Edições Colibri

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO — ULISBOA

Memórias Resgatadas Identidades (Re)Construídas

Experiências de Escolarização, Património e Dinâmicas Educativas Locais

Ana Isabel Madeira | Helena Cabeleira | Justino Magalhães

(Organizadores)

Memórias Resgatadas
Identidades (Re)Construídas

Experiências de Escolarização,
Património e Dinâmicas Educativas Locais

Ana Isabel Madeira | Helena Cabeleira | Justino Magalhães
(Organizadores)

Memórias Resgatadas
Identidades (Re)Construídas

Experiências de Escolarização,
Património e Dinâmicas Educativas Locais

AUTORES
Ana Isabel Madeira | António Nóvoa | Carlos Manique da Silva
Clara Cruz | David Justino | Ernesto Candeias Martins
Helena Cabeleira | Juri Meda | Justino Magalhães | Luiz Oosterbeeck
Raquel Pereira Henriques | Susana Batista

Edições Colibri
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO ULISBOA

Biblioteca Nacional de Portugal
– Catalogação na Publicação

MEMÓRIAS RESGATADAS, IDENTIDADES (RE)CONSTRUÍDAS

Memórias resgatadas, identidades (re)construídas : experiências de escolarização, património e dinâmicas educativas locais / org. Ana Isabel Madeira, Helena Cabeleira, Justino Magalhães,. – 1ª ed. – (Extra-colecção)
ISBN 978-989-566-224-1

I – MADEIRA, Ana Isabel, 1963-
II – CABELEIRA, Helena, 1978
III – MAGALHÃES, Justino, 1953-

CDU 37

Imagem da capa: Turma de meninos da 3.ª ou 4.ª classe da Escola Primária de Pedrógão Grande, onde se destaca Acúrcio Castanheira nascido em 1895, pai da Professora Maria Albertina Castanheira (Proença-a-Nova). Fotografia datada de 1905-06 (aprox.). Espólio particular de Maria Albertina Castanheira Batista. Digitalização por Helena Cabeleira (2019).

Título: Memórias Resgatadas, Identidades (Re)construídas:
Experiências de escolarização, património e dinâmicas educativas locais

Organizadores: Ana Isabel Madeira, Helena Cabeleira e Justino Magalhães

Edição: Edições Colibri / Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Autores: Ana Isabel Madeira, António Nóvoa, Carlos Manique da Silva, Clara Cruz, David Justino, Ernesto Candeias Martins, Helena Cabeleira, Juri Meda, Justino Magalhães, Luiz Oosterbeeck, Raquel Pereira Henriques e Susana Batista

Capa: Raquel Ferreira

Depósito legal n.º 504 766/22

Lisboa, Setembro de 2022

ÍNDICE

Introdução

1. Apresentação do Projecto MRIR
   Ana Isabel Madeira e Helena Cabeleira..... 9

2. O Espaço Público da Educação: Um novo contrato social?
   António Nóvoa..... 45

I – História e Memória da Educação em Meio Rural

1. A Investigação Sobre Escola e Mundo Rural: Perspectivas nacionais e internacionais
   Ana Isabel Madeira..... 53

2. Escolas e Modernização no Portugal Interior-Sul
   Justino Magalhães 71

3. Histórias de Vida, Arquivos Vivos e História Pública: Contributos para a criação de um banco de memórias da educação em meio rural
   Helena Cabeleira 99

4. A "Memória da Escola": Nova moda historiográfica ou oportunidade de ampliar os objectivos heurísticos da história da educação?
   Juri Meda 193

II – Património e Lugares de Cultura na Região do Pinhal Interior Sul

1. Um Lugar de Cultura, Numa Cultura em Todo o Lugar
   Luiz Oosterbeek..... 209

2. Património Educativo do Pinhal Interior Sul: Contributo para uma *história pública visual* da educação em meio rural
   Helena Cabeleira 227

3. Reconstruindo Histórias de Vida de Professores Primários: Entre a voz e as representações de identidade
Ernesto Candeias Martins 307

4. A Habitação do Professor Primário em Meio Rural durante a I República Portuguesa (1910-1926): Análise de projetos de escolas e residências
Carlos Manique 327

5. Arquivos e Museus Escolares: Fontes de memória e educação histórica
Justino Magalhães 341

III – Educação e Comunidades Educativas em territórios de baixa densidade

1. A Escola e a Crise do Mundo Rural: Portugal visto de "cima", do "centro" e a partir do "local"
Ana Isabel Madeira 353

2. Territórios Educativos Resilientes: Uma abordagem a partir de cinco municípios do Médio Tejo
David Justino e Susana Batista 375

3. Escola em Meio Rural e medidas de Concentração Escolar: O caso da zona geográfica do Pinhal Interior Sul (Portugal, inícios do século XXI)
Carlos Manique 393

4. Dimensões Locais do Espaço Público da Educação: (Re)pensar o currículo e a formação de professores
Clara Cruz 413

5. O Território e a Construção de Currículos de História Local
Raquel Pereira Henriques 433

6. Universidades Seniores e Envelhecimento Activo: Aprender e partilhar em territórios de baixa densidade
Helena Cabeleira e Ana Isabel Madeira 445

Notas Biográficas 471

INTRODUÇÃO

APRESENTAÇÃO DO PROJECTO MRIR

Ana Isabel Madeira
Helena Cabeleira

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

1. Sentidos de uma investigação

NO Portugal contemporâneo o envelhecimento da população e a desertificação do interior associados aos impactos dos processos de globalização e a uma conjuntura económica extremamente competitiva, estão a colocar os meios rurais numa encruzilhada decisiva. Nas últimas décadas, o domínio de um padrão de desenvolvimento assente no crescimento económico, com base na indústria e no espaço urbano (tendência que se aprofundou ao ritmo das melhorias nas acessibilidades), contribuiu para estrangular a economia camponesa e acelerar o êxodo rural. O decréscimo continuado da população jovem associado ao aumento significativo da população idosa atingiu mais profundamente as regiões do interior-centro do país, criando um fosso intergeracional que, do ponto de vista educativo, tende a valorizar os conhecimentos de tipo cognitivo instrumental, adquiridos através da *Escola*, em detrimento da pluralidade de sentidos, valores e saberes sedimentados nas sociabilidades do mundo rural.

Nos espaços rurais envelhecidos e desertificados, esse acúmulo de sedimentos pertencentes a diferentes tempos históricos precipita-se num espaço de representações e reflexividades sobrepostas, cada vez mais contaminadas pela cultura global, face aos quais a escola, numa lógica dependente da padronização e uniformidade das práticas educativas, enfrenta sérias ameaças. O esvaziamento do mundo rural arrasta consigo o desaparecimento de um sistema compósito de experiências colectivas, memórias individuais e histórias cruzadas, ainda que, em simultâneo, seja invadido por novas racionalidades – económicas, políticas, culturais, ambientais –, que reconfiguram passados e idealizam futuros.

Num contexto de desertificação progressiva, as dinâmicas socioeducativas locais têm sido particularmente atingidas pelas narrativas estatais que, nas últimas décadas, vêm insistindo no seu papel 'regulador' e 'supervisor' em nome da *autonomia* e da *descentralização* escolares. Nas últimas duas décadas, as reformas da eficiência, modernização e racionalização do sistema educativo resultaram, paradoxalmente, na concentração (escolar) e na homogeneização (das práticas pedagógicas) em detrimento do reforço do trabalho em rede entre escolas e professores. As reformas – já o sabemos –, são como 'caixas de ferramentas' que estabelecem possibilidades, regras e limites acerca do que é possível pensar, dizer e fazer, encerrando as práticas educativas em circuitos fechados de normalização da autonomia e da liberdade dos indivíduos (Foucault, 2010, p. 39).

Por isso, estabelecer um compromisso de transformação com a realidade presente (e futura) exige novas perguntas, a partir da compreensão do *regime de historicidade* em que

nos encontramos imersos (Sahlins, 1989; Hartog, 1996). É a partir de uma *história dos problemas* – isto é, da forma como historicamente uma determinada realidade se transformou num problema (Nóvoa, 2002b) –, que podemos construir uma história alternativa, por aproximação ao que Hayden White chamou *passado prático* (White, 2010), capaz de organizar a leitura desse passado segundo novas inteligibilidades, ultrapassar o *presentismo* nihilista e ligar as *experiências quotidianas* dos sujeitos (Certeau, 1997) a um *horizonte de expectativas* (Koselleck, 2006).

Num singular acordo de vontades, e ao longo dos últimos quatro anos, o projecto *Memórias Resgatadas, Identidades (Re)construídas: Experiências de escolarização, património e dinâmicas educativas locais (MRIR)* reuniu numa experiência única uma rede de actores, integrando unidades de investigação em diversos estabelecimentos de ensino superior, museus, escolas, centros de formação de associação de escolas, professores, investigadores locais, autarquias e universidades seniores[1].

Tendo como instituição proponente o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL), sob coordenação de Ana Isabel Madeira (Investigadora Responsável) e de Justino Magalhães (Co-Investigador Responsável), o projecto contou com a participação de uma equipa multidisciplinar de investigadores: Helena Cabeleira (Investigadora Contratada), Carlos Manique, Clara Cruz e Carolina Carvalho (IEUL), David Justino e Raquel Henriques (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa), Luiz Oosterbeek (Instituto Terra e Memória)[2] e Ernesto C. Martins (Instituto Politécnico de Castelo Branco).

O projecto contou ainda com a colaboração do historiador local António Manuel Silva e com o apoio de uma rede de instituições parceiras sedeadas nos municípios que integram a zona geográfica de Pinhal Interior Sul (PIS), incluindo autarquias e associações de desenvolvimento cultural locais, centros de formação de associação de escolas (Alto Tejo), agrupamentos de escolas (Verde Horizonte) e Universidades ou Academias Seniores de Mação, Proença-a-Nova, Sertã e Vila de Rei.

O nosso colega italiano Juri Meda (Universidade de Macerata) assumiu o cargo de consultor científico internacional permitindo que as experiências de trabalho desenvolvidas no âmbito de um projecto de investigação congénere desenvolvido no contexto italiano – *Memórias escolares entre a percepção social e a representação colectiva* – viessem estabelecer com o projecto MRIR instigantes cruzamentos[3].

---

[1] O Projeto PTDC/CED-EDG/29091/2017 – "Memórias Resgatadas, Identidades (Re)construídas: Experiências de escolarização, património e dinâmicas educativas locais", foi financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., e cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (COMPETE 2020) e pelo Programa Operacional Regional de Lisboa (PORL 2020). A entidade proponente foi o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, sob a coordenação de Ana Isabel Madeira e co-coordenação de Justino Magalhães, tendo como investigadora contratada Helena Cabeleira. O projecto MRIR iniciou-se em Outubro 2018 e teve o seu términus em Setembro de 2022.

[2] O "Instituto Terra e Memória – Centro de Estudos Superiores de Mação" (ITM), é uma associação científica sem fins lucrativos, constituída com o objectivo de promover e desenvolver a investigação, formação pós-graduada e a formação profissional avançada nos domínios da arqueologia e da gestão do património cultural no seu contexto territorial, bem como a valorização do património no âmbito do desenvolvimento sustentável. O ITM assegura uma atenção especial à promoção de projectos culturais de cooperação entre a Europa, América Latina e África, e de valorização do espaço rural. O ITM tem como membro fundador, entre outros, o Instituto Politécnico de Tomar.

[3] O projecto *Memórias Escolares entre a Perceção Social e a Representação Coletiva, Itália (1861--2001)* coordenado por Roberto Sani (Universidade de Macerata) centra-se no resgate da memória escolar da educação em Itália, entendendo esta como prática individual, coletiva e pública de reconstituição de um passado escolar comum (Yanes-Cabrera et al., 2017).

1.1. Ponto de partida

A ideia fundamental que deu corpo a este projecto foi a possibilidade de pensar a educação a partir das experiências dos próprios sujeitos, recorrendo ao resgate das suas memórias para estudar os processos de relacionamento com a *cultura escolar*, no contexto de processos de escolarização formais e informais (Viñao, 2008, p. 22). Pareceu-nos importante conjugar esta incursão no universo singular dos percursos de escolarização individuais com as formas colectivas de percepção e apropriação das formas do modelo escolar em contextos de socialização predominantemente rurais.

No âmbito da narrativa histórica e das práticas de investigação, tratou-se de construir um Banco de Memórias sobre a Escola, por um lado, enquanto instituição educativa formal e, por outro, de produzir memórias sobre a escolarização, ou seja, memórias referidas a uma actividade, empreendida num tempo e num espaço concretos: o espaço-tempo escolar (Meda & Viñao, 2017). Pareceu-nos igualmente importante considerar as biografias educativas informais, dado que o processo educativo não decorre unicamente da socialização escolar mas, muito intensamente – nestas regiões tradicionalmente marcadas pela ruralidade – da interação entre gerações heterogéneas pertencentes a épocas diferentes, com referenciais experienciais e simbólicos que coexistem (real ou historicamente) num mesmo espaço e num mesmo tempo (Vieira, 2011).

De facto, embora seja hoje claro que, ao longo do século XX (e por toda a Europa), a imposição à escala global da *escola de massas* tenha sido encarada de forma variável desafiando um entendimento uniformizado da consciência colectiva, em Portugal desconhece-se quase por completo as representações da comunidade camponesa face à instrução e à escolarização, e de que modo as práticas e os saberes do quotidiano rural resistiram (ou se hibridizaram, modificaram, transformaram) face à imposição de um modelo hegemónico de incorporação educativa (Tyack & Tobin, 1994). Realizar um "inventário" de diferenças no interior das comunidades rurais do interior constituiu, portanto, uma tarefa central do projecto MRIR (Veyne, 1989).

Tratou-se, em suma, de produzir uma "memória sobre a escola" que pudesse, sobretudo, contemplar a voz dos próprios sujeitos e ilustrar os percursos educacionais até agora desconhecidos ou simplesmente esquecidos pela historiografia educacional. Um esforço animado pelo desejo de contribuir para estudar um objecto de investigação particular e para colmatar uma agenda de investigação que continua largamente por cumprir (Certeau et al., 1997; Cruz, 2016).

No nosso país, apesar do enorme desenvolvimento das abordagens históricas no campo da educação durante os anos 1980-90, pouca atenção foi dispensada às representações da comunidade camponesa face à educação e à escolarização ao longo do século XX, nomeadamente: da resiliência ou resistência no envio das crianças à escola; dos percalços na aquisição da escrita; da medida da proximidade (ou distanciamento) da comunidade face à cultura escolar; da relação dos ritmos da sociedade rural com as práticas escolares; das dificuldades inerentes ao trabalho do professor primário; do lugar das mestras na profissão docente; da gestão quotidiana das práticas da sala de aula; das inovações didácticas e curriculares; dos usos dados aos manuais escolares, e por aí adiante.

Pensar a educação a partir da memória torna necessário explicitar pontos de referência epistemológicos acerca do acto de conhecimento. A memória procura tão somente resgatar o passado para servir o presente e o futuro e, aqui em particular, a história da educação *que se faz presente* (Nora, 1978). Importa, por isso, esclarecer o enquadramento em que esse resgate se opera, os pressupostos a partir dos quais interrogamos a natureza do nosso presente educativo, retomando questões como *o que somos hoje?* Ou, *como chegámos até aqui?*

Uma primeira observação pressupõe um *movimento* de aproximação e afastamento ao nosso próprio tempo, uma tentativa de distanciamento crítico face a todas as manifestações políticas e sociais do presente quotidiano, uma perspectiva que dialoga com a noção de *contemporaneidade* (Agamben, 2009) e com a noção de *ontologia do presente* (Foucault, 2011). Em resultado deste anacronismo torna-se possível perceber a falta, a ausência, a lacuna, desvendar não-ditos, ser interpelado por eles, sentir-se estranho perante o que nos é dado como supostamente natural e perante factos tidos como óbvios e corriqueiros. Numa investigação em que é preciso intervir para conhecer, torna-se assim necessário ajustar uma distância que não nos separe apenas do mundo, mas acima de tudo, que nos separe de nós--mesmos (Larrosa, 2004, p. 38). No mesmo espírito, António Nóvoa deixou-nos uma ideia--chave para reflectir sobre falsas evidências, sublinhando que "o que é evidente, mente" (Nóvoa, 2005, p. 13).

Uma segunda observação, situa-nos na *prospectiva*, uma vez que a ambição é construir uma narrativa histórica "a partir de baixo", uma história dos gestos, do sentir e do fazer quotidianos, atenta às representações dos homens e mulheres comuns, pouco representados na historiografia educacional (Port, 2015; Myers & Grosvenor, 2018). Aqui não se fala de homens e mulheres abstraídos de uma comunidade, seja ela real ou imaginada (Anderson, 1983). Aqui, uma testemunha "é um sobrevivente cujo rosto e voz se escuta, se faz falar, se regista e se filma" (Hartog & Revel, 2001, p. 21).

Há muito que a história abandonou as pretensões da história global, atirando o historiador para as margens, para as zonas de silêncio (Certeau, 2010, p. 87). O trabalho a que nos propusemos tende para essas margens em que é preciso *fazer um desvio*, gerar um passado, circunscrevê-lo, organizar certos objectos que estiveram até aqui distribuídos de outra maneira. A tarefa que nos ocupou foi a de construir uma razão sobre esse material heterogéneo (memórias, relatos, edifícios, imagens, artigos de imprensa, autobiografias, diários, testemunhos orais, materiais didácticos), sistematizá-lo, sobre ele produzir conhecimento. E partilhá-lo.

Uma terceira observação refere-se à *escala* de observação adoptada, na continuidade entre o olhar *macro* (as narrativas consagradas pela historiografia nacional, as séries estatísticas, os relatórios internacionais), e o olhar *micro* (centrado no trabalho com os sujeitos, as comunidades locais, os acervos arquivísticos regionais e a produção historiográfica local). É preciso esclarecer que não se trata aqui de construir uma narrativa *micro--histórica*, mas de revelar a importância e complexidade das experiências individuais, em particular as suas dimensões mais *subjectivas* face a situações concretas da vida no quadro das oportunidades oferecidas pela escolarização, pondo a descoberto a capacidade que as pessoas comuns têm de agir, enquanto sujeitos activos das suas próprias vidas, e não apenas na qualidade de objectos passivos submetidos aos discursos hegemónicos de controle e dominação social (Levi, 1991).

Este aspecto é muito importante no nosso projecto, em virtude da utilização de dispositivos de resgate da *memória* que recorrem a metodologias como a *história oral*, a *história de si* ou a *ego-história*, para dar conta destas interlocuções (Nora, 1987; Viñao, 1999; Joutard, 1998; Bueno, 2002; Matos & Senna, 2011). Nesse sentido é importante perceber, por um lado, as negociações, escolhas e decisões que são realizadas pelos indivíduos face a determinadas realidades normativas (muitas vezes atravessadas por contradições e ambiguidades) e, por outro, as percepções e comportamentos que resultam da construção de sentidos para acção, desafiando e/ou reproduzindo as relações de poder presentes nas interações quotidianas (Ginzburg et al., 1993; Highmore, 2002).

Importa aqui ressalvar que a incursão fenomenológica estabelece com a "história a partir de baixo" e com a 'história cultural' um diálogo indispensável, particularmente no que respeita ao carácter *sistemático* e não tanto episódico, das negociações que são reali-

zadas pelos indivíduos face à imposição do modelo de incorporação escolar e às oportunidades de utilização formal das oportunidades de escolarização como "elevador social" (Port, 2015). É justamente este carácter *sistemático* que nos permite comunicar com outras fontes (nomeadamente séries estatísticas, monografias sobre a educação nacional/regional/local, produção científica) e confrontar teses com novos factos, interpelando os pressupôstos com as evidências assim produzidas.

Um último ponto prévio: Os discursos sobre a modernização, e mais recentemente, sobre o desenvolvimento das sociedades e da economia ao nível local, têm constantemente desvalorizado – e folclorizado – as sociedades rurais, alegadamente estáticas face às dinâmicas das culturas urbanas, ditas cosmopolitas. Recusámos, desde o início, um entendimento uniformizado da consciência colectiva conjugada com uma certa passividade das sociedades rurais face ao relato doutrinal da cultura de massas. As nossas observações vieram, justamente, contrariar esses preconceitos, a partir da descoberta de um vasto conjunto de saberes, conhecimentos e práticas do quotidiano que resistiram "à imposição de um modelo, um sistema ou uma ordem" (Certeau, 1997, p. 340).

Dito isto, é preciso evitar a idealização do contexto rural como um local 'puro' (não contaminado), uma espécie de paraíso perdido, redentor, onde podemos regressar a um passado de perfeitas harmonias. Com efeito, para muitas pessoas a vida nas aldeias e nos campos representou um passado ligado a enormes dificuldades e sofrimento, empurrando-as para longe das suas origens em busca de uma vida melhor. Importa igualmente esclarecer a nossa oposição face a qualquer culto de preservação da escola em meio rural como um modelo a ser mantido, intacto e anacrónico, face às pressões de mudança que atravessam os contextos locais, no quadro de processos de reforma desencadeados ao nível supranacional e de processos de globalização cultural.

Ao longo de todo o projecto MRIR, o nosso propósito foi, antes, o de contribuir para *a reflexão sobre o global a partir do local*, a partir da partilha pública do conhecimento histórico e da participação da comunidade (escolas, professores, autarquias, associações, cidadãos) na construção de um novo sentido para as práticas educativas, dentro e fora da escola. Deste preliminar poderá deduzir-se que o objectivo heurístico da investigação MRIR não pode ser confundida com uma qualquer doutrina de salvação ou história redentora. A nossa intervenção recusou sempre pensar a educação, as escolas e as comunidades rurais como relíquias de um tempo passado preferindo antes imaginar o património educativo material e imaterial como um recurso partilhado no tempo presente, assente no diálogo passado-futuro.

2. Problemas de pesquisa e instrumentos conceptuais

Desde o princípio, o projecto *Memórias Resgatadas, Identidades (Re)construídas* considerou importante realizar uma investigação inovadora, encarando a possibilidade de coreografar uma pesquisa capaz de articular práticas de investigação ligadas à história da educação, com modalidades de investigação ligadas à antropologia histórica e à sociologia da educação. Desde logo, o contributo inovador e, de certo modo, o carácter distintivo do projecto MRIR (e das metodologias de investigação e trabalho de campo nele mobilizados) no panorama da historiografia que se tem produzido na área da educação em contexto nacional, decorreu da possibilidade de 'sair à rua', descer ao terreno e conviver com os *arquivos vivos* nos seus contextos de vida concretos. Por outro lado, esta possibilidade de ir ao encontro de vestígios tangíveis e palpáveis, de interrogar os espaços pela memória e de (re)construir a memória desses espaços, tudo isso constituiu para nós um imenso (porém irrecusável) desafio.

Logo desde as primeiras aproximações ao território do PIS, percebemos que esse trabalho de resgate da memória individual e colectiva das populações – sobretudo as mais idosas – seria crucial para marcar a diferença em relação à produção histórico-educacional que se faz no *tempo presente*, na medida em que o projecto se propunha contribuir para o exercício de uma cidadania activa através da promoção de processos de aprendizagem ao longo da vida, fortemente enraizados na memória e no património histórico local referidos à educação, ao ensino e à escola em meio rural. Assim, para captar a natureza do nosso objecto de investigação – a cultura imaterial e material da escola em territórios de *baixa densidade* – e, a partir dessa recolha e sistematização, promover a troca de aprendizagens sobre a história local, foi necessário colocar em marcha um conjunto de dispositivos metodológicos desenvolvidos em fases distintas.

Do ponto de vista da construção da narrativa, o projecto MRIR estruturou-se em torno de três noções principais – *Memória*, *Património* e *Educação* – que funcionaram como eixos de ancoragem, quer ao nível dos modos de entrada e acesso ao terreno do PIS, quer ao nível das estratégias e práticas de investigação, quer ainda ao nível da produção de resultados. Cada um destes andamentos, na sua especificidade, subordinou-se à finalidade de transformar a memória em documento para assegurar a passagem, de geração em geração, da identidade individual e colectiva.

A coreografia do projecto assentou, aliás, na convicção de que as aprendizagens intergeracionais e a partilha pública de memórias e histórias de vida 'educacionais' permitem construir um espaço de participação cívica e reconstrução identitária no interior do qual se articulam o desenvolvimento do potencial humano ao nível regional, e o investimento em conhecimento transferível para a melhoria das condições de vida das populações. Nesse trajecto singular, as *pessoas* estiveram sempre incluídas no nosso empreendimento, participando intensamente no processo de produção de conhecimento, na partilha de resultados, e transformaram-se efectivamente (na primeira ou na terceira pessoa) em vozes para a história e memória de um tempo *porvir*. A equipa de investigação constituiu-se, essencialmente, como uma espécie de 'motor de ignição', e por vezes um elemento mediador ou até mesmo um intermediário de uma memória que foi inscrita em documentos para memória futura.

Do ponto de vista historiográfico, esse posicionamento inscreveu todo o nosso trabalho de pesquisa (e produção de fontes) numa *história do tempo presente*, definida por um conjunto de temas e de problemas que se reportam a um *regime de historicidade próximo*, uma *história viva* (e vivida) em movimento, onde o passado, o presente e o futuro se entrelaçam (Bédarida, 1993, 2001; Frank, 1992, 2001; Rousso, 2000). Na óptica da *história do tempo presente* (HTP), o investigador trabalha "sobre um tempo que é o seu próprio tempo, com testemunhas vivas e com uma memória que pode ser a sua" – foi, aliás, com esta economia de palavras que Henry Rousso se referiu a uma das perspectivas historiográficas mais estimulantes no seio das ciências sociais e humanas contemporâneas (Rousso, 2002, p. 97).

Com um recorte inicial nitidamente associado à ciência política, a *história do tempo presente* resgata a noção de memória colectiva teorizada pelo sociólogo Maurice Halbwachs (1994; 1997) nos anos 30 e 50 do século XX. De resto, a reflexão sobre a memória – quer no sentido restrito (autobiográfico), quer no sentido lato (histórico) –, foi durante décadas objecto de aceso debate por parte de intelectuais situados nos mais diversos territórios das humanidades, da filosofia à crítica literária, passando pela antropologia, pela psicologia, pela sociologia e, evidentemente, pela história (Pollak, 1989, 1992; Chartier, 1993; Nora, 1993; Le Goff, 2000; Ricoeur, 2000; Koselleck, 2006; Hartog, 2013). Mais recentemente, a história da educação tem vindo a aproximar-se dos desenvolvimentos

epistemológicos proporcionados pela perspectiva do *tempo presente*, ampliando para os seus objectos de estudo os instrumentos conceptuais e metodológicos da HTP (Dussel, 2005, 2013; Lawn & Grosvenor, 2005; Caspard, 2009; Magalhães, 2015).

Esta interdisciplinaridade (e intertextualidade) tem ocorrido sobretudo nos estudos sobre a cultura imaterial da escola, embora encontremos numerosos exemplos da construção de um diálogo entre a *história do tempo presente* e o estudo da memória colectiva, das tradições escolares e do património educativo (Depaepe et al., 2000; Benito, 2007, 2015; Viñao, 2012; Silva, 2015; Lawn & Grosvenor, 2015). As instituições educativas – assim como os objectos pedagógicos, as práticas e os rituais escolares – têm sido objecto de tratamento como *lugares de memória*, uma noção que compreende, simultaneamente, dimensões materiais, simbólicas e funcionais (Nora, 1993).

Por outro lado, o debate sobre a metodologia da história oral, as técnicas da *escrita de si* e a *ego-história* têm contribuído para reavaliar a relação epistémica sujeito/objecto contribuindo, igualmente, para chamar a atenção sobre as histórias marginais, silenciadas ou subjugadas pela história total. Na história da educação as narrativas dos indivíduos e das comunidades escolares (professores, alunos e suas famílias) permitem o surgimento de *cartografias de pluralidades* – para recuperar uma expressão de Chartier (1991) –, cartografias que descobrem práticas sociais, representações e significações de natureza descontínua e, por vezes, em clara ruptura com as regularidades nacionais.

Na perspectiva de uma *história do tempo presente* os investigadores em história da educação dispõem, assim, de um vasto acervo documental do qual se destaca a utilização inovadora de fontes (orais, áudio e visuais) que se enriquecem com as novas teorias sobre a utilização da imagem na interpretação do sentido histórico dos factos e das experiências dos sujeitos envolvidas nesses acontecimentos (Lawn, Grosvenor & Rousmaniere, 1998; Nóvoa, 2001, Didi-Huberman, 2012; Targhetta, 2017; Yanes-Cabrera & Benito, 2017; Mauad, 2018).

Neste contexto, destacamos o contributo inédito do projecto MRIR na criação de um Banco de Memórias no qual se incluem: 1) uma série de entrevistas orais (registadas em formato áudio e/ou audiovisual) documentando memórias individuais sobre percursos escolares e processos de alfabetização (formais ou informais) de indivíduos da zona geográfica do PIS; 2) um conjunto de materiais iconográficos (sobretudo, fotográficos) relativos a (auto)biografias e *memorabilia* escolar dos entrevistados. Este Banco de Memórias articula-se com outro recurso documental de características inéditas na história da educação portuguesa – e que constitui, em si mesmo, um produto que contribui, de forma inequívoca, para o conhecimento da escola pública em meio rural: um Arquivo Digital de conteúdos iconográficos documentando o património escolar edificado na região do PIS desde o início do século XX até aos dias de hoje.

Em articulação com o Banco de Memórias, este Arquivo Digital constitui uma espécie de Museu Virtual da Escola em meio rural, contendo centenas de registos fotográficos relacionados com edifícios escolares (sobretudo, escolas primárias que na sua grande maioria se encontram actualmente desactivadas, ou desempenham outro tipo de funções nas respectivas comunidades locais) incluíndo peças de mobiliário e objectos pedagógicos (quando estes sobreviveram até ao presente). Estes recursos digitais, e toda a variedade de fontes documentais que os integram (fotografias, vídeos, etc.) assinalam um dos contributos mais significativos do projecto MRIR não só para a história da educação e da escola rural portuguesa nos séculos XX e XXI, como também acrescentam corpo e substância àquilo que internacionalmente se designa como uma *história visual da educação* (Allender et al., 2021).

2.1. História, Memória, Testemunho

Devemos a Paul Ricoeur uma análise profunda sobre o estatuto fenomenológico da memória e das suas relações com a escrita da história: *La Mémoire, l'histoire, l'oubli* (2000). Este registo é incontornável para o nosso "trabalho de enquadramento da memória" tanto no sentido individual como colectivo, uma vez que a memória privada e a memória pública se encontram mutuamente implicadas (Rousso, 1985; Pollak, 1992; Dosse, 1998, 2001). Mas esta sobredeterminação não é tudo, porque um terceiro – o historiador – entra na equação. Assim sendo, a distinção entre 'rememoração' (um processo de elaboração individual) e 'comemoração' (um trabalho de construção da memória colectiva), incorpora uma fragilidade "bipolar" (da identidade pessoal e da identidade comunitária) pelo facto de esta ser *extrapolada* pelo investigador (Delacroix, 2018, p. 58).

Naturalmente esta ideia não pôde deixar de nos interpelar diante do contemporâneo – evocando aquilo que Ricoeur considerou como "trabalho de memória" (2000, p. 108) –, isto é, a responsabilidade do investigador na representação do passado. Na esteira do trabalho de Ricoeur, Michel Pollak distinguiu três elementos constitutivos da memória: "acontecimentos", "personagens" e "lugares". Com a economia necessária diríamos que a categoria "acontecimentos" agrega os acontecimentos vividos pessoalmente, os acontecimentos que são 'vividos por tabela' e os acontecimentos que se situam dentro de um espaço-tempo herdado colectivamente. Tempo com o qual o indivíduo se identifica e onde se projecta em termos pessoais. A memória é igualmente povoada de pessoas – ou "personagens" – que são objecto de rememoração. Por fim, a categoria "lugares" refere-se a lugares de comemoração (Pollak, 1992, p. 202). Acontecimentos, personagens e lugares constituíram-se assim como pontos nodais para as operações de resgate memorial relacionados com o *Eixo Memória*, nos termos a que adiante se fará alusão.

O trabalho sobre a memória faz naturalmente parte das metodologias da história oral. Em Portugal, a utilização da história oral como método de transformação dos testemunhos em fonte constitui uma prática consolidada. O trabalho de António Nóvoa, continua a ser um clássico sobre o emprego da abordagem biográfica na história da educação (Nóvoa & Finger, 1988; Nóvoa, 1992a; 2001) e os contributos incluídos na obra *Vidas de professores* (1992) foram integrados num conjunto muito alargado de pesquisas, em particular no universo de língua portuguesa (Vidigal, 1993, 1996; Araújo, 1995, 2000; Araújo e Candeias, 1996; Souza, 2006; Sousa, 1996).

No projecto Memórias Resgatadas, Identidades (Re)construídas, a mobilização das abordagens biográficas procurou alcançar objectos heurísticos concretos. O nosso fito foi o de chegar "à modalidade de consciência de si de uma comunidade" (Hartog, 2013, p. 28) a partir de duas vertentes interligadas, mas com estatutos diferenciados na investigação. Por um lado, tratou-se de construir *memórias* sobre a *Escola*, enquanto instituição educativa formal; por outro, de produzir memórias sobre a *escolarização*, ou seja, memórias referidas ao espaço-tempo escolar. Este procedimento tornou possível alcançar, por intermédio da voz dos próprios sujeitos, um conjunto de manifestações que a historiografia educacional designa como *cultura escolar* (Julia, 1995; Chervel, 1998), ou seja, o conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, costumes, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e de pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas no decurso do tempo sob a forma de "tradições, regularidades e regras partilhadas no interior das instituições educativas" (Viñao, 2008, p. 22).

De notar que a utilização da metodologia das *histórias de vida* foi particularmente importante para trabalhar a memória da escola encarada não apenas 'a partir de dentro',

isto é, como é que a escola era representada pelos profissionais da educação, mas também 'a partir do exterior', ou seja, como é que ela era percepcionada pelas elites, pela comunidade, pela sociedade (Dominicé, 1990; Nóvoa, 1992b; Dubar, 1997). Enquanto as memórias individuais podem ser compreendidas individualmente ou comparadas como fontes, a memória colectiva só pode ser estudada como um *processo*, uma vez que consiste numa reconstrução social do passado, originada pela fusão entre a memória das experiências de escolarização (reportadas directamente pelos sujeitos) e as narrativas sobre a história da escola (subordinadas às políticas da memória).

2.1.2. O Eixo Memória

No quadro de desenvolvimento do projecto, estas considerações teóricas encontraram a sua tradução em objectivos, problematizações e procedimentos metodológicos que designámos por Eixo Memória. Num primeiro momento, a natureza do nosso objecto centrou-se em representações e recordações com forte carga valorativa, simbólica e experiencial, associada às vivências escolares, aos percursos de escolarização e à relação dos indivíduos e das comunidades com a cultura escolar. Enquanto reconstrução da memória (individual e colectiva) a história faz-se com base em testemunhos, que são formas da experiência e maneiras de ser no tempo e no espaço (Ricoeur, 2000).

Para resgatar estas memórias – património imaterial – tornou-se indispensável controlar (de forma crítica) os procedimentos da narrativa oral sobre a matéria-prima "testemunhos", quer através da utilização das *histórias de vida* ou recorrendo a métodos biográficos, como as autobiografias, as memórias ou os diários (Pineau & Michèle, 1983; Bourdieu, 1986; Wieviorka, 1998; Josso, 2002). A transmutação destes *testemunhos* em *fontes* passou pelo recurso às metodologias da história oral, tendo em conta a profundidade da informação e as características do nosso *arquivo vivo*, registando em suporte áudio o discurso directo dos indivíduos cujas memórias estávamos a resgatar (Joutard, 1998).

A divulgação do projecto MRIR entre as comunidades do PIS (em particular, as comunidades seniores), e o trabalho a ser realizado com os parceiros locais constituiu, assim, um primeiro momento de entrada no terreno (fase de informação e sensibilização) e de criação de uma base de interesse (e confiança) entre as várias partes envolvidas, o que permitiu a passagem à segunda fase do trabalho de campo (recolha de testemunhos entre aqueles que se voluntariam para colaborar no projecto MRIR). Com base no inventário dos equipamentos educativos e culturais da região do PIS, e tendo em conta o perfil etário da maioria dos habitantes destes Concelhos (Proença-a-Nova, Vila de Rei, Sertã, Oleiros e Mação), considerámos que o universo de extração da amostra que iríamos trabalhar seria constituído pelos alunos que frequentassem as universidades seniores da região (Universidade Sénior de Proença-a-Nova, com um pólo na Sobreira Formosa; e a Universidade Sénior de Mação)[4].

Nesta primeira aproximação ao terreno, o potencial universo da amostra para colheita de entrevistas e/ou testemunhos compôs-se por mais de 100 indivíduos (com idades superiores a 60 anos de idade), residentes na área geográfica de incidência do projecto MRIR. Pelo facto de esta população que frequenta as universidades seniores da região do PIS possuir características sócio-culturais diferenciadas (e, de certo modo, menos representativas) daquelas que, por norma, podem ser atribuídas à generalidade da população mais idosa (e, tradicionalmente, menos escolarizada e mais directamente vinculada ao trabalho

[4] Posteriormente a pesquisa foi ampliada a outras universidades seniores, nomeadamente na Sertã e Vila de Rei.

agrícola) que habita as freguesias mais remotas ou distantes da respectiva sede de concelho, decidimos ampliar a representatividade da amostra territorial que foi inicialmente delimitada, de modo a abranger o máximo de testemunhos possíveis pelas diferentes zonas geográficas do PIS.

Assim, foram sendo sucessivamente incluídos nos nossos processos de investigação e análise (fosse através de técnicas de amostragem intencionais e previamente pensadas, fosse através de informações e contactos mais ou menos aleatórios que nos iam surgindo a cada passo), os indivíduos e as comunidades locais que foram sendo identificadas e/ou sugeridas pelos próprios entrevistados e parceiros institucionais como contributos relevantes, quer para colmatar informações, quer para esclarecer situações não contempladas pelos testemunhos dos alunos que frequentavam as universidades seniores[5].

O objecto central da entrevista oral (semi-estruturada) consistiu em recuperar, por intermédio da reactivação da memória dos informantes, uma narrativa referida à experiência escolar de cada sujeito, com especial incidência nas memórias acerca da instrução primária. A organização desta narrativa subordinou-se à obtenção de informação em quatro campos de problemáticas:

a) *O tempo-espaço da escola*:
O quotidiano da escola (entrada nas aulas, decorrer das lições, idas ao quadro, ditados e cópias, intervalos e recreios, pausas para alimentação); as temporalidades do calendário escolar (períodos escolares, calendários laico e calendário religioso, efemérides locais, tradições e festividades, rituais de passagem, férias escolares); temporalidades do modelo escolar e temporalidades sociais/comunitárias; relações rural/urbano, tradição/modernidade); o espaço físico da escola (inserção da escola na paisagem, edifício, equipamentos, materiais escolares, imagens, etc.);

b) *O percurso de escolarização:*
Percurso escolar (enquanto aluno, professor(a), mestra, regente, director(a), auxiliar, etc.); representações sobre os(as) professores(as), isto é, a imagem do professor, modos de relacionamento, etc.; representações acerca da educação, do ensino e da Escola (sentido atribuído à educação escolarizada no seio da família, expectativas em relação à escola e ao desempenho escolar; processos de ensino-aprendizagem); currículo; estratégias de ensino dos professores; dificuldades de aprendizagem experimentadas; castigos, punições e recompensas; prémios, concursos e distinções;

c) *As relações entre os modelos de socialização e as aprendizagens escolarizadas*:
Relação da comunidade com a instituição escolar; concepções sobre educação e instrução; interacção da comunidade com a escola e os professores, participação da Escola na vida da comunidade; concepções sobre género e idade no contexto das aprendizagens formais e na comunidade; relação entre pares em contexto escolar; coeducação; Acção Social Escolar (modalidades, apoios, práticas comunitárias); relações da cultura letrada com a oralidade (lendas, contos, tradições locais); aprendizagens inter-geracionais;

[5] As considerações de ordem teórico-metodológica sobre a utilização da história oral, da ego-história e das histórias de vida no projecto MRIR serão objecto de tratamento diferenciado numa publicação independente, a editar sob a forma de e-book, pelo que nos remetemos, por ora, à identificação dos campos de questionamento que estiveram na origem da elaboração do protocolo das entrevistas. Nessa publicação paralela, que constitui um dos produtos finais do projecto, serão igualmente disponibilizados, o protocolo de amostragem e da entrevista, e protocolo de amostragem e da entrevista e a transcrição dos registos áudio.

d) *Os sistemas de transmissão de saberes extra-escolares*:
Percursos de formação experiencial alternativos (trajetórias de formação de adultos e sistemas de transmissão de saberes extra-escolares; ensino doméstico; ensino particular; ensino missionário).

Com o objetivo de complementar a informação relacionada com o *Eixo Memória*, para além das entrevistas (cujos campos de problemáticas acabámos de sintetizar), recorremos à metodologia das *histórias de vida*, solicitando um relato livre sobre a temática das experiências escolares e, sempre que possível, a organização (pelos próprios indivíduos entrevistados) de arquivos pessoais (provas de exame, exercícios escolares, redações, ditados, fotografias, cadernos escolares, correspondência, diplomas, etc.), bem como a realização de autobiografias em suporte escrito.

Até à data da irrupção da emergência pandémica Covid-19 – e subsequente cancelamento (em Março 2020) de todas as actividades presenciais que estavam a decorrer no terreno do PIS – a equipa do projecto MRIR tinha já recolhido um conjunto de entrevistas e testemunhos (gravados em suportes audiovisuais, ou em formatos de texto) correspondentes a um total de 83 pessoas (35 homens e 48 mulheres) da região do PIS. Entre estes, cerca de 47 indivíduos (17 homens e 30 mulheres) frequentavam as Universidades Seniores de Mação, Proença-a-Nova, Vila de Rei e Sertã no ano lectivo de 2019-20. Um total de 45 entrevistas foram documentadas em formatos áudio ou audiovisuais (e, posteriormente, transcritas), os restantes 38 contributos escritos estão documentados em formato manuscrito e/ou informático.

Refira-se, a este propósito, que a recolha de entrevistas segundo o guião (semi-estruturado) inicialmente planeado se revelou particularmente desafiante, dada a pouca familiaridade da maioria dos entrevistados com a prática da escrita e, sobretudo, a escrita por meios informáticos ou digitais. Com efeito, só um número muito restrito dos nossos entrevistados (cerca de 19) manifestou algum nível de capacidade (ou apetência) para aceder a ferramentas como o e-mail ou programas de processamento de texto por via informática. Daí que a grande maioria dos participantes tenha optado, logo no início, por modalidades de entrevista oral (ou outras modalidades de conversação menos guionadas), ou ainda pela entrega (em mãos) de testemunhos manuscritos e outros tipos de documentação avulsa como fotografias, álbuns de família, cartas, etc.

Os conteúdos (textuais e iconográficos) que resultaram da compilação, análise e interpretação de toda esta documentação reunida pelo projecto MRIR desde Outubro de 2018 até ao final de Fevereiro de 2020, será objecto de uma publicação autónoma em formato de E-book (produto final), subordinado ao tema: *Histórias com Vida & Vidas com História*. Nesta publicação serão reunidos os materiais decorrentes do trabalho de campo realizado junto das populações residentes nos cinco concelhos visados pelo projecto MRIR, bem como um conjunto de documentação inventariada e sistematizada no âmbito da produção de um *Dicionário de Biografias* de pessoas notáveis da região do PIS, incluindo aí uma lista com cerca de 36 nomes identificados até ao momento (homens e mulheres de cultura, eclesiásticos, missionários, militares, exploradores, cientistas, investigadores, juristas, professores, médicos, empresários, etc.) que, de alguma forma, são hoje apontados pelas comunidades locais como figuras de relevo histórico (e patrimonial) na sua região, isto é, imagens de marca da sua identidade local.

2.2. Memória, Património, Identidade

O passado não chega ao presente apenas sob a forma de legado ou de herança, mas ele é constituído por opções voluntárias que obedecem a desígnios vários (Nicolazzi, 2010, p. 236). Numa obra de referência central para a história do tempo presente, o historiador Lucien Febvre afirmava que "a história se faz com documentos escritos. Quando existem. Mas pode e deve fazer-se sem documentos escritos, se estes não existirem". Essa condição torna necessária a sua criação, usando de todo o engenho com que o historiador puder contar "para fabricar o seu mel, quando faltam as flores habituais". A história faz-se, assim, a partir de "palavras, sinais, paisagens e telhas; com formas de campo e com ervas daninhas; com eclipses da lua e arreios." Em suma, a história faz-se (e escreve-se) "com tudo o que, sendo próprio do homem, dele depende, serve o homem, exprime o homem, torna significante a sua presença, actividade, gostos e maneiras de ser" (Febvre, *Apud* Le Goff, 2000, pp. 101-2).

Se o trabalho de "enquadramento da memória" (Rousso, 1985, p. 73) estabelece uma ligação íntima com o testemunho, uma rotação necessária torna indissociável a problemática da memória à noção de *património*. A história da memória individual e colectiva não é o eixo menor de uma história que se pensa de forma linear, dos grandes mitos ao pequeno recordatório. É antes, como escreveu o historiador francês Pierre Nora, uma problemática abertamente contemporânea e um procedimento decididamente retrospectivo. É a renúncia a uma temporalidade linear em proveito dos múltiplos tempos vividos nos níveis em que o individual se enraíza no social e no colectivo: linguística, demografia, economia, biologia, cultura. Ou seja, é uma história feita a partir do estudo dos "lugares de memória", sejam eles lugares topográficos (arquivos, bibliotecas, museus), lugares monumentais (edifícios, vestígios arqueológicos, conjuntos arquitectónicos, 'paisagem' rural), lugares simbólicos (comemorações, peregrinações, efemérides, emblemas), ou lugares funcionais (manuais escolares, autobiografias, associações) (Nora, 1993; Caspard, 2009). No limite, como dizia Paul Veyne: "o conhecimento histórico é o que as fontes fizerem dele" (1971, pp. 265-6).

Tal como as pessoas, as instituições educativas também são portadoras de uma memória. Na história da educação, a memória individual e colectiva referida a um espaço-tempo escolar é indissociável da história das instituições escolares ligada, por sua vez, a um conjunto de artefactos e objectos que a história da educação tem vindo a privilegiar como objectos de estudo autónomo (Lawn & Grosvenor, 2015; Depaepe & Simon, 2015; Benito, 2015, 2017). Referimo-nos ao património (i)material da escola ou cultura (i)material das instituições educativas. A reconstituição do património material (e imaterial) da escola constitui um passo essencial para a construção da identidade e para a formação da cidadania, através da ligação que estas materialidades estabelecem com os percursos escolares, as experiências dos actores educativos e o património local (Magalhães, 2015; Mogarro, 2015; Madeira & Silva, 2015).

No processo de construção de uma "memória pedagógica" ao nível rural, a tríade memória-património-identidade estabelece com as práticas de investigação uma articulação necessária, assente num *a-priori histórico*: o património é essencial para desenvolver uma consciência crítica do presente (Foucault, 2005, p. 172). Este *a-priori*, assumido plenamente pela equipa de investigação do projecto MRIR, projectou-se num conjunto de pressupostos – de positividades – que orientaram, não apenas a sistematização do material relativo ao *Eixo Património*, como o próprio processo de intervenção desencadeado na última parte do projecto, o *Eixo Educação*.

Segundo este nosso entendimento, um presente sem memória contribui para lançar as comunidades no alheamento identitário, para aprofundar o fosso entre gerações, para fragilizar as relações entre os membros da sociedade. A incompreensão do presente – escrevia Marc Bloch – nasce fatalmente da ignorância do passado (Marc Bloch *Apud* Le Goff, 2000, p. 1899). Em sentido inverso, o conhecimento do património, solidifica o lugar e o sentido de existência das comunidades num determinado território, um espaço vivido, ou percepcionado, onde o sujeito se sente 'em casa' (Haesbaert & Bruce, 2009, p. 6). Este território não é mais do que o conjunto dos projectos e representações nos quais se vertem conjuntos de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos e cognitivos das comunidades (Guattari & Rolnik, 1986, p. 323).

Em sentido mais amplo, o conhecimento do património permite reflectir sobre concepções antropológicas profundas – sentimento de pertença, herança histórica, identidade, cultura – e sobre interações complexas, como os conceitos de rede, sistema mundial, espaço-tempo, global-local, etc. Na acepção mais restrita, o património educativo pode ser (re)construído como fonte, como recurso pedagógico, ou como referencial para a organização de currículos de história local, visitas de estudo ou projectos educativos de escola, municipais ou locais. Voltaremos a esta questão na alínea 2.3. do presente texto.

2.2.1. O Eixo Património

No quadro de desenvolvimento do projecto, as considerações anteriores encontraram a sua tradução em objectivos, problematizações e procedimentos metodológicos que designámos por *Eixo Património*. Na vertente "património" do projecto, direccionada para a realização de um inventário sobre a cultura (i)material da escola (Viñao, 2008, p. 29), os procedimentos metodológicos concentraram-se em três áreas fundamentais:

a) *Memória da Educação Local*:
   Inventariação da toponímia local ligada à educação e ao ensino e sua explicação; património construído ou vestígios (edifícios escolares); iconografia relacionada com os edifícios e com a população escolar, docente e discente; estatísticas escolares (exames, frequência escolar); efemérides locais relacionadas com a educação, o ensino e a escola.

b) *Contributo da Imprensa Regional para a Memória da Educação e da Escola*:
   Imprensa regional e imprensa escolar (notícias, reportagens, visitas de estudo, excursões);

c) *Inventariação de biografias* (instituições de ensino, professores e outras personalidades notáveis da região do PIS).

Uma boa parte dos conteúdos recolhidos e/ou sistematizados pelo projecto MRIR nestes dois Eixos (Memória e Património) encontram-se já disponíveis para visualização e consulta no website do projecto.[6] Ali, o visitante poderá encontrar aquilo que designamos como um Museu Virtual da Escola na região do PIS, exposto ao longo de um conjunto de entradas organizadas sob a forma de "bancos de memórias" (ou arquivos digitais). Nas diferentes páginas do website encontram-se exemplares dos tipos de materiais recolhidos e sistematizados, incluindo registos fotográficos sobre o património escolar local identifi-

[6] http://memorias.resgatadas.ie.ulisboa.pt/

cado e documentado (Ex: uma lista de 252 escolas fotografadas na região do PIS), um conjunto de materiais pedagógicos digitalizados (livros e manuais escolares) e outros tipos de documentação compulsada e sistematizada como: bibliografias temáticas, registos audiovisuais, indicadores de produção (e resultados) do projecto, cronologia das actividades desenvolvidas, etc.

A criação deste website persegue, como se depreende, um princípio de publicação e partilha do conhecimento produzido nas várias áreas (e fases) de desenvolvimento do projecto MRIR, destinado a entidades e públicos muito diversificados: investigadores, especialistas em história local, professores, alunos dos vários níveis de ensino, alunos das universidades seniores, associações de desenvolvimento local, órgãos de governo local, responsáveis autárquicos pelos pelouros da educação e cultura, museus, bibliotecas públicas, universidades, cidadãos (Houdek and Phillips, 2017; Noiret & Cauvin, 2017; Noiret et al., 2022).

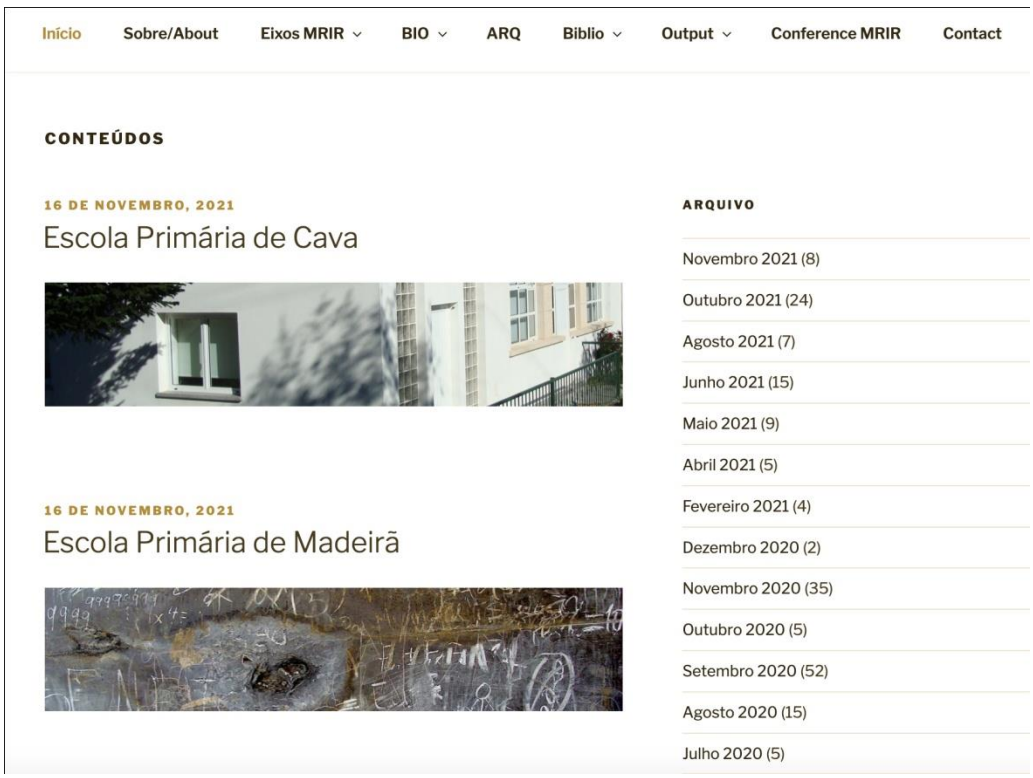
No processo de desenvolvimento do website (incluindo as opções de 'layout' e 'design'), procurámos valorizar a simplicidade da navegação e do acesso aos diferentes conteúdos – ou seja, procurámos salientar o seu carácter 'user friendly' –, tendo sempre em mente que o nosso utilizador poderia ser alguém pouco familiarizado com o universo digital e os procedimentos de busca mediados pela internet. É esse, aliás, o caso da grande maioria das pessoas visadas numa boa parte das publicações que constam no website. Aliás, quando iniciámos o trabalho de criação e construção desta plataforma, tivemos a preocupação em apresentá-la aos alunos das Universidades Seniores (e outros parceiros institucionais) envolvidas no projecto MRIR e, ao longo do tempo, fomos sempre procurando receber algum 'feedback' da sua parte quanto aos modos de apresentação, consulta e actualização dos conteúdos que lhes diziam respeito. Obtivemos sempre um bom acolhimento e respostas muito positivas quanto ao website e quanto ao modo como a informação ali estava a ser disponibilizada. A maioria dos nossos colaboradores apreciou, sobretudo, a apresentação 'visual' do website e o facto de este tornar acessível um vasto conjunto de imagens e conteúdos iconográficos.

'Print Screen' do website MRIR» página INÍCIO

De forma necessariamente sucinta, referimo-nos aqui às diversas páginas e secções temáticas que dão corpo ao website do projecto MRIR, no sentido de reforçar a pertinên-

cia de uma ‘visita guiada’ a este Museu Virtual da Escola em meio rural. Assim, percorrendo os campos definidos na página inicial, encontramos um conjunto de entradas e ligações que passamos a descrever:

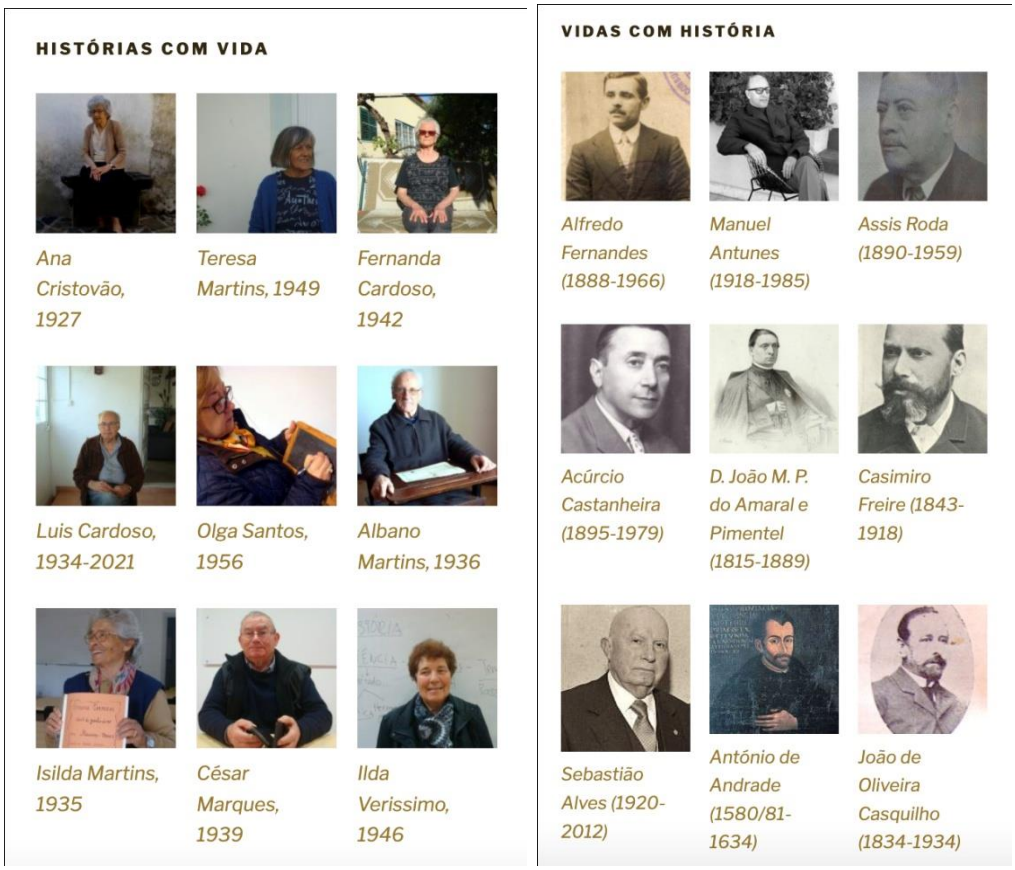
INÍCIO» Nesta página inicial[7] encontram-se arquivados para memória futura alguns dos principais conteúdos de texto e imagem que constituem o corpo nuclear do Banco de Memórias (ou Museu Digital da Escola da PIS), conteúdos esses que estão distribuídos e ordenados pelas diversas secções temáticas que compõem o website.



‘Print Screen’ do website MRIR» página INÍCIO

Nesta linha de publicações tipo blog (que se apresentam segundo a ordem cronológica da sua entrada no website, mais do que segundo a ordem temática que as organiza), o visitante pode ter uma visão geral (e em bloco) dos conteúdos que estão acessíveis para consulta nas outras páginas do website (BIO, ARQ, etc.) onde estes mesmos conteúdos estão organizados por temas e categorias. No fundo, esta linha temporal de conteúdos apresentada no “Início” serve como uma espécie de montra para a exposição do nosso banco de dados ou Arquivo Digital (à medida que este vai sendo disponibilizado *online*). Nesta que é a ‘página de rosto’ ou a ‘capa’ do website, podem ainda ser visualizadas três secções ou galerias: *Arquivo* contendo a lista de ‘postagens’ mensais no website, *Histórias com Vida* (apresentação resumida das pessoas que colaboraram no projecto MRIR através de entrevistas, testemunhos, etc.), *Vidas com História* (apresentação resumida das personalidades notáveis do PIS que integram o Dicionário de Biografias).

[7] Link: http://memorias.resgatadas.ie.ulisboa.pt/



'Print Screen' do website MRIR» página INÍCIO

SOBRE» Nesta página apresentamos o projecto MRIR, o seu programa de investigação, a sua equipa e as suas entidades hospedeiras, parceiras e financiadoras.[8]

EIXOS MRIR» Esta é uma 'página de rosto' na qual se apresentam as âncoras teóricas e metodológicas do projecto (ponto a que o presente texto dedica uma atenção mais desenvolvida).[9] Por sua vez, esta página dá acesso a três novas páginas ou separadores dedicados a cada um dos eixos temáticos do projecto MRIR: Memória, Património, Educação.[10]

BIO» Esta é uma 'página-mãe'[11] que dá acesso a outras três páginas que, em conjunto, constituem o núcleo-duro dos conteúdos que compõem o Banco de Memórias e o Arquivo Digital do património da educação e ensino do PIS, respectivamente: *Personalidades*,

[8] Link: http://memorias.resgatadas.ie.ulisboa.pt/sobre-nos/

[9] Link: http://memorias.resgatadas.ie.ulisboa.pt/eixos/

[10] Links dos respectivos separadores:
E1 – Memória: http://memorias.resgatadas.ie.ulisboa.pt/e1-memoria/
E2 – Património: http://memorias.resgatadas.ie.ulisboa.pt/e2-patrimonio/
E3 – Educação: http://memorias.resgatadas.ie.ulisboa.pt/e3-educacao/

[11] Link: http://memorias.resgatadas.ie.ulisboa.pt/bio/

Professores e Alunos, *Instituições*. Na página *Personalidades* (que faz ligação com a galeria intitulada *Vidas com História*, da página inicial) serão publicadas as biografias de personalidades notáveis que constituem o Dicionário de Biografias do PIS.[12] Por sua vez, a página intitulada *Professores* (que se liga directamente com a galeria *Vidas com História*, apresentada na página inicial), reúne os conteúdos relativos a entrevistas e testemunhos recolhidos entre as populações seniores do PIS, documentando as suas histórias de vida e as suas memórias educacionais, com especial destaque para as memória *de* e *sobre* professores.[13] Como já foi referido anteriormente, a compilação, análise e interpretação dos materiais obtidos a partir do Eixo Memória, isto é, o registo dos testemunhos orais e escritos recolhidos através da amostra realizada aos residentes no PIS, será objecto de uma publicação autónoma (em forma de E-book), constituindo um dos produtos finais do projecto MRIR.

'Print Screen' do website MRIR» página BIO» Personalidades

Por fim, na página *Instituições* apresentam-se as instituições escolares e outras instituições culturais locais (segundo uma lista, por ordem alfabética, de aldeias e vilas do PIS).[14] Esta página constituiu um Arquivo Digital onde se encontram reunidas as ligações para os conteúdos iconográficos (fotografias, na sua maioria) que resultaram do trabalho de inventariação do património escolar edificado na região do PIS, desde o final do século XIX até ao presente consistindo, maioritariamente, em fotografias de escolas primárias, mas também instituições de outros níveis de ensino e equipamentos culturais de diversa tipologia (bibliotecas, museus, centos de artes e ofícios, etc.). Neste Arquivo Digital contam-se fotografias de escolas (e outra documentação afim) captadas em 180 aldeias ou vilas dos Concelhos de Mação, Proença-a-Nova, Vila de Rei, Sertã e Oleiros, num total de 252 escolas (incluindo edifícios em ruínas, ou vestígios).[15]

[12] LINK: http://memorias.resgatadas.ie.ulisboa.pt/personalidades/

[13] LINK: http://memorias.resgatadas.ie.ulisboa.pt/professores/

[14] LINK: http://memorias.resgatadas.ie.ulisboa.pt/instituicoes/

[15] Este arquivo digital de imagens é elucidativo (particularmente, aquelas imagens que se referem às escolas primárias) da forma como o Estado (e a oferta privada), respondeu à procura educativa nestas regiões rurais durante mais de um século. Torna-se possível aperceber o enquadramento na paisagem destas escolas, inferir as condições materiais e físicas do seu funcionamento, os materiais didácticos

ARQ» Página relativa aos arquivos e espólios documentais digitalizados pelo projecto MRIR a partir de materiais cedidos por indivíduos ou por instituições municipais (bibliotecas, centros de documentação, etc.). Aqui podem ser encontrados os materiais pedagógicos e didácticos (livros, manuais escolares, cadernos diários, certificados escolares, objectos, etc.) que foram efectivamente utilizados pelos professores e alunos das escolas do PIS. Podem ainda ser visualizados alguns dos documentos iconográficos que constituem os espólios particulares das pessoas entrevistadas, como os álbuns de fotografias e outra *memorabilia* relativa a salas de aula, visitas de estudo, festas escolares, celebrações e efemérides escolares, etc. Entre o volume de materiais digitalizados, destacam-se livros e manuais escolares que agora estão acessíveis para leitura e 'download' por parte dos visitantes.[16]

BIBLIO» Página onde se incluem outras três páginas contendo: a) Uma bibliografia temática sobre áreas de trabalho abrangidas pelo projecto; b) Um inventário das fontes da imprensa local (PIS); c) Uma webliografia que dialoga com as fontes de arquivo, as fontes digitalizadas e os produtos do projecto MRIR.[17]

OUTPUT» nesta página, que dá acesso a outras duas, encontrará o visitante uma descrição sumária das várias actividades desenvolvidas pela equipa de investigação, organizadas cronologicamente e subdivididas em processos (Crono MRIR) e produtos (Public MRIR).[18] Na página intitulada *Crono MRIR* encontram-se dispostas, numa linha do tempo, as actividades que foram sendo desenvolvidas pela equipa, nomeadamente: Imagens relacionadas com o trabalho de campo, links para vídeos sobre comunicações em congressos (nacionais e internacionais), notícias publicadas na imprensa regional e local, *podcast* da entrevista TSF à equipa MRIR, programação de acções de formação, imagens sobre actividades de investigação em arquivos locais, visitas a espólios privados, webinars, links para a reportagem realizada pelo canal SIC – Notícias, posters e cartazes utilizados em sessões de divulgação de resultados do projecto, vídeos produzidos pelo projecto e enquadrados na série *Fotos Faladas* (e respectivo link para o Canal Youtube MRIR), bem como outras ligações para plataformas digitais dos parceiros institucionais do projecto onde foram divulgadas as acções desenvolvidas (encontros, congressos, reportagens, notícias, eventos, etc.).[19]

Na página *Public MRIR* encontram-se inventariadas todas as publicações científicas resultantes das actividades de investigação da equipa do projecto, subdivididas nas categorias: a) Livros ou capítulos de livros; artigos em revistas nacionais e internacionais; artigos em publicações da imprensa regional e/ou local; b) Comunicações em encontros científi-

existentes, o tipo de mobiliário utilizado, enfim, o registo remanescente de cem anos de escola rural. A partir de outro ângulo, estas imagens mostram a multiplicidade de usos que é feita dos espaços escolares abandonados, requalificados (pelo poder local), ou apropriados (pelas populações), a partir do momento em que a contração escolar começa a esvaziar as aldeias das suas crianças, nos anos 80/90 do século XX.

[16] Link: http://memorias.resgatadas.ie.ulisboa.pt/arq/

[17] Links das respectivas páginas:
Biblio: http://memorias.resgatadas.ie.ulisboa.pt/bibliografia-geral/
Biblio Temática: http://memorias.resgatadas.ie.ulisboa.pt/bibliografia/
Imprensa: http://memorias.resgatadas.ie.ulisboa.pt/imprensa-local/
Weblio: http://memorias.resgatadas.ie.ulisboa.pt/weblio_links/

[18] Link: http://memorias.resgatadas.ie.ulisboa.pt/output/

[19] Link: http://memorias.resgatadas.ie.ulisboa.pt/crono-mrir/

cos nacionais e internacionais; c) Organização de seminários e conferências; d) Produções e criações artísticas; e) Bases de dados curadas; f) Actividades de integração de conhecimento desenvolvidas em instituições de ensino superior (seminários; oferta de unidades curriculares; acções de formação contínua de professores; encontros, colóquios e congressos científicos).[20]

CONFERENCE MRIR» Página que dá acesso ao programa e às palestras (gravadas em *streaming*) dos oradores convidados e parceiros institucionais do projecto que participaram na Conferência Internacional MRIR / Acção de Formação Contínua de Professores (de curta duração), realizada em 21 e 22 de Abril de 2022, no IEUL.[21]

Resta sublinhar que o website MRIR foi pensado e construído para ser utilizado como uma plataforma aberta, orientada por uma lógica de partilha de conhecimento, permitindo a sua apropriação para os mais diversos fins educativos. Gostaríamos de imaginar o seu futuro numa co-responsabilização partilhada com as instâncias locais, onde a actualização de conteúdos pudesse reflectir experiências e utilizações diversificadas tendo por horizonte a promoção de aprendizagens intergeracionais, organizações escolares centradas na aprendizagem, e redes colaborativas entre escolas. A dimensão virtual do projecto MRIR vai assim ao encontro de uma "História Pública" da educação (Bandini, 2017), uma questão cada vez mais pertinente nos nossos dias:

> Hoje, não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à "virtualidade". Vivemos conexões sem limites, num mundo marcado por fracturas e divisões digitais. É preciso enfrentar com lucidez, e coragem, essas tensões: entre um empobrecimento da diversidade e a valorização de diferentes culturas e modos de viver; entre uma diminuição da privacidade e da liberdade e a afirmação de novas formas de democracia e participação; entre a redução do conhecimento ao digital e a importância de todo o conhecimento, humano e social. (...) O mais importante é reforçar a esfera pública digital, desenvolver respostas públicas na organização e na "curadoria" do digital, criar alternativas sólidas ao "modelo de negócios" que domina a Internet, e promover formas de acesso aberto e de uso colaborativo. É com base nesses princípios que podemos imaginar uma apropriação do digital nos espaços educativos (...). (Nóvoa & Alvim, 2021, p. 3).

2.3. O Projecto MRIR e a construção do *Espaço Público da Educação*

Referimo-nos já ao facto de a nossa intervenção ter sempre recusado pensar as comunidades rurais como relíquias de um tempo passado preferindo, ao invés, imaginar o património educativo material e imaterial como um recurso partilhado no tempo presente, assente no diálogo passado-futuro. Essa dimensão de partilha e co-autoria assentou num conjunto de teorias e *modus operandi* que conduziram à nossa entrada na terceira fase do projecto, cuja operacionalização adoptou a designação *Eixo Educação*. E, nesse ponto, a *história do tempo presente* estabeleceu uma ligação natural entre o registo historiográfico e o da intervenção, a partir da noção de *espaço público da educação* (um dos conceitos nucleares do projecto MRIR).

---

[20] Link: http://memorias.resgatadas.ie.ulisboa.pt/publicacoes-mrir/

[21] Link: http://memorias.resgatadas.ie.ulisboa.pt/conference-mrir/

Trata-se de uma ideia que vem sendo trabalhada por António Nóvoa desde há largos anos e que reflecte um conjunto de preocupações relacionadas com a incapacidade (colectiva) de pensarmos, e agirmos, para transformar as práticas pedagógicas, profissionais e a relação da escola com a comunidade, num contexto generalizado de falência do modelo escolar (Nóvoa, 2002a). A partir de uma reflexão centrada na *história do presente* o autor recusa uma leitura da crise da escola assente nas 'narrativa do atraso', na 'radiografia do desastre' ou no 'hino ao futuro', discursos esses que tendem a enclausurar o debate educativo num *presentismo* eternizado. Desde o seu início que o projecto MRIR tem evitado perpetuar um conjunto de ideias pré-concebidas sobre a educação, discursos mediáticos que inundam o espaço público da actualidade –, procurando novas aproximações à questão da escola "a partir de uma *história dos problemas*" (Nóvoa, 2002b, p. 5).

Porém, não basta compreender as razões históricas que impediram a escola de cumprir muitas das suas promessas históricas. É preciso trabalhar em propostas alternativas no sentido de *transformar a escola* para responder às mudanças culturais (económicas, sociais, tecnológicas) que caracterizam as sociedades do século XXI. "Devemos trabalhar para aumentar o compromisso social com a educação" – diz-nos Nóvoa – "acolhendo e apoiando iniciativas de famílias, de associações, de poderes locais ou de professores, que se desenvolvam num quadro de abertura e de integração de todas as crianças" (2002b, p. 2). A defesa de um modo alternativo de funcionamento da escola irá ampliar-se nos trabalhos seguintes, em que já não se trata apenas de partilhar com outras instâncias o trabalho educativo (Nóvoa, 2005, p. 15). Solidifica-se a noção de que a mudança na educação depende da capacidade da escola para estabelecer um *novo contrato* com a sociedade (com partilha de responsabilidades e atribuições definidas) no sentido de uma *co-responsabilização* por um conjunto de missões educativas. Segundo o historiador:

> Ao longo do século XIX e XX a história da escola pode ser contada a partir de uma permanente acumulação de tarefas (proteção do ambiente, educação sexual, educação para a cidadania, para o consumo, para os media, para o património, para a segurança rodoviária, etc., etc.), missões que a afastaram do seu objectivo fundamental: a aprendizagem dos alunos (Nóvoa, 2009, p. 15).

Trata-se, por conseguinte, de recentrar a atenção da escola nas actividades especificamente escolares:

> Por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto. É isto que a Escola sabe fazer, é isto que a Escola faz melhor. É nisto que ela deve concentrar as suas prioridades, sabendo que nada nos torna mais livres do que dominar a ciência e a cultura, sabendo que não há diálogo nem compreensão do outro sem o treino da leitura, da escrita, da comunicação, sabendo que a cidadania se conquista, desde logo, na aquisição dos instrumentos de conhecimento e de cultura que nos permitam exercê-la. (Nóvoa, 2006, p. 9).

A esse acumular excessivo de tarefas e missões que, ao longo de décadas e gerações, foram sendo remetidas para o interior do espaço escolar – ou seja, o "transbordamento" da escola (para empregar a expressão do autor) – António Nóvoa contrapõe a necessidade de um certo "retraimento":

> A minha proposta de retraimento exige o reforço de um "novo" espaço público da educação, um espaço mais amplo do que o espaço escolar, um espaço de redes e de instituições no qual se concretiza a "educação integral" das crianças e dos jovens, seja no que diz respeito à formação religiosa ou cívica, ou à aquisição de um conjun-

> to de "competências sociais", ou ainda à preparação do momento de transição entre a escola e o trabalho. (...) A defesa do retraimento da escola só é possível se, ao mesmo tempo, houver uma consolidação do espaço público da educação. (Nóvoa, 2006, p. 12).

Daqui se depreende uma dupla determinação. A escola centrada nas aprendizagens só tem sentido se a sociedade se co-responsabilizar por um conjunto de missões, o que obriga ao reforço do *espaço público da educação*. As famílias, as comunidades locais, as associações culturais, as entidades laborais, as igrejas, os museus, as organizações científicas, os centros de saúde, os espaços artísticos e desportivos, têm de voltar a assumir responsabilidades no cumprimento destas missões que, sobretudo desde as últimas décadas, têm sido cada vez mais concentradas nas mãos da instituição escolar e dos seus professores.

Nesse sentido, trata-se de refrescar a memória colectiva das sociedades contemporâneas para o facto de que a escola é – e deve ser apenas – mais uma entre muitas outras instituições da sociedade que devem contribuir para o reforço da *educação* – e para o seu entendimento *público* – enquanto *bem comum*. A noção de *espaço público da educação* implica, assim, a ideia de um novo *contrato educativo*, celebrado com toda a sociedade – e não apenas com a escola –, e pressupõe que as diferentes partes interessadas possam deliberar sobre os assuntos educativos, equacionando novas formas de organização cidadã, nomeadamente através dos órgãos locais de governo (Nóvoa, 2014, pp. 183-184).

Em 2019, num texto essencial para compreender aquilo a que chamou "a metamorfose da escola" e as consequências desta transformação para as instituições educativas, Nóvoa acrescenta a noção de *comum* para reforçar o compromisso público com a educação. Nas suas palavras: "estar em *comum* não representa semelhança de gostos ou de afectos, significa antes compreender que o cimento da sociedade é o facto das pessoas estarem juntas, de terem de trabalhar em conjunto, de se respeitarem e de se enriquecerem mutuamente" (Nóvoa, 2019, p. 12). Assim, a escola representa a principal instituição na construção do *comum* e os professores a peça-chave para a criação de um novo ambiente educativo, uma *comunidade de trabalho*:

> (...) do mesmo modo que a metamorfose da escola implica a criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente. (Nóvoa, 2019, p. 7).

Entender a escola como lugar de formação é essencial para a construção do *espaço público de educação*: a reflexão conjunta em *comunidades de prática*, as discussões entre pares, a análise colectiva das práticas devem ser as referências centrais nos actuais modelos de formação de professores (Nóvoa, 2004, p. 5). São estes processos partilhados que permitem romper com uma estrutura curricular excessivamente centrada no espaço da sala de aula, definida pelo ritmo de um tempo lectivo pré-definido. Porém, o 'retraimento' da escola em direcção às suas tarefas essenciais, isto é, o re-centramento da escola como organização centrada nas aprendizagens, não implica o esgotamento do acto educativo no espaço-tempo da sala de aula: ele projecta-se em múltiplos lugares e ocasiões de formação (familiares, sociais, associativos, culturais).

Em suma, este 'novo' *espaço público da educação* deve chamar os professores a "uma intervenção política, a uma participação nos debates sociais e culturais, a um trabalho continuado junto das comunidades locais" de modo a construir projectos educativos que favoreçam a emergência da identidade própria de cada escola (Nóvoa, 2004, p. 3-4). Se

existe um lugar para o cruzamento do conhecimento especializado com a experiência profissional e a vida, esse espaço em *comum* é o da investigação cidadã, e foi esse o passo que quisemos dar no projecto Memórias Resgatadas no sentido de reforçar o compromisso público com a educação. É esse o tema do ponto seguinte.

2.3.1. O Eixo Educação

A terceira e última fase de desenvolvimento do projecto MRIR – que designámos: *Eixo* Educação –, contemplou uma forte componente de intervenção comunitária, procurando construir compromissos entre diferentes parceiros em torno da visão de *escola como organização centrada na aprendizagem* (Nóvoa, 2006, p. 9). A proposta assentou em três pilares que atravessaram a proposta de trabalho na sua globalidade: 1) O conceito de redes de aprendizagem; 2) A construção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida; 3) A noção de *espaço público da educação*.

A nossa intervenção organizou-se no sentido de congregar esforços entre vários parceiros (universidades, escolas, professores) no sentido de potenciar os conteúdos resultantes do trabalho de sistematização de conhecimento sobre o património material e imaterial da educação ao nível local (Eixos Memória e Património), traduzindo-o em processos de aprendizagem partilhados, passíveis de serem vertidos em projectos educativos locais, em projectos educativos de escola e em currículos de história local (Costa, 2007).

Com o objectivo de construir esse *novo ambiente educativo* e promover um espaço de *trabalho em rede*, assente em *comunidades de prática* e na colaboração de diversas entidades ligadas à educação ao nível local (Wenger, 1998; Wenger et al., 2002), o projecto MRIR desencadeou várias iniciativas com os parceiros institucionais, entre as quais encontros de sensibilização para o projecto e a organização de duas Acções de Curta Duração (ACDs)[22]. As sessões centraram-se na elaboração de propostas curriculares visando potenciar as relações entre história, património e educação, com ênfase no património local e nos recursos produzidos no âmbito do projecto MRIR, envolvendo sempre que possível as famílias num diálogo intergeracional sobre as questões da educação, do ensino e da escola em meio rural.

A realização da Conferência Internacional do projecto MRIR (que decorreu no IEUL, 21-22 de Abril de 2022, e cujo evento foi certificado como ACD), permitiu acrescentar às oportunidades de formação online a possibilidade de participar num debate mais especializado, de amplitude internacional, sobre as questões teóricas, metodológicas e empíricas da temática associada às memórias sobre a escola rural.[23]

Finalmente, será justo referir que este último eixo do projecto MRIR – por implicar uma presença mais assídua, e uma dimensão mais interventiva e participativa dos próprios membros da equipa MRIR junto dos Agrupamentos Escolares e dos Centros de Formação

[22] As Acções de Curta Duração (ACDs), organizadas pelo Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE) do Alto Tejo, em articulação com o Instituto Politécnico de Castelo Branco, decorreram em 16 de Dezembro de 2021 e em 13 de Janeiro de 2022, tendo por título, respectivamente, "Cidadania, Educação e Memória" (ACD04121.22 – CFAE Alto Tejo) e "Cidadania, Educação e História Local (Património)" (ACD05121.22 – CFAE Alto Tejo).
Veja-se: http://memorias.resgatadas.ie.ulisboa.pt/crono-mrir/

[23] As apresentações desta Conferência decorreram em formato presencial no IEUL e, em simultâneo, puderam ser assistidas à distância em modo vídeo-conferência. As sessões foram gravadas, e os vídeos podem ser visionados, por palestrante, de acordo com o programa do evento que poderá ser consultado em http://memorias.resgatadas.ie.ulisboa.pt/conference-mrir/

de Associação de Escolas existentes nas regiões do PIS –, acabaria por ser altamente penalizado pela crise pandémica, na sua normal execução e potencial desenvolvimento no terreno das escolas. Com efeito, este foi o eixo que teve menores (e piores) condições técnicas e logísticas para poder realizar-se de modo a contribuir para implementar (e dar continuidade) ao trabalho realizado nos eixos Memória e Património e, assim, enraizar práticas de reflexão e trabalho sistemáticas junto das comunidades escolares do PIS em torno de metodologias de ensino-aprendizagem centradas no património e na história local. Ainda assim, procurámos sempre fazer o máximo (e o melhor) com as condições que nos foram possíveis.

3. O contexto local de desenvolvimento do projecto de investigação MRIR

3.1. Caracterização sociográfica do território

O projecto *Memórias Resgatadas, Identidades Reconstruídas* desenvolveu-se no âmbito das denominadas Comunidades Intermunicipais da Beira Baixa e do Médio Tejo, abrangendo os distritos de Santarém (norte) e Castelo Branco (sudoeste) e, respectivamente, um conjunto de municípios pertencentes aos dois distritos: Mação, Sertã, Vila de Rei, no Médio Tejo (NUT II) e Proença-a-Nova e Oleiros, na Beira Baixa (NUT III). Em conjunto, estes concelhos integram uma sub-região denominada Pinhal Interior Sul – PIS (NUT III), situada na Região Centro. Com 2,3 milhões de habitantes, a Região Centro concentra 22% da população portuguesa, tendo vindo na última década a perder importância em termos populacionais.[24]

Trata-se de uma região com uma baixa concentração populacional (82,5 habitantes por km2), e com uma população muito envelhecida (cerca de 165 idosos por cada 100 jovens). A Região Centro apresenta um desenvolvimento muito diferenciado entre os territórios da faixa litoral (mais urbanizada) e as do interior (predominantemente rural), resultando em assimetrias inter-regionais e desigualdades, nomeadamente ao nível dos resultados escolares.[25]

Os cinco municípios a que este estudo se reporta – Oleiros, Proença-a-Nova, Sertã e Vila de Rei (no distrito de Castelo Branco) e Mação (no distrito de Santarém) – representam, justamente, a expressão da interioridade rural, quer do ponto de vista socioeconómico, quer demográfico. No seu conjunto estes municípios perderam na última década 10,4% da população, acentuando a clivagem entre os centros urbanos e as zonas rurais "profundas", com forte vazamento de pessoas e recursos.[26] De tal forma que, em 2021, o relatório Eurostat situou esta região rural como uma das mais envelhecidas da Europa (EU, 2021, p. 27). Os cinco municípios partilham um conjunto de dinâmicas inscritas na classificação geográfica dos *territórios de baixa densidade* (uma classificação multicritério introduzida em 2015 para combater as disparidades regionais e aplicar políticas de discriminação positiva).[27]

---

[24] Segundo os dados do Censo de 2021 a Região Centro perdeu 4,3% da população entre 2011 e 2021.

[25] Referir-nos-emos a este aspecto em maior detalhe no Cap. I – História e memória da educação em meio rural, no texto de Ana Isabel Madeira "A Investigação sobre Escola e Mundo Rural: Perspectivas nacionais e internacionais".

[26] INE. Censos 2021. Resultados preliminares.www.ine.pt. consulta em 6/12/2021.

[27] Comissão Interministerial de Coordenação. Portugal 2020. Deliberação n.º 55/2015, p. 1-2.

Não existindo uma definição única para o conceito de *território de baixa densidade*, as principais características destes territórios são os altos índices de envelhecimento e a baixa densidade demográfica, além de outros factores tais como: a baixa densidade relacional (o nível reduzido de interações quer entre pessoas, quer entre instituições), a baixa densidade institucional (instituições públicas com poucas dinâmicas territoriais), a dificuldade na ocupação dos recursos humanos (limitadas ofertas de emprego), as limitações dos mercados locais (pouco competitivos), as dificuldades nas acessibilidades, os baixos níveis de qualificação da população activa e as elevadas taxas de abandono escolar (Álvaro, 2013, pp. 51-53; Mota, 2019, pp. 24).

De acordo com a Tipologia das Áreas Urbanas (INE, 2014) os cinco municípios são classificados como *áreas predominantemente rurais* (APR), isto é, unidades territoriais que possuem uma densidade populacional inferior a 100 habitantes por Km2, que não integram lugares com população residente superior a 2000 habitantes e onde mais de 50% da população vive em quadrículas classificadas como *espaço rural*. Esta realidade determina as formas de utilização do solo (ocupação agrícola e florestal) e as atividades económicas que aí predominam (agricultura e silvicultura). Contudo, o peso económico que lhe está associado é relativamente reduzido. Cerca de 10% da população regional tem actividade regular no sector primário, representando 48,6% do emprego neste mesmo sector a nível nacional, mas apenas 29,7% do correspondente PIB nacional. No seu conjunto, o Pinhal Interior Sul regista um dos PIB *per capita* mais baixos do país e taxas de remuneração salariais inferiores à média nacional.

Para além das actividades económicas associadas à floresta, que cobre 70% da área total ocupada pela região, o sector dos transportes, construção, administração pública e apoio social absorvem a restante mão de obra activa da NUT III, registando-se um baixo nível de desemprego que, ainda assim, afecta principalmente os jovens adultos (25 aos 35 anos). Do ponto de vista dos indicadores educacionais, a Região Centro apresenta, em termos médios, uma população residente com baixos níveis de qualificação e escolaridade (60% do total apenas possui a escolaridade básica) e uma taxa de abandono precoce de 14,7%.

Considerados à micro-escala, os cinco municípios apresentam disparidades estatísticas multicritério nomeadamente no domínio educativo (perfil socioeconómico das famílias dos alunos, alunos com apoio social, nível de instrução das mães, níveis de retenção e abandono) expondo diversas vulnerabilidades ao nível das qualificações das famílias dos alunos em idade escolar. No plano dos territórios educativos, a contracção da população escolar nas últimas décadas (com a consequente diminuição do número de alunos), conduziu ao reordenamento da rede escolar, à concentração do ensino em estabelecimentos de média dimensão, ditando o encerramento das escolas (particularmente, as do 1.º Ciclo, mais disseminadas na paisagem rural), acentuando a migração dos docentes e o desemprego do pessoal auxiliar, bem como o abandono e esvaziamento quase total das aldeias.[28]

Num cenário pontuado por fragilidades, os processos de mudança que têm atravessado os espaços rurais, sobretudo nas duas últimas décadas, têm permitido o surgimento de uma grande variedade de novas funções no espaço rural que vão desde a proteção agrícola e florestal às actividades ligadas ao ambiente e à conservação da natureza, bem como o aproveitamento do potencial endógeno do território, nomeadamente através da promoção da cultura, do património e dos saberes locais. A riqueza dos territórios do PIS, em parti-

[28] Esta questão será abordada em maior detalhe no Cap. III – Educação e Comunidades educativas em territórios de baixa densidade, no texto de Carlos Manique "Escola em Meio Rural e Medidas de Concentração Escolar: O caso da zona geográfica do Pinhal Interior Sul (Portugal, inícios do século XXI).

cular no domínio do património material e imaterial, constitui um recurso obrigatório no sentido do desenvolvimento de estratégias integradas de valorização do território, de processos participados pelos cidadãos e de criação de redes institucionais de valorização dos recursos instalados (bibliotecas, museus, centros de artes e ofícios, escolas do ensino básico e secundário, estabelecimentos de ensino superior, universitário e politécnico e universidades sénior).

Porém, quando abandonamos o registo sociográfico e descemos ao terreno, o que vemos vai muito para além daquilo que os índices nos contam (pela negativa ou pela positiva): gerações resilientes e sábias (apesar dos níveis de qualificação); valores, experiências e estratégias de vida (que desafiam um entendimento conformista com as transformações da sociedade); património (que é história e identidade, e não apenas 'tradições'); paisagem (que, ano após ano, teima em despontar das cinzas). E contra todas as expectativas encontramos escolas, professores e famílias, que conseguem o inesperado: resultados escolares comparáveis a regiões urbanas 'ditas desenvolvidas', ao nível nacional e europeu, onde – aparentemente – não existiriam condições para fazer da educação um bem público, *comum*. Ou, como diria António Nóvoa: *o que é aparente…mente*.

3.2. Quando o imponderável se atravessa no caminho

Quando a equipa do projecto MRIR iniciou os trabalhos no terreno (entre o final de 2018 e o início de 2019), ainda o país tentava recuperar dos grandes incêndios florestais de 2017 e da 'tragédia de Pedrógão Grande'. Face à dimensão traumática (e mediática) desta catástrofe nacional, os incêndios que, nesse mesmo verão, atingiram as aldeias do PIS, saíram da mira dos noticiários, mas não da memória das populações que ali residiam.[29]

No verão de 2019, em pleno trabalho de campo dedicado à recolha de testemunhos, os incêndios florestais regressaram em força ao território do Pinhal demonstrando mais uma vez que a vulnerabilidade social, quer pelo êxodo rural, quer por via do envelhecimento, constitui uma das principais causas dos incêndios rurais (Farinha, 2020: p. 63). Este facto constituiu um primeiro constrangimento no desenrolar das actividades de investigação que estavam previstas, sobretudo, para os Concelhos de Mação e Vila de Rei, uma vez que, para além da falta de meios de comunicação (móveis ou fixos), do corte de abastecimento de energia, da quebra das rotinas quotidianas (nomeadamente face à evacuação das aldeias) e, principalmente, pelo estado geral de perturbação dos mais idosos, foi impossível realizar entrevistas orais extensas e em profundidade, processos em que a rememoração exige um ambiente de calma e tranquilidade.

Esta circunstância levou ao cancelamento e adiamento de dezenas de encontros agendados com as populações seniores locais, obrigando à re-calendarização das entrevistas orais (e respectiva colheita de registos áudio e vídeo), uma tarefa que se prolongou por meses além do previsto e que acabou por se sobrepor à calendarização de outras actividades de recolha de informação (em arquivos locais, bibliotecas, espólios privados, registo de imagens relacionados com o património escolar edificado, etc.). Ainda assim, até

[29] Os incêndios florestais de 2017, ocorridos entre 17 de Junho e 15 de Outubro, atingiram principalmente a região centro – Pedrógão Grande, Coimbra e Tondela e os todos os municípios do Pinhal Interior Sul (Oleiros, Proença-a-Nova, Sertã, Vila de Rei e Mação). Recorde-se que os incêndios de 17 de Junho de Pedrógão Grande causaram 66 mortes, 253 feridos e 27364 hectares de área ardida, os da região de Coimbra 45 mortes e 50000 hectares de área ardida e os do Pinhal Interior Sul 1 vítima mortal e 49890 hectares de área ardida, tendo sido o maior incêndio o da Sertã, na freguesia da Várzea dos Cavaleiros, consumindo 29758 hectares de floresta (Mira e Lourenço, 2019).

Março de 2020, o projecto tinha recolhido e/ou registado em formato audiovisual uma série de entrevistas orais e outros testemunhos escritos, concedidos por 83 indivíduos com idades compreendidas entre os 50 e os 100 anos de idade, residentes nos Concelhos de Mação (33), Proença-a-Nova (25), Vila de Rei (12), Sertã (10) e Oleiros (4). Entres estes, 47 indivíduos frequentavam as universidades ou academias seniores da sua localidade.

Incêndios florestais na zona do Pinhal: Mação e Vila de Rei (2019) e Sertã (2020)

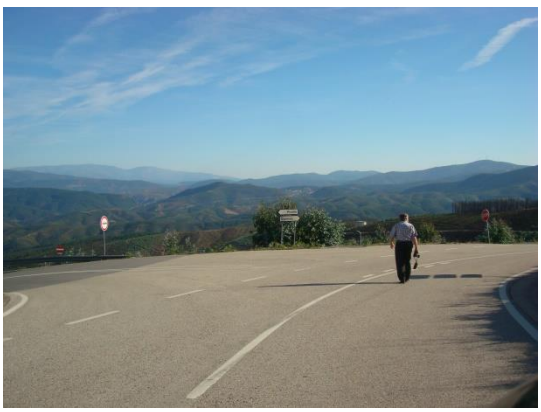
Trabalho de campo (recolha de entrevistas), Clube Sénior de Chaveira (Mação, Julho 2019)

Trabalho de campo (recolha de entrevistas), Universidades Seniores de Proença-a-Nova e Mação (2019)

Trabalho de campo (recolha de entrevistas), Penhascoso e Cardigos (Mação, 2019)

Trabalho de campo (recolha de entrevistas), Caniçal Cimeiro (Mação, 2019) e Academia Sénior (Sertã, 2020)

Trabalho de campo (recolha de entrevistas), Lugar de Seada (Vila de Rei, 2020)
e Universidade Sénior (Proença-a-Nova, 2020)



Trabalho de campo, recolha de registos fotográficos sobre património da educação local,
Fundada (Vila de Rei, 2020), Pisoria (Oleiros, 2021)

Na sequência da declaração do estado de emergência devido à pandemia Covid-19 (e decorrentes períodos de confinamento decretados pelo governo entre Março e Maio de 2020 e entre Janeiro e Março de 2021), o normal desenvolvimento das actividades previstas no plano de trabalhos do projecto MRIR ficou, novamente, comprometido. As restrições (ou a proibição total) impostas à circulação entre concelhos, o encerramento das universidades seniores (agravado pelo facto de, precisamente, ter sido a população idosa aquela que manifestou maiores índices de mortalidade e vulnerabilidades ao contágio pelo vírus), o isolamento imposto às populações do PIS (quer por motivos naturais e geográficos, quer por precaução sanitária), o encerramento dos arquivos, escolas e instituições culturais municipais (agravado pelas fragilidades da infraestrutura de telecomunicações e, mais concretamente, pela total ausência de redes de provisão de internet na maioria das aldeias isoladas desta região) etc.

Tudo isto contribuiu para que os trabalhos de campo em curso fossem fortemente penalizados, sobretudo ao longo do primeiro ano da pandemia (e, em particular, até ao Verão de 2021 – altura em que a população idosa já estava, na sua maioria, vacinada). Um outro aspecto que prejudicou não só o andamento dos trabalhos no terreno, mas também o cumprimento de determinados objectivos que estavam previstos no âmbito da apresenta-

ção e publicação de resultados, foi o facto de muitos eventos (conferências, encontros, seminários, aulas) terem sido cancelados ou migrado abruptamente para formatos digitais, à distância (vídeo-conferência, etc.), o que constituiu também um desafio para equipa MRIR, uma vez que o grosso das populações residentes do PIS (as mais idosas) não dispunham desses recursos tecnológicos nem capacitação digital para assegurar a manutenção regular dos contactos e da transferência de documentação por via electrónica.

Do mesmo modo, os serviços de documentação e arquivos municipais do PIS não dispunham, regra geral, de qualquer sistema que nos permitisse consultar ou aceder a documentação vária pela via digital. Um dos produtos que ficou mais prejudicado com esta impossibilidade de consultar os arquivos municipais (quer numa base presencial, quer num formato digital) foi precisamente o banco de dados ou Repertório da Imprensa local e regional, uma vez que o acesso aos periódicos – para efeitos de digitalização sistemática dos seus conteúdos – nos esteve vedado durante meses.[30]

Todos estes factores culminaram no atraso, adiamento (e no acúmulo) de tarefas e actividades que se foram sobrepondo umas às outras no tempo: recolha de dados em arquivos municipais, registos fotográficos do património edificado, recolha e digitalização de materiais em espólios pessoais (identificados a partir das entrevistas), e por aí adiante. Contrariando todos os pressupostos estruturantes do projecto MRIR – intervenção, participação, práticas colaborativas –, a pandemia criou enormes dificuldades à operacionalização de um trabalho de equipa que se pretendia, à partida, feito de proximidades e interações constantes. Entre o que ficou por fazer, o trabalho com as escolas e com os professores – o *Eixo Educação* –, foi o que ficou mais aquém do que tinha sido planeado inicialmente, devido à constante situação de imprevisibilidade e emergência vivida pelas instituições escolares durante dois anos lectivos consecutivos.

Com efeito, este trabalho em rede – inscrito em termos operacionais no *Eixo Educação* –, estava dependente da construção de um processo dinâmico e metódico de trabalho entre a equipa de investigadores do projecto, as escolas e os professores locais, processo esse que se tornou insustentável face às solicitações a que todas as instituições de ensino tiveram de responder durante a crise pandémica (do sistema de ensino básico ao universitário). Nos contextos rurais em que trabalhámos, as dificuldades de acesso à banda larga e a indisponibilidade de computadores para realizar o ensino à distância, agravaram ainda mais as condições de trabalho das escolas pondo em risco a continuidade das actividades de ensino-aprendizagem. Estas tarefas absorveram completamente as direções e as equipas de professores que, com o apoio das autarquias e das comunidades locais, tornaram possível mitigar alguns dos efeitos mais nefastos do encerramento das escolas como, por exemplo: o apoio social para suprir necessidades alimentares e outras carências relacionadas com a saúde física e mental, e a própria sobrevivência vital dos jovens e das suas famílias durante largos meses.

Porém, o contexto de emergência – e a permanente pressão e desgaste que ele causou nas escolas públicas e nas suas comunidades de prática – foi demasiado intensivo e exigente, e as disponibilidades limitadas, para permitir actividades suplementares àquelas que constantemente solicitavam a atenção (e as energias) dos professores, alunos e famílias.

[30] A este respeito, um dado curioso (e muito positivo) ocorrido em 09 de Maio de 2021, foi o facto de, pela primeira vez, o Município da Sertã ter iniciado o trabalho de digitalização e disponibilização *online* de uma série de jornais e periódicos regionais, criando assim a Hemeroteca Digital da Sertã. Este recurso, embora precioso para o projecto MRIR, verificou-se tardio na sua chegada ao nosso conhecimento, uma vez que a data de inauguração desta Hemeroteca veio colidir com um conjunto de actividades e tarefas inadiáveis, o que acabou por impedir a equipa MRIR de se dedicar à pesquisa intensiva neste repositório. Veja-se o website da Hemeroteca: https://hemeroteca.cm-serta.pt/

Assim, a organização de um conjunto de acções de formação de curta duração (AFCD), realizadas sob a forma de *webinars*, consistiu na estratégia de superação possível, tentando divulgar o trabalho realizado até então pela equipa do projecto MRIR nas Comunidades Intermunicipais da Beira Baixa e do Médio Tejo, destinadas a docentes integrados nos CFAE – Centros de Formação de Associação de Escolas locais. Trabalho este que permitiu a abertura de uma janela que nos dá a ver um vasto horizonte de possibilidades (e expectativas) por explorar num futuro próximo.

4. Apresentação da obra

Os textos reunidos nesta colectânea representam a diversidade de perspectivas e estímulos teóricos que alimentaram o projecto na globalidade, referidos aos três andamentos a que fizemos atrás referência: *Memória*, *Património*, *Educação*. No Capítulo I – *História e Memória da Educação em Meio Rural*, os textos de Ana Isabel Madeira, Justino Magalhães, Helena Cabeleira e Juri Meda adoptam um registo mais interpretativo reflectindo sobre o campo historiográfico, os objectos de pesquisa e as problematizações que articulam as questões da história com as da memória, colocando lado a lado as escalas *macro* e *micro*, e as dimensões globais e locais do conhecimento (e da produção do conhecimento) histórico-educacional. Em simultâneo, cada ensaio, na sua especificidade própria, encontra nos debates teóricos pontos de apropriação para a história da educação interrogando-os no contexto da ruralidade portuguesa desde os finais do século XIX até ao presente. O texto de Juri Meda oferece uma incursão epistemológica no campo dos estudos sobre a memória da escola, questionando as potencialidades e limites deste objecto de estudo para a historiografia da educação.

Na segunda parte do livro, subordinada ao título *Património e Lugares de Cultura na Região do Pinhal Interior Sul*, convergem os olhares multidisciplinares sobre a noção de património, adoptando-se um registo mais descritivo, e até (auto)biográfico, para considerar as realidades passadas e futuras do património educativo local. Os textos de Luiz Oosterbeek, Justino Magalhães, Ernesto Candeias Martins, Carlos Manique e Helena Cabeleira falam de diferentes formas de ver, pensar e interrogar o património e a história local – e, mais precisamente, apropriar(-se) deles – para fins de regaste de uma memória para as gerações futuras, mas também para efeitos da criação de um *outro* espaço-tempo no qual as memórias e as experiências sejam conhecidas, sentidas e vividas *em comum*.

O terceiro eixo do projecto MRIR encontra nos textos reunidos no III Capítulo – *Educação e Comunidades Educativas em Territórios de Baixa Densidade*, uma actualização dos debates históricos no tempo presente, interrogando os problemas, as contradições, as regularidades e os desafios que se interpõem aos territórios rurais na complexidade de cruzamentos que atravessam as comunidades rurais. O capítulo de Ana Isabel Madeira aborda a questão da escola no contexto da crise do mundo rural. O trabalho de David Justino e Susana Batista, trata da questão dos territórios educativos rurais pelo lado da 'resiliência', enquanto o texto de Carlos Manique recorda-nos as consequências dos processos de concentração escolar em meio rural a partir do início do nosso século. O tema das comunidades de prática é objecto do texto de Clara Cruz; enquanto Raquel Pereira Henriques, aborda a questão da construção dos currículos de história local. Finalmente, Ana Isabel Madeira e Helena Cabeleira trabalham sobre a questão das aprendizagens intergeracionais, do envelhecimento activo e do papel das universidades seniores na região do Pinhal Interior Sul.

Esta monografia dá a ver (e a pensar) aquele que foi o volume de trabalho realizado pelo projecto Memórias Resgatadas ao longo dos últimos quatro anos, o qual jamais teria

sido possível sem a inestimável ajuda – e, sejamos claros, a entrega, dedicação e entusiasmo – de toda uma massa humana, absolutamente espantosa, que encontrámos nesse insondável território chamado Pinhal Interior Sul.

Dito isto, resta-nos também reconhecer – como numa espécie de exercício de *mea culpa* –, que os textos aqui reunidos encerram em si um certo sentimento de impotência e frustração (e até mesmo, inconformismo), pelo facto de não terem sido capazes de dizer mais, mostrar mais e fazer mais (e melhor) face a toda a matéria-prima, "todas as flores" na solar expressão de Lucien Febvre, que se dispunham como promessa para "fabricar nosso mel" (Febvre, *Apud* Le Goff, 2000, pp. 101-2). Talvez porque a esperança deva ter sido o único virús a contagiar-nos (ou, pelo menos, a última a abandonar-nos), e mesmo depois de termos percebido que pouco mais nos restaria senão fazer o melhor que podíamos (e sabíamos) perante condições e circunstâncias que foram as mais adversas e inimagináveis possíveis – foram *as ideias* que nos trouxeram até aqui. O livro abre, justamente, com um texto de António Nóvoa sobre o *Espaço Público da Educação*. Foi a partir desta *ideia* que tudo começou. Foi esta *ideia* que nos moveu, que nos fez persistir. Ao abrir o livro, é com profunda gratidão que *a* devolvemos aos homens e mulheres do Pinhal.

Bibliografia

Agamben, G. (2009). O que é o contemporâneo? e outros ensaios. [Trad. de Vinicius Nicastro Honesco]. Argos.

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

Álvaro, J. (2013). Educação em territórios de baixa densidade: Ensino profissional e desenvolvimento. O caso da Beira Interior Norte. Dissertação de Mestrado em Geografia Humana, área de especialidade em ordenamento do Território e Desenvolvimento. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Anderson, B. (1983). Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism. Verso.

Araújo, H. C. (1995). As professoras primárias e as suas histórias de vida: das origens aos primeiros anos de vida profissional. *Educação Sociedade e Culturas*, 3, 7-36.

Araújo, H. C. (2000). *Pioneiras na educação: as professoras primárias na viragem do século – contextos, percursos e experiências, 1870-1933*. Instituto de Inovação Educacional.

Araújo, H. C. & Candeias, A. (1996). Memórias da Escola. *Educação Sociedade e Culturas*, 5, 175-208.

Bandini, G. (2017). Educational memories and Public History: A necessary meeting. In C. Yanes-Cabrera, J. Meda & A. Viñao (Eds), *School Memories. New Trends in the History of Education* (pp. 143-155). Springer.

Bédarida, F. (1993). Temps présent et présence du passé. In *Écrire l'histoire du temps present. En hommage à François Bédarida*, (pp. 391-402). CNRS Éditions.

Bédarida, F. (2001). Le temps présent et l'historiographie contemporaine. *Vingtième siècle, Revue d'histoire*, 69, 153-160.

Benito, A. E. (2015). Arqueologia y rituales de la escuela. In M. J. Mogarro (Coord.), *Educação e Património Cultural: Escolas, Objectos e Práticas*, (pp. 45-60). Edições Colibri.

Benito, A. E. (2017). *A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia*. Alínea.

Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, (62-63), 69-72.

Bueno, B. (2002). O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjectividade. *Educação e Pesquisa*, 28 (1), 11-30.

Caspard, P. (2009). L'historiographie de l'éducation dans un context mémoriel. Refléxions sur quelques evolutions problématiques. *Histoire de l'Éducation*, 121, 67-82.

Certeau, M. (2010). A Escrita da História. (2.ª ed.). Forense Universitária.
Certeau, M., Giard, L. & Mayol, P. (1997). *A invenção do cotidiano: Morar, cozinhar*. Vozes.
Chartier, R. (1993). Le regard d'un historien moderniste. In Institut d'Histoire du Temps Présent. *Écrire l'histoire du temps présent*. Paris: CNRS Éditions.
Chartier, R. (1991). O Mundo como representação. Revista Estudos Avançados, 11 (5), 173-191.
Chervel, A. (1998) *La culture scolaire. Une approche historique*. Bélin.
Costa, C. (2007). O Currículo numa comunidade de prática. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 3, 87-100.
Cruz, R. (2016). A escola rural na produção académica portuguesa: Apontamentos sobre a (in)visibilidade de um objecto de estudo. *Revista Portuguesa de Educação*, 29 (2), 233-253.
Delacroix, C. (2018). L'histoire du temps présent, une histoire (vraiment) comme les autres? Tempo e Argumento, 10 (23), 5-38.
Depaepe, M., Dams, K., De Vroede, M., Eggermont, B., Lauwers, H., Simon, F., Vanderberghe, R. & Verhoeven, J. (2000). *Order in Progress: everyday education practice in primary schools – Belgium, 1880-1970*. Studia Paedagogica, (29). Leuven University Press.
Depaepe, M. & Simon, F. (2015). Educação e Património Cultural na Bélgica: Investigação consistente espera por iniciativas museológicas. In M. J. Mogarro, M. (Coord.). Educação e Património Cultural: Escolas, Objectos e Práticas (pp. 73-92). Edições Colibri.
Didi-Huberman, G. (2012). Quando as imagens tocam o real. PÓS: Revista Do Programa De Pós-graduação Em Artes Da EBA/UFMG, 206–219.
Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Editions L'Harmattan.
Dosse, F. (1998). Entre Histoire et mémoire: une histoire sociale de la mémoire. Raison Présente, (128), 5-24.
Dosse, F. (2001). Le moment Ricœur. *Vingtième siècle, Revue d'histoire*, 69 (1), 137-152.
Dubar, C. (1997). A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Porto Editora.
Dussel, I. (2005). When appearances are not deceptive: A Comparative History of school uniforms in Argentina and the United States (nineteenth–twentieth centuries). Paedagogica Historica, 41 (1-2), 179-195, DOI: 10.1080/0030923042000335538
Dussel, I. (2013). The Assembling of Schooling: Discussing Concepts and Models for Understanding the Historical Production of Modern Schooling. European Educational Research Journal, 12 (2), 176–189. https://doi.org/10.2304/eerj.2013.12.2.176
Benito, A. E. (2007). La cultura material de la escuela, En el centenário de la Junta para la Ampliación de Estudios 1907-2007. Soria.
European Union (2021). Eurostat Regional Yearbook: Luxembourg: Publications Office of the European Union. Doi:10.2785/894358
Farinha, J. (2020). Território, Vulnerabilidade e Risco: Os incêndios florestais no Pinhal Interior Sul. Dissertação de mestrado. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.
Foucault, M. (2005). A Arqueologia do Saber. Almedina.
Foucault, M. (2010). Os intelectuais e o poder. M. B. da Motta (Org.). In Ditos e Escritos IV – Estratégia, Poder-Saber (pp. 223-240). Editora Forense Universitária.
Foucault, M. (2011). O governo de si e dos outros. Curso no Collège de France (1982-1983). (1.ª ed. de 2008). Trad. de E. Brandão. Martins Fontes.
Frank R. (1992). La mémoire et l'histoire. Les Cahiers de l'Institut d'Histoire du Temps Présent, 21, 65-72. DOI: https://doi.org/10.3406/ihtp. 1992.2230
Frank, R. (2001). Une histoire problématique, une histoire du temps présent. Vingtième Siècle. Revue d'histoire, (71), 79-89. https://doi.org/10.3917/ving.071.0079
Ginzburg, C., Tedeschi, J., & Tedeschi, A. C. (1993). Microhistory: Two or Three Things That I Know about It. Critical Inquiry, 20 (1), 10–35. http://www.jstor.org/stable/1343946
Guattari, E. & Ronik, S. (1996). Micropolítica: Cartografias do desejo. Vozes.
Haesbaert, R. & Bruce, G. (2009). A Desterritorialização na Obra de Deleuze e Guattari. *Geographia*, *4*(7), 7-22. https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2002.v4i7.a13419
Halbwachs, M. (1994). *Les cadres sociaux de la mémoire*. [1.ª ed. Alcan, 1925]. Albin Michel.
Halbwachs, Maurice (1997). *La mémoire collective*. [1.ª ed. 1950]. Albin Michel.

Hartog, F. (2013). Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo. [1.º ed. 2003]. Autêntica Editora.

Hartog, F. & Revel, J. (2001). Note de conjoncture historiographique. In François Hartog & Jacques Revel (Dir.), *Les usages politiques du passé* (pp. 13-24). Éditions de l'École des Hautes Études em Sciences Sociales.

Highmore, B. (2002). Everyday life and Cultural theory: An Introduction. Routledge.

Houdek, M. & Phillips, K. (2017). Public Memory. Oxford Research Encyclopedia of Communication. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228613.013.181

INE (2014). Instituto Nacional de Estatística. Divisões Estatísticas. TIPAU.

Josso, M.-C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Educa.

Joutard, P. (1998). História Oral: Balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos (pp. 31-45). In M. Ferreira & J. Amado (Orgs.), Usos e abusos da história oral. Fundação Getúlio Vargas.

Julia, D. (1995). La culture scolaire comme objet historique, Paedagogica Historica, 31, Supplementary Series, I, 353-382. DOI: 10.1080/00309230.1995.11434853

Koselleck, R. (2006). *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Contraponto, PUC-RJ.

Larrosa, J. (2004). A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. *Educação e Realidade*, 29 (1), 27-43.

Lawn, M., Grosvenor, I., & Rousmaniere, K. (Eds.). (1998). Silences and Images; social histories of classrooms. Peter Lang.

Lawn, M. & Grosvenor, I. (2005) Introduction: the materiality of schooling. In M. Lawn & I. Grosvenor (Eds). Materialities of Schooling: Design, technology, objects, routines. Symposium Books (pp. 7-17). https://doi.org/10.15730/books.12

Lawn, M. & Grosvenor, I. (2015). Em caso de dúvida, preservar: Explorando os vestígios da cultura material e do ensino em escolas inglesas. In M. J. Mogarro (Coord.). Educação e Património Cultural: Escolas, Objectos e Práticas (pp. 61-72). Edições Colibri.

Le Goff, J. (2000). *História e Memória*. [1.º e 2.º volume]. Edições 70.

Levi, G. (1991). On microhistory. In Peter Burke (Ed.). New perspectives on Historical writing (pp. 93-113). Polity Press.

Madeira, A. I. & Silva, A. M. (2015). O património cultural da educação no espaço colonial: o legado do Colégio das Missões Ultramarinas. In Educação e Património Cultural: Escolas, Objectos e Práticas (pp. 345-385). M. J. Mogarro (Coord.). Edições Colibri.

Magalhães, J. (2015). O livro escolar como memoria da educação. In *Educação e Património Cultural: Escolas, Objectos e Práticas* (pp. 135-140). M. J. Mogarro Coord.). Edições Colibri.

Matos, J. & Senna, A. (2011). História Oral como fonte: problemas e métodos. *Historiæ*. 2 (1), 95--108.

Mauad, A. (2018). Imagens em fuga: considerações sobre espaço público visual no tempo presente. *Tempo e Argumento,* 10 (23), 252-285.

Meda, J. & Vinão, A. (2017). School Memory: Historiographical Balance and Heuristics Perspectives. In *School Memories. New Trends in the History of Education* (pp. 1-9). C. Yanes-Cabrera, J. Meda & A. Viñao (Eds). Springer.

Mira, M. & Lourenço, L. (2019). Grandes incêndios florestais de 17 de Junho de 2017 em Portugal e exemplos da determinação das respectivas causas. Revista Territorium, 26 (2), 49-60.

Mogarro, M. J. (Coord.). (2015). *Educação e Património Cultural: Escolas, Objectos e Práticas*. Edições Colibri.

Mota, B. (2019). A Problemática dos Territórios de Baixa Densidade. Dissertação de Mestrado em Administração Pública. ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa.

Myers, K. and Grosvenor, I. (2018). Collaborative Research: History from Below. In K. Facer, and K. Dunleavy (Eds.). Connected Communities Foundation Series. University of Bristol/AHRC Connected Communities Programme.

Nicolazzi, F. (2010). A história entre tempos: François Hartog e a conjuntura historiográfica contemporânea. História: questões & debates, 53 (2), 229-257. DOI: http://dx.doi.org/10.5380/his.v0i53.15808

Noiret, S. & Cauvin, T. (2017). Internationalizing Public History. In The Oxford Handbook of Public History, James B. Gardner and Paula Hamilton (Eds.). Oxford University Press. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199766024.013.1

Noiret, S., Tebeau & M., Zaagsma, G. (Eds.). (2022). *Handbook of digital public history*, De Gruyter. DOI: 10.1515/9783110430295

Nora, P. (1978). Présent. In J. Le Goff, R. Churtea & J. Revel (Orgs.). *La nouvelle histoire* (pp. 467-72). Retz.

Nora, P. (1987). Essays d'ego-histoire. Éditions Gallimard.

Nora, P. (1993). Entre Memória e História: A Problemática dos Lugares. Projecto História (10), 7-28.

Nóvoa, A. & Finger, M. (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.

Nóvoa, A. (Org.) (1992a). *Vidas de professores*. Porto Editora.

Nóvoa, A. (1992b). Os professores e a sua formação [2. ed.]. D. Quixote.

Nóvoa, A. (2001). Texts, Images, and Memories: Writing New Histories of Education. In T. Popkewitz, B. Franklin & M. Pereira (Eds.). *Cultural history and education: critical essays on knowledge and schooling* (pp. 45-66). Routledge Falmer.

Nóvoa, A. (2002a). Formação de professores e trabalho pedagógico. Educa.

Nóvoa, A. (2002b). O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. Textos da Conferência Internacional Espaços de Educação, Tempo de Formação (pp. 237-263). Fundação Calouste Gulbenkian.

Nóvoa, A. (2004). Novas disposições dos professores – A escola como lugar da formação. Correio da Educação, 47.

Nóvoa, A. (2005). Evidentemente. Histórias da Educação. Asa.

Nóvoa, A. (2006). A escola e a cidadania: apontamentos incómodos. In Rui D'Espiney (Org.). Espaços e sujeitos de cidadania. Instituto das Comunidades Educativas.

Nóvoa, A. (2009). Professores: imagens do futuro presente. Educa.

Nóvoa, A. (2014). Educação 2021: Para uma história de futuro. *Educação, Sociedade e Culturas*, 41, 171-185.

Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, 47 (166), 1106-1133.

Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. Educação & Realidade, 44 (3), e84910, https://doi.org/10.1590/2175-623684910

Nóvoa, A. & Alvim, Y. (2020). Nothing is new, but everything has changed: a viewpoint on the future school. Prospects, 49, 35-41. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09487-w

Nóvoa, A. & Alvim, Y. (2021). Covid-19 e o fim da educação: 1870-1920 – 1970-2020. Revista História da Educação, [s. l.], 25, 1-19, https://doi.org/10.1590/2236-3459/

Pineau, G. & Michèle, M. (1983). *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Éditions Cooperatives Albert Saint-Martin.

Pollak, M. (1989). Memória, esquecimento, silêncio. Estudos Históricos, 2 (3), 3-15.

Pollak, M. (1992). Memória e identidade social. Estudos Históricos, 5 (10), 200-212.

Port, A. I. (2015). History from Below, the History of Everyday Life, and Microhistory. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, [2nd Ed.], (pp. 108-113). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.62156-6

Ricoeur, P. (2000). La memóire, l'histoire, l'oubli. Seuil.

Rousso, H. (1985). Vichy, le grand fossé. *Vingtième Siècle*, 5, 55-80.

Rousso, H. (2000). L'Histoire du temps present, vingt ans après. Bulletin de l'IHTP, 75, pp. 23-40.

Rousso, H. (2002). *A memória não é mais o que era*. In M. M. Ferreira & J. Amado, *Usos e abusos da história oral* (pp. 93-101). FGV Editora.

Sahlins, M. (1989). *Des Iles dans l´histoire*. Coll. "Hautes Études". Gallimard /Seuil.

Silva, C. M. (2015). Escolas, hygiene e pedagogia: Espaços desenhados para o ensino em Portugal (1860-1920). In Educação e Património Cultural: Escolas, Objectos e Práticas (pp. 73-117). M. J. Mogarro, (Coord.). Edições Colibri.

Sousa, C., Catani, D., Souza, M. & Bueno, B. (1996). Memória e autobiografia: Formação de mulheres e formação de professoras. Revista Brasileira de Educação, 2, 61-76.

Souza, E. (2006). O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores. DP&A/ UNEB.

Targhetta, F. (2017). Methodological, Historiographical and Educational Issues in Collecting Oral Testimonies. In *School Memories. New Trends in the History of Education* (pp. 157-164), C. Yanes-Cabrera, J. Meda & A. Viñao (Eds). Springer.

Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The "Grammar of Schooling": Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453-479.

Veyne, P. (1989). O Inventário das diferenças. Gradiva.

Veyne, P. (1971). *Comment on écrit l'histoire, suivi de Foucault révolutionne l'histoire*. Éditions du Seuil.

Vidigal, L. (1993). Projecto Museológico sobre Educação e Infância: Uma experiência de investigação em curso. Cadernos do Projecto Museológico.

Vidigal, L. (1996). Os testemunhos orais na escola. História oral e projectos pedagógicos. Edições Asa.

Vieira, R. (2011). Educação e diversidade cultural: Notas de Antropologia da Educação. Edições Afrontamento e CIID/IPL.

Viñao, A. (1999). Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: Tipología y usos. *Sarmiento*, 3, 223-253.

Viñao, A. (2008). La escuela y la escolaridad como objectos históricos. Facetas y problemas de la história de la educación. História da educação, 12 (25), 9-54.

Viñao, A. (2012). La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educacíon. Educação, 35 (1), 7-17.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press.

Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Harvard Business School Press.

White, H. (2010). The practical past. *Historien*, 10, 10-19.

Wieviorka, A. (1998). *L'Ère du témoin*. Hachette.

Yanes-Cabrera, C., MEDA, J. & Viñao, A. (eds.). (2017). *School Memories: New Trends in the History of Education*. Springer.

Yanes-Cabrera, C. & Benito, A. E. (2017). Archaeology of Memory and School Culture: Materialities and "Immaterialities" of School. In C. Yanes-Cabrera, J. Meda & A. Viñao (Eds). *School Memories. New Trends in the History of Education* (pp. 263-270). Springer.

O ESPAÇO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO: UM NOVO CONTRATO SOCIAL?

António Nóvoa

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

> "Não consigo imaginar qualquer propósito coerente para a educação se alguma coisa *comum* não acontecer num espaço *público*" (Maxine Greene, 1982: 8).

A frase em epígrafe de Maxine Greene, escrita em diálogo com o pensamento de Hannah Arendt, tem inspirado grande parte das minhas reflexões sobre educação nas últimas décadas. Para mim, o "público" é um espaço aberto e participado, de encontro entre seres humanos que, a partir da sua diversidade, trabalham para um "mundo comum". A ideia de partilha e de cidadania são centrais para definir este "espaço público" que afasta a educação de tendências de fechamento em "esferas privadas" (familiares, comunitárias, identitárias, sociais ou religiosas).

Em 2001, organizei uma conferência internacional a convite da Fundação Calouste Gulbenkian, na qual esta preocupação já estava presente. O texto que então publiquei, *Oespaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas*, citava, logo no início, palavras do filósofo francês Alain: "A escola não deve estar ao serviço do Estado, nem das famílias". A citação destinava-se a chamar a atenção para um espaço público muito mais amplo do que as fronteiras estatais ou familiares, marcado por uma pluralidade de presenças e de formas de participação e de deliberação.

No decurso dos anos, fui procurando apreender este espaço público também a partir do conceito de *comum*, isto é, de uma educação que se faz *em comum*, no encontro entre pessoas muito diferentes e com uma ampla participação, dentro e fora das escolas. O *comum* remete para as dinâmicas de trabalho e de aprendizagem, "aquilo que se faz em comum", mas também para as responsabilidades sobre a "coisa educativa", donde a referência à educação como um bem comum, e mesmo como um *bem comum global* (UNESCO, 2015).

Algumas destas linhas de reflexão estão presentes no último relatório da UNESCO, de 2021, intitulado *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. A Comissão internacional encarregada da sua redacção junta várias vezes os conceitos de *público* e de *comum* para delinear um novo contrato social da educação.

O contrato social da modernidade escolar (séculos XIX e XX)

Em meados do século XIX, estabelece-se um contrato social da educação, não no sentido jurídico, obviamente, mas na acepção de acordo ou consenso social, que cria as condições para a emergência e consolidação dos *sistemas de ensino* e das *escolas*, tal como os conhecemos.

Os grandes *sistemas de ensino* nascem nesta época, quando surgem também os Ministérios da Instrução, ancorados em leis que impõem a escolaridade obrigatória. O processo de "escolarização de massa" (*mass schooling*) não é fácil, pois implica retirar as crianças das famílias e do trabalho num mundo ainda predominantemente rural. A sua concretização só foi possível graças a um contrato social que tem como base o desejo de alargar a educação a todas as crianças.

As *escolas* organizam-se de acordo com um modelo relativamente uniforme, apresentado como grande novidade nas exposições universais do final do século XIX: um edifício escolar próprio, construído através da junção de salas de aula, dispostas a partir da centralidade do quadro negro, com os alunos sentados em carteiras, arrumadas por filas, etc.

A forma como se constituem estas duas realidades – *sistemas de ensino* e *escolas* – define uma matriz difundida mundialmente nos últimos 150 anos. Se pensarmos em Portugal, podemos dizer que o "longo século escolar" se inicia, simbolicamente, em 1870, com a criação do Ministério da Instrução Pública, e termina em 2020 com a crise pandémica. O contrato social da modernidade escolar estabelece a educação obrigatória no interior de uma instituição especializada e confere aos professores, doravante formados em escolas normais, a responsabilidade principal pelas tarefas de ensino.

A referência aos *sistemas de ensino* permite compreender a dimensão política, isto é, o papel que desempenham na homogeneização cultural e na formação de uma identidade nacional. A referência às *escolas* permite compreender a dimensão organizacional, isto é, o modo como este processo acontece através de um determinado modelo escolar, que se impõe como "o único melhor sistema" (Tyack, 1974).

A responsabilidade pela concretização deste contrato social é assumida, sobretudo, pelo Estado, nomeadamente através do recrutamento e da formação de professores que passam a estar sob a sua tutela, afastando-se das esferas de influência familiares, locais ou religiosas.

Esta "separação" é fundamental para o desenvolvimento da escola e para o seu sucesso, acima de tudo na luta contra o trabalho infantil. Uma vez que tem lugar num espaço e num tempo à parte, a escola permite a realização de actividades e processos de educação diferentes do resto da sociedade.

Ao mesmo tempo, o ritmo escolar acaba por influenciar, profundamente, o ritmo social, nomeadamente na organização das famílias e nos horários do trabalho. Veja-se a forma como o quotidiano fica perturbado quando uma escola fecha por algumas horas ou dias.

Mas este mundo escolar, apesar do seu notório sucesso, não deixa de ser objecto de críticas. Recordemos, apenas, uma das mais radicais, escrita por Ivan Illich na sua obra *Deschooling society*, publicada em 1970. A escola é apresentada como um obstáculo à educação universal, sugerindo-se, como alternativa, a construção de uma "teia educacional" que possibilite a cada um transformar todos os instantes da vida em aprendizagem, participação e cuidado.

A "desescolarização" significa, para este autor, um novo entendimento da educação como direito e dever de toda a sociedade, e não apenas como tarefa dos "sistemas de ensino" e das "escolas". É também nesta perspectiva que incluo a minha defesa de um espaço público da educação, baseado num novo compromisso social, numa nova forma de entender as responsabilidades mútuas sobre a educação.

A concretização deste desígnio não depende apenas das escolas e da sua transformação e abertura, implica modos diferentes de organização das famílias e da vida social, do tempo e dos ritmos do trabalho. Talvez a pandemia, no meio do caos, tenha aberto possibi-

lidades para imaginar a organização do dia-a-dia, sobretudo nos horários das famílias e nos espaços de trabalho, também em casa.

Porém, um ponto me afasta de Ivan Illich. Para ele, trata-se de construir uma "sociedade sem escolas", valorizando todas as oportunidades educativas existentes na sociedade. Para mim, trata-se de valorizar todas essas oportunidades, incluindo as escolas, que são uma instituição única e insubstituível para a educação *pública* de todas as crianças.

Um novo contrato social?

Durante a pandemia, a força da realidade obrigou ao fecho das escolas e as aprendizagens só continuaram (quando continuaram!) graças à colaboração entre os professores e as famílias, com recurso ao digital. Concretizou-se o prenúncio de Ivan Illich? Em parte, sim, mas de maneira muito imperfeita. E, no entanto, é a partir desta experimentação caótica que temos de inventar de novo a escola.

Recuso todas as utopias, ilusões ou fantasias que alimentam a ideia da "morte da escola", substituída por dinâmicas "privadas" de aprendizagem, isto é, com as crianças retiradas dos lugares públicos do encontro e da relação, e por tecnologias digitais estimuladas pela inteligência artificial. Mas sei que a escola tem de se transformar para estar à altura dos desafios presentes e futuros.

Registem-se, brevemente, algumas mudanças profundas que obrigam a pensar de outro modo a educação.

O contrato social da modernidade escolar foi celebrado…

> … num tempo em que a esperança média de vida não ultrapassava os 40 anos e tudo se definia numa relação entre duas gerações. E agora? Segundo os cientistas, esta esperança vai subir, rapidamente, acima dos 100 anos, com várias gerações a habitarem simultaneamente um mesmo espaço-tempo, e a contribuírem para uma educação que se faz ao longo de todo o ciclo da vida.
>
> … quando se sabia pouco sobre o Planeta, e não se conheciam ainda os efeitos do aquecimento global e das alterações climáticas. E agora? A consciência dos perigos está muito presente e a sustentabilidade transformou-se na urgência maior do nosso tempo, alterando profundamente a educação.
>
> … numa altura em que surgiam as primeiras máquinas de escrever e ninguém sonhava com os desenvolvimentos da computação, do digital e, menos ainda, da inteligência artificial. E agora? Com as bibliotecas do mundo ao nosso alcance, instantaneamente, na palma da nossa mão e com a inteligência artificial a "entrar" no nosso cérebro, é evidente que nada será como dantes na educação.
>
> … no período histórico da industrialização, num mundo em grande parte ainda rural, com a permanência das pessoas no mesmo trabalho durante toda a vida. E agora? Como pensar as mudanças constantes nas actividades profissionais, com a automatização a conduzir largas camadas da população a uma existência sem trabalho, com tudo o que isso implica do ponto de vista pessoal, social e económico, e as suas consequências numa concepção totalmente diferente da relação escola-trabalho?
>
> … em sociedades relativamente homogéneas do ponto de vista social e cultural, sem grandes migrações e mobilidades. E agora? Os processos migratórios e as diferentes dinâmicas de mobilidade, pelas mais variadas razões, colocam-nos perante sociedades cruzadas, com uma pluralidade de línguas, de culturas e de maneiras de viver, alterando os contextos e as situações educativas.

Poderíamos facilmente recorrer ao prefixo *inter-* para caracterizar estas mudanças que anunciam uma educação intergeracional, interdependente e intercultural. Por isso, no último relatório da UNESCO (2021), se dá tanta importância ao conceito de *juntos*. Este "juntos" tem uma tradução pedagógica, interna à realidade escolar, mas tem também uma dimensão externa, na construção do que designo por espaço público da educação.

Não se trata, apenas, de pensar as mudanças no interior das escolas, por muito fundamentais que sejam, sobretudo na criação de novos ambientes educativos. Também não se trata, apenas, de repensar a relação escola-sociedade ou de defender uma maior abertura das escolas às famílias e à sociedade. Trata-se de compreender a necessidade de consolidar uma rede de compromissos e de responsabilidades para realizar a educação numa diversidade de tempos e lugares. Este "espaço público" não se resume a organizar, de modo diferente, as actividades escolares; tem de corresponder, sobretudo, à inscrição de novas modalidades de participação, de cidadania e de deliberação no domínio da educação.

Nada será conseguido se as mudanças não forem, simultaneamente, internas e externas às escolas, nomeadamente no que diz respeito aos tempos e aos ritmos da vida das famílias e do trabalho, bem como à organização das cidades (habitação, transportes, cultura…). Esta afirmação seria facilmente apelidada de fantasista antes da pandemia. E depois? Por que razão o que foi possível (com tantas imperfeições) durante a pandemia não seria agora possível para responder (com inteligência e futuro) à necessidade de abrir um novo ciclo na história da escola e da educação? Eis o sentido último de um novo contrato social da educação.

Memórias resgatadas, identidades (re)construídas

Grande parte das reflexões anteriores estão presentes no projecto de investigação *Memórias resgatadas, identidades (re)construídas (MRIR)* que procura registar a memória e o património da cultura escolar, no ciclo histórico da modernidade escolar (séculos XIX e XX). Através de uma diversidade de instrumentos e métodos – análise de documentos, identificação de património, testemunhos orais – recriam-se os contextos escolares, as práticas educativas e as experiências concretas de alunos, professores e comunidades.

É um trabalho muito importante do ponto de vista histórico, sobretudo pela possibilidade, pouco usual, de recolher e estudar fontes locais (patrimoniais, escritas e orais). Frequentemente, a história da educação tem sido pensada a partir de um ponto de vista nacional e raramente se analisam os diferentes ritmos, processos e apropriações locais.

Os materiais produzidos no âmbito do projecto MRIR revelam a qualidade do trabalho de registo e de análise das experiências de escolarização e do património local de educação e ensino. Mas, segundo os seus responsáveis, este processo não se destina apenas a constituir uma memória local da educação, pois "a valorização da região e do local como fonte histórica, a promoção da identidade regional/local e a promoção de aprendizagens intergeracionais em torno da temática das experiências de escolarização permitem construir um espaço de participação cívica e reconstrução identitária que se articula com o desenvolvimento do potencial humano ao nível regional e com o investimento em conhecimento transferível para a melhoria das condições de vida da população".

É por isso que, tão importante como o conhecimento produzido no âmbito do MRIR, é a forma como este projecto se desenvolve, mobilizando pessoas de várias gerações, abrindo espaços de memória e de diálogo, construindo momentos de encontro e de reflexão. Não se trata somente de revisitar o passado, mas de pensar *em comum* com os outros, assumindo que a história contém, em si mesma, um importante potencial educativo. O projecto MRIR faz emergir pertenças e identidades locais, valoriza as histórias pessoais e

colectivas e, deste modo, permite uma apropriação por cada um da sua responsabilidade *pública* pela educação. Neste sentido, é um exemplo evidente da forma como se pode ir construindo e reforçando um espaço público da educação.

Vivemos num tempo de encruzilhadas. Para muitos, o futuro da educação passa, primordialmente, por espaços domésticos, protegidos, familiares ou comunitários, em ambientes relativamente homogéneos do ponto de vista cultural e social, com o recurso a dispositivos digitais para promover uma individualização das aprendizagens. Para outros, este futuro passa por uma valorização do encontro e da relação entre sujeitos diferentes e distintos, reunindo em espaços públicos, abertos, pessoas de todas as origens para se educarem mutuamente e, assim, aprenderem a viver em comum. Este é o meu caminho – o reforço de um espaço público da educação no âmbito de um novo contrato social. É também o caminho do projecto **Memórias resgatadas, identidades (re)construídas**.

Referências

Greene, Maxine (1982). "Public Education and the Public Space", *American Educational Research Association*, vol. 11, n.º 6, pp. 4-9.

Illich, Ivan (1973). *Sociedades sem escolas*. Petrópolis: Vozes.

Nóvoa, António (2002). "O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas", in *Espaços de educação, tempos de formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 237-263.

Tyack, David (1974). *The one best system*. Cambridge: Harvard University Press.

UNESCO (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* Paris. UNESCO.

UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris. UNESCO.

I – HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MEIO RURAL

A INVESTIGAÇÃO SOBRE ESCOLA E MUNDO RURAL: PERSPECTIVAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS

Ana Isabel Madeira[*]

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

1. A investigação sobre escola no mundo rural na produção académica portuguesa

DELIMITAR territórios discursivos em torno de conceitos de investigação é um caminho feito de vinculações arbitrárias. Recensear o objecto "escola rural" *a posteriori* a partir de um campo de investigação simultaneamente consolidado e fragmentado – história social, economia, antropologia cultural, sociologia política, etc. –, suscita cuidados redobrados. O próprio conceito de "escola rural" encerra um conjunto de dificuldades heurísticas[1], muito dependente do registo epistémico do autor e do campo disciplinar em que este se insere e, igualmente, da temporalidade em que se (re)produzem dispositivos conceptuais e argumentos teóricos (Corbett, 2014; Ferrão, 2000; Wanderley, 2000). Por outro lado, como fez notar Jorge Ramos do Ó, "o campo científico-disciplinar da História da Educação está ainda muito preso a uma agenda que remete directamente para a construção do sistema estatal de ensino", ou seja, "para os jogos de interdependência entre escolarização e formação do Estado moderno", foco que resulta na escassez de trabalhos que incidem sobre "o nível local e regional (...)" (Ramos do Ó, 2007, p. 51). Num exercício de mapeamento de teses de doutoramento em história da educação entre os anos de 1990 e 2004, e num total de 44 monografias, o autor compulsou apenas *sete* teses que reivindicavam o local, *duas* que assumiam o quadro da região, e apenas *uma* comprometida com o espaço da ruralidade (Ramos do Ó, 2007, p. 56). Estamos em crer que esta tendência, com base na viagem que ora empreendemos, não terá sofrido até aos dias de hoje grandes alterações.

Assim, com o propósito de organizar a narrativa, optámos por referir a produção científica sobre o objecto "escola rural" a dois tempos e segundo dois modos de conhecimento: primeiro, o das abordagens históricas e, depois, o das abordagens da sociologia, ambas referidas ao campo da educação. Neste exercício considerámos teses de doutoramento, mas também a produção científica referida aos dois campos disciplinares (capítulos de obras colectivas, artigos publicados em revistas científicas, actas de congressos, ensaios e conferências). Acrescentaríamos que, ao forçar esta divisão de águas entre o registo historiográfico e o sociográfico, queremos apenas alcançar a descrição do 'arquivo', uma vez

[*] Este texto é dedicado ao meu amigo e colega Rui Canário.

[1] Referimo-nos às noções de "escola rural", "escola em meio rural", "escola em contexto rural", "educação rural", "instrução em meio rural", conceitos por vezes assumidos de modo acrítico.

que nas suas determinações múltiplas a 'margem' do lado da história é cada vez mais sociológica e a 'margem' do lado da sociologia cada vez mais histórica.

Assim, na *margem* da historiografia, pareceu-nos desde logo evidente enumerar um conjunto de contributos que, não tendo unicamente por foco o objecto "escola rural", acabam por trabalhar, com maior ou menor centralidade, as temáticas que com ela se cruzam. Não se torna difícil perceber que falar de incorporação escolar e de ensino primário em Portugal, pelo menos até aos anos 50 da centúria de XX, é falar do *estado* da *educação* num Estado-nação predominantemente *rural*. Assim, cobrindo um período longo que principia no Antigo Regime e se estende até aos finais do Estado Novo, incluiríamos neste contexto de produção historiográfica os nomes de Rómulo de Carvalho, de Rui Grácio, de Joaquim Ferreira Gomes, de Rogério Fernandes, de Luís Reis Torgal, de Áurea Adão, de Justino Magalhães, de António Nóvoa e de António Candeias que, pela determinação do seu campo, objecto e metodologia compõem o núcleo duro de referência para a história da educação em Portugal[2].

O cotejo sistemático dessa produção historiográfica, demasiado extensa e diversificada, ampliaria desnecessariamente o presente texto, justificando-se por isso remeter a atenção do leitor para as excelentes revisões da literatura que a esse propósito foram já realizadas. Inscrevem-se neste grupo de balanços e retrospectivas os textos de António Nóvoa, "A História do ensino primário em Portugal: Balanço da investigação realizada nas últimas décadas" (1988); de Francisco Ribeiro da Silva, "História da alfabetização em Portugal: Fontes, métodos, resultados" (1993), de Joaquim Ferreira Gomes, "A Investigação em História da Educação em Portugal" (1993); de Áurea Adão, "A História da profissão docente em Portugal: Balanço da investigação realizada nas últimas duas décadas" (1993); de Rogério Fernandes, "Marcos do processo histórico da alfabetização de adultos em Portugal" (1993); de António Nóvoa, "A 'Educação Nacional' (1930-1974): Análise Histórica e Historiográfica" (1997); de Justino Magalhães, "Linhas de Investigação em História da Alfabetização em Portugal" (1997); e de Joaquim Pintassilgo, Luís Alves, Luís Correia e Margarida Felgueiras, "A História da Educação em Portugal: Balanço e perspectivas" (2007)[3].

Impõe-se, entretanto, uma referência a um conjunto de autores que, a partir de outros ramos de conhecimento histórico (sociologia da educação, sociologia histórica, história económica e social), contribuíram de forma inequívoca para os debates da história da educação, em particular da escola em meio rural, ao propor teses novas sobre os ritmos e formas de relação da sociedade camponesa com a cultura letrada, da articulação entre a oferta e a procura de instrução nos campos, dos contextos culturais para a vulgarização cultural, etc. Referimo-nos aos contributos de Maria Filomena Mónica (1973, 1977, 1978), de Rui Ramos (1988, 1993, 1998), e de Jaime Reis (1993a, 1993b). O cruzamento destas reflexões com a temática da escola rural está amplamente explicitado no artigo da autoria de Justino Magalhães, "Historiografia da alfabetização em Portugal" (2005) e disperso, também, pelas várias recensões críticas a que aludimos anteriormente. De notar que, embora seja frequente registar as incursões da história da educação nas epistemologias da história cultural, económica e social, é raro encontrarmos trabalhos sobre educação

[2] Referimos o leitor para a bibliografia que se encontra sistematizada no website do projecto Memórias Resgatadas, Identidades Reconstruídas, em particular a secção "História da Educação em Portugal", http://memorias.resgatadas.ie.ulisboa.pt/bibliografia/.

[3] Por razões de economia do texto, referiremos apenas um conjunto de textos essenciais compulsados na categoria "balanços e retrospectivas". O leitor encontrará na bibliografia do website do projecto MRIR um conjunto mais extenso de referências.

e escola rural apoiados na *historiografia rural* portuguesa propriamente dita (Coelho, 1997; Portela, 1998, 1993, 1996, 2020; Ribeiro, 1990), reflexo talvez de uma representação arquetípica e horizontal do espaço da nação, desinteressada das expressões locais relacionadas com estruturas sociais e de poder, do povoamento e da exploração da terra, da geografia humana e da religiosidade, dos movimentos populares e das expressões culturais do quotidiano, matérias com as quais a escola se intersecta profundamente e de múltiplas maneiras[4].

Ainda na 'margem' da historiografia, compulsamos de seguida os trabalhos que reivindicam como temática central a questão da educação, do ensino e da escola rural – como campo de problematizações, e/ou como objecto específico das suas pesquisas académicas –, critério que integra um grupo muito heterogéneo de trabalhos, produzidos por um contingente geracional muito amplo, de pesquisadores de nacionalidade portuguesa e brasileira, integrando vários tipos de produção científica (monografias, dissertações académicas, artigos em publicações periódicas, capítulos de obras colectivas e actas de encontros científicos)[5]. Incluiremos neste grupo os trabalhos de Joaquim Azevedo, "Os nós da rede. Contributo para a enunciação do problema das escolas primárias em meio rural" (1995); de António Gomes Ferreira, Ana Maria Patrício e José Augusto Pereira, "Dicotomias de uma educação tradicional: O rural e o urbano e os homens e as mulheres nos manuais do Estado Novo" (2004); de Julieta Guerra, "João Baptista Vilares: Um educador e um mensageiro do progresso no meio rural" (2006); de Áurea Adão, "A escola em meio rural no Portugal do Estado Novo. A formação dos seus professores no(s) discurso(s) do poder político" (2007); de Ernesto Candeias Martins, "A Memória Histórica dos Edifícios Escolares no Portugal Rural: A arquitectura escolar das escolas primárias na Beira Interior" (2007); de Eduarda Simões, "Representações sociais da escola rural de meados do século XX em Portugal" (1999, 2007); de Maria Isabel Aleixo e Maria do Céu Alves, "A Cultura Escolar e a Formação dos Mestres de Ensino Primário na Escola Rural, Através da Produção Escrita dos Alunos, de 1956 a 1960", (2007); de Margarida Felgueiras, "Os professores primários rurais e as suas famílias" (2008); de Sandra Lima, "O não-dito: História da Escola Primária Rural nas Páginas da Revista Escola Portuguesa (Portugal, 1934-1939)" (2013); de José António Afonso, "Escolas Rurais na 1.ª República Portuguesa (1910-1920): Discursos e representações sobre a periferia" (2016); de Justino Magalhães, "O Rural e a Escolarização em Portugal" (2013) e a "Escola única e educação rural no Estado Novo em Portugal" (2018); e, finalmente, de Carlos Manique da Silva, "Escolas belas ou espaços sãos? Uma análise histórica sobre a arquitetura escolar portuguesa (1860-1920)" (2000), e "Escola em meio rural e medidas de concentração escolar: O caso da zona geográfica do Pinhal Interior Sul, Portugal – início do século XXI" (2021). Estamos em crer que estes títulos cobrem o essencial no que respeita ao enfoque historiográfico centrado no que poderíamos chamar uma história da educação rural em Portugal durante o século XX e XXI[6].

Não poderíamos deixar de referir ainda o conjunto de obras publicadas no âmbito do projecto "Atlas-Repertório dos Municípios na Educação e na Cultura em Portugal (1820--1986)" que, ao adoptar uma meso abordagem de âmbito regional-local, fornece uma

[4] Valeria a pena, a este propósito, ter em atenção as publicações da Sociedade Portuguesa de Estudos Rurais, nomeadamente as actas dos congressos da SPER.

[5] Como critério de selecção considerámos os trabalhos que incluem nos títulos e subtítulos das respectivas produções científicas a referência ao termo "rural", o que inevitavelmente deixará de fora muitos outros trabalhos cuja vizinhança com o tema será eventualmente intrínseca, porém não explícita.

[6] Ficam evidentemente excluídas deste recenseamento as obras que se constituem como *fontes* para a história da educação rural, cuja enunciação seria impossível de compulsar num texto desta natureza.

visão sobre a acção dos municípios nos diferentes sectores do sistema educativo-escolar entre a Revolução Liberal (1820) e a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). Tomando como objecto epistémico o "município", e como categoria meta-histórica o "município pedagógico", o Atlas oferece uma reconstituição das grandes manchas geográficas, históricas e culturais da alfabetização e da escolarização, desvelando e integrando o municipalismo e o regionalismo na construção e manutenção do sistema educativo nacional, permitindo alcançar o sentido dos ciclos de decisão e transformação escolar ao nível territorial. Os quatro e-books produzidos no âmbito deste projecto constituem um recurso essencial para compreender de que modo a escolarização, como instituinte de normas e meio de socialização, de governo e de individuação, foi, em boa parte, fruto da municipalização (Adão e Magalhães, 2013; 2014; Magalhães 2013, 2014).

Na *margem* das abordagens sociológicas, a nossa tarefa encontra-se bem mais facilitada. Em primeiro lugar porque fomos precedidos por um estudo perfunctório que se atribuiu a missão de realizar a revisão da literatura sobre o objecto de estudo "escola rural" concluindo pela invisibilidade do tema na produção académica portuguesa (Cruz, 2016, p. 244). Em segundo lugar porque a organização do campo dos estudos sobre escola rural se encontra concentrada em torno de uma dezena de autores que comunicam entre si estabelecendo, por assim dizer, como que uma rede dialógica em torno das temáticas que articulam a escola rural à formação contínua de professores, ao desenvolvimento local, à educação extra-escolar, à educação de adultos, às questões do currículo, aos projectos pedagógicos inovadores, e por aí adiante. Gostaríamos, para tanto, de retomar o tema da crise da escola na pós-modernidade[7] para convocar um texto central para o debate sobre a educação e o local: "A escola no Mundo Rural: Contributos para a construção de um objecto de estudo" (Canário, 2000). Nesse texto Rui Canário defende que a sobrevivência, ou extinção, das escolas em meio rural não é um problema interno ao sistema escolar, mas uma questão de maior amplitude que interroga o futuro do mundo rural nas sociedades como um todo. Este artigo é, de resto, um excelente pretexto para situar os debates sobre a escola em meio rural entre um 'antes' e um 'depois'. Traçaríamos assim uma linha que separa as reflexões sobre a escola em contexto rural dos anos 80 e 90 e as que, a partir da viragem do século, se fundam nas reflexões (quase proféticas) de Rui Canário.

Recorde-se que as duas últimas décadas do século XX coincidiram com um ambiente político reformista criado no contexto da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), e pela publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo[8] (LBSE, 1986), que ficou marcado por um período de intensa produção normativa, realçando a necessidade de descentralizar e diversificar as estruturas e acções educativas, de enquadrar a participação das populações e de orientar o funcionamento das escolas numa perspectiva de integração comunitária[9]. Este clima reformista, ligado à descentralização das estruturas e acções educativas – que integra o decreto da autonomia das escolas[10] e o novo modelo de gestão das escolas[11] – irá sofrer uma enorme desaceleração em 1996, com "Pacto Educativo para o Futuro" do ministro Marçal Grilo. A década de 80 foi, por isso, inundada por um conjunto de reformas, colocando a ênfase nos estabelecimentos de ensino e nos mecanismos de gestão local, difundindo-se a ideia de que à *Escola*, enquanto estabelecimento local de

[7] Cf. "A Escola e a Crise do Mundo Rural: Portugal visto de 'cima', do 'centro' e a partir do 'local'", da autoria de Ana Isabel Madeira, na III Parte da presente monografia.

[8] LBSE, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

[9] LBSE, artigos 3.º, 43.ª e 45.ª.

[10] Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro.

[11] Decreto-Lei n.o 172/91, de 10 de Maio.

ensino, caberia um papel central em termos de mudança educativa e que o *Estado* assumiria um papel regulador, no quadro de um conjunto de políticas de territorialização.

O primeiro sinal de que a escola é vista como uma plataforma importante para a transformação das condições de vida das populações emerge de uma iniciativa conjunta entre as Fundações Calouste Gulbenkian e Bernard Van Leer, o "Projecto Alcácer", desenvolvido entre 1981 e 1985 no concelho de Alcácer do Sal e que contou com o apoio e colaboração de centros de educação de infância e autarquias locais, bem como de delegações de serviços públicos, nomeadamente de educação, segurança social, saúde e emprego (Silva & Miranda, 1990). Tratou-se de um projecto pioneiro, realizado a partir de uma intervenção num contexto rural, centrado na construção de um currículo para a educação infantil e destinado às crianças da comunidade. Com uma forte componente de intervenção comunitária e centrado em metodologias de investigação-acção, o Projecto Álcacer abriu uma porta importante para se poder pensar a escola, o currículo e a educação de adultos a partir da intervenção local.

Este período é ainda pontuado por um conjunto de trabalhos oriundos da sociologia e da antropologia, situados numa perspectiva crítica e emancipatória dos processos de desenvolvimento local, nos quais se insere a temática da educação formal e não-formal em contexto rural. Considerados hoje como textos de referência para a intervenção educativa local, o estudo de José Madureira Pinto, "Estruturas sociais e práticas simbólico-ideológicas nos campos" (1985), o de João Ferreira de Almeida, "Classes sociais nos campos" (1986); os de Augusto Santos Silva, "Produto Nacional Vivo: Uma Cultura para o Desenvolvimento" (1988), "Tempos Cruzados. Um Estudo Interpretativo da Cultura Popular" (1994) e "Cultura e Desenvolvimento: Estudos sobre a relação entre ser e agir" (2000), apresentam reflexões que, no seu conjunto, organizam o olhar em torno do espaço rural, desocultando as suas dinâmicas complexas numa fase de transição da sociedade, da cultura e da economia camponesa em Portugal. Na órbita da antropologia e da sociologia da educação, e sob a actividade editorial da Escher, numa colecção intitulada "A aprendizagem para além da escola", serão igualmente dados à estampa uma série de títulos importantes para o nosso recenseamento: "Fugirás à escola para trabalhar a terra – ensaios de antropologia social sobre o insucesso escolar" (1990) e "A construção social do insucesso escolar – memória e aprendizagem em Vila Ruiva" (1991), ambos de Raúl Iturra[12]; e "Entre a escola e o lar, o curriculum e os saberes de infância", de Ricardo Vieira (1992). No mesmo ano é publicada a obra "A escola e a aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia", da autoria de Stephen Stoer e Helena Araújo (1992), um estudo que aborda a relação da escola com a comunidade local articulando as grandes questões macro-sociais (centro-periferia-semiperiferia) com a problemática das classes socias e a da cultura.

Nos anos 90, não é possível falar de investigação sobre escola rural em Portugal sem referir o trabalho desenvolvido pelo Instituto das Comunidades Educativas (ICE) que, no quadro da sua actividade de divulgação dos projectos em curso, fez publicar um conjunto de estudos incluídos nos denominados "Cadernos ICE". É aqui que encontramos um conjunto de iniciativas e experiências de intervenção educativa em contexto rural, ligadas ao 1.º ciclo do ensino básico e à educação de infância, bem como experiências relacionadas com a educação de adultos, nomeadamente, o projecto ECO (Amiguinho, 1992; D'Espiney e Canário, 1994) e o projecto das Escolas Isoladas (Amiguinho, et al, 1994;

[12] Cf. Exposição bibliográfica organizada por ocasião da Conferência Anual Raúl Iturra, a 16 de Fevereiro de 2018, pela Associação Portuguesa de Antropologia, pelo Departamento de Antropologia e Biblioteca do ISCTE-IUL, onde consta toda a produção do autor, incluíndo inúmeras referências à infância em meio rural.

D'Espiney, 1994; Collot, 1994; Canário, 1994; Amiguinho, 1995; Canário, 1996). Estes trabalhos perfilham uma visão alargada e globalizada da acção educativa de que a dimensão escolar constitui uma dimensão parcelar (Canário, 1995, 2000, 2002, 2003). A partir deste viveiro de experiências irão constituir-se outros projectos, no âmbito do Instituto das Comunidades Educativas, nomeadamente o projecto Nómada (Montenegro, 1997) e o de Educação de Infância Itinerante (Canário, 1997; D'Espiney, 1997, Montenegro, 1999). Rui Canário continuará o trabalho sobre as temáticas da escola rural – ligadas aos debates sobre a territorialização da acção educativa, da educação não formal e da educação de adultos, do partenariado educativo e dos Centros de Formação de Associação de Escolas –, no âmbito da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (FPCE)[13], quer através da pesquisa que publica na Educa, quer pelo trabalho que internacionaliza a questão da escola rural em Portugal no sistema de circulação científica (Canário, 1997, 1998, 1999, 2002a, 2002b, 2003, 2005, 2006, 2008; Canário et al. 2000; Canário et al, 2006; Canário 1996, 2009). Em conjunto com João Barroso, a escola rural é discutida na emergência do local e nos impasses do processo de autonomia, no âmbito das transformações ao nível da regulação das políticas educativas, e no quadro da organização de projectos e redes de escola de base local e comunitária (Barroso e Canário, 1995, 1999; Barroso, 1998, 2001, 2004, 2013).

Uma das fontes mais interessantes que permite acompanhar o trabalho realizado à escala nacional, particularmente na região centro e sul do país, sobre as temáticas associadas à escola rural é, sem dúvida a revista *Aprender*, uma publicação directamente ligada à Escola Superior de Educação de Portalegre[14], que publicou o seu primeiro número em 1987, e que tem mantido um funcionamento regular até aos dias de hoje. Tratando-se de uma publicação de cariz formativo e vulgarizador, a estratégia editorial perseguiu sempre uma linha inovadora, apostada na interacção entre o discurso teórico e a experiência educativa, procurando sempre o enquadramento do projecto ao nível da região. Destacaremos, para o que nos diz respeito, o n.º 28, publicado em 2003, dedicado justamente ao tema das "Escolas Rurais", resultado de um Seminário organizado pela Escola Superior de Educação de Portalegre, pelo Instituto das Comunidades Educativas e pelo Projecto ESTER[15] intitulado "Escola em Meio Rural: Da intervenção à investigação"[16]. Este número temático congrega um conjunto de participações que traçam um percurso de intervenção sócio-educativa, desde o projecto ECO até ao Projecto das Escolas Rurais, desenvolvido pela ESEP em cooperação com o ICE, pelo que os textos de Rui Canário, de Rui D'Espiney e de Abílio Amiguinho, num registo propositadamente oral, constituem uma reflexão de fundo sobre a história da intervenção educativa territorializada ao longo de 20 anos.

Nos anos seguintes à realização do seminário que dá origem ao número temático da *Aprender* entramos numa fase de produção académica dispersa, no território e no tempo, caracterizada por um conjunto de teses doutoramento bastante críticas quanto aos efeitos locais das políticas neoliberais sobre o mundo rural. Um traço comum, é o facto de reivindicarem a luta das comunidades rurais em defesa da sua escola, resistência que é conside-

[13] A partir de 2012, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL).

[14] Hoje Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre.

[15] O projecto ESTER: "Escolas e Territórios. A Construção Social dos Processos Educativos em Contexto Local" teve por finalidade estudar processos e experiências de relocalização ou territorialização da escola, tanto em meio urbano como em meio rural, e integrou uma equipa de investigadores das Unidades de Investigação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidadede Lisboa e da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

[16] Cf. http://aprender.esep.pt/index.php/aprender.

rada um imperativo civilizacional. Integram esse nesse grupo de teses a de Fernando Ilídio Ferreira, "O estudo do local em Educação: Dinâmicas Sócio-educativas em Paredes de Coura" (2003); a de Abílio Amiguinho, "A Escola e o futuro do mundo rural" (2004); a de Joaquim Oliveira, "A educação em meio rural como paleta de possibilidades para o desenvolvimento local" (2006), e a de Celeste Simão, "Projecto Educativo Municipal: Lógicas de participação e Desenvolvimento Locais" (2019). No quadro das teses de mestrado compulsámos as dissertações de Acácio Lopes, "Parceria(s) da escola rural com parceiros locais" (2003); de Alexandra Almeida, "A educação em meios rurais e a multiculturalidade" (2007); de Adrelina Nunes, "Projectos escolares em meio rural (2011), e de Alda Palmeiro "Autarquias e escolas no meio rural" (2011). Para além do trabalho em sede de dissertações académicas, devemos referir alguns dos autores que têm realizado um percurso de vida ao serviço da intervenção local na área da educação, nela incorporando as dinâmicas da formação docente, do trabalho por projecto, da educação permanente, da aprendizagem ao longo da vida e da educação de adultos segundo uma lógica de investigação que articula a produção de conhecimento e a intervenção sustentada pela reflexão. Referimo-nos, evidentemente, ao trabalho de Fernando Ilídeo Ferreira (Ferreira et al., 1998; Ferreira, 2003, 2005; Ferreira, et al., 2015), de José Manuel Sarmento (Sarmento & Ferreira, 1995a e 1995b; Sarmento e Formosinho, 1995c; Sarmento et al. 1998; Sarmento & Oliveira, 2005) e de Alberto de Melo (Melo & Benavente, 1978; Melo, 1994; 2000; 2002; 2005a; 2005b).

Deste breve recenseamento podemos confirmar as tendências já anteriormente assinaladas (Canário, 2000, p. 122), sobre o alheamento da academia em relação às temáticas da educação e da escola rural, espelhada também na ausência de ofertas curriculares ao nível dos programas de estudo do ensino superior. Esta ausência traduz-se, como é previsível, pela fraca visibilidade dos investigadores portugueses nos fóruns de discussão sobre a educação no mundo rural e na escassez de artigos científicos publicados em periódicos internacionais com revisão por pares, com as excepções dos autores anteriormente referidos e algumas tentativas mais recentes (Lúcio & Ferreira, 2017; Ferreiro et al., 2021). Algo tímida, existe por parte de alguns autores um tipo de publicação dispersa (em revistas nacionais, encontros ou colóquios), mas sem grande sistematicidade, tornando evidente que a educação rural é, em si mesma, uma temática periférica ao seu núcleo de interesses fundamental (Lucas, 1987; Neves, 1995; Sousa, 2005; Palos & Sousa, 2012). Não obstante, e em contra-ciclo, as temáticas da escola rural estão cada vez mais a suscitar o interesse dos investigadores ao nível internacional, como veremos já de seguida.

2. Perspectivas internacionais sobre a escola no mundo rural

Nas últimas duas décadas, a educação rural ganhou um impulso significativo na arena internacional. Depois de um período de esquecimento durante os anos 80 e 90, o interesse pela investigação sobre "educação em contexto rural" e sobre "escolas rurais" parece ter renascido no início do milénio para dar conta dos efeitos cruzados das políticas neoliberais e da *nova gestão pública* sobre a vida das comunidades no espaço rural. De modo necessariamente sumário, gostaríamos de assinalar alguns contributos recentes produzidos no âmbito do sistema de produção científica internacional (livros e publicações periódicas) e em programas oriundos de organizações internacionais, sob a forma de relatórios e estratégias políticas, que dão conta, justamente, deste renascimento dos estudos sobre a escola em meio rural, tanto na Europa como no resto do mundo[17].

[17] Procurarei remeter o leitor para essa documentação a partir da enumeração dos principais temas em debate e, por razões de economia do texto, com incidência na situação europeia.

Por toda a Europa, com o objectivo de reduzir os custos por aluno na gestão da escolaridade obrigatória, foram desencadeadas reformas que resultaram no encerramento maciço de escolas em zonas rurais (Solstad & Karlberg-Granlund, 2020; Hargreaves, 2009; Bajerski, 2020). Uma visão geral sobre os principais temas de debate torna evidente a transversalidade dos problemas enfrentados pelas escolas rurais europeias. Com efeito, o despovoamento, as migrações rural-urbano, o esquecimento do património e da cultura local, o declínio das comunidades rurais, a homogeneização cultural são fenómenos que atravessam as escolas rurais europeias de leste a oeste, de norte a sul, contribuindo para enfraquecer a identidade colectiva e a confiança na democracia (Dowling, 2009; Kearns et al., 2010; Amcoff, 2012; Cedering & Wihlborg, 2020; Aasland & Soholt, 2020; Sorensen et al. 2021).

Este encerramento foi sendo legitimado por discursos tendentes a rotular a escola rural como "um problema" nacional: contextos escolares demográfica e financeiramente insustentáveis (Aberg-Bengtsson, 2009; Hargreaves, 2009; Cedering & Wihlborg, 2020); pressões para o reordenamento da rede escolar em estabelecimentos de maior dimensão (Bell & Sigsworth, 1987; Karlberg-Granlund, 2011; Kucerova & Trnkova, 2020; Beach & Arrazola, 2020); baixos níveis de motivação entre o corpo docente, envelhecido e em final de carreira; baixos níveis de qualificação das famílias e baixos níveis de expectativas em relação ao sucesso escolar dos filhos (Amcoff, 2012; Roberts & Green, 2013; Downes & Roberts, 2015; Kvalsund, 2009; 2019); contextos socioeconómicos mais desfavorecidos em relação a regiões urbanas ou de média dimensão (Hargreaves, 2009; Aberg-Bengtsson, 2009; Kvalsund, 2019; Solstad & Karlberg-Granlund, 2020), etc.

Ao discurso do déficit contrapõe-se uma linha crítica voltada para questões relacionadas com os processos e metodologias de ensino aprendizagem, focada nos impactos dos processos de centralização política (por exemplo, no domínio curricular) e no efeito dos mecanismos de avaliação supra-nacionais (nomeadamente via PISA e TIMSS) sobre o desenvolvimento de metodologias de trabalho com os alunos e com as famílias, através da construção de ofertas curriculares baseadas no *Place-Based Learning* (Andrews, 2020; Solstad & Karlberg-Granlund, 2020; Corbett, 2020, 2021a, 2021b). Outros estudos referem-se ainda ao modo como os diferentes níveis de regulação burocrática acabam por afectar negativamente o exercício da profissão docente, desmobilizando os professores da participação em projectos, da articulação em rede das escolas e do envolvimento em comunidades de prática (Tantarim & Torhonen, 2020). Entretanto, vários autores deixam claro que as consequências dos processos de desregulamentação educativa, as ênfases no discurso da responsabilização, da livre escolha e da competição individual, não induzem as mesmas respostas em todas as comunidades, nem conduzem inevitavelmente à perda de sentido da escola, ao insucesso ou ao abandono (Aberg-Bengtsson, 2009; Kalaoja & Pietarinen, 2009; Knoth & Smith, 2015; Sorensen et al., 2021). Pelo contrário, reforçam a resiliência e a promovem a adaptabilidade das escolas e das famílias a situações novas (Villa & Knutas, 2020). Assim, de par com a transversalidade que assinala o que é *comum* a muitos países também é possível perceber a diversidade que pontua a realidade da educação rural nos casos estudados, defendendo-se a necessidade de desenvolver investigações associadas às escolas rurais a partir de metodologias qualitativas, próximas das comunidades e dos contextos de inserção das escolas (Elder & Pellerin, 1998; Kvalsund & Hargreaves, 2009).

Não se torna difícil constatar que, no cenário europeu, são sem dúvida as comunidades científicas dos países nórdicos (Noruega, Finlândia, Suécia e Dinamarca) e do Reino Unido (Inglaterra e Escócia) aquelas que têm liderado a produção académica internacional e dominado o debate sobre a questão da educação no espaço rural. A publicação da obra

Educational Research and Schooling in Rural Europe coordenado Cath Gristy, Linda Hargreaves e Silvie Kučerová vem demonstrar isso mesmo (Gristy et al., 2020) contribuindo para tornar visível a importância das escolas rurais na redução do fosso urbano--rural e quanto à qualidade da formação oferecida pelo sistema de ensino público em regiões remotas da Europa[18]. Por outro lado, a publicação da colectânea *Rural Education Across the World* (White & Downey, 2021) reúne num conjunto de artigos os contributos de uma rede de investigadores norte americanos, canadianos e australianos, países nos quais a educação rural assume características diferentes das dos países europeus, mas onde se sentem problemas semelhantes por efeito dos processos de globalização económica e de massificação cultural. Estes dois volumes, escritos e publicados no espaço de dois anos marcados pela pandemia COVID-19, traduzem uma mudança de paradigma na forma de abordar o objecto "escola rural" em todo o mundo[19]. O espaço rural deixou de ser considerado um lugar periférico, à margem do capitalismo, sendo agora encarado como um lugar compósito, complexo e multideterminado pela transformação das economias globais, por formas emergentes de produção e mecanização das actividades primárias e pela maior indústria global que é o turismo (Corbett, 2021b, p. 165). Ao nível europeu, a mercantilização da paisagem rural converteu-se em património histórico e natural para o consumo turístico, ou em oportunidades de alojamento *low cost* para famílias que foram sujeitas a processos de gentrificação fruto da valorização imobiliária das zonas urbanas (Corbett, 2021b, p. 168). Desta forma o local, e em particular o campo educativo, é um palco de contrastes e de contradições onde coexistem discursos assentes numa "lógica de mercado" com os da "escola como serviço público".

A agenda dos Programas Internacionais

O *rural* também tem sido objecto de reconfigurações com origem nos organismos de regulação internacionais. Com um enfoque assumidamente economicista, o relatório da OCDE *Delivering Quality Education and Health Care to All: Preparing Regions for Demographic Change* (OECD, 2021) considera inevitável a centralização da educação com o objectivo de aumentar as economias de escala nas comunidades rurais que, como se prevê, tendem a perder população nas próximas décadas, defendendo ao mesmo tempo uma alteração das políticas públicas no sentido de melhorar a qualidade do ensino nas zonas remotas dos países da OCDE. Essas políticas incluem, a reestruturação e consolidação de escolas e a redução do fosso digital introduzindo flexibilidade na provisão escolar em zonas rurais e remotas. No plano da reestruturação de escolas, os governos nacionais são aconselhados a criar agregados escolares e redes de cooperação bem como a definir adaptações de níveis de escolaridade às realidades locais. As abordagens digitais (e outras) incluem a expansão do apoio às TIC; o envolvimento de diferentes intervenientes em diferentes comunidades rurais para construir redes de apoio; a melhoria das acessibilida-

[18] Esta obra surge na sequência do trabalho desenvolvido pelas autoras na conferência anual da European Conferences on Educational Research (ECER) organizada pela European Educational Research Association (EERA), em particular as sessões coordenadas pelo Network 14: Communities, Families and Schooling in Educational Research, fundado há mais de 25 anos por Linda Hargreaves e Rune Kvalsund.

[19] No quadro do sistema de comunicação científica, as publicações periódicas mais frequentadas pelos investigadores da escola rural são o *Journal of Rural Studies* (Elsevier); *Journal of Research in Rural Education* (Pennsylvania State University); e o *International Journal of Educational Research* (Elsevier).

des e a mobilidade geográfica de estudantes e professores; a incorporação das escolas em estratégias de integração de serviços; e a integração plena da prestação de educação nos planos de desenvolvimento local e regional. É um discurso que se vem repetindo há anos e que continua a defender a reorganização da rede escolar através da concentração em estabelecimentos de maior dimensão e que ensaia uma *fuga para a frente* tecnológica, justificada pela redução do "fosso digital" rural-urbano, tendência que recebeu um enorme impulso no contexto da pandemia COVID-19 (OECD, 2021, p. 80).

Por outro lado, e por iniciativa da Comissão Europeia, o interesse pelas questões educativas nas zonas remotas está a ser impulsionado pelo novo programa da UE *Visão a Longo Prazo para as Zonas Rurais* (COM, 2021). As preocupações com o envelhecimento e o despovoamento, com o acentuar do fosso digital e das assimetrias rural-urbano ao nível do desenvolvimento económico e social, está na base de um novo "Pacto Rural". O diagnóstico de desempenho das escolas rurais constitui um documento com muito interesse que incorpora informação sobre o papel nuclear da educação e da escola no empoderamento das comunidades remotas da Europa, essencial para a definição de estratégias e implementação de políticas ao nível local, (COM, 2021). No entanto, existem muitas zonas de silêncio sobre o *modus operandi* deste "Pacto" ao nível da provisão da educação ao nível local e de como isso poderá traduzir-se em apoios concretos às escolas das comunidades rurais.

Estes dois programas internacionais, face às propostas apresentadas nas últimas publicações científicas, tornam evidente a tensão entre duas perspectivas muito diferentes sobre o futuro da educação nas zonas rurais e sobre o papel da escola nesse futuro. Por um lado, na visão dos organismos que estão em condições de impor processos de regulação transnacionais, uma "escola rural de sucesso" é uma escola que segue os currículos nacionais concebidos segundo racionalidades que têm sobretudo a ver com a aquisição de conhecimentos, capacidades e competências que permitam assegurar a competitividade nacional nos mercados internacionais. Os resultados dos alunos são medidos através de testes nacionais, ou internacionais, que avaliam os progressos dos alunos no sentido da criação de uma força de trabalho flexível, capaz de aplicar os seus conhecimentos, aptidões e competências numa variedade de contextos e a competição individual é valorizada e fomentada pela cultura escolar. Assim, uma "escola rural de sucesso" é aquela que produz indivíduos escolarizados que se encaixam num perfil de conceptualização de cidadania abstracto, externo, fora e acima da comunidade e o seu desempenho (ou a sua deficiência/fragilidade) é aferido em função da distância relativa dos alunos face à cultura global e à economia desterritorializada. É este o padrão massificado de educação que se estabilizou como doutrina na estrutura organizacional, no currículo e nas práticas de avaliação consagradas pela escola pós-moderna. Quando as questões de investigação educacional sobre escolas e comunidades rurais são vistas a partir desta perspectiva é inevitável reproduzir a narrativa do atraso, do déficit, da distância rural-urbano, dos rankings das escolas do litoral e do interior, do desempenho diferenciado dos alunos, do abandono, etc.

Em confronto com a narrativa do déficit encontramos as visões críticas segundo as quais a função principal da escola é muito diferente. Viver geograficamente perto, mesmo num lugar pequeno, não significa necessariamente que as pessoas tenham muito em comum, ou que constituam uma "comunidade". É a escola que fomenta essas redes e interacções a partir do serviço que presta aos conjuntos populacionais. É o 'cimento' que liga as famílias aos lugares, e os lugares a locais com significado para a existência significativa das populações. A escola existe para educar os estudantes a serem membros productivos e criativos da comunidade, educados para uma vida em que a existência nas comunidades e regiões locais possa ter um valor intrínseco. O conhecimento situa-se em

contextos locais e regionais e preocupa-se com a natureza, a produção e a vida cultural e civil. Apoia o desenvolvimento do indivíduo, a sua identidade e a fundamentação colectiva dessa identidade. Assim, a escolarização pode ser vista como a socialização dos criadores comunitários dentro de uma perspectiva de educação consciente do lugar. Segundo esta perspectiva a educação rural é uma arma para o empoderamento democrático de pessoas, grupos, organizações e comunidades a nível local. Esta linha de pensamento educacional afasta-se dos debates e práticas educacionais da escola cada vez mais abstracta, "sem lugar" (Corbett, 2020) ou "deslocalizada", que põe problemas e levanta dificuldades à gestão nacional, que ignora as experiências de vida em primeira mão de alunos e professores. Ao invés, a escola e a comunidade local são vistas a partir das arenas locais onde ocorrem interacções diárias entre actores, condições e processos que ocorrem no lugar – natureza, produção, cultura – a partir da qual se estruturam oportunidades educativas concretas. (Kvalsund & Hargreaves, 2009, p. 141).

O projecto Memórias Resgatadas Identidades Reconstruídas buscou, pela 'margem' da história e pela 'margem' da sociologia, contribuir para recolocar a escola rural no centro do debate educativo, trazendo o passado ao presente para pensar o futuro da escola em meio rural. Em Portugal, não é difícil observar os efeitos económicos da desertificação rural, tragicamente ampliada nos últimos anos pelo abandono das terras agrícolas ou de pastoreio, pela desflorestação por via dos incêndios, ou pelo encerramento das aldeias que arrasta consigo o comércio local e o encerramento dos serviços de proximidade. Mas há outros efeitos mais difíceis de contabilizar que têm um impacto significativo nas aprendizagens dos alunos e na educação permanente do colectivo. Se quisermos realmente ver as coisas na perspectiva da longa duração – incompatível com a dos ciclos políticos –, o desaparecimento da escola conduz à falência das relações intergeracionais, ao esquecimento das práticas culturais próprias de uma comunidade ou região, ao abandono dos vestígios e do património histórico local (Sorensen et al., 2021). Para as comunidades com quem trabalhámos a *escola* constitui a única ponte entre o indivíduo, a família e a sociedade alargada; a *escola* é a instituição que medeia a memória individual e a memória colectiva; a *escola* é a organização que articula os *tempos da experiência* com os *horizontes de expectativa*. Sem escola também não há mundo para além da aldeia, encerrada nas suas rotinas. Por isso, quando a *escola* fecha, ou se deslocaliza, são todas estas relações que se rompem: as experienciais identitárias, os recursos relacionais, as redes de proximidade, o jogo de horizontes. A relação passado-futuro deixa de existir e eterniza-se num presente sem sentido, ligado a estratégias de sobrevivência, um modo de vida entrópico. A vida quotidiana assemelha-se a uma ruína, um sinal de coisas passadas, sem memória e sem futuro. Aproxima-se um momento na história da civilização humana que exige alterações profundas relativamente ao modo de vida que se fez presente, repensando a relação com a natureza e com os territórios rurais. A escola rural pode ter um papel decisivo nessa transformação, como mostram os estudos ao nível internacional e as inúmeras experiências conduzidas no nosso país. Pode, se a não deixarmos desaparecer. Será que ainda vamos a tempo?

Bibliografia

Aasland, A. & Soholt, S. (2020). Agents of centralization? Local school administrations and contested school closures in Norwegian rural districts. *Journal of Rural Studies*, 80, 595-605.

Aberg-Bengtsson, L. (2009). The smaller the better? A review of research on small rural schools in Sweden. *International Journal of Educational Research*, 48 (2), 100-108.

Adão, A. (1993). A História da Profissão Docente em Portugal: Balanço da investigação realizada nas últimas duas décadas. In António Nóvoa & Julio Ruiz Berrio (Orgs.), *A História da Educação em Espanha e Portugal: investigações e actividades* (pp. 123-135). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação,

Adão, A. (2007). A escola em meio rural no Portugal do Estado Novo. A formação dos seus professores no(s) discurso(s) do poder político. In Flávia Werle (Org.), *Educação Rural em Perspectiva Internacional: Instituições, práticas e formação do professor* (pp. 269-293). Editora UNIJUÍ.

Adão, A. e Magalhães, J. (Orgs.) (2013). *História dos Municípios na Educação e na Cultura: Incertezas de ontem, desafios de hoje*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Adão, A. e Magalhães, J. (Orgs.) (2014). *Os Municípios na Modernização Educativa.* Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Afonso, J. (2016). *Escolas rurais na 1.ª República Portuguesa (1910-1920): discursos e representações sobre a periferia.* WhiteBooks.

Aleixo, M., Alves, M. (2007). A Cultura Escolar e a Formação dos Mestres de Ensino Primário na Escola Rural, Através da Produção Escrita dos Alunos, de 1956 a 1960. In Flávia Werle (Org.). *Educação rural em perspectiva internacional: Instituições, práticas e formação do professor* (pp. 335-369). Editora UNIJUÍ.

Almeida, A. (2007). *A educação em meios rurais e a multiculturalidade: O encerramento dos pequenos estabelecimentos de ensino em meio rural – um olhar crítico.* Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais. Universidade Aberta.

Almeida, J. F. (1986). *Classes Sociais nos Campos: Camponeses parciais numa região do Noroeste*. Edições do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Amcoff, J., (2012). Do rural districts die when their schools close? Evidence from Sweden around 2000. *Education and Planning*, 20 (3), 47–60.

Amiguinho, A. (1992). *Viver a formação, construir a mudança*. Educa.

Amiguinho, A. (1995). Um testemunho em torno da problemática e da intervenção na escola rural. In Conselho Nacional de Educação, *Actas do Seminário Educação e meios rurais: Problemas e caminhos do desenvolvimento*, (pp. 110-132). CNE.

Amiguinho, A. (2005). *A escola e o futuro do mundo rural.* Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Amiguinho, A., Canário, R., & D'Espiney, R. (1994). Escola e processos de desenvolvimento comunitário: O exemplo do Projecto das Escolas Isoladas. In R. D'Espiney (Org.), *Escolas isoladas em movimento* (pp. 11-35). Instituto das Comunidades Educativas.

Andrews, T. (2020). From rural to urban to rural to global: 300 years of compulsory schooling in rural Norway. *Journal of Rural Studies*, 74, 294–303.

Azevedo, J. M. (1995). *Os nós da rede. Contributo para a enunciação do problema das escolas primárias em meio rural.* Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade do Porto.

Azevedo, J. M. (1996). *Os nós da rede: O problema das escolas primárias em zonas rurais*. ASA.

Bajerski, A. (2020). Rural schools in Poland in the period of post-socialist decentralization and demographic decline. In: Gristy, C., Hargreaves, L., Kucerova, S. R. (Eds.), *Educational Research and Schooling in Rural Europe: an Engagement with Changing Patterns of Education, Space and Place* (pp. 125-146). Information Age Publishing.

Barroso, J. (1998). *Escolas, projectos, redes e territórios: Educação de todos, para todos e com todos*. Ministério da Educação.

Barroso, J. (2001). A escola como espaço público local. In A. Teodoro (Org.) *Educar, Promover, Emancipar. Os Contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma Pedagogia Emancipatória* (pp. 201-222). Edições Universitárias Lusófonas.

Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. In: *Educação, Temas e problemas*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 12/13, 13-25.

Barroso, J. & Canário, R. (1995). Centros de Formação das Associações de Escolas: de uma lógica de tutela a uma lógica de autonomia. *Inovação* (8), 3, 263-294.

Barroso, J. & Canário, R. (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas: das expectativas às realidades*. IIE.

Beach, D. & Arrazola, M. (2020). Community and the education market: A cross-national comparative analysis of ethnographies of education inclusion and involvement in rural schools in Spain and Sweden. *Journal of Rural Studies*, 77, 199-207.

Bell, A. & Sigsworth, A. (1987). *The Small Rural Primary School*. Falmer.

Canário, R. (1996). Un projet pour les écoles isolées. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 10, 111-120. DOI: https://doi.org/10.4000/ries.3330

Canário, R. (1997). L'école à la recherche du temps perdu. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 15, 99-113.

Canário, R. (1997). Nota de apresentação. In M. Montenegro (Org.). *Educação de Infância e Intervenção Comunitária (*pp. 9-11). ICE.

Canário, R. (1998). Educação e perspectivas de desenvolvimento do "interior". in J. M. Pinto e A. Dornelas (Coord.). *Perspectivas de Desenvolvimento do Interior.* (pp. 31-45). Colóquio Promovido pelo Presidente da República durante a Jornada da Interioridade. INCM.

Canário, R. (1999). *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática.* Educa.

Canário, R. (2000a). A escola no mundo rural: Contributos para a construção de um objecto de estudo. *Educação, Sociedade & Culturas*,14, 121-139.

Canário, R. (2000b). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: A escola face à exclusão social. *Revista de Educação*, 9 (1), 125-134.

Canário, R. (2002). Inovação educativa e práticas profissionais reflexivas. in R. Canário e I. Santos (Org.). *Educação, Inovação e Local* (pp. 13-23). ICE.

Canário, R. (2003). Escola rural: Pensar o educativo, o social e o político. *Aprender*, (28), 96-102.

Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um "olhar" sociológico.* Porto Editora.

Canário, R. (2006). Formação e adquiridos experienciais: entre a pessoa e o indivíduo. In Figari, G. et al, Orgs. Avaliação de competências e aprendizagens experienciais. Saberes, modelos e métodos (pp. 35-46) Educa.

Canário, R. (2008). Escola rural: de objecto social a objecto de estudo. Educação: Revista do Centro de UFSM, 33(1), 33-44.

Canário, R. (2009). École et mouvements sociaux au Portugal: une mémoire perdue. *Revue internationale d'éducation de Sèvres.* DOI: https://doi.org/10.4000/ries.5555

Canário, R. (Org.). (1995). *Escola Rural na Europa.* Setúbal: ICE.

Canário, R., Amiguinho, A. e Vendramini, C. (2006). *L'école, le rural et les mouvements sociaux: Expériences au Brésil et au Portugal*, AFEC – Colloque International.

Canário, Rui (1994). ECO: um processo estratégico de mudança. In R. Espiney e R. Canário. *Uma escola em mudança com a comunidade.* Projecto ECO, 1986-1992. Experiências e reflexões. IIE.

Cedering, M. & Wihlborg, E. (2020). Village schools as a hub in the community – A time--geographical analysis of the closing of two rural schools in Southern Sweden. *Journal of Rural Studies*, 80, 606-617.

Coelho, M. H. (1997). Balanço sobre a história rural produzida em Portugal nas últimas décadas. *História Revista*, 2 (1), 7-32.

Collot, B. (1994). Escola rural: Uma opção. In R. D'Espiney (Org.), *Escolas isoladas em movimento* (pp. 61-79). ICE.

COM (2021). *A long-term Vision for the EU's Rural Areas – Towards stronger, connected, resilient and prosperous rural areas by 2040* Brussels, 30.6.2021, PART 2/3, https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/new-push-european-democracy/long-term-vision-rural--areas_en#documents

Corbett, M. (2014). The ambivalence of Community: A Critical Analysis of Rural Education's Oldest Trope. *Peabody Journal of Education*, 89, 603-618.

Corbett, M. (2015). Towards a rural sociological imagination: Ethnography and schooling in mobile modernity. *Ethnography and Education*, 10(3), 263–277. https://doi.org/10.1080/17457823.2015.1050685

Corbett, M. (2020). Place-based education: A critical appraisal from a rural perspective. In M. Corbett & D. Gereluk (Eds.), *Rural teacher education: connecting land and people* (pp. 279--298). Springer.

Corbett, M. (2021a). Re-placing rural education: AERA special interest group on rural education career achievement award lecture. *Journal of Research in Rural Education, 37*(3), 1–14. https://doi.org/10.26209/jrre3703

Corbett, M. (2021b). Structures of Feeling and the problema of Place in Rural Education. In Simone White & Jayne Downey (Eds.). *Rural Education Across the World. Models of Innovative practice and Impact* (pp. 167-183). Springer.

Cruz, R. (2017). A escola rural na produção académica portuguesa: Apontamentos sobre a (in)visibilidade de um objeto de estudo. *Revista Portuguesa de Educação*, 29 (2), 233-253.

D'Espiney (1994). Escolas Isoladas: uma problemática de rede escolar ou pedagógica? In R. D'Espiney (Org.). *Escolas Isoladas em Movimento* (pp. 37-50). ICE.

D'Espiney R. e Canário, R. (Orgs). (1994). *Uma escola em mudança com a Comunidade. Projecto ECO, 1986-1992*, Experiências e Reflexões. IIE.

D'Espiney, R. (1997). Especificidades de um Projecto de Educação de Infância Itinerante. in M. Montenegro (Org.). *Educação de Infância e Intervenção Comunitária* (pp. 13-25). ICE.

Dowling, J. (2009). Changes and challenges: Key issues for Scottish rural schools and communities. *International Journal of Educational Research*, 48 (2), 129-139.

Downes, N. & Roberts, P. (2015). Valuing rural meanings: the work of parent supervisors challenging dominant educational discourses. *Australian & International Journal of Rural Education*, 25 (3), 80–93.

Elder, G., & Pellerin, L. (1998). Linking history and human lives. In J. Z. Giele & G. Elder (Eds.), *Methods of life course research. Qualitative and quantitative approaches*. Sage.

Felgueiras, M. (2008). Os professores primários rurais e as suas famílias. In *Para uma História Social do Professorado Primário em Portugal no século XX* (pp. 207-274). Campo das Letras.

Fernandes, R. (1993). Marcos do processo histórico da alfabetização de adultos em Portugal. *Colóquio Educação e Sociedade*, 2, 115-144.

Ferrão, J. (2000). Relações entre mundo rural e mundo urbano: Evolução histórica, situação actual e pistas para o futuro. *Sociologia, Problemas e Práticas* (33), 45-54.

Ferreira, A., Patrício, A., Pereira, J. (2004). Dicotomias de uma educação tradicional: O rural e o urbano e os homens e as mulheres nos manuais do Estado Novo. In António Gomes Ferreira (Org.). *Escolas, Culturas e Identidades* (pp. 213-222). Comunicações do III Congresso Luso-Bra sileiro de História da Educação (2000). I Vol. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Ferreira, F. (1998). *As lógicas da formação. Um estudo das dinâmicas locais a partir de um Centro de Formação de Associação de Escolas*. Universidade do Porto.

Ferreira, F. (2003). A visão escolocêntrica da educação em contexto rural: O mito da concentração e da homogeneidade. *Aprender*, 28, 84 – 95.

Ferreira, F. (2005). *O local em educação. Animação, gestão e parceria*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Ferreira, F. (2003). *O estudo do local em Educação: Dinâmicas Sócio-educativas em Paredes de Coura.* Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Ferreira, F., Callejas, G., Freitas, O. (2015). *Educação, desenvolvimento e ação local comunitária.* Instituto das Comunidades Educativas, Cadernos, 10, ICE.

Ferreiro, M., Sousa, C., Sheikh, F. A. & Novikova, M. (2021). Social innovation and rural territories: Exploring invisible contexts and actors in Portugal and India. *Journal of Rural Studies.* doi.org/10.1016/j.jrurstud.2021.04.013

Gomes, J. (1993). A Investigação em História da Educação em Portugal. In António Nóvoa & Julio R. Berrio (Orgs.). *A História da Educação em Espanha e Portugal: Investigações e actividades*, (pp. 55-64). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Gristy, C., Hargreaves, L., & Kucerova, S.R. (Eds.) (2020). *Educational Research and Schooling in Rural Europe: An Engagement with Changing Patterns of Education, Space and Place*. Information Age Publishing.

Guerra, J. (2006). *João Baptista Vilares: Um educador e um mensageiro do progresso no meio rural.* Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

Hargreaves, L. (2009). Respect and responsability: review of research on small rural schools in England. *International Journal of Educational Research*, 48 (2), 117-128.

Hargreaves, L., Kvalsund, R. & Galton, M. (2009). Reviews of research on rural schools and their communities in British and Nordic countries: Analytical perspectives and cultural meaning. *International Journal of Educational Research*, 48 (2), 80-88.

Iturra, R. (1990). *A construção social do insucesso escolar: memória e aprendizagem em Vila--Ruiva.* Escher.

Iturra, R. (1991). *Fugirás à escola para trabalhar a terra: Ensaios de antropologia social sobre o insucesso escolar.* Escher.

Kalaoja, E. & Pietarinen (2009). Small rural primary schools in Finland: A pedagogically valuable part of the school network. *International Journal of Educational Research*, 48 (2), 109-116.

Karlberg-Granlund, G. (2011). Coping with the threat of closure in a small Finish village school. *Australian Journal of Education*, 55 (1), 62–72.

Kearns, R. A., Lewis, N., McCreanor, T. and Witten, K. (2010). School closures as breaches in the fabric of rural welfare: community perspectives from New Zealand", Milbourne, P. (Ed.) *Welfare Reform in Rural Places: Comparative Perspectives (Research in Rural Sociology and Development*, Vol. 15 (pp. 219-236), Emerald Group Publishing Limited https://doi.org/10.1108/S1057-1922(2010)0000015013

Knoth H. M. & Smith, N. (2015). *The impact of school size and school consolidations on quality and equity in education.* Publications Office of the EU, https://op.europa.eu/en/publication--detail/-/publication/e12b7d5a-9102-4232-9a59-7488cc99bc91/language-en/format--PDF/source-search

Kucerova, S. R. & Trnkova, K. (2020). A consideration of Czech rural schools from different scales: from centrally directed to autonomous educational policies. In: Gristy, C., Hargreaves, L., Kucerova, S.R. (Eds.). *Educational Research and Schooling in Rural Europe: an Engagement with Changing Patterns of Education, Space and Place* (pp. 103-123). Information Age Publishing.

Kvalsund, R. & Hargreaves, L. (2009). Reviews of research in rural schools and their communities: Analitycal perspectives and a new agenda. *International Journal of Educational Research*, 48 (2), 140-149.

Kvalsund, R. (2009). Centralized decentralization or decentralized centralization? A review of newer Norwegian research on schools and their communities. *International Journal of Educational Research*, 48 (2), 89-99.

Lima, S. (2013). O Não-dito: História da Escola Primária Rural nas Páginas da Revista Escola Portuguesa (Portugal, 1934-1939). *Educação e Filosofia*, 27, 109-142.

Lopes, A. (2003). *Parceria(s) da escola rural com parceiros locais: uma proposta para (re)pensar uma escola rural potenciadora de mudança(s).* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Lucas, A. (1987). Subsídios para o Reconhecimento da Racionalidade Rural em Portugal. *Cadernos de Ciências Sociais*, 5, Afrontamento, 65-83.

Lúcio, J. & Ferreira, F. (2017). Rural schools and local development in Portugal: rehabilitation, participation and socio-educational innovation. Australian & International *Journal of Rural Education*, 27(2), 122-135.

Magalhães, J. (1997). Linhas de Investigação em História da Alfabetização em Portugal – Um domínio de conhecimento em renovação. In Rogério Fernandes e Áurea Adão (Orgs.), *Leitura e Escrita em Portugal e no Brasil (1500-1970).* Actas do 1.º Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, pp. 23-46.

Magalhães, J. (2005). Historiografia da alfabetização em Portugal. In António Candeias (Coord.). *Modernidade, Educação e Estatísticas na Ibero-América dos séculos XIX e XX: estudos sobre Portugal, Brasil e Galiza* (pp. 207-218). Educa.

Magalhães, J. (2013). Atlas-Repertório dos Municípios na Educação e na Cultura em Portugal (1820-1986). Perspectiva histórica. In Áurea Adão & Justino Magalhães (Orgs.), *História dos Municípios na Educação e na Cultura: incertezas de ontem, desafios de hoje* (pp. 11-52). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Magalhães, J. (2014). *Do Portugal das Luzes ao Portugal Democrático: Atlas-Repertório dos Municípios na Educação.* Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Magalhães, J. (2017). O Rural e a Escolarização em Portugal. *Educação e Filosofia*, 27, 63-73. http:// dx.doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v27nEspeciala2013-p63a74

Magalhães, J. (2018). Escola Única e Educação rural no estado novo em Portugal. *Historia y Memoria de la Educación*, 7, 269-298. Doi:10.5944/hme.7.2018.18733

Manique da Silva, C. (2000). *Escolas belas ou espaços sãos? Uma análise histórica sobre a arquitetura escolar portuguesa (1860-1920).* Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialidade de História da Educação, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Manique da Silva, C. (2021). Escola em meio rural e medidas de concentração escolar: o caso da zona geográfica do Pinhal Interior Sul, Portugal (início do século XXI). *Práxis Educativa*, 17, 1–21. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.18513.004.

Martins, E. C. (2007). A memória histórica dos edifícios escolares no Portugal rural: A arquitectura escolar das escolas primárias na Beira Interior. In Flávia Werle (Org.). *Educação rural em perspectiva internacional: Instituições, práticas e formação do professor* (pp. 295-334). Editora UNIJUÍ.

Melo, A. (1994). Educação e formação para o desenvolvimento rural. In L. C. Lima (Org.). *Educação de Adultos. Forum I* (pp. 137-149). Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.

Melo, A. (2000). Políticas e estratégias culturais para o desenvolvimento local. In L. Lima (Org.). *Educação de Adultos. Forum II* (pp. 17-28). Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.

Melo, A. (2002). A acção local dos cidadãos como forma de resistência à nova onda de colonização global: o caso da Associação In Loco no Sul de Portugal. In: Sousa Santos, Boaventura (Org.). *Produzir para viver. Os caminhos da produção não capitalista*. Civilização brasileira.

Melo, A. (2005a). Formação de adultos e desenvolvimento local. In Canário, Rui e Cabrito, Belmiro, (Orgs.). *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências.* Educa.

Melo, A. (2005b). Animação comunitária e educação de adultos na prática de uma associação de desenvolvimento local. *Aprender*, 30, 15-28.

Melo, A. & Benavente, A. (1978). *Educação popular em Portugal (1974-1976)*. Livros Horizonte.

Mónica, M. F. (1973). Notas para a análise do ensino primário durante os primeiros anos do salazarismo. *Análise Social*, 10 (39), 478-493.

Mónica, M. F. (1977): Deve-se ensinar o povo a ler? A questão do analfabetismo, 1926-1939. *Análise Social*, 13 (50), 321-353.

Mónica, M. F. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. G.I.S. / Presença.

Montenegro, M. (Org.) (1997). *Educação de Infância e intervenção Comunitária*. ICE.

Montenegro, M. (Org.) (1999). *Ciganos e educação*. ICE.

Neves, J. (1995). *Iniciativas de Desenvolvimento Local em Meio Rural*. Dissertação de Mestrado em Geografia Humana e Planeamento Regional e Local, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa.

Nóvoa, A. (1988). A História do Ensino Primário em Portugal: Balanço da nvestigação realizada nas últimas décadas. *1.º Encontro de História da Educação em Portugal (*pp. 45-64). Lisboa (14-16 de Outubro de 1987), Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação.

Nóvoa, A., Castro-Almeida, C., Le Boterf, G. e Azevedo, R. (1992). *Formação para o desenvolvimento. Uma experiência participada de formação de agentes de desenvolvimento* (programa Jade). Edições Fim de Século.

Nunes, A. (2011). *Projectos escolares em meio rural: dar sentido aos projectos no refazer do laço social comunitário.* Dissertação de Mestrado em Formação de Adultos e Desenvolvimento Local. Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação.

OECD (2021). *Delivering Quality Education and Health Care to All: Preparing Regions for Demographic Change*, OECD Rural Studies. OECD Publishing, https://doi.org/10.1787/83025c02-en.

Oliveira, J. (2006). *A educação em meio rural como paleta de possibilidades para o desenvolvimento local: contributos da escola do 1o ciclo do Ensino Básico e do Jardim de Infância*. Dissertação de Doutoramento. Universidade do Minho.

Palmeiro, A. (2011). *Autarquias e escolas no meio rural.* Dissertação de Mestrado em Formação de Adultos e Desenvolvimento Local. Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação.

Palos, A. C. & Sousa, F. (2012). Azorean children's engagement with rural communities in the age of globalization: Folklore, resistance or global citizenship on a small scale? Paper presented at the *International Conference A Child's World – Working Together for a Better Future*, Aberystwyth (Wales).

Pintassilgo, J., Alves, L., Correia, L. e Felgueiras, M. (2007). *A História da Educação em Portugal. Balanços e perspectivas*. Edições ASA.

Pinto, J. M. (1985). *Estruturas sociais e práticas simbólico-ideológicas nos campos.* Edições Afrontamento.

Portela, J. (1988). *Rural Household Strategies of Income Generation. A Study of Northeastern Portugal, 1900-1987*. Dissertação de Doutoramento. University of Wales.

Portela, J. (1993). Agricultores e Agriculturas: Que Futuros? Memória para um Debate Urgente. In *Dois Contributos para um Livro Branco sobre a Agricultura e o Meio Rural* (pp. 110-310). Ministério da Agricultura.

Portela, J. (1996). O Mundo Rural amanhã: Três Pontos Prévios, Duas Coordenadas e uma Nota Final. Comunicação às *Jornadas sobre o Mundo Rural, organizadas pelo Jornal do Fundão e Beira-Serra, Covilhã*, Universidade da Beira Interior.

Portela, J. (2020). O meio rural em Portugal: entre o ontem e o amanhã. *Trabalhos de Antropologia e Etnologia*, 39 (1-2).

Ramos do Ó, Jorge (2007). Métodos e processos na escrita científica da história da educação em Portugal: um olhar sobre 44 teses de doutoramento aparecidas entre 1990-2004. In Joaquim Pintassilgo et al. *A História da Educação em Portugal. Balanços e perspectivas* (pp. 35-72). Edições ASA.

Ramos, R. (1988): Culturas da alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal. *Análise Social*, XXIV (103-104), 1067-1145.

Ramos, R. (1993): O método dos pobres: Educação popular e alfabetização em Portugal (séculos XIX e XX). *Colóquio Educação e Sociedade*, 1 (2), 41-68.

Ramos, R. (1998). O chamado problema do analfabetismo: As políticas de escolarização e a persistência do analfabetismo em Portugal (séculos XIX e XX). *Ler História*, 38, 45-70.

Reis, J. (1993a). O atraso económico português, 1850-1930. Imprensa Nacional.Reis, J. (1993b). O analfabetismo em Portugal no século XIX: uma interpretação. *Colóquio Educação e Sociedade*, 1 (2), 13-40.

Ribeiro, M. (1990). *Estratégias de Reprodução Socioeconómica das Unidades Familiares Camponesas, em regiões de Montanha (Barroso, 1940-1990).* Dissertação de Doutoramento. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.

Roberts, P. & Green, B. (2013). Researching rural places: On social justice and rural education, *Qualitative Inquiry*, 19 (10), 765-774. https://doi.org/10.1177/1077800413503795.

Sarmento, M. & Ferreira, F. (1995a). Comunidades educativas: a ideia pedagógica e a realidade organizacional. in A. Estrela, J. Barroso e J. Ferreira (Ed.). *A Escola: Um Objecto de Estudo* (pp. 349-383). AFIRSE.

Sarmento, M. & Ferreira, F. (1995b). A construção social das comunidades educativas. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (1), 99-116.

Sarmento, M. & Formosinho, J. (1995). A dimensão sócio-organizacional da escola-comunidade educativa. In *Ciências da Educação: Investigação e Acção*. I Vol., (pp. 67-76). SPCE.

Sarmento, M. & Oliveira, J. (2005). *A escola é o melhor do povo: Relatório de revisão institucional do projecto das escolas rurais.* Instituto das Comunidades Educativas. Profedições.

Sarmento, M., Sousa, T. & Ferreira, F. (1998). *Tradição e Mudança na Escola Rural.* Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.

Silva, A. S. (1988) Produto Nacional Vivo: uma Cultura para o Desenvolvimento, In Augusto Santos Silva et al., *Atitudes, Valores Culturais e Desenvolvimento* (pp. 19-75). SEDES, Associação para o Desenvolvimento Económico e Social.

Silva, A. S. (1994). *Tempos Cruzados. Um Estudo Interpretativo da Cultura Popular.* Edições Afrontamento.

Silva, A. S. (2000). *Cultura e Desenvolvimento: Estudos sobre a relação entre ser e agir*. Celta Editora.

Silva, F. (1993). História da alfabetização em Portugal: Fontes, métodos, resultados. In António Nóvoa & Julio R. Berrio (Orgs.), *A História da Educação em Espanha e Portugal: Investigações e actividades* (pp. 101-121). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Silva, I. & Miranda, G. (1990). *Projecto Alcácer*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Simão, C. (2019). *Projecto Educativo Municipal: Lógicas de participação e Desenvolvimento Locais.* Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Universidade Católica Portuguesa.

Simões, E. (1999). *Representações sociais da escola rural em meados do século XX em Portugal.* Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa.

Simões, Eduarda (2007). Representações sociais da escola rural de meados do século XX em Portugal. *Análise Psicológica*, 2 (25), 211-228.

Solstad, K. J. & Karlberg-Granlund, G. (2020). Rural education in a globalized world: the cases of Norway and Finland. In Gristy, C., Hargreaves, L., Kucerova, S.R. (Eds.), *Educational Research and Schooling in Rural Europe: An Engagement with Changing Patterns of Education, Space and Place* (pp. 49-78). Information Age Publishing.

Sorensen, J., Svendsen, G., Jensen, P. & Schmidt, T. (2021). Do rural school closures lead to local population decline? *Journal of Rural Studies* (2021), 226-235.

Sousa, F. (2005). Educação, ruralidade, periferia e identidade: Notas para uma abordagem performativa. *Arquipélago Ciências da Educação* (6), 81-106.

Stoer, S. R. e Araújo, H. C. (1992). *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (semi)periferia europeia*. Escher.

Tantarim Aki, S., Torhonen, A., 2020. Inclusive and collaborative school network planning in Finland: a critical process for rural schools. In: Gristy, C., Hargreaves, L., Kucerova, S.R. (Eds.), *Educational Research and Schooling in Rural Europe: an Engagement with Changing Patterns of Education, Space and Place* (pp. 259-283). Information Age Publishing.

Vieira, R. (1992). *Entre a Escola e o Lar. O Currículo e os saberes da Infância*. Escher.

Villa, M. & Knutas, A. (2020). Rural communities and schools: Valuing and reproducing local culture. *Journal of Rural Studies*, 80, 626-633. doi.org/10.1016/j.jrurstud.2020.09.004

Wanderley, M. (2000). A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas – o 'rural' como espaço singular e actor colectivo. *Estudos Sociedade e Agricultura*, vol 8 (2), 87-115.

White, S. & Downey, J. (Eds.) (2021). *Rural Education Across the World. Models of Innovative practice and Impact.* Springer.

ESCOLAS E MODERNIZAÇÃO NO PORTUGAL INTERIOR-SUL

Justino Magalhães[*]

UIDEF-Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
Colaborador do Centro de História da Universidade de Lisboa

Introdução

A escola constituiu uma instância fundamental de modernização e desenvolvimento na dinâmica institucional e na evolução sociocultural. As políticas iluministas da segunda metade do século XVIII assumiram a escola como instituição pública. Com a Revolução Liberal e os Regimes Republicanos, a escolarização elementar era condição e meio de acesso à cidadania. Método e fonte de conhecimento, a cultura escolar constitui um arquitexto fundamental para o pensamento e a acção normalizados, em resposta aos desafios socioculturais, tendo evoluído nos planos organizacional, material, curricular, simbólico. A memória escolar reporta à representação das escolas enquanto objectos epistémicos, instituídos e devidamente documentados, e às memorizações e representações sobre a escola. Reporta também aos modos como, através da escola, as sociedades moderna e contemporânea se representaram e evoluíram. É uma condensação de referências, apontamentos e rememorações, que adquire materialidade e significado nos planos institucional, sociocultural, educacional, modernizador.

O município, particularmente na acepção de *município pedagógico*, associado ao município geográfico, político, administrativo, social, constitui uma unidade territorial, populacional e socioeconómica de fomento, projecção e decisão. Nestas dinâmicas, a educação e o institucional escolar ganham substância, agenciamento, identidade e sentido. Local e referência, a cartografia municipal também caracteriza os públicos e os planos transformativos. Memória escolar, modernização e município formam um complexo evolutivo que congrega e torna consequentes a aculturação escrita e a creditação escolar, na mobilidade sociocultural e profissional.

[*] Este estudo foi realizado no âmbito do Projecto MRIR – Memórias Resgatadas, identidades (re)construídas: experiência de escolarização, património e dinâmicas educativas locais, de que o autor é Co-Investigador Responsável. Este Projecto é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., e cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (COMPETE 2020) e pelo Programa Operacional Regional de Lisboa (Lisboa 2020), no âmbito do "Projeto n.º 029091 MRIR-Memórias Resgatadas, Identidades Reconstruídas". Este estudo foi realizado durante a Pandemia. Agradeço o inestimável apoio das Arquivistas e das Funcionárias dos Arquivos Municipais da Sertã e de Proença-a-Nova, na localização e acesso à documentação.

A institucionalização do município pedagógico envolve o binómio procura-oferta, materialidade, crescimento da rede de ensino, planificação e escrituração, recenseamento das crianças, obrigatoriedade e inspecção do ensino. Em regra, o território concelhio inclui o urbano e o rural. Integrando e fazendo evoluir o território, a economia, a sociedade, através da dialéctica entre memória escolar, soberania e projecção, emerge e desenvolve-se o que se vem designando de *município pedagógico* (Magalhães, 2006). Composta por memorização e arquivo escrito, a memória escolar também representa o *município educativo*. O estudo da materialidade e da função escolares, ou seja, de como, indirectamente, a escola simboliza e traduz a aculturação escrita e a modernização (nomeadamente através dos relatórios da inspecção do ensino) é uma aproximação ao município como um todo, identitário, orgânico, evolutivo.

Tal como foi implementada na transição de Setecentos, a inspecção tomou a escola como unidade de observação, descrição e caracterização. Intrinsecamente associada ao mestre, a escola era uma totalidade orgânica, pedagógico-didáctica e referência sociocultural do local. A partir de meados do século XIX, a inspecção, organizada por círculos, manteve a escola como unidade de ensino-aprendizagem, mas passou a considerar o município (instância geográfica e sociocultural assente no poder camarário e formado por um conjunto de escolas) como catalisador pedagógico e unidade de mediação, comparação, agenciamento e projecção. O município era uma territorialidade composta por um público, uma economia e uma etnocultura, a que eram devidos uma orgânica, uma oferta e uma representação escolares. Elaborados por escola e congregados, em relatórios concelhios, pelos discursos dos inspectores perpassam critérios, valores, alinhamentos, transgressões, recomendações, que tornam consequente a representação e a soberania pedagógica dos municípios, que aproximam à norma.

Assim, tomando o município pedagógico como meta-história e referência, e fazendo uso das fontes camárias (museológicas e arquivísticas) e das memórias locais, desenvolve-se uma historiografia da escola e sobre a escola. A construção deste duplo objecto de estudo ganha sentido na evolução do institucional concelhio e está associada a uma complementaridade de fontes, que possibilita uma hermenêutica e um discurso também este com olhar duplo: a internalidade da escola; a escola como representação, informação e interpretação da cultura e da dinâmica social.

A história dos municípios na educação não é uniforme. Com o Reformismo pombalino, os concelhos constituíram centros de ensino público. Desde a segunda metade de Oitocentos que, em face das elevadas taxas de analfabetismo e da pouca oportunidade escolar, os municípios, particularmente os do Portugal-Interior e os dos territórios rurais, levaram a cabo estratégias de sensibilização e universalização escolar, através da criação de escolas e da atribuição de compensações ao trabalho dos professores.

Neste texto, será dada especial atenção à escolarização nos municípios de Sertã, Proença-a-Nova, Vila de Rei e Mação, cruzando os dados sobre alfabetização e escolarização com as realidades geográfica, demográfica, económica e sociocultural. Estes municípios formam actualmente o Pinhal Interior-Sul, na sub-região do Médio Tejo e na Região de Lisboa e Vale do Tejo.

Desde a criação dos Governos Civis, em 1836, até à extinção, em 2011, aqueles municípios integraram o distrito de Castelo Branco. Foi, portanto, sob a regulação do Governo Civil de Castelo Branco que decorreu a modernização escolar dos concelhos do Portugal-Interior Sul. Os Copiadores de Correspondência e os Relatórios dos Governos Civis, cruzados com os Copiadores das Câmaras Municipais, são fontes históricas fundamentais para a reconstituição da memória escolar, designadamente para o estudo das dinâmicas municipalistas. No Arquivo Distrital de Castelo Branco, para além dos Livros de Corres-

pondência Expedida do Governo Civil, podem consultar-se os Livros de Expostos e Sindicâncias às Câmaras Municipais.

Para a escrita de um texto sobre memória escolar é imprescindível a documentação camarária, preservada nos Arquivos Municipais, designadamente as Actas das Sessões de Câmara e das Vereações, bem como o Fundo da Junta Escolar. Este órgão dispunha de delegados paroquiais e intervinha no movimento de professores, nas construções escolares, nos exames. De alcance nacional, não podem deixar de ser consultadas as Estatísticas da Educação e os Inquéritos da Inspecção às Escolas Primárias de 1863 e 1875.[1] De âmbito regional, devem consultar-se também os Relatórios dos Comissários dos Estudos, preservados no Arquivo Nacional da Torre do Tombo.

Como fica enunciado, as noções de contexto e sentido consignam uma singularidade e remetem para a história do Portugal Interior-Sul. Mas na compreensão da dinâmica local associada à educação, ganha relevo o conceito *município-pedagógico*, enquanto complexo transformativo e meta-história.

Memória escolar e municipalismo

A memória escolar como representação do *município-pedagógico* torna possíveis uma perspectiva integrada da dinâmica concelhia e a inscrição desta nos planos regional e nacional, designadamente através dos relatórios distritais e dos registos da Inspecção de Ensino. Nestes, há referências, escola a escola e por concelho, à oferta e à caracterização das escolas; à frequência e ao aproveitamento dos alunos; ao empenho das autoridades locais no fomento da instrução. Respondendo aos Inquéritos da Inspecção, que formam uma escrituração formalizada e uniforme no todo nacional, os inspectores procederam a uma observação circunstanciada e orientada da realidade escolar, complementada por registos críticos nos quais tinham em atenção os depoimentos de outros informantes.

A memória escolar é um objecto epistémico que informa sobre o passado da escola e, através dela, sobre o universo escolar, como sustentam Meda e Viñao, distinguindo e associando «“from within” (what the school was like, or at least how it portrayed itself), but also “from without” (how it was perceived by the elite and by civil society) so getting a view of the educational system from society as a whole» (Meda & Viñao, 2017, p. 5).

A combinação entre memória escolar e municipalismo, inclusive no que reporta ao tipo de fontes e à orientação dos discursos, implica um triplo olhar que permite conhecer: i) a internalidade da escola; ii) a escola como representação, informação e interpretação da cultura e da dinâmica social, ou seja, conhecer o exterior através da escola; iii) a representação sobre a escola, ou seja, conhecer a escola através do exterior. Conjugando as duas primeiras dimensões, a memória da escola constitui uma aproximação à história do local educativo. Na acepção de município, o local educativo organiza-se e, através dele, o exterior e o diverso chegam e são adaptados. Também através do local, o exterior se torna catalisador da transformação e factor de mobilidade e saída do local.

Modernização e mobilidade tornavam-se consequentes através da alfabetização escolar. Em torno da aculturação escrita e da certificação escolar fazia-se sentir uma tensão entre, por um lado, a revitalização do local e o fomento da transformação interna e, por outro lado, a escolarização como móbil para emigrar. Tal tensão perpassou os dois últimos séculos de História. De facto, no mundo rural, o móbil da escola era a aculturação escrita, pelo que poucos alunos que realizavam o exame de Instrução Primária ficavam no local.

[1] Os Inquéritos da Inspecção relativos ao Distrito de Castelo Branco, cujos originais estão preservados no Arquivo Nacional da Torre do Tombo, estão disponíveis on-line (ANTT, 1875).

Muitos autóctones vieram a realizar o exame de Instrução Primária de adultos e faziam-no por motivos profissionais ou para emigrarem.

Sede da administração e do poder concelhios, o núcleo urbano, dispondo de complementaridade económica, diversidade sociocultural e oportunidades profissionais, era um catalisador da escolarização. Formava uma mesologia sociocultural e profissional, de que dependia o destino da população. O rural mantinha o urbano, mas este atraía e fomentava o progresso daquele.

A reconstituição da memória escolar obtém-se por aproximação ao institucional municipal e a cada escola como totalidade, em si e na interacção com o público de referência e o território de implantação. As memórias das escolas informam sobre o contexto, numa meso-abordagem, e sobre as formas e dinâmicas de recepção e reflexão. Observada nas distintas temporalidades e como suporte da história da educação, a memória escolar informa sobre o modo como a escolarização foi recebida e influenciou os locais de implantação. É iluminativa para a projecção de sentido e a selecção de acontecimentos e tempos fortes.

Com as Reformas Pombalinas, os municípios tornaram-se os centros escolares de ensino público. As Reformas Liberais transferiram para os Municípios o fomento da escolaridade obrigatória. Mas foi a partir da segunda metade de Oitocentos que, em face das elevadas taxas de analfabetismo e da pouca oportunidade escolar, os municípios, particularmente os das zonas rurais do Portugal-Interior, encetaram estratégias de sensibilização e universalização da aculturação escrita, nomeadamente através da criação e da melhoria das escolas. O plano da Regeneração para o ensino incluiu a institucionalização dos municípios como centros de desenvolvimento, assegurando uma normalidade curricular, edifícios escolares, escrituração, corpo de professores, mobiliário e materiais escolares, recenseamento infantil e obrigatoriedade escolar, inspecção. Os municípios republicanos pugnaram pelo municipalismo e por um regionalismo constitutivos de um estado federal, alfabetizado, nomeadamente através de campanhas de Escolas Móveis, cursos de adultos e ampliação da rede escolar. Os municípios corporativos eram a instância estatal no local, subsidiários, remediativos, integrativos de uma cadeia escolar ascendente, nomeadamente no cumprimento do Plano dos Centenários. Os municípios democráticos chamaram a si novas prerrogativas nas dinâmicas culturais, educativas e escolares.

Beira Interior Sul – complexo geográfico e histórico

Um apontamento de história da educação que tome por referência o local e cruze aculturação escrita, escolarização e memórias educativas, é um exercício de aproximação à história total. A zona do Pinhal Interior Sul, assinalada na recente nomenclatura territorial, económica e estatística como NUT III, apresenta uma história intrinsecamente associada à geografia física, seus condicionalismos e potencialidades. Serras, cursos de água, orientação e exposição solar ditaram a maior ou menor fertilidade dos campos, a divisão da propriedade, a complementaridade das produções e, fundamentalmente, o destino das populações. Mas, para a evolução histórica, não foram menos relevantes a dinâmica populacional, a economia, o estatuto político-administrativo das distintas localidades e a aculturação escrita. Esta região, centro geométrico de Portugal, composto por uma contiguidade de autarcias paroquiais e concelhias, esteve repartida por diferentes províncias e diferentes distritos. É portadora de continuidade histórica e polarizações, patentes na replicação da nomenclatura, da toponímia e no tipo de monumentos e locais de memória. Está-se perante uma região de autarcias que o municipalismo e o regionalismo foram aglutinando.

A escola teve notória influência na mobilidade social e económica, influência que se acentuou nas gerações mais recentes, para as quais a emigração fez parte do destino de

vida. No decurso do século XX, assistiu-se a uma aceleração da história local, na concentração urbana, correlativa da expansão do pinhal e do pastoreio. Desta mutação e da repercussão na cadeia intergeracional dão testemunho a imprensa periódica e a memória oral.

A memória histórica desta região surge repartida pelos arquivos nacionais, regionais e municipais. Há uma complementaridade entre fontes escritas (paroquiais, municipais, distritais, nacionais) e os locais de memória. Situada no Centro Geométrico de Portugal, a região forma um quadro geográfico e administrativo onde se prolongaram as características de Antigo Regime, que Romero de Magalhães (1993) definia nos seguintes termos:

> A grande maioria da população, no final do século XV, ou mesmo no princípio do século XVII, crescia e morria nos estreitos limites de uma pátria ("terra dos pais") e de uma nação ("terra de nascimento" ou "grupo humano de origem"), cujos horizontes imediatos estavam marcados por um relevo e por acidentes naturais, que dificultavam a circulação e a mobilidade. Muitos cirandavam por um território onde se falava a mesma língua. Muitos erravam em busca de melhor viver, acompanhavam e guiavam gados, iam a feiras e a cidades e vilas próximas, mexiam-se para escapar a doenças que matavam famílias, vizinhanças ou aldeias inteiras. Os limites imediatos da comunidade portuguesa estariam talvez marcados pela circulação das moedas de que se sabiam correntemente servir e pela língua em que se exprimiam (p. 13).

Nos termos do *Numeramento* de 1527-1537, o País estava dividido em 6 comarcas e 634 unidades administrativas (cidade, vila, concelho, couto, honra, terra, julgado, comenda, lugar). As comarcas eram Entre Douro e Minho; Trás-os-Montes; Estremadura; Beira; Entre Tejo e Odiana; Algarve. A Beira era a comarca com maior número de unidades administrativas – 260: 4 cidades, 109 vilas, 130 concelhos, 7 coutos, 6 honras, 4 lugares. A unidade que se destacava era o concelho, contando a Beira com 130, num total nacional de 197 (Rodrigues, 1993, p. 209).

Relativamente à população, sumariamente, observa-se que, no século XVI, se registou um crescimento da população, ainda que a partir das duas últimas décadas tal crescimento tenha sido menos acelerado. O crescimento foi retomado na segunda metade do século XVII. Entre finais de Seiscentos e início de Setecentos, houve uma nova interrupção no crescimento. Entre o final da segunda década e finais do século XVIII, o crescimento foi contínuo, mas menos acelerado que nalguns países europeus (Serrão, 1993, pp. 50 e ss.). A densidade populacional era mais intensa no Minho, logo seguida da Beira, que manteve uma regularidade na distribuição populacional, ainda que seja possível observar um crescimento do Litoral, face ao Interior.

Com base nos estudos de Orlando Ribeiro, pode aventar-se que a Beira Interior Sul, correspondendo em boa parte ao Centro Geométrico do País, formara desde a Idade Média uma região de vilas e paróquias, que cedo se organizaram em concelhos, combinando os elementos demográfico e económico para sustentar pequenas autarcias. Em face da irregularidade geográfica, disseminada em serras e ribeiros, este complexo histórico-geográfico-económico, na generalidade propriedade da coroa e do Priorado do Crato e cultivada em regime de aprazamento, repartia-se por povoações rurais e vilas que se desenvolveram para assegurar o sustento e a ordem pública, mediante os estatutos político-administrativos de concelho e de beetria. Tinham prerrogativas de justiça regulada pelos Usos e Costumes e pelas Posturas, confiada respectivamente aos juízes das terras e aos juízes de fora. A cartografia regional e a autarcia tenderam a prolongar-se até às reformas administrativas liberais e regeneradoras.

Intentando um padrão do povoamento, para o período moderno até o século XVIII, José Vicente Serrão observa que o sistema montanhoso Montejunto-Estrela assinala para

sul e para leste a barreira entre o Portugal «povoado» e o Portugal «despovoado», mas que as comarcas de Santarém, Tomar e Setúbal, não obstante a dimensão e as assimetrias internas, «asseguravam como que a transição entre as duas grandes regiões, com contribuições para a população total superiores às das comarcas da Beira Baixa, do Alentejo e do Algarve» (Serrão, 1993, p. 56). A região da Beira Interior Sul repartia-se pelas referidas três comarcas da Estremadura.

Região de serras, montanhas, planaltos, várzeas e charnecas irrigadas por ribeiras, nela, a propriedade surge distribuída em herdades que combinavam terrenos e culturas, no intento de assegurar uma economia de auto-suficiência. A flora de maior porte era constituída por castanheiros, sobreiros, oliveiras e vinhas. A cerealicultura (centeio, trigo, milho) repartia a produção com hortas e pomares. Os gados caprino e lanígero cobriam a maior extensão. Para trabalhos agrícolas mais pesados eram sobretudo usados os bovinos; os asininos asseguravam o transporte e tangiam as noras. Foi em período mais recente, acelerado a partir da segunda metade do século XIX, que o pinhal se espalhou de modo ininterrupto, até meados do século XX, quando começou a ceder ao eucalipto. A área de pinhais em Portugal triplicou no decurso das três primeiras décadas do século XX, ou seja, passou de 22% para 49% da área florestal (Rosas, 1994, p. 35, Quadro IX).

Lembrava Orlando Ribeiro que, no início da década de 60 do século XX, era possível ver grandes pilhas de toros, amontoados, no porto de Lisboa, destinados «à entivação das minas de carvão da Inglaterra». O pinheiro-bravo formava grandes maciços florestais no Minho, na Beira, na Estremadura, produzindo resina, lenha, carvão e madeira. Esta era largamente utilizada na construção civil e no mobiliário. E ainda que, desde meados do século XX, o pinhal fosse ameaçado pelo eucalipto, Orlando Ribeiro (1998) caracterizou deste modo a unidade geográfica do pinhal estremenho:

> No centro geométrico do País (concelhos de Vila de Rei, Sertã, Proença-a-Nova, Mação e Sardoal) [o pinhal] cobre solos pobres de xisto e quartzito e envolve os lugarejos e as suas exíguas culturas, propagado pelos camponeses que fizeram plantações mais vastas que as dos serviços florestais (p. 104).

Freguesias, vilas e concelhos formavam autarcias. A configuração territorial é a de um triângulo que tem o rio Tejo, a sul, como base e zona de entrada e saída, através de Vila Nova da Barquinha e Abrantes. O vértice reside uns cinquenta quilómetros para norte, na margem sul do Zêzere, onde se polarizou a Sertã, concelho incrustado na Serra de Alvelos. O lado ocidental é formado pelo rio Zêzere. Alinhada com o Zêzere, unindo Vila de Rei e Sertã, e seguindo para norte em Pedrógão-o-Grande, foi traçada a Estrada Nacional 2, principal eixo longitudinal do País, que dali liga a Chaves e a Faro. O lado oriental é formado pelo rio Ocreza, que encontra o Tejo em Amieira do Tejo. O prolongamento do maciço central até a Serra de Melriça separou os vales do Zêzere e do Ocreza. De um e outro lado, ficam, respectivamente, Sertã e Proença-a-Nova.

No lado sul daquele triângulo, foram-se desenvolvendo dois centros urbanos: Sardoal, a ocidente; Mação, numa posição central. Sardoal cresceu na ligação a Tomar e daqui para Abrantes. Mação desenvolveu-se na estrada que seguia para Castelo Branco, ligando ao eixo norte-sul por Belver, e daqui para o Alentejo. Caminhando para norte, surge Vila de Rei, entre o Zêzere e a serra de Vila da Melriça – limite sudoeste do Maciço Central. Dali partia a estrada que ligava ao litoral, cruzando o Zêzere e seguindo para Oriente, em direcção a Castelo Branco pela velha rota de Cardigos. Contornava a zona montanhosa pelo sul.

Para lá da Serra de Melriça, a vila e concelho da Sertã assinalaram, durante séculos, o limite da Estremadura, prolongando a influência de Lisboa até à Cordilheira Central, principal divisória geográfica do País. Com a crescente influência de Coimbra em direc-

ção ao Tejo e Alentejo pelas Terras de Penela, veio a desenvolver-se Proença-a-Nova, congregando um conjunto de velhos concelhos, tornados insolventes pela crescente urbanização e pela redução demográfica. O *hinterland* do Tejo, que misturava as economias piscícola, agrícola, pastorícia, prolongava-se até Abrantes, limite da navegabilidade para embarcações de maior escala. O acesso às vilas e povoações da margem esquerda do Zêzere era feito a partir de Tomar, atravessando para Vila de Rei (e a partir de Abrantes), na direcção de Mação.

A região da margem esquerda do Zêzere, a sul da Serra de Alvelos, era limite da Estremadura e das ligações que partiam de Lisboa. Para prosseguir em direcção ao norte, através de Figueiró dos Vinhos, no lado ocidental, ou a partir de Castelo Branco, no lado oriental, era necessário viajar pela margem direita do Zêzere, no primeiro caso, e contornar as Serras de Alvelos e Muradal pela rota de Castelo Branco, no segundo. Em Pedrógão do Crato (actual Pedrógão Pequeno), havia uma ponte. Pelo norte, o Zêzere circunscrevia uma região de povoações, vilas e pequenos concelhos, parte dos quais, como referido, na sequência das Reformas Liberais e da Regeneração veio a ser integrada em concelhos maiores. As vilas e as povoações situadas na margem esquerda e circunscritas a norte pelo Zêzere, pertenciam à comarca de Tomar, vindo a destacar-se, desde a segunda metade do século XVIII, Vila de Rei, Sardoal e Mação.

No decurso do século XIX, desenvolveram-se, de modo acelerado, Sertã e Proença-a--Nova. Estas vilas delimitavam a influência de Lisboa. O traçado da Estrada Real (actual Estrada Nacional 2), passando em Vila de Rei e seguindo para norte através da Sertã, ditou o destino desta Vila, cabeça de concelho. A vila da Sertã tornou-se centro dos eixos viários, traçados no sentido do meridiano e em direcção ao litoral. Os modernos itinerários regionais, traçados na segunda metade de Oitocentos, reflectiam a reorganização administrativa, resultante da quebra de prestígio, desaparecimento e fusão de concelhos, bem como da aglutinação de povoações.

Escolas e potencial de desenvolvimento dos municípios

O Iluminismo pombalino integrou as escolas no desenvolvimento municipal e regional. A informação colhida nos distintos planos iluministas (pombalinos e joaninos) mostra que, no reformismo de final do século XVIII, houve uma convergência de critérios que vieram acentuar o desenvolvimento em curso, no *hinterland* do Tejo, nomeadamente na região delimitada pelos rios Zêzere, Tejo e Ocreza. O elemento geográfico foi tomado em atenção e formava um complexo com os factores demográfico, administrativo, judicial, económico e, posteriormente, também o escolar. Observa-se um fomento de polaridades e contiguidades.

O *Mapa das Câmaras que concorriam anualmente com suas respectivas Rendas, para os Partidos da Medicina da Universidade de Coimbra*, reactualizado no âmbito da Reforma Pombalina da Universidade de Coimbra e constante do Alvará Régio de 20 de Agosto de 1774, permite reconstituir o inventário de vilas e concelhos/ câmaras da região interfluvial e respectivos rendimentos, no período pombalino. À Comarca de Tomar pertenciam as Câmaras de Vila de Rei, vila de Oleiros, vila da Sertã, vila de Proença, vila de Dornes, vila de Sobreira Formosa, vila de Belver, vila do Carvoeiro, vila de Mação, vila do Sardoal. Todas estas vilas eram cabeças de concelho. Ainda na mesma região, mas integrando a Comarca de Coimbra, se contavam a Câmara de Cernache (então grafado Sarnache) e a Câmara de Palhais.

Tomando como válido o pressuposto de que a contribuição, declarada naquele *Mapa* de 1774, era proporcional ao rendimento respectivo, pode estabelecer-se entre aqueles

concelhos uma ordem económica decrescente. O concelho de Sertã contribuía com 17$250, quantia superior à da Vila de Tomar, sede da Comarca (13$580) e só superada pela da Câmara de Abrantes (43$450). A contribuição da Sertã, mais que duplicava a de Proença (7$490), seguindo-se, por ordem decrescente, Mação (5$808), Sardoal (4$080), Álvares [Álvaro] (3$550), Oleiros (3$500), Vila de Rei (2$340). Por fim, surgem as pequenas vilas de Belver (1$700), Dornes (1$210), Pedrógão do Crato [Pedrógão-Pequeno] (1$120), Sobreira Formosa (1$080), Carvoeiro ($700). Na Comarca de Coimbra, situavam-se a Câmara da vila de Cernache (1$450) e a Câmara da vila de Palhais (1$200), cuja contribuição era inferior à dos principais concelhos que integravam a comarca de Tomar. Cotejados entre si, estes dados revelam uma desigualdade económica entre os concelhos desta região. Tal desigualdade tendeu a crescer, uma vez que, na sequência das reformas liberais e regeneradoras do século XIX, parte significativa daqueles pequenos concelhos foi sendo integrada nos concelhos de maior escala.

A ordenação económica reflectia-se no potencial de desenvolvimento e este na atribuição de Cadeiras régias. Com efeito, sobrepondo os dados de O *Mapa das Câmaras que concorriam anualmente com suas respectivas Rendas, para os Partidos da Medicina da Universidade de Coimbra*, apurado em 1774, com os do Mapa Escolar elaborado pela Real Mesa Censória e constante do Alvará Régio de 6 Novembro de 1772, a que devem ser acrescentados os dados do Complemento a este Mapa Escolar, datado de 1773, conclui-se que foi nas vilas-cabeça de concelho com maior contribuição, logo com maior rendimento económico, que foram criadas Cadeiras de Primeiras Letras e Cadeiras de Estudos Menores. No conjunto do Mapa de 1772 e do Complemento de 1773, verifica-se que tinha sido atribuída uma Cadeira de Primeiras Letras (Mestres de Ler, Escrever e Contar) às vilas (Câmaras e sedes de concelho) de Álvares [Álvaro], Vila de Rei e Mação, que eram concelhos com elevada contribuição e a que acrescia uma centralidade no enquadramento regional. Os factores económico e geográfico determinavam um potencial de desenvolvimento. Estes concelhos pertenciam à Comarca de Tomar e à Província da Estremadura.

Como se referiu, a contribuição do concelho da Sertã, localizado na Província de Além-Tejo, era excepcionalmente elevada. Foram ali instalados um Mestre de Ler, Escrever e Contar e um Professor de Gramática Latina. Com a ampliação do Mapa da rede pública de ensino, constante do Alvará Régio de 11 de Novembro de 1773, foram autorizados para a vila de Sardoal (sede de concelho), um Professor de Gramática Latina e um Mestre de Ler. Este concelho pertencia à comarca de Tomar e, relembre-se, tinha uma das contribuições mais elevadas. O mesmo se observa relativamente ao concelho de Mação, que, dispondo de Mestre de Primeiras Letras, atribuído pelo Alvará de 6 de Novembro de 1772, passou a beneficiar também de um Professor de Gramática Latina, ao abrigo do Mapa Complementar consignado pelo Alvará Régio de 11 de Novembro de 1773. De modo indeterminado, este Mapa Complementar estipulava a criação, na mesma Comarca de Tomar, de mais cinco outras Cadeiras (duas de Professores de Gramática Latina e três Mestres de Ler), a localizar por iniciativa das Câmaras Municipais, em cinco vilas da zona.

Interpretando a confluência destas medidas políticas, conclui-se que, subjacente à criação da rede pombalina de ensino público, estava uma acepção de progresso, respeitando e potencializando a evolução em curso. Houve uma convergência de critérios constitutivos do complexo desenvolvimentista – a quantidade de Mestres e a progressão de Estudos Menores eram correlativas de uma economia mais desenvolvida, pois que lhe correspondiam uma maior contribuição financeira para a Universidade e uma situação geográfica estratégica. Esta confluência de factores surge já referenciada num estudo análogo para a

região de Trás-os-Montes, através do qual ficou comprovado que, na elaboração do proto-sistema escolar pombalino, foram tomados em atenção os elementos população, localização, economia, estatuto socio-administrativo e judicial (Magalhães, 2010, pp. 122-128).

Reanalisando o Alvará Régio de 6 de Novembro de 1772, conclui-se que o plano escolar pombalino assentava também numa tecnologia social, reificada na hierarquia literácita, que não contrariava a sociedade da Beira Interior-Sul. Com efeito, nos termos daquele Alvará, a instrução dos párocos era considerada suficiente para os que viessem a permanecer «empregados nos serviços rústicos, e nas Artes Fabris, que ministram o sustento dos povos». Dos «hábeis para os Estudos», seria necessário que uns «se cont[ivessem] nos exercícios de ler, escrever e contar» e outros se reduzissem «à precisa instrução da Língua Latina». Somente seriam «habilitados com Filologia o menor número, que aspir[ass]em às Faculdades Académicas, que fazem figurar os Homens nos Estados».

O proto-sistema escolar e o plano de estudos continham uma confluência de critérios, assente na mesologia. Era um complexo de critérios, acentuadamente autárcito, que reflectia a evolução em curso. De facto, a oferta e a oportunidade para estudar residiam na correlação entre a densidade populacional, a economia e o estatuto de centro geográfico e jurídico-administrativo da respectiva localidade, cujos desenvolvimento intrínseco e relação com o exterior deveriam proporcionar o enquadramento e o destino profissional para os escolarizados. Em relação a novos centros, conclui-se que também viriam a ser criadas cadeiras em cada uma das comarcas, cidades e vilas que pudessem constituir centros aos quais acorriam «meninos e Estudantes das Povoações circunvizinhas». Sertã, Sardoal e Mação eram centros geográficos em expansão.

Ensino e dinâmica sociocultural

Entre finais de Setecentos e as primeiras décadas de Oitocentos, cresceu a população escolarizada. A Revolução Liberal de 1820 foi levada a efeito por uma geração mais alfabetizada que as anteriores e que as imediatamente posteriores. Também já se referiu que, na primeira cartografia escolar do Portugal moderno, o município foi o principal elemento de referenciação e representação. Observando o ensino na Sertã, conclui-se que, desde o Plano Pombalino, a instrução era matéria regular nas anotações e deliberações da Câmara Municipal. Consultando as Actas das Vereações, sabe-se que, em 21 de Maio de 1809, a Câmara deu posse a Matias de Andrade para Professor de Gramática Portuguesa, na Vila, e que, na Vereação de 20 de Março de 1813, foram nomeados os recebedores do *Subsídio Literário*.

Na Acta da Vereação de 3 de Agosto de 1816, está registado que a Câmara havia recebido uma Provisão Régia, emitida pela Junta da Directoria Geral dos Estudos, com sede em Coimbra. Esta provisão, recebida através da Provedoria de Tomar, continha uma intimação para que a Câmara da Sertã respondesse a um conjunto de artigos «feitos contra José do Espírito Santo Faria», Professor de Gramática Latina na Vila. Entre outros assuntos, era perguntado se esse professor dava aula com regularidade; se, no tempo de aula, se ocupava com outros assuntos; se o emprego de Escrivão do Eclesiástico e de Escrivão Particular dos Órfãos era incompatível com a obrigação de professor; se a loja de retalhos e de brancos, de que era proprietário, lhe impedia de dar aula aos sábados, dia de mercado. Num último quesito, era referido que alguns pais, alegando mau serviço deste professor, haviam inscrito os filhos em Cernache. Também em final de 1816 a Câmara teve de pronunciar-se sobre a queixa apresentada pelo Professor de Primeiras Letras, Padre Manuel Ferreira, alegando que o Escrivão da Câmara lhe havia recusado a certidão de serviço, necessária para o recebimento da gratificação de professor.

Em resposta aos quesitos constantes da Provisão Régia respeitantes a José do Espírito Santo Faria, a Câmara informou que não havia provas sobre se a acumulação prejudicava as funções de professor e revelou desconhecer alguns dados sobre os assuntos de índole pessoal. Sobre a matrícula de alguns alunos no Seminário de Cernache, a Câmara alegou que seria necessário ouvir os pais e os alunos. Mas as queixas contra José da Espírito Santo Faria, movidas por alunos e por pais de alunos – entre os quais se incluía Manuel Neves, Capitão-Mor das Ordenanças da Sertã – prosseguiram. O processo arrastou-se em 1820 e culminou em 1821, com o afastamento compulsivo do Professor. O Professor recorreu à Junta da Directoria dos Estudos, alegando que não havia sido devidamente ouvido na Sessão da Câmara. Verdade é que, na Vereação de 28 de Abril de 1822, a Câmara deu provimento à nomeação, por três anos, do Professor José Bártolo, para a Cadeira de Gramática Latina da Vila, que tinha sido ocupada por José do Espírito Santo Faria. No acto de posse, o novo Professor apresentou a respectiva Provisão Régia, passada pela Junta da Directoria Geral dos Estudos.

Literacia e Liberalismo

A relevância da aculturação escrita e do ensino para a sociedade da região não está suficientemente estudada. Mas, relativamente às gerações que levaram a cabo a Revolução Liberal, é possível esboçar uma aproximação, com base no teor e nas manifestações literácitas constantes das fontes camarárias de Proença-a-Nova e de Sertã. No Auto de Aclamação e Juramento da Constituição de 23 de Setembro de 1822, que teve lugar na Câmara de Proença-a-Nova, estão registadas dezenas de assinaturas autografadas com normalidade de traço, o que revela uma aprendizagem escolar. Entre os assinantes constam Manuel José Ferreira e Silva, Professor de Primeiras Letras, e José da Silva Fernandes, Professor de Latim.

Idêntica manifestação autográfica consta do Auto de Posse do Juiz de Fora da vila da Sertã, em Dezembro de 1823. O Auto foi assinado por dezenas de cidadãos, entre eles, Fernando José Bártolo, Professor de Gramática Latina. Todos assinaram por mão própria, autografando com um *ductus* regular. Esta normalização generalizada comprova a frequência regular da escola. A mesma normalidade autográfica se observa numa aclamação a D. Miguel, realizada na Câmara Municipal de Sertã, em 3 de Junho de 1823. Entre as dezenas de assinantes, notam-se a assinatura daquele mesmo Professor de Gramática Latina, Fernando José Bártolo, a do Professor de Primeiras Letras, Padre Manuel Fernandes, a do Organista e Mestre de Cantochão Francisco Almeida Ferreira Maio. Por contraponto, nos Autos de Eleição de Juízes Pedâneos, que são representantes das Paróquias, a generalidade dos eleitos assinava com um sinal de cruz. Também as assinaturas de cruz eram frequentes nas Vereações em que havia decisões relativas à Criação dos Expostos.

No Auto de Vereação da Câmara da Sertã, datado de 8 de Outubro de 1831, foi assinada uma outra Aclamação a D. Miguel, proclamando «face a todas as Nações do Mundo que esta porção de Portugueses está disposta a defender e sustentar a legitimidade do mesmo Real Senhor como Rei Soberano de Portugal» (Livro de Vereações, 1828-1833, pp. 107 e ss.). Entre a longa lista de assinantes, surgem os eclesiásticos e os professores, mas abundam as assinaturas com autografia rudimentar, o que revela uma escolarização incompleta. Significativamente, no entanto, não há assinantes de cruz, o que deixa concluir que quem assinou era efectivamente leitor e tinha consciência do teor e do significado do gesto de assinatura. Com efeito, aquela Aclamação teve lugar em plena Guerra Civil, que opunha Liberais e Absolutistas.

A partir de 1834, uma vez implantado o Regime Liberal, e, muito particularmente, com o Código Administrativo de 1836, os municípios surgiam no centro das políticas regionais

e locais. A administração escrita era sinal de progresso. A documentação preservada nos Arquivos Municipais, nomeadamente nos Arquivos de Sertã e Proença-a-Nova, revela os principais acontecimentos históricos e a repercussão que tiveram nas populações das diferentes localidades. Entre esses acontecimentos, surgem referências à ocupação pelos franceses e às lutas de libertação, bem assim como à Revolução Liberal, instabilidades, retornos do Absolutismo, Guerra Civil, aclamações várias. A documentação concelhia informa também sobre a implementação das Reformas Liberais e da Regeneração.

O Regime Liberal estava associado à administração e à cidadania, assentes na escrita. Isto mesmo ressalta da deliberação tomada pela Câmara de Mação, em 24 de Janeiro de 1835, na qual aprovou uma Representação a enviar à Câmara dos Dignos Pares do Reino, para que os Juízes Ordinários (Juízes de Paz) fossem substituídos por Juízes de Direito (Juízes de Fora), a que correspondia necessariamente uma justiça assente na escrita. Na Sessão da Câmara de Proença-a-Nova, em 2 de Dezembro de 1838, foi apresentada uma queixa, devidamente assinada pelos proprietários das terras, para que fosse impedido que transeuntes e outras pessoas entrassem nas propriedades e colhessem castanhas, azeitonas e bolotas.

As Câmaras intervinham sobre assuntos de quotidiano e sobre assuntos estruturais. Assim, naquela mesma Sessão de 2 de Dezembro de 1838, a Câmara de Proença-a-Nova formalizou um plano de anexação e desanexação de freguesias para ser enviada ao Governo Civil de Castelo Branco.

Apesar de a reconstituição do quotidiano e o conhecimento de algumas deliberações camarárias surgir prejudicada porque alguma documentação se perdeu na sagacidade do tempo, nos incêndios, na incúria da preservação, os Arquivos Municipais conservam e disponibilizam à consulta séries documentais e maços que permitem uma aproximação à história da educação e do ensino. Mais difícil se revela aceder à documentação dos concelhos que, reforma a reforma, foram sendo suprimidos e subsumidos noutros.

Também o destino das freguesias dos concelhos extintos não foi uniforme. Assim sucedeu com Pedrógão do Crato [Pedrógão Pequeno], que era Julgado Ordinário e foi concelho até novembro de 1836, ano em que foi integrado no concelho da Sertã. Excepcionalmente, com a dissolução, as freguesias de Pedrógão Pequeno e Carvalhal foram incorporadas no concelho de Oleiros. Foi já em 1837, pelo Decreto de 27 de Setembro, que estas freguesias foram definitivamente integradas no concelho da Sertã.

Pode aventar-se que, quando da Revolução Liberal, nos municípios de Sertã e Proença-a-Nova, parte significativa da população urbana sabia ler e escrever, assinando com autografia normalizada, o que indicia que tinha frequentado a escola. Fora do espaço urbanizado, a presença de indivíduos alfabetizados era diminuta. Com o Liberalismo e, mais tarde, com a Regeneração, os municípios eram o centro da dinâmica local, cujo destino dependeu do potencial de desenvolvimento.

Nenhuma das Câmaras estudadas reagiu com prontidão às sucessivas circulares do Governo Civil de Castelo Branco, remetidas ao abrigo da Legislação Setembrista (1836), para que apresentassem uma informação detalhada sobre as despesas com as Escolas e com os Professores. As Câmaras acorriam à generalidade dos assuntos, zelando pelo colectivo e tendo em atenção o individual. Entre as tarefas anuais, contavam-se a fixação de preços, a aferição de pesos e medidas, a recolha de impostos de diversa ordem. Continuaram a manifestar grande preocupação com situações de pobreza, nomeadamente com as mães solteiras e *Crianças Expostas*. Crescia também a preocupação com o Partido Médico. Até a década de 60, os assuntos da instrução e do ensino não surgem com regularidade, nem as despesas com a instrução eram consideradas prioritárias.

Memórias das escolas e ensino em Proença-a-Nova

Desde a década de 60 do século XIX que o ensino fazia parte das reuniões de Câmara Municipal de Proença-a-Nova. Entre outros assuntos, estavam incluídos o recenseamento das crianças em idade escolar, a manutenção e a criação de escolas. Segundo os dados da *Inspecção às Escolas Públicas e Particulares*, referentes a 1863-64 e publicados em 1867, o concelho de Proença-a-Nova tinha três escolas públicas e uma escola particular. As Escolas Públicas eram a de N.ª S.ª da Assunção, em Proença-a-Nova, sendo professor José Luís de Almeida; a de S. Pedro de Esteval, situada na Preoteira, sendo professor José Dias da Cruz; a Escola de S. Tiago Maia, em Sobreira Formosa, sendo professor José Rodrigues Pereira. A Escola Particular ficava na freguesia de Salvaterra do Extremo.

Na Sessão Extraordinária de 15 de Janeiro de 1865, na qual foi aprovada a relação dos 40 maiores contribuintes do concelho, a Câmara de Proença-a-Nova tomou uma importante decisão relativa ao ensino. Considerando a população existente, composta por «3900 e tantas pessoas», agrupadas em 810 fogos e contando com 646 meninas com idade até 14 anos, na Vila, a que acresciam centenas de outras crianças, nas quatro freguesias de que a Vila era centro, a Câmara decidiu propor a instituição de uma Mestra Régia «que ensine e eduque as meninas». A Mestra mais próxima era a da Sertã, que distava mais de 20 quilómetros «com serras e ribeiras quase intransitáveis no inverno» e de algumas povoações mais de 30 quilómetros. Fora da Sertã, havia Mestra em Castelo Branco, Abrantes, Cernache do Bonjardim, distando mais de 40 quilómetros. Dirigindo-se à Rainha, em face desta «instante necessidade», a Câmara Municipal de Proença-a-Nova vinha pedir «a criação e estabelecimento de uma cadeira de Instrução Primária do sexo feminino cuja sede seja na Vila de Proença-a-Nova». E como os 90$000 réis que o Tesouro dava e os 20$000 réis com que a Câmara concorria não eram «suficientes para convidar uma Senhora competentemente habilitada a tomar este encargo», a Junta de Paróquia oferecia 24$000 réis para a renda da casa e mobília (Arquivo Municipal de Proença-a-Nova, *Livro de Vereações, 1864 a 1866*, pp. 4 e ss.). Nesta petição, é particularmente notável o relevo dado à importância da educação da mulher. Essa valorização constava da Exposição-petição da Junta de Paróquia, da qual era exarado o seguinte depoimento: «esta Junta abstém-se a grandes considerações gerais a favor da educação da mulher como base da felicidade moral e maternal da família e por consequência da sociedade» (idem, p. 6v). Seria esperado que à Cadeira de Ensino Feminino, a criar, acorressem crianças do Pezal, S. Pedro de Esteval e de Sobreira Formosa.

Na sessão de 23 de Outubro de 1865, em resposta a um Ofício do Professor de Instrução Primária da Vila, solicitando reparações na Casa da Escola, a Câmara deliberou que o Vice-Presidente fizesse um estudo das obras mais urgentes e de imediato mandasse «pôr em hasta pública» o concurso para execução das obras. O mesmo fizesse com as reparações nos Paços do Concelho e «na casa de aula de instrução primária da freguesia de Sobreira Formosa» (Arquivo Municipal de Proença-a-Nova, *Livro de Vereações, 1864 a 1866*, p. 24).

No Livro de *Correspondências entradas na Câmara Municipal* (Arquivo Municipal de Proença-a-Nova), o Escrivão da Câmara registou o sumário de um Ofício-Circular do Governo Civil de Castelo Branco, datado de 12 de Agosto de 1866, em que o Governador explicitava o teor da Lei de 20 de Julho de 1866 sobre a Instrução Pública e, entre outros assuntos, perguntava se a Câmara tencionava abrir um Curso de Adultos. Perguntava também se na Cadeira de Latim deveriam ser processadas outras disciplinas (pp. 14-15).

Num outro ofício, recebido em 25 de Agosto de 1866, o Governo Civil de Castelo Branco informava sobre o testamento e o legado do Conde Ferreira para criação de Esco-

las, ao qual a Câmara não respondeu de imediato. Na sessão da Vereação de Câmara de 7 de Fevereiro de 1867, foi apresentado um Ofício do Inspector da Repartição dos Pesos e Medidas do Distrito, para que o aferidor interino da Câmara, Joaquim Luís Tavares, comparecesse junto do Professor de Instrução Primária da Vila a fim de ser examinado.

A procura escolar estava a crescer. Tal noção decorre da interpretação do ofício do Governo Civil, no qual advertia a Câmara para que desse atenção ao ensino nocturno. Decorre também de um ofício remetido pelo Professor de S. Pedro do Esteval, datado de 21 de Fevereiro de 1867, no qual requeria a gratificação de 10$000 réis a que tinha direito, dado o total de alunos com frequência regular. Este mesmo professor, em ofício de 5 de Março de 1868, solicitava que a Câmara mandasse abonar uma verba para o azeite de iluminação da aula nocturna e arbitrasse uma gratificação que lhe parecesse ajustada. Em sessão de 2 de Abril de 1868, a Câmara deliberou que iguais verbas fossem asseguradas para a aula nocturna da Vila. Em Sessão Extraordinária de 28 de Junho de 1868, a Câmara deliberou pagar aos professores as remunerações em atraso, incluindo pagamento da renda da casa da aula de Latim.

Contudo, na Sessão Extraordinária de 26 de Abril de 1869, esta Câmara de Proença-a--Nova deliberou, por unanimidade, suspender as verbas atribuídas às aulas nocturnas, «em vista dos poucos recursos que a Câmara tinha, e dos poucos resultados que se haviam tirado das aulas nocturnas» (Arquivo Municipal de Proença-a-Nova, *Livro de Vereações,1869 a 1871*, p. 11). Como se lê neste mesmo *Livro*, em Novembro seguinte, a Câmara anuiu ao requerimento apresentado por um Vereador, para que os professores cumprissem a obrigação de apresentar os mapas mensais de frequência dos alunos, porque lhe constava que havia professores a receberem a gratificação da Câmara (10$000 réis) sem «trazerem» o número legal de alunos. Instada pelo Governo Civil, a Câmara veio a responder, em Fevereiro de 1870, que pagava regularmente aos facultativos (médicos) e havia assegurado as despesas dos cursos nocturnos até estes terem sido encerrados em Março de 1869. Mais informava que não havia trabalhos na casa da escola feita com auxílio do legado Conde Ferreira, «porque nada se obteve do legado do Conde Ferreira» (p. 37).

A Câmara de Proença-a-Nova continuava mergulhada numa convergência de assuntos, de que o ensino se tornava central. O fundamental da vida comunitária era objecto de informação, apreciação e decisão camarária. Uma análise à informação constante das Vereações (sobre preços, conflitos sociais, regulamentos e coimas, licenciamentos para as feiras, situações de carência e pobreza, vacinação) possibilita uma perspectiva geral sobre a economia, a sociedade e os costumes do concelho. Sabe-se, por exemplo, que os proprietários deveriam manter actualizado o inventário de oliveiras, castanheiros, sobreiros, azinheiras. Em 2 de Julho de 1870, a Câmara aprovou um *Novo Código de Posturas*, ficando designadamente proibidas as corridas de cavalos nas ruas da vila.

A economia era fundamentalmente agrícola, pelo que, em 24 de Julho de 1873, a Câmara reclamou dos critérios nacionais de «Ordenação das Terras», pois que assentavam fundamentalmente na contribuição industrial. Cerca de um ano depois (14 de Maio de 1874), a Câmara de Proença-a-Nova apresentou um plano de «facilidades de trânsito», entre as localidades do concelho. Pelo teor de um ofício enviado por um particular, José António da Silva, à Câmara, solicitando que lhe fossem vendidos dois pinheiros do pinhal deste concelho, fica-se informado que havia um pinhal gerido pela Câmara e que o preço de cada um daqueles pinheiros era de 500 réis. Este dado corrobora a conclusão de Orlando Ribeiro de que o plantio de pinheiros por parte dos particulares foi posterior ao plantio por parte das autoridades públicas.

Memórias das Escolas de Proença-a-Nova – Inspecção de 1874

Conforme os dados da Inspecção de 1874, Proença-a-Nova pertencia ao Círculo N.º 5, de que era Inspector Victor Francisco António Lopes Clemente. O concelho de Proença-a--Nova tinha cinco Escolas: três masculinas e duas femininas. As Escolas masculinas tinham sido já inspeccionadas, em 1863: N.ª S.ª da Assunção, com sede em Proença-a--Nova; S. Pedro de Esteval, situada na Preoteira; Escola de S. Tiago Maia, em Sobreira Formosa. As Escolas Femininas eram a da vila de Proença-a-Nova e a de Sobreira Formosa.

Segundo informação do Inspector, a Escola masculina de Proença-a-Nova estava sedeada num edifício particular, alugado pela Câmara. A casa estava localizada na Praça, o que não favorecia o recolhimento e o recato moral. O edifício necessitava de reparações e tinha um pé direito baixo, sendo muito quente no estio. A mobília estava em mau estado. A sala tinha capacidade para dezasseis alunos, mas estavam inscritos 34 alunos, entre os quais três adultos. Daqueles, 29 tinham frequência regular. No ano de 1873 (ano anterior à Inspecção), tinham concluído a instrução elementar, ou seja «dados como prontos», seis alunos e um outro fez exame de admissão ao liceu. O professor, José Luiz de Almeida, era secular. Tinha 38 anos de idade, e doze anos de ensino. Havia feito exame de habilitação para a Instrução primária e exame de Latim. O Inspector classificou-o de medíocre quanto ao comportamento e à aptidão, justificando que era pouco assíduo, não mantinha a disciplina e estava em conflito com alguns pais de alunos e com alunos. Havia famílias que não enviavam os filhos à escola. O Inspector exarou o parecer de que este professor deveria ser retirado da sede do concelho e transferido para uma aldeia.

O edifício da Escola de Sobreira Formosa era propriedade da Câmara, estava bem situado e tinha capacidade para treze alunos, ainda que estivessem inscritos 40 e 22 apresentassem frequência regular. O professor, José Rodrigues Pereira Júnior, era secular. Tinha 59 anos de idade e 28 de experiência. Tinha contrato vitalício e, para além da habilitação para a Instrução Primária, havia sido aprovado nos exames de Latim e de Lógica. O Inspector classificou-o como dispondo de capacidade regular.

O edifício da escola masculina se S. Pedro de Esteval era propriedade de António de Mestres de Oliveira, a quem a Câmara Municipal pagava renda. Estava bem situado e a mobília, em bom estado, era fornecida pela Junta de Paróquia. A sala de aula tinha capacidade para doze alunos, estando oito com frequência regular. O professor, Manuel Alves da Cruz, era secular. Tinha 65 anos de idade e apenas três meses de experiência de ensino – tanto quanto era o tempo de lecionação naquela cadeira. Exercia a profissão de barbeiro. Não tinha habilitação para o ensino. O Inspector classificou de bom o comportamento moral, mas registou que a capacidade literária era menor que medíocre.

A Escola Feminina da vila de Proença-a-Nova funcionava num edifício alugado, cuja renda era paga pela Câmara Municipal, com capacidade para 20 alunas, ainda que estivessem inscritas 35, entre as quais seis adultas. Havia casa de habitação para a Professora. A mobília da Escola era fornecida pela Junta de Paróquia. A Professora, Maria das Dores Gemeiro, tinha 30 anos de idade e dois de experiência docente. Tinha habilitação para a Instrução Primária e tinha contrato vitalício. Segundo o Inspector, a Professora tinha bom comportamento e capacidade literária regular. Ensinava todas as disciplinas, com excepção de Gramática. Desempenhava as funções com zelo e actividade, mas o aproveitamento das alunas era irregular. O Inspector fechou o Relatório com a seguinte observação: «A Professora ensina regularmente porém está casada com um homem um pouco livre e muitas pessoas de importância na localidade me significaram o desejo de separar a casa da residência da professora da casa da escola».

A Escola Feminina de Sobreira Formosa funcionava num edifício alugado, cuja renda era paga pela Junta de Paróquia. Estava bem situado e tinha capacidade para doze alunas, ainda que estivessem inscritas dezanove. A frequência regular era de dezasseis alunas. A professora, Ana Emília da Encarnação Cunha, tinha 46 anos e dois anos de experiência. Não tinha habilitação para a Instrução Primária, ainda que, segundo o Inspector, tivesse bom comportamento e capacidade literária regular. A maioria das alunas estava inscrita em leitura (1.º e 2.º anos).

Uma observação geral sobre o estado do Ensino no concelho de Proença-a-Nova permite inventariar alguns dados críticos. As Comissões Promotoras previstas na legislação de 1870 eram inexistentes ou não estavam a funcionar. O Inspector, Victor Francisco António Lopes Clemente, criara, junto de cada escola, uma Comissão Promotora. Havia alguns adultos (alunos e alunas) inscritos nas escolas da Vila. Os livros escolares eram os manuais habitualmente referidos para a época e não havia bibliotecas escolares. Com excepção da Escola masculina da Vila, não tinha havido alunos prontos ou alunos que tivessem realizado exame de admissão. Eram poucos os alunos que frequentavam as disciplinas terminais. Os professores ensinavam, em regra, todas as disciplinas, incluindo o sistema métrico decimal.

Proença-a-Nova – município pedagógico?

A partir de meados da década de 80 do século XIX, com a implantação da Junta Escolar e a discussão do plano de melhoria das escolas e de ampliação da rede escolar, o concelho de Proença-a-Nova entrou num novo ciclo. De acordo com informações colhidas no *Livro de Vereações, 1881 a 1883*, do Arquivo Municipal de Proença-a-Nova, sabe-se que o edifício da Escola Masculina da Vila, entretanto construído pela Câmara junto da Fonte Pública, veio a ser inspecionado em 1881. Esta inspecção tinha sido requerida pelo respectivo Professor, mediante insistência do Inspector Escolar, que também indagava sobre se tinha sido já nomeada a Junta Escolar. Na sessão de 14 de Maio de 1881, a Câmara tomou conhecimento do Relatório elaborado pelo Facultativo (Médico), no qual reconhecia que o edifício da escola não «cumpria todas as circunstâncias higiénicas», mas tinha condição suficiente para o Professor de Instrução Primária poder funcionar nele. A Câmara oficiou ao professor para que fizesse a mudança para o novo edifício, mas, em face da resistência deste, o edifício veio a ser de novo vistoriado.

Pelo mesmo *Livro de Vereações, 1881 a 1883*, sabe-se que a Câmara de Proença-a-Nova tardara a nomear a Junta Escolar, mas, na sessão de 26 de Janeiro de 1882, ficou inteirada de um Ofício emitido pelo Inspector da 8.ª Circunscrição, para que nomeasse a Junta Escolar e esta elaborasse um Plano geral provisório das escolas. Um ofício com igual teor veio a ser analisado pela Câmara, na sessão de 16 de Março de 1882. Em resposta a este ofício, na sessão de 31 de Março de 1882, a Câmara deliberou que

> (…) se respondesse ao dito inspector que se não procedia à elaboração do plano geral provisório das escolas deste concelho, em consequência de em todas as paróquias deste concelho se acharem criadas escolas para ambos os sexos à excepção da do Esteval que só tem escola do sexo feminino, mas a pouca concorrência d'alunos não permite constituir escola mista (p. 140).

Na sessão de Câmara de 3 de Dezembro de 1884, foi lido novo ofício do Inspector da 8.ª Circunscrição, indagando se já haviam sido nomeados a Junta Escolar e os respectivos Delegados Paroquiais. A resistência da Câmara em assumir uma centralidade pedagógica

também se reflectia no atraso do pagamento aos professores. Em 1886, estava criada e a funcionar a Junta Escolar, cujo primeiro acto foi propor e conferir formalidade à Comissão Inspectora de Exames do Concelho de Proença-a-Nova, através do Edital de 24 de Abril de 1886. Os exames foram realizados em 6 de Maio de 1886, tendo concorrido dez alunos. Em 1891, foram examinados 22 alunos. Pode admitir-se que Proença-a-Nova se assumira, finalmente, como município pedagógico.

Escolas e ensino no município da Sertã

Como já foi referido, no Plano Pombalino, o concelho da Sertã era um dos concelhos com maior potencial de desenvolvimento. Conforme os dados da Inspecção de 1863-64, publicados em 1867, este concelho possuía nove Escolas, das quais duas eram femininas. As escolas masculinas eram a de Troviscal, sendo professor Joaquim Lopes Ribeiro; a de Palhais – Tira, sendo professor Isidro Barata; a de Cernache do Bonjardim, sendo Professor António José da Silva Serra; a de Pedrógão Pequeno, sendo Professor José da Silva Tavares; a de Cabeçudos, sendo professor António Simões dos Santos e Silva; a da Sertã, sendo professor Januário António dos Santos; a da Várzea, sendo professor Joaquim António de Moura. As Escolas Femininas eram a de Cernache, sendo professora Augusta Benedita de Miranda, e a da Sertã, sendo professora Maria do Carmo da Fonseca Valente. A Escola de Palhais-Tira era particular e propriedade do professor.

Quando da Inspecção de 1875, havia dez Escolas de Primeiras Letras no concelho da Sertã, estando em funcionamento mais uma Escola de Primeiras Letras para o género feminino que em 1863. As Escolas masculinas eram a da freguesia de S. Pedro e a da freguesia de Santíssimo Sacramento de Cabeçudo, sitas na vila de Sertã; a da freguesia de S. Sebastião, sita em Cernache do Bonjardim; a de S. João Baptista de Pedrógão Pequeno (antigo Pedrógão do Crato); a de S. Vicente Mártir do Troviscal; a de S. Pedro da Várzea dos Cavaleiros; a de N.ª S.ª da Anunciação, com sede em Palhais. Ao preencher os campos de observações, o Inspector, Francisco Martins da Silva, deixou informações e comentários críticos que permitem a formulação de juízos sobre a relação escola-sociedade.

A Escola Masculina da freguesia de S. Pedro da vila da Sertã, escola-sede, era um edifício Conde Ferreira, com 4 salas. Pelo critério de um aluno por metro quadrado, a sala maior tinha capacidade para 100 alunos e, cada uma das restantes, para 60 alunos. O edifício era propriedade da Câmara Municipal. Diferentemente, o edifício da Escola Masculina do Santíssimo Sacramento de Cabeçudo era propriedade privada, sendo a renda paga pela Câmara Municipal. Tinha duas salas, uma com capacidade para 30 alunos e outra para 20 alunos. O Edifício da Escola Masculina de Cernache de Bonjardim era propriedade da Confraria do Santíssimo Sacramento, a quem a Câmara Municipal pagava uma renda. O edifício da Escola Masculina de Pedrogão-Pequeno era propriedade do professor, que o cedia gratuitamente. Tinha uma sala com capacidade para 26 alunos. O edifício da Escola Masculina de S. Vicente Mártir – Troviscal era propriedade de um particular, a quem a Junta de Paróquia pagava renda. Dispunha de uma sala com capacidade para pouco mais de 20 alunos. O edifício da Escola Masculina de São Pedro da Várzea dos Cavaleiros era propriedade do Povo, a quem a Câmara Municipal pagava renda. Tinha uma sala com capacidade para 28 a 30 alunos. O edifício da Escola Masculina da freguesia de N.ª S.ª da Anunciação, com sede em Palhais, pertencia ao Pároco da freguesia, sendo a renda paga pelo Professor. Tinha capacidade para 30 alunos.

As três Escolas Femininas eram: a de Freguesia de S. Pedro, com sede na Sertã; a de S. Sebastião de Cernache do Bonjardim; a de S. João Baptista de Pedrógão-Pequeno (que

tinha sido criada mais recentemente). Os edifícios destas três escolas eram propriedade particular, cujas rendas eram pagas pela Câmara Municipal, no caso da Sertã, e pelas Juntas de Paróquia nos dois outros casos. A capacidade da Escola da Sertã era para 28 alunas, a de Cernache para 20 alunas. A Escola de Pedrógão-Pequeno tinha disponíveis quatro salas, uma para 20 alunas e as outras para seis. Só a Escola de Cernache dispunha de casa para a professora, devendo esta assegurar a renda e a mobília.

Em comentário sobre os edifícios escolares, o Inspector deixou expresso que o edifício da Escola Masculina da Sertã, «feito a expensas do legado do Benemérito Conde Ferreira», reunia «todas as condições satisfatórias, sendo talvez um dos melhores neste género». A mobília era assegurada pela Câmara Municipal e pelo professor, que também fornecia alguns utensílios, papel, penas e tinta aos alunos pobres. Informava o Inspector que a casa da Escola Masculina de Cabeçudo «é boa, bem situada» e com boas condições. Os bancos e as mesas eram propriedade da Câmara Municipal. O professor assegurava utensílios, livros, tinteiros, treslados e mapas. O edifício da Escola Masculina de Cernache tinha «pouca capacidade para o número de alunos, que podem concorrer e que efectivamente vão concorrendo a esta escola», porque a freguesia era populosa. O Inspector esclarecia que até das freguesias circunvizinhas afluíam ali «muitos alunos», em face do que argumentava: «Daqui facilmente se reconhece a necessidade da criação de escolas, principalmente uma para o sexo masculino na freguesia do Castelo». Informava ainda que o professor desta Escola havia lançado uma subscrição para melhoria da mobília e dos utensílios.

A capacidade da casa da Escola Masculina de Pedrógão-Pequeno era insuficiente «para o número de alunos desta Freguesia e das circunvizinhas que a ela concorrem». A população da freguesia era de 338 fogos. Em face desta constatação, o Inspector registou o depoimento de que se tornava necessário «que o Governo de Sua Majestade d[esse] as providências necessárias sobre este assunto», bem como sobre mobílias e utensílios, que, posto que tivessem sido suficientes, «com o uso e aumento de alunos, que felizmente concorrem a matricular-se, vão tornando-se insuficientes».

O edifício da freguesia de Troviscal satisfazia as necessidades, porque apenas seis alunos tinham frequência regular. As mobílias e utensílios seriam insuficientes para os alunos matriculados, caso frequentassem com regularidade. A casa da Escola da Várzea dos Cavaleiros estava bem situada, mas não tinha luz nem ventilação, pois que foi «fundada para outros fins». A mobília era suficiente, mas os utensílios não. Em face deste condicionamento, o Inspector recomendou ao professor que fizesse uma requisição à Câmara Municipal. A casa da Escola Masculina de Palhais estava situada no mesmo edifício da casa do professor. A sala da Escola tinha luz e ventilação e havia um muro que separava da casa do Professor. A mobília constava de quatro bancos e uma mesa, obtidos através de uma subscrição aberta pelo professor.

Relativamente à Escola Feminina de Sertã, o Inspector informou que a sala tinha condições, mas que a mobília era insuficiente, pois que constava de duas mesas e quatro bancos, que tinham sido fornecidos pela professora. Também a sala da Escola Feminina de Cernache não tinha mobília e utensílios suficientes para as alunas que regularmente frequentavam a Escola, como insuficientes eram também a luz e a ventilação. Acrescia que, em relação à população da freguesia, a concorrência à Escola era pequena, em virtude da grande distância «dos povos da freguesia». O Inspector deixara expresso: «parece-me por isso a criação duma outra Cadeira nesta freguesia no lugar que se julgar mais conveniente de grande utilidade». Sobre a Escola Feminina de Pedrógão-Pequeno, o Inspector concluiu que não tinha nada a observar e que a mobília e os utensílios eram suficientes para as alunas que a frequentavam.

A frequência das Escolas do município da Sertã não era uniforme. Na Escola masculina da Vila estavam matriculados 83 alunos (crianças) e mais dez adultos, mas a frequência regular era de 65 alunos. Na Escola Masculina de Cabeçudo, estavam matriculados 39 alunos, mas a frequência não era regular. Segundo o inspector, a irregularidade na frequência era devida ao facto de o professor morar longe da Escola e ser pouco assíduo. Na Escola Masculina de Cernache, estavam matriculados 72 alunos e a frequência regular era de 50. Na Escola Masculina de Pedrógão-Pequeno, estavam matriculados 71 alunos mais quatro adultos; a frequência era das mais regulares. Por contraste, na Escola Masculina do Troviscal, estavam matriculados dezanove alunos e só nove tinham frequência regular. O Inspector atribuiu a pouca frequência ao facto de aquela Cadeira ter sido regida de forma irregular, estando ora sem professor, ora sendo regida por professores interinos. Na Escola da Várzea dos Cavaleiros, estavam matriculados 39 alunos mais oito adultos, mas a frequência era irregular; concluía o Inspector que a «pouca regularidade é devida nesta Freguesia, bem como em quase todas as rurais aos muitos trabalhos de agricultura em que d'ordinário se empregam os alunos». A Escola de Palhais não tinha tido professor. Estavam inscritos dezoito alunos. Na Escola Feminina de Sertã, estavam inscritas 29 alunas e a frequência regular era de 25. Na Escola Feminina de Cernache, estavam inscritas 42 alunas e a frequência regular era de 35. Na Escola Feminina de Pedrógão-Pequeno, estavam inscritas 45 alunas e a frequência era regular.

Na generalidade das Escolas, o ano lectivo era de sete meses, havendo duas sessões escolares por dia, de duas e meia ou três horas. O Inspector classificou a generalidade das crianças observadas com Suficiente ou com Bom, mas apenas na Escola Masculina da Sertã há referência a «alunos prontos» e a um aluno que saiu para admissão ao liceu. Os mapas de matrícula assinalam maior concorrência para alunos com menos de 10 anos, e maior frequência nas primeiras classes.

Pode inferir-se que este afluxo de alunos em idades mais baixas revela que a escolaridade estava em franca progressão. Contudo, como ressalta das conclusões do Inspector, obtidas as aquisições consideradas básicas, os alunos abandonavam a escola e continuavam ocupados nas tarefas agrícolas.

Nas Escolas Masculinas eram raros os alunos a frequentar Gramática e, com a excepção da Escola Masculina de Sertã e a da Escola Masculina de Pedrógão-Pequeno, não havia alunos nas disciplinas de Cronografia, História Pátria, Desenho Linear. Nas Escolas Femininas de Sertã e Cernache, não havia alunas a frequentar as disciplinas de Sistema Métrico Decimal, Cronografia, História Pátria, Desenho Linear. De modo distinto, a Professora da Escola Feminina de Pedrógão-Pequeno tinha alunas a frequentar todas as disciplinas, à excepção de Desenho Linear.

Em conformidade com as orientações da legislação de 1870, as Juntas de Freguesia e as Câmaras Municipais deveriam assegurar a manutenção dos edifícios onde estavam sedeadas as escolas, bem como a mobília e os utensílios escolares. Também de acordo com aquela legislação e com as orientações da inspecção, junto de cada escola deveria ser instituída uma Comissão Promotora, visando o fomento da frequência escolar. Nesta visita às escolas da Sertã, que decorreu em 1874, o Inspector procedeu à instituição das respectivas comissões. Mas «por falta de pessoal», não lhe foi possível criar as Comissões Promotoras das Escolas Masculinas de Cabeçudo, Troviscal, Várzea dos Cavaleiros, Palhais.

Reitere-se que o Inspector, Francisco Martins da Silva, era prolixo no preenchimento dos campos destinados a observações. Na assinatura dos processos, indicou a localidade de Pedrógão-Pequeno, onde terá residido temporariamente. Do conjunto dos comentários que deixou, ressalta uma expectativa muito positiva sobre as vantagens que adviriam da resolução e da supressão das lacunas que anotava. Manteve um tom compreensivo sobre

as limitações e as faltas de frequência escolar que observou em algumas freguesias. Não anotou informações sobre a conclusão da instrução elementar, pelo que se infere que os alunos não prosseguiam estudos, nem sentiam necessidade de realizar o exame.

O depoimento do Inspector revela um corpo docente com características comuns e práticas uniformes, relativamente aos modos, métodos e livros adoptados. Também ressalta uniformidade no tipo de repreensões, prémios e castigos. O corpo docente apresentava habilitações, capacidades e aptidões próprias. Na generalidade, os professores eram seculares e vitalícios, com exame para o Magistério e com uma outra disciplina de Estudos Menores (*v.g.* Gramática Latina, Francês). De um modo geral, o Inspector deixou uma perspectiva positiva sobre a capacidade e a aptidão dos professores. Só excepcionalmente atribuiu ao comportamento deles as irregularidades de frequência e aproveitamento dos alunos.

Uma dessas excepções está relacionada com a Escola Masculina de Cabeçudo. O Inspector atribuiu a pouca frequência desta Escola à «pouca assiduidade do professor». Também de modo pouco positivo, afirmou que a professora da Escola Feminina da Sertã apresentava capacidade literária medíocre e medíocre aptidão. Essa professora tinha 15 anos de magistério, sempre nesta escola, na qual permanecia através de um contrato temporário. Quando da visita do Inspector, estava ausente em Lisboa, preparando-se para o exame ao magistério.

Mas foi do professor da Escola Masculina de Pedrogão-Pequeno que o Inspector deixou um depoimento excepcionalmente positivo. Tratava-se de José da Silva Tavares, ao tempo com 62 anos, que «está falho de vista, usando d'óculos, cumprindo até ao presente com os deveres do Magistério, talvez com bastante, sacrifício». Para além do Exame para o Magistério Primário, este professor estava habilitado com exame público de Gramática Latina, Retórica, Lógica e Metafísica. O edifício da Escola era propriedade do Professor, que o cedia gratuitamente e que nela exercia, havia mais de 30 anos, com bom comportamento e boa aptidão para ensinar. Era professor vitalício «por Carta de Propriedade de 28 de Setembro de 1844, tomando posse em Janeiro de 1845». Apresentava programas escritos de todas as disciplinas. Era regular na assiduidade e tinha boa aptidão para o ensino, como comprovavam os resultados.

O Inspector não deixou de anotar que, em algumas escolas, havia pequenas colecções de livros obtidos por doação, subvenção ou através de subsídios. Com efeito, havia livros na Escola Masculina de Cernache, na Escola de Cabeçudo e na Escola Masculina de Pedrógão-Pequeno. Esta escola contava com um subsídio da Santa Casa da Misericórdia.

Escolas de Mação, Sardoal, Vila de Rei

Quando da Inspecção de 1863-64, o concelho de Mação tinha 5 Escolas. A Escola Masculina de N.ª S.ª da Conceição situava-se na Vila, sendo professor Manuel Rufino da Cruz; a Escola Feminina de N.ª S.ª da Conceição também estava situada na Vila, sendo professora Eugénia de Matos Lopes Gueifão; a Escola Masculina de S. João Baptista estava sediada no Carvoeiro, sendo professor António Curado David Ribeiro; a Escola Masculina de N.ª S.ª da Visitação situava-se em Belver, sendo professor Hipólito Celestino de Matos Cotrim. Na Escola Masculina dos Envendos, era professor Manuel Maria Alves Mota. O Inspector que visitou estas escolas deixou a observação de que não lhe foi possível separar as listas dos alunos das aulas diurnas das listas dos alunos das aulas nocturnas. De igual modo, não dispunha de informação sobre se havia Comissões Promotoras ou não. Mação só possuía Escolas Estatais.

Conforme os dados dessa mesma Inspecção de 1863-64, o Concelho do Sardoal tinha três escolas. A Escola Masculina de S. Tiago e S. Mateus estava situada na Vila, sendo

professor Joaquim Augusto Faria do Carmo; a Escola Feminina de S. Tiago e São Mateus também estava situada na Vila, sendo professora Maria Fortunata de Mota Brito; a Escola Masculina de Alcaravela estava situada em Presa/ Casalda, sendo professor Francisco Martins Pimenta. Tal como em Mação, no concelho do Sardoal, só havia Escolas Estatais.

Vila de Rei tinha quatro Escolas em 1863-64: a Escola Masculina de N.ª S.ª da Assunção, situada em Cardigos, sendo professor José de Oliveira Tavares; a Escola Masculina de Amêndoa, sendo professor Isidro de Oliveira Lopes; a Escola Masculina de N.ª S.ª da Conceição, situada em Vila de Rei, sendo professor Valentim Gonçalves Rolão; a Escola Masculina de Fundada, situada na Silveira, sendo professor Sebastião de Oliveira Xavier. Quando da Inspecção de1875, havia sete escolas no concelho de Vila de Rei. Uma das novas escolas era a Escola Masculina da Vila. Era um edifício Conde Ferreira, com uma sala para 60 alunos e residência para o professor. Estavam inscritos 38 alunos. O professor, José Nunes Garcia, era secular e tinha 22 anos de idade e seis de experiência, incluindo um ano nesta escola, na qual era vitalício. Não tinha habilitação para a Instrução Primária. Tinha alunos inscritos em todas as disciplinas e também assegurava ensino particular. O Inspector informou que o comportamento do professor era bom e que tinha aptidão regular.

A Escola Masculina de Fundada funcionava num edifício da paróquia, cedido gratuitamente pelo Pároco, que também assegurava a mobília. O edifício estava situado em lugar central e dispunha de uma sala com capacidade para doze alunos. Estavam inscritos 23 alunos, dos quais 20 frequentavam regularmente; dezoito destes recebiam papel e tinta, oferecidos pelo professor. O professor, Sebastião de Oliveira Xavier da Silva, era eclesiástico, tinha dezassete anos de experiência nesta escola e contrato vitalício. Estava habilitado com o Curso Teológico, obtido em Castelo Branco. Segundo o Inspector, tinha bom comportamento moral e uma aptidão literária regular.

A Escola Mista de Cardigos funcionava num edifício da Câmara Municipal, que também fornecia a mobília. O edifício recebia pouca luz e a mobília necessitava de reforma. A sala tinha capacidade para dezasseis alunos, ainda que estivessem a frequentar regularmente 21 alunos. Havia uma aluna inscrita. Deixou de existir residência para o professor. O professor, José Cardoso Tavares, era secular, tinha 45 anos de idade e dezasseis de experiência de ensino, mas apenas cinco meses nesta escola. Tinha habilitação para a Instrução Primária e estava também habilitado em Latim e Lógica. Havia frequentado Oratória. Segundo o inspector, tinha bom comportamento e capacidade regular.

A Escola Mista de Amêndoa, situada na freguesia de Amêndoa, funcionava num edifício da Junta da Paróquia. A sala era razoável e tinha capacidade para doze alunos. Estavam inscritos 35 alunos, dos quais cinco alunas. Frequentavam regularmente 23 alunos. O professor, Izidoro de Oliveira Lopes, era eclesiástico, com 34 anos de idade e dez anos de experiência, sempre nesta escola. Tinha contrato vitalício e estava habilitado com Curso Teológico. O Inspector registou a observação seguinte «encontrei no Professor suficientes habilitações, zelo e dedicação para a magistério, notando-lhe boas maneiras para com os alunos».

Havia uma outra Escola Mista da freguesia da Amêndoa, situada na Aldeia d'Eira. Era um edifício de privados, a quem a Câmara Municipal pagava renda. A sala principal tinha pouca luz, estava em estado sofrível e tinha capacidade para 22 alunos. Estavam inscritos 33 alunos, entre os quais, havia seis alunas e um adulto. A mobília escolar era fornecida pelo professor e pelos proprietários. O professor, Vicente Marques dos Reis, era eclesiástico, tinha 45 anos de idade e sete anos e meio de experiência, sempre nesta escola. Tinha contrato vitalício e estava habilitado com os Preparatórios e o Curso Teológico. Segundo o Inspector, tinha bom comportamento e aptidão distinta.

A Escola Mista do Pezo funcionava num edifício da Junta de Paróquia. A sala era suficiente para onze alunos. Estavam inscritos dezasseis alunos, entre os quais uma aluna e três adultos. O professor, Serafim Henriques Barreto Leça Sousa, era secular, com 33 anos de idade e sete anos de ensino. Tinha contrato vitalício e estava habilitado com Português, Latim, Francês. Apresentou programas das disciplinas. Segundo o Inspector, tinha bom comportamento e regular aptidão.

A Escola Feminina de Vila de Rei funcionava num edifício particular, cuja renda era paga pela Câmara Municipal. A sala tinha capacidade para quinze alunas. A mobília era fornecida pela Câmara Municipal. A sala e a mobília estavam em estado sofrível. A professora, Maria das Dores Nunes Sousa, tinha 20 anos de idade e apenas oito dias de experiência, todos naquela Escola. Estava habilitada com o Curso da Escola Normal e tinha contrato temporário. Segundo o Inspector, tinha bom comportamento, habilitação e capacidade distintas.

Das informações do Inspector decorre que as Comissões Promotoras não existiam, tendo sido instituídas por ele junto de cada uma das escolas. No entanto, observa-se que no concelho de Vila de Rei era notória a relevância das Juntas de Freguesia, assegurando o funcionamento escolar e pressionando para que as escolas de paróquia fossem mistas e frequentadas por crianças de um e outro género e por adultos. Com efeito, quatro das sete escolas inspeccionadas eram mistas. Tal como se observou nos concelhos de Mação e Sardoal, também em Vila de Rei não havia Escolas não-Estatais. Os professores, parte dos quais eram eclesiásticos, tinham contrato vitalício e tinham obtido habilitação para a Instrução Primária através de exame. Uma das professoras estava habilitada com o curso de normalista.

Alfabetização e modernização – Escolas Móveis

O cruzamento de informação com outras dimensões da modernização da região revela que, nas últimas décadas de Oitocentos, estavam em curso melhorias na rede viária, com novos itinerários, inclusive com duas novas pontes sobre o rio Zêzere – a de Cernache, concluída em 1883, e a do Vale da Ursa, concluída em 1885. Entre outros melhoramentos (nomeadamente nos núcleos urbanos, onde estavam em curso planos de urbanização que incluíam construção de mercados públicos, jardins, cine-teatros), contam-se o abastecimento de água potável, a iluminação pública, o telégrafo.

A análise sumária da rede escolar e da frequência dos alunos revela que, até à década de 80 do século XIX, raramente surgiam alunos a frequentar as disciplinas terminais. Apenas na Escola da vila de Sertã havia referência a «alunos prontos». Conclui-se assim que uma parte significativa dos alunos frequentava essencialmente as classes iniciais de leitura, escrita e aritmética, abandonando a escola logo que possuía conhecimentos mínimos. Aliás, parte significativa das assinaturas constantes de autos e de outros processos camarários apresentava um traçado elementar, se bem que normalizado. Por outro lado, a constatação de que havia menos alunos a frequentar do que os inscritos, deixa concluir uma frequência irregular, bem como que os alunos mais regulares eram os que tinham aproveitamento. Acresce que, até à década de 70 de Oitocentos, tinha havido poucas escolas para além das sediadas nas vilas-sede de concelho. Também os cursos nocturnos de adultos funcionavam com pouca regularidade. Como deixaram expresso os Inspectores, até à década de 70, poucas escolas contavam com Comissão Promotora dos Estudos.

No entanto, a partir da década de 80, com a criação das Juntas Escolares junto das Câmaras Municipais, observa-se uma maior regularidade na realização dos exames anuais de Instrução Primária. A acção das Juntas Escolares, que dispunham de Delegados Paro-

quiais, fez-se sentir no fomento de novas escolas e no cumprimento da escolaridade obrigatória, assegurando o recenseamento das crianças em idade escolar e zelando pela regularidade dos mapas de frequência (que os professores deviam apresentar para receberem as gratificações mensais). No mundo rural, as taxas de analfabetos mantiveram-se elevadas. Com efeito, o combate ao analfabetismo não foi uniforme e começava no reconhecimento das vantagens da alfabetização.

Em 1890, a percentagem de analfabetos no concelho da Sertã era de 88,6%, num total de 18.315 habitantes (Martins, 2020, p. 208). Em 1900, a percentagem de analfabetos em Portugal era de 70,8%, numa população de cinco milhões e meio de habitantes. Assim pois, naquela região, como no todo português, a maioria da população permanecia analfabeta. Na tese sobre *A Extinção do Analfabetismo e o Problema Nacional*, aprovada no Congresso da Nacional da Liga Nacional de Instrução, foram apresentadas dez causas do analfabetismo, a primeira das quais residia no desconhecimento do mérito e utilidade da instrução. Acrescia a convicção de que «Circunstâncias mesológicas e históricas interferem na explicação do atraso em que sob este ponto de vista vive a quase totalidade da sociedade portuguesa» (Liga Nacional de Instrução, 1910, p. 3). De facto, o reconhecimento das vantagens da alfabetização, antes como hoje, só está verdadeiramente ao alcance dos alfabetizados, pelo que havia necessidade de irromper contra a falta de aculturação escrita. Correlativamente, o isolamento a que estavam votadas as populações da Beira Interior-Sul justifica que as circunstâncias mesológicas e históricas constituíssem dificuldades acrescidas para a alfabetização.

Um dos movimentos mais expressivos e significativos no combate ao analfabetismo, no Portugal de transição de Oitocentos como, décadas antes, noutros países europeus e euro-asiáticos, foram as Escolas Móveis. Foi justamente na região em estudo que, por iniciativa de Casimiro Freire, nascido em 1843 na Vila de Pedrógão Pequeno (concelho extinto em 1836 e integrado no concelho da Sertã), foi criada a Associação das Escolas Móveis em 1882.

A primeira Missão das Escolas Móveis, com início em 24 de Novembro desse mesmo ano de 1882, teve lugar em Castanheira de Pera. Entre 1882 e 1921, ano em que foram suspensas as Escolas Móveis, foram realizadas 487 missões, em diferentes localidades e regiões do País. Mas, destas, dezanove foram no concelho da Sertã, onde, até 1914, funcionou uma Comissão Auxiliar das Escolas Móveis. Àquelas Missões, acrescem uma em Mação e outra em Vila de Rei. Houve um efeito alfabetizador, ou seja, alfabetização atraiu e capitalizou alfabetização. Tal fica comprovado com a repetição e a sequência de Missões nas mesmas localidades ou regiões. Na generalidade das Paróquias da Sertã, houve Missões em dois anos seguidos.

Plano dos Centenários e Núcleos Escolares na Sertã – luta pela escola

A história é busca, construção de sentido, compreensão/ explicação, narrativa. A memória, as memórias são substância, informação, reinterpretação. Delimitam temporalidades, conectam processos, rememoram e reactualizam. No Portugal Interior-Sul, a oferta escolar cresceu de forma lenta e a obrigatoriedade escolar não foi cumprida apenas com escolas públicas e com escolas sediadas em centros urbanos e povoações principais. Se as geografias física e humana da região inviabilizavam a ida diária para a escola, também a aglutinação de povoações em núcleos escolares foi objecto de controvérsia. A escolarização ficou associada à oportunidade para mudar de território e de vida. O longo combate ao analfabetismo também incluiu a não menos duradoira e persistente luta pela escola.

Através de correspondência do Governo Civil de Castelo Branco para a Câmara da Sertã, datada de 1932, fica a saber-se que estavam planeadas a Escola de Macieira e a Escola da Ermida. Para Sertã-sede, estava planeado um edifício de seis salas de aula, com museu e dois gabinetes. Estavam também enunciadas a construção de um edifício escolar conforme ao modelo Escola Tipo da Beira Alta, para a freguesia de Troviscal; um edifício escolar para o Outeiro da Lagoa; um edifício escolar de Amioso (Arquivo Municipal da Sertã, *Plantas de Edifícios Escolares*). Uma Portaria de 14 de Novembro de 1938 continha dados sobre verbas estatais para os edifícios escolares de Sertã, Maxial, Cernache do Bonjardim. No primeiro caso, a entidade comparticipante era a Câmara Municipal; nos dois últimos, a Junta de Freguesia (Arquivo Municipal da Sertã, C/A 20, Mç 705).

De acordo com os dados constantes nessa mesma Portaria de 14 de Novembro de 1938, estavam em construção, no concelho de Oleiros, dois edifícios escolares: o de Juncosa, sendo entidade comparticipante a Comissão Pró-Edifício; o de Foz de Giraldo, sendo entidade comparticipante a Junta de Freguesia. Com comparticipação das respectivas Câmaras Municipais, estavam também em construção um edifício escolar em Proença-a--Nova e cinco edifícios escolares no concelho de Vila de Rei, para as freguesias de Casal Novo, Valadas, Celavisa, Boafarinha, Vale de Velido.

Foi já na segunda fase do Plano dos Centenários, a partir do início da década de 60, que, em boa parte por pressão das populações e das autoridades municipais e paroquiais, a política de construções escolares foi efectivamente orientada para a universalização do ensino. Em resposta às dificuldades de acesso e de mobilidade das crianças, as autoridades locais pugnavam para que houvesse escola na generalidade das povoações. Na primeira fase dos Centenários tinha sido mais intensa a política de concentração em edifícios maiores, parte dos quais sediados nos principais núcleos urbanizados. Com efeito, em 1938, estava a ser concluído um edifício de quatro salas na Sertã; estavam também em construção um edifício escolar em Cernache do Bonjardim, com quatro salas e outro na freguesia de Maxial, ambos por solicitação das Juntas de Freguesia (Arquivo Municipal da Sertã, C/A 20, Mç 705).

Conforme consta de um Ofício enviado à Câmara Municipal da Sertã pela Direcção--Geral dos Edifícios Nacionais, em 31 de Maio de 1957 (Ofício N.º 3857, Processo CE--248), havia no concelho 23 salas de aula, distribuídas por igual número de edifícios. A excepção era o edifício de Sertã-sede, que tinha três salas. O edifício Conde Ferreira, igualmente sediado no núcleo urbano da Sertã, continuava com apenas uma sala. Nos termos daquele Ofício da Direcção-Geral, deveria ser dada prioridade à ampliação dos edifícios existentes. Em consequência, o edifício do Núcleo de Cabeçudos e o do Núcleo de Castelo passariam a ter duas salas; o do Núcleo de Cernache de Bonjardim seria finalmente ampliado para quatro salas; o de Pedrógão Pequeno para três salas e o Edifício-sede do Núcleo da Sertã passaria de três para sete salas. Com excepção do Edifício Conde Ferreira, todos os edifícios eram considerados de tipo indefinido, o que revela que o Plano dos Centenários não tinha sido implementado até então. Aliás, o Ofício da Direcção-Geral era explícito ao remeter esta conservação e estas ampliações para a Direcção de Edifícios do Centro, pois que àquela Direcção-Geral competiam apenas os edifícios do Plano dos Centenários (Arquivo Municipal da Sertã, Caixa C/A 20).

Em Sessão de 23 de Março de 1959, a Câmara Municipal da Sertã ficou incumbida, ao abrigo do Plano dos Centenários, de um Programa de Trabalhos. Consistia este na construção de: edifício de duas salas no núcleo Casal da Madalena, da freguesia de Cernache do Bonjardim; edifício com uma sala no núcleo do Vale de Fundeira, na freguesia do Castelo; edifício com duas salas no núcleo de Carvalhos, na freguesia do Castelo; edifício com uma sala no núcleo de Vale da Galega, na freguesia de Pedrogão Pequeno; edifício

com uma sala no núcleo de Bustelo de Bezenis, na Sertã; edifício de uma sala no núcleo de Moriana, na freguesia de Troviscal; edifício de duas salas no núcleo de Troviscal, freguesia de Troviscal. Com excepção deste último núcleo, até então nenhum dos outros tinha tido escola própria (Arquivo Municipal da Sertã, Caixa C/A 20).

A criação de Núcleos Escolares, no âmbito desta nova fase do Plano dos Centenários, fez reacender a luta pela escola, pois que cada núcleo deveria servir diferentes povoações. Com efeito, por Ofício de 11 de Dezembro de 1961, da Direcção Geral do Ensino Primário, a Câmara Municipal de Sertã ficava informada de que o Núcleo de Relvas incluía Relvas, Perna do Galego, Vale de Pousada, Vale de Cancelas, Porto de Cimeiras, Ribeira da Santinha, Fogo. Ficava igualmente informada que o Núcleo de Ermida deveria incluir Ermida, Castanheira Cimeira, Castanheira Fundeira, Vale das Hortas, Cabreira, Carvalheira, Monte Fundeiro, D. Maria. Seriam construídos dois edifícios: um em Relvas e outro em Ermida (Arquivo Municipal da Sertã, Maço Escolas/ Plano dos Centenários 1950--1962).

Anexos a este Ofício da Direcção Geral do Ensino Primário estão o original e a respectiva pública-forma de uma Exposição-requerimento, dirigida ao Presidente da Câmara Municipal da Sertã e aos Vereadores, por parte de 62 autóctones, homens e mulheres de várias povoações das freguesias de Troviscal e Ermida. O original, composto por 6 folhas de papel selado, devidamente autenticadas com imposto de selo, contêm, nas primeiras três folhas, a Exposição-requerimento e, nas restantes, as assinaturas, autografadas e a rogo. Nos 62 subscritores, contam-se três mulheres, duas das quais assinaram por mão própria. A Pública-forma contém o registo de entrada na Câmara Municipal, com data de 4 de Novembro de 1961, a que acrescem as indicações de «Sessão de 7-XI-1961» e um apontamento lateral: «pedir a inclusão de uma escola nas Relvas, no primeiro plano» (Arquivo Municipal da Sertã, Maço Escolas/ Plano dos Centenários 1950-1962). As assinaturas, quer as autografias quer as de quem assinou «a rogo de», incluindo as mulheres, apresentam um traço muito elementar, mas em que ressalta um *ductus* padronizado pela caligrafia escolar.

O motivo daquela Exposição-requerimento, apresentada pelos habitantes de Vilões, Fonte Fria, Vale do Rendeiro, Fojo, Folga, Relvas, Ermida, Cabrieira, reside no facto de terem sabido que os habitantes de Perna do Galego, Carvalheira, Monte Fundeiro e D.ª Maria (também pertencentes à freguesia de Ermida), queriam deslocar o Posto Escolar de Relvas para Perna do Galego. Pela argumentação e pelo teor da Exposição-requerimento, fica-se informado que, no conjunto do território daquelas povoações, havia dois Postos Escolares – um a funcionar na Ermida (sede da freguesia) e outro que, desde há 22 anos, funcionava em Relvas.

Alegavam os subscritores da Exposição-requerimento que os alunos de Vilões, Fonte Fria, Vale do Rendeiro, Fojo, Folga e Relvas frequentavam o Posto Escolar de Relvas, porque estavam a menos de um quilómetro do que de Perna do Galego. Acresce que Relvas tinha mais crianças em idade escolar que Perna do Galego. A mudança do Posto Escolar para Perna do Galego iria retirar crianças ao Posto Escolar de Ermida. Os signatários entendiam ser «um direito que lhes assiste e se mantém ao longo de muitos anos», garantia esta que entendem ser extensiva aos signatários das povoações igualmente servidas pelo

> Posto Escolar de Relvas e que assinam. Os signatários (…) esperam e creem que (…) a única fonte de cultura existente naquelas inóspitas regiões não lhes seja negada, para que não mergulhem nas trevas, como antigamente acontecia, os seus próprios filhos.

Manifestavam desejo de que a escola de Relvas fosse mantida e instalada em novo edifício, para o que ofereciam terreno. Também se comprometiam a fazer a manutenção do edifício actual até que a nova escola fosse comparticipada. Um Ofício da Direcção-Geral recebido na Câmara Municipal em 11 de Dezembro de 1961, esclarecia que o Plano previa a construção de um edifício com uma sala, no núcleo de Relvas, e a manutenção da escola de Ermida, cujo edifício era aproveitável.

Estas e outras representações e abaixo-assinados de homens e mulheres moradores nas distintas povoações, que surgem apensas a outros processos, protestando contra a criação de núcleos ou contra a escolha das sedes de núcleos, onde deveria funcionar a escola, contêm, em regra, informação sobre a população em idade escolar em cada povoação, e sobre as dificuldades de acesso à sede do núcleo, devido à distância e a perigo de acidentes vários (nomeadamente a travessia de ribeiras, feita por crianças). Mas revelam sobretudo o desejo e o empenho das populações para que fosse cumprida a escolaridade. É um movimento que não tinha assumido tal visibilidade até meados do século XX, e que revela também um sentido de justiça e solidariedade comunitária, pois que, entre os subscritores, há homens e mulheres de distintas povoações.

As escolas eram parte do plano de desenvolvimento local e frequentemente ficaram instaladas em terrenos cedidos, mediante protocolos de serventia e boa vizinhança. Um Ofício do Presidente da Câmara para o Director Escolar do Distrito de Castelo Branco, enviado em 1 de Outubro de 1959, dá nota de que existiam três sobreiros no logradouro do Edifício Escolar de Vale da Galega, e que, de nove em nove anos, o proprietário necessitava de invadir o terreno da Escola para colher a cortiça, ou então ver-se-ia forçado a abatê-los. Instava por isso o Presidente da Câmara para que fosse dada autorização de devassa, sem prejudicar a comodidade das crianças.

A ampliação dos edifícios, assegurando a graduação pedagógica e a concentração de serviços, também continuou a assinalar a segunda fase do Plano dos Centenários. Por ofício de 16 de Abril de 1963, da Direcção Geral do Ensino Primário, a Câmara da Sertã deveria proceder à transferência de lugares que tinham funcionado nas escolas de Sertã para o edifício do lugar da Abegoaria, na sede do concelho, depois de devidamente reparado no plano arquitectónico e melhorado no plano pedagógico. Essa transferência gerou, uma vez mais, polémica, porque as povoações se reviam nas respectivas escolas.

Considerações finais

Parte da memória escrita da Sertã ficou irremediavelmente perdida no incêndio que destruiu os Paços do Concelho em 1917, mas pela abordagem sumária que aqui se esboça, é forçoso admitir que há uma história pedagógica e social da educação que não está escrita. Tal como sucede também com Proença-a-Nova, onde há documentação dispersa que tem vindo a ser reunida no Arquivo Municipal. Num e noutro caso, há documentação avulsa que está em fase de organização e catalogação, nomeadamente os fundos relativos às Construções Escolares e ao Plano dos Centenários.

A dinâmica local desta região da Beira Interior-Sul foi diversa, como ressalta dos Arquivos dos Municípios, mas a história local é um contributo fundamental para compreender e explicar o que há de comum e transversal e o que houve de singular. A história da educação é uma aproximação à história total, demográfica, social, económica, administrativa, institucional. A centralidade dos municípios conferiu à região um cunho autárcito. Autarcias coetâneas, que antes estavam integradas em Senhorios e territorialidades amplas, como o Priorato do Crato, com a Revolução Liberal foram integradas no distrito de Castelo Branco. Está-se em face de histórias que incluem Misericórdias, Ordenanças,

Julgados de Paz, mercados sazonais, carreiras de almocreves e, sempre, a migração. Havia saída dos homens para trabalhos sazonais, emigração para os grandes centros, para o Brasil e, mais recentemente, para África.

A aculturação escrita fez parte da modernização e da contemporaneidade. A justiça paroquial estava confiada a juízes pedâneos, mas a justiça comarcã e a administração concelhias assentavam na escrita. A educação tinha um suporte essencial na tradição e nos costumes, transmitidos pela oralidade. O elemento eclesiástico estava presente nas igrejas, nas capelas, nos beneficiados e no ensino regular. Pelas paróquias disseminavam-se as capelas, servindo os povos remetidos ao natural confinamento territorial. Esta geografia reflectiu-se na oferta escolar. As escolas das vilas e sedes de concelho mantiveram-se únicas durante boa parte de século XIX. A extinção de alguns pequenos concelhos era ameaça para a manutenção das respectivas escolas. A iniciativa individual e associativa foi um factor de resistência à extinção das escolas e de dinamismo local.

A luta pela escola perpassou os séculos XIX e XX e assumiu diferentes modos de manifestação, mas o argumento era a aculturação escrita. Na segunda fase do Plano dos Centenários, quando da criação dos Núcleos Escolares que aglutinavam povoações com acessos difíceis, de novo se fez ouvir a voz dos autóctones, em defesa da escola. A rede escolar também foi uma resposta ao autarcismo e ao isolamento. Complementarmente, ao lado dos centros urbanizados e gregários, foram os eixos viários e a implantação escolar, que ditaram o destino das principais vilas e povoações.

Fontes Históricas

ANTT. *Inspecção. Escolas Públicas e Particulares de Castelo Branco*, 1L, 1867 Castelo Branco – Arquivo Nacional da Torre do Tombo – DigitArq (arquivos.pt)

ANTT. *Inspecção. Escolas Públicas e Particulares de Castelo Branco*, Círculos 4-6, 1875 https://digitarq.arquivos.pt/viewer?id=4246767

Arquivo Municipal de Proença-a-Nova. *Livro de Correspondências entradas na Câmara Municipal*, 1864.

—— *Livro de Vereações, 1828-1833*.

—— *Livro de Vereações, 1864 a 1866*.

—— *Livro de Vereações, 1866 a 1868*

—— *Livro de Vereações, 1869 a 1871*

—— *Livro de Vereações, 1881 a 1883*.

Arquivo Municipal da Sertã. C/A 20, Mç 705.

—— Caixa com Plantas de Edifícios Escolares.

—— Maço Escolas/ Plano dos Centenários 1950-1962.

Bibliografia

Catarino, P.e Manuel Alves (1933). Concelho de Proença-a-Nova. Lisboa: Companhia Editora do Minho.

Farinha, António Lourenço (1930). *A Sertã e o seu Concelho*. Lisboa. Oficinas S. José.

Lopes, Rui (2013). *História da Sertã*. Sertã: Câmara Municipal da Sertã.

Liga Nacional de Instrução (1910). *Conclusões relativas à Tese 4.ª do Congresso Nacional. A Extinção do Analfabetismo e o Problema Nacional*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Magalhães, Joaquim Romero de (1993). O Enquadramento do Espaço Nacional. In Mattoso, José (Dir). *História de Portugal. No Alvorecer da Modernidade (1480-1620)*. Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 13-59.

Magalhães, Justino (2006). O local e a educação: Para a história do Município Pedagógico. *Revista de Administração Local*, n.º 215 (607-614). Setembro-Outubro.

Magalhães, Justino (2010). *Da Cadeira ao Banco. Escola e Modernização (Séculos XVIII-XX).* Lisboa: EDUCA/ Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Ciências da Educação.

Martins, Marta (2020). As missões da Associação de Escolas Móveis na região-berço de Casimiro Freire. In Joaquim Pintassilgo e M. Isabel Freire Ferreira (Orgs). *Casimiro Freire. O Republicanismo e a Instrução Popular*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 203-231

Meda, Juri & Viñao, Antonio (2017). School memory: Historiographical Balance and Heuristics Perspectives. In Cristina Yanes-Cabrera, Juri Meda, Antonio Viñao (Editors). *School Memories. New Trends in the History of Education*. Springer International Publishing Switzerland, 2017; pp. 1-9.

Ribeiro, Orlando (1998). *Portugal. O Mediterrâneo e o Atlântico. Esboço de relações geográficas* (7.ª edição revista e ampliada). Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.

Rodrigues, Teresa Ferreira (1993). As Estruturas Populacionais. In Mattoso, José (Dir). *História de Portugal. No Alvorecer da Modernidade (1480-1620).* Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 197--241.

Rosas, Fernando (1994). O Estado Novo (1926-1974). In Mattoso, José (Dir). *História de Portugal* (Sétimo Volume). Lisboa: Círculo de Leitores.

Serrão, José Vicente (1993). O Quadro Humano. In Mattoso, José (Dir). *História de Portugal. O Antigo Regime (1620-1807).* Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 49-69.

HISTÓRIAS DE VIDA, ARQUIVOS VIVOS & HISTÓRIA PÚBLICA: CONTRIBUTOS PARA A CRIAÇÃO DE UM BANCO DE MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO EM MEIO RURAL

Helena Cabeleira

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Introdução

HOJE, mais do que nunca, o *espaço da história da educação* (Nóvoa, 1997, p. 189) é construído tanto pelas comunidades especializadas do campo educacional, quanto pelas pessoas e comunidades envolvidas no processo educativo, incluindo aquelas que, historicamente, foram deixadas do lado de fora da escola, e da historiografia educacional. São essas pessoas e comunidades que, juntamente com o historiador, constroem a *história do tempo presente* (Delacroix, 2018) e os arquivos da *memória pública* (Haskins, 2007; Houdek & Phillips, 2017; Hoyle 2017).

Num mundo cada vez mais virtualizado e viralizado, o problema do uso público da investigação histórica surge, no campo educacional, como condição de possibilidade do conhecimento científico em si mesmo. Como disse António Nóvoa há mais de duas décadas atrás: "hoje, o dilema da História já não é responder aos desafios provocadores das ciências sociais, mas, bem pelo contrário, situar-se face à crise dos postulados destas mesmas ciências" (1997, p. 189). No meio da pandemia Covid-19, somos confrontados com esta evidência contundente: não precisamos de *mais* conhecimento, precisamos de *outros* conhecimentos. Perante a complexidade e imprevisibilidade dos tempos e circunstâncias presentes, somos permanentemente obrigados a reposicionar o nosso olhar desde a escala *macro* para a escala *micro* (e vice versa).

O presente texto inscreve-se nas linhas gerais de investigação do Projecto MRIR: *Memórias resgatadas, identidades (re)construídas: experiências de escolarização, património e dinâmicas educativas locais* (mais concretamente, nos seus Eixos: Memória e Património), e tem como objetivo trazer para dentro do quadro histórico da educação contemporanea as pessoas e os arquivos *vivos* que foram deixados de fora desse quadro, desde o século passado. A partir de testemunhos orais e escritos de pessoas que vivem e/ou viveram em contextos rurais portugueses no espaço temporal decorrido entre duas pandemias (Pneumónica 1918-19 e Covid-19 2020-21), procuramos aqui escrever uma história (e uma historiografia) da educação *para* as pessoas, *sobre* as pessoas e *pelas* pessoas que têm sido constantemente esquecidas (ou negligenciadas) pela historiografia da educação nacional: as populações idosas e não escolarizadas da região do Pinhal Interior Sul (PIS).[1]

[1] O Pinhal Interior Sul (PIS) localiza-se no Centro-Interior de Portugal, e abrange (ou, melhor, abrangeu

Em suma: este é um texto que decorre, essencialmente, do trabalho de campo que foi realizado ao longo dos últimos três anos na região do PIS (Municípios de Mação, Vila de Rei, Proença-a-Nova, Oleiros e Sertã), tendo em vista contribuir para a criação de um Banco de Memórias e para a escrita de uma *história pública* (Hoyle, 2017; Cauvin, 2018; Donaldson, 2020) da educação em meio rural. Ao colocarmos a nossa cronologia dentro dos limites de duas pandemias (1918-2021), pretendemos destacar e discutir algumas das continuidades, contrastes e paradoxos que moldaram a educação pública e a escolarização em meios rurais, em Portugal, nos últimos cem anos.

De referir que, embora esta baliza cronológica estivesse inicialmente prevista no Projecto MRIR – como fronteira mais ou menos flexível para a delimitação das actividades e tarefas de recolha de documentação histórica e constituição de um *corpus* de fontes documentais (sobretudo iconográficas) que pudesse ser representativo do passado educacional da região do PIS –, o facto é que a emergência pandémica (Março 2020) veio, de certo modo, consolidar a pertinência e reforçar a inevitabilidade de focalizarmos o nosso trabalho de pesquisa e colheita de fontes (textuais, orais, visuais) neste período temporal circunscrito pelas duas pandemias.

Confrontados com a obrigatoriedade de suspender e/ou reformular o plano de trabalho inicialmente previsto no Projecto MRIR (Março-Maio 2020 e Janeiro-Abril 2021), e perante a abundância de registos e testemunhos que iam surgindo no espaço público mediático documentando o estado da educação durante a emergência pandémica Covid-19, procurámos reajustar a nossa lente historiográfica e a nossa linha de trabalho científico de modo a responder às urgências do tempo presente, e também aos imperativos da produção e disseminação de conhecimento (e publicação de resultados) neste novo contexto de excepção que acabou por impactar, de forma irreversível, a educação, a vida académica e o próprio trabalho científico.

Em face dos constrangimentos que se nos colocaram à nossa investigação histórico-educacional, optámos por reformular algumas das nossas prioridades de investigação e escrita inicialmente previstas. Assim sendo, para além de contribuirmos para a documentação histórica da educação (e investigação) em tempos de Covid-19, procurámos resgatar memórias das pandemias anteriores (Gripe Espanhola 1918, Gripe Asiática 1957, Gripe de Hong Kong 1968), de modo a perceber como é que estas impactaram (se é que impactaram) a vida das populações e o contexto escolar do PIS.

Este texto resulta, precisamente, desse esforço de comparação, contraste e até mesmo (re)conciliação entre uma história da educação feita de passados *quase recentes*, e a história da educação que se faz no *tempo presente*. Nesse sentido, o propósito deste texto é duplo: (1) revisitar a história e a historiografia da educação pública produzidas nos últimos quarenta anos em Portugal, olhando para os desenvolvimentos (e falhanços) da política educacional no que diz respeito à escola em meio 'rural', e procurando esclarecer as suas inter-relações com crises sanitárias do passado (e os seus respectivos silêncios e vácuo historiográfico); (2) construir um Banco de Memórias que possa contribuir para a escrita de uma *história pública* da educação na região do PIS (1918-2021), ou seja, uma história que se baseia em três pressupostos e/ou critérios metodológicos (e epistemológicos): uma história que não é exclusivamente produzida (e consumida) por especialistas e

entre 1986 e 2015) cinco Municípios: Vila de Rei, Proença-a-Nova, Sertã, Oleiros, Mação (Cabeleira, Carvalho & Madeira, 2020, p. 141). Este território estende-se por uma área de 1.906 Km2, e é actualmente habitado por 36.526 indivíduos (Janeiro 2022). De acordo com os dados do Censos 2020-21, esta região apresenta o maior índice de envelhecimento de todo o país: com cerca de 780 idosos por cada 100 jovens (PORDATA, 26-07-2022). Em 2013, esta região foi considerada uma das mais envelhecidas, e com menor densidade populacional, de toda a Europa (Kotzeva, 2013, p. 43).

públicos académicos, e que implica a participação do público e a aplicação da metodologia histórica às questões da actualidade (Cauvin, 2018, p. 4).[2]

O argumento que serviu de ponto de partida para este texto – e que, de certa forma, justifica a pertinência e a razão de ser do próprio projecto MRIR, bem como o seu contributo inédito para a história da educação em Portugal –, assenta no reconhecimento de que as histórias locais da educação (em particular, a escola e a educação em meio rural), têm sido sistematicamente esquecidas e/ou negligenciadas pela universidade e respectivas comunidades académicas (Cruz, 2016). Além disso, a tentativa de fazer a história da educação *em* e *sobre* tempos pandémicos assume os contornos de uma tarefa hercúlea: seja por falta de fontes, seja por excesso delas, seja ainda pela inacessibilidade dos documentos (ou a dificuldade do historiador em aceder-lhes). Situação esta que se agrava ainda mais quando o objecto de pesquisa histórica incide, precisamente, na relação entre pandemias (do presente e do passado) e a educação em geografias rurais (e de difícil acesso).

Com efeito, até Março de 2020, poucas fontes primárias (documentos escritos, testemunhas oculares) podiam ser encontradas, em Portugal, sobre pandemias passadas (Gripe Espanhola, Gripe Asiática, Gripe de Hong Kong, etc.). Em contrapartida, o impacto da Covid-19 na sociedade e nas escolas foi documentado até à exaustão: imagens, vídeos, livros, artigos, relatórios, entrevistas, reportagens televisivas, notícias diárias, etc. Em outras palavras, confrontar o *presente imediato* com o *passado quase recente* é encontrarmo-nos entre *o ruído dos vivos* e *o silêncio dos mortos*.[3]

Para construir o Banco de Memórias da educação na região do PIS – incluindo nele a memória de pandemias passadas e o seu impacto local nesses territórios de *baixa densidade* (Lopes & Mota, 2021; Figueiredo & Ferrão, 2007) –, foi necessário recorrer a uma série de fontes documentais e materiais de arquivo: livros e registos municipais, correspondência e relatórios do governo local, legislação e estatística, registos funerários, imprensa local, relatórios nacionais de saúde, artigos científicos, reportagens televisivas, etc. No cruzamento de todas essas fontes de informação, o nosso foco principal (e maior desafio) consistiu em identificar os ângulos mortos do discurso escrito (e oficialmente documentado) e conectar todos as pontas soltas recorrendo a materiais autobiográficos e testemunhos orais de professores, alunos e comunidades locais que tivessem alguma memória ou conhecimento (direto ou indireto) sobre as crises sanitárias do passado. Ou seja, foi necessário colocar, frente a frente, os *arquivos mortos* e *vivos*, convidando-os a dialogar (Foster, 2004; Dekker, 2017; Sluis, 2017).

Os resultados que agora apresentamos são frutos desse permanente confronto e diálogo. Todo este trabalho de investigação e escrita sobre a história da educação e os impactos pandémicos (ou epidémicos) na região do PIS encontra-se empiricamente suportado numa série de entrevistas inéditas (orais ou escritas) colectadas através do Projecto MRIR desde Agosto de 2019 até Setembro de 2021. Com este trabalho de escavação das *histórias de vida* (Velásquez, 2020; Urban, 2020; Hoegaerts, 2021) e resgate de *memórias individuais e colectivas* (Popple, Prescott & Mutibwa, 2020; Bastian & Flinn, 2020) procurámos, essencialmente, dar voz às populações rurais mais idosas – as quais, até agora, não tinham sido ouvidas pela

[2] A respeito das relações entre história pública e investigação educacional, veja-se ainda: Jon N. Hale, "On the methods and methodologies of Historical Studies in Education" e Rachel Donaldson "The development and growth of Public History", publicados em: *Handbook of Historical Studies in Education* (Fitzgerald, 2020).

[3] As relações entre o 'passado' (distante) e o 'presente' (imediato), bem como os conceitos de 'vida' e 'morte' têm sido discutidos e empregues por inúmeros historiadores quando se referem às suas práticas de investigação e escrita historiográfica. Veja-se o caso de Marc Bloch (1993, p. 97), António Nóvoa (1997, p. 186), Arlette Farge (1999, p. 7).

história da educação de âmbito nacional –, para que estas pessoas possam povoar o passado (e a memória das gerações futuras) com os conhecimentos reunidos no presente.

Tendo em vista este objectivo nuclear, abordamos a relação histórica entre educação e crises sanitárias em meios rurais, convocando as comunidades locais do PIS à participação *pública* na construção da sua própria história, memória e identidade (Haskins, 2007; Bastian & Flinn, 2020). A esse respeito, argumentamos que o conhecimento histórico e educacional é produzido pelos profissionais do campo educacional, tanto quanto pelos excluídos da *cultura escolar*, em geral (Yanes-Cabrera, Meda & Viñao, 2017). Nessa medida, fazer a história da educação na *contemporaneidade* (Agamben, 2009, pp. 39-54) é documentar e, porventura, reescrever as experiências e vivências dessas *comunidades de memória* (Nóvoa, 1997, p. 186; Nora, 1989, pp. 7-24) que permanecem activas na produção contínua da narrativa histórica e, por isso, actualizam constantemente os *usos* sociais e políticos da história da educação como um campo científico (Tomamichel, 2016, pp. 149--176), simultaneamente inscrito e contestado no *espaço público da educação* (Nóvoa, 2002, pp. 237-263).

Começamos por apresentar algumas reflexões acerca do trabalho de investigação realizado no Projecto MRIR ao longo destes últimos três anos, seguidas da apresentação e desenvolvimento de um conjunto de considerações teóricas e metodológicas. Prosseguimos, depois, na discussão sobre *o que sabemos* – isto é, o que nos diz a historiografia nacional – sobre as inter-relações entre analfabetismo, educação pública e crises sanitárias no período 1918-2021. Por último, mostrarmos (mais detalhadamente) *o que descobrimos* – o que nos contaram as pessoas do PIS – sobre surtos epidemiológicos globais e seus impactos nas escolas e comunidades locais. Esperamos, assim, contribuir para a construção de um Banco de Memórias e para a escrita de uma *história (e memória) pública da educação* na região do PIS. Esta é, por conseguinte, uma história que considera cada uma das pessoas que connosco co-laborou ao longo destes três anos no projecto MRIR como um *arquivo vivo* (Dudman, 2020), isto é, as pessoas são aqui entendidas e (re)tratadas não apenas como meros repositórios de um conhecimento singular e insubstituível mas, sobretudo, como os principais autores e narradores das suas histórias e memórias de vida. Esta é, portanto, uma história pública que se faz (e se escreve) com base em "práticas colaborativas" (Popple, Prescott & Mutibwa, 2020) e "autoridades partilhadas" (Frisch, 1990). Nunca esquecendo que – como diria Michel de Certeau (1975, p. 28) – aqueles que falam *da* história estão sempre *na* história.

Entre 1918 e 2021, podemos ver como as desigualdades e divisões (sociais, educacionais, geográficas, tecnológicas) herdadas do passado continuaram até ao presente. Também podemos perceber a importância de fazer perguntas aos anciãos cujas memórias e saberes nunca antes foram valorizados e/ou interrogados – e que hoje correm o risco de se perderem para sempre. E o que essas memórias e saberes nos dizem sobre o papel desempenhado pela educação pública na construção da identidade de diferentes gerações do passado e do presente.

1. A história enquanto epistemologia social: construção de um arquivo de memórias públicas da educação em meio rural

> O mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de reflectir sobre a história da sua disciplina, de interrogar os sentidos vários do trabalho histórico, de compreender as razões que conduziram à profissionalização do seu campo académico. O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar a sua acção nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógi-

> co, de participar criticamente na construção de uma escola mais atenta às realidades dos diversos grupos sociais. A História da Educação só existe a partir desta dupla possibilidade, que implica novos entendimentos do trabalho histórico e da acção educativa… (Nóvoa, 1996, p. 417)

Considerações acerca do compromisso social e a participação pública são particularmente relevantes neste trabalho historiográfico, uma vez que estamos aqui a lidar com objectos e sujeitos de pesquisa (memórias escolares dos idosos do PIS) e metodologias de investigação (história oral, *storytelling*, etc.) que visam trazer as pessoas para dentro da narrativa histórica (Dekker, Pieterse & Scagliola, 2017, p. 137; Velásquez, 2020, p. 864; Hoegaerts, 2021, pp. 113-37), tratando-as como "autores" da sua própria experiência subjetiva (Frisch, 1990), e não apenas como "populações" a serem inquiridas, interrogadas e convertidas num dado ou entidade abstracta (Nóvoa, 1997, p. 190).

Falar de "história como epistemologia social" significa "trazer as pessoas da educação para o retrato histórico", ou seja, implica deslocar o nosso olhar da escala *macro* para a escala *micro* (das estruturas e representações sociais, para as experiências vividas pelos indivíduos) e interrogar as relações de poder-saber localizando-as num determinado espaço-tempo. Significa, também, distanciar-nos deliberadamente de qualquer definição "universal" de história, ou quaisquer critérios "quantitativos" – quer para a condução dos processos investigativos em ciências sociais e humanas, quer para a avaliação da relevância "científica" do conhecimento que é produzido dentro destas *comunidades* tradicionalmente colocadas fora da cultura escrita e académica (Nóvoa, 1997, pp. 190-91).

Dito de outro modo: falar de história como epistemologia social implica, em primeira instância, que o próprio historiador (ou o investigador, *lato sensu*) esteja disponível para se deslocar dos seus lugares comuns e se reposicionar (autocriticamente) perante as pressões métrico-melómanas e as agendas da produtividade científica que hoje assolam o seu ofício reduzindo-o a mera *standardização* de procedimentos que acabam por redundar na *mesmificação* de resultados e indicadores de realização.

Dizer que as comunidades rurais (como aquelas que ainda hoje habitam a região do PIS) têm sido historicamente marcadas pelo analfabetismo endémico e pelo baixo acesso à cultura escolar, não constitui novidade alguma. Por esses mesmos motivos, estas comunidades – hoje maioritariamente envelhecidas e despovoadas – dificilmente puderam aceder ao conhecimento e aos meios tecnológicos para registar as suas histórias e memórias. Por outro lado, até aos dias de hoje estas comunidades rurais têm sobrevivido à história – e à escola – como uma espécie de "repositórios quintessenciais da memória colectiva" (Chartier, 1989, p. 7) e, resilientemente, têm assegurado a transmissão intergeracional desses "conhecimentos não facilmente acessíveis" que "constituem o DNA da diversidade cultural da humanidade", incluindo "formas não tecnológicas de saber" (ICFE, 2021, p. 36).

Vivemos hoje, mais do que nunca, numa sociedade crescentemente movida pelo "impulso" – quase obsessivo – da produção de memória e do arquivamento de si mesma (Foster, 2004, pp. 3-22), e exponencialmente afectada pela "febre da base-de-dados" (Sluis, 2017, pp. 27-40). Com efeito, o advento das economias globais de conhecimento e a democratização das tecnologias digitais (e, designadamente, a rápida expansão da World Wide Web à escala planetária) contribuíram de forma absolutamente espantosa e inédita para potenciar e multiplicar oportunidades para a publicação e disseminação de "memoryscapes" à escala global (Philips & Reyes, 2011), incluindo aí, também, os reservatórios da memória e do património locais.

Foi, precisamente, tendo em consideração esta dimensão virtuosa das tecnologias e plataformas digitais na produção e publicação da memória (individual e colectiva), isto é, a sua capacidade para armazenar e disponibilizar *online* uma vasta quantidade e diversida-

de de registos e conteúdos – que, de outro modo, dificilmente poderiam chegar ao conhecimento de um público mais vasto através de modalidade de acesso aberto e gratuito –, que o Projecto MRIR tem vindo a desenvolver um website que funciona como uma página de divulgação das actividades e resultados do projecto, ao mesmo tempo que constitui, em si mesmo, um Banco de Memórias (ou um Arquivo Digital) da Educação no PIS. Com efeito, o website MRIR pretende constituir-se como uma espécie de Museu Virtual da Escola Rural Portuguesa ao integrar vários conteúdos temáticos e núcleos documentais (textuais, iconográficos, multimédia) que nos fornecem um retrato sobre a educação, o património e a cultura escolar em meio rural, nos últimos cem anos.

Paradoxalmente, quanto mais nós – historiadores e comunidades locais – trabalhamos no sentido de preservar e transferir estes arquivos ancestrais do "conhecimento comum" (acumulados ao longo de gerações), mais estamos fadados a reconhecer que "uma das formas mais preciosas de conhecimento ameaçadas pelo triunfo da digitalidade é *o social*, em si mesmo" (ICFE, 2021, pp. 2, 36). Daí que uma das principais preocupações que norteou todo o processo de investigação MRIR no contacto com as pessoas e comunidades da região do PIS foi, justamente, garantir o cumprimento de todas as formalidades éticas e, mais concretamente, assegurar que essa dimensão ética (e política) da participação voluntária e da co-autoria se mantivesse como condição *sine qua non* ao longo de todos os processos de investigação, incluindo a produção de resultados. Dito de outro modo: fizemos sempre questão de assegurar, a cada passo, que as pessoas e as comunidades se reconheciam ou se reencontravam – se identificavam – nos processos de trabalho (e nos resultados) à medida que estes iam sendo produzidos.

Sem dúvida, as entrevistas orais, os registos fotográficos e o próprio website MRIR verificaram-se ferramentas (e metodologias) decisivas nesse processo de dar voz (e rosto) às pessoas que connosco co-laboraram nestes trabalhos de investigação, contribuindo de modo decisivo para superar (ou, pelo menos, mitigar) alguns dos eventuais riscos e perigos normalmente envolvidos na digitalização e/ou produção de imagens digitais, sobretudo quando estas imagens visavam as pessoas que estiveram directamente envolvidas no Projecto MRIR e que, na sua grande maioria, consistiram em pessoas idosas que, geralmente, não possuíam competências digitais, ou não tinham acesso a tecnologias nem aos meios de produção digital da sua identidade.

Todas estas cautelas (metodológicas e éticas) estiveram presentes no nosso trabalho de investigação e nos produtos gerados ao longo do Projecto MRIR e, com particular cuidado, nos casos em que os produtos envolviam alguma dimensão de digitalização para efeitos de publicação e/ou divulgação *online* (entrevistas, videos, website, redes sociais, etc.). A este respeito estivemos sempre cientes de que, apesar das suas inegáveis virtudes sociais, num mundo cada vez mais virtualizado e viralizado – no qual o conhecimento é rapidamente transferido e consumido, e a desinformação se espalha como um vírus –, *o digital* promove divisões tanto quanto conexões, produz o isolamento individual e o distanciamento social tanto quanto a solidariedade comunitária. E isto para já nem mencionar os problemas legais que podem decorrer do uso e abuso de imagens de pessoas (ou produzidas por pessoas) e respectivos direitos de autoria e/ou autoridade.

Todos estes aspectos éticos, políticos, científicos e tecnológicos anteriormente mencionados são hoje uma parte integrante (e, de resto, inevitável e determinante) da investigação histórica que se define como uma epistemologia social e que, mais do que nunca, se defronta com dilemas e paradoxos sem precedente histórico comparável. Sem a consideração de todos estes aspectos (incluindo oportunidades, virtudes, desafios, riscos e perigos) que se colocam à investigação e à produção de resultados em áreas como as artes, humanidades e ciências sociais por via do *digital*, não nos arriscaríamos sequer nesta ambição

de construir um Banco de Memórias *públicas* da educação na região do PIS. É também porque *o digital* se constitui hoje como uma epistemologia social – e, sobretudo, porque constituiu, desde o início, uma dimensão estruturante do trabalho de investigação que realizámos aos longo destes três anos no Projecto MRIR –, que podemos designar todo este nosso trabalho (e os seus resultados) como um contributo relevante (e, de certo modo, inédito em Portugal) para a *história e memória pública da educação* em meio rural.

Se houve alguma lição a extrair ao longo do primeiro ano em que, de forma absolutamente imprevisível, a pandemia COVID-19 impactou as nossas sociedades e os nossos modos de vida e pensamento (e, em particular, os seus sistemas de ensino) foi a de que *o digital* se impôs inequivocamente como a linha de separação entre a sociedade (a escola) 'antes' e 'depois' da pandemia. Logo na primeira vaga de COVID-19 (e nos confinamentos em massa que ela gerou) a pandemia mostrou-nos como *o digital* se tornou imprescindível para garantir a sobrevivência da nossa espécie (e dos nossos modos de vida e comunicação) ao tornar possível, entre outras garantias e direitos, a continuidade pedagógica e o ensino-aprendizagem 'à distância'. Por outro lado, também ficou para nós evidente a forma como *o digital* trabalha para aprofundar as desigualdades sociais pré-existentes (Santos, 2021b), e para excluir todos aqueles que se encontrem fora da sua linguagem – da sua literacia – e, em particular, os mais velhos. Tivemos ainda oportunidade de comprovar como as escolas e as instituições *locais* foram agentes cruciais, e insubstituíveis, na resolução dos problemas mais urgentes das suas comunidades, e como a *proximidade* – geográfica e social – desempenhou um papel decisivo na mitigação dos impactos nocivos desta pandemia global na escala *micro* (Santos, 2021a).

Tendo em mente todas estas condições e paradoxos da investigação história em educação na contemporaneidade, o presente texto identifica e discute os principais conceitos e metodologias que nortearam o trabalho de campo realizado no Projecto MRIR e os processos de construção de um Banco de Memórias (digital) da educação no PIS. Circunscrevendo um período temporal de cem anos, abordamos a história – e a perda da história – da educação pública em Portugal entre as pandemias (1918-2021), a fim de resgatar as histórias incontadas e as memórias esquecidas da educação e escolarização no Portugal-rural da região interior-centro. O que aqui visámos produzir foi, portanto, uma memória pública capaz de *se fazer, escrever e inscrever* nesses interstícios entre "a memória, a história, o esquecimento" (Ricoeur, 2007).

Dado que a maioria das populações residentes nestes territórios de baixa densidade se inscreve num perfil etário (e sócio-cultural) marcado pelo envelhecimento e as frágeis conexões com a cultura escolar, o recurso a metodologias da *história oral* e da *história de vida* (Hoegaerts, 2021; Dudman, 2020; Hale, 2020; Mirelsie, 2020; Dekker, Pieterse & Scagliola, 2017; Frisch, 1990) permitiu-nos reunir um espólio documental de testemunhos na primeira pessoa, tendo em vista documentar todo um património de conhecimentos baseados na cultura oral, e não apenas em fontes escritas. As metodologias e narrativas orais constituem, assim, vias privilegiadas para aceder a histórias e memórias (pessoais e colectivas) sobre os processos de escolarização e/ou alfabetização em contextos rurais e, particularmente, para aceder à *biografia* e *autobiografia* (Urban, 2020, pp. 909-922) daqueles que foram tradicionalmente excluídos da cultura da escrita e da educação dita formal.

Estes *arquivos vivos* ou *repositórios da memória vivida* oferecem um contributo imprescindivel para que possamos compreender as trajectórias educacionais desde a periferia, transferindo para os próprios indivíduos e comunidades – tantas vezes tidos como "insignificantes" e, por isso, quase sempre ignorados pelas "tradicionais histórias institucionais, feitas de cima para baixo" (Hale, 2020, p. 840) – o ónus da sua responsabilidade (o seu direito) para se constituirem como autores da sua própria narrativa e do seu próprio conhe-

cimento. Noções de *autoridade partilhada* e *distribuição de conhecimento* são centrais ao trabalho que procurámos desenvolver juntamente com as pessoas e comunidades locais do PIS, na medida em que designam o "ethos colaborativo" (Frisch, 1990, p. xxii; Donaldson, 2020, pp. 930-31) implicado neste trabalho de investigação histórica – bem como nos seus processos de escrita e publicação de resultados –, e no qual a participação pública foi assumida, desde o início, como motor para a produção de memória.

Entendemos a história como "uma forma social de conhecimento", um "trabalho de mil mãos" (Hoyle, 2017, p. 1). Tornar públicas as histórias e memórias das pessoas do PIS – em particular, dos mais idosos – é desafiar as definições mais estreitas de história, arquivo e investigação na sociedade, e em última instância, alimentar "formas mais democráticas, pessoais e localizadas de conhecimento" (Hoyle, 2017, p. 1), ou aquilo que Donna Haraway (1988) designou como *conhecimentos situados*. Consideramos essa tarefa particularmente desafiadora (e socialmente relevante) dada a rápida transição digital das nossas sociedades e a crescente disseminação de tendências "consumistas" e "transhumanistas" na educação (Nóvoa & Alvim, 2020, p. 37), a uma escala *glocal* (Grigorescu & Zaif, 2017). Embora este não seja um fenómeno recente, a pandemia veio favorecer, incontestavelmente, a propagação e enraízamento destas tendências advogadas por programas e agenda internacionais de larga escala que assumem a *digitalização* da escola e a *learnificação* da educação como um imperativo mundial (Biesta, 2021, pp. 58-74; Cabeleira, 2018, pp. 91-106).

Por último, é nossa convicção de que o resgate das memórias da educação em meio rural constitui, em si mesmo, um acto ético, estético, político, pedagógico – e histórico – de grande urgência e relevância, na medida em que esta tarefa se torna ainda mais imperativa à medida que *o digital* se impõe como o principal (e único) veículo através do qual a nossa "cultura da memória" e a nossa "obsessão pública pela memória" são, cada vez mais, mediadas e moldadas pelas tecnologias digitais (Haskins, 2007, p. 401) e, paradoxalmente, é através destas mesmas tecnologias que a nossa "amnésia histórica" atinge níveis de aceleração como nunca antes imagináveis (Tröhler, 2020, p. 3).

1.1. Entre o silêncio e o ruído: resgatar memórias da educação em meio rural em tempos de pandemia (1918-2021)

Escrever uma história da educação pública portuguesa no período que decorre entre duas pandemias (Gripe Espanhola e Covid-19), é encontrarmo-nos entre o silêncio e o ruído, a falta e o excesso: a educação no passado (1918-19) carece de documentação, enquanto a educação no presente (2020-21) está sobrecarregada dela. Eis o "paradoxo metodológico": quanto mais abundam as fontes, maior é a nossa dificuldade em aceder-lhes (Nóvoa, 1997, p. 187). Além disso, abordar a educação pública em contextos rurais (ou de baixa densidade) é chegar à conclusão de que o passado e o presente estão de tal forma interpenetrados que se torna impossível fazer a história do *tempo presente* ou *imediato* sem unir o estudo dos "mortos" ao estudo dos "vivos" (Soulet, 1995, p. 4; Bloch, 1993, p. 97).

A partir de consultas documentais e colheita de dados em bibliotecas e arquivos municipais, e conversas com populações idosas residentes no PIS, foi possível descobrir que as crises sanitárias do passado não foram oficialmente registadas ou sistematicamente documentadas ao nível local.[4] Nenhuma memória ou relato sobre as pandemias anteriores (e o

[4] Entrevistas orais (inéditas) colectadas pelo Projecto MRIR na região do PIS (Agosto 2019 – Setembro 2021).

seu impacto na educação) foi registada pela historiografia local. Em busca de explicações para esse *vácuo historiográfico* e *lacuna de memória* ao nível local, revisitámos algumas das obras de maior envergadura e abrangência cronológica da historiografia da educação de âmbito nacional (Carvalho, 2008; Ramos, 2010), apenas para chegarmos à mesma conclusão: até à data de emergência COVID-19, não constavam registos acerca de surtos epidemiológicos e seus impactos na educação. Nenhuma memória da educação pública em tempos pandémicos.

Até à data do primeiro confinamento – que implicou o fechamento compulsivo de todas as escolas de todos os níveis de ensino (Março 2020) –, pouco ou nada se havia dito (ou escrito) sobre a relação entre crises de saúde e educação pública em Portugal. No máximo, algumas historiografias nacionais fornecem referências aleatórias, *en passant*, sobre surtos recorrentes de "gripe" (e outras doenças contágio-respiratórias, endémicas) que rotineiramente assolavam a vida portuguesa no início do século XX, mas cujo impacto na educação (e no sistema escolar existente à época) parece ter sido pouco ou nenhum (Ramos, 2010, pp. 611, 861). Além disso, as escolas rurais raramente figuram nesses escritos históricos de abrangência nacional. A este respeito, não nos esqueçamos que, até meados do século XX, Portugal era "um país de analfabetos", onde o uso sistemático de crianças para o trabalho agrícola e a lida do campo justificava o seu afastamento da escola primária (Carvalho, 2008, pp. 657, 713).

Nas províncias rurais do Interior-Centro do país, a criação de escolas (sobretudo, as de primeiras letras) dependia amiúde das ordens religiosas ali influentes, ou de iniciativas filantrópicas por parte de abastados beneméritos locais. No diâmetro de um Concelho inteiro, o número de escolas podia contar-se pelos dedos de uma mão. Em 1918, a Beira Baixa – e, designadamente, a província de Castelo Branco –, era uma das mais afligidas pelo "illetrismo" e pela escassez de escolas. Para além disso, "a lei da obrigatoriedade do ensino elementar" não passava de uma "phantasia" (Tavares, 1918, p. 155).[5] Não é, portanto, de estranhar que a chamada Pneumónica (1918-19) tenha feito a sua história até ao presente como "uma pandemia esquecida" (Sobral et al., 2009), sobretudo naquilo que concerne ao seu impacto no sistema de ensino.

Sabemos, hoje, que os eventos mais populares (feiras e mercados, festivais religiosos e romarias) e instituições públicas (escolas, igrejas) foram temporariamente encerrados em algumas sedes concelhias no mês de Outubro de 1918 (Silva, 2021, p. 70-80). Além disso, não há notícia de que tenha havido algum debate ou discussão na sociedade portuguesa acerca dos impactos causados pela "Gripe Espanhola" na educação nacional ou regional. A avaliar pelas curtas e raras notícias publicadas na imprensa local, na remota região rural do PIS, a educação simplesmente não constituía um tema de discussão, interesse ou preocupação *pública*. Em 1918, as populações rurais tinham outras prioridades e maiores preocupações, como a pobreza generalizada, a fome e a falta de pão para alimentar os seus muitos filhos. A inflação e a escassez de cereais (e outros viveres) eram, então, as maiores epidemias sociais e sanitárias que afligiam o povo português.

O cenário da educação pública portuguesa só começaria a mudar após a segunda metade do século XX, quando a rede nacional de escolas primárias (juntamente com outras infraestruturas de saúde) se começou a disseminar pelo país, inclusive nas regiões mais remotas do Interior-Centro. A progressiva expansão dos serviços públicos de educação e saúde ao longo da segunda metade do século XX explica, em parte, a razão pela qual a Gripe Asiática (1957) e a Gripe de Hong Kong (1968) parecem não ter impactado signifi-

[5] Em 1915 – segundo as estimativas do Padre Joaquim da Silva Tavares (1918, p. 151) –, podiam contar-se 6.559 escolas distribuídas por todo o Continente e Ilhas de Portugal.

Assistencia medica

Grassa em Cardigos, freguezia deste concelho uma epidemia que dum momento para o outro pode alastrar para todo o concelho.

Os pobres doentes estão bastante tempo sem assistencia medica porque, apesar de haver um partido medico de Cardigos, os medicos mais perto são os de Mação, Vila de Rei e Proença-a-Nova, que ficam bastante distanciados.

Em todo o concelho de Mação, que é bastante grande, ha agora unicamente um medico, o sr. dr. Samuel Mirrado que tem um trabalho insano.

A quem competir, se pedem pois, providencias.

Num restaurante:

Dois individuos, depois de jantarem chamaram o creado.

— Traga nos dois pecegos maduros.

O creado para dentro:

— Venham pecegos a dois maduros.

EXAMES

Fez exame de 3.º ano na Escola Normal de Portalegre o nosso amigo snr. Francisco Alves Gago, obtendo a classificação de 12 valores.

— Em Castelo Branco, concluiram o 2.º ano da Escola Normal o snr. Antonio José Ferreira e as snr.as D. Engracia Salgueiro e D. Conceição Mirrado.

A todos muitos parabens.

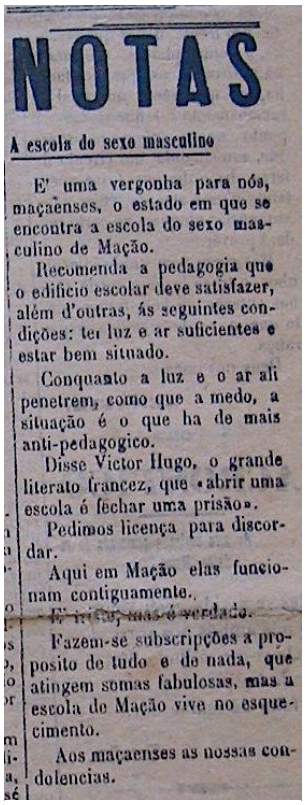
Ecos de Mação,
N.º 1, 14-08-1918

cativamente as áreas rurais (pelo menos, naquilo que diz respeito aos índices de mortalidade). Paradoxalmente, à medida que os serviços públicos chegavam às regiões rurais mais remotas do país, a sua população começava a encolher drasticamente. A partir da década de 1970, o inverno demográfico condenou à morte a grande maioria das escolas localizadas nesses territórios cada vez mais despovoados, envelhecidos, abandonados. Entre 1950 e 1970, chegaram a existir cerca de trezentas escolas primárias ou postos escolares espalhados pelos Concelhos do PIS. Em 2020, sobravam apenas dezassete em funcionamento lectivo (ou seja, com alunos efectivamente matriculados) nesses mesmos cinco Concelhos.[6]

Para lá das divisões geográficas, demográficas e tecnológicas que, historicamente, moldaram as nossas representações colectivas e ligações individuais com a instituição escolar, o impacto da pandemia Covid-19 na educação só pode ser auferido se tomarmos em consideração o lugar ocupado pela escola – como instituição pública – na sociedade do seu tempo. Com efeito, não nos podemos esquecer que a "pneumónica" chegou a Portugal numa época em que o sistema de ensino estava muito longe de ser *público*, e a educação formal constituía uma excepção. Nas zonas rurais do país, *normal* era a existência de "processos informais e autónomos de alfabetização" (Candeias, 1998, p. 1). Por contraste, em Março de 2020 a pandemia COVID-19 encontrou em Portugal um sistema de ensino público (formalizado), com frequência obrigatória até aos 18 anos (Justino, 2017, p.

Ambas as pandemias coincidem, portanto, com dois momentos históricos contrastantes (para não dizer, antagónicos) da educação portuguesa: em 1918, a maioria da população portuguesa não sabia ler nem escrever (nem tinha acesso a modos formais de educação); em 2020 a maioria da população jovem frequentava a escola ou tinha acesso aos meios formais de alfabetização. Para se ter uma noção clara do contraste civilizacional que se operou ao longo de um século: em 1920, quase 80% da população portuguesa era analfabeta (RP-DGE, 1933, pp. 288–89); em 2019, o país atingiu a sua maior taxa de escolaridade entre as gerações mais jovens (95,7% no 1.º Ciclo e 90% no 2.º e 3.º Ciclos da educação básica; 82% no ensino médio), porém, nas faixas etárias entre os 25 e os 64 anos,

[6] Dados compulsados pelo Projecto MRIR, a partir de uma lista de 252 escolas primárias ou outros estabelecimentos de ensino infantil, básico e secundário (inventariados e fotografados) em cada freguesia dos Concelhos de Mação, Proença-a-Nova, Vila de Rei, Sertã e Oleiros. Referimo-nos aqui ao caso específico das escolas primárias (ou escolas do ensino básico). No entanto, segundo a lista disponível no *Directório de Escolas*, em Agosto de 2022 eram 44 o número total de estabelecimentos de ensino públicos registados na região do Pinhal Interior Sul, incluindo Escolas Básicas, Creches e Jardins de Infância, Escolas Básicas e Secundárias, e ainda instiuições como o Instituto Vaz Serra e a Escola Tecnológica e Profissional (Sertã), e o Instituto de S.Tiago – Cooperativa de Ensino, CRL (Sobreira Formosa, Proença-a-Nova).
Sabemos, no entanto (por fonte própria) que 5 dessas escolas básicas registadas no Directório de Escolas já se encontram encerradas para actividade lectiva. Pelo que o número total de estabelecimentos de ensino no PIS rondará os 39.



NOTAS

A escola do sexo masculino

E' uma vergonha para nós, maçaenses, o estado em que se encontra a escola do sexo masculino de Mação.

Recomenda a pedagogia que o edificio escolar deve satisfazer, além d'outras, ás seguintes condições: ter luz e ar suficientes e estar bem situado.

Conquanto a luz e o ar ali penetrem, como que a medo, a situação é o que ha de mais anti-pedagogico.

Disse Victor Hugo, o grande literato francez, que «abrir uma escola é fechar uma prisão».

Pedimos licença para discordar.

Aqui em Mação elas funcionam contiguamente.

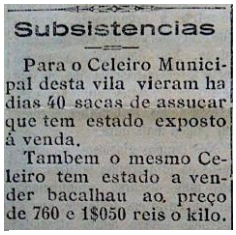
E' triste, mas é verdade.

Fazem-se subscripções a proposito de tudo e de nada, que atingem somas fabulosas, mas a escola de Mação vive no esquecimento.

Aos maçaenses as nossas condolencias.

A Voz do Concelho,
N.º 1, 12-09-1918

Portugal permaneceu com baixos índices de escolarização: cerca de 50,2% dos adultos não detinham mais do que o nível básico de educação formal (Santos, 2020, pp. 10–11).



Subsistencias

Para o Celeiro Municipal desta vila vieram ha dias 40 sacas de assucar que tem estado exposto á venda.

Tambem o mesmo Celeiro tem estado a vender bacalhau ao preço de 760 e 1$050 reis o kilo.

Ecos de Mação,
N.º 5, 24-09-1918

Num período de cem anos (que decorrem entre 1918 e 2020), podemos identificar claramente as continuidades e diferenças geracionais nas imagens, representações e expectativas sociais face à escola como instituição pública. Também podemos ver como a escola pública se tornou o principal *locus* da socialização e da construção da identidade. Para as gerações nascidas na década de 1920, a escola aparece como um instrumento recente e complementar das suas histórias de vida, enquanto para gerações nascidas após 1980 a escola constitui o dado nuclear, o centro da sua biografia e história pessoal (Candeias, 1998, p. 2).

2. Histórias da educação *pública* no Portugal 'rural' (entre pandemias)

O erro dos erros, sempre repetido, é querer resolver os problemas novos com as mesmas antigas soluções (Sérgio, 1980, p. 198)[7]

Apesar das evidentes diferenças e contrastes entre o passado *quase recente* e o presente *imediato*, durante cem anos a educação pública em Portugal procurou responder a uma prioridade política e demanda social: por um lado, alfabetizar a grande massa da população iletrada e, por outro, realizar as esperanças e sonhos de mobilidade social de uma pequena minoria privilegiada da população. Foi só depois da segunda metade do século XX que o Estado Português conseguiu efectivar a passagem de "uma lógica de alfabetização" para "uma lógica de escolarização" (Candeias, 1998, p. 2). Mas esta passagem esteve longe de ser célere e socialmente pacífica (sem resistência):

A limpeza das ruas

Agora que a pneumonica grassa com tanta intensidade não é descabido o fazer aqui notar o abandono a que teem sido votadas as ruas desta vila.

Algumas ha em que quasi é impossivel transitar porque o mau cheiro o impede.

Em todas as terras agora é tudo convenientemente desinfectado, por isso os habitantes maçaenses não devem deitar para a via quaisquer substancias de mau aheiro.

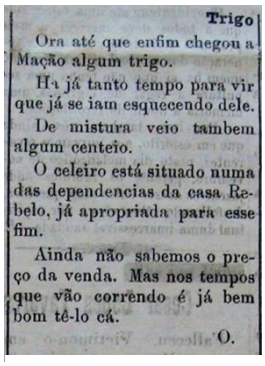
O.

Ecos de Mação,
N.º 7, 27-10-1918

> A passagem para a educação estandardizada, estatal, obrigatória e compulsiva, far-se-à de forma lenta durante todo o século XIX e princípios do século XX, e representará o triunfo da noção de Estado-Nação, com a introdução de uma lógica diferente na percepção do mundo educativo, uma lógica segundo a qual as estratégias individuais e de grupo decididas em função de interesses concretos na vida das pessoas, são substituídas por estratégias colectivas, nacionais, decididas por grupos restritos e impostos à generalidade da população (Candeias, 1998, p. 6).

A educação escolar, historicamente confinada numa sala de aula e pedagogicamente centrada numa tecnologia multissecular – "o ensino em classe, capaz de ensinar a todos como se fossem um só" (Lima et al., 2020, p. 1), só se tornou *normal* no final da década de 1960, para a grande maioria da população infantil portuguesa residente nas zonas rurais. Não frequentar a escola do Estado – que, à medida que o tempo avança, se vai pol-

[7] António Sérgio: "Ainda os Espectros", publicado pela primeira vez na *Águia* em 1917.



Trigo

Ora até que enfim chegou a Mação algum trigo.

Ha já tanto tempo para vir que já se iam esquecendo dele.

De mistura veio tambem algum centeio.

O celeiro está situado numa das dependencias da casa Rebelo, já apropriada para esse fim.

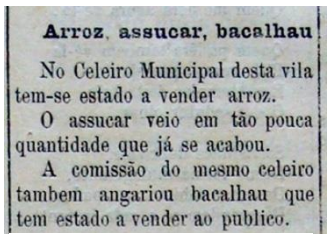
Ainda não sabemos o preço da venda. Mas nos tempos que vão correndo é já bem bom tê-lo cá.

O.

Ecos de Mação, N.º 08, 3-11-1918

vilhado de regras, mecanismos de controlo e disciplina –, representará, a partir daqui (e cada vez mais) a exclusão social daqueles que não a frequentam, e a sua entrada automática no "limbo do analfabetismo". Por outras palavras: a partir do século XIX, "as pessoas alfabetizam-se não porque querem mas porque a isso são obrigadas". Mas também é sabido que a escolarização em massa se implantou, em Portugal, com significativo "atraso" em relação a outros Estados Europeus (Candeias, 1998, p. 7).

A existência de um fosso abissal (autêntico buraco negro) entre a realidade de um país *visto de cima* e a realidade daqueles que *lá em baixo* viviam, explica, em parte, a razão pela qual desde a segunda metade do século XIX até meados do século XX "a escolaridade obrigatória" não passaria de uma "intenção longamente incumprida". Eis a realidade paradoxal da nossa história da educação: "Portugal foi um dos primeiros países na Europa a legislar sobre a obrigatoriedade escolar", mas "foi um dos últimos a cumpri-la" (Nóvoa, 2005, p. 25). De resto, o *desinteresse pela educação como coisa pública* manteve-se particularmente notório, década após década, nas autarquias dos meios rurais das províncias do Inter-Centro do país (regiões menos industrializadas e mais directamente dependentes da agricultura de subsistência). Entre as populações rurais continuou a persistir, mesmo durante todo o século XX, uma desconfiança contra o Estado (e, em geral, contra as suas elites intelectuais e governantes), e uma resistência contra a escola e a *cultura escolar* ou *letrada*, em particular.



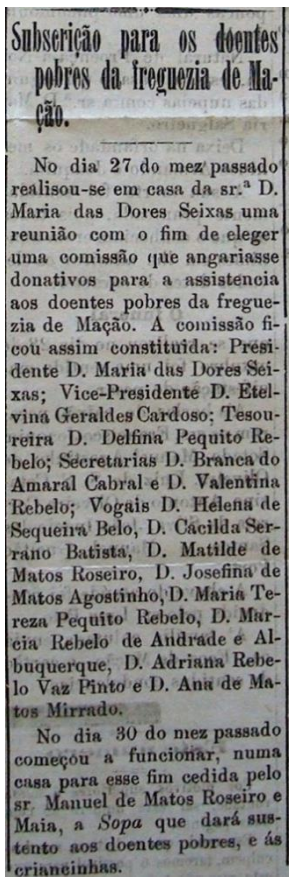
Arroz, assucar, bacalhau

No Celeiro Municipal desta vila tem-se estado a vender arroz.

O assucar veio em tão pouca quantidade que já se acabou.

A comissão do mesmo celeiro tambem angariou bacalhau que tem estado a vender ao publico.

Ecos de Mação, N.º 7, 27-10-1918



Subscrição para os doentes pobres da freguezia de Mação.

No dia 27 do mez passado realisou-se em casa da sr.ª D. Maria das Dores Seixas uma reunião com o fim de eleger uma comissão que angariasse donativos para a assistencia aos doentes pobres da freguezia de Mação. A comissão ficou assim constituida: Presidente D. Maria das Dores Seixas; Vice-Presidente D. Etelvina Geraldes Cardoso; Tesoureira D. Delfina Pequito Rebelo; Secretarias D. Branca do Amaral Cabral e D. Valentina Rebelo; Vogais D. Helena de Sequeira Belo, D. Cacilda Serrano Batista, D. Matilde de Matos Roseiro, D. Josefina de Matos Agostinho, D. Maria Tereza Pequito Rebelo, D. Marcia Rebelo de Andrade e Albuquerque, D. Adriana Rebelo Vaz Pinto e D. Ana de Matos Mirrado.

No dia 30 do mez passado começou a funcionar, numa casa para esse fim cedida pelo sr. Manuel de Matos Roseiro e Maia, a *Sopa* que dará sustento aos doentes pobres, e ás criancinhas.

Ecos de Mação, N.º 8, 03-11- 1918

Com efeito, ao longo do século XX, todos os governos nacionais se depararam com esta evidência: era muito difícil impor, *a partir de cima*, qualquer ideia ou ordem *democrática* aos poderes locais. Mas era sobretudo muito difícil (senão mesmo impossível) chegar até aos lugares mais remotos do interior rural do país para convencer aquelas gentes ignorantes e ingovernáveis que ali habitavam, de que o Estado centralizado em Lisboa tudo fazia em nome do seu próprio interesse. Num Portugal predominantemente rural, a *cultura escrita* encontrou sempre inúmeras resistências e desconfianças à sua imposição. Esse facto foi, aliás, reportado no próprio texto introdutório ao *6.º Recenseamento Geral da População* (1 Dezembro de 1920) , onde o redactor reclamava da falta de interesse por parte das autoridades locais no sentido do "cumprimento dos seus deveres" (RP-DGE, 1923, p. II).

Um dado curioso e digno de nota: no Censo de 1920, o redactor adverte as autoridades Estatais para a urgência de se implementarem medidas no sentido de combater a *fuga à escrita* que reinava nas administrações regionais – isto é, a fuga dos poderes e populações 'locais' aos mecanismos de vigilância e controlo impostos pelo governo central. Para colmatar as imprecisões e erros que advinham do frágil acesso e conhecimento (por intermédio do olhar estatístico) sobre os detalhes mais ínfimos da vida destes territórios e populações, o redactor sugeria mesmo que se procedessem a "inquéritos directos nalgumas regiões", com o fim de "verificar e rectificar algumas infor-

mações" e, ao mesmo tempo, *criar hábitos de prestação de contas* nos "organismos locais, oficiais e particulares" (RP-DGE, 1923, p. VII).

É a partir de assimetrias insuperáveis (entre meios urbanos e meios rurais, entre governantes e governados, entre o país imaginado e o país real) que também se explica a razão pela qual desde o tempo da República (1911) até à Ditadura Militar e o Estado Novo (1926--1974) se produziram quilómetros de legislação e se decretaram reformas compulsivas do ensino que nunca chegaram a sair do fundo das gavetas dos gabinetes ministeriais. Toda a legislação educativa que era produzida parecia destinar-se a *um país que só existia na cabeça dos legisladores*. Todas essas leis e textos programáticos a que sucessivos ministros insistiam em chamar "reforma da educação" raramente chegavam a sair do papel (Stephen R. Stoer, 2008). Eram uma espécie de "leite condensado" de boas vontades e intenções por parte de grupos de interesse e personalidades notáveis empenhados em depositar nos arquivos nacionais a memória da sua breve passagem pela governação. Foram (e são), no essencial, *textos escritos para nunca serem lidos*. Acabaram por ficar para a posteridade como meros "documentos históricos" (Carvalho, 2008, p. 703).

— Nos dias 30, 31 do passado mez de outubro e no dia 1 do corrente realizaram-se preces para o levantamento da epidemia.

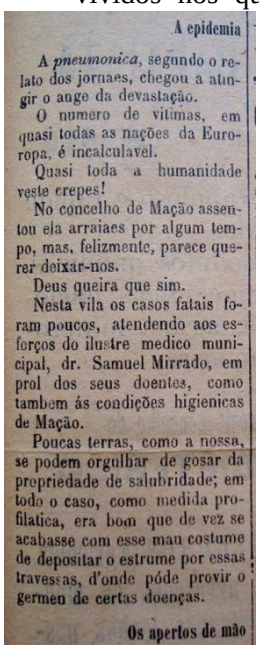
No dia 30 foi levado em procissão S. Sebastião, da sua capela para a egreja matriz.

— Partiu para Cartaxo o sr. Antonio V. Cid Castelo Branco.

— Já começou a funcionar na casa do sr. Manuel Roseiro a Sopa para os doentes pobres.

Ecos de Mação, N.º 8, 03-11-1918

Na nossa "sociedade dualista" (Sedas Nunes, 1964, p. 407), os rastos e os restos de "um tipo de alfabetização informal e autónoma" persistirão durante toda a primeira metade do século XX, coexistindo com "percursos escolares estandardizados e definidos a partir do centro" (Candeias, 1998, p. 7). Os sinais da sobrevivência e predominância de percursos informais de alfabetização podem ser encontrados ao longo de todo o século XX, sobretudo nos meios rurais mais remotos e periféricos em relação aos principais núcleos urbanos, e podem ser comprovados quer através das estatísticas e dos *Censos*, quer através de testemunhos vivos e vividos nos quais são visíveis os traços (muito claros e nítidos) deixados por essas estratégias informais e autodidactas sobre a memória das gerações mais antigas e sobre as suas "formas de viver a alfabetização e a escola" (Candeias, 1998, p. 8).


A epidemia

A *pneumonica*, segundo o relato dos jornaes, chegou a atingir o auge da devastação.

O numero de vitimas, em quasi todas as nações da Europa, é incalculavel.

Quasi toda a humanidade veste crepes!

No concelho de Mação assentou ela arraiaes por algum tempo, mas, felizmente, parece querer deixar-nos.

Deus queira que sim.

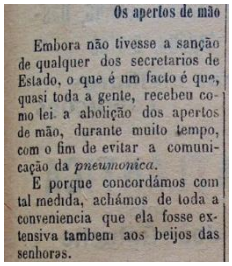
Nesta vila os casos fatais foram poucos, atendendo aos esforços do ilustre medico municipal, dr. Samuel Mirrado, em prol dos seus doentes, como tambem ás condições higienicas de Mação.

Poucas terras, como a nossa, se podem orgulhar de gosar da propriedade de salubridade; em todo o caso, como medida profilatica, era bom que de vez se acabasse com esse mau costume de depositar o estrume por essas travessas, d'onde póde provir o germen de certas doenças.

Os apertos de mão

A Voz do Concelho, N.º 7, 10-11-1918

A batalha contra o analfabetismo popular, que se havia intensificado desde a instauração do regime republicano em 1910 – e se cristalizou numa abundante panóplia de decretos emitidos desde 1911 (com ênfase no ano de 1919) –, atingiria um novo patamar em 2020, com a chegada da pandemia COVID-19: o analfabetismo (ou iliteracia) digital. Paradoxalmente, justamente quando nós, pela primeira vez na nossa história tínhamos finalmente conseguido fazer de cada criança portuguesa (dos 3 aos 18 anos) um cidadão escolarizado, fomos subitamente apanhados pela abrupta transição digital da escola que revelou o quão despreparado (e incompetente) se encontrava o nosso país para abraçar o ensino remoto (à distância) num contexto de emergência pandémica (CNE, 2020; Santos, 2021a; TC, 2021). Uma vez mais, a história parece repetir-se a cada novo século: apesar dos nossos melhores esforços, continuamente os governos portugueses falham em resolver os problemas estruturais (endémicos) do sistema de ensino, e em educar as suas massas populares de acordo com os mais altos padrões civilizacionais e exigências do desenvolvimento económico.


Os apertos de mão

Embora não tivesse a sanção de qualquer dos secretarios de Estado, o que é um facto é que, quasi toda a gente, recebeu como lei a abolição dos apertos de mão, durante muito tempo, com o fim de evitar a comunicação da *pneumonica*.

E porque concordámos com tal medida, achámos de toda a conveniencia que ela fosse extensiva tambem aos beijos das senhoras.

A Voz do Concelho, N.º 7, 10-11-1918

Ano I — 2.ª serie — Mação, 14 de Novembro de 1918 — Numero 9

Ecos de Mação

Semanario noticioso, recreativo e liferario

Propriedade e responsabilidade dos fundadores

Director, Samuel de M. Agostinho d'Oliveira
Redator principal, José P. Mendes Mirrado
Administrador, Mario da Silva Catarino
Assinatura (Pagamento adiantado)
Serie de 6 numeros, $21. Numero avulso, $04.
Anuncios
No corpo do jornal, linha, $02. Na secção correspondente, $01. Anuncios permanentes, contrato especial.
PUBLICA-SE AOS DOMINGOS
Redação e administração—MAÇÃO
Composto e impresso na Tip. Vitalidade, Anadia

Para os pobresinhos

Era este o singelo pedido que as senhoras maçaenses faziam no passado dia 3 do corrente.

Para os pobresinhos. Que singeleza, que caridade, que doçura se evolavam deste pedido.

Havia muitos que encantados com a maneira cativante das senhoras, davam uma, duas e mais vezes. Para os pobresinhos. Era a prece que nos soava celestialmente aos ouvidos.

No ar havia um murmurio doce e aprazivel: Para os pobresinhos. E as senhoras lá seguiam na sua fatigante e caridosa tarefa pedindo: Para os pobresinhos.

Com a sua maneira afavel, com o sorriso nos labios as senhoras exaustas, recolhiam as esmolas e tambem as bençãos de muitos.

* * *

O peditorio que se realizou no dia 3 de novembro, consta que atingiu a soma de 420$00 aproximadamente, afora ainda, lanificios, roupas, generos alimenticios, etc.

O peditorio foi feito pelas senhoras maçaenses e pelos senhores:—Dr. João Antonio Cardoso, Juiz de Direito; Dr. Antonio do Amaral Cabral, Delegado; Camossa Vaz Pinto, Engenheiro; e Dr. José Jacinto d'Andrade e Albuquerque.

Nem pintados!...

Num museu de pintura, um amador percorre as galerias, examinando tudo com atenção. Ao chegar perante uma série de quadros representando os sete sacramentos, detem-se e depois de observar bem o quadro do casamento, exclama:

— Pois senhores,—nem em pintura é possivel fazer um bom casamento!!!

ATUALIDADES

Pela guerra

Ela trouxe a fome. Ela traz a peste. Felizmente que esse pesadelo vai acabar. O sonho que durante quatro anos empolgou o Mundo vai-se desvendando.

A Austria desorganisa-se internamente. A Turquia pede perdão das atrocidades cometidas e entrega-se nas mãos dos aliados, assinando o armisticio.

A Alemanha está exausta e o povo recusa-se a continuar a guerra.

Por estes factos auspiciosos podemos entrevér a Paz tão anciosamente esperada. Oxalá que venha e depressa. Com ela viria a abundancia e a saude.

Caillaux

Em França começou o julgamento do marido da assassina de Gaston Calmette, director do «Figaro».

Vendilhão da patria o seu nome de criminoso é repelido por todo o mundo.

Associado o Bolo e quejandos vendeu a França, explorando ignobilmente a patria.

O tribunal francez decidirá a sua sorte.

Tropas portuguezas

As tropas portuguezas bateram-se em França e na Flandres, ao lado dos Belgas.

Segundo telegramas, tambem tomaram parte na batalha de que resultou a tomada de Lille.

Honrando a tradição do povo portuguez, mostraram ao mundo que a heroicidade da raça lusitana ainda não acabou.

Estabelecimentos de ensino

Segundo dizem os jornais, em virtude da epidemia ir descrecendo, abrirão brevemente todos os estabelecimentos de ensino.

Certo é que para nós, estudantes, é uma medida muito agradavel, mas pensando bem, vemos que com o encerramento dos liceus só perdemos.

Em todo o caso esperemos. Emquanto se fazem e não fazem exames...

Diz-se

Que as paredes de Santo Antonio eram o projecto da *Voz do Concelho*.

— Que quando se realizou uma reunião solene numa forja, se esqueceram de pôr o assador e o conteudo na companhia de seguros.

— Que por este motivo caiu o fundo do assador e tiveram de assar as castanhas num ferro em braza.

— E pergunta-se porque será que o sr. Calado já não trata o Zé Moreira por primo.

— Que o Pedro por dizerem que tinha uma estrada aberta a custo, resolveu tapa-la usando cabelo á poeta.

Já é um efeito do concurso de penteados...

— Que embora uns jornalistas maçaenses dissessem no seu jornal que numa certa reunião eles lá estiveram a representa-lo, o que é certo é que eles nunca lá puzeram os pés.

— E pergunta-se porque será que o Zé Moreira está tanto na loja do Diogo, na porta que dá para a fonte.

Acaso gostará de ouvir o sussurrar da agua cristalina?

— Que o João Galucho já não vem tanta vez ao armazem. Não será já *seduzido*... pelo exercicio?

— Que o cachimbo do Heitor é eterno.

— Que o Mario tinha gosto em ser aviador, visto gostar de aeroplanos (azas).

Várias

Saiu de Mação o sr. Luiz Belo.

— De Abrantes esteve nesta vila acompanhado de seu irmão, o nosso presado assinante sr. dr. Antonio Maria dos Santos.

— Na Carregueira, encontra-se o sr. José Simões.

— Para Lisboa partiu o sr. Elvino Mendes Mirrado.

— Para Coimbra partiu acompanhado de sua esposa o nosso assinante sr. Antonio Fernandes Leitão, dignissimo professor da Escola Brotero.

— De Cardigos esteve nesta vila o sr. Alberto de Oliveira Tavares.

— Apezar de estar proibida a feira de Santos houve nesses dias bastante concorrencia de povo que levados pelo antigo costume e respeitando o dia santificado, não trabalharam.

Ainda vieram alguns paneiros e quinquilheiros.

— O tempo tem estado bastante frio caindo chuva algumas vezes.

No dia 2 passou por esta vila uma forte ventania que causou alguns estragos nos telhados e nas arvores.

— Nos dias 1 e 3 do corrente, houve bazar das prendas que cresceram da ultima festa.

Bastantes prendas houve, que foram muito disputadas.

No dia 3 do corrente por motivo de roubo armou-se na Praça desta vila uma desordem.

Foi preso um rapaz da visinha povoação de Casal da Barba Pouca.

— De Rosmaninhal esteve nesta vila o snr. dr. Antonio Pires.

— De Carregueira esteve em Mação o sr. João Simões.

Ecos de Mação, N.º 9, 14-11-18

ATUALIDADES

Cereais

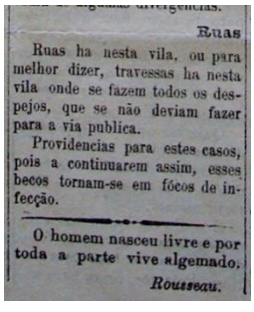
O trigo que veio para o Celeiro Municipal deste concelho, já se encontra exposto á venda.

O preço em grão é de 26 centavos o kilo.

Tambem pelo mesmo Celeiro foi adquirido milho colonial que se tem estado a vender ao preço de 2$10 o alqueire (16 litros).

Bolchewismo

Ecos de Mação,
N.º 10, 24-11-1918



Ruas

Ruas ha nesta vila, ou para melhor dizer, travessas ha nesta vila onde se fazem todos os despejos, que se não deviam fazer para a via publica.

Providencias para estes casos, pois a continuarem assim, esses becos tornam-se em fócos de infecção.

O homem nasceu livre e por toda a parte vive algemado.
Rousseau.

Ecos de Mação,
N.º 10, 24-11-1918

2.1. A pobreza é a nossa praga: a educação em tempos de Guerra e Gripe (1910-1926)

TRIGO

Pelo administrador dêste concelho foi mandado afixar um edital no qual se fixa a tabela para o pão de trigo, bem fabricado e cosido.

A tabela é: kilo, 320 reis.

Os transgressores serão punidos nos termos da lei.

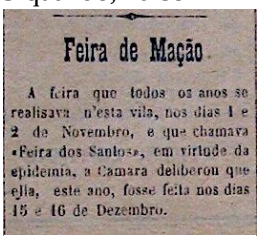
Mercado mensal

Foi pouco concorrido o mercado mensal que nesta vila se realizou no domingo, dia 17 do corrente.

Varias causas obrigaram o povo a recolher-se. A epidemia ainda não está completamente passada, e ainda ha muito doente que se

Ecos de Mação, N.º 10, 24-11-1918

Os primeiros "surtos de alfabetização" (Candeias, 1998, p. 3) chegam a Portugal precisamente nos anos de 1910 a 1919 quando, na sequência da Revolução Republicana, o governo português lançou importantes medidas legislativas e procurou, pela primeira, generalizar a instrução primária ao conjunto da população. Marcado por uma intensa produção legislativa, o ano de 1919 constitui, de resto, um marco na historiografia da educação pública nacional (Carvalho, 2008, p. 681). Porém, como afirma António Nóvoa: "as leis sobre educação e ensino nunca traduziram a realidade existente, nem sequer a realidade possível" (Nóvoa, 2005, p. 25). Não espanta, por isso, que desde 1911 os sucessivos governos da República (e também da Ditadura) tenham produzido, a uma velocidade inédita, "abundante legislação, mas com pouca capacidade de modificação da situação existente" (Guinote, 2006, p. 117). Apesar da intensidade e intencionalidade de medidas legislativas e projectos de reforma, até às décadas de 1950-60 pouco ou nada se alterou no terreno da educação.



Feira de Mação

A feira que todos os anos se realisava n'esta vila, nos dias 1 e 2 de Novembro, e que chamava «Feira dos Santos», em virtude da epidemia, a Camara deliberou que ella, este anno, fosse feita nos dias 15 e 16 de Dezembro.

A Voz do Concelho, N.º 9, 30-11-1918

A "Voz" nas Freguesias

Carvoeiro

Esta freguesia é, sem duvida, uma das do concelho que tem menor percentagem de analfabetos, apesar de ser aquela que tem menor numero de escolas oficiaes.

Nisto, como em tudo que cheira a bem publico, não passamos de enteados.

Não é só de agora o amor da sua população pela instrucção, vem de longos tempos. A par da escola oficial, tem havido, quasi sempre, cursos particulares, ministrando a instrucção popular por um preço acessivel a todos os bolsos. Merece especial e honrosa referencia o saudoso e infatigavel Felix Braz da Silva que, a troco de somenos quota mensal, levou anos neste ardiio sacerdocio; não era a ganancia que o atraia, mas o amor da causa. Não fomos seu discipulo e por isso tem mais valor esta nossa homenagem á sua memoria.

Até 1899 houve apenas uma escola oficial; hoje ha duas, na séde da freguesia, uma para cada sexo. Isto não é nada para uma freguesia que tem cerca de 2:000 almas.

Precisava ela de mais duas: uma na Feiteira, servindo os povos do outro lado da Serra; e outra na Sanguinheira, servindo, além d'este logar, Bolarecho, Capela, Frei João, Lage e Maxieira.

Então, sim, então é que o Carvoeiro seria protegido na sua tendencia pela instrucção! E melhor ficaria, na nossa opinião, se na Feira se criasse outra escola para servir, alem d'este povoado, os da Quebrada, Vale de Pedro Aues e Vale de S. Thiago. N'este caso bastaria uma escola na séde da freguesia.

Não é de mais quatro escolas oficiaes, visto que Envendos tem cinco. Não alimentamos veleidades na effectivação d'este plano; mas, confiantes na nova organisação do ensino, que em breve se vae pôr em pratica, esperamos que a instrucção na nossa terra se desenvolva. Vae ensaiar se a co educação de sexos, que já na muito se devia ter iniciado, visto que nos cursos secundarios e superiores se estava praticando. Se a moralidade nestes cursos não periga, muito menos na escola primaria. Vamos, pois, ter as crianças de um e outro sexo recebendo conjuntamente instrucção, com divisão de classes por cada professor. Assim podem as escolas ser mais frequentadas e com melhor exito. Desejavamos que a ignorancia, esse cancro social, não mais imperasse nos espiritos orphãos da luz bemdita da civilisação, nomeadamente no nosso torrão natal. Mas note-se que não ha verdadeira civilisação sem educação e não ha educação sem moral, é, portanto, a instrucção sem educação em vez de civilisar, perverte, em vez de aperfeiçoar o homem, bestializa-o.

Quando se não podem receber as duas coisas, a educação deverá preferir a instrucção.

Um povo sem educação é um povo em decadencia, caminhando vorazmente para o abismo que o ha de tragar.

Praticamente, parece que hoje em dia se não comprehende assim a civilisação. E' por isso que vemos, com infinita magoa, por ahi as crianças irriquietas e provocadoras, malcreadas e estupidas. Não respeitam a propriedade alheia; não respeitam ninguem.

Nas paredes dos edificios publicos fazem exercicios de caligraphia, escrevendo coisas que fazem corar o trazeunte que, descuidado, as lê. Ha tempos um visitante vendo taes porcarias, apezar de minguada cultura intelectual, exclama: aqui está a civilisação desta terra. A exclamação justa e apropriada confrangeu-nos a alma, magoou-nos os sentimentos patriolas.

Entupimos. Ha ahi alguem que podia facilmente evitar, atenta a sua posição social, estas desvergonhadas garotices, se tem algum amor á terra que, carinhosamente, o trata como filho. Ahi fica, sem reservas de qualidade alguma, o nosso requerimento, que espera receber mercê.

—Partiram para: Lisboa o sr. Luiz Martins Curado, chegado ha pouco do «front»; Castello Branco, os estudantes Augusto Pires e a meninas Brigida Pires e Irene de Mattos Tavares; Portalegre, o menino Pedro de Mattos Neves, acompanhado de seu pae, que já regressou aqui.

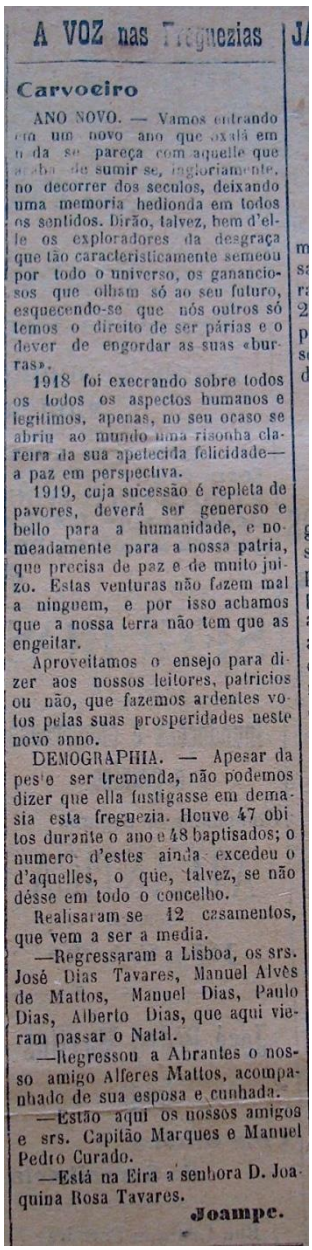
—Estiveram aqui os srs.: João Viegas Facadas, de Envendos, e Joaquim Moura, de Mação.

Joanpe.

A Voz do Concelho, N.º 9, 30-11-1918

Agrava a tudo isto o facto de, nas primeiras duas décadas do século XX, a sociedade portuguesa viver em estado permanente de convulsão social, política e económica. O clima de instabilidade pública era de tal ordem que os ministros da educação se sucediam a um ritmo alucinante, muitos deles não sobrevivendo mais do que poucas semanas no cargo. Em treze anos (de 1913 a 1926), foram 40 os ministros da instrução em Portugal (Carvalho, 2008, p. 705). A situação de caos endémico era particularmente notória na administração do ensino em algumas províncias do interior-rural do país. A própria ideia de "descentralização" e "autonomia administrativa" – que a República procurou incutir no campo educativo, transferindo para as Câmaras Municipais parte da responsabilidade de contratar professores e custear as despesas com os serviços de instrução primária –, não teve qualquer adesão por parte dos poderes locais (Carvalho, 2008, pp. 679, 705).[8] E esse facto não se devia

[8] Entre 1913 e 1918, o governo republicano ainda tentou transferir para os poderes locais os encargos com a educação, mas essa experiência não produziu os resultados esperados. Um Decreto datado de 12 Julho de 1918, reconhecia que "o número de Câmaras Municipais a quem os interesses do ensino e do



A VOZ nas Freguezias

Carvoeiro

ANO NOVO. — Vamos entrando em um novo ano que oxalá em nada se pareça com aquelle que acaba de sumir se, ingloriamente, no decorrer dos seculos, deixando uma memoria hedionda em todos os sentidos. Dirão, talvez, bem d'elle os exploradores da desgraça que tão caracteristicamente semeou por todo o universo, os gananciosos que olham só ao seu futuro, esquecendo-se que nós outros só temos o direito de ser párias e o dever de engordar as suas «burras».

1918 foi execrando sobre todos os todos os aspectos humanos e legitimos, apenas, no seu ocaso se abriu ao mundo uma risonha clareira da sua apetecida felicidade— a paz em perspectiva.

1919, cuja sucessão é repleta de pavores, deverá ser generoso e bello para a humanidade, e nomeadamente para a nossa patria, que precisa de paz e de muito juizo. Estas venturas não fazem mal a ninguem, e por isso achamos que a nossa terra não tem que as engeitar.

Aproveitamos o ensejo para dizer aos nossos leitores, patricios ou não, que fazemos ardentes votos pelas suas prosperidades neste novo anno.

DEMOGRAPHIA. — Apesar da peste ser tremenda, não podemos dizer que ella fustigasse em demasia esta freguezia. Houve 47 obitos durante o ano e 48 baptisados; o numero d'estes ainda excedeu o d'aquelles, o que, talvez, se não désse em todo o concelho.

Realisaram-se 12 casamentos, que vem a ser a media.

—Regressaram a Lisboa, os srs. José Dias Tavares, Manuel Alvès de Mattos, Manuel Dias, Paulo Dias, Alberto Dias, que aqui vieram passar o Natal.

—Regressou a Abrantes o nosso amigo Alferes Mattos, acompanhado de sua esposa e cunhada.

—Estão aqui os nossos amigos e srs. Capitão Marques e Manuel Pedro Curado.

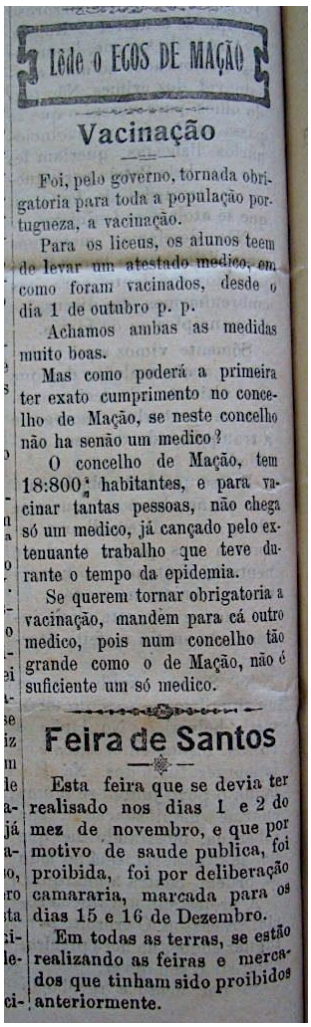
—Está na Eira a senhora D. Joaquina Rosa Tavares.

Joampe.

A Voz do Concelho,
N.º 9, 30-11-1918

apenas a "dificuldades económicas", devia-se sobretudo à "carência de uma mentalidade disposta a aceitar mudanças de comportamento social." Mais uma vez se verificava que "o país real não possuía as condições mínimas" (Carvalho, 2008, p. 678).

Era muito difícil impor, *de cima*, qualquer autoridade (ou exigir obediência) aos poderes locais. Mas era sobretudo muito difícil, senão mesmo impossível, chegar até aos lugares mais ermos ou recônditos do interior rural do país, a fim de observar e medir o que ali se passava. Esse facto foi, aliás, reportado no *Censo* de 1920, onde o redactor começa por explicar as razões do "atraso" na saída dessa publicação, acusando os "organismos locais" pela sua "falta de compreensão e interesse" em relação os procedimentos de colheita de dados e, sobretudo, pelo facto de se terem mostrado "pouco diligentes e cuidadosos no cumprimento dos seus deveres" (RP-DGE, 1923, p. VII). A displicência com que foi acolhido o *Censos* por parte dos poderes locais acabou por forçar a Direcção Geral "a perder tempo à espera de rectificações, chegando a dar-se o facto verdadeiramente extraordinário de ser necessário repetir-se a primeira operação de recenseamento em determinadas localidades" (RP-DGE, 1923, p. VII). Não obstante as diligências tomadas pelo governo (circulares expedidas, propaganda feita na imprensa, etc), chegava-se à seguinte conclusão:



Lêde o ECOS DE MAÇÃO

Vacinação

Foi, pelo governo, tornada obrigatoria para toda a população portugueza, a vacinação.

Para os liceus, os alunos teem de levar um atestado medico, em como foram vacinados, desde o dia 1 de outubro p. p.

Achamos ambas as medidas muito boas.

Mas como poderá a primeira ter exato cumprimento no concelho de Mação, se neste concelho não ha senão um medico?

O concelho de Mação, tem 18:800$^{a}_{n}$ habitantes, e para vacinar tantas pessoas, não chega só um medico, já cançado pelo extenuante trabalho que teve durante o tempo da epidemia.

Se querem tornar obrigatoria a vacinação, mandem para cá outro medico, pois num concelho tão grande como o de Mação, não é suficiente um só medico.

Feira de Santos

Esta feira que se devia ter realisado nos dias 1 e 2 do mez de novembro, e que por motivo de saude publica, foi proibida, foi por deliberação camararia, marcada para os dias 15 e 16 de Dezembro.

Em todas as terras, se estão realizando as feiras e mercados que tinham sido proibidos anteriormente.

Ecos de Mação,
N.º 11, 08-12-1918

professorado tenham merecido o justo desvelo e consideração que lhes é devido" tinha sido, efectivamente, muito "limitado". Verificada a esterilidade desta iniciativa governativa, os serviços da instrução primária passavam novamente para a tutela do Estado a partir do ano económico de 1918-19. "Assim terminou a descentralização do ensino, um dos estandartes erguidos com mais entusiasmo em prol do progresso da Nação" (Carvalho, 2008, p. 678). Assim se explica, em parte, o caos que existia a nível 'local' naquilo que dizia respeito à matéria da Instrução Pública. Em Março de 2021, numa consulta ao Arquivo Municipal de Proença-a-Nova para efeitos de identificação de Livros de Atas e outros registos documentais relacionados com instituições escolares daquele Município (e respectivas populações docentes e discentes), os investigadores do Projecto MRIR depararam-se com uma ausência e/ou descontinuidade de registos nos livros de assentos relacionados com despesas de instrução e pagamentos a professores. De facto, não foram encontrados registos no arquivo desta Câmara (que é, aliás, um dos mais organizados ao nível da região do PIS), a respeito de contratações e vencimentos de professores, desde os anos de 1915-17 em diante.

Ano I — 2.ª serie — Mação, 22 de Dezembro de 1918 — Numero 12

Ecos de Mação

Semanario noticioso, recreativo e literario

Propriedade e responsabilidade dos fundadores

O Chefe do Estado

Quando se preparava para embarcar para o Porto, sucumbiu vitima dum cobarde atentado o sr. dr. Sidonio Paes, Presidente da Republica Portuguesa.

Não escrevemos estas linhas com intenções politicas pois que a isso nos não permite a idade, mas escrevemo-las debaixo da repulsa causada por tão infame atentado.

Portugal ficou sem o seu chefe.

O Chefe de Estado Português caiu varado pelas balas dos assassinos, quando o povo de Lisboa lhe tributava uma imponente manifestação.

Como portugueses temos a lastimar a perda do grande patriota que incarnava a alma nacional. Como estudantes temos a chorar o desapparecimento do grande homem que ha pouco mais dum ano nos veio tirar do meio do movimento grevista, concedendo á Academia Portugueza, todas as regalias a que tinha direito.

O sr. Dr. Sidonio Paes incarnou a alma do patriota, a heroicidade e o valor. Não fazemos o elogio politico do illustre extinto; sómente fazemos honra ás grandes qualidades de caracter de que foi Presidente da Republica.

Lastimando a perda de tão prestigioso vulto, condenamos energicamente o ignobil attentado.

[redacted]

Dr. José Jacinto A. e Albuquerque

Partiu para Lisboa onde foi assistir á abertura do Parlamento o ilustre distinto deputado que durante algum tempo permaneceu nesta vila.

O "ECOS,,

Os liceus abriram. O corpo redactorial deste jornal, formado por estudantes, partiu a frequentar os estabelecimentos de ensino.

Por isso o *Ecos* suspende.

Reparem bem!—Suspende, mas não morre. Como uma pessoa querida que vá fazer uma longa viagem ao fim da qual chegue com mais conhecimentos e saber, assim este jornal, suspende temporariamente, para no fim de alguns mezes, reaparecer mais brilhante e melhor. Nas férias do proximo ano, voltaremos com mais alan ás lides jornalisticas.

O *Ecos de Mação* durou até ao n.º 12, isto é, durou duas séries, e mais duraria se a instrução na sua voz imperiosa, não nos viesse chamar para frequentarmos os liceus, tanto tempo encerrados. As dificuldades surgiram-nos no caminho que até aqui trilhamos. O papel de impressão encareceu extraordinariamente.

Não obstante, nós, novos e inexperientes jornalistas, seguimos avante. O *Ecos de Mação* continua vivendo embora não se publique. Formado de estudantes o *Ecos* é um jornal que só se póde publicar em férias.

Se agora esta folha suspende a sua publicação, é porque a urgente necessidade a isso a obriga. Sabemos que ha muita gente que deseja ver este jornal para sempre morto.

Ha muita gente que deseja que este jornal desapareça.

Mas desenganem-se. Se agora suspende é por que a isso se vê obrigado pela abertura dos liceus.

Nas férias de 1919 vós o vereis aparecer novamente nas ruas de Mação.

Nas férias de 1919 ele reapparecerá, em maior formato, mais brilhante.

Portanto um adeus de agradecimento a todos os nossos assignantes, anunciantes e prezados e ilustres colaboradores.

Terminamos dizendo a classica formula latina :—Mas se em alguma cousa nos enganarmos:

Deus super omnia.

ATUALIDADES

Mais um feriado

Parece que vai ser decretado feriado do dia 5 de dezembro.

Como todos sabem esta data é a da revolução que chefiada pelo finado presidente da Republica, dr. Sidonio Paes, triunfou em Lisboa em 1917.

Mais um feriado. D'aqui a pouco serão tantos os feriados que ha-de chegar tempo em que haja mais feriados que dias lectivos.

Quem gosta disto são os estudantes e os funcionarios publicos.

Sacrilegio

Numa vila do concelho de Montemór-o-Velho, o coveiro do cemiterio, ia acompanhado dos filhos, arrombar os jazigos roubando os caixões.

Parece que a descoberta teve logar no momento em que iam depôr um morto no jazigo.

Diz-se que encontraram os mortos fora dos caixões, um encostado á porta, outro deitado de bruços, etc.

Segundo informava um jornal lisboeta, os autores de tão nefando, quão sacrilego crime, foram imediatamente presos.

Conferencia preliminar

Em Lisboa, começaram, sob a presidencia do Chefe do Estado, as conferencias preliminares da paz. Essa conferencia é formada por vultos em preponderancia na vida publica portugueza.

Nessas conferencias, parece que se discutirão os problemas a apresentar na conferencia da Paz, que segundo consta, terá logar em Versailes.

Uma deputada

Na Holanda parece que no actual parlamento existe uma deputada eleita pelos socialistas.

Ainda ha-de chegar a tempo em que vejamos um parlamento composto só de mulheres.

Talvez façam melhor figura que alguns homens.

Pelo menos não teem força para partir carteiras.

Catalunha

Foi concedida a autonomia a esta provincia hespanhola.

A sua capital é Barcelona.

Era uma das melhores provincias hespanholas.

Parece que a Extremadura castelhana, tambem pede a autononomia.

Na Catalunha vai haver um parlamento e um ministerio catalão.

EXAMES

Na Universidade de Lisboa fez o 4.º ano de Direito o sr. Dr. Amilcar da Silva Tavares de Vasconcellos, freguezia de Cardigos, deste concelho.

Em Coimbra tambem concluiu o 1.º ano da Faculdade de Medicina o nosso presado amigo sr. Dr. José Tavares da Mata, de Amendoa.

A ambos enviamos os nossos sinceros parabens.

Manifestações

No aniversario de 1 de Dezembro, a data gloriosa em que Portugal foi redimido, houve em Mação, patrioticas manifestações. A filarmonica tocou o hino da Restauração e varios edificios embandeiraram

Ecos de Mação, N.º 12, 22-12-1918

(…) o certo é que [a população] não se presta ainda a este inquérito, em muitos pontos do país, aquele cuidado e escrúpulo indispensáveis para que ele represente um trabalho de confiança, de modo a servir de base a estudos de certo rigor e que muito interessam à vida social dos povos. (RP-DGE, 1923, p. VII).

Para colmatar as imprecisões e erros estatísticos que, inevitavelmente, decorreriam desta vista panorâmica (*macro*) sobre a vida real dos portugueses – os Censos –, o redactor lembrava ao Ministério das Finanças quanto à…

(…) alta conveniência de se proceder, em 1925, a inquéritos directos nalgumas regiões especiais, com o fim de verificar e rectificar algumas informações, colher novos elementos essenciais, como sejam os que dizem respeito às profissões, e outros, em que actualmente se não pode confiar demasiadamente, ao mesmo tempo que se vão habilitando a pouco e pouco os organismos locais, oficiais e particulares a produzir trabalho mais conscienciosos. (RP-DGE, 1923, p. VII)

INTERESSES MAÇAENSES

II

As escolas

Muito se tem dito e muito se tem escrito a proposito da construção dum edificio em bôas condições para as escolas.

Mas até á data as escolas estão funcionando em pessimas casas sem as condições de higiene e de conforto, necessarias.

Mação tem atualmente quatro professores, dois na escola masculina e dois na escola feminina.

Mação tem grande frequencia escolar, e por isso mesmo precisa de ter um bom edificio onde funcionem as escolas.

A escola masculina, tem estado numa depencia dos Paços municipais.

A escola feminina tem andado por varios edificios particulares.

Mais uma vez repetimos: Mação precisa dum bom edificio onde funcionem as escolas.

Ecos de Mação,
N.º 12, 22-12-1918

Em outras palavras, em nome da precisão estatística (e sociológica) propunha-se a observação directa – ao microscópio –, daquelas realidades específicas da vida portuguesa que, por serem de uma escala mais minúscula, escapavam à lente de aumentar (*macro*) que era própria do Olho Estatístico. Seria também pelo investimento nessa espécie de *microfísica do poder burocrático* (Foucault, 1995, p. 26; Arendt (1972a, pp. 137, 178-182) – na qual o inquérito directo seria apenas mais um instrumento (um bisturi), que o Olhar Estatal (panóptico) mais facilmente incutiria nas entidades administrativas das "províncias" o hábito do "self-gouvernment" – como, aliás, advogava o Ministro da Educação (em 1923), o intelectual António Sérgio:

Escolas primarias

Abriram no dia 29 de novembro as escolas primarias desta vila. Por ordem superior começaram a funcionar já as escolas onde em cada classe se encontram raparigas e rapazes.

Assignai e propagai os «Ecos de Mação».

Ecos de Mação,
N.º 12, 22-12-1918

A Voz do Concelho

JORNAL NOTICIOSO E LITERARIO — Publica-se nos dias 10, 20 e 30 de cada mez

Mação, 30 de Janeiro de 1919 — ANO I

Director — ANTONIO HEITOR DIAS

Manuel Serafim Saqueira Estrela

José Esteves de Matos Preto

O grande mal

Notas rusticas

Assistencia ás victimas da epidemia na freguezia de Mação.

Abilio Tavares

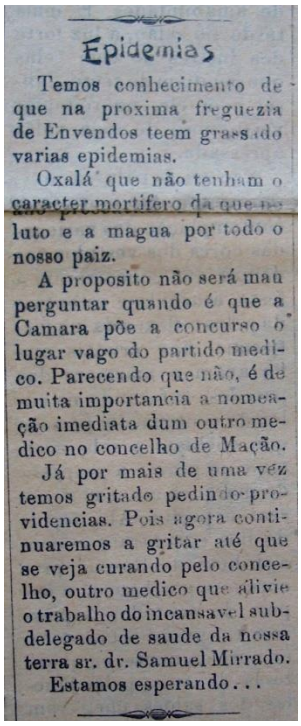
MAÇÃO

A Voz do Concelho de Mação, N.º 13, 30-01-1919

Outro meio de fazer política experimental é a descentralização administrativa – convenientemente fiscalizada, claro está. A nosso ver, deveriam ser criadas as entidades administrativas províncias (metropolitanas e ultramarinas) com atribuições suficientes para se poder efectuar nelas um bom treino político dos cidadãos, e para poderem aproveitar umas províncias das iniciativas com bom êxito a que outras províncias se abalançassem, promovendo-se a emulação entre elas por meio de uma estatística das administrações provinciais. A criação administrativa da província não teria nada de artifício, porque a província, entre nós, teve e tem uma realidade moral.

A experiência política, aliás, deveria começar na própria escola, pelos processos do *self-government*, em que temos insistido desde há tanto. Na escola se começaria, outrossim, o conhecimento e a prática da República Cooperativa (ou Socialismo Cooperatista), como a melhor solução imediata dos problemas económico-sociais. (Sérgio, 1974, p. 21)

Talvez não por mero acaso, o Censo de 1920 terminava com uma observação a partir da qual se explicava que "o atraso" na sua publicação se devia a uma "deficientíssima e antiquada aparelhagem da Direcção Geral de Estatística, que não possui os maquinismos necessários para, com um reduzido pessoal, poder, com a indispensável rapidez e perfeição, preparar os trabalhos a entregar às oficinas da Imprensa Nacional" (RP-DGE, 1923, p. VII). Nas palavras de desabafo do redactor: "chega a ser inacreditável a pobreza e atraso em que, neste ponto, nos encontramos" (RP-DGE, 1923, p. VII). Entre os vários problemas técnicos que tinham impedido a saída atempada dos resultados estatísticos, um deles salientava-se como digno de menção: a dificuldade das comissões concelhias e recenseadoras em encontrarem, em todos os concelhos e freguesias "indivíduos que quisessem prestar a sua cooperação num tão importante serviço". Além disso, "a escolha dos agentes recenseadores" afigurou-se "cheia de dificuldades", o que obrigou "a recorrer a recenseadores quase analfabetos" (RP-DGE, 1923, p. XVI).



Epidemias

Temos conhecimento de que na proxima freguezia de Envendos teem grassado varias epidemias.

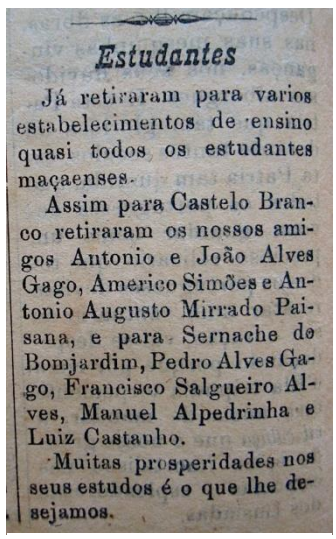
Oxalá que não tenham o caracter mortifero da que nos luto e a magua por todo o nosso paiz.

A proposito não será mau perguntar quando é que a Camara põe a concurso o lugar vago do partido medico. Parecendo que não, é de muita importancia a nomeação imediata dum outro medico no concelho de Mação.

Já por mais de uma vez temos gritado pedindo providencias. Pois agora continuaremos a gritar até que se veja curando pelo concelho, outro medico que alivie o trabalho do incansavel subdelegado de saude da nossa terra sr. dr. Samuel Mirrado.

Estamos esperando...

Ecos de Mação, N.º 17, 04-10-1919



Estudantes

Já retiraram para varios estabelecimentos de ensino quasi todos os estudantes maçaenses.

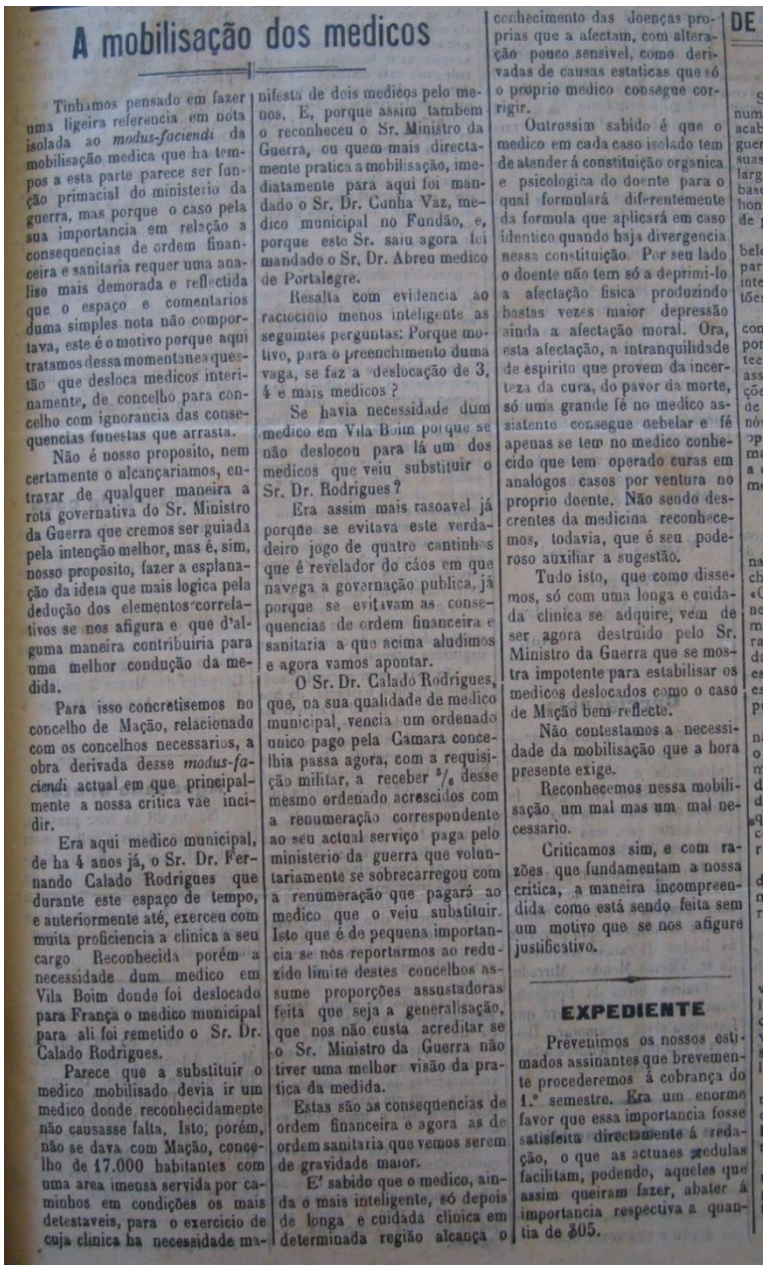
Assim para Castelo Branco retiraram os nossos amigos Antonio e João Alves Gago, Americo Simões e Antonio Augusto Mirrado Paisana, e para Sernache do Bomjardim, Pedro Alves Gago, Francisco Salgueiro Alves, Manuel Alpedrinha e Luiz Castanho.

Muitas prosperidades nos seus estudos é o que lhe desejamos.

Ecos de Mação, N.º 19, 18-10-1919

Estávamos então no rescaldo da I Guerra Mundial e da Gripe Espanhola (ou Pneumónica). Entregue à sua sorte, entre a míngua do

"pão político" – com os governos a importarem trigo para venderem em Lisboa e no Porto a um preço inferior à compra (Ramos, 2010, p. 597–613) – e "um dos piores flagelos epidémicos da história humana" (Sobral et al., 2009, p. 21), o Portugal dos anos 1920 encontrava-se num estado deplorável. Por todo o lado (das cidades às aldeias), o Estado da Nação era a fome, a doença, a morte, a inflação e a pobreza generalizada. Esses foram, de facto, "os piores anos para se viver no país": a maioria da população mal ganhava para comer (Ramos, 2010, p. 613). Na educação, o que reinava em vários Concelhos era simplesmente "o caos na administração do ensino" – segundo reportava um Decreto datado de 12 de Maio de 1922 que vinha, precisamente, dar como extintas as Juntas Escolares anteriormente criadas por Decreto datado de Maio de 1919 (Carvalho, 2008, p. 679).



A mobilisação dos medicos

Tinhamos pensado em fazer uma ligeira referencia em nota isolada ao *modus-faciendi* da mobilisação medica que ha tempos a esta parte parece ser função primacial do ministerio da guerra, mas porque o caso pela sua importancia em relação a consequencias de ordem financeira e sanitaria requer uma analise mais demorada e reflectida que o espaço e comentarios duma simples nota não comportava, este é o motivo porque aqui tratamos dessa momentanea questão que desloca medicos interinamente, de concelho para concelho com ignorancia das consequencias funestas que arrasta.

Não é nosso proposito, nem certamente o alcançariamos, entravar de qualquer maneira a rota governativa do Sr. Ministro da Guerra que cremos ser guiada pela intenção melhor, mas é, sim, nosso proposito, fazer a esplanação da ideia que mais logica pela dedução dos elementos correlativos se nos afigura e que d'alguma maneira contribuiria para uma melhor condução da medida.

Para isso concretisemos no concelho de Mação, relacionado com os concelhos necessarios, a obra derivada desse *modus-faciendi* actual em que principalmente a nossa critica vae incidir.

Era aqui medico municipal, de ha 4 anos já, o Sr. Dr. Fernando Calado Rodrigues que durante este espaço de tempo, e anteriormente até, exerceu com muita proficiencia a clinica a seu cargo. Reconhecida porém a necessidade dum medico em Vila Boim donde foi deslocado para França o medico municipal para ali foi remetido o Sr. Dr. Calado Rodrigues.

Parece que a substituir o medico mobilisado devia ir um medico donde reconhecidamente não causasse falta. Isto, porém, não se dava com Mação, concelho de 17.000 habitantes com uma area imensa servida por caminhos em condições os mais detestaveis, para o exercicio de cuja clinica ha necessidade manifesta de dois medicos pelo menos. E, porque assim tambem o reconheceu o Sr. Ministro da Guerra, ou quem mais directamente pratica a mobilisação, imediatamente para aqui foi mandado o Sr. Dr. Cunha Vaz, medico municipal no Fundão, e, porque este Sr. saiu agora foi mandado o Sr. Dr. Abreu medico de Portalegre.

Resalta com evidencia ao raciocinio menos inteligente as seguintes perguntas: Porque motivo, para o preenchimento duma vaga, se faz a deslocação de 3, 4 e mais medicos?

Se havia necessidade dum medico em Vila Boim porque se não deslocou para lá um dos medicos que veiu substituir o Sr. Dr. Rodrigues?

Era assim mais rasoavel já porque se evitava este verdadeiro jogo de quatro cantinhas que é revelador do cáos em que navega a governação publica, já porque se evitavam as consequencias de ordem financeira e sanitaria a que acima aludimos e agora vamos apontar.

O Sr. Dr. Calado Rodrigues, que, na sua qualidade de medico municipal, vencia um ordenado unico pago pela Camara concelhia passa agora, com a requisição militar, a receber $^5/_6$ desse mesmo ordenado acrescidos com a renumeração correspondente ao seu actual serviço paga pelo ministerio da guerra que voluntariamente se sobrecarregou com a renumeração que pagará ao medico que o veiu substituir. Isto que é de pequena importancia se nós reportarmos ao reduzido limite destes concelhos assume proporções assustadoras feita que seja a generalisação, que nos não custa acreditar se o Sr. Ministro da Guerra não tiver uma melhor visão da pratica da medida.

Estas são as consequencias de ordem financeira e agora as de ordem sanitaria que vemos serem de gravidade maior.

E' sabido que o medico, ainda o mais inteligente, só depois de longa e cuidada clinica em determinada região alcança o conhecimento das doenças proprias que a afectam, com alteração pouco sensivel, como derivadas de causas estaticas que só o proprio medico consegue corrigir.

Outrossim sabido é que o medico em cada caso isolado tem de atender á constituição organica e psicologica do doente para o qual formulará diferentemente da formula que aplicará em caso identico quando haja divergencia nessa constituição. Por seu lado o doente não tem só a deprimi-lo a afectação fisica produzindo bastas vezes maior depressão ainda a afectação moral. Ora, esta afectação, a intranquilidade de espirito que provem da incerteza da cura, do pavor da morte, só uma grande fé no medico assistente consegue debelar e fé apenas se tem no medico conhecido que tem operado curas em analogos casos por ventura no proprio doente. Não sendo descrentes da medicina reconhecemos, todavia, que é seu poderoso auxiliar a sugestão.

Tudo isto, que como dissemos, só com uma longa e cuidada clinica se adquire, vem de ser agora destruido pelo Sr. Ministro da Guerra que se mostra impotente para estabilisar os medicos deslocados como o caso de Mação bem reflecte.

Não contestamos a necessidade da mobilisação que a hora presente exige.

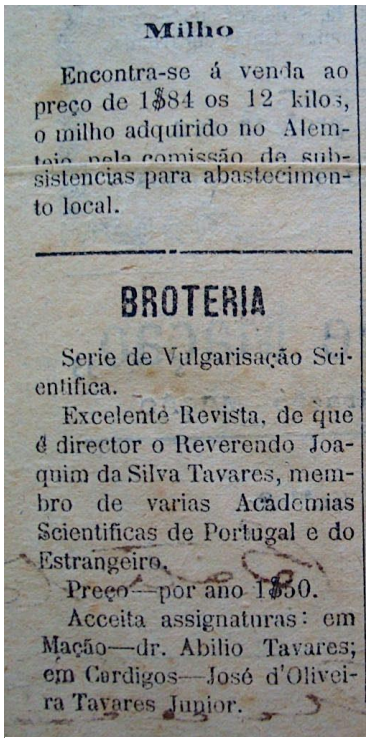
Reconhecemos nessa mobilisação um mal mas um mal necessario.

Criticamos sim, e com razões que fundamentam a nossa critica, a maneira incompreendida como está sendo feita sem um motivo que se nos afigure justificativo.

EXPEDIENTE

Prevenimos os nossos estimados assinantes que brevemente procederemos á cobrança do 1.º semestre. Era um enorme favor que essa importancia fosse satisfeita directamente á redação, o que as actuaes medulas facilitam, podendo, aqueles que assim queiram fazer, abater á importancia respectiva a quantia de $05.

Concelho de Mação, N.º 3, 09-09-1917



Milho

Encontra-se á venda ao preço de 1$84 os 12 kilos, o milho adquirido no Alemtejo pela comissão de subsistencias para abastecimento local.

BROTERIA

Serie de Vulgarisação Scientifica.

Excelente Revista, de que é director o Reverendo Joaquim da Silva Tavares, membro de varias Academias Scientificas de Portugal e do Estrangeiro.

Preço—por ano 1$50.

Acceita assignaturas: em Mação—dr. Abilio Tavares; em Cardigos—José d'Oliveira Tavares Junior.

Concelho de Mação, N.º 12, 10-12-1918

No meio de tantas guerras e catástrofes (nacionais e internacionais, incluindo a iminência de uma guerra civil), a passagem devastadora da chamada Pneumónica pelas terras Lusas pouco mais atenção mereceu do que um reparo numa simples nota de rodapé no Censo de 1920 onde, no capítulo "a população", se podia ler:

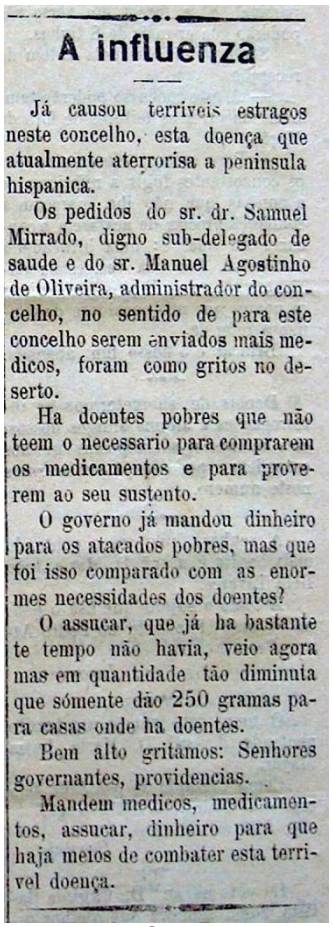
> A população recenseada em 1920, no Continente e Ilhas, acusa o número de 6.032.991 habitantes, ou sejam mais 72.935 do que em 1911; como a população calculada para 1920 é de 6.420.340 habitantes, temos um *deficit* de 387.349 habitantes. Este facto é, como se sabe, devido a duas causas principais: a epidemia da gripe pneumónica em 1918 e a guerra. (RP-DGE, 1923, p. VII)

Para os anos de 1917 a 1920, foram ainda reportados, para efeitos estatísticos, um total de 183.013 "óbitos, além do normal" (RP-DGE, 1923, p. VII). Outro dado relevante a emergir no *Censo* de 1920 prendia-se com o capítulo da "densidade" populacional, onde começava a notar-se a acumulação de povo em algumas regiões do país, ao passo que outras regiões se viam "sucessivamente depauperadas". Os centros industriais começavam então a exercer a sua "atracção" sobre aqueles cujas "dificuldades da vida rural" urgia "remediar", de modo a prevenir a tendência no sentido de "acentuar" as "desigualdades de distribuição" (RP-DGE, 1923, p. IX). No entender dos analistas estatísticos, urgia:

> (…) tomar providências tendentes a facilitar o povoamento das nossas importantes regiões agrícolas sem tolher o necessário desenvolvimento dos centros industriais. É de toda a prudência trabalhar no sentido de fazer regressar às terras, e aí fixá-la, aquela parcela da população que tem trocado os campos pelas grandes cidades, sem que daí resulte benefício apreciável nem para a colectividade, nem para os próprios indivíduos; vai nisso o interesse da economia nacional, que exige que se tire das terras tudo o que elas possam dar. (RP-DGE, 1923, p. X)

Ainda a propósito da "difícil distinção da população" em "urbana" e "rural" (devido à existência de diversos critérios adoptados para esta classificação), o Censo de 1920 dava conta de índices de "aglomeração" que, em certas "vilas" portuguesas, chegavam a superar algumas "cidades" (RP-DGE, 1923, p. X). Com excepção das cidades de Setúbal, Faro, Porto e Coimbra, todos os indicadores apontavam para a existência de "um valor relativamente diminuto" em termos de "urbanização" do país. O "critério" adoptado para distinguir "a população urbana" da "rural" pautava-se, neste caso, "não unicamente pelo valor numérico das aglomerações, mas também pela diferenciação entre hábitos de vida citadina e hábitos da vida rural". Lisboa era, então, apontada como expoente máximo regional onde os "hábitos" de "urbanização da população" se encontravam mais desenvolvidos (RP-DGE, 1923, p. XII) – fazendo jus ao ditado que vigorou durante um século (e, em certa medida, continua ainda a vigorar na actualidade): *Portugal é Lisboa e o resto é paisagem*.[9]

[9] Esta expressão ter-se-à (supostamente) popularizado a partir da obra *Os Maias* (1888), de Eça de



A influenza

Já causou terriveis estragos neste concelho, esta doença que atualmente aterrorisa a peninsula hispanica.

Os pedidos do sr. dr. Samuel Mirrado, digno sub-delegado de saude e do sr. Manuel Agostinho de Oliveira, administrador do concelho, no sentido de para este concelho serem enviados mais medicos, foram como gritos no deserto.

Ha doentes pobres que não teem o necessario para comprarem os medicamentos e para proverem ao seu sustento.

O governo já mandou dinheiro para os atacados pobres, mas que foi isso comparado com as enormes necessidades dos doentes?

O assucar, que já ha bastante te tempo não havia, veio agora mas em quantidade tão diminuta que sómente dão 250 gramas para casas onde ha doentes.

Bem alto gritamos: Senhores governantes, providencias.

Mandem medicos, medicamentos, assucar, dinheiro para que haja meios de combater esta terrivel doença.

Ecos de Mação, N.º 7, 27-10-1918

Em matéria de "instrução pública", o Censo de 1920 deixou bem explícito o retrato absolutamente catastrófico de Portugal como um dos "países mais atrasados da Europa". O próprio relator do documento apelava ao "poder legislativo dos governos" da República para que tomassem medidas urgentíssimas no sentido de solucionar a "crise do analfabetismo" (RP-DGE, 1923, pp. VII, XII). Das suas palavras salienta-se ainda um dado premonitório bastante impressionante:

> Uma democracia será tanto mais perfeita quanto mais desenvolvida for a instrução e a cultura geral do povo. O analfabetismo em Portugal é ainda o inimigo mais terrível da nossa democracia e contra o qual é urgentíssimo que a República faça o mais decidido e enérgico esforço, procurando, num lapso de tempo relativamente curto, modificar a desgraçada e vergonhosa situação legada pelo antigo regime, que não soube ou não pôde fazer mais em prol da instrução primária, deixando-nos entre os países mais atrasados da Europa. (…)
> Se o poder legislativo e os governos não tomarem sérias medidas para debelar mais prontamente a crise do analfabetismo, e se, pelo contrário, for mantido o pequeno incremento da percentagem que acusam os números acima indicados, por eles também podemos concluir, com certa aproximação, que o analfabetismo só virá a desaparecer no decénio 2030 a 2040, e que no ano 2000 a percentagem dos que sabem ler não irá além de 78,5. (RP-DGE, 1923, p. XII)

A partir do *Censo* de 1920, instituiu-se o cálculo da "percentagem dos analfabetos", não em relação à totalidade da população (como até aí se fazia), mas incidindo sobre "os maiores de sete anos", ou seja, contando apenas as cabeças daqueles que já tivessem atingido "a idade escolar legal" (RP-DGE, 1923, p. XII). Nessa mesma data contabilizavam-se, em Portugal, 6.515 escolas primárias, com um número médio de 926 "habitantes por cada escola", sendo o "número médio de professores" 1,2 por escola (RP-DGE, 1923, p. XIII).

Ainda no ano de 1920, a taxa de analfabetismo era de 70,88% (homens 63,68% e mulheres 77,35%), só em Portugal Continental (RP-DGE, 1933, pp. 288-89). O distrito menos alfabetizado do país era o de Castelo Branco, onde apenas 17,78% da população sabia ler (24,03% homens e 11,87% mulheres). Os índices de alfabetização mais elevados encontravam-se, sem surpresa, nas cidades de Lisboa (60,59%) e Porto (54,30%). No espaço de uma década (entre 1920 e 1930), estes índices de alfabetização aumentaram pouco mais do que dois pontos percentuais. Ainda assim, este aumento percentual não modificou significativamente a paisagem da distribuição geográfica do analfabetismo,

---

Queirós, e tornou-se numa das frases mais recorrentes na contemporaneidade, em Portugal, funcionando como uma espécie de estereótipo que afirma a suposta vanguarda portuguesa da cidade de Lisboa como capital administrativa de Portugal. Embora Eça de Queirós – um reconhecido escritor da região Norte do país, e um assumido admirador da cultura urbana centro-europeia – nunca tenha, de facto, escrito (ou dito) esta expressão, a verdade é que ela se popularizou a partir de uma dedução que se pode reportar a uma fala de um dos personagens (João da Ega) dessa obra literária: "Lisboa é Portugal (…) fora de Lisboa não há nada. O país está todo entre a Arcada e S.Bento!" (*Os Maias*, Capítulo VI).

pelo contrário, tornou-a mais íngreme: em 1930, os dois extremos do analfabetismo continuavam a ser Lisboa (47,60%) e Castelo Branco (80,30%) (RP-DGE, 1933, p. 289). E este "padrão geográfico do analfabetismo" (Ramos, 1988, p. 1069) permaneceria inalterado nas décadas seguintes.

Ano II — N.º 16 (3.ª serie) Mação, 27 de setembro de 1919

ECOS DE MAÇÃO

SEMANARIO REGIONALISTA

Director — Samuel de Mates Agostinho d'Oliveira — Redactor e administrador — José Pedro Mendes Mendes

Propriedade e responsabilidade dos fundadores
Publica-se aos sabados
Toda a correspondencia deve ser dirigida ao Director
Redacção e administração
Rua Antonio José de Almeida — Mação

Assinaturas (Pagamento adiantado)
Serie de 10 numeros, $50. Numero avulso, $05.
Para fóra de Mação, accrescem as despezas do correio.
ANUNCIOS — No corpo do jornal, linha ou espaço de linha, $20. Secção complementar, $10. Permanentes e de assignantes contracto especial.

Annuncios ou qualquer publicação de que se receba um exemplar. Não se restituem os originaes enviados, ou não publicados

Composto e impresso na TIP. LECOQ & IRMÃO, Praça do Municipio — Portalegre

Revolução

Não sabemos a que atribuir este mal estar do nosso espirito.

Hoje, todo o portuguez que segue a par e passo o desenrolar da tragica fita em que descarada e diariamente se estampam os nossos males, as nossas podridões e as nossas miserias, anda de nariz no ar, a olhar não sei para onde, emfim, como se esperasse um sinal do ceu que lhe indicasse o caminho da sua salvação. Este sinal aparece decerto, e ha quem afirme que é de fogo, e portanto que temos *revolução*. Nós nada vemos, apenas ouvimos as vozes desencontradas d'aqueles que tudo observam, tudo veem, mas nada entendem, e vociferando querem fazer-nos crêr que a nossa redenção existe unicamente no abismo que lhe doura os sonhos. Haverá porventura redenção para o pôdre que vai contaminando a nossa Patria?

A religiosidade com que a veneramos não nos permite pensar o contrario e antes exalta mais o amor que nos anima e nos guia. A epoca em que vivemos, é uma epoca de maldição, de dôr, e, embora não agradamos a muitos acrescentaremos que os nossos dias são tambem de luz.

Sim, de luz, posto que, o veneno goteje e lance em maléfico fogo todas as almas.

As convulsões internas que nos mortificam, não são mais que o fruto duma guerra que os historiadores, tomarão talvez para marcar nitidamente a transição dum periodo da historia da humanidade. Não é só o nosso paiz que agonisa no paroxismo duma desordem que nos fere mortalmente. Em todo o mundo se vão repercutindo e alicerçando os principios em que assentará a geração que em eras vindouras habitará este planeta, hoje em sangue.

Mas nós, mais que nenhum outro paiz sofremos os horrores desta epoca, porque mais que nenhuma outra nação nos sentimos avassalados pelas consequencias terriveis duma crise material e moral.

Os politicos não encontram chave para as suas ambições, e todos procuram a ferro e fogo apoderarem-se das cadeiras do Poder. E' nesta conjuntura dificilima para os governantes que a sua séde de mandar atinge o auge e nós somos coagidos a suportar o capricho de meia duzia de homens que se propuzeram levar avante o exterminio duma patria.

Todos os dias os grandes periodicos consomem colunas e colunas falando da ordem publica alterada nesta e naquela localidade, muitas prisões, condenados, bombas, tiroteio... e por aí fóra uma série de calamidades a que não conseguimos vêr o desejado fim. São enfim muitissimos os nossos males e todos se acham com talento para os minorar. Em qualquer reunião de analfabetos nós ouvimos pronunciar ideias, salientar defeitos e discutir mesmo alguma medida que um cento de entre eles poria em pratica se fizesse parte do proximo ministerio...

O povo que se encontra indisposto manifesta o seu descontentamento pelos homens a quem estão confiados os seus destinos, e de toda a parte chovem protestos contra este decreto ou aquela lei que, certas entidades competentes dão como inexequivel, injusta, iniqua e outros defeitos ainda que no-las fazem considerar irrisorias. A atmosfera que nos envolve é pesadissima e nós ficamos aguardando mais algum desenlace contorcendo-nos na duvida, e esperando que o sol creador ilumine o dia de amanhã mais brilhantemente e com mais felicidade para nós do que o que nos tem bafejado nos dias que se vão envolvendo nos crepes dos tempos que passam.

Bébé.

Abilio Tavares
Notario-Advogado
Mação

Notas & Noticias

Carros e carreiros

Mais um desastre temos a lamentar. Como no ultimo numero referimos um carro de bois atropelou uma criança. Pois passados pouco mais de 8 dias que o mesmo facto sucede em identicas circunstancias.

Quem tem a culpa? Os carreiros que em vez de seguirem adiante dos bois, vão atraz do carro e quantas vezes a que centenas de metros de distancia.

E' preciso que esses homens passem a andar adiante dos carros para não termos a lamentar mais desastres, dada a grande affluencia de crianças para as ruas.

Repetimos mais uma vez: E' de toda a conveniencia para as vidas das crianças que se obriguem os carreiros a irem adiante dos carros e não os carros adiante dos carreiros.

Rocio

Vai lá por Lisboa o diabo e a caramunha porque se lembraram de cortar o largo do Rocio.

Protesta o povo com esses protestos ruidosos do povo quando desabafa, protestam os arqueologos, as juntas de freguezia, alguns jornais, mas as obras lá continuam, para, ao que parece descongestionar o grande movimento das ruas laterais da Praça de D. Pedro IV.

Lá se avenham...

Edificios escolares

Foram dotadas pelo governo muitas terras, para a construção de edificios escolares.

No nosso distrito muitas localidades foram mimoseadas com a dotação.

Na lista não vimos o nome de Mação.

E' sempre assim. Por mais que se esforcem Mação caminhará sempre atrazado.

Tifo exantematico

Vimos ha tempo no extracto das sessões parlamentares, que se tinha aprovado um crédito de 200 contos para combater a epidemia de tifo que andava na Beira Baixa. Chega-nos agora o brilhante semanario *Defeza de Castelo Branco* dizendo que nada de tifo lá aparece.

Contudo o credito dos 200 contos foi aprovado para uma epidemia que... nunca existiu.

Como a ordem é rica...

Dito semanal

O moinho e o coração humano andam sempre á roda; quando não teem que moer moem-se a si mesmos—(Long-fellow).

Documento antigo

Pedimos a atenção dos leitores para o interessante documento que noutro logar publicamos.

"Metodologia do latim,,

E' assim intitulada a dissertação para o exame de estado da Escola Normal Superior de Coimbra, de que é autor o nosso ilustre conterraneo sr. dr. Antonio Pires.

Constitui um elegante livrinho em que se manifestam bem os dotes intelectuais do autor.

Festas

Realisou-se a festa e feira de Belver no dia 14 do corrente, constou de bazar e fogo.

—No mesmo dia realisou-se a festa da visinha povoação da Ortiga, deste concelho.

—No dia 21 de setembro realisou-se a festa da Carregueira que foi abrilhantada pela filarmonica União Maçaense.

—Hoje, ámanhã e depois realisa-se a festa em Envendos. Ha bazar organisado por uma comissão de envedenses.

Jornais

Permutaram com o nosso jornal os jornais semanarios: *Defeza de Castelo Branco*, de Castelo Branco, *Jornal de Portalegre*, de Portalegre, *Jornal de Abrantes*, de Abrantes.

Muito agradecemos.

Lêde o "ECOS DE MAÇÃO,,

Num sonho

O sonho transportára-me ao Monte do Calvario. Ahi sentado junto da arvore da capela espalhava a vista pelo horizonte merencorio e sombrio, depois do sol ter já tombado no ocaso. A lua soerguia-se acima dos montes, palida, duma luz sobrenatural, tão misteriosa, que o meu coração sentia-se gelado e o meu corpo era percorrido por continuos calafrios...

Em redor de mim um silencio sepulcral: nem a mais leve brisa, nem o mais tenue som.

Assombrado contemplava este quadro quando subitamente do «Vale de Maria» irrompe um vosear ensurdecedor. Olhei para lá e vi então numa correria vertiginosa, um homem de olhar fulgurante, cabelo desgrenhado correr pela encosta do Calvario. Avancei a embargar-lhe o passo e perguntei-lhe: Quem sois vós?...

—Eu—redarguiu ele estacando—sou o Progresso!...

—Donde vindes?

—Nem eu sei. Ha muito tempo que não paro. Tudo me persegue nesta malfadada terra portuguesa, a quem eu consagro tanto amor, a quem dedico tanta simpatia. Olhe, agora ahi vem já proximo, em meu encalço todo um cortejo de desordem e burrices; sou maltratado por todos; é forçoso partir já... adeus!...

.....

Fiquei aterrorisado. A vozeria redobrava agora de intensidade. Pela estrada de Belver o sonho mostrava-me uma multidão enorme.

A' frente vinha um homem raquitico empunhando um cartaz com o dístico:—«Ordem».

Atraz—coisa espantosa—batiam-se a cacete, cavalo marinho.

A poucos metros de distancia vinha um novo grupo com outro homem á frente transportando uma bandeira com as palavras:—«Pela Patria».

E atraz—ilusão das ilusões—uma cohorte de polluqueiros, de rosto char-

Ecos de Mação, N.º 16, 27-09-1919

2.2. Analfabetismo: o "cancro social" do Estado Novo (1926–1974)

Em meados do século XX, Portugal encontrava-se numa situação "desfavorável" em matéria de educação, contando com "mais de um século de atraso em relação à Europa mais evoluída" (Mata, 2009a, p. 17). Urgia extinguir a endemia do analfabetismo. O próprio Governo admitia que a existência de uma grande massa de iletrados era o principal factor que colocava Portugal "numa situação de inferioridade cultural manifesta relativamente à maioria dos povos do mundo civilizado" (MIN-DG EPN, 1928, p. 1755). No *Decreto n.º 20.604* (datado de 30 de Novembro de 1931), o então Ministro da Educação, Gustavo Cordeiro Ramos, considerava "o problema do analfabetismo" um autêntico "cancro social" (Mónica, 1973, p. 484; Rias, 1999, p. 108).

Para curar tão grande mal, a Ditadura Militar (instituída entre 1926 e 1933) recorreria aos velhos remédios do costume, reduzindo-lhes o custo económico e aprimorando-lhes a eficácia moral. Perante a evidente escassez de escolas e professores (tanto nos meios rurais, como nas Colónias Ultramarinas), em 1931 o Governo ordenou – pelo decreto supramencionado –, a criação dos Postos Escolares e, com eles, instituiu subrepticiamente um sistema de produção instantânea de mestres-escola – os chamados regentes escolares (Guinote, 2006, p. 117-18; Nóvoa, 1997, p. 178; Mónica, 1978: p. 209) –, prontos a darem resposta ao estado de emergência em que se achava a escola portuguesa, isto era: a falta dela, sobretudo, nos meios rurais.[10] Estes chamados regentes escolares vieram a ser, na sua esmagadora maioria (para não dizer, em exclusivo) do sexo feminino (habilitadas com a 4.ª classe, e que podiam leccionar até à 3.ª classe).

Desde a I República (1910), o objectivo político de todos os governos, no campo da educação, foi alfabetizar as classes populares e trabalhadoras. Mas foi só em 1940 – paradoxalmente, durante o regime autoritário –, que, pela primeira vez, a maioria dos portugueses (51%) foi recenseada como sabendo ler e escrever (Ramos, 2010, pp. 641-42). A partir dos anos 1930, a Ditadura Nacional esteve particularmente empenhada no combate ao analfabetismo endémico que assolava a *mão-de-obra* do país e, para tal, articulou um conjunto de medidas no sentido de 'obrigar' a população adolescente e adulta (em particular, do sexo masculino) a alfabetizar-se. Exemplo disso foi o *Decreto n.º 16.782*, datado de 1929, estabelecendo a proibição de emigrar aos indivíduos (com mais de catorze anos de idade e menos de quarenta e cinco) que não provassem ter obtido o certificado de passagem da 3.ª para a 4.ª classe do ensino primário elementar (Sanches, 2020, p. 19).

O projecto de escolarização de todas as classes sociais em todas as províncias do país acabaria por traduzir-se num programa de construção de escolas primárias à escala regional e local. Nos anos de 1940, o chamado *Plano dos Centenários* (Gomes & Machado, 2020) disseminou por todo o país, de Norte a Sul, o modelo pedagógico baseado nessas duas tecnologias tão ancestrais: a *sala de aula* e o *manual escolar*, tendo como figura central *o*

[10] A figura legal do "regente escolar" que muitos autores atribuem à legislação de 1936 (Decreto n.º 25.797), nesse momento apenas é em parte formalizada e algo regulamentada, pois a sua presença na rede escolar já vinha do início da década, quando, em primeiro lugar, se fecharam as *escolas móveis* e se criaram as chamadas *escolas incompletas* em povoações com um mínimo de 30 crianças em idade escolar, escolas essas cujos "mestres" podiam ser excepcionalmente pessoas que possuíssem a "necessária idoneidade moral e intelectual" (Decreto n.º 18.819 de 4 de Setembro de 1930) e, em segundo lugar, quando são criados os chamados postos escolares (Decreto n.º 20.604 de 30 de Novembro de 1931) cujos mestres mais não eram do que os referidos "regentes", só assim se explicando que à data da referida legislação de 1936, ascendessem já a 9% do total do pessoal docente (Guinote, 2006, p. 118; Mónica, 1978, p. 209).

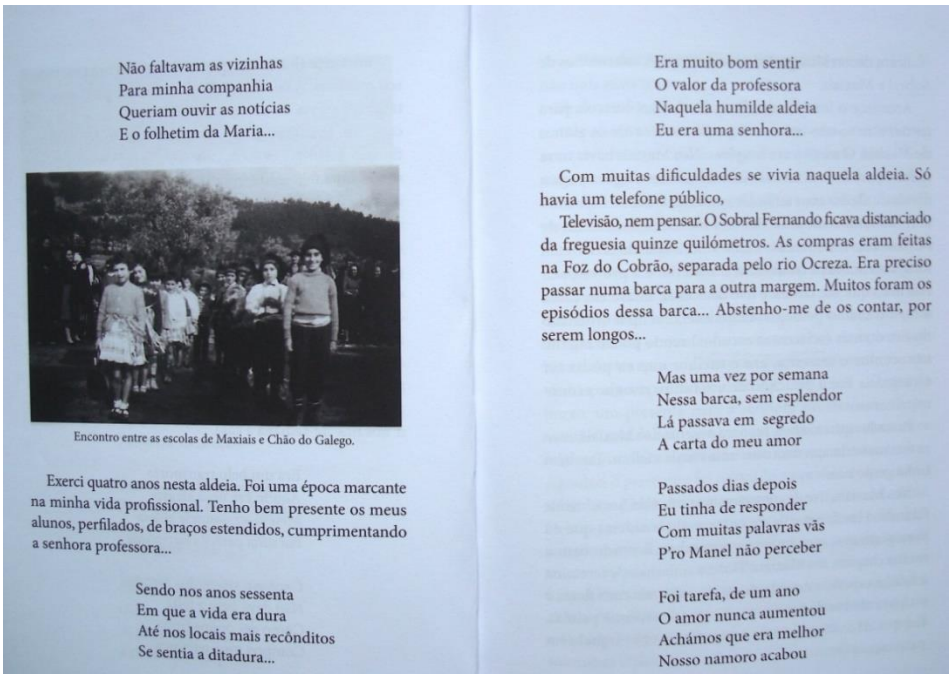
mestre (detentor do conhecimento e dos mistérios da sagrada escritura). Sala de aula e manual escolar seriam as tecnologias a partir das quais se tornaria possível *ensinar todos como se fossem só um* e *ensinar tudo a todos, em todos os lugares*. Foi assim que, a partir da década de 1950, nos meios rurais, se conseguiu atingir "a eliminação quase completa do forte ausentismo que até então caracterizava o ensino primário" (Cândido, 1964, p. 673).

Contudo, não nos iludamos, este investimento massivo do Governo Salazarista na escola primária elementar e no combate ao analfabetismo era, sobretudo, uma "estratégia defensiva da guerra declarada ao comunismo" (Carvalho, 2008, p. 724). A luta que aqui se travava era, no entanto, menos uma luta pela alfabetização do povo, e mais uma luta no sentido de travar o avanço das ideias comunistas junto das classes trabalhadores e, sobretudo, nos meios rurais. Neste caso, como em outros momentos da história, "as letras" foram utilizadas pelo poder político como "armas" de "evangelização", sobretudo nas zonas em que este se sentia mais ameaçado (Candeias, 1998, p. 3). Foi este investimento na *escola mínima do ler, escrever e contar* – e o correlativo desinvestimento na formação científica e pedagógica dos professores – que permitiu ao Estado Autoritário liderado por António de Oliveira Salazar impor as regras de pensamento e de comportamento que constituíam a sua doutrina social-nacionalista.

Com efeito, nos anos de 1940 a 1960, a grande maioria das aldeias do Pinhal Interior Sul possuía um Posto Escolar (e respectiva regente escolar) encarregue pela instrução primária até à 3.ª classe. Eram raras as escolas primárias ditas *oficiais* (geralmente situadas na sede do distrito, do concelho, ou da freguesia), com ensino até à 4.ª classe, ministrado por professores ou professoras também eles ditos *oficiais*, isto é, devidamente formados nos bancos da Escola do Magistério Primário (a única nesta região situava-se em Castelo Branco).[11] Algumas destas escolas primárias de tipo *Centenários* ou *Plano de Construções*

[11] As denominadas Escolas Normais (consagradas na 1.ª Constituição Portuguesa em1822), tiveram uma história atribulada. Criadas e extintas por Rodrigo da Fonseca Magalhães (1835), fundadas por Passos Manuel (1836), refundadas por Costa Cabral (1844), só depois de 1860 começaram a implantar-se nas cidades de Lisboa e Porto. Em 22 de Dezembro de 1894 existiam apenas duas em Lisboa, duas no Porto, uma em Évora e outra em Vila Real. Quanto ao "interior do País, o panorama foi sempre sombrio, eivado de dificuldades, locais ou nacionais". Na generalidade dos distritos, "a evolução instrutiva foi paralela em todo o país, muito lenta e semelhante, quando não idêntica". Ainda que D. António da Costa, Rodrigues Sampaio e outros tenham procurado estender estas Escolas a todos distritos administrativos, a regulamentação do ensino primário e normal (com incidência na formação de professores do ensino primário) destinada ao "interior de Portugal" encontrou sempre resistências. Um Regulamento (aprovado por decreto real de 18 de Junho de 1896, determinado pela Lei de 22 de Dezembro de 1894, constituindo a parte II do Regulamento com o título: *Ensino Complementar e Cursos de Habilitação para o Magistério*) constituiu um primeiro passo nesse sentido, surgindo depois os diplomas legais (*Diário do Governo*) autorizando a instalação e funcionamento de escolas de habilitação para o magistério primário em vários distritos do País. Um Decreto datado de 3 de Dezembro de 1897 (publicado em *Diário do Governo* a 29 de Dezembro do mesmo ano) criou a de Castelo Branco. Até 1909, foram criadas 17 escolas distritais, que seriam alvo de uma "extinção conjunta em 1926". A Escola de Castelo Branco – inicialmente designada Escola de Habilitação Distrital para o Magistério Primário, passou a designar-se Escola Normal (1913/14) e depois Escola Primária Superior (Reforma de Leonardo Coimbra) – funcionou desde 1898 até 30 de Junho de 1926 (Goulão, 2005, pp. 570-572). As Escolas Distritais de Formação de Professores, criadas desde o final do século XIX, foram encerradas pelo regime republicano em 1919 e, nesse mesmo ano, convertidas em *Escolas Primárias Superiores*, iniciando também a sua actividade as novas *Escolas Normais Superiores* de Lisboa, Porto, Coimbra, Braga e Ponta Delgada. Com efeito: "as transformações ocorridas em 1919 caracterizam-se pelos ideais do Movimento da Educação Nova que haveriam de ser colocados em causa pelo novo regime político – O Estado Novo. (…) A tentativa do regime político para criar novas legitimidades no terreno educativo passou, em primeira instância, por importantes reformulações no domínio da formação do professorado". Nesse sentido, toda a década de 1930 caracterizou-se pela criação das

foram construídas por todo o Pinhal, mas chegaram tarde demais (já em meados dos anos 1950 e 1960) às principais freguesias dos concelhos de Mação, Proença-a-Nova, Vila de Rei, Sertã e Oleiros. Algumas dessas escolas foram, inclusivamente, construídas já nos anos 1970, coincidindo com a fase em que começaram a escassear os alunos nessas povoações.



Não faltavam as vizinhas
Para minha companhia
Queriam ouvir as notícias
E o folhetim da Maria...

Encontro entre as escolas de Maxiais e Chão do Galego.

Exerci quatro anos nesta aldeia. Foi uma época marcante na minha vida profissional. Tenho bem presente os meus alunos, perfilados, de braços estendidos, cumprimentando a senhora professora...

Sendo nos anos sessenta
Em que a vida era dura
Até nos locais mais recônditos
Se sentia a ditadura...

Era muito bom sentir
O valor da professora
Naquela humilde aldeia
Eu era uma senhora...

Com muitas dificuldades se vivia naquela aldeia. Só havia um telefone público,

Televisão, nem pensar. O Sobral Fernando ficava distanciado da freguesia quinze quilómetros. As compras eram feitas na Foz do Cobrão, separada pelo rio Ocreza. Era preciso passar numa barca para a outra margem. Muitos foram os episódios dessa barca... Abstenho-me de os contar, por serem longos...

Mas uma vez por semana
Nessa barca, sem esplendor
Lá passava em segredo
A carta do meu amor

Passados dias depois
Eu tinha de responder
Com muitas palavras vãs
P'ro Manel não perceber

Foi tarefa, de um ano
O amor nunca aumentou
Achámos que era melhor
Nosso namoro acabou

História de uma vida simples e humilde (2020), autobiografia da professora Isilda Ribeiro Martins, que foi regente escolar nas aldeias de Sobral Fernando (1960-64) e Maxiais (1964-68), Proença-a-Nova.

No dealbar dos anos de 1970 – num tempo em que, por todo o mundo, alguns cientistas sociais e pensadores da educação denunciavam os inconvenientes e as injustiças da chamada *escola de massas* – que, embora potencialmente mais democrática, privilegiava o modelo de organização industrial, e por vezes militar (Lima et al., 2020, p. 1) –, em Portugal apenas 75% da população possuía pouco mais do que os 4 anos de instrução primária (Ramos, 2010, p. 687). Ainda que as críticas à "educação bancária", burocrática e opressora (Paulo Freire), a denúncia da "escola reprodutora" (Pierre Bourdieu) e a defesa da "sociedade sem escolas" (Ivan Illich) correspondessem a ideais progressistas e emancipadores – teoricamente justificados, intelectualmente defensáveis e socialmente desejáveis[12] –,

Escolas do Magistério Primário (substituindo as escolas normais republicanas) que, no entanto, seriam definitivamente encerradas em 1936. A reabertura das *Escolas do Magistério Primário* só viria a verificar-se em 1942, "mas desta vez enquadradas por um modelo de formação do professorado diferente do anterior". Em 1950, o Dr. João Frade Correia pediu uma Escola Normal (particular) para servir a cidade Albicastrense. Inicialmente registada como *Escola Normal Particular Amato Lusitano – Externato* (destinada ao público feminino), em meados de 1950 viu a sua condição alterada de modo a cumprir "quatro objectivos", designadamente: "formar regentes escolares; leccionar o ensino primário para o sexo feminino; habilitar para o ingresso nas escolas do magistério; e, ainda, criar o curso de professores do ensino primário dirigido ao sexo feminino." Em 1955 passou a designar-se: *Escola do Magistério Primário Particular de Castelo Branco*, nome que viria a manter até à data da sua extinção em 1972/73 (Henriques, 2011, pp. 229-236).

[12] Em 1968, Paulo Freire (exilado no Chile), escrevia aquela que viria a ser a sua obra mais icónica:

a verdade é que, na prática (e no terreno específico do PIS) a suposta massificação da educação escolar não passava disso mesmo: uma mera especulação, uma mitologia.

Fotografia do Posto Escolar de Maxiais, Proença-a-Nova
(Junho 2021, Helena Cabeleira).

De resto, as críticas à escola e ao modelo escolar (emanadas por uma elite intelectual, ela própria privilegiada pelo facto de ter acedido à escola pública) soariam, certamente, a qualquer coisa entre o descabido e o despropositado (para não dizer, arrogância de classe), pelo menos, no confronto com aquela que era a realidade dos factos verificados num *Portugal rural* fortemente marcado pelo analfabetismo endémico, pelas baixas qualificações (e condições de trabalho) da população activa, pela emigração em massa da juventude e, consequentemente, pela crescente desertificação das aldeias e dos campos agrícolas. Num célebre estudo realizado na década de 1960, numa freguesia rural do Alentejo (Concelho de Mourão), José Cutileiro retrata todo um Portugal mediterrânico de então, as suas estruturas sociais, as suas crenças, a sua geografia humana. Nessa sociedade portuguesa essencialmente "rural" e dramaticamente desigual, o contexto político e social tendia a perpetuar-se indefinidamente no tempo e no espaço, alicerçado numa estratificação social – riqueza extrema *versus* pobreza extrema – que era preservada (a qualquer custo) por um

Pedagogia do Oprimido – proibida no Brasil, e só publicada em 1974 (em Portugal, a obra foi publicada em 1972, pelas Edições Afrontamento). Naquele que ficou para a história da educação como sendo o seu mais célebre livro: *Sociedade sem Escolas* (até pelos equívocos e polémicas gerados em torno de algumas traduções enganosas do título original: *Deschooling Society*, publicado pela Harper and Row em 1971), Ivan Illich levou a cabo uma crítica magna à institucionalização da escola pública (de massas) nas sociedades contemporâneas que haveria de fazer eco no pensamento de várias gerações seguintes, dando inclusivamente azo ao aparecimento de várias correntes favoráveis à auto-aprendizagem (apoiada nas relações sociais), e em modalidades de educação informal (ou não formal). Foi um dos pioneiros a advogar a *educação ao longo da vida*. Por sua vez, Pierre Bourdieu celebrizou-se com as teses sobre *Reproduction culturelle et reproduction sociale* (1971), incluindo aí uma vasta reflexão (e obra) dedicada aos sistemas de ensino – e à instituição escolar – como forças motrizes da perpetuação histórica (e intergeracional) dos sistemas, estruturas e práticas de transmissão e/ou manutenção do *capital* (simbólico ou económico) entre classes sociais e elites culturais.

regime ditatorial conivente com os interesses económicos e políticos dos grandes latifundiários e terratenentes. Nessa obra marcante da nova antropologia – *A Portuguese rural society* (1971) –, José Cutileiro mostra-nos, de forma contundente, a importância decisiva desempenhada pela *posse da terra* no desenho e modelagem dos destinos de sucessivas gerações, num Portugal contemporâneo cujas ligações à terra e ao universo agrícola começavam, paradoxalmente, a esboroar-se e a entrar em declínio.

Também não devemos esquecer que, até aos anos 1960-70, a distribuição espacial das taxas de alfabetização em Portugal deixa perceber a existência de um fosso civilizacional entre o litoral e o interior do país. Torna igualmente evidente a regionalização das desigualdades do acesso à escola pública por parte de homens e mulheres. Até aí existiam, claramente, dois Portugais: o "país do analfabetismo masculino" e o "país do analfabetismo feminino" (Ramos, 1988, p. 1070). Mas existia também o país da escolarização rural (interior) e o país da escolarização urbana (litoral). Poucos eram aqueles que, nos meios rurais, eram alfabetizados pela via formal. Durante toda a primeira metade do século XX, a "alfabetização informal e autónoma" coexistiu com "percursos escolares estandardizados e definidos a partir do centro" (Candeias, 1998, p. 7). Mesmo quando existiam alguns indivíduos residentes nos meios rurais que sabiam ler e escrever, verificava-se que raros eram aqueles que tinham ido alguma vez à escola (pública, oficial). Muitos deles aprendiam de forma auto-didacta ou por vias não formais, designadamente, por intermédio de um irmão, uma madrinha ou um patrão.[13]

Para a esmagadora maioria da população portuguesa e, em particular, para a população residente em meio rural, a *escola democrática* – igual para todos, em todos os lugares – era apenas um sonho, uma miragem muito longínqua ou, na melhor das hipóteses, uma promessa na boca de políticos que se escusavam a eleições. Além disso, todos aqueles que efectivamente tinham oportunidade de ir à escola (fosse por vontade própria, ou fosse porque a tal eram obrigados pelo Estado), dificilmente progrediam nos estudos para além da escola primária, e raramente tinham grandes expectativas de que a escola pudesse ser a chave para a sua ascensão económica e social.[14]

Embora nas décadas de 1960 e 1970 se tenha conseguido massificar o acesso à escola primária, o número daqueles que conseguiam efectivamente chegar à Universidade, era residual (Nunes, 1964, p. 417). Até porque o acesso ao "todo poderoso império do meio" – o ensino liceal (Nóvoa, 2005, p. 29) –, continuava reservado a um punhado de eleitos. A "densidade do escol cultural" permaneceu, durante décadas, estatisticamente irrelevante e geograficamente concentrada nas grandes cidades. Só para se ter uma noção de escala: em 1950, apenas 10 em cada 1000 indivíduos maiores de 25 anos possuíam instrução superior, sendo que 59% desses indivíduos (num total de 41,2 mil) estavam concentrados nas cidades de Lisboa e Porto (Nunes, 1964, p. 417).[15]

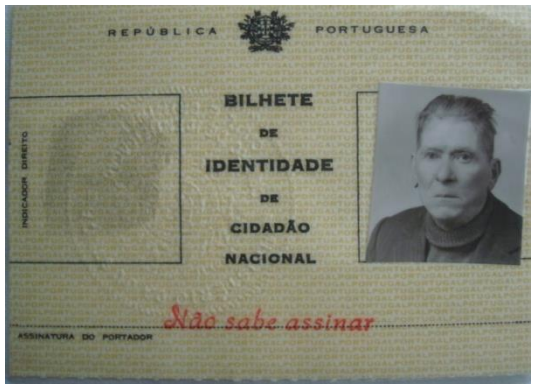
---

[13] São vários os casos de entrevistados/as pelo Projecto MRIR que corroboram esta realidade da auto-aprendizagem de muitas mulheres (e até mesmo homens adultos) na região do PIS.

[14] Esta constatação surge-nos frequentemente nos testemunhos de vários entrevistados/as pelo Projecto MRIR, sobretudo homens que afirmam que, naquele tempo, sendo obrigados a irem trabalhar desde muito jovens (e ganhar sustento para toda a família), dificilmente podiam aspirar a estudar para além da 4.ª classe (isto é, na melhor das hipóteses). Alguns acabaram, eventualmente, por prosseguir os seus estudos 'médios' ou 'superiores' já em idade adulta. Para muitos deles, a escola era uma obrigação, ou até mesmo um sacrifício. A partir do momento em que arranjaram trabalho, e começaram a 'ganhar dinheiro', a escola já não fazia sentido.

[15] Segundo dados disponíveis na base PORDATA (26-07-2022), em 2011, entre a população residente (com 15 e mais anos) encontrava-se um total de 8.563.501 indivíduos inscritos nos diferentes níveis de escolaridade (no Continente). Entre estes, 884.705 não tinham qualquer escolaridade. Tinham o Ensino Básico: 2.322.454 indivíduos (1º Ciclo), 1.082.748 indivíduos (2º Ciclo), 1.636.402 indivíduos

Esta realidade era particularmente válida para o caso das meninas. Muitas delas não chegavam a frequentar a escola pública ou a educação dita 'formal' e, quando o faziam, raramente iam além da 3.ª classe. Foi só em 28 de Maio de 1960 que "uma medida legislativa envergonhada" (*Decreto-Lei n.º 42.994*) instituiu a escolaridade obrigatória de 4 anos para ambos os sexos (Cardim, 2000; Adão & Remédios, 2009). Mesmo depois dessa data, Portugal manteve taxas de analfabetismo elevadas (em 1960, 40%), sendo sempre superiores entre a população feminina. Em 2001, a taxa de analfabetismo em Portugal era de 9%, sendo que 12% incidia entre as mulheres (Mata, 2009a: 17). São inúmeros os testemunhos de mulheres, hoje com mais de 80 anos (e residentes em aldeias do PIS), que dizem nunca ter ido à escola: "isso era só para os rapazes". Algumas delas aprenderam apenas a assinar o nome, ou até a ler, por vias 'informais' ou pela sua própria iniciativa auto-didacta.



João Pires Junior (24-07-1915), Castelo (Sertã). Espólio particular de Maria Almerinda Rodrigues.

Maria Ribeiro Arnauth (07-05-1912), Cabeçudo (Sertã). Espólio particular de Maria Almerinda Rodrigues

Por outro lado, a expansão escolar que se verificou em Portugal nos anos 1960 ao nível da instrução primária coincidiu, paradoxalmente, com o momento histórico em que o "mundo rural" começou a recuar (Azevedo, 1995). A população agrícola foi-se afastando progressivamente dessa actividade, indo buscar trabalho e melhores condições de vida nas cidades ou no estrangeiro. A população que ficou para trás – os mais velhos –, permaneceu nos campos ocupada com uma agricultura de mera subsistência e, votada ao menosprezo por parte do Estado central (e autoritário), faltava-lhe tudo: estradas, água, luz e outros abastecimentos essenciais. Apesar de exaltar o seu *ethos* para fins propagandísticos, o Estado Novo votou ao abandono as regiões e os modos de vida rurais. Esse abandono, desprezo e desqualificação a que a Ditadura Nacional condenou as zonas geográficas rurais, tornou-se evidente na *Campanha Nacional de Educação de Adultos* ou *Plano de Educação Popular* (1952), que não chegou a abranger os trabalhadores agrícolas (Ramos, 2010, p. 690; Carvalho, 2008, p. 785-87; Nóvoa, 2005, p. 113).

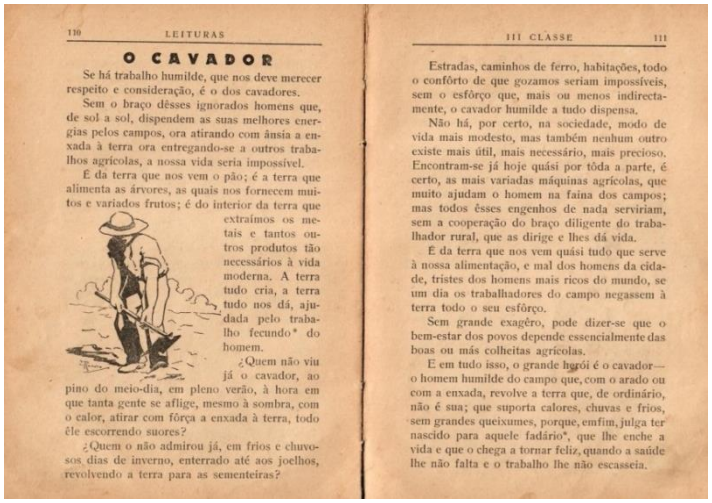
(3.º Ciclo). Com o Ensino Secundário, contavam-se 1.355.254 indivíduos, e cerca de 1.198.453 indivíduos tinham frequentado o Ensino Superior (só no Continente). Ainda segundo fontes do Instituto Nacional de Estatísticas (INE, 26-07-2022), em 2020 a taxa de escolaridade da população residente em Portugal Continental (com idades compreendidas entre os 25 e os 64 anos) no nível de Ensino Superior, rondava os 28,6%. No ano lectivo de 2020-21, encontravam-se inscritos nesse mesmo nível de ensino, um total de 405.579 indivíduos de ambos os sexos (em Portugal Continental).

Maria de Jesus (16-01-1924), Madeirã (Oleiros).
Espólio particular de Natália Roldão.

Palmira da Conceição (15-05-1919), Lugar de Seada (Vila de Rei). Espólio particular de Palmira Dias Nunes Ramos Pessoa

Benvinda da Conceição (08-03-1902),
Chão de Lopes (Mação).
Espólio particular de Rosa Maria Gonçalves.

Outra prova visível do menosprezo votado pelas elites dirigentes e intelectuais ao mundo rural (e às formas de vida e de trabalho das comunidades rurais) manifestou-se na exaltação, romantização e moralização exacerbadas – para fins, precisamente, educativos e pedagógicos – dos valores, crenças e mitologias associadas à vida na aldeia e ao trabalho agrícola, como lugares da simplicidade existencial e da salubridade (moral e física). A aldeia – símbolo, por excelência, da vida ao ar livre, e liberta dos vícios urbanos – passou a funcionar no imaginário pedagógico como um desses cenários idílicos do regresso à infância, à pureza original e ao resgate de uma espécie de dignidade perdida (ou imaculada) da condição humana.



110 LEITURAS

O CAVADOR

Se há trabalho humilde, que nos deve merecer respeito e consideração, é o dos cavadores.

Sem o braço dêsses ignorados homens que, de sol a sol, dispendem as suas melhores energias pelos campos, ora atirando com ânsia a enxada à terra ora entregando-se a outros trabalhos agrícolas, a nossa vida seria impossível.

É da terra que nos vem o pão; é a terra que alimenta as árvores, as quais nos fornecem muitos e variados frutos; é do interior da terra que extraímos os metais e tantos outros produtos tão necessários à vida moderna. A terra tudo cria, a terra tudo nos dá, ajudada pelo trabalho fecundo* do homem.

¿Quem não viu já o cavador, ao pino do meio-dia, em pleno verão, à hora em que tanta gente se aflige, mesmo à sombra, com o calor, atirar com fôrça a enxada à terra, todo êle escorrendo suores?

¿Quem o não admirou já, em frios e chuvosos dias de inverno, enterrado até aos joelhos, revolvendo a terra para as sementeiras?

III CLASSE 111

Estradas, caminhos de ferro, habitações, todo o confôrto de que gozamos seriam impossíveis, sem o esfôrço que, mais ou menos indirectamente, o cavador humilde a tudo dispensa.

Não há, por certo, na sociedade, modo de vida mais modesto, mas também nenhum outro existe mais útil, mais necessário, mais precioso. Encontram-se já hoje quási por tôda a parte, é certo, as mais variadas máquinas agrícolas, que muito ajudam o homem na faina dos campos; mas todos êsses engenhos de nada serviriam, sem a cooperação do braço diligente do trabalhador rural, que as dirige e lhes dá vida.

É da terra que nos vem quási tudo que serve à nossa alimentação, e mal dos homens da cidade, tristes dos homens mais ricos do mundo, se um dia os trabalhadores do campo negassem à terra todo o seu esfôrço.

Sem grande exagêro, pode dizer-se que o bem-estar dos povos depende essencialmente das boas ou más colheitas agrícolas.

E em tudo isso, o grande herói é o cavador — o homem humilde do campo que, com o arado ou com a enxada, revolve a terra que, de ordinário, não é sua; que suporta calores, chuvas e frios, sem grandes queixumes, porque, emfim, julga ter nascido para aquele fadário*, que lhe enche a vida e que o chega a tornar feliz, quando a saúde lhe não falta e o trabalho lhe não escasseia.

122 LEITURAS

NO CAMPO

Às vezes o nosso professor aconselha-nos a trazer um fatinho melhor, porque quere ir connosco dar um passeio de estudo. Já demos muitos passeios, mas o da última semana agradou-me bastante.

Fomos para o campo e levámos uma merenda, porque só de tarde voltaríamos para casa. O Augusto não pôde ir; estava doente, de cama, porque, não tendo seguido os conselhos do nosso professor, atravessa sempre as ruas numa correria desordenada e foi atropelado por um automóvel. Foi êste o único aluno que faltou.

A's oito horas e meia já estávamos na escola. O nosso professor, relembrando o que na véspera nos tinha dito sôbre as vantagens do passeio que íamos dar, recomendou-nos que observássemos tudo quanto despertasse a nossa curiosidade, porque bastante poderíamos aprender com isso e com as preguntas que lhe fizéssemos.

Muito contentes, cantando pelo caminho as bonitas canções aprendidas na escola, êsse caminho pareceu-nos, por isso, muito curto.

Nenhum de nós chegou cansado, o que não

III CLASSE 123

admira: não estava ainda calor, porque a primavera tinha começado havia pouco.

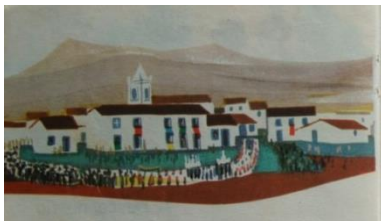
A' beira da estrada viam-se já muitas flores, e apanhámos algumas. O nosso professor ensinava-nos o nome delas, dizendo que cresciam espontâneamente nos campos e que eram muito bonitas, como víamos, a-pesar-de não serem tratadas como as flores dos jardins.

Andamos no campo a brincar em sítio agradável, onde havia muitas árvores de sombra, e água fresquinha. Ali comemos a merenda.

O nosso professor continuava a conversar connosco, respondendo às nossas preguntas. Nisto apareceu um rebanho de muitos carneiros e ovelhas, guardado por um pastor e por um grande cão. Chamou-nos então para junto dêle e começou a falar-nos do rebanho.

— *¿Gosta de ir passear para o campo?*
— *Porquê?*
— *Gosta de flores?*
— *¿Quando é que há mais flores?*
— *Estamos agora na primavera?*
— *Conhece alguma flor encarnada?*
— *E amarela? E branca?*

SUBTIL, Manuel, FILIPE, Cruz, ARTUR, Faria & MENDONÇA, Gil (1937). *Leituras III Classe. Ensino Primário Elementar*. Eduardo Romero (ilustrador). 29.ª ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora. Espólio particular de Ana Cristóvão Afonso



Festa na aldeia

A aldeia estava em festa. Havia colchas nas janelas, bandeiras e muita verdura espalhada pelas ruas.

Cheirava a alecrim e rosmaninho.

— Ó Tio, podemos ficar, para ver a procissão?

Mas já se ouviam os foguetes, e a Rita tinha medo.

— Olha a medrosa! — troçava o Pedro.

Mas a Rita não o ouviu porque já vinha perto o andor de Nossa Senhora, com os anjinhos à frente.

Sob o pálio, o Senhor Prior abençoava o povo.

A cidade e a aldeia

— Ó Carlos, não achas que os meninos que vivem na aldeia são mais felizes que nós?

— Porquê?

— Porque têm todo este campo para brincar...

Ai, eu trocava de boa vontade a cidade pelo campo!

Então o tio Francisco, ouvindo isto, disse:

— Meus filhos, para se ser homem, é preciso trabalhar. Uns trabalham no campo, para que não falte o pão, a hortaliça, a fruta... Outros trabalham na cidade, para serem médicos, professores, etc.

A escolha da profissão

— Ó Carlos, tu também vais estudar para a cidade?

— Não.

— Então, o que é que tu queres ser, quando fores grande?

— Eu queria ser lavrador como o meu pai.

— E não gostavas de continuar a aprender o que vem nos livros?

— Mas eu posso continuar sempre a ler, mesmo aqui, na minha aldeia!

E tu, o que queres ser, quando fores homem?

— O meu sonho era ser oficial de marinha, para viajar, ver o mundo!...

Regresso à cidade

As férias acabaram. O Pedro e a Rita deixam a quinta com pena.

O tio vai levá-los à estação e instala-os nos seus lugares.

O Pedro, debruçado da janela, grita:

— Nas férias grandes, hei-de voltar!

— Está bem! Cá te esperamos! — diz o tio.

Subitamente, ouve-se o sinal da partida e o comboio parte:

«Pouca terra, pouca terra, pouca terra...»

A viagem

Os pequenos estão agora sentados, com muito juízo. O Pedro, calado, recorda os belos passeios e os alegres dias que passou na quinta.

A Rita vai entretida com a leitura de um livrinho que a prima lhe ofereceu.

É uma história que fala de flores. Chama-se: «A rosa e a violeta».

Só parou de ler, quando o irmão, espreitando pela janela do comboio, gritou:

— Já chegámos! Já vejo os paizinhos à nossa espera!

A televisão

Na noite da chegada, os pequenos estranharam a sala.

Ao fundo estava um móvel que eles não conheciam.

O pai mexeu num botão e logo o aparelho se iluminou. Então ouviu-se uma voz:

— Agora, meus meninos, a história de... Rim-tim-tim!

Os pequenos bateram as palmas, muito contentes, pois os pais tinham-lhes feito a surpresa de uma televisão.

Um passeio pelo Tejo

Ao chegarem ao Terreiro do Paço, os meninos ficaram encantados ao ver o Tejo.

— Olha, tantos barcos!...

— Vocês gostariam de andar de barco? — perguntou o senhor professor.

— Sim, Senhor Professor!

— Bem, então vamos atravessar o rio até à Outra Banda.

Os pequenos ficaram radiantes.

Do barco via-se Lisboa, brilhando ao sol como uma cidade de sonho.

114

Passeio a Lisboa

Os meninos iam chegando, muito contentes.

O senhor professor esperava por eles ao pé da camioneta.

— Ó Luís, tu já foste alguma vez a Lisboa?

— Eu já lá fui uma vez com os meus pais.

— E gostaste? É uma cidade tão bonita como dizem?

— Ainda é mais bonita, podes crer! O meu pai levou-me a ver o Terreiro do Paço, os Jerónimos, a Torre de Belém...

— E não foste ao Jardim Zoológico?

— Fui e gostei muito!

115

As férias grandes

— Ó Pedro, aonde vais passar as férias? — perguntou o Miguel.

— Ao campo. Os meus pais costumam ir passar um mês a casa do tio Francisco, que vive na aldeia.

— E não te aborreces no campo?

— De modo nenhum! Não faltam lá distracções: tomamos banho no rio, pescamos, apanhamos fruta fresca... E, à tardinha, passeamos de bicicleta.

— Deve ser muito agradável passar as férias no campo!...

116

A praia

O Carlos gostava de ir para a praia nas férias grandes.

Depois, contava aos amigos como se tinha divertido à beira-mar:

— Jogamos a bola, fazemos construções na areia, tomamos banho, nadamos...

— Pois eu — dizia o Luís — tenho um barco que me deu o meu avô. Ponho-lhe uma bandeirinha e finjo que vou descobrir novos mundos.

O senhor professor disse que foram os Portugueses os primeiros navegadores que descobriram terras para lá do mar.

117

O aeroporto

No dia seguinte, o senhor professor levou os meninos ao aeroporto.

Um avião acabava de aterrar.

— Olha como ele é grande! E lá em cima parecem tão pequenos!...

— Eles voam com tanta velocidade, que quase não temos tempo para os ver!

118

— Pois é graças a essa velocidade — explicou o senhor professor — que nós podemos ir abraçar os nossos irmãos que vivem na Madeira, nos Açores, na África, na Ásia...

— Os nossos irmãos?!

— Sim, muitas pessoas de raças diferentes que vivem nessas terras e são portugueses como nós.

119

O espectáculo

Os meninos e as meninas, acompanhados dos pais, chegavam à escola, para assistirem ao espectáculo.

A sala, enfeitada com palmas e flores, estava linda.

Ao fundo, um alto estrado, decorado com colchas e vasos de flores, servia de palco.

Então apareceram os meninos e as meninas e todos muito afinadinhos cantaram o Hino Nacional.

Depois, seguiu-se um acto de variedades.

122

"A caminho da escola"

O Pedro apareceu depois a recitar esta poesia:

«Encontro sempre um velhinho
No meu caminho prà escola.
Ao vê-lo tão pobrezinho,
Com seu bordão e sacola,

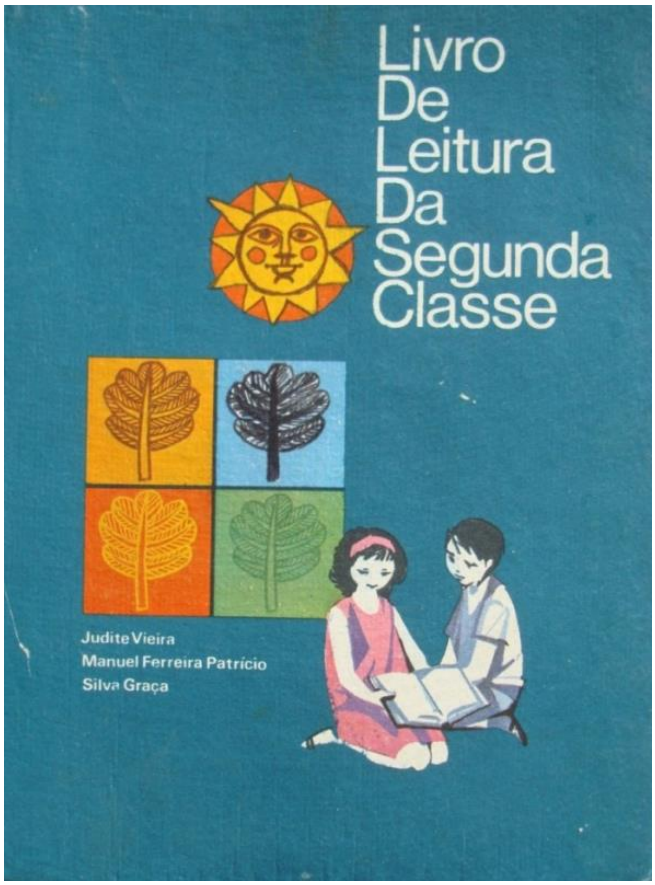
Atiro de longe um beijinho,
Que é mais doce do que a esmola.

Como ele sorri, contente,
De alegria, com certeza!
Parece que, de repente,
Esqueceu sua pobreza...

Meninas, que ides à escola,
Fixai bem esta lição:
É sempre a melhor esmola
A que sai do coração!»

123

PIRES, Maria Luísa Torres, BATISTA, Francisca Laura & MORAIS, Glória N. Gusmão (1967). *Livro de Leitura da Primeira Classe.Ensino Primário Elementar*. 1.ª ed. KEIL, Maria & ABREU, Luís Filipe (Ilustradores). Ministério da Educação Nacional [N.º Ser: 49047]. Porto: Livraria Avis. Espólio particular de Maria Fernanda da Silva Cardoso Luís



22

O PASSEIO DO PAULO

O Paulo anda muito feliz. Já tinha saudades da Escola.

— Quero aprender muito — diz ele.

Em casa, andam satisfeitos por verem o pequeno todo **entusiasmado** e ontem, à saída da Escola, o pai foi esperá-lo e levou-o consigo ao campo. Foram a pé, devagarinho.

Estava uma tarde bonita de Outubro: um ventinho fresco, o sol morno, o céu azul. Pela estrada, passavam carros com homens ao volante. Iam cheios de coisas **necessárias** à vida de todos nós. Nos campos, homens e mulheres trabalhavam. Dois cães ladravam numa quinta. Um burrinho caminhava, carregado de abóboras. Pássaros cantavam no **carrapito** das árvores.

Como é bonita e cheia de **paz** uma tarde de Outono!

animado

precisas

cocuruto

Sei que leste o trecho com muita atenção.
Ora bem: desenha, assim como quem faz um quadro para pôr na parede, tudo quanto o Paulo e o pai viram no seu passeio.

TRABALHOS AGRÍCOLAS NO OUTONO

Nesta época do ano trabalha-se muito na agricultura.

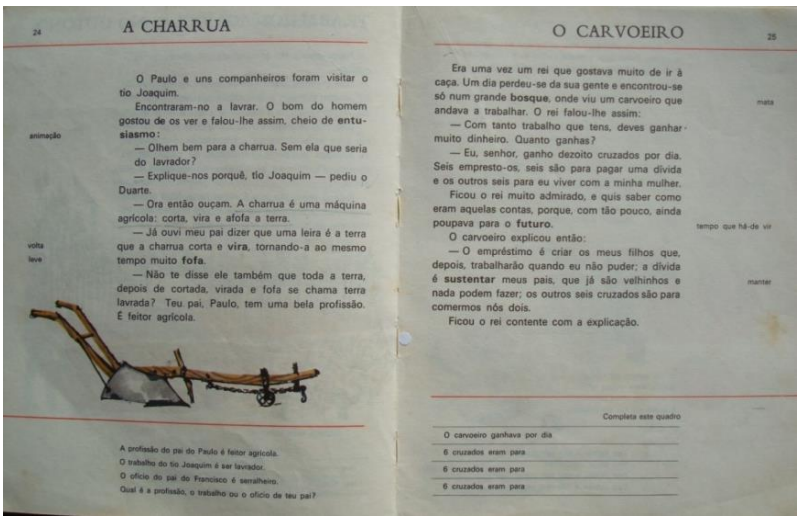
Nos campos lavram-se as terras. Por alturas de Novembro começa a sementeira dos cereais que dão espiga: o trigo, o centeio, a cevada e a aveia.

Nas hortas preparam-se os talhões e os canteiros para as sementeiras e plantações. Semeiam-se as ervilhas, as favas, os nabos, as cenouras, os agriões. Plantam-se as couves, os espargos e os alhos.

É fácil sentarmo-nos à mesa farta. Mas quantas vezes nos lembramos de que, neste mesmo dia, há milhares de homens a trabalhar para nós?

Completa este quadro:

Trabalhos agrícolas no Outono
Nos campos
Nas hortas



24

A CHARRUA

O Paulo e uns companheiros foram visitar o tio Joaquim.

Encontraram-no a lavrar. O bom do homem gostou de os ver e falou-lhe assim, cheio de **entusiasmo**:

— Olhem bem para a charrua. Sem ela que seria do lavrador?

— Explique-nos porquê, tio Joaquim — pediu o Duarte.

— Ora então ouçam. A charrua é uma máquina agrícola: corta, vira e afofa a terra.

— Já ouvi meu pai dizer que uma leira é a terra que a charrua corta e **vira**, tornando-a ao mesmo tempo muito **fofa**.

— Não te disse ele também que toda a terra, depois de cortada, virada e fofa se chama terra lavrada? Teu pai, Paulo, tem uma bela profissão. É feitor agrícola.

animação

volta

leve

A profissão do pai do Paulo é feitor agrícola.
O trabalho do tio Joaquim é ser lavrador.
O ofício do pai do Francisco é serralheiro.
Qual é a profissão, o trabalho ou o ofício de teu pai?

O CARVOEIRO

25

Era uma vez um rei que gostava muito de ir à caça. Um dia perdeu-se da sua gente e encontrou-se só num grande **bosque**, onde viu um carvoeiro que andava a trabalhar. O rei falou-lhe assim:

— Com tanto trabalho que tens, deves ganhar muito dinheiro. Quanto ganhas?

— Eu, senhor, ganho dezoito cruzados por dia. Seis empresto-os, seis são para pagar uma dívida e os outros seis para eu viver com a minha mulher.

Ficou o rei muito admirado, e quis saber como eram aquelas contas, porque, com tão pouco, ainda poupava para o **futuro**.

O carvoeiro explicou então:

— O empréstimo é criar os meus filhos que, depois, trabalharão quando eu não puder; a dívida é **sustentar** meus pais, que já são velhinhos e nada podem fazer; os outros seis cruzados são para comermos nós dois.

Ficou o rei contente com a explicação.

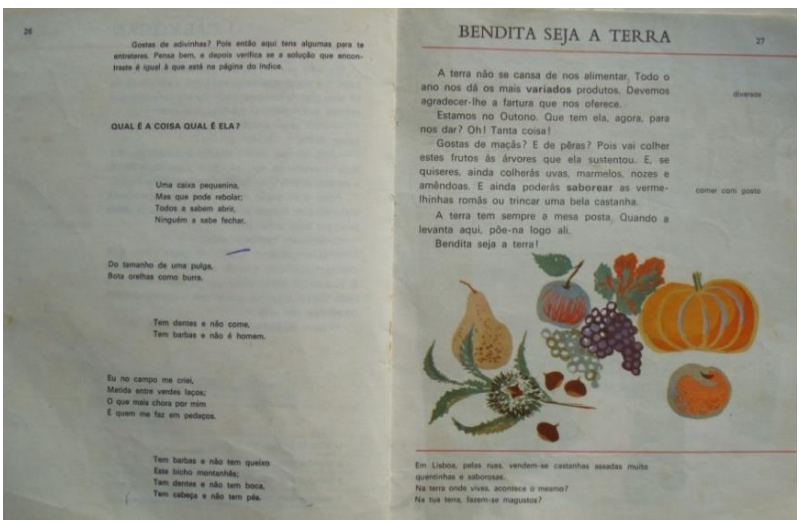
mata

tempo que há-de vir

manter

Completa este quadro

O carvoeiro ganhava por dia
6 cruzados eram para
6 cruzados eram para
6 cruzados eram para



26

Gostas de adivinhas? Pois então aqui tens algumas para te entreteres. Pensa bem, e depois verifica se a solução que encontraste é igual à que está na página do índice.

QUAL É A COISA QUAL É ELA?

Uma caixa pequenina,
Mas que pode rebolar;
Todos a sabem abrir,
Ninguém a sabe fechar.

Do tamanho de uma pulga,
Bota orelhas como burra.

Tem dentes e não come,
Tem barbas e não é homem.

Eu no campo me criei,
Metida entre verdes laços;
O que mais chora por mim
É quem me faz em pedaços.

Tem barbas e não tem queixo
Este bicho montanhês;
Tem dentes e não tem boca,
Tem cabeça e não tem pés.

BENDITA SEJA A TERRA

27

A terra não se cansa de nos alimentar. Todo o ano nos dá os mais **variados** produtos. Devemos agradecer-lhe a fartura que nos oferece.

Estamos no Outono. Que tem ela, agora, para nos dar? Oh! Tanta coisa!

Gostas de maçãs? E de pêras? Pois vai colher estes frutos às árvores que ela sustentou. E, se quiseres, ainda colherás uvas, marmelos, nozes e amêndoas. E ainda poderás **saborear** as vermelhinhas romãs ou trincar uma bela castanha.

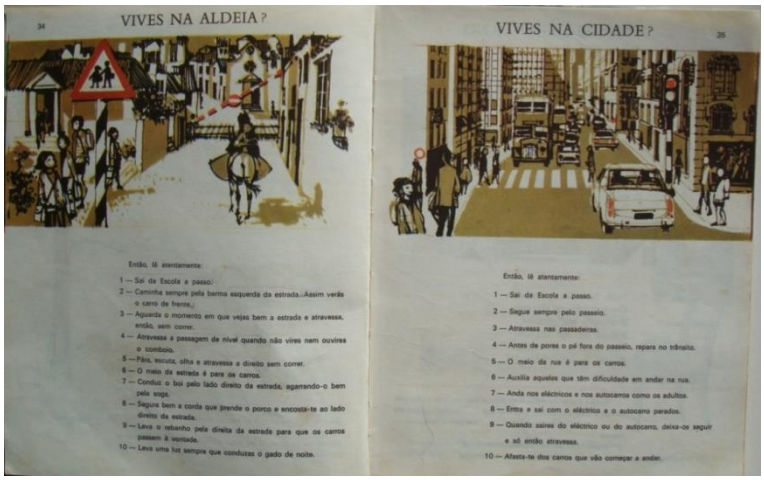
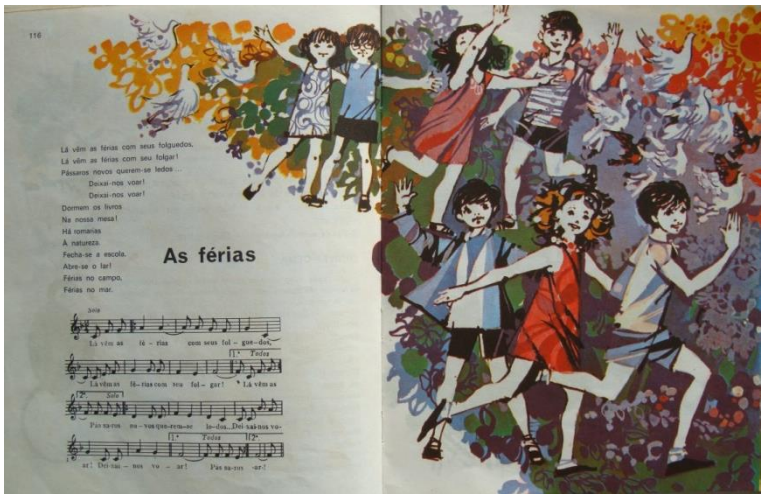
A terra tem sempre a mesa posta. Quando a levanta aqui, põe-na logo ali.

Bendita seja a terra!

diversos

comer com gosto

Em Lisboa, pelas ruas, vendem-se castanhas assadas muito quentinhas e saborosas.
Na terra onde vives, acontece o mesmo?
Na tua terra, fazem-se magustos?



VIEIRA, Judite, PATRÍCIO, Manuel Ferreira, GRAÇA, Silva (1968). *Livro de leitura da segunda classe. Ensino Primário Elementar*. 1.ª ed. KEIL, Maria & ABREU, Luís Filipe (Ilustradores). Ministério da Educação Nacional [N.º Ser: 49765]. Lisboa: Editores Papelaria Fernandes S.A.R.L. Espólio particular de Maria Fernanda da Silva Cardoso Luís

No entanto, esta *romanização* do ambiente rural, para além de um fito assumidamente pedagogizante, tinha um fito político de maior envergadura (e interesse) para a "economia nacional": prevenir o despovoamento das regiões agrícolas (rurais), por contraponto ao tendente superpovoamento dos centros industriais (urbanos). Em suma: "fazer regressar às terras, e aí fixá-la, aquela parcela da população que tem trocado os campos pelas grandes cidades" (RP-DGE, 1923, p. X). Mais do que nunca, era preciso tirar das terras tudo o que elas pudessem dar. E alguém tinha de fazê-lo.

As "profundas dissemelhanças regionais de estrutura e desenvolvimento" – ou seja, as assimetrias regionais e o contraste rural-urbano – eram de tal ordem que, em 1964, o sociólogo Adérito Sedas Nunes definiu Portugal como uma "sociedade dualista" onde "o êxodo rural e a emigração" assumiam as proporções de uma verdadeira "hemorragia social" (Nunes, 1964, p. 407). A par da emigração para o exterior, as migrações internas esvaziavam de juventude as aldeias, deixando para trás os mais velhos e imóveis. A carência alimentar e a falta de trabalho remunerado imperavam no Portugal rural destes anos (mesmo

que a maioria destas populações praticassem uma agricultura de auto-subsistência). Além do ambiente político e religioso asfixiante, a pobreza era a nossa maior praga.

Neste país coexistiam dois tempos históricos, a duas velocidades distintas: os camponeses das províncias usavam arados medievais, os operários dos estaleiros navais de Lisboa manejavam tecnologia de ponta. Em outras palavras: ao lado dos "núcleos modernizados" subsistiam "muito mais largas manchas de vida económica e social tradicional". O choque entre "civilização moderna" e "civilização tradicional" era flagrante (Nunes, 1964, pp. 413, 420). E o fosso cavado entre ambas tornou-se intransponível ao longo das décadas seguintes (até aos dias de hoje), a ponto de tornar irreversível a lacuna intergeracional.

Só para dar um exemplo expressivo da realidade flagrante que se vive actualmente numa das regiões mais vastas do PIS: em 2021, no Município de Oleiros, para uma população residente de 4.905 indivíduos (densidade populacional, ou número médio de indivíduos por Km2: 10,4), contabilizavam-se 5,9% de jovens (com menos de 15 anos) e 45,6 % de idosos (65 e mais anos), perfazendo um impressionante "índice de envelhecimento" de 780,1 idosos por cada 100 jovens.[16] Para além da desertificação demográfica e envelhecimento extremo destas populações, desde 2017 a região do PIS tem sido uma das mais fustigadas pelos incêndios de proporções cataclísmicas que têm assolado, anualmente, o Interior-Centro do País. Com efeito, a história explica-se (e, por vezes, replica-se):

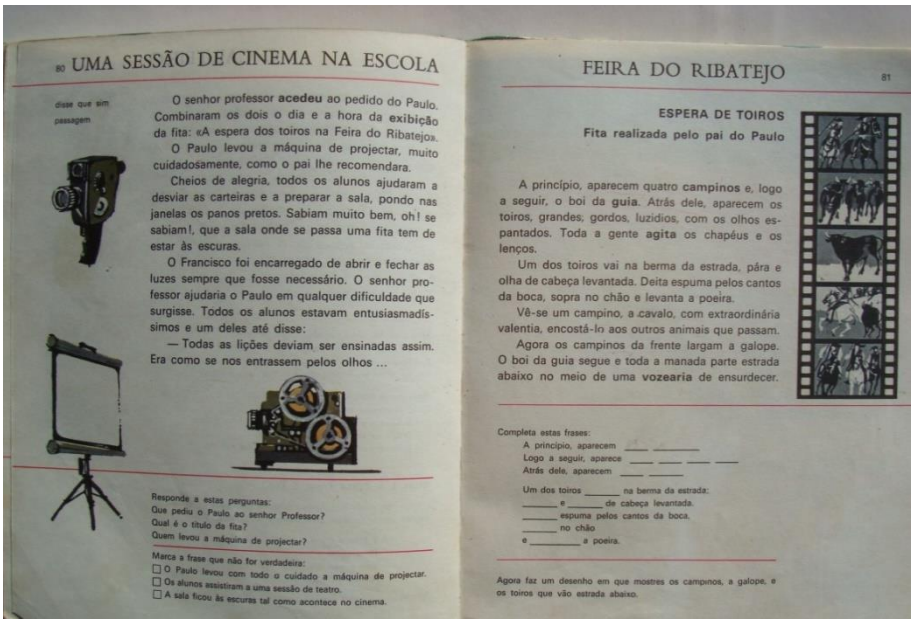
> Foi a emigração que impediu, (…) que Portugal, sempre um dos países com mais baixa densidade populacional do Ocidente europeu, experimentasse qualquer "explosão demográfica'" – ao longo do século XX, a população não chegou a duplicar (de 5,4 milhões em 1900 para 10,3 milhões em 2001). (Ramos, 2010, pp. XII-XIII)

Num país de pequenas comunidades rurais, a emigração permaneceu (pelo menos, até à década de 1970) o maior recurso de mudança de vida para a maioria da população. Só em 1966 abandonaram o país oficialmente 120.000 pessoas, e outras fizeram-no ilegalmente, "a salto". Devido à emigração, a população residente em Portugal decresceu pela primeira vez desde o princípio do século XIX: entre 1960 e 1970 passou de 8,8 milhões para 8,6 milhões (em 1973, um em cada cinco trabalhadores portugueses estava empregado nos países da CEE). Por outro lado, nas décadas de 1950 a 1970, o êxodo rural fez com que a população residente dos distritos de Lisboa e Porto crescesse de 26,8% para 33,5% (Ramos, 2010, pp. 688-89). O ano de 1957 foi, aliás, bastante simbólico quanto às mudanças que se começavam a operar na estrutura demográfica e cultural do país. A chegada da Radiotelevisão Portuguesa (a 7 Março desse ano), juntamente com a escola primária, começaram a configurar "uma cultura popular, inter-regional e inter-classista, como não existira até então." Em 1967, a RTP já cobria 95% do território nacional (Ramos, 2010, p. 692).

Na década de 1960, quase toda a juventude das aldeias do PIS emigrou para o estrangeiro ou foi viver para Lisboa. Muitos foram também aqueles que, mobilizados para cumprir o serviço militar e combater na guerra do Ultramar, acabariam depois por instalar-se definitivamente em Angola e Moçambique. Uma grande maioria de rapazes acabaria por fazer o exame da 4.ª classe nessas instituições militares, uma vez que este era o requisito mínimo para a obtenção da carta de condução. Naquele tempo, a ida à tropa permitiu que muitos rapazes e homens analfabetos, ou apenas habilitados com a 3.ª classe, pudessem concluir os 4 anos da escola primária.

---

[16] Cf. PORDATA (26-07-2022). "Censos 2021: conheça o seu município: Oleiros" https://www.pordata.pt/Municipios/Quadro+Resumo/Oleiros-255945



80 UMA SESSÃO DE CINEMA NA ESCOLA

disse que sim
passagem

O senhor professor **acedeu** ao pedido do Paulo. Combinaram os dois o dia e a hora da **exibição** da fita: «A espera dos toiros na Feira do Ribatejo».

O Paulo levou a máquina de projectar, muito cuidadosamente, como o pai lhe recomendara.

Cheios de alegria, todos os alunos ajudaram a desviar as carteiras e a preparar a sala, pondo nas janelas os panos pretos. Sabiam muito bem, oh! se sabiam!, que a sala onde se passa uma fita tem de estar às escuras.

O Francisco foi encarregado de abrir e fechar as luzes sempre que fosse necessário. O senhor professor ajudaria o Paulo em qualquer dificuldade que surgisse. Todos os alunos estavam entusiasmadíssimos e um deles até disse:

— Todas as lições deviam ser ensinadas assim. Era como se nos entrassem pelos olhos ...

Responde a estas perguntas:
Que pediu o Paulo ao senhor Professor?
Qual é o título da fita?
Quem levou a máquina de projectar?

Marca a frase que não for verdadeira:
☐ O Paulo levou com todo o cuidado a máquina de projectar.
☐ Os alunos assistiram a uma sessão de teatro.
☐ A sala ficou às escuras tal como acontece no cinema.

FEIRA DO RIBATEJO 81

ESPERA DE TOIROS
Fita realizada pelo pai do Paulo

A princípio, aparecem quatro **campinos** e, logo a seguir, o boi da **guia**. Atrás dele, aparecem os toiros, grandes, gordos, luzidios, com os olhos espantados. Toda a gente **agita** os chapéus e os lenços.

Um dos toiros vai na berma da estrada, pára e olha de cabeça levantada. Deita espuma pelos cantos da boca, sopra no chão e levanta a poeira.

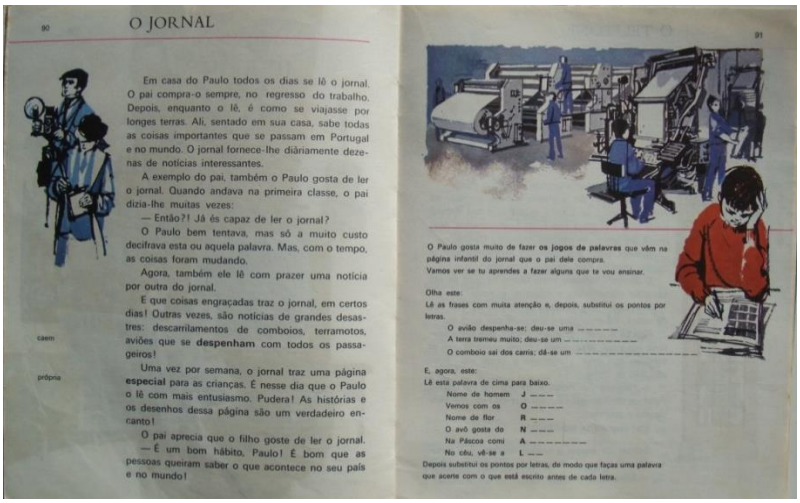
Vê-se um campino, a cavalo, com extraordinária valentia, encostá-lo aos outros animais que passam.

Agora os campinos da frente largam a galope. O boi da guia segue e toda a manada parte estrada abaixo no meio de uma **vozearia** de ensurdecer.

Completa estas frases:
A princípio, aparecem ____ _____
Logo a seguir, aparece ____ ____ ____ ____
Atrás dele, aparecem ____ _____

Um dos toiros _____ na berma da estrada:
_____ e _____ de cabeça levantada.
_____ espuma pelos cantos da boca.
_____ no chão
e _____ a poeira.

Agora faz um desenho em que mostres os campinos, a galope, e os toiros que vão estrada abaixo.



80

O JORNAL

Em casa do Paulo todos os dias se lê o jornal. O pai compra-o sempre, no regresso do trabalho. Depois, enquanto o lê, é como se viajasse por longes terras. Ali, sentado em sua casa, sabe todas as coisas importantes que se passam em Portugal e no mundo. O jornal fornece-lhe diàriamente dezenas de notícias interessantes.

A exemplo do pai, também o Paulo gosta de ler o jornal. Quando andava na primeira classe, o pai dizia-lhe muitas vezes:

— Então?! Já és capaz de ler o jornal?

O Paulo bem tentava, mas só a muito custo decifrava esta ou aquela palavra. Mas, com o tempo, as coisas foram mudando.

Agora, também ele lê com prazer uma notícia por outra do jornal.

É que coisas engraçadas traz o jornal, em certos dias! Outras vezes, são notícias de grandes desastres: descarrilamentos de comboios, terramotos, aviões que se **despenham** com todos os passageiros!

Uma vez por semana, o jornal traz uma página **especial** para as crianças. É nesse dia que o Paulo o lê com mais entusiasmo. Pudera! As histórias e os desenhos dessa página são um verdadeiro encanto!

O pai aprecia que o filho goste de ler o jornal.

— É um bom hábito, Paulo! É bom que as pessoas queiram saber o que acontece no seu país e no mundo!

caem

própria

91

O Paulo gosta muito de fazer **os jogos de palavras** que vêm na página infantil do jornal que o pai dele compra.
Vamos ver se tu aprendes a fazer alguns que te vou ensinar.

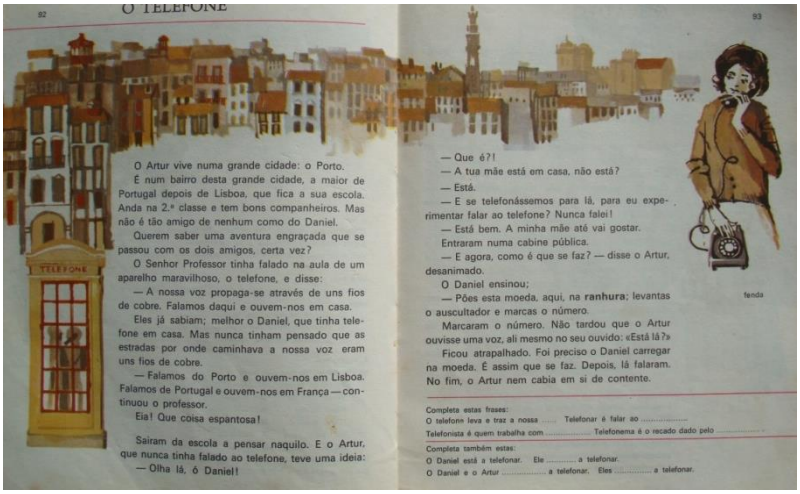
Olha este:
Lê as frases com muita atenção e, depois, substitui os pontos por letras.

O avião despenha-se; deu-se uma _ _ _ _ _
A terra tremeu muito; deu-se um _ _ _ _ _ _ _ _ _ _
O comboio saí dos carris; dá-se um _

E, agora, este:
Lê esta palavra de cima para baixo.

Nome de homem	J	_ _ _ _
Vemos com os	O	_ _ _ _
Nome de flor	R	_ _ _ _
O avô gosta do	N	_ _ _ _
Na Páscoa comi	A	_ _ _ _ _ _ _ _
No céu, vê-se a	L	_ _ _

Depois substitui os pontos por letras, de modo que faças uma palavra que acerte com o que está escrito antes de cada letra.



92

O TELEFONE

O Artur vive numa grande cidade: o Porto.

É num bairro desta grande cidade, a maior de Portugal depois de Lisboa, que fica a sua escola. Anda na 2.ª classe e tem bons companheiros. Mas não é tão amigo de nenhum como do Daniel.

Querem saber uma aventura engraçada que se passou com os dois amigos, certa vez?

O Senhor Professor tinha falado na aula de um aparelho maravilhoso, o telefone, e disse:

— A nossa voz propaga-se através de uns fios de cobre. Falamos daqui e ouvem-nos em casa.

Eles já sabiam; melhor o Daniel, que tinha telefone em casa. Mas nunca tinham pensado que as estradas por onde caminhava a nossa voz eram uns fios de cobre.

— Falamos do Porto e ouvem-nos em Lisboa. Falamos de Portugal e ouvem-nos em França — continuou o professor.

Eia! Que coisa espantosa!

Saíram da escola a pensar naquilo. E o Artur, que nunca tinha falado ao telefone, teve uma ideia:

— Olha lá, ó Daniel!

93

— Que é?!

— A tua mãe está em casa, não está?

— Está.

— E se telefonássemos para lá, para eu experimentar falar ao telefone? Nunca falei!

— Está bem. A minha mãe até vai gostar.

Entraram numa cabine pública.

— E agora, como é que se faz? — disse o Artur, desanimado.

O Daniel ensinou;

— Pões esta moeda, aqui, na **ranhura**; levantas o auscultador e marcas o número.

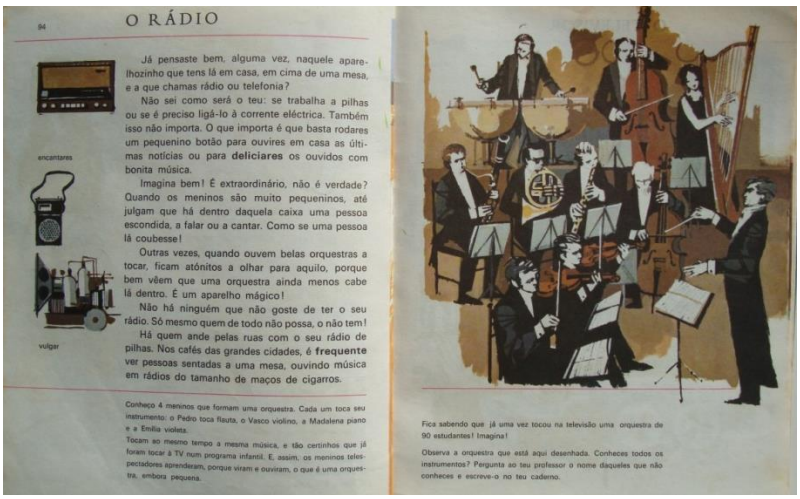
Marcaram o número. Não tardou que o Artur ouvisse uma voz, ali mesmo no seu ouvido: «Está lá?»

Ficou atrapalhado. Foi preciso o Daniel carregar na moeda. É assim que se faz. Depois, lá falaram. No fim, o Artur nem cabia em si de contente.

tenda

Completa estas frases:
O telefone leva e traz a nossa _____. Telefonar é falar ao _____.
Telefonista é quem trabalha com _____. Telefonema é o recado dado pelo _____.

Completa também estas:
O Daniel está a telefonar. Ele _____ a telefonar.
O Daniel e o Artur _____ a telefonar. Eles _____ a telefonar.



94

O RÁDIO

Já pensaste bem, alguma vez, naquele aparelhozinho que tens lá em casa, em cima de uma mesa, e a que chamas rádio ou telefonia?

Não sei como será o teu: se trabalha a pilhas ou se é preciso ligá-lo à corrente eléctrica. Também isso não importa. O que importa é que basta rodares um pequenino botão para ouvires em casa as últimas notícias ou para **deliciares** os ouvidos com bonita música.

Imagina bem! É extraordinário, não é verdade? Quando os meninos são muito pequeninos, até julgam que há dentro daquela caixa uma pessoa escondida, a falar ou a cantar. Como se uma pessoa lá coubesse!

Outras vezes, quando ouvem belas orquestras a tocar, ficam atónitos a olhar para aquilo, porque bem vêem que uma orquestra ainda menos cabe lá dentro. É um aparelho mágico!

Não há ninguém que não goste de ter o seu rádio. Só mesmo quem de todo não possa, o não tem!

Há quem ande pelas ruas com o seu rádio de pilhas. Nos cafés das grandes cidades, é **frequente** ver pessoas sentadas a uma mesa, ouvindo música em rádios do tamanho de maços de cigarros.

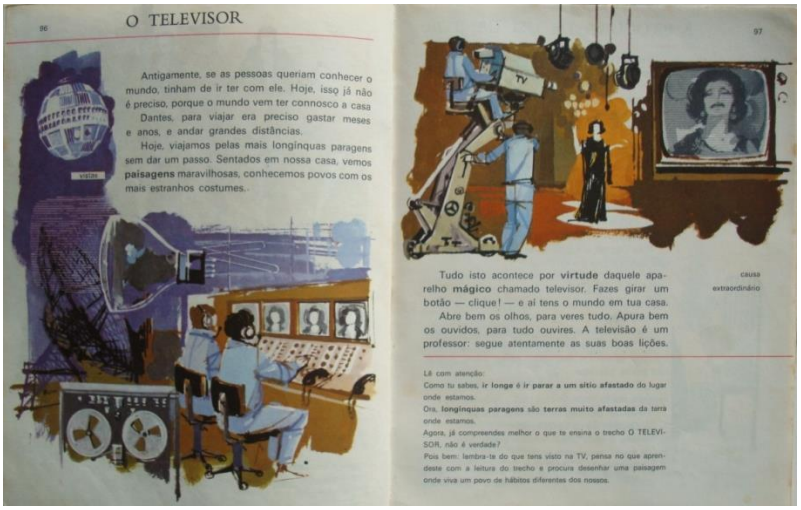
encantares

vulgar

Conheço 4 meninos que formam uma orquestra. Cada um toca seu instrumento: o Pedro toca flauta, o Vasco violino, a Madalena piano e a Emília violeta.
Tocam ao mesmo tempo a mesma música, e tão certinhos que já foram tocar à TV num programa infantil. E, assim, os meninos telespectadores aprenderam, porque viram e ouviram, o que é uma orquestra, embora pequena.

Fica sabendo que já uma vez tocou na televisão uma orquestra de 90 estudantes! Imagina!

Observa a orquestra que está aqui desenhada. Conheces todos os instrumentos? Pergunta ao seu professor o nome daqueles que não conheces e escreve-o no teu caderno.



96

O TELEVISOR

Antigamente, se as pessoas queriam conhecer o mundo, tinham de ir ter com ele. Hoje, isso já não é preciso, porque o mundo vem ter connosco a casa.

Dantes, para viajar era preciso gastar meses e anos, e andar grandes distâncias.

Hoje, viajamos pelas mais longínquas paragens sem dar um passo. Sentados em nossa casa, vemos **paisagens** maravilhosas, conhecemos povos com os mais estranhos costumes.

viajar

97

TV

Tudo isto acontece por **virtude** daquele aparelho **mágico** chamado televisor. Fazes girar um botão — clique! — e aí tens o mundo em tua casa.

Abre bem os olhos, para veres tudo. Apura bem os ouvidos, para tudo ouvires. A televisão é um professor: segue atentamente as suas boas lições.

causa extraordinário

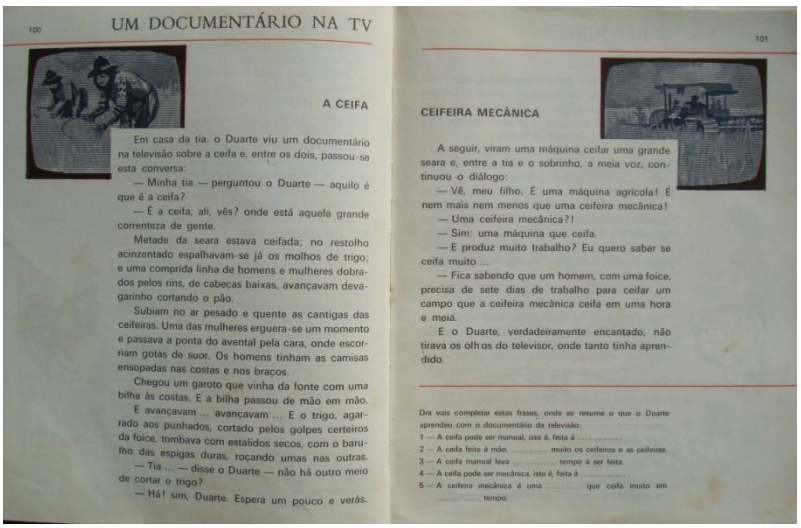
Lê com atenção:

Como tu sabes, **ir longe** é **ir parar a um sítio afastado** do lugar onde estamos.

Ora, **longínquas paragens** são **terras muito afastadas** da terra onde estamos.

Agora, já compreendes melhor o que te ensina o trecho O TELEVISOR, não é verdade?

Pois bem: lembra-te do que tens visto na TV, pensa no que aprendeste com a leitura do trecho e procura desenhar uma paisagem onde viva um povo de hábitos diferentes dos nossos.



100

UM DOCUMENTÁRIO NA TV

A CEIFA

Em casa da tia, o Duarte viu um documentário na televisão sobre a ceifa e, entre os dois, passou-se esta conversa:

— Minha tia — perguntou o Duarte — aquilo é que é a ceifa?

— É a ceifa, ali, vês? onde está aquela grande correnteza de gente.

Metade da seara estava ceifada; no restolho acinzentado espalhavam-se já os molhos de trigo; e uma comprida linha de homens e mulheres dobrados pelos rins, de cabeças baixas, avançavam devagarinho cortando o pão.

Subiam no ar pesado e quente as cantigas das ceifeiras. Uma das mulheres erguera-se um momento e passava a ponta do avental pela cara, onde escoriam gotas de suor. Os homens tinham as camisas ensopadas nas costas e nos braços.

Chegou um garoto que vinha da fonte com uma bilha às costas. E a bilha passou de mão em mão.

E avançavam ... avançavam ... E o trigo, agarrado aos punhados, cortado pelos golpes certeiros da foice, tombava com estalidos secos, com o barulho das espigas duras, roçando umas nas outras.

— Tia ... — disse o Duarte — não há outro meio de cortar o trigo?

— Há! sim, Duarte. Espera um pouco e verás.

101

CEIFEIRA MECÂNICA

A seguir, viram uma máquina ceifar uma grande seara e, entre a tia e o sobrinho, a meia voz, continuou o diálogo:

— Vê, meu filho. É uma máquina agrícola! É nem mais nem menos que uma ceifeira mecânica!

— Uma ceifeira mecânica?!

— Sim: uma máquina que ceifa.

— E produz muito trabalho? Eu quero saber se ceifa muito ...

— Fica sabendo que um homem, com uma foice, precisa de sete dias de trabalho para ceifar um campo que a ceifeira mecânica ceifa em uma hora e meia.

E o Duarte, verdadeiramente encantado, não tirava os olhos do televisor, onde tanto tinha aprendido.

Ora vais completar estas frases, onde se resume o que o Duarte aprendeu com o documentário da televisão.

1 — A ceifa pode ser manual, isto é, feita à .....

2 — A ceifa feita à mão, ... muito os ceifeiros e as ceifeiras.

3 — A ceifa manual leva ..... tempo a ser feita.

4 — A ceifa pode ser mecânica, isto é, feita à .....

5 — A ceifeira mecânica é uma ..... que ceifa muito em ..... tempo.

A prática da alfabetização de soldados em contexto militar e em "situações de emergência" – herdada do século XIX quando, no contexto das invasões Napoleónicas, se instituiu em Portugal o Real Colégio Militar (1803), a Escola Normal de Lisboa (1816) e o Método Lencastre ou ensino mútuo (1818) – continuaria actual até ao final do século XX. Refira-se ainda, a este respeito, que desde o século XIX, "a luta contra o analfabetismo" raramente correspondeu à intenção explícita e deliberada, por parte dos Governos, de "execução de um plano destinado a elevar o nível geral de cultura da Nação". Antes pelo contrário. Os avanços mais significativos que foram dados na instrução pública ao longo de mais de um século, corresponderam, no mais das vezes, a "um acto com vista à melhoria do nosso exército de que, por tabela, também alguns civis, crianças e adultos, tiravam proveito" (Carvalho, 2008, pp. 524-532).

De resto, a guerra e o serviço militar obrigatórios eram muitas vezes os barómetros, ou até mesmo os microscópios, a partir dos quais se podia auferir com algum grau de precisão sobre os níveis de literacia da população masculina: "um bom indicador do estado de atraso da nossa instrução é a percentagem dos analfabetos inspeccionados pelas juntas de recrutamento, não obstante as causas de erro devidas a certos subterfúgios desses mance-

Rosalina Neves Martins (1930) – Retrato com dedicatória ao seu amor (23-05-1954), aldeia de Roda (Cardigos, Mação).

bos" (RP-DGE, 1923, pp. XII-XIII).[17] Entre 1961 e 1974, a Guerra Colonial deslocou para as várias Províncias Africanas uma massa imensa de capital humano oriundo dos meios rurais mais pobres do Continente e Ilhas. Os homens iam na frente e, mais tarde, as suas mulheres seguiam-nos. Foi ali que muitos deles, homens e mulheres já adultos, tiveram oportunidade de alfabetizar-se. Foram também muitos os casos de professores (e, sobretudo, professoras) mobilizados para educarem o povo das Colónias. Na região do PIS, entre as várias pessoas entrevistadas no Projecto MRIR, foram vários os casais (ou pessoas isoladas) que referiram terem passado por esta situação.[18]

Maria do Carmo (1937) e Américo Delgado (1926) – Retrato (26-08-2020, por Helena Cabeleira), aldeia de Chaveira (Mação).

[17] Em 1920, 62% dos recrutas portugueses eram analfabetos (um número apenas superado, em 4 décimas, pela Rússia), quando na Alemanha eram apenas 0,03% (RP-DGE, 1923, p. XIII).

[18] Foram vários os homens e mulheres (em alguns casos, casais) entrevistados/as pelo Projecto MRIR que corroboram esta circunstância. Eles eram 'chamados para a tropa' e elas, mais tarde, foram ao seu encontro (após casamento à distância, 'por procuração'), tendo depois reunido as condições para concluir a instrução primária e submeterem-se ao exame de condução. Depois de cumprido o serviço militar, os casais acabavam por se estabelecer em alguma das Províncias Africanas, com o seu negocio próprio, ou trabalhando para outrem, tendo regressado a Portugal 'à força' (como muitos referem), na sequência do 25 de Abril.

2.3. As geografias da ignorância, pobreza e morte: da Gripe Espanhola (1918-19) às Gripes Asiáticas (1957 e 1968)

A escola pública em Portugal sempre significou 'coisas' diferentes, dependendo da sua localização em regiões rurais ou urbanas. As estatísticas do início do século XX mostram, claramente, o fosso civilizacional entre o Portugal rural (marcado pelo analfabetismo e o trabalho não qualificado) e o Portugal urbano (de elites intelectuais e trabalhadores relativamente qualificados). Mostram, também, a dificuldade em estabelecer o Estado moderno e a demora na descentralização dos serviços públicos básicos (educação e saúde). Os padrões geográficos de analfabetismo, mortalidade infantil e falta de assistência na doença seriam reconhecíveis ao longo de toda a primeira metade do século XX. Nas mesmas regiões do país, "a geografia da ignorância" andava de mãos dadas com "a geografia da pobreza" (Nóvoa, 2005, p. 25).

As geografias da ignorância, pobreza, doença e morte coincidiram muitas vezes nas regiões rurais do Centro-Interior de Portugal (como o PIS). Como revelam estudos recentes sobre a Pneumónica, a "geografia da mortalidade pandémica" esteve claramente associada a um padrão de "incidência social": nas grandes cidades de Lisboa e Porto a mortalidade foi menor, provavelmente devido à maior concentração de serviços de saúde (Sobral et al., 2009, pp. 33, 134). As principais instituições de ensino do país também se concentravam nessas duas cidades (Liceus, Universidades, Escolas Técnicas e Superiores, etc), e eram maioritariamente frequentadas por uma população urbana (ou socialmente privilegiada).

Nas regiões do Interior-Centro do país, sabe-se hoje que a Pneumónica devastou aldeias e famílias inteiras, mas pouco se sabe ao certo acerca dos impactos específicos em cada zona geográfica. Na região do PIS, por exemplo, a amnésia histórica sobre esta pandemia é quase total (com excepção de algumas parcas notícias na imprensa regional, e alguns relatos ou memórias de familiares daqueles que viveram nesse tempo). De resto, não se pode hoje falar dos impactos da Pneumónica na educação escolar da região do PIS, uma vez que eram raras as povoações onde existia uma escola em 1918 (nem essas escolas, quando existiam, eram frequentadas pela grande massa popular).

Entre 1950 e 1970, a grande maioria dos jovens nascidos no interior rural do país tinha fugido para as cidades de Lisboa e Porto em busca de trabalho remunerado e melhores condições de vida. Porém, nas periferias desses centros urbanos (onde estas populações, por norma, se concentravam), as condições de habitabilidade e salubridade não eram muito melhores do que aquelas que existiam nas suas aldeias de origem. Pelo contrário. Embora a epidemia de Gripe Asiática se tenha espalhado por todo o país entre Setembro e Outubro de 1957, acabou por ter um maior impacto nos bairros populares mais pobres da capital (estima-se que tenham ocorrido cerca de 300 mortes só em Lisboa). O facto de serem áreas urbanas periféricas e com alta densidade populacional, bem como as precárias condições de habitação, higiene e saúde em que estas populações (na sua maioria, classe trabalhadora) viviam, ajudam a explicar, em parte, a razão pela qual ambas as epidemias de Gripe Asiática (1957) e Gripe de Hong Kong (1968) parecem ter afectado as grandes cidades de Lisboa e Porto, mais do que qualquer outra região ou província do país (George, Rodrigues & Carreira, [2020], p. 2). As taxas de contágio e mortalidade em 1957 e 1968 foram predominantes nas áreas urbanas de maior densidade populacional e de menor nível socioeconómico (como seria também o caso em 2020, com a pandemia COVID-19).

As baixas taxas de mortalidade por Gripe Asiática nas áreas rurais também podem ser explicadas pela disseminação, desde a década de 1950, de infraestruturas de saúde pública

e serviços médicos em regiões até então desprotegidas. Em 1957, medicamentos – e até uma vacina – já estavam disponíveis para combater o vírus. Ambas as gripes asiáticas (1957 e 1968) passaram quase despercebidas nas áreas rurais. Foram considerados episódios epidémicos vulgares na saúde pública nacional, e não parecem ter causado grandes rupturas nas rotinas educacionais (pelo menos, nas escolas primárias).[19] Os Liceus, geralmente localizados nas principais sedes distritais, fecharam as portas por cerca de 15 dias (pelo menos, em Castelo Branco). De resto, as escolas do ensino médio e/ou superior eram escassas (ou praticamente inexistentes) nas regiões do Interior-Centro do país e, quando existiam, eram frequentadas apenas por uma pequena elite local.

Ainda na década de 1970, as divisões norte-sul, este-oeste, rural-urbano permaneciam abissais. Persistiram, de alguma forma, como autênticas fronteiras de choque civilizacional até ao final do século XX. As discrepâncias educativas entre o rural e o urbano tenderam a desaparecer até ao final do milénio, mas a explicação para tal nivelamento deve-se menos à democratização do sistema educativo (em curso desde 1974) do que a uma intensa desertificação do Interior-Este rural de Portugal nas décadas de 1980 e 1990, devido às migrações internas e ao declínio demográfico.

2.4. "Quem espera por sapatos de defunto…" ou a história da educação em meio rural: entre o paradoxo democrático e o abismo demográfico (1970-2020)

Em 1970, quase todas as aldeias portuguesas tinham uma escola (ou um posto escolar) e, paradoxalmente, cada vez menos crianças para ensinar. A expansão da rede pública de escolas primárias até às zonas rurais fez-se acompanhar da progressiva contracção das taxas de natalidade, e subsequente declínio da população em idade escolar nessas mesmas localidades. O progressivo esvaziamento das aldeias (que se vinha operando desde os anos de 1950 e 1960), acabou por surtir efeitos contundentes nas décadas de 1980 e 1990, provocando a mudança definitiva (e, de certo modo, irremediável) do "cenário demográfico da escolarização" (Mata, 2009a: pp. 12-13). E este novo cenário tornava-se ainda mais negro devido à persistência de um velho problema estrutural: as taxas de escolarização da população rural persistiam em não ultrapassar o limiar do ensino primário (Valério, 2001, p. 459).

Em 1971, na curta-metragem de ficção: *Quem espera por sapatos de defunto morre descalço*, João César Monteiro deixava entrever a imagem de um Portugal Salazarista que, embora cadavérico e em avançado estado de decomposição, continuava a amputar cultural e socialmente uma sociedade onde novas gerações e valores começavam a emergir: "este país, senhores, é um poço onde se cai, um cú de onde se não sai" (Monteiro, 1974, p. 134). Moral da história: em terra de cegos quem tem um olho é rei – uma espécie de deus dos ceguinhos. Por outro lado, o sentido didáctico (bastante evidente) do provérbio: *Quem espera por sapatos de defunto toda a vida anda descalço* aplicava-se, que nem uma luva, à situação vivida pelas populações que iam resistindo e sobrevivendo nos meios rurais, geração após geração, enquanto esperavam pela melhoria das suas condições de vida: "é tolo quem deposita demasiada esperança numa coisa incerta e faz depender disso a sua vida" (Topa, 2020, p. 145).

Durante toda a década de 1970, o Governo português (que, em Abril de 1974, transitou da ditadura para o regime democrático), tentou implementar uma inovação tecnológica e

[19] Informações colhidas através de entrevistas orais realizadas pelo Projecto MRIR às irmãs Maria Albertina Castanheira Batista e Maria Ezequiel Castanheira (que viveram, estudaram e/ou trabalhavam no Concelho de Proença-a-Nova à data de 1957).

pedagógica – a Telescola – destinada a combater (com rapidez e economia) os baixos índices de alfabetização e literacia por parte da população adulta, ao mesmo tempo que procurava estancar (ou, pelo menos conter) o crescente fluxo migratório e a acelerada desertificação da paisagem agrícola. Por intermédio da Telescola (com emissões regulares entre 1965 e 1987), esperava-se que milhares de alunos completassem o quinto e sexto anos de escolaridade (cuja obrigatoriedade tinha sido ampliada para 6 anos em 1964). Assim, o prosseguimento de estudos ficava sujeito a uma "via tripartida": a frequência da 5.ª e 6.ª classes do ensino primário; a frequência, em regime presencial, do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (criado em 1967); ou o acompanhamento à distância das aulas através do Ciclo Preparatório TV. "Os responsáveis ministeriais" estavam cientes de que "esta tripartição" do caminho que dava acesso à educação pública tinha "consequências" distintas sobre "os percursos escolares". Porém, essa "realidade" foi assumida (política e pedagogicamente) como estando "inscrita no destino social de cada um" (Nóvoa, 2005, p. 117).

Foi com o auxílio desta nova tecnologia – a televisão – que, primeira vez, o Estado português tentou (embora sem grande sucesso), instituir uma modalidade de *ensino--aprendizagem à distância* destinada a mitigar as desigualdades do acesso da maioria da população às instituições de ensino formal e, ao mesmo tempo, colmatar a crescente desactualização e as insuficiências do regime presencial. O Ciclo Preparatório TV (ou Telescola), embora disseminado por todo o país, foi sobretudo implementado nos meios rurais, onde o acesso ao regime presencial (geralmente, situado em escolas localizadas na sede Concelhia ou Distrital) não era viável, numa base diária, para as populações residentes nas aldeias mais afastadas. O acesso à educação formal implicava longas viagens que demoravam várias horas de caminho (a pé) para chegar à escola.

Em aldeias mais remotas ou isoladas da região do PIS, ao lado dos edifícios principais das escolas primárias (geralmente construídos em pedra), na década de 1970 foram montadas salas provisórias ou pequenos pavilhões modulares (pré-fabricados, em madeira) para acomodarem a Telescola. Segundo depoimentos (anónimos) de alguns ex-professores e ex-alunos que participaram nessa experiência pioneira de ensino 'à distância' que teve lugar em algumas aldeias do PIS, a escola por televisão pouco ou nada lhes ensinou, e de pouco ou nada lhes serviu, a não ser para obterem um certificado – que, a bem dizer, também não lhes serviu para muito.

Depois de concluído o ensino primário – que passou a designar-se "primeiro ciclo do ensino básico" em 1987 (Valério 2001, p. 459) –, a maioria dos jovens acabava por deixar as aldeias indo em busca de trabalho (e os meios de constituir uma família e criar os seus filhos) nas vilas circundantes, ou nas principais cidades do país, ou indo para o estrangeiro – a mesma história repetindo-se infindavelmente. Alguns deles só muito recentemente começaram a regressar, pouco a pouco, às suas aldeias de origem: "Depois de uma vida inteira em Lisboa, reformei-me e voltei para cá. Está-se melhor aqui na aldeia, a vida é mais calma, e respira-se melhor. Também vim para cá porque a minha mãe já está velhota, e não está em condições de tomar conta dela" – diz-nos uma residente na aldeia de Vale das Casas (Município de Vila de Rei).[20] Uma história parecida é corroborada por Palmira

[20] Conversa informal entre os investigadores do Projecto MRIR e uma habitante local, na ocasião em que nos deslocámos a Vale das Casas para fotografar a escola primária desta aldeia (a 09 de Setembro de 2020). Nesta, como em tantas outras aldeias espalhadas pelo território do PIS, são frequentes os relatos de pessoas que afirmam terem regressado 'à sua terra' depois de reformadas, e após uma vida de trabalho em outras cidades do país, ou até em outros países da Europa e Américas. Na maioria destas aldeias (que hoje estão a ser re-habitadas), as antigas escolas primárias desempenham uma função social e comunitária de grande relevo, tendo os respectivos edifícios sido recuperados (pelas

Dias (nascida em 1952), que tendo vivido e trabalhado, em Lisboa, desde os seus 17 anos de idade, regressou ao Lugar de Seada (Vila de Rei) desde a sua aposentação. Veio tomar conta de duas tias, ambas "solteiras" (uma delas já centenária), que viveram toda a vida na Seada, sem escolaridade.[21]

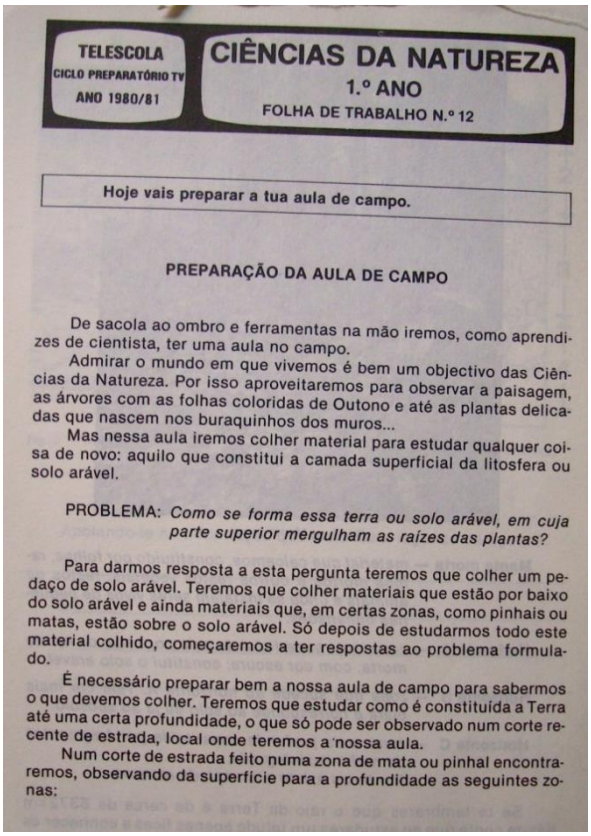
Telescola de Vale das Casas (Vila de Rei) – pavilhão situado nas traseiras do edifico da Escola Primária.
Fotografia de António Manuel Martins Silva (09-09-2020).

Escola primária de Vale das Casas (Vila de Rei).
Fotografia de António Manuel Martins Silva (09-09-2020).

Telescola de Sambado (Sertã) – pavilhão situado nas traseiras do edifico da Escola Primária.
Fotografia de António Manuel Martins Silva (13-10-2020)

Câmaras Municipais, ou por iniciativa de particulares) para desempenho de funções como: capela ou casa mortuária, café-bar, associação recreativa, etc (tal como sucedeu no caso da antiga escola primária de Vale das Casas).

[21] Entrevista oral a Palmira Dias Nunes Ramos Pessoa, realizada a 19 de Novembro de 2019, na Universidade Sénior de Vila de Rei.



TELESCOLA
CICLO PREPARATÓRIO TV
ANO 1980/81

CIÊNCIAS DA NATUREZA
1.º ANO
FOLHA DE TRABALHO N.º 12

Hoje vais preparar a tua aula de campo.

PREPARAÇÃO DA AULA DE CAMPO

De sacola ao ombro e ferramentas na mão iremos, como aprendizes de cientista, ter uma aula no campo.

Admirar o mundo em que vivemos é bem um objectivo das Ciências da Natureza. Por isso aproveitaremos para observar a paisagem, as árvores com as folhas coloridas de Outono e até as plantas delicadas que nascem nos buraquinhos dos muros...

Mas nessa aula iremos colher material para estudar qualquer coisa de novo: aquilo que constitui a camada superficial da litosfera ou solo arável.

PROBLEMA: *Como se forma essa terra ou solo arável, em cuja parte superior mergulham as raízes das plantas?*

Para darmos resposta a esta pergunta teremos que colher um pedaço de solo arável. Teremos que colher materiais que estão por baixo do solo arável e ainda materiais que, em certas zonas, como pinhais ou matas, estão sobre o solo arável. Só depois de estudarmos todo este material colhido, começaremos a ter respostas ao problema formulado.

É necessário preparar bem a nossa aula de campo para sabermos o que devemos colher. Teremos que estudar como é constituída a Terra até uma certa profundidade, o que só pode ser observado num corte recente de estrada, local onde teremos a nossa aula.

Num corte de estrada feito numa zona de mata ou pinhal encontraremos, observando da superfície para a profundidade as seguintes zonas:

Folha de trabalho da Telescola (1980-81).
Espólio particular da professora
Maria Fernanda da Silva Cardoso Luís.

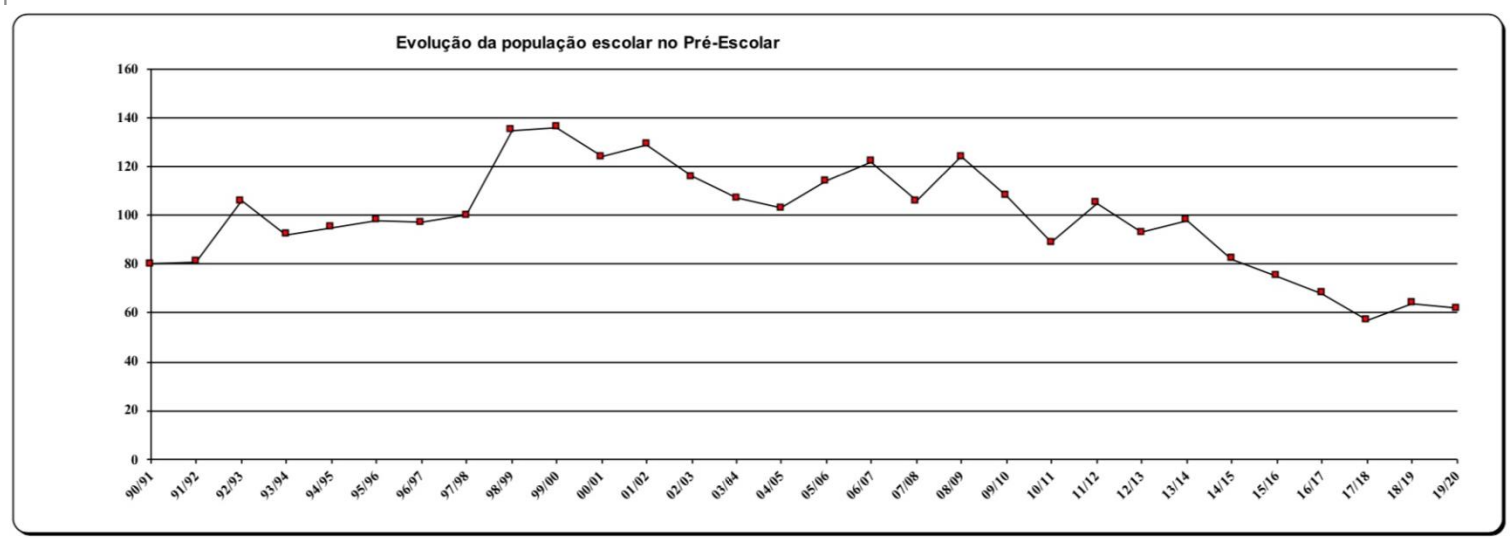
Embora este fenómeno do *regresso à terra* (numa fase já tardia da vida) seja recente – e esteja hoje a alterar, de forma muito significativa, a paisagem socio-demográfica de muitas aldeias do PIS –, a verdade é que este movimento do *regresso à terra* não é uma novidade nestes territórios. Recuemos ao tempo da Revolução de Abril. É certo que, depois de 1974, com a cessação do regime ditatorial, o novo sistema democrático saído do 25 de Abril procurou fazer a revolução no ensino. Após essa data assistiu-se, nas aldeias da região do PIS, a um fenómeno inédito: da noite para o dia viram-se inundadas de uma massa de gente que nas últimas duas décadas se tinha estabelecido no Ultramar e aí constituído os seus negócios e as suas famílias. Regressados à pressa e, na maioria dos casos, trazendo consigo pouco mais do que a roupa do corpo e os seus filhos "de braçado", estes chamados "retornados" viram-se subitamente sem nada e obrigados a deixar toda a sua vida (e património) para trás. Não tiveram outra alternativa senão regressar aos mesmos lugares de onde tinham saído nas décadas anteriores. A massa humana que inundou as aldeias rurais era de tal ordem, que em algumas casas de família as pessoas amontoavam-se sem lugar onde dormir: "chegavam a ser mais de vinte pessoas a partilharem um ou dois quartos".[22] Muitas foram também as jovens famílias que, mal chegadas à aldeia, perceberam que nada mais ali lhes restava senão pegarem nos seus filhos e fazerem-se novamente à estrada rumo a países como a França, a Suíça, ou o Canadá.[23]

[22] Testemunhos orais obtidos entre Outubro de 2019 e Fevereiro de 2020, através de conversas informais com residentes na aldeia de Vales (Cardigos, Mação).

[23] Testemunhos orais obtidos em Novembro de 2019, através de entrevistas semi-estruturadas e/ou conversas informais com uma família residente na aldeia de Caniçal Cimeiro (Proença-a-Nova). O caso do casal Isilda Lopes Dias Cardoso e António Cardoso Lopes (nascidos em 1949 e 1944, respectivamente, em duas aldeias próximas no Concelho de Proença-a-Nova), é paradigmático desta situação que aqui reportamos: emigrados desde muito jovens em Angola, em 1974 acabariam por regressar à sua aldeia natal (já com dois filhos pequenos), tendo depois optado por emigrar novamente para o Canadá, onde construíram a sua vida (e onde hoje vivem todos os seus filhos e netos). Em conversa telefónica (10 de Agosto de 2022), Isilda Cardoso admitia que ela e o marido estavam agora decididos a deixar o Canadá e a virem residir, em definitivo, para a aldeia de Caniçal Cimeiro, onde possuem uma casa própria (que, aliás, é o mesmo edifício onde funcionou a escola primária daquela aldeia).

JARDINS DE INFÂNCIA DO CONCELHO DE PROENÇA-A-NOVA

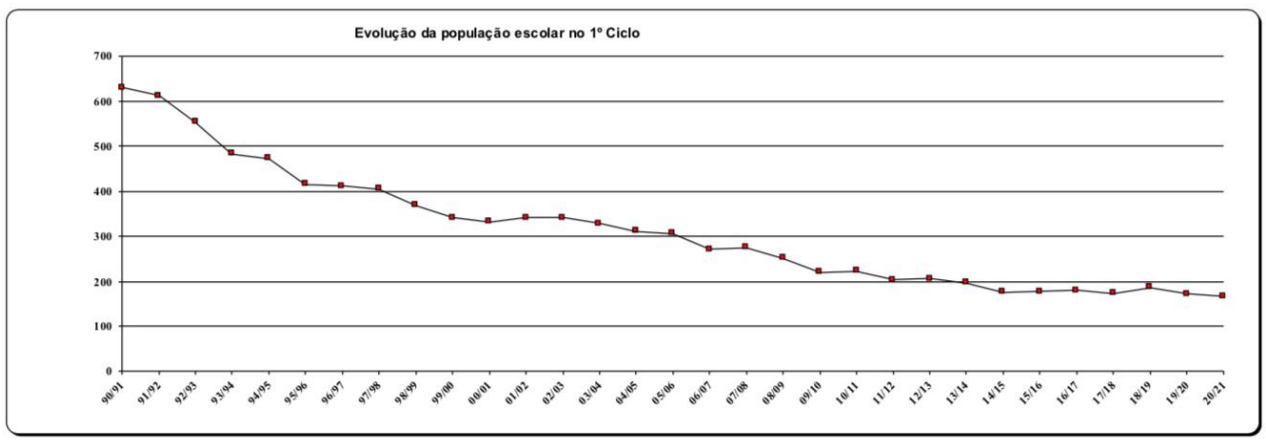
JARDINS / Freguesias	90/91	91/92	92/93	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04	04/05	05/06	06/07	07/08	08/09	09/10	10/11	11/12	12/13	13/14	14/15	15/16	16/17	17/18	18/19	19/20
MONTES DA SENHORA																														
Montes da Senhora	13	14	13	12	15	15	13	11	13	13	13	11	8	8	10	7	8	5	5	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PERAL																														
Pedra do Altar	0	0	23	14	14	13	15	21	23	21	12	10	12	12	14	13	7	8	8	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PROENÇA-A-NOVA																														
Moitas	11	12	11	10	13	15	15	16	14	16	9	14	15	16	10	11	10	4	5	4	12	8	6	0	0	0	0	0	0	0
Proença-a-Nova	25	23	25	25	25	25	25	25	46	50	50	50	45	40	40	50	62	62	75	73	60	56	47	63	0	0	0	0	0	0
S. PEDRO DO ESTEVAL																														
Lameira D'Ordem	0	0	0	0	0	0	0	0	10	12	13	11	10	8	6	9	7	7	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SOBREIRA FORMOSA																														
Atalaia	14	19	18	14	10	11	12	7	6	2	5	7	11	6	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sobreira Formosa	17	13	16	17	18	19	17	20	23	22	22	26	15	17	20	24	28	20	28	18	17	41	40	35	0	0	0	0	0	0
TOTAL	**80**	**81**	**106**	**92**	**95**	**98**	**97**	**100**	**135**	**136**	**124**	**129**	**116**	**107**	**103**	**114**	**122**	**106**	**124**	**108**	**89**	**105**	**93**	**98**	**82**	**75**	**68**	**57**	**64**	**62**



Evolução da população pré-escolar (1990-91 a 2019-20)

ESCOLAS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO DO CONCELHO DE PROENÇA-A-NOVA

Escolas/Freguesias	90/91	91/92	92/93	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04	04/05	05/06	06/07	07/08	08/09	09/10	10/11	11/12	12/13	13/14	14/15	15/16	16/17	17/18	18/19	19/20	20/21
ALVITO																															
Alvito	10	17	19	12	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Daspera	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MONTES DA SENHORA																															
Catraia Cimeira	22	22	17	15	14	11	9	8	4	6	7	8	8	5	6	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Chão do Galego	9	6	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Montes da Senhora	24	22	22	20	18	15	22	21	19	19	14	10	10	11	10	8	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PERAL																															
Pedra do Altar	29	29	28	29	30	27	26	26	20	17	18	18	17	17	7	6	14	17	17	13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Peral	11	12	14	12	12	12	12	11	12	10	11	11	9	7	7	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PROENÇA-A-NOVA																															
Cimadas	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Corgas	11	12	13	9	10	7	6	5	5	8	7	8	7	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Malhadal	19	17	17	10	12	9	10	9	7	8	7	9	8	5	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Eiras	8	9	9	6	6	5	6	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Moitas	37	36	31	24	26	19	15	16	18	18	22	20	20	21	22	20	19	18	11	11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pergulho	9	11	10	9	11	9	8	9	7	5	7	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Proença-a-Nova	187	188	171	171	173	168	163	166	170	147	159	176	180	188	181	184	172	172	158	139	177	163	166	162	0	0	0	0	0	141	134
Relva da Louça	8	9	9	7	7	4	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Vale D'Água	17	15	7	11	13	16	18	14	10	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Vale D'Urso	6	9	9	8	8	7	4	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Vergão	11	8	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S. PEDRO DO ESTEVAL																															
Padrão	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lameira D'Ordem	18	18	16	14	18	17	21	16	13	12	9	13	15	17	19	16	14	11	12	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Murteirinha	11	11	10	9	8	7	4	6	4	4	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S. Pedro do Esteval	17	15	14	11	11	7	5	7	7	8	8	6	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SOBREIRA FORMOSA																															
Atalaia	44	34	33	26	27	25	23	25	18	16	10	9	7	4	6	10	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Cunqueiros	6	6	6	5	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Fórneas	22	20	15	9	6	6	6	6	5	5	6	6	4	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Giesteiras	13	16	14	9	6	3	5	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sobreira Formosa	55	60	50	50	41	39	43	42	50	53	44	44	53	47	49	48	38	57	54	47	46	41	40	35	0	0	0	0	0	32	33
Vale D'Ursa	18	10	7	7	5	3	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	**631**	**612**	**553**	**483**	**473**	**416**	**412**	**405**	**369**	**342**	**333**	**342**	**342**	**329**	**311**	**306**	**271**	**275**	**252**	**220**	**223**	**204**	**206**	**197**	**176**	**178**	**180**	**174**	**187**	**173**	**167**



Evolução da população 1.º Ciclo (1990-91 a 2020-21)

Neste vai-vem, uma boa parte desta bolsa de "retornados" acabaria por permanecer mais algum tempo nas aldeias, criando aí os seus filhos que já estivessem em idade de frequentar a escola primária – o que acabou por funcionar como uma espécie de balão de oxigénio (temporário) para algumas destas escolas que, assim, puderam assegurar o horário da professora ali colocada até ao final da década de 1980. Foi também nas décadas de 1980 e 1990 que as escolas secundárias e outras instituições de ensino superior começaram a chegar, de forma mais sistemática e tentacular, ao interior rural do país. Mas a expansão descentralizada da oferta pública de educação e formação profissional não foi suficiente para reverter os efeitos de longo prazo do declínio demográfico – pelo menos, no que diz respeito à região do PIS.

Ainda que nas décadas de 1980 e 1990 a expansão do ensino secundário e superior se tenha acelerado nas regiões do Interior-Centro do país, e se tenha atingido, pela primeira vez, uma percentagem de "escolarização real" na ordem dos 100% (ano lectivo de 1980--81, a nível nacional), a verdade é que chegámos a 1994-95 com taxas de frequência abaixo dos 50% no ensino secundário. A fraca escolarização e o insucesso escolar nos vários níveis do ensino (do básico ao secundário) mantiveram-se endémicos até 2001, sobretudo na região da Beira Interior Sul (Mata, 2009a, pp. 24, 65-66).

Ao longo de mais de duas décadas, a lógica burocrática dos tecnocratas que (do alto dos seus gabinetes ministeriais) sonhavam reformar a sociedade portuguesa de 4 em 4 anos, e o desgoverno de uma sucessão de medidas legislativas avulsas e arbitrárias no campo da educação (sem qualquer consequência nem articulação com a realidade vivida no terreno), mantiveram o sistema de ensino nacional praticamente no mesmo estado de emergência em que se encontrava nas vésperas da Revolução de Abril: um "cadáver esquisito" (Cabeleira, 2017, p. 138). Depois de 1995, "o insucesso escolar" e os "níveis assustadores de iliteracia" tornaram-se os principais motes da retórica ministerial e das agendas reformistas no campo da educação. Desde essa data, a "radiografia do desastre" passou a constituir a principal arma de legitimação política de sucessivos governos que, apropriando-se cada vez mais do espaço público e mediático, anunciavam ciclicamente à nação "o estado deplorável" da nossa escola e do nosso sistema de ensino público (Nóvoa, 2002, pp. 239-40).

Para reforçar essa percepção catastrofista do nosso sistema de ensino público contribuiu, em grande medida, o escalar da obsessão comparativa gerada pelos testes internacionais – primeiro o TIMSS/PIRLS (1995), depois os primeiros resultados do PISA (2000) –, que remetiam os alunos portugueses para os mais baixos níveis de desempenho escolar (quer no contexto europeu, quer no conjunto dos países da OCDE). Nos anos de 2001 e 2002, as taxas de abandono escolar precoce rondavam os 45%, e a retenção escolar atingia valores de 19% (3.º Ciclo), 16% (2.º Ciclo) e 9% (1.º Ciclo). No ano lectivo de 2001-02, "apenas 60% da população escolar a frequentar o 3.º Ciclo tinha a idade de referência, os restantes 40% indiciavam a existência de pelo menos um ano de atraso" (Justino, 2017, p. 7).

Não obstante "o esforço" – feito pelo Estado, e a sociedade, ao longo da segunda metade do século XX –, "no sentido de dotar o território das infraestruturas escolares indispensáveis à concretização do objetivo de escolarização da população portuguesa" (Justino, 2017, p. 6), o facto é que o nosso país entrou no século XXI com um saldo claramente negativo ao nível demográfico e ao nível da renovação das gerações. Além disso, uma parte significativa da população – cerca de um milhão de portugueses – permanecia "sem acesso a níveis elementares de informação" (Mata, 2009a, p. 17).

Se, por um lado, houve uma nítida explosão dos níveis de oferta, procura e frequência no ensino secundário e superior durante a década de 1990, por outro lado, no campo da

educação infantil e do ensino básico o caminho fez-se no sentido inverso: "a evolução da população escolar dava os primeiros sinais de inversão da tendência expansiva" (Justino, 2017, p. 6). No 1.º Ciclo, o número máximo de alunos matriculados foi atingido em 1981 (882 mil alunos). Em 2006, essa população escolar estava reduzida a metade (443 mil alunos). No 2.º Ciclo os máximos foram atingidos em 1985-1987 (358 mil alunos) que em 2006 se viram reduzidos em quase 40%. No 3.º Ciclo o máximo foi atingido em 1992 (451 mil alunos) tendo perdido cerca de 100 mil alunos 15 anos depois. Embora estes sejam "valores globais" (referentes ao território nacional), convém lembrar que:

> (…) esta quebra da população escolar não se repercutiu na mesma proporção em todas as regiões. Como é sobejamente conhecido, este fenómeno foi muito mais gravoso em territórios de baixa densidade e de envelhecimento acelerado o que corresponde a quase dois terços do território nacional (Justino, 2017, p. 6).

O retrocesso foi evidente, sobretudo nos meios rurais, onde o decréscimo súbito das populações jovens residentes e das taxas de natalidade começaram a pôr em causa a viabilidade de novos investimentos ao nível da escolarização local. O *inverno demográfico* tornou-se particularmente notório na região do PIS: a partir de meados da década de 1980, muitas foram as aldeias onde não se registou sequer um nascimento no espaço de 20 anos.[24] No final da década de 1990 impôs-se, como inevitável, o encerramento compulsivo de escolas primárias em aldeias, obrigando os pequenos núcleos escolares dispersos na paisagem a deslocarem-se (novamente) para estabelecimentos de ensino localizados nas sedes concelhias ou distritais. A desertificação e o envelhecimento progressivo destas populações do interior-centro de Portugal, deram origem, desde 2002, à desactivação em massa e extinção de milhares de pequenas escolas primárias localizadas em "contextos rurais deprimidos", e à construção de mega empreendimentos chamados "agrupamentos de escolas", enquadrados num conjunto de medidas governamentais no sentido da racionalização e agregação da rede escolar à escala nacional (Justino, 2017, pp. 7-8).

Desde 2005, foram encerradas por todo o país mais de 4 mil escolas, maioritariamente em meios rurais.[25] Isto significa que, desde então (e salvo raríssimas excepções), centenas de crianças e jovens dispersos pela paisagem rural passaram a frequentar as aulas do

---

[24] Esta informação foi-nos confirmada por Palmira Dias Nunes Ramos Pessoa, referindo-se ao caso específico da aldeia de Seada (Vila de Rei), onde o facto de não haver ali qualquer registo de nascimentos durante 20 anos foi, inclusivamente, objecto de uma notícia publicada no jornal nacional *A Capital* com data de 29 de Maio de 1984. De resto, o Concelho de Vila de Rei tornou-se um caso paradigmático desta desertificação humana e territorial que assola a região do Pinhal Interior Sul desde então. A própria autarquia lançou, desde os anos 1990, inúmeras campanhas e programas vocacionados para a integração de refugiados, angariação de famílias e negócios, e fixação de residentes naquele território.

[25] Veja-se, por exemplo, o artigo de Raquel Albuquerque, Joana Bourgard & Eduardo Ribeiro "Escolas primárias encerradas desde 2005: o que são hoje?", e o acervo disponibilizado no *Público* (online): https://acervo.publico.pt/sociedade/escolas-primarias-encerradas; Num artigo publicado em 25 de Junho de 2014, "Afinal também fecharam escolas neste ano letivo", Raquel Albuquerque refere que "a relação entre o insucesso escolar e o número baixo de alunos é um dos motivos apontados pelo Governo para o encerramento das escolas." Segundo os números disponíveis nessa data, o Governo tinha já encerrado 923 escolas desde 2011. Só nos anos letivos de 2011/12 e 2012/13 foram encerradas 847 escolas. https://expresso.pt/sociedade/afinal-tambem-fecharam-escolas-neste-ano-letivo=f877791; Em outro artigo "Quase 40 escolas a funcionar a prazo há uma década", publicado a 10 de Fevereiro de 2019 no *Diário de Notícias* (online), Pedro Vilela Marques refere que "há um total de 54 escolas do 1.º ciclo que já deviam estar fechadas por terem poucos alunos mas vão continuar abertas pelo menos até final do ano letivo. Trinta e oito delas estão a prazo há cerca de uma década".

ensino básico e secundário nestas mega-infraestruturas educacionais situadas a vários quilómetros da sua casa. Segundo dados compulsados pelo Projecto MRIR, estimamos que tenham sido encerradas (ou desactivadas e reconvertidas para outras funções) cerca de 200 escolas primárias na região do PIS (desde o final dos anos 1980 até ao presente). Sabemos também que no ano lectivo de 2021-22, estavam em funcionamento nesta região 17 escolas primárias / escolas básicas do 1.º Ciclo (muitas delas integradas em Agrupamentos Escolares), algumas delas com pouco mais de 5 alunos.[26]

Importa também mencionar que, tal como se verificou desde o final do século XIX – em que as pessoas se passaram a alfabetizar *não porque queriam*, mas porque a isso começaram a ser *obrigadas pelo Estado* (Candeias, 1998, p. 7) –, este fecho compulsivo de antigas escolas primárias e sua aglomeração em Agrupamentos Escolares consistiu menos numa "iniciativa voluntária" (quer por parte das autarquias, quer por parte das famílias e das comunidades locais) do que numa "acção coerciva" imposta *de cima para baixo* (Justino, 2017, p. 8).

> (…) inversamente ao propalado pelas lógicas de pendor regulador pretensamente 'pós-burocrático', tal movimento não foi realizado de forma descentralizada e policêntrica, negociada e participada, mediada pelos municípios ou por outros órgãos regionais ou locais, nem sequer segundo processos de desregulação e de contratualização. Tratou-se, ao invés, de um processo fortemente administrado, seguindo orientações políticas e injunções administrativas de tipo centralizado, conduzido pelos governos e operacionalizado pela administração central e seus órgãos desconcentrados, sob ação das então direções regionais de educação. (Lima & Torres, 2020, pp. 749-750)

Em outras palavras: passava-se, assim, de uma "rede de proximidade" (consideravelmente alargada na extensão territorial, e no número de escolas), para uma "rede rarefeita e frequentemente concentrada nas sedes dos concelhos" (Lima & Torres, 2020, p. 750). Em 2017, na sequência destas medidas tendentes à concentração escolar e à redução de custos, procurou-se consolidar a descentralização deste *serviço público*, transferindo para as autarquias e os poderes locais uma parte da responsabilidade pela gestão dos recursos (humanos, materiais, curriculares) relacionados com a educação – o chamado *Projecto de Autonomia e Flexibilidade Curricular* (GSEE, 2017).

Ou seja, em certa medida, regressámos a um lugar semelhante àquele de onde tínhamos partido há cem atrás, com a diferença de que agora o sistema de ensino é efectivamente *público*, institucionalmente *formalizado*, e nacionalmente *centralizado* (embora tendo por base um quadro de referências comuns a todo o espaço Europeu). Contrariamente há cem anos atrás, a educação encontra-se hoje constitucionalmente reconhecida e socialmente implementada como *obrigatória para todos* os cidadãos portugueses até aos 18 anos de idade – mesmo que *todos* sejam, de facto, muito poucos.

[26] Nomeadamente: EB de Oleiros, EB de Estreito, EB de Orvalho (Município de Oleiros); EB de Proença-a-Nova, EB de Sobreira Formosa (Município de Proença-a-Nova); EB de Pedrógão Pequeno, EB de Sertã, EB de Cumeada; EB Padre António Lourenço Farinha, EB de Troviscal, EB de Várzea dos Cavaleiros, EB de Cabeçudo, EB de Castelo, EB São Nuno de Santa Maria, Cernache do Bonjardim (Município de Sertã); Escola Básica e Secundária do Centro de Portugal (Município de Vila de Rei); EB de Mação e EB de Cardigos (Município de Mação).

2.5. Educação em tempos de COVID 19: um vírus democrático numa escola pública de *baixa densidade*? Comunidades conectadas e divisões digitais…

Em Março de 2020, foi essencialmente este o cenário educacional encontrado pela COVID-19 em Portugal: concentração de alunos em mega-estabelecimentos de ensino (com vários níveis de ensino), falta de dispositivos tecnológicos e informáticos para responder às urgências do ensino à distância e da aprendizagem online, dificuldades de acesso à internet, ou falta de competências digitais. A escassez de equipamentos conjugada com "a falta de formação adequada dos professores, dos alunos e das famílias para a utilização de recursos digitais" foi uma das dificuldades mais apontadas na implementação do "ensino remoto de emergência" (Santos, 2021a, p. 18). Segundo um desses estudos (publicado em junho de 2021), sobre as condições em que se processou o ensino à distância na primeira fase de confinamento geral (Março a Maio de 2020):

> (…) para fazer face ao ensino remoto de emergência, a maioria das Escolas em Portugal (92%) não dispunha de equipamentos em número suficiente, nem de ligação de Internet com qualidade. E numa percentagem expressiva de Escolas (80%), a falta desses dispositivos por parte dos alunos e famílias afetou o trabalho realizado. (…) Apesar de ter sido um problema transversal, a escassez de dispositivos digitais não afetou de forma igual as Escolas, alunos e famílias. Foram evidentes assimetrias na distribuição territorial das Escolas atingidas por essa falta de dispositivos digitais. O Alentejo Litoral, o Tâmega e Sousa, o Alto Tâmega e a Beira Baixa destacaram-se como as regiões com as percentagens mais elevadas de Escolas muito afetadas. (Santos, 2021a, p. 18)

Sem surpresa, as escolas localizadas nas regiões do Centro-Interior (nomeadamente, a Beira Baixa) foram das mais afectadas pela distribuição desigual de equipamentos. Mas foram também as mais apoiadas pelas suas respectivas autarquias e comunidades locais. Paradoxalmente, as situações mais graves de falta de apoio à comunidade educativa verificaram-se em áreas geográficas hiper-povoadas, como a zona metropolitana de Lisboa (Santos, 2021a, p. 77). Estes dados foram confirmados, sucessivamente, por vários estudos, relatórios e auditorias (de âmbito nacional, mas também internacional), a respeito do "ensino à distância" e da "digitalização das escolas" durante a pandemia (TC, 2021).

Nos inúmeros estudos, inquéritos, questionários e entrevistas que foram dirigidos a professores e dirigentes escolares durante o primeiro *lockdown*, tanto em Portugal como no resto do mundo – que, pela sua quantidade avassaladora, não serão aqui nomeados –, percebemos não só as diferenças entre a escala *macro* e a escala *micro*, mas também a distância que separa o discurso político das realidades vividas no terreno. Vemos também o volume (absolutamente inédito e esmagador) da produção de conhecimento estatístico, e outras ferramentas de inquérito e sondagem que foram aplicadas no campo da educação desde a emergência da pandemia COVID-19. E nem vale a pena aqui mencionar (ou tentar referenciar), a avalanche de planos, recomendações, pareceres, relatórios, programas, directrizes, plataformas, redes, etc, especificamente dirigidos à comunidade educativa, e com os quais as escolas e os professores foram, literalmente, bombardeados durante todo o ano lectivo de 2020-21. Uma violência burocrática sem precedente histórico.

Através do inquérito por questionário dirigido aos professores e directores de agrupamentos escolares (realizado em Julho de 2020 pelo Conselho Nacional de Educação),[27]

[27] Neste inquérito foram chamadas a responder as 940 unidades orgânicas do ensino público (Continente

percebemos claramente o que está em jogo quando falamos em *literacia digital* e *transição digital das escolas* – e o que isso significa para o futuro da educação e dos sistemas de ensino público. Além dos obstáculos enfrentados pelas comunidades educativas (rurais e urbanas) para manterem o contacto com os seus alunos durante a primeira quarentena, este inquérito confirmou a existência de "desigualdades entre escolas, tendo em conta a sua distribuição territorial" (Santos, 2021a, pp. 73, 75-76).

Se, por um lado, este estudo demonstrou que as assimetrias da "transição digital" reproduzem, no essencial, as assimetrias do desenvolvimento económico – que, historicamente, têm penalizado as regiões do Interior de Portugal (onde se conjugam o despovoamento e o envelhecimento acelerado), a favor das zonas Litorais e/ou urbanas (sobrepovoadas) –, por outro lado, confirmou que foi precisamente nessas zonas predominantemente rurais do país (de baixíssima densidade populacional) que se verificou uma maior eficiência na resposta à pandemia. Este inquérito nacional permitiu apurar um dado contundente: quanto menor o território (aldeias), maior a percentagem de escolas beneficiadas com o apoio das autoridades municipais e respectivas comunidades locais. De acordo com estes dados, o "factor proximidade" parece ter contribuído decisivamente para mitigar os impactos pandémicos nas escolas de baixa densidade (Santos, 2021a, pp. 77-78).

A par daquilo que seria de esperar, este inquérito veio, sobretudo, tornar relevante a importância do *factor proximidade* como base da solidariedade e coesão social em territórios predominantemente rurais (ainda fortemente marcados pela cultura oral e tradições camponesas). Ao que tudo indica, este *factor de proximidade* (humana) conjugado com o *factor de distanciamento* (geográfico) entre povoações, parece ter sido também decisivo para que, ao longo da pandemia COVID-19 (e, em particular, durante uma segunda vaga que se revelou dramática para Portugal, entre Janeiro e Março de 2021), a região do Pinhal Interior Sul, situada na confluência entre a Beira Baixa e o Médio Tejo, tenha sido uma das regiões menos afectadas pelo contágio e a mortalidade, apesar do índice de envelhecimento ser aqui dos mais altos da Europa.[28]

Resumindo: ao contrário do que havia sucedido em 1918 (com a Gripe Espanhola), a geografia da mortalidade pandémica COVID-19 mudou o seu padrão social: foram as cidades de Lisboa e Porto (e regiões adjacentes) aquelas onde se registou um maior número de infecções e óbitos. O interior rural do país, desertificado, envelhecido e composto por pequenos núcleos populacionais tendencialmente mais isolados, dispersos e distanciados entre si na paisagem, foi poupado. Isto mesmo apesar de se saber que os mais velhos seriam, à partida, o grupo mais vulnerável. O mesmo sucedeu em relação às populações escolares dessas zonas geográficas. Por serem muito poucos, os alunos matriculados nas escolas desta região saíram beneficiados.[29]

---

e regiões autónomas), tendo sido convidados a participar todos os seus diretores(as). Obtiveram-se 592 respostas válidas, o que corresponde a uma taxa de amostragem de 63%. Cerca de 37% das escolas inquiridas localizavam-se em territórios de reduzida densidade populacional, como pequenas vilas localizadas em zonas rurais, com menos de 10 mil habitantes. Só 10% das escolas inquiridas se situavam em cidades de grande dimensão, isto é, em áreas de elevada densidade populacional, igual ou superior a 200 mil habitantes (Santos, 2021a, pp. 53, 58-59)

[28] A respeito do envelhecimento nestas zonas geográficas, veja-se o artigo de Sónia Simões, publicado em Novembro de 2014 no *Observador* (online): "Aqui a média de idades é mais de 65".

[29] Segundo dados do Censos de 2020, para um total de 1.518.330 de alunos matriculados nos ensinos pré-escolar, básico e secundário (Continente), estavam matriculados nas escolas dos concelhos da região do PIS um total de 3901 alunos, respectivamente: Oleiros: 336 alunos; Proença-a-Nova: 674 alunos; Mação: 629 alunos; Sertã: 1.953 alunos; Vila de Rei: 309 alunos. Refira-se que a perda de

Nas remotas paisagens do PIS – que, há décadas, são marcadas pelo envelhecimento e despovoamento acelerados, baixa escolaridade e catástrofes naturais (incêndios florestais de grande escala etc.) – a pandemia de COVID-19 parece não ter trazido nada de novo. Na verdade, só reforçou o que todos nesta região já sabiam: a importância de manter relações de confiança e proximidade entre pessoas e instituições para colmatar o isolamento geográfico e responder eficazmente a qualquer *nova normalidade* que possa surgir. Apesar da perturbação causada nas rotinas diárias, a região do PIS foi uma das menos afectadas pelo Coronavírus. De acordo com as muitas entrevistas publicadas na imprensa regional do PIS (confirmadas por entrevistas orais ou conversas informais com autoridades municipais e docentes), a proximidade entre as pessoas e as suas instituições locais parece ter sido particularmente decisiva durante a segunda vaga que atingiu Portugal em Janeiro-Março de 2021. Estas comunidades reconhecem hoje o papel nuclear da escola pública como pilar da sua qualidade de vida.

O conceito de *proximidade* é, de resto, uma noção-chave para compreender as dinâmicas destes territórios de baixa densidade do Interior do país. Quando as redes de proximidade são quebradas (nomeadamente, devido ao encerramento de escolas e de outros serviços públicos), fragilizam-se as redes de solidariedade que, como se viu, são da maior importância estratégica para a sustentabilidade e sobrevivência destas comunidades, não só no presente imediato, como no longo prazo.

A respeito da transição digital das escolas (e da sociedade, em geral) – e o que isso significa para estas populações mais envelhecidas e distanciadas dos grandes centros urbanos e culturais –, sabemos, hoje, que *o digital* conecta tanto como divide, constitui uma oportunidade tanto quanto um perigo, trabalha para incluir como para excluir, para nos aproximar como para nos afastar – uns dos outros. Outra das evidências reportada por um número significativo de estudos (nacionais e internacionais) aponta para o facto de as tendências consumistas na educação terem saído reforçadas no período de confinamento sanitário, com uma corrida massiva dos governos, das escolas, e dos cidadãos individuais às tecnologias informáticas e meios de conexão digital. Contudo, alguns especialistas do campo educacional (sobretudo, historiadores), advertem para o facto de "nada disto ser novo", até porque as tendências no sentido da *mercantilização do ensino* e da *personalização das aprendizagens* já se vinham consolidando há mais de 20 anos para cá. Aquilo que a pandemia de COVID-19 veio fazer foi "acelerar" e "acentuar" essas tendências que já vinham anunciando, e impondo como inevitável, a desintegração da escola tal como a conhecíamos desde o final do século XIX (Nóvoa & Alvim, 2020).

No essencial, aquilo que a pandemia COVID-19 veio trazer de novo – ou colocar a nú – foram as vulnerabilidades das escolas e dos sistemas de ensino, bem como das próprias sociedades (rurais ou urbanas) perante as velhas e as novas formas de exclusão e desigualdade social (Santos, 2021b), designadamente, a emergência de uma nova estirpe de analfabetismo: *a iliteracia digital*. O analfabeto do século XXI já não é aquele que não sabe ler nem escrever, mas aquele que não tem acesso a tecnologias informáticas ou não domina (com proficiência) as linguagens do digital. O *incapacitado* ou *incompetente digital* é, por conseguinte, o novo excluído social e económico que a pandemia COVID-19 veio trazer à luz do dia.

---

população escolar verificada desde 2001 em cada um destes Concelhos corresponde a cerca de 50%, na maioria dos casos. Mais concretamente, em 2001 estavam matriculados nestas escolas 6792 alunos: 676 alunos (Oleiros); 1.510 alunos (Proença-a-Nova); 1.034 alunos (Mação); 3.205 alunos (Sertã); 367 alunos (Vila de Rei). Fonte: Base de dados PORDATA (consulta online em 02-08-2022).

Por outras palavras, a impressão que fica é que, tal como sucedeu a partir do século XIX – as pessoas alfabetizaram-se "não porque queriam" mas porque a isso eram "obrigadas" –, também agora no século XXI, as pessoas não se *digitalizam* por uma necessidade própria, mas porque tal obrigação lhes é imposta como inevitável. Com efeito, esta digitalização abrupta da nossa escola e da nossa sociedade "corresponde a uma passagem do poder de controlo daquelas estratégias de vida" que antigamente estavam nas mãos das pessoas, e depois passaram para o Estado, e agora estão novamente a mudar de mãos. Tal como "a alfabetização informal e autónoma" transitou para "um processo de escolarização", a transição abrupta da escolarização presencial para ambientes digitais representa "um redimensionamento do poder" (Candeias, 1998, p. 7) através do aprofundamento, não só das prerrogativas do Estado sobre o indivíduo e a família mas, sobretudo, através do aumento exponencial das prerrogativas da nova economia digital (algorítmica) sobre todas as vertentes da nossa biografia.[30]

2. Do Coronavírus à Pneumónica: Contributo para uma História & Memória *Pública* da educação na região do PIS

Ao longo das várias fases de avanço e recuo da pandemia COVID-19, fomos confrontados com dúvidas, incertezas, divergências e contradições que abalaram todas as áreas do conhecimento e dividiram a opinião pública. No *espaço público da educação* (Nóvoa, 2002) a desorientação foi total e deveras ensurdecedora: uma gritaria entre surdos. Desde o encerramento das escolas (entre Março-Maio de 2020 e, depois, novamente, entre Janeiro-Março 2021), a educação tornou-se um dos alvos predilectos dos *mass media*. Desde as televisões, às rádios, aos jornais e plataformas *online*, o debate sobre o *estado da educação* e a *educação em estado de sítio* inundou o espaço público e os meios de comunicação social, com milhares de reportagens, documentários, artigos de opinião, entrevistas. Tudo isto complementado por um volume estonteante de estatísticas, sondagens, relatórios e pareceres de todo o tipo de entidades, especialistas e comentadores de circunstância.

Ao longo de todo o ano lectivo de 2020-21, debateram-se questões como as desigualdades sociais, as condições de trabalho e habitação (dos alunos, dos professores, das famílias), vantagens e desvantagens do ensino presencial e/ou ensino à distância, experiências de ensino na pandemia e previsões para o ensino no pós-pandemia, abrir as escolas ou mantê-las fechadas, o falhanço do governo na aquisição de computadores para os

[30] "O Programa de digitalização para as Escolas, contemplado no *Plano de Ação para a Transição Digital* (Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020 de 21 de abril) prevê, entre outros, uma forte aposta na capacitação digital dos docentes, no desenvolvimento digital das escolas e na disponibilização de recursos educativos digitais": https://digital.dge.mec.pt/

A propósito dos muitos programas, planos, plataformas e instrumentos elaborados no ano lectivo de 2021-22 tendo em vista a Capacitação Digital das Escolas, veja-se, a título de exemplo: SELFIE ou *Self-reflection on Effective Learning by Fostering Innovation through Educational technologies* que, segundo consta nas páginas oficiais da Direcção-Geral de Educação e do Ministério da Educação, consiste num "instrumento de autorreflexão e autoconhecimento concebida para apoiar as escolas no processo de aprendizagem na era digital, a incorporar tecnologias digitais no ensino, na aprendizagem e na avaliação das aprendizagens dos alunos. A ferramenta pode realçar o que está a funcionar bem, as áreas que requerem melhorias e quais devem ser as prioridades. O SELFIE apoia a compreender de que forma o Digital está integrado na escola e é utilizado pela comunidade educativa. Utiliza questionários para recolher as opiniões dos dirigentes escolares, professores e alunos, de forma completamente anónima e voluntária, e compila os resultados num relatório interativo que permite identificar os pontos fortes e os pontos fracos sobre a forma como as tecnologias são utilizadas na escola." https://erte.dge.mec.pt/selfie

alunos, as medidas do governo para a transição digital, a necessidade de planos de recuperação de aprendizagens, o envelhecimento da população docente, professores em *burnout*, professores e alunos com problemas de saúde mental, planos de contingência e planos de vacinação em massa da população escolar, dificuldades em aceder à internet nas escolas e ao domicilio, falta de cobertura de rede telefónica em determinadas zonas geográficas do país, injustiça nos sistemas de avaliação e exame, números inéditos de alunos que recorreram a explicações particulares, prioridades da formação de professores, necessidade de reformar a carreira docente e encontrar estratégias para a renovação da população docente, aumento exponencial de casos de *bullying* virtual e de violência doméstica, pais e filhos com dificuldade em conciliar a telescola com o teletrabalho, vacinar ou não vacinar os jovens menores de 15 anos de idade, directores de agrupamento à beira de um ataque de nervos, alunos com necessidades especiais, uma geração inteira em risco de exclusão, abandono e insucesso escolar, etc, etc.

Enquanto uns falavam sobre a sua experiência vivida, outros reflectiam sobre a crise da *escola democrática*, a necessidade de investir na ciência, tecnologia e inovação, ou em criar *softwares* para resolver problemas pedagógicos e gerar negócios rentáveis. Muitos gravaram aulas, fizeram videos, organizaram seminários e debates *online*, criaram *posdcasts*, *apps* e páginas em redes sociais. Mal ainda se sabia o que era (e como se comportava) o novo Coronavirús, e já milhões de artigos científicos, estudos, relatórios e monografias procuraram documentar, em tempo real – em estilo *reality show* – o dia-a-dia da escola enclausurada ao domicílio, ao mesmo tempo que procuravam adivinhar o futuro da educação para além da pandemia.

Por um lado, um volume imenso de estudos e estatísticas (encomendados pelo governo, e pagos pelo erário público) respondiam à pergunta: "Estavam os sistemas educativos preparados para continuar a educar no cenário criado pela pandemia?" (Santos, 2021a, p. 35). Por outro, os canais televisivos iam dando conta, diariamente em horário *prime-time*, da existência de alunos e famílias inteiras sem comida na mesa nem condições mínimas de manterem o vinculo à sobrevivência e à sanidade mental, quanto mais à aprendizagem. Por todo o lado se noticiou com estrondo, e se comentou até à exaustão, a falta de acesso de uns e outros a computadores, tablets, telefones e internet que lhes permitisse manter o contacto entre si, e com as instituições escolares.

3.1. COVID 19: O ruído dos vivos…ou o excesso de produção de memória

Nas reportagens e entrevistas televisivas, tornaram-se paradigmáticos os testemunhos de professores e alunos sobre "as aulas à distância no país sem rede" (Lopes, 2021-02-08). Um dos casos mais mediático foi o de uma aluna de 12 anos (de Serapicos, em Vimioso), que se deslocava mais de um quilómetro várias vezes ao dia para assistir às aulas *online* dentro da carrinha que o pai estacionava num ponto alto da aldeia para conseguir "apanhar" rede: "mesmo quando chego aos pontos mais altos, para além do frio que apanho dentro da carrinha do meu pai, a ligação está sempre a cair e por isso perco muita matéria" – desabafava a aluna, então a frequentar o 7.º ano (Miranda, 2021-02-12).

Outro caso bastante popular, foi o da professora Silvia São Miguel que, durante dois meses, saía de casa todos os dias à procura de um bom sinal de internet. Durante o primeiro confinamento, deu aulas dentro da mala do carro, que estacionava no cimo de um monte. A reportagem foi divulgada no canal de televisão público em Maio de 2020, e ajudou esta professora da zona da Maia a melhorar as suas condições de trabalho (Miguel, 2020-05-15). Passado um ano, estavam as escolas novamente confinadas, foi emitida uma nova reportagem dando conta de que a professora Sílvia estava agora mais "confiante no

regresso do ensino à distância", ao mesmo tempo que revelava o seu "orgulho" na classe docente: "É comovente ver este espírito de missão" (Casanova, 2021-02-08). Numa outra reportagem, a mesma professora garantia: "os professores vão onde for preciso para que as aulas resultem" (Rocha, 2021-02-08).

Em Julho de 2021, chegados ao final de mais um ano lectivo, e passado mais de um ano desde o inicio da pandemia, "isto foi muito complicado" e "ninguém estava preparado para isto", foram as frases mais repetidas por professores, alunos, pais e directores de escola, quando, em entrevistas e reportagens televisivas, lhes foi perguntado: "como correu o ensino à distância" e "como foi viver na escola durante a pandemia?" (*SIC*, 2021--07-25). "Claramente, no mundo ninguém estava preparado para esta pandemia" – nem as escolas, nem os lares de terceira idade (Lopes, 2020-09-16).

Paralelamente às notícias de âmbito nacional, a imprensa regional noticiava os casos de autarquias e comunidades locais que estavam a gerir, com sucesso, a crise sanitária, encontrando soluções colectivas para mitigar os impactos da pandemia no seu diâmetro geográfico de acção. A região do PIS não foi excepção. Os municípios de Oleiros, Vila de Rei, Sertã, Mação, Proença-a-Nova desdobraram-se na prestação de serviços essenciais às suas populações, incluindo a criação de redes de solidariedade para apoiar alunos com dificuldade de acesso à tecnologia e ao ensino à distância.

Muitas foram as notícias de rádio e jornais *online* a darem conta do esforço e das diligências tomadas por escolas, empresas, juntas de freguesia, associações de pais e instituições de apoio social para fazer face às carências e dificuldades das populações locais, e para não perder de vista nenhum dos seus alunos durante os dois períodos de confinamento das escolas. Por exemplo, o Município de Oleiros apoiou os alunos do Concelho "disponibilizado equipamentos informáticos e internet (computadores portáteis, tablets e hotspots), os quais permitem o ensino à distância", e garantiu "o apoio social no âmbito das refeições escolares", bem como o "transporte escolar para os alunos que dele necessitem, ou o apoio ao estudo destinado a alunos com necessidades especiais" (*Jornal de Proença*, 2021-02-17).

Em entrevista a uma rádio local, o director do Agrupamento de Escolas da Sertã, José Carlos Fernandes, admitia que "é difícil planear o futuro em tempos de pandemia". Referia ainda: "as dificuldades que surgiram neste novo método de ensino à distância foram sentidas tanto por alunos, como por professores ou pelos pais. Deseja-se que o ensino presencial seja retomado o mais depressa possível." Referia ainda que durante o primeiro confinamento "a maior dificuldade em preparar o ensino à distância foi o acesso aos meios informáticos". Nessa ocasião "o Município da Sertã e o AES conseguiram dar uma boa resposta com o empréstimo de cerca de 130 portáteis" e, mais tarde (já no segundo confinamento) "foram disponibilizados 150 computadores para todos os níveis de ensino e outro material para acesso à internet" (Fernandes, 2021-02-25). Por sua vez, Teresa Relvas, a directora da Escola Tecnológica e Profissional da Sertã (ETPS), reconhecia: "o ensino à distância não é tão produtivo" (Relvas, 2021-02-25).

Em articulação com o Município, o Agrupamento de Escolas de Vila de Rei, também disponibilizou equipamentos informáticos (computadores portáteis, tablets e ligações à Internet) aos seus alunos de diferentes níveis de escolaridade, desde o 1.º Ciclo até ao Ensino Secundário, "de modo a que estes possam acompanhar as suas aulas". Ao todo, foram entregues 67 computadores portáteis, seis tablets e três acessos de internet móvel banda larga. O material foi "cedido em regime de empréstimo, até ao retomar do ensino presencial". Durante a pandemia, o Município de Vila de Rei garantiu ainda "o transporte de 12 alunos com necessidades educativas especiais"para "aulas em regime presencial", e assegurou "52 refeições diárias, para alunos desde o pré-escolar ao Ensino Secundário,

para estudantes em regime presencial e para alunos que beneficiam de Apoio Social Escolar". As refeições foram entregues "individualmente em casa de cada aluno." Além disto, disponibilizou uma "Escola de Acolhimento, para crianças até aos 12 anos, cujos encarregados de educação trabalham em serviços essenciais e não podem descontinuar a sua atividade para poderem estar em casa com os educandos" (*Radio Hertz*, 2021-02-08).

Mecanismos de apoio semelhantes foram accionados pela Câmara de Proença-a-Nova que, desde o inicio da pandemia apoiou os seus alunos com "entrega de refeições, computadores e dispositivos de internet" (*Healthnews*, 2021-02-18). Uma "rede de transporte escolar especial" foi também criada para "apoiar o agrupamento de escolas no recomeço das aulas presenciais". Além do apoio prestado em transportes e refeições, este município do distrito de Castelo Branco apoiou o Agrupamento de Escolas com "a aquisição de acessos móveis à internet, 'webcams', empréstimo de portáteis e 'tablets' e apoio técnico" e outro "material didáctico" necessário para as "aulas à distância". No primeiro "encerramento temporário das escolas", o município trabalhou "na resolução dos problemas identificados junto de alguns alunos de forma a garantir que todos possam aceder aos conteúdos disponibilizados online". Criou ainda uma "rede de solidariedade para transporte de documentos aos alunos com mais dificuldade em seguir as aulas pelos meios tecnológicos disponibilizados" (*TVI 24*, 2020-05-20).

Perante a comunidade educativa local, na abertura do ano lectivo 2020-21, o presidente da Câmara Municipal de Proença-a-Nova, João Lobo, renovou a "aceitação de competências por parte do Município na área da Educação" e sublinhou a importância das relações de proximidade e confiança entre instituições na resposta eficaz a esta "nova normalidade". Nas palavras do autarca: "Não queremos criar crianças que vivam isoladas" (*Diário Digital Castelo Branco*, 2020-09-21).

Numa entrevista a um jornal regional, o director do Agrupamento de Escolas Verde Horizonte (Concelho de Mação), José António Almeida, salientava o papel da "educação" como pilar da "qualidade de vida de um território" e como "marca" da "inteligência e estratégia" da "comunidade". Na sua óptica, o "futuro" passa, essencialmente, por investir na educação e "acima de tudo, nas pessoas e para as pessoas". Segundo este director escolar, a fórmula para o sucesso do seu Agrupamento: "olhar" para a educação de "uma forma diferenciada". Assim se explica que, nos últimos anos, "cada vez mais jovens de concelhos limítrofes" tenham procurado esta escola de Mação "para ali concretizarem os seus projetos de vida". O director confessava-se "orgulhoso" pela integração da sua escola na Rede de Escola de Excelência: "as taxas de sucesso próximas dos 100% são, também, mais uma garantia de qualidade". E concluía: "o caminho percorrido tem a marca da cumplicidade, da entrega, da entreajuda e, claro, da competência de toda uma comunidade que olha para o seu Agrupamento de Escolas e vê nele uma instituição capaz de contribuir para o sucesso local e regional" (Almeida, 2021-07-08).

Em outra entrevista, o mesmo director escolar resumia o seu projecto de escola e a sua visão para o futuro da educação naquele território: "promover relações de proximidade com os alunos…somos um agrupamento de afectos…o que queremos é que os miúdos sejam felizes" (Almeida, 2021-07-12). Da capital, Lisboa, a tutela sublinhava:

> (…) da memória da pandemia sobressai agora, e possivelmente sobressairá com mais evidência no futuro…o enorme esforço coletivo levado a cabo por autoridades, escolas, professores, pais e alunos para que crianças e jovens se sentissem acompanhados pelas suas escolas e professores e continuassem as suas aprendizagens. (Santos, 2021a, p. 24)

3.2. Um vírus chamado solidão: Os Seniores e a pandemia

Sobre todas as coisas da educação se falou, em todo o lado, com muito estrondo e ruído. Pouco se disse, porém, acerca dos processos de educação e/ou socialização das pessoas mais idosas. Além de reportagens mais ou menos diárias sobre surtos de COVID-19 em lares de terceira idade, e estatísticas de mortalidade atualizadas ao minuto (e até ao desespero), o espaço mediático ocupado pelos idosos foi exíguo. Uma notícia dava conta de existirem em Portugal cerca de 2.527 lares com 99.500 pessoas, 60% das quais com mais de 80 anos de idade (Lopes, 2020-09-16). Outra notícia chamava a atenção para um dos maiores problemas da sociedade portuguesa: "ninguém estava preparado…a pandemia de Covid-19 veio mostrar como é envelhecer em Portugal" (Inácio, 2021-07-20). Porém, no meio do barulho e reboliço gerado em torno do encerramento das escolas e do ensino à distância, estas notícias sobre as condições de vida – e até, de aprendizagem – por parte dos mais idosos, passaram quase despercebidas, sem grande estrondo nem audiência.

A grande maioria das 359 Universidades Seniores (US) registadas na Associação Rede de Universidades da Terceira Idade (RUTIS) suspendeu as suas actividades lectivas durante a pandemia (RUTIS-CASES, 30-06-2020). De forma a mitigarem este encerramento forçado, muitas destas instituições procuraram fornecer aos seus alunos algum tipo de "metodologias de formação *online*", e tentaram transformar as suas modalidades de interação "normal" – cara a cara – em algum tipo de "actividade à distância". Também neste caso, um inquérito permitiu apurar que "a adesão dos estudantes e professores" a esta modalidade de ensino à distância "foi variável", uma vez que "o maior problema" consistiu na "dificuldade" destas populações em "lidar com a tecnologia". Á data de emergência pandémica, as US portuguesas eram frequentadas por mais de 62.000 idosos, na sua maioria mulheres, em todos os níveis de literacia (Jacob & Coelho, 2020, p. 126-27).

Devido à pandemia, no ano de 2020, menos de 30% dos idosos inscritos nas US aderiram às "aulas virtuais" oferecidas por estas instituições durante o primeiro confinamento. "Apesar de terem dado uma rápida resposta online, as universidades seniores sofreram uma queda abrupta no número de inscritos". Os baixos números de adesão deveram-se aos elevados níveis de "iliteracia digital" relevados pela grande maioria dos idosos. Mas deveram-se também (e sobretudo) ao facto de muitos daqueles que frequentam as aulas das US, fazerem-no apenas por motivos de "convívio" (*Agencia Lusa*, 2021-04-11). Em alguns casos, o fechamento destas instituições gerou "ansiedade e tristeza" junto dos seus alunos e professores. Numa entrevista para um canal de notícias, Maria de Fátima dizia: "Se não morrermos pelo vírus, morremos por solidão e ansiedade... Isto está a mexer muito connosco" (*SIC Notícias*, 2021-04-11).

Estes dados e informações confirmam, no essencial, o panorama verificado desde Março 2020 nas Universidades, Academias ou Cubes Seniores existentes nos Concelhos do PIS. Com efeito, segundo os dados oficiais da RUTIS-CASES, no ano lectivo de 2019--20 estavam inscritos nas US de Proença-a-Nova, Mação, Vila de Rei, Sertã e Oleiros cerca de 364 alunos.[31] Segundo os dados colhidos pelo Projecto MRIR entre Agosto de

[31] Para um total de 354 Universidades ou Academias Seniores registadas na RUTIS-CASES em 31 de Dezembro de 2019, encontravam-se inscritos: 90 alunos na Academia Sénior da Sertã (registada em 2010 e gerida pelo Centro Cultural e Desporto do Pessoal daquele Município, com o n.º de referência: 166); 94 alunos na Universidade Sénior de Proença-a-Nova (2011, CM, ref. 175); 80 alunos na Universidade Sénior de Mação (2015, CM, ref. 259); 60 alunos na Universidade Sénior de Vila de Rei (2016, CM, ref. 288); e 40 alunos na Universidade Sénior de Oleiros (2019, CM, ref. 353) (RUTIS--CASES, 31-12-2019).

2019 e Setembro de 2021 – tendo como amostra uma parte dessa população sénior que frequentava, presencialmente, as US de Proença-a-Nova, Mação, Vila de Rei e Sertã nesse ano lectivo –, estes inscritos eram, na sua grande maioria, mulheres com níveis de instrução que variavam entre os mais elementares do ensino primário (3.ª e 4.ª classe) e o ensino superior (sobretudo, professoras do ensino primário aposentadas). No caso dos homens, muitos deles apresentaram níveis de instrução mais próximos do equivalente ao ensino secundário e superior (técnico ou comercial), ou até mesmo universitário. Não foram detectados casos de alunos ou alunas que frequentassem alguma destas US sem terem algum tipo de escolaridade ou alfabetização prévia. No seio destas instituições vocacionadas para a educação e formação da terceira idade, não se encontraram representados quaisquer indivíduos não alfabetizados e/ou alfabetizados por vias informais ou autodidactas.

Á data da emergência pandémica, a esmagadora maioria destes homens e mulheres que frequentavam as US do PIS revelaram, no entanto, não possuir quaisquer competências elementares ao nível informático (embora fossem, na sua generalidade, detentores de algum tipo de escolaridade mínima). Algumas dessas pessoas frequentavam aulas de informática disponibilizadas nessas instituições e até, em muitos casos, possuíam endereço de *e-mail* (embora quase todas elas, sem excepção, assumissem frontalmente que raramente o utilizavam, nem tinham grande interesse nisso).[32] Regra geral, foram apenas os indivíduos detentores de níveis de escolaridade próximos do secundário e superior quem demonstrou alguma disponibilidade e/ou interesse em comunicar (ou aprender) pela via digital, independentemente da sua idade.

Abertura do ano lectivo – Universidade Sénior de Proença-a-Nova.
Fotografia de Sónia Martins / Câmara Municipal de Proença-a-Nova (28-10-2021).

A zona geográfica do chamado Pinhal Interior Sul – Concelhos de Sertã, Vila de Rei, Oleiros, Proença-a-Nova e Mação –, é precisamente uma dessas regiões do país onde até mais tarde persistiram as heranças do analfabetismo endémico e de uma escolarização dispersa e rarefeita na paisagem. Hoje, nessa zona geográfica a média de idades da população ronda os 65 anos. É, por conseguinte, uma das regiões do país onde analfabetismo e iliteracia digital coincidem no tempo e no espaço. Os rastos da sobrevivência (e persistên-

[32] Referimo-nos aqui a casos concretos e específicos aos quais tivemos acesso directo, por via de entrevistas orais e/ou escritas.

cia) de percursos de alfabetização informal podem ser encontrados nas estatísticas e nos Censos, mas também nos testemunhos vivos e vividos nos quais transparecem, muito clara e nitidamente, as marcas identitárias deixadas por essas estratégias informais e autodidactas nas "formas de viver a alfabetização e a escola" (Candeias, 1998, p. 8). Daí também o seu desinteresse pela escola virtual.

Em pleno século XXI, essas marcas identitárias do analfabetismo e da iliteracia permanecem bem visíveis e audíveis nas histórias de vida – e na memória colectiva – das gerações mais antigas que ainda hoje habitam as aldeias do PIS, e cujos vínculos à instituição escolar, à educação formal e à cultura escrita foram no passado (e são ainda hoje) muito frágeis ou inexistentes – o que, aliás, se demonstra pelo perfil dos alunos que frequentam as US daquela região. Nos meios rurais do interior-centro de Portugal, esse legado ou património – predominantemente oral – deixado pela exclusão da *cultura escrita e escolar* é particularmente monumental no caso das mulheres com mais de 80 anos de idade (como provam algumas entrevistas realizadas pelo Projecto MRIR).

Assim se explica a dificuldade em realizar um trabalho de campo junto destas populações dispersas na paisagem geográfica, tendo em vista a recolha de testemunhos escritos ou manuscritos. Daí também a dificuldade em manter uma ligação presencial (ou, pelo menos, regular e sistemática) com as pessoas mais idosas (e menos escolarizadas) do PIS, durante os períodos de confinamento sanitário, para a captação de registos orais ou audiovisuais. Resta referir uma circunstância (paradoxal) que condicionou toda a nossa metodologia de trabalho junto das populações do PIS durante a pandemia COVID-19 (e a abrupta transição digital que, desde então, se operou nos meios de comunicação, informação, e investigação): uma boa parte dos resultados que agora apresentamos – sobretudo naquilo que diz respeito ao trabalho de recolha de memórias e testemunhos orais relativos às pandemias do passado e do presente –, não teria sido possível sem o auxílio de meios de comunicação (ditos tradicionais) como o telefone e o correio postal.

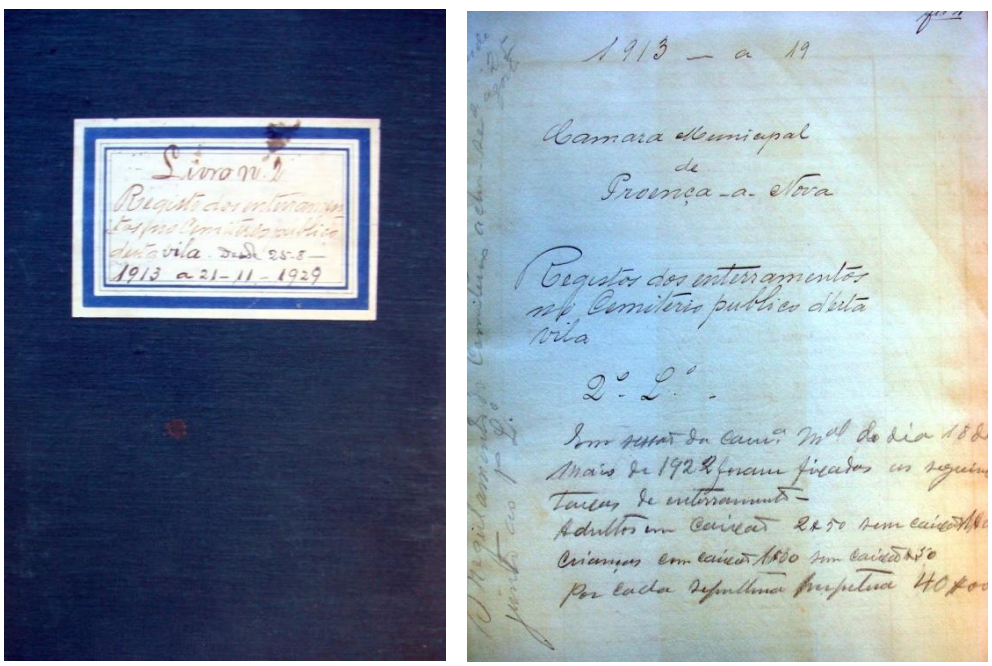
3.3. Memórias da Pneumónica em tempos de COVID-19: entre o *ruído dos vivos* e o *silêncio dos mortos…*

O ruído ensurdecedor do tempo presente (COVID-19) contrasta com o silêncio – e o vazio de memória – acerca das pandemias do passado (Gripe Espanhola ou Pneumónica 1918, Gripe Asiática 1957, Gripe de Hong Kong 1968). São raros os documentos ou os registos historiográficos acerca destes eventos epidémicos em Portugal. A documentação de arquivo (ou impressa) é ainda mais escassa no contexto regional ou local. Á data do aparecimento e disseminação global do Coronavirús, pouco ou nada se sabia, e pouco ou nada se tinha estudado (ou escrito) acerca da história das pandemias (e outros surtos epidemiológicos) e seu impacto nos sistemas de ensino, e na vida quotidiana das populações, em geral.

Desde Outubro de 2018 o Projecto MRIR trabalhou em colaboração com alunos das Universidades e Academias Seniores da região do PIS. Muitos desses alunos (na sua maioria, com idades compreendidas entre os 60 e os 90 anos de idade) contribuíram com as suas experiências e histórias de vida para a criação de um Banco de Memórias acerca dos processos de alfabetização e escolarização em meio rural. Quando os primeiros surtos de COVID-19 chegaram a Portugal (Março 2020), o Projecto MRIR tinha já realizado cerca de 45 entrevistas orais, e recolhido outras 38 entrevistas ou testemunhos escritos, junto de pessoas residentes nos Municípios de Mação, Vila de Rei, Proença-a-Nova e Sertã. Entre estes, um total de 47 indivíduos (17 homens e 30 mulheres) frequentavam as US do PIS no ano lectivo de 2019-20.

Entre Março de 2020 e Agosto de 2021, mantivemos contacto (por via telefónica ou correio postal), com muitas destas pessoas que concordaram em falar sobre as suas memórias de pandemia anteriores. Esta opção de resgatar – de modo a incluir no Projecto MRIR – estas histórias de vida e memórias pessoais relacionadas com pandemias passadas (opção essa que teve implicações metodológicas e científicas profundas nos próprios processos e resultados da investigação, e que não podíamos prever nem antecipar à data do início do projecto) prendeu-se, essencialmente, com o facto de, perante este acontecimento absolutamente inédito na nossa história de vida individual e colectiva, não podermos deixar de documentar a história do tempo presente. Procurámos, portanto, registar e documentar não apenas o impacto do COVID-19 nos nossos processos de trabalho e investigação histórica, mas também recuperar as eventuais memórias que algumas pessoas mais idosas do PIS pudessem ter acerca dos impactos provocados por acontecimentos desta magnitude na vida dos seus antepassados, ou na sua própria vida, tendo em conta o contexto educacional em que viviam (ou a falta dele).

Segundo a documentação escrita (quase inexistente) e os testemunhos orais recolhidos pelo Projecto MRIR entre Janeiro e Agosto de 2021 nos Municípios de Oleiros, Mação, Vila de Rei e Proença-a-Nova, até hoje não se sabe ao certo quantos milhares de pessoas morreram devido à Gripe Espanhola de 1918-19 naquelas regiões do país. Sabe-se, apenas, que em muitas aldeias e vilas morreram famílias inteiras que, nesse tempo, eram numerosas (a maioria das famílias tinha, em média, 4 a 5 filhos). Várias foram as pessoas (com as quais contactámos) a relatarem casos em que conheceram ainda algum familiar (uma avó, um tio, uma prima) que contava histórias do tempo da Pneumónica. Como, por exemplo, o caso de uma neta do único sobrevivente à Pneumónica numa família numerosa (aldeia de Pergulho, Proença-a-Nova), ou o caso de uma senhora que se lembra de ouvir a sua mãe dizer que, numa das ruas principais da Vila de Oleiros (situada na parte velha, junto à igreja), nem uma só casa se salvou: nenhuma tinha alguém vivo lá dentro.



Capa e Folha de rosto do Livro de Registo dos Enterramentos
no Cemitério Público da Vila de Proença-a-Nova (desde 25-08-1913 a 21-11-1929).
Arquivo da Câmara Municipal de Proença-a-Nova.

Ou ainda a história contada pela Professora Isilda Ribeiro Martins (nascida em 1935 na aldeia de Catraia Cimeira, Proença-a-Nova) que, em criança, se recorda de ouvir a sua mãe dizer que o pai de Isilda, ainda jovem, passou uma semana inteira "sem tirar a mesma roupa do corpo" enquanto "enterrava, de noite e dia, os mortos" – que, naquela aldeia, eram às dúzias de uma só vez.[33] No *Livro n.º 2 – Registo dos Enterramentos no Cemitério Público da Vila de Proença-a-Nova (desde 25-08-1913 a 21-11-1929)* foi possível apurar que, só no mês de Outubro de 1918, o número de óbitos naquele concelho disparou para 90 registos – um número impressionante quando verificamos que, desde 1913 até essa data, o maior número alguma vez registado num único mês nunca tinha ultrapassado os 13 óbitos.[34]

De facto, não fossem estas histórias de vida e alguns (poucos) testemunhos orais e vestígios de memória, e não saberíamos hoje nada acerca da história e respectivos impactos da Pneumónica na zona geográfica do PIS. Com excepção de alguns raros apontamentos escritos encontrados em livros de registos guardados nos arquivos municipais, e algumas breves notícias publicadas na imprensa local e regional da época, não existe nenhuma história ou memória escrita quanto à passagem da Pneumónica pelos concelhos do PIS. Num artigo recentemente publicado, o historiador local António M. Martins Silva confirma esse vazio:

> Nos livros de registo municipais datados desse período histórico, onde além de não ter sido encontrada qualquer referência quanto à gripe pneumónica (e seus efeitos locais), a própria palavra só surge claramente enunciada uma única vez (numa Ata

FESTAS MAÇAENSES

Conforme dissemos no ultimo numero, realisaram-se nos dias 28, 29 e 30 de setembro os grandes festejos promovidos por uma comissão de senhoras.

No dia 28 chegou a esta vila o sr. Bispo de Portalegre, que foi esperado á entrada da vila por muitissima gente e pela filarmonica maçaense.

A' noite abriu o bazar havendo venda de bilhetes.

No dia 29 pelas 11 horas, fez a sua entrada solene na egreja matriz desta vila, o sr. Bispo desta diocese.

Em seguida houve comunhão, de crianças e adultos.

Houve depois missa solene.

A' tarde, pelas 5 horas, realisou-se a procissão que percorreu o itenerario do costume.

No bazar houve venda de bilhetes e leilão de varias prendas.

No dia 30 fez o sr. bispo a visita ao cemiterio.

Houve crisma na igreja matriz.

Houve leilão e venda de bilhetes na kermesse.

A' noite realisou-se no salão da camara um baile que esteve muito animado.

tras prendas de que não podemos tomar nota, e

De que resultou renderem as prendas do bazar, uma elevada quantia.

A igreja estava lindamente ornamentada, para o que muito contribuiram as sr.as D. Valentina Rebelo e suas irmãs.

No dia 1 do corrente realisou-se uma *soirée* em casa do sr. Francisco Dias da Silva que gentilmente cedeu o salão.

DOENÇAS

Já neste concelho se teem dado casos fatais de influenza broncopneumonica.

Apezar d'isto não é nomeado outro medico para este concelho.

O sr. dr. Samuel Mirrado não póde com o serviço, e é muito para louvar a maneira como elle acode, aqui, acolá, vendo se póde chegar a todos os pontos do concelho.

Agora, que a febre pneumónica aterrorisa toda a população de Portugal, agora, repito é preciso que as providencias se façam sentir.

Já no nosso primeiro numero, aqui pedimos providencias.

Voltamos agora a pedi-las conscios de que não descurarão um assunto de tão alta importancia.

— O Courela deixar de usar bengala.

— O Camisão deixar de fazer *escabeche* nos bailes.

— O Toalho Zé Ferreira deixar de fazer propaganda a favor da *Voz*.

— O Castelo Branco deixar de *sonhar* declarações em papel pardo.

— O Pedralves deixar de passear na Azinhaga.

— O Zé Dario endireitar a perna.

— O Sebastião deixar de olhar para a torre do relogio.

— Nós deixarmos de dizer: *Finis coronat opus.*

NASCIMENTO

Com muita felicidade deu a luz uma criança do sexo feminino a esposa do nosso assinante sr. João Leitão Neto.

N. da R.—Esta noticia ficou retardada do ultimo numero.

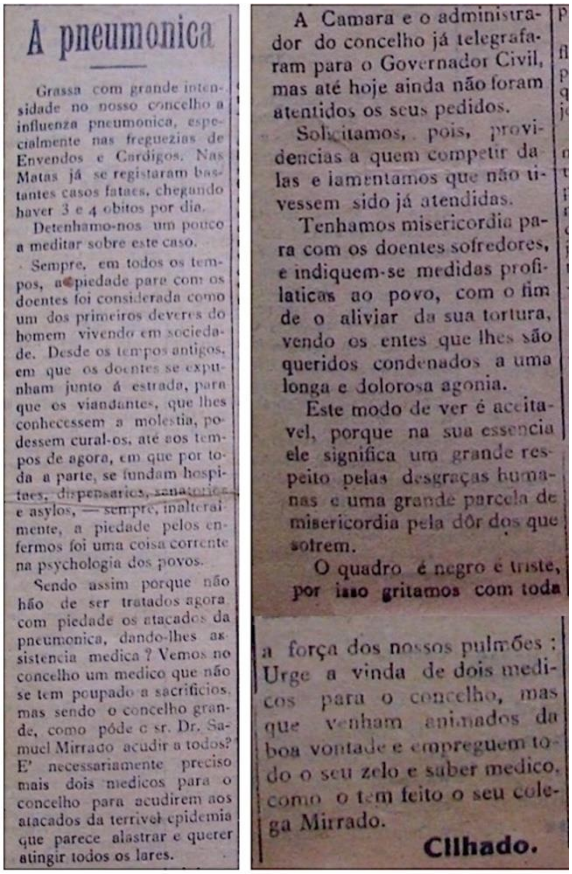
ATENÇÃO

Se na secção «Varias» ou em qualquer outra parte omitimos qualquer noticia, não pensem os leitores que é por má vontade, mas se tal suceder essa falta fiquem sabendo que é por causa da balburdia que durante estes dias se fez sentir em Mação.

Ecos de Mação, N.º 6, 08-10-1918

[33] Informação obtida por intermédio de conversa telefónica com Isilda Ribeiro Martins, a 23 de Janeiro de 2021.

[34] Este Livro de registos (manuscrito) foi consultado no Arquivo da Câmara Municipal de Proença-a-Nova, em Março de 2021.



A pneumonica

Grassa com grande intensidade no nosso concelho a influenza pneumonica, especialmente nas freguezias de Envendos e Cardigos. Nas Matas já se registaram bastantes casos fataes, chegando haver 3 e 4 obitos por dia.

Detenhamo-nos um pouco a meditar sobre este caso.

Sempre, em todos os tempos, a piedade para com os doentes foi considerada como um dos primeiros deveres do homem vivendo em sociedade. Desde os tempos antigos, em que os doentes se expunham junto á estrada, para que os viandantes, que lhes conhecessem a molestia, podessem cural-os, até aos tempos de agora, em que por toda a parte, se fundam hospitaes, dispensarios, sanatorios e asylos, — sempre, inalteravelmente, a piedade pelos enfermos foi uma coisa corrente na psychologia dos povos.

Sendo assim porque não hão de ser tratados agora com piedade os atacados da pneumonica, dando-lhes assistencia medica? Vemos no concelho um medico que não se tem poupado a sacrificios, mas sendo o concelho grande, como póde o sr. Dr. Samuel Mirrado acudir a todos? E' necessariamente preciso mais dois medicos para o concelho para acudirem aos atacados da terrivel epidemia que parece alastrar e querer atingir todos os lares.

A Camara e o administrador do concelho já telegrafaram para o Governador Civil, mas até hoje ainda não foram atentidos os seus pedidos.

Solicitamos, pois, providencias a quem competir dallas e lamentamos que não tivessem sido já atendidas.

Tenhamos misericordia para com os doentes sofredores, e indiquem-se medidas profilaticas ao povo, com o fim de o aliviar da sua tortura, vendo os entes que lhes são queridos condenados a uma longa e dolorosa agonia.

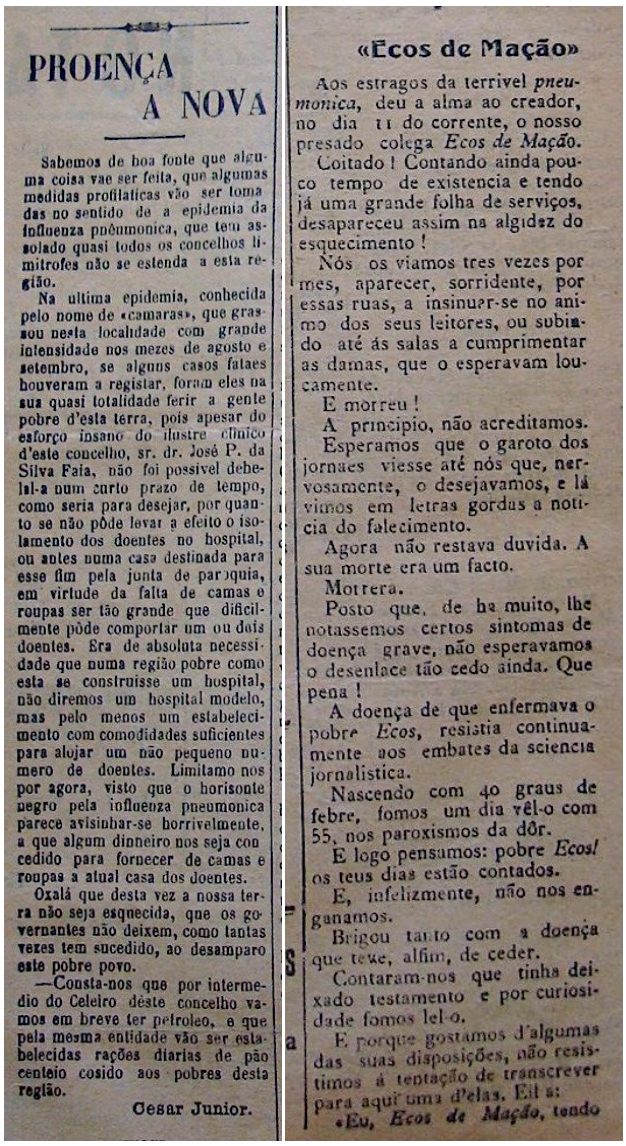
Este modo de ver é aceitavel, porque na sua essencia ele significa um grande respeito pelas desgraças humanas e uma grande parcela de misericordia pela dôr dos que sofrem.

O quadro é negro e triste, por isso gritamos com toda a força dos nossos pulmões: Urge a vinda de dois medicos para o concelho, mas que venham animados da boa vontade e empreguem todo o seu zelo e saber medico, como o tem feito o seu colega Mirrado.

Cilhado.

A Voz do Concelho, N.º 4, 10-10-1918

da sessão ordinária da Comissão Administrativa Municipal do Concelho de Mação, realizada no dia 15 de Outubro de 1918). Ou seja, nos livros oficiais, o silêncio quanto à influenza bronco-prenumónica é total. Não fosse a imprensa local, e ficaríamos hoje com a impressão de que a pneumónica nem sequer teria passado por Mação. (Silva, 2021, p. 78)



PROENÇA A NOVA

Sabemos de boa fonte que alguma coisa vae ser feita, que algumas medidas profilaticas vão ser tomadas no sentido de a epidemia da influenza pnêumonica, que tem assolado quasi todos os concelhos limitrofes não se estenda a esta região.

Na ultima epidemia, conhecida pelo nome de «camaras», que grassou nesta localidade com grande intensidade nos mezes de agosto e setembro, se alguns casos fataes houveram a registar, foram eles na sua quasi totalidade ferir a gente pobre d'esta terra, pois apesar do esforço insano do ilustre clinico d'este concelho, sr. dr. José P. da Silva Faia, não foi possivel debelal-a num curto prazo de tempo, como seria para desejar, por quanto se não pôde levar a efeito o isolamento dos doentes no hospital, ou antes numa casa destinada para esse fim pela junta de parochia, em virtude da falta de camas e roupas ser tão grande que dificilmente pôde comportar um ou dois doentes. Era de absoluta necessidade que numa região pobre como esta se construisse um hospital, não diremos um hospital modelo, mas pelo menos um estabelecimento com comodidades suficientes para alojar um não pequeno numero de doentes. Limitamo nos por agora, visto que o horisonte negro pela influenza pneumonica parece avisinhar-se horrivelmente, a que algum dinheiro nos seja concedido para fornecer de camas e roupas a atual casa dos doentes.

Oxalá que desta vez a nossa terra não seja esquecida, que os governantes não deixem, como tantas vezes tem sucedido, ao desamparo este pobre povo.

—Consta-nos que por intermedio do Celeiro d'este concelho vamos em breve ter petroleo, e que pela mesma entidade vão ser estabelecidas rações diarias de pão centeio cosido aos pobres desta região.

Cesar Junior.

«Ecos de Mação»

Aos estragos da terrivel *pneumonica*, deu a alma ao creador, no dia 11 do corrente, o nosso presado colega *Ecos de Mação*.

Coitado! Contando ainda pouco tempo de existencia e tendo já uma grande folha de serviços, desappareceu assim na algidez do esquecimento!

Nós os viamos tres vezes por mes, aparecer, sorridente, por essas ruas, a insinuar-se no animo dos seus leitores, ou subindo até ás salas a cumprimentar as damas, que o esperavam loucamente.

E morreu!

A principio, não acreditamos.

Esperamos que o garoto dos jornaes viesse até nós que, nervosamente, o desejavamos, e lá vimos em letras gordas a noticia do falecimento.

Agora não restava duvida. A sua morte era um facto.

Morrera.

Posto que, de ha muito, lhe notassemos certos sintomas de doença grave, não esperavamos o desenlace tão cedo ainda. Que pena!

A doença de que enfermava o pobre *Ecos*, resistia continuamente aos embates da sciencia jornalistica.

Nascendo com 40 graus de febre, fomos um dia vêl-o com 55, nos paroxismos da dôr.

E logo pensamos: pobre *Ecos*! os teus dias estão contados.

E, infelizmente, não nos enganamos.

Brigou tanto com a doença que teve, afim, de ceder.

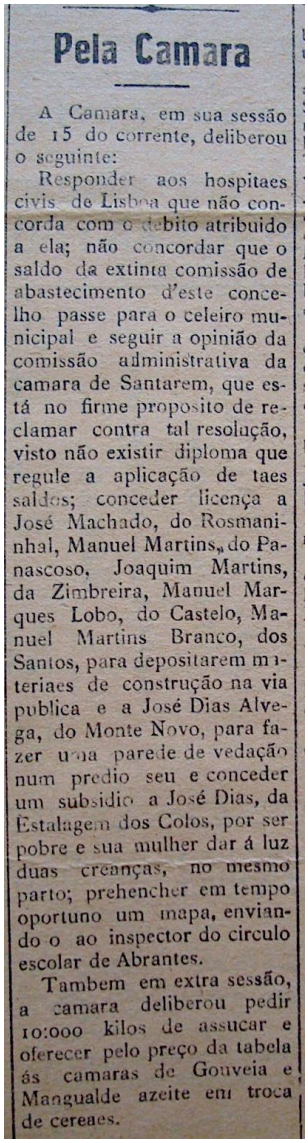
Contaram-nos que tinha deixado testamento e por curiosidade fomos lel-o.

E porque gostamos d'algumas das suas disposições, não resistimos á tentação de transcrever para aqui uma d'ellas. Eil-a:

«Eu, *Ecos de Mação*, tendo

A Voz do Concelho, N.º 4, 10-10-1918

A Voz do Concelho,
N.º 5, 20-10-1918



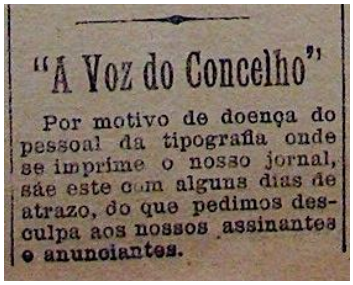
Pela Camara

A Camara, em sua sessão de 15 do corrente, deliberou o seguinte:

Responder aos hospitaes civis de Lisboa que não concorda com o debito atribuido a ela; não concordar que o saldo da extinta comissão de abastecimento d'este concelho passe para o celeiro municipal e seguir a opinião da comissão administrativa da camara de Santarem, que está no firme proposito de reclamar contra tal resolução, visto não existir diploma que regule a aplicação de taes saldos; conceder licença a José Machado, do Rosmaninhal, Manuel Martins, do Panascoso, Joaquim Martins, da Zimbreira, Manuel Marques Lobo, do Castelo, Manuel Martins Branco, dos Santos, para depositarem materiaes de construção na via publica e a José Dias Alvega, do Monte Novo, para fazer uma parede de vedação num predio seu e conceder um subsidio a José Dias, da Estalagem dos Colos, por ser pobre e sua mulher dar á luz duas creanças, no mesmo parto; prehencher em tempo oportuno um mapa, enviando o ao inspector do circulo escolar de Abrantes.

Tambem em extra sessão, a camara deliberou pedir 10:000 kilos de assucar e oferecer pelo preço da tabela ás camaras de Gouveia e Mangualde azeite em troca de cereaes.

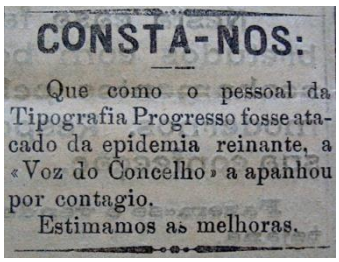
A Voz do Concelho, N.º 5, 20-10-1918



"A Voz do Concelho"

Por motivo de doença do pessoal da tipografia onde se imprime o nosso jornal, sáe este com alguns dias de atrazo, do que pedimos desculpa aos nossos assinantes e anunciantes.

A Voz do Concelho, N.º 5, 20-10-1918

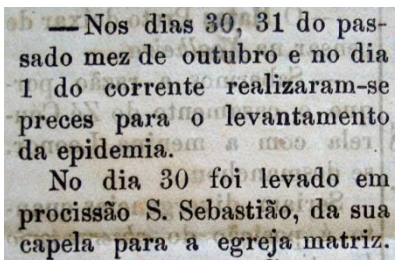


CONSTA-NOS:

Que como o pessoal da Tipografia Progresso fosse atacado da epidemia reinante, a «Voz do Concelho» a apanhou por contagio.

Estimamos as melhoras.

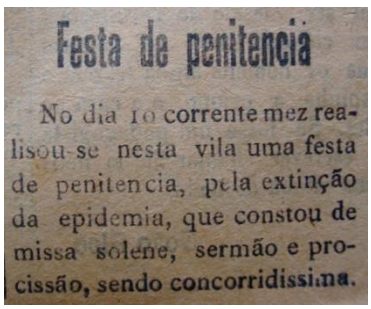
Ecos de Mação, N.º 7, 27-10-1918



—Nos dias 30, 31 do passado mez de outubro e no dia 1 do corrente realizaram-se preces para o levantamento da epidemia.

No dia 30 foi levado em procissão S. Sebastião, da sua capela para a egreja matriz.

Ecos de Mação, N.º 8, 03-11-1918



Festa de penitencia

No dia 10 corrente mez realisou-se nesta vila uma festa de penitencia, pela extinção da epidemia, que constou de missa solene, sermão e procissão, sendo concorridissima.

A Voz do Concelho, N.º 8, 20-11-1918

Ano I — 2.ª serie — Mação, 3 de Novembro de 1918 — Numero 8

Ecos de Mação

Semanario noticioso, recreativo e literario

Propriedade e responsabilidade dos fundadores

Director, Samuel de M. Agostinho d'Oliveira
Redactor principal, José P. Melo de Miranda
Administrador, Mario Lopes Ribeiro

Assinatura (Pagamento adiantado)
Serie de 6 numeros, $21; Numero avulso, $04.
Anuncios
No corpo do jornal, linha, $00; Na secção correspondente, $00; Anuncios permanentes, contrato especial.
PEDEM-SE AGENTES DOMINGOS
Redacção e administração — MAÇÃO

PELA EPIDEMIA

Sobre a epidemia, em Mação, paira o anjo da Caridade.

Uma comissão de senhoras começou a organizar uma subscrição para auxiliar a pobreza que a doença amartanhou nas suas garras.

A miseria assim que a doença quebrou o vigor do braço do incançavel trabalhador anichou-se nesse lar onde paira a dôr.

E a morte espreita o momento em que os poderá envolver nas funereas dobras do seu manto.

Mas eis que através das borrascosas nuvens que encobrem o ceu da vida, se vê luzir um debil raio da esperança que a pouco e pouco se vai avolumando.

E a caridade que aparece e junto dela a esperança, que ao entrarem afugentaram a dôr e a miseria.

Pois a caridade pela boca das senhoras da comissão vem fazer-vos um apelo: — Maçaenses, não esqueçais os vossos irmãos que gemem nos braços da doença e muitos dos quais agonizam nos catres.

Maçaenses, contribuí com alguma coisa que concorra para debelar a doença.

Tudo serve: roupas, dinheiro, alimentos, etc...

Maçaenses, mais uma vez rogito, socorrei os desamparados, ajudando na sua faina caridosa as senhoras que a caridade reuniu para o mesmo fim.

Ajudai-as, nem que o obulo seja pequeno; tudo é esmola.

Lembrai-vos sempre daquele proverbio português que diz:

Muitos poucos fazem muitos.

ATUALIDADES

25:000

Segundo informava o *Tempo*, a influenza pneumonica já fez em Portugal, 25:000 vitimas.

Por este andar depressa se achará diminuida a população portugueza,

Dizia o mesmo jornal que em Lisboa havia media diaria 300 obitos.

Um horror. E o concelho de Mação só com um medico, sem assucar, poucos medicamentos, etc.

Casas ha nesta vila em que se encontram doentes, pai, mãe, filhos sem terem quem os trate nem quem lhe ganhe o sustento.

Simplesmente um horror.

Feira de Santos

Foi proíbida a feira que se realisava nesta vila nos dias 1 e 2 do corrente mez. O motivo dessa proíbição foi o que determinou a proíbição de todos os ajuntamentos: a apidemia.

Pelo mesmo motivo tambem a feira de Tomar que se devia ter já realisado foi adiada para um dia proximo.

Grão-duque Nicolau

Dizem os jornais, agora, que o grão-duque Nicolau da Russia não foi fuzilado.

Já antes disseram que foi fuzilado, agora dizem que não. Com o Czar succedeu o mesmo, ora morria, ora vivia, etc. Com a imperatriz tambem não se sabe.

Realmente é uma verdadeira *salada russa*.

Portanto não vos envergonheis de dar pouco.

Pouco ou muito, tudo irá contribuir para o mesmo fim sagrado.

S. A.

Trigo

Ora até que enfim chegou a Mação algum trigo.

Ha já tanto tempo para vir que já se iam esquecendo dele.

De mistura veio tambem algum centeio.

O celeiro está situado numa das dependencias da casa Rebelo, já apropriada para esse fim.

Ainda não sabemos o preço da venda. Mas nos tempos que vão correndo é já bem bom tê-lo cá.

O.

Subscrição para os doentes pobres da freguezia de Mação.

No dia 27 do mez passado realisou-se em casa da sr.ª D. Maria das Dores Seixas uma reunião com o fim de eleger uma comissão que angariasse donativos para a assistencia aos doentes pobres da freguezia de Mação. A comissão ficou assim constituida: Presidente D. Maria das Dores Seixas; Vice-Presidente D. Etelvina Geraldes Cardoso; Tesoureira D. Delfina Pequito Rebelo; Secretarias D. Branca do Amaral Cabral e D. Valentina Rebelo; Vogais D. Helena de Sequeira Belo, D. Cacilda Serrano Batista, D. Matilde de Matos Roseiro, D. Josefina de Matos Agostinho, D. Maria Tereza Pequito Rebelo, D. Marcia Rebelo de Andrade e Albuquerque, D. Adriana Rebelo Vaz Pinto e D. Ana de Matos Mirrado.

No dia 30 do mez passado começou a funcionar, numa casa para esse fim cedida pelo sr. Manuel de Matos Roseiro e Maia, a *Sopa* que dará sustento aos doentes pobres, e ás criancinhas.

Não ha meio de:

O Tonho Zé deixar de ir acompanhar o Serafim nos seus passeios.

— Adivinhar-mos quem é o cavalheiro que vendo um escripto assinado por X, logo disse: — «Quem fez isto foi o Condeixa». E perguntando-lhe porquê ele respondeu logo: — «Pois certo; X, Condeixa».

— O Mario, mesmo assim, deixar de se encostar á esquina sul da porta da azinhaga.

— O Matos Preto deixar de pensar na *Xoalheira*.

— Sabermos a razão porque o casamento do Zé Courela com a menina Leonor, se desmanchou.

Seriam divergencias quanto á posição do *observatorio lunatico*.

— O astrologo dar um novo eclipse na *lua cheia* do Mattos Preto.

— O Zé Moreira usar o bonet á kaiser.

— O Pedro largar os submarinos.

GAZETILHA

Oração para os bons e fieis açambarcadores resarem durante 7 dias, todas as manhãs, em jejum:

