Centro de Portugal. In J. M. Sara González (Ed.), *La Práctica Educativa. Historia, Memoria y Patrimonio* (pp. 541–550). FahrenHouse.
- Pinto, R. F., Gomes Ferreira, A., & Mota, L. (2018). Entre passado e presente: A memória da escola do tempo do Estado Novo em Portugal. In J. M. Sara González, *La práctica educativa. Historia, Memoria y Patrimonio* (pp. 541–550). FahrenHouse.
- Pinto, R. F., Valente, I. M., & Guia, M. J. (2017). A frequência do tema “tráfico de pessoas” em dissertações de mestrado e teses de doutoramento disponibilizadas no Estudo Geral da UC (2006–2016). *Debater a Europa, 17*, 75–96. https://doi.org/10.14195/1647-6336_17_4
- Pio XII, P. (1939). *Carta Encíclica “Summi Pontificatus” do Sumo Pontífice Papa Pio XII. Sobre o ofício do pontificado*. Libreria Editrice Vaticana. Obtido de https://www.vatican.va/content/pius-xii/pt/encyclicals/documents/hf_p-xii_enc_20101939_summi-pontificatus.html
- Pires, L. A. (2020). O peso da Crise: Grande Depressão e desemprego rural em Portugal (1929–1932). *Revista Faces de Clio, 6*(11), 353–380. <https://doi.org/10.34019/2359-4489.2020.v6.29151>
- Platão. (2017). *A República* (M. H. Pereira, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Plumer, K. (2002). O interacionismo simbólico no século XX: A emergência da Teoria Social Empírica. In B. S. Turner, *Teoria Social* (F. L. Desenvolvimento, Trad., pp. 225–254). Difel.

- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Podsakoff, N. P. (2016). Recommendations for Creating Better Concept Definitions in the Organizational, Behavioral, and Social Sciences. *Organizational Research Methods*, 19(2), 159–203. <https://doi.org/10.1177/1094428115624965>
- Poisson, Y. (1992). *La Recherche Qualitative en Éducation*. Presses de l'Université du Québec.
- Popper, K. (2009). *O mito do contexto: Em defesa da Ciência e da Racionalidade* (P. Taipas, Trad.). Edições 70. (Original publicado em 1996)
- Popper, K. R. (2013). *Os dois problemas fundamentais da teoria do conhecimento*. (A. I. Segatto, Trad.). Unesp. (Original publicado em 1979)
- PORDATA, E. s. (2022). *População residente*. PORDATA, Estatísticas sobre Portugal e Europa. <https://www.pordata.pt/Portugal/População+residente++média+anual+total+e+por+sexo-6>
- Portelli, A. (1991). *The Death of Luigi Trastulli and Other Stories: Form and Meaning in Oral History*. State University of New York Press.
- Portugal. (1911). *Decreto. Diário do Governo n.º 189/1911, Série I de 1911-08-15*. Ministerio do Interior - Direcção Geral de Assistencia - 1.ª Repartição. <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/608569/details/normal?q=%22moral%22>.
- Portugal. (1911). *Decreto-Lei 23 de Março de 1911. Diário do Governo. Direcção Geral da Instrucção Primária I. Diário do Governo. N.º 73 - Anno 1911 - 30 de março*. Diário do Governo I. Direcção Geral da Instrucção Primária. <https://files.dre.pt/1s/1911/03/07300/13411347.pdf>
- Portugal. (1913). *Decreto Nº187. Diário do Governo n.º 250/1913, Série I de 1913-10-25*. Lisboa: Ministério de Instrução Pública - Repartição da Instrução Primária e Normal - 1.ª Secção. https://dre.pt/web/guest/pesquisa-avancada/-/asearch/624060/details/normal?serie=I&search=Pesquisar&ano=1913&perPage=100&types=DR&_advancedPublicSearch_WAR_drefrontofficeportlet_dreId=5133
- Portugal. (1919). *Decreto n.º 5640, de 10 de maio, Diário do Governo n.º 98/1919, 8º Suplemento, Série I de 1919-05-10*. Ministério do Trabalho. Diário do Governo. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto/5640-271656>
- Portugal. (1925). *Decreto n.º 11267, de 25 de novembro, Diário do Governo n.º 98/1919, 8º Suplemento, Série I de 1919-05-10*. Presidência do Ministério. Diário de Governo. [https://www.act.gov.pt/\(pt-PT\)/centenario/Documents/1925%20-%20DECRETO%2011267-1925%20-%20EXTINÇÃO%20DO%20MINISTERIO%20DO%20TRABALHO%20\(2\).pdf](https://www.act.gov.pt/(pt-PT)/centenario/Documents/1925%20-%20DECRETO%2011267-1925%20-%20EXTINÇÃO%20DO%20MINISTERIO%20DO%20TRABALHO%20(2).pdf)
- Portugal. (1926). *Decreto Nº11730. Diário do Governo n.º 126/1926, Série I de 1926-06-15*. Lisboa: Ministério da Instrução Pública - Direcção Geral do Ensino Primário e Normal - 3.ª Repartição.
- Portugal. (1929). *Portaria Nº5842, de 11 de janeiro. Diário do Governo, n.º 9/29, Série I, de 1929-01-11*. Lisboa: Diário do Governo. Ministério da Instrução Pública – Secretaria Geral. http://193.137.22.223/fotos/editor2/RDE/L/s20/1921_1930/1929/1929_01_dg9_portaria_5842.pdf
- Portugal. (1929). *Portaria Nº6068 - Diário do Governo n.º 79/1929, Série I de 1929-04-09*. Lisboa: Ministério da Instrução Pública - Direcção Geral do Ensino Primário e Normal - 1.ª Repartição. <https://dre.pt/application/conteudo/355501>
- Portugal. (1930). *Decreto Nº18140. Diário do Governo n.º 72/1930, Série I de 1930-03-28*. Ministério da Instrução Pública - Direcção Geral do Ensino Primário e Normal - Repartição Pedagógica.

- Portugal. (1933). *Censo da População de Portugal no 1º de Dezembro de 1930. 7º Recenseamento Geral da População*. Instituto Nacional de Estatística-INE. Imprensa Nacional. Direcção Geral de Estatística. <https://www.ine.pt/xurl/pub/72364315>
- Portugal. (1933). *Constituição*. Lisboa: Parte I. Das Garantias Fundamentais. Título I. Da Nação Portuguesa. Artigo 6º.
- Portugal. (1933). *Decreto-Lei Nº22992. Diário do Governo n.º 195/1933, Série I de 1933-08-29*. Ministério do Interior - Secretaria Geral. <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/319346/details/normal?sort=whenSearchable&sortOrder=ASC&q=PIDE>
- Portugal. (1933). *Decreto-Lei Nº23012. Diário do Governo n.º 197/1933, Série I de 1933-08-31*. Ministério da Instrução Pública - Direcção Geral do Ensino Primário. <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/319482/details/normal?filterEnd=1974-04-25&sort=whenSearchable&filterStart=1933-01-01&q=%22Ministério+da+Instrução+Pública%22&sortOrder=ASC&filterAction=TRUE&fq=%22Ministério+da+Instrução+Pública%22&perPage=200>.
- Portugal. (1933). *Decreto-Lei Nº23014. Diário do Governo n.º 229/1933, Série I de 1933-10-09*. Ministério da Instrução Pública - Direcção Geral do Ensino Primário - Repartição do Ensino Primário - 2.ª Secção. https://dre.pt/web/guest/pesquisa-avancada/-/asearch/327285/details/normal?advanced.search=Pesquisa+Avançada&ano=1933&perPage=200&types=DR&_advancedPublicSearch_WAR_drefrontofficeportlet_dreId=29080
- Portugal. (1933). *Decreto-Lei Nº23048. Diário do Governo n.º 217/1933, Série I de 1933-09-23*. Presidência do Conselho - Sub-Secretariado de Estado das Corporações e Previdência Social. <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/330455/details/normal?q=Decreto-Lei+n.º2023048>
- Portugal. (1934). *Decreto-Lei Nº24078. Diário do Governo n.º 150/1934, Série I de 1934-06-28*. Ministério da Instrução Pública - 10.ª Repartição da Direcção Geral da Contabilidade Pública. <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/466020/details/normal?filterEnd=1974-04-25&sort=whenSearchable&filterStart=1933-01-01&filterAction=TRUE&sortOrder=ASC&q=%22Ministério+da+Instrução+Pública%22&fq=%22Ministério+da+Instrução+Pública%22&perPage=200>
- Portugal. (1935). *Decreto-Lei Nº25495. Diário do Governo n.º 134/1935, Série I de 1935-06-13*. Presidência do Conselho - Sub-Secretariado de Estado das Corporações e Previdência Social. <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/576906/details/normal?q=%22Alegria+no+trabalho%22>
- Portugal. (1935). *Lei n.º 1884, de 16 de março, Diário do Governo n.º 61/1935, Série I de 1935-03-16*. Presidência do Conselho. Lisboa: Diário do Governo. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/1884-1935-380290>
- Portugal. (1935). *Lei Nº 1901. Diário do Governo n.º 115/1935, Série I de 1935-05-21*. Ministério da Justiça. <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/577495/details/maximized?filterEnd=1935-12-31&filterStart=1935-01-01&q=1935&perPage=100&fq=1935>
- Portugal. (1936). *Decreto-Lei Nº26611. Diário do Governo n.º 116/1936, Série I de 1936-05-19*. Ministério da Educação Nacional - Secretaria Geral. <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/362693/details/normal?filterEnd=1974-04-25&sort=whenSearchable&filterStart=1933-01-01&q=%22mocidade+portuguesa%22&sortOrder=ASC&filterAction=TRUE&fq=%22mocidade+portuguesa%22&perPage=200>

- Portugal. (1936). *Decreto-Lei N°27003. Diário do Governo n.º 216/1936, Série I de 1936-09-14.* Presidência do Conselho. <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/363715/details/normal?q=decreto-lei+N%2027003>
- Portugal. (1936). *Decreto-Lei N°27279. Diário do Governo n.º 276/1936, Série I de 1936-11-24.* Ministério da Educação Nacional - Direcção Geral do Ensino Primário - Repartição Pedagógica. <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/322921/details/normal?filterEnd=1974-04-25&sort=whenSearchable&filterStart=1936-01-01&sortOrder=ASC&filterAction=TRUE&q=%22Ministério+da+Educação+Nacional%22&fq=%22Ministério+da+Educação+Nacional%22&perPage=200>
- Portugal. (1937). *Decreto-Lei N°27735. Diário do Governo n.º 122/1937, Série I de 1937-05-27.* Ministério da Educação Nacional - Direcção Geral do Ensino Primário.
- Portugal. (1939). *Portaria N°9360. Diário do Governo n.º 253/1939, Série I de 1939-10-30.* Ministério da Educação Nacional - Secretaria Geral. <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/186332/details/normal?filterEnd=1974-04-25&sort=whenSearchable&filterStart=1936-01-01&q=%22Ministério+da+Educação+Nacional%22&sortOrder=ASC&filterAction=TRUE&fq=%22Ministério+da+Educação+Nacional%22&perPage=200>
- Portugal. (1940). *Decreto N°30316. Diário do Governo n.º 61/1940, Série I de 1940-03-14.* Ministério da Educação Nacional - Direcção Geral do Ensino Primário. <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/194820/details/normal?filterEnd=1974-04-25&sort=whenSearchable&filterStart=1936-01-01&q=%22Ministério+da+Educação+Nacional%22&sortOrder=ASC&filterAction=TRUE&fq=%22Ministério+da+Educação+Nacional%22&perPage=200>
- Portugal. (1940). *Decreto-Lei N°30951. Diário do Governo n.º 286/1940, Série I de 1940-12-10.* Ministério da Educação Nacional - Secretaria Geral. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/30951/1940/12/10/p/dre/pt/html>
- Portugal. (1940). *Decreto-Lei N°31095. Diário do Governo n.º 303/1940, 1º Suplemento, Série I.* Ministério do Interior - Direcção Geral de Administração Política e Civil. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/31095/1940/12/31/p/dre/pt/html>
- Portugal. (1941). *Decreto-Lei N°31591. Diário do Governo n.º 247/1941, Série I de 1941-10-22.* Ministério da Educação Nacional - Direcção Geral do Ensino Primário. <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/369642/details/normal?filterEnd=1974-04-25&sort=whenSearchable&filterStart=1936-01-01&filterAction=TRUE&sortOrder=ASC&q=%22Ministério+da+Educação+Nacional%22&fq=%22Ministério+da+Educação+Nacional%22&perPage=200>
- Portugal. (1942). *Decreto-Lei N°32243. Diário do Governo n.º 208/1942, Série I de 1942-09-05.* Ministério da Educação Nacional - Direcção Geral do Ensino Primário. <https://dre.pt/web/guest/pesquisa-avancada/-/asearch/337441/details/normal?types=SERIEI&numero=32243&tipo=%22Decreto-Lei%22>
- Portugal. (1943). *Decreto N°32629. Diário do Governo n.º 12/1943, Série I de 1943-01-16.* Ministério da Educação Nacional - Direcção Geral do Ensino Primário. <https://data.dre.pt/eli/dec/32629/1943/01/16/p/dre/pt/html>

- Portugal. (1943). *Decreto-Lei N°33019. Diário do Governo n.º 187/1943, Série I de 1943-09-01*. Ministério da Educação Nacional - Direcção Geral do Ensino Primário. <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/399604/details/normal?q=decreto-lei+N°33019>
- Portugal. (1945). *Censo da População de Portugal no 12 de Dezembro de 1940. 8º Recenseamento Geral da População*. Lisboa: Imprensa Nacional. Direcção Geral de Estatística.
- Portugal. (1945). *Decreto-Lei N°34616. Diário do Governo n.º 108/1945, Série I de 1945-05-18*. Ministério da Educação Nacional - Secretaria Geral. <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/527995/details/normal?q=%22mocidade+portuguesa%22>
- Portugal. (1948). *Decreto-Lei N°36839. Diário do Governo n.º 90/1948, Série I de 1948-04-19*. Ministério da Educação Nacional - Direcção Geral do Ensino Primário. <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/151500/details/normal?q=Decreto-Lei+n.º%2036839>
- Portugal. (1948). *Decreto-Lei N°37209. Diário do Governo n.º 285/1948, Série I de 1948-12-09*. Ministério da Educação Nacional - Direcção-Geral do Ensino Primário. https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/369039/details/normal?filterEnd=1974-04-25&filterStart=1936-01-01&filterAction=TRUE&q=%22Ministério+da+Educação+Nacional%22&fq=%22Ministério+da+Educação+Nacional%22&perPage=200&emissor_facet=Ministério+da+Educaç
- Portugal. (1958). *Decreto-Lei N°41902. Diário do Governo n.º 219/1958, Série I de 1958-10-09*. Ministério da Educação Nacional - Direcção-Geral do Ensino Primário. <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/337793/details/normal?q=Decreto-Lei+n.º%2041902>
- Portugal. (1960). *Decreto-Lei n.º 42994, de 28 de maio*. Ministério da Educação Nacional - Direcção-Geral do Ensino Primário. Diário do Governo n.º 125/1960, Série I de 1960-05-28. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/42994-1960-504301>
- Portugal. (1960). *Decreto-Lei N°43204. Diário do Governo n.º 233/1960, Série I de 1960-10-07*. Ministério da Educação Nacional - Direcção-Geral do Ensino Primário. <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/513985/details/normal?q=Decreto-Lei+n.º%2043204>
- Portugal. (1968). *Portaria N°23485. Diário do Governo n.º 167/1968, 1º Suplemento, Série I de 1968-07-16*. Ministério da Educação Nacional - Direcção-Geral do Ensino Primário. <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/220145/details/normal?q=portaria+N°23485>
- Portugal. (1969). *Decreto-Lei N°49473. Diário do Governo n.º 301/1969, Série I de 1969-12-27*. Ministério da Educação Nacional - Direcção-Geral do Ensino Primário. <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/212991/details/normal?filterEnd=1974-04-25&sort=whenSearchable&filterStart=1936-01-01&filterAction=TRUE&sortOrder=ASC&q=%22Ministério+da+Educação+Nacional%22&fq=%22Ministério+da+Educação+Nacional%22&perPage=200>
- Portugal. (1972). *Decreto-Lei N°262/72. Diário do Governo n.º 176/1972, Série I de 1972-07-29*. Ministério da Educação Nacional - Direcção-Geral do Ensino Primário. <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/675995/details/normal?q=Decreto-Lei+n.º%20262%2F72>
- Portugal. (1973). *Decreto-Lei n.º 67/73, de 26 de fevereiro. Diário do Governo n.º 48/1973, Série I de 1973-02-26*. Ministério da Educação Nacional - Direcção-Geral do Ensino Básico. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/67-1973-684793>

- Portugal, M. d. (2018). *Concordata e Acordo Missionário de 1940 entre Portugal e o Vaticano*. Instituto Diplomático. Portal Diplomático. Documentos Efemérides. <https://idi.mne.gov.pt/pt/arquivo-e-biblioteca/documentos-e-efemerides/concordata-entre-portugal-e-o-vaticano>
- Portugal-DRE. (2021). *Diário da República Eletrónico*. INCM. <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/basic/1/maximized?filterEnd=1974-04-25&sort=whenSearchable&filterStart=1933-01-01&filterAction=TRUE&sortOrder=ASC&q=%22Ministério+da+Instrução+Pública%22&fq=%22Ministério+da+Instrução+Pública%22&perPage=200>
- Portugal-DRE. (2021). *Página de Entrada / Pesquisa*. Diário da República Eletrónico. <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/basic/maximized?perPage=25&fq=%22ministério+da+educação%22&q=%22ministério+da+educação%22>
- Pozo Andrés, M. d. (2000). Salud, higiene y educación: origen y desarrollo de la Inspección Médico-Escolar en Madrid (1900–1931). *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (20), 95–119. <https://revistas.um.es/areas/article/view/144681>
- Pratt, J. H. (1946). *The group method in the treatment of psychosomatic disorders*. Beacon House.
- Pratt, J. H. (1950). *A twenty year experiment in group therapy*. New England Medical Center.
- Pratt, J. H. (1951). Pioneers in Group Psychotherapy, International. *Journal of Group Psychotherapy*, 1(2), 95–99. <https://doi.org/10.1080/00207284.1951.11507845>
- Preyer, G., & Peter, G. (2005). *Contextualism in Philosophy Knowledge, Meaning, and Truth*. Oxford University Press.
- Prigogine, I. (2008). *O nascimento do tempo* (M. Amaral, Trad.). Edições 70.
- Prost, A. (2010). *Douze leçons sur l'histoire*. Éditions du Seuil.
- Puente, F. R. (2012). *Ensaio sobre o tempo na Filosofia Antiga*. Imprensa da Universidade de Coimbra; Annablume Editora.
- Pykosz, L. C., & Oliveira, M. A. (2009). A higiene como tempo e lugar da educação do corpo: preceitos higiênicos no currículo dos grupos escolares do estado do Paraná. *Currículo sem Fronteiras*, 9(1), 135–158. Obtido de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/7-pykosz-oliveira.htm>
- Quivy, R., & Campenhoud, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. (J. M. Marques, M. A. Mendes, & M. Carvalho, Trads.). Gradiva.
- Rüdiger, F. (2014). The Public Relations and the debate about propaganda in the period between wars. *Intercom - RBCC*, 37(1), 45–70. <https://doi.org/10.1590/S1809-58442014000100003>
- Ramos Filho, W., & Allan, N. A. (2017). A doutrina social da Igreja e o corporativismo: a Encíclica Rerum Novarum e a regulação do trabalho no Brasil. *Revista eletrônica [do] Tribunal Regional do Trabalho da 9ª Região*, 6(59), 42–65. <https://hdl.handle.net/20.500.12178/106889>
- Ramos, J. P., Teixeira, L. M., & Barbosa, J. I. (2020). Skinner: Sobre o Reduccionismo. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 16(2), 103–112. <http://dx.doi.org/10.18542/rebac.v16i2.9604>
- Ramos, R., Sousa, B. V., & Monteiro, N. G. (2009). *História de Portugal*. 2012. A esfera dos livros.
- Ranganathan, S. R. (1937). *Prolegomena to Libray Classification*. The Madras Library Association / Edward Goldston, Ltd.
- Rapoport, A. (1953). *Spread of information through a population with socio-structural bias: I. Assumption of transitivity*. <https://doi.org/10.1007/BF02476440>

- Rashevsky, N. (1936). Mathematical biophysics and psychology. *Psychometrika*, 1, 1–26.
<https://doi.org/10.1007/BF02287920>
- RCAAP (2022). *Sobre o conteúdo do RCAAP*. RCAAP - Repositórios de Acesso Aberto de Portugal.
 Obtido de <https://www.rcaap.pt/help.jsp#sobreconteudorcaap>
- Recanati, F. (2005). Literalism and Contextualism: Some Varieties. In G. Preyer, & G. Peter, *Contextualism in Philosophy. Knowledge, Meaning, and Truth* (pp. 171–196). Oxford University Press.
- Reese, S. D. (2022). Writing the Conceptual Article: A Practical Guide. *Digital Journalism*, 10(5), 1–16.
<https://doi.org/10.1080/21670811.2021.2009353>
- Ribeiro, G. (2014). Fernand Braudel e as metamorfoses do tempo e do espaço: O conceito de geohistória em La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II (1949 e 1966). *confins - Revista Franco-Brasileira de Geografia*, 21. <https://doi.org/10.4000/confins.9654>
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et Récit - I. L'intrigue et le récit historique* (Vol. 1). Éditions du Seuil.
- Ricoeur, P. (2004). *Memory, History, Forgetting* (K. Blamey, & D. Pellauer, Trans.). The University of Chicago Press. (Original publicado em 2000)
- Ricoeur, P. (2013). *A Simbólica do Mal* (H. Barros, & G. Marcelo, Trans.). Edições 70. (Original publicado em 1960)
- Ricoeur, P. (2014). *O si-mesmo como outro* (I. C. Benedetti, Trad.). WMF Martins Fontes. (Original publicado em 1990)
- Rieef, D. (2016). *Éloge de l'oubli. La mémoire collective et ses pièges* (F. Joly, Trad.). Premier Parallèle.
- Riegelhaupt, J. F. (1979). Os camponeses e a política no Portugal de Salazar – o Estado corporativo e o 'apoliticismo' nas aldeias. *Análise Social*, XV-3(59), 505–523. Obtido de <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223990117D7wBA3az5Ab81GL4.pdf>
- Robey, T. E. (2013). “*Damnatio memoriae*”: *The Rebirth of Condemnation of Memory in Renaissance Florence*. Obtido de <https://www.jstor.org/stable/43446248>
- Rodgers, b. L., & Cowles, K. V. (1993). The qualitative research audit trail: a complex collection of documentation. *Research in Nursing and Health*, 16, 219–226.
<https://doi.org/10.1002/nur.4770160309>
- Rosas, F. (1998). *História de Portugal. O Estado Novo* (Vol. VII) (J. Mattoso, Ed.) Editorial Estampa.
- Rosas, F. (2015). *Salazar e o poder. A arte de saber durar*. Tinta da China.
- Rury, J. L. (2011). History, Theory, and Education. *History of Education Quarterly*, 51(2), 218–228.
<https://doi.org/10.1111/j.1748-5959.2011.00331.x>
- Russell, B. (1996). *The principles of mathematics*. Routledge. (Original publicado em 1903)
- Russel, N. (2006). Collective memory before and after Halbwachs. *The French Review*, 79(4), pp. 792–894.
 Obtido de <http://www.jstor.org/stable/25480359>
- Ryle, G. (1951). *The concept of mind*. Hutchinsons University Library.
- Rysiew, P. (2021). *Epistemic Contextualism*. The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Obtido de <https://plato.stanford.edu/archives/spr2021/entries/contextualism-epistemology/>
- Salazar, O. (1959). *Discursos (1938–1943) - Volume III - Discursos e Notas Políticas*. Coimbra Editora.
- Salazar, O. (1961). *Discursos (1928–1934) - Volume Primeiro - Edição Revista*. Coimbra Editora.

- Sales, R. d., & Guimarães, J. A. (2017). *Julius Kaiser's analytic-synthetic method: Pioneering for the subject approach to information*. <https://doi.org/10.1590/2318-08892017000200001>
- Sampiere, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. d. (2013). *Metodologia de Pesquisa* (5ª ed.) (D. V. Moraes, Trad.). McGraw Hill; Penso.
- Sandelands, L., & St Clair, L. (1993). Toward an empirical concept of group. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 23(4), 423–458. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1993.tb00543.x>
- Santos, H. L., & Berger, J. (2022). The speed of stories: Semantic progression and narrative success. *Journal of Experimental Psychology: General*, 151(8), 1833–1842. <https://doi.org/10.1037/xge0001171>
- Santucci, H., & Gommin, R. (1952). Facteurs et processus d'adaptation en maison d'enfants. *Enfance*, 5(4), 333–356. <https://doi.org/10.3406/enfan.1952.1250>
- Sartre, J.-P. (1938). *Esquisse d'une theorie des emotions*. Hermann.
- Saunders, M. N., Lewis, P., & Thornhill, A. (2019). *Research Methods for Business Students*. Pearson.
- Schopenhauer, A. (1912). *Die Welt als Wille und Vorstellung*. Georg Müller. (Original publicado em 1819)
- Schuetzenmeister, F. (2010). *University Research Management: An Exploratory Literature Review*. Institute of European Studies. Obtido de <http://escholarship.org/uc/item/77p3j2hr>
- Scopus. (2021). *How to search in Scopus?* Scopus: Access and use Support Center. Obtido de https://service.elsevier.com/app/answers/detail/a_id/34325/supporthub/scopus/kw/proximity/
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research. A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. Teachers College Press.
- Selbach, J. F. (2007). *Muito além da praça José Bonifácio: As elites e os "outsiders" em Cachoeira do Sul pela voz do Jornal do Povo, 1930–1945*. Universidade do Vale do Rio do Sinos. Obtido de <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2168>
- Selgin, G. A. (1990). *Praxeology and Understanding: An Analysis of the Controversy in Austrian Economics*. Praxeology Press of the Ludwig von Mises Institute.
- Semon, R. (2005). *The Mneme*. George Allen & Unwin Ltd.; The Macmillan Company. (Original publicado em 1921)
- Senge, P. M. (1994). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. Currency Doubleday. (Original publicado em 1990)
- Seron, X. (1990). *Psychologie et cerveau*. PUF.
- Serrão, V. M. (2018). *O Ensino durante o Estado Novo em Portugal: O papel do professor*. Universidade de Lisboa. Universidade de Lisboa. Obtido de https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/36386/1/ulfpic053135_tm.pdf
- Shannon, C. E. (1948). A Mathematical Theory of Communication. *The Bell System Technical Journal*, 27(3), 379–423. <https://doi.org/10.1002/j.1538-7305.1948.tb01338.x>
- Shaw, J. (2016). *A Ilusão da Memória. Recordar, esquecer e a ciência da memória falsa* (P. Vidal, Trad.). Temas e Debates - Círculo de Leitores.
- Shulleeta, B. (2017). *Mayor says Lee statue must go as debate over U.S. slave past rages*. Reuters. Obtido de <https://www.reuters.com>
- Silva, A. (2014). Adolfo Lima e a Introdução do Teatro Escolar Educativo em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 4, 65–74. <https://doi.org/10.34639/rpea.v4i1.45>

- Silva, C. M. (2020). Origem, desenvolvimento e sentido histórico das escolas móveis. In J. Pintassilgo, & M. I. Ferreira, *Casimiro Freire: o republicanismo e a instrução popular* (pp. 183–202). Edições Colibri. <http://hdl.handle.net/10451/45629>
- Silva, F. (2019). “Salazar, um fascista?” Debate sobre a natureza ideológica do Estado Novo português a partir do jornal Portugal Livre. *Revista De História Da UEG*, 8(1), e811914. Obtido de <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/>
- Silva, G. H. (2012). Relatório de atividades desenvolvidas apresentado ao curso de Bacharelado em Ciência da Computação, Universidade Federal de Ouro Preto. <http://www.decom.ufop.br/menotti/monoI121/files/BCC390-121-vf-07.1.4160-GustavoHenriqueBrazDaSilva.pdf>
- Silva, G. P. (2015). Desafios ontológicos e epistemológicos para os métodos mistos na ciência política. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 30(88), 115–128. <https://doi.org/10.17666/3088115-128/2015>
- Silva, J. P. (1971). Aprendizagem de uma estrutura operatória formal: A combinatória. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 5(1), 63–82.
- Silva, K. V., & Silva, M. H. (2009). *Dicionário de conceitos históricos* (2ª ed.). Contexto.
- Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interação entre escolas e famílias. In T. Sarmiento (Org.), *Infância, Família e Comunidade* (pp. 17–42). Porto Editora.
- Simmel, G. (1899). Il problema della sociologia. Rassegna di scienze sociali e politiche. *La riforma sociale*, 9, pp. 627–637. Obtido de <https://www.byterfly.eu/islandora/object/librib:243399#mode/2up>
- Simmel, G. (2015). *Psicologia do dinheiro e outros ensaios* (A. Morão, Trad.). Texto & Grafia. (Original publicado em 1900)
- Simmel, G. (2014). *Filosofia da Moda* (A. Morão, Trad.). Texto & Grafia. (Original publicado em 1905)
- Simmel, G. (1970). *Problemas fundamentais da filosofia* (I. O. Aguiar, Trad.). Atlântida Editora. (Original publicado em 1910)
- Simmel, G. (2006). *Questões fundamentais da sociologia: Indivíduo e sociedade* (P. Caldas, Trad.). Zahar. (Original publicado em 1950)
- Simon, H. A. (1978). The uses of mathematics in the social sciences. *Mathematics and Computers in Simulation*, 20(3), 159–166. [https://doi.org/10.1016/0378-4754\(78\)90065-4](https://doi.org/10.1016/0378-4754(78)90065-4)
- Sinclair, S., & Rockwell, G. (2016). *Voyant Tools help*. Voyant Tools. Obtido de <http://voyant-tools.org/>
- Singer, E., & Wong, S. (2018). Reflections of pioneers in early childhood education research on their collaboration with practitioners in the development of theories and innovative practices. *Early Years*, 38(2), 125–138. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1440534>
- Skinner, B. F. (1993). *Sobre o Behaviorismo* (M. d. Villalobos, Trad.). Cultrix. (Original publicado em 1974)
- Skinner, B. F. (1993). *Sobre o Behaviorismo*. (M. d. Villalobos, Trad.). Cultrix.
- Smith, B., & Thomas, A. (1998). *Axiology*. Routledge Encyclopedia of Philosophy. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780415249126-L120-1>
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis. Theory, Method and Research*. Sage.

- Smith, J. E. (1969). *Time, times, and the “right time”: Chronos and Kairós*. *The Monist*, 53(1), 1–13.
 Obtido de <https://www.jstor.org/stable/27902109>
- Smither, R. D. (1993). Authoritarianism, Dominance, and Social Behavior: A Perspective from Evolutionary Personality Psychology. *Human Relations*, 46(1), 23–43.
<https://doi.org/10.1177/001872679304600103>
- SNS, (2016). *Liga Portuguesa de Profilaxia Social: Campanhas Históricas de Saúde Pública. Campanha de Combate ao Pé Descalço*. SNS - Serviço Nacional de Saúde. Obtido de <http://www.insa.min-saude.pt/liga-portuguesa-de-profilaxia-social-campanhas-historicas-de-saude-publica/>
- SocioDynamic Constructivist Counselling, S. (2008). *SocioDynamic Counselling: An Overview*.
 SocioDynamic Counselling. A constructivist perspective. Obtido de <http://www.sociodynamic-constructivist-counselling.com/overview.html>
- Sonnad, N. (2018). *Forget me not. You probably won't remember this, but the “forgetting curve” theory explains why learning is hard*. QUARTZ. Obtido de <https://qz.com/1213768/the-forgetting-curve-explains-why-humans-struggle-to-memorize/>
- Spearman, C. (1904). “General Intelligence”, Objectively Determined and Measured. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–292. <https://doi.org/10.2307/1412107>
- Squire, L. R. (1989). On the course of forgetting in very long-term memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 15(2), 241–245. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.15.2.241>
- Stellmacher, J., & Petzel, T. (2005). Authoritarianism as a Group Phenomenon. *Political Psychology*, 26(2) *Special Issue: Authoritarianism*, 245–274. Obtido de <http://www.jstor.org/stable/3792614>
- Stendardi, D., Biscotto, F., Bertossi, E., & Ciaramelli, E. (2021). Present and future self in memory: the role of vmPFC in the self-reference effect. *Social Cognitive Affective Neuroscience*, 16(12), 1205–1213. <https://doi.org/10.1093/scan/nsab071>
- Strachan, L., & Winkel, C. (2020). The Reclamation of an Arabian Tradition: Using Oral History to Teach Humanities and Social Sciences in Saudi Arabia. *The Oral History Review*, 47(2), 291–307.
<https://doi.org/10.1080/00940798.2020.1786415>
- Suddendorf, T., & Corballis, M. C. (1997). Mental time travel and the evolution of the human mind. *Genetic, social, and general psychology monographs*, 123(2), 133–167. Obtido de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9204544/>
- Sutinen, A. (2013). *Two Project Methods: Preliminary observations on the similarities and differences between William Heard Kilpatrick's project method and John Dewey's problem-solving method*.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00772.x>
- Swiatkiewicz, O. (1997). Por que não uma abordagem praxeológica?! *Análise Psicológica*, 4(XV), 637–644. Obtido de https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5627/1/1997_4_637.pdf
- Szomszor, M. (2021). *Introducing the Journal Citation Indicator: A new, field-normalized measurement of journal citation impact*. Clarivate - Blog - Academic & Government. Obtido de <https://clarivate.com/blog/introducing-the-journal-citation-indicator-a-new-field-normalized-measurement-of-journal-citation-impact/>
- Tamura, Eileen H. (2011) Narrative History and Theory. *History of Education Quarterly*, 51(2), 150–57.
 Obtido de <http://www.jstor.org/stable/41303866>

- Taylor, R. C. (2012). Averroes on the Ontology of the Human Soul. *The Muslim World - Hartford Seminary*, pp. 580–597. Obtido de https://epublications.marquette.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1262&context=phil_fac
- Temudo, T. (2020). *Lar*. Visão. Obtido de <https://visao.sapo.pt/opiniao/cronicas/2020-11-27-lar/>
- Thayer, H., & Rosenthal, S. B. (2022). *Pragmatism*. Encyclopedia Britannica. Obtido de <https://www.britannica.com/topic/pragmatism-philosophy>
- Thomas, D. H. (2018). A shoshonean prayerstone hypotheses: Ritual cartographies of great basin incised stones. *American Antiquity*, 84(1), 1–25. <https://doi.org/10.1017/aaq.2018.73>
- Thompson, P. (2000). *The Voice of the Past. Oral History*. Oxford University Press. (Original publicado em 1978)
- Thomson, A. (2007). Four Paradigm Transformations in Oral History. *The Oral History Review*, 34(1), 49–70. <https://doi.org/10.1525/ohr.2007.34.1.49>
- Thornborrow, J., & Coates, J. (2005). *The Sociolinguistics of Narrative*. John Benjamins Publishing Company.
- Todorov, T. (1979). *Teorias do Símbolo* (M. d. Cruz, Trad.). Edições 70.
- Todorov, T. (2018). *Le Abus de la Mémoire*. Arléa.
- Tolman, E. C. (1948). Cognitive maps in rats and men. *The Psychological Review*, 55(4), 189–208. <https://doi.org/10.1037/h0061626>
- Torga, M. (1999). *Diário* (Vol. I a IV). D. Quixote. (Original publicado em 1941)
- Torgal, L. R. (2009). *Estados novos, Estado novo: ensaios de história política e cultural* (Vol. 1). Imprensa da Universidade.
- Torraco, R. J. (2016). Writing Integrative Reviews of the Literature: Methods and Purposes. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology*, 7(3), 62–70. <https://doi.org/10.4018/IJAVET.2016070106>
- Trost, J. (1993). Family from a Dyadic Perspective. *Journal of Family Issues*, 14(1), 92–104. <https://doi.org/10.1177/0192513X93014001008>
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de Investigação em Educação. Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica* (4ª ed.) (A. Rodrigues-Lopes, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tulving, E. (2009). Chronesthesia: Conscious Awareness of Subjective Time. In D. T. Stuss, & R. T. Knight, *Principles of Frontal Lobe Function* (pp. 311–325). Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195134971.003.0020> (Original publicado em 2002)
- Turner, B. S. (2002). Introdução. In B. S. Turner, *Teoria Social* (I. Brasão, Trad., pp. 1-22). Difel.
- Unistra. (2017). *Sociodynamique de la culture. [Vidéo]*. Canal-U. Obtido de <https://www.canal-u.tv/68079>
- Vala, F., Mendonça, A., Osório, J., & Oliveira, R. (2019). Como o cérebro veio à mente. In F. C. Gulbenkian, *Cérebro. Mais vasto que o céu* (pp. 60–65). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valentim, J. P. (2022). Noções básicas sobre representações sociais. In J. P. Valentim, *Representações Sociais. Para Conhecer o Senso Comum* (pp. 21–37). Edições Sílabo.
- Valenzuela, J., & Antuñano, I. I. (2013). *Linguística Cognitiva*. Anthropos Editorial.
- van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and Context. A sociocognitive approach*. Cambridge University Press.

- van Dijk, T. A. (2009). *Society and Discourse How Social Contexts Influence Text and Talk*. Cambridge University Press.
- van Dijk, T. A. (2017). *Discurso, Notícia e Ideologia. Estudos na Análise Crítica do Discurso* (Z. Pinto-Coelho, Trad.). Húmus.
- van Riel, R., & Van Gulick, R. (2019). *Scientific Reduction*. Stanford Encyclopedia of Philosophy. Obtido de <https://plato.stanford.edu/entries/scientific-reduction/>
- Vasconcelos, F. d. (1935). *O ensino da ortografia: problemas e métodos*. Livraria Clássica Editora.
- VERBI, S. (2021). *MAXQDA 2022 [computer software]*. VERBI Software. MAXQDA2022. Obtido de <https://www.maxqda.com>
- Verkuyten, M. (2021). Group Identity and Ingroup Bias: The Social Identity Approach. *Human Development*, 65, 311–324. <https://doi.org/10.1159/000519089>
- Veyne, P. (1978). *Comment on écrit l'histoire. Essai d'épistémologie*. Éditions du Seuil.
- Vieira, O. V. (2017). *Estado de Direito - Tomo Teoria Geral e Filosofia do Direito*. Enciclopédia Jurídica da PUC. Obtido de <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/78/edicao-1/estado-de-direito>
- Viganò, O. (2021). Portugal após o golpe de 1926: a sombra do Padroado e as iniciativas da ditadura militar. *Lusitania Sacra*, 39, pp. 87–110. <https://doi.org/10.34632/lusitaniasacra.2019.9653>
- Vilelas, J. (2020). *Investigação. O processo de construção do conhecimento*. Edições Sílabo.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(1), 7–97. <https://doi.org/10.1080/10610405.2004.11059210> (Original publicado em 1967)
- Waring, M. (2012). Finding your theoretical position. In J. Arthur, M. Waring, R. Coe, & L. V. Hedges, *Research Methods & Methodologies in Education* (pp. 15–20). Sage.
- Watters, A. (2017). Memory Machines and Collective Memory: How We Remember the History of the Future of Technological Change. *Educase Review*, 52(6), 1–12. Obtido de <https://er.educause.edu/articles/2017/10/memory-machines-and-collective-memory>
- Weidlich, W. (1988). Stability and cyclicity in social systems. *Behavioral Science*, 33, 241–256. <https://doi.org/10.1002/bs.3830330402>
- Weidlich, W. (2003). Sociodynamics. A systematic approach to mathematical modelling in the social sciences. *Chaos, Solitons and Fractals*, 18, 431–437. [https://doi.org/10.1016/s0960-0779\(02\)00666-5](https://doi.org/10.1016/s0960-0779(02)00666-5)
- Weidlich, W. (2005). Thirty years of sociodynamics: An integrated strategy of modelling in the social sciences: Applications to migration and urban evolution. *Chaos, Solitons & Fractals*, 24(1), 45–56. <https://doi.org/10.1016/j.chaos.2004.07.022>
- Weidlich, W. (2006). Intentions and Principles of Sociodynamics. *Evolutionary and Institutional Economics Review*, 6, 161–165. <https://doi.org/10.14441/eier.2.161>
- Weidlich, W., & Huebner, H. (2008). Dynamics of political opinion formation including catastrophe theory. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 67, 1–26. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2007.02.002>
- White, H. (1980). The Value of Narrativity in the Representation of Reality. *Critical Inquiry*, 7(1) *On Narrative*, 5–27. Obtido de <http://www.jstor.org/stable/1343174>

- White, H. (1981). The Narrativization of Real Events. *Critical Inquiry*, 7(4), 793–798. Obtido de <http://www.jstor.org/stable/1343152>
- Wiatkiewicz, O. (1997). Por que não uma abordagem praxeológica? *Análise Psicológica*, 4(15), 637–644. Obtido de https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5627/1/1997_4_637.pdf
- Wilson, T.P. (2005). The Problem of Subjectivity in Schutz and Parsons. In: Endress, M., Psathas, G., Nasu, H. (Eds.) *Explorations of the Life-World. Contributions to Phenomenology*, Vol 53. Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-3220-X_2
- Wittgenstein, L. (2009). *Philosophische Untersuchungen. Philosophical Investigations* (G. E. Anscombe, P. M. S., Hacker, & J. Schulte, Trans.). Wiley-Blackwell. (Original publicado em 1953)
- Wixted, J., & Ebbesen, E. (1997). Genuine power curves in forgetting: A quantitative analysis of individual subject forgetting functions. *Memory & Cognition*, 25, 731–739. <https://doi.org/10.3758/BF03211316>
- Wozniak, M. (2018). “I” and “Me”: The Self in the Context of Consciousness. *Frontiers in Psychology*, 9(1656), 1–14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01656>
- Wright, E. O. (2013). *Classes* (A. Medeiros, Trad.). Edições Pedalço.
- Xenofonte. (2009). *Memoráveis* (A. E. Pinheiro, Trad.). Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos - Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Xenophon. (1953). *Memorabilia and oeconomicus* (E. C. Marchant, Trad.). Harvard University Press.
- Xie, T., Chen, S., Wang, D., & Liu, J. H. (2021). Collective remembering of Confucianism in Chinese language textbooks: Official historical representations from 1949 to 2019. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 15, 1–13. <https://doi.org/10.1177/1834490921993511>
- Yakovlevich, R. A., & Semenovich, G. R. (2004). *Economic Sociodynamics*. Springer.
- Yutang, L. (1858). *A Sabedoria de Confúncio* (G. Campos, Trad.). José Olympio.
- Zammali, S., & Yahia, S. B. (2021). How to select and weight context dimensions conditions for context-aware recommendation? *Expert Systems with Applications*, 182, 1–20, 115176. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2021.115176>
- Zanela Saccol, A. (2009). Um retorno ao básico: Compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação em administração. *ReA UFSM*, 250-269. <https://doi.org/10.5902/198346591555>
- Zazzo, R., Patin, J., & Koskas, R. (1949). Premières recherches de sociométrie dans une maison d'enfants. *Enfance*, 2(5), 453–481. <https://doi.org/10.3406/enfan.1949.1155>
- Zhang, T., & Schwartz, B. (1997). Confucius and the Cultural Revolution: A Study in Collective Memory. *International Journal of Politics, Culture, and Society*, 11(2), 189–212. <https://doi.org/10.1023/A:1025187406580>
- Zibani, P., Rajkoomar, M., & Naicker, N. (2021). A systematic review of faculty research repositories at higher education institutions. *Digital Library Perspectives, ahead-of-print No. ahead-of-print*, 1–12. <https://doi.org/10.1108/DLP-04-2021-0035>
- Zimmer, H. D., & Ecker, U. K. (2010). Remembering perceptual features unequally bound in object and episodic tokens: Neural mechanisms and their electrophysiological correlates. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 34, 1066–1079. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2010.01.014>
- Zourabichvili, F. (2016). *Deleuze: Uma Filosofia do Acontecimento* (L. B. Orlando, Trad.). Editora 34.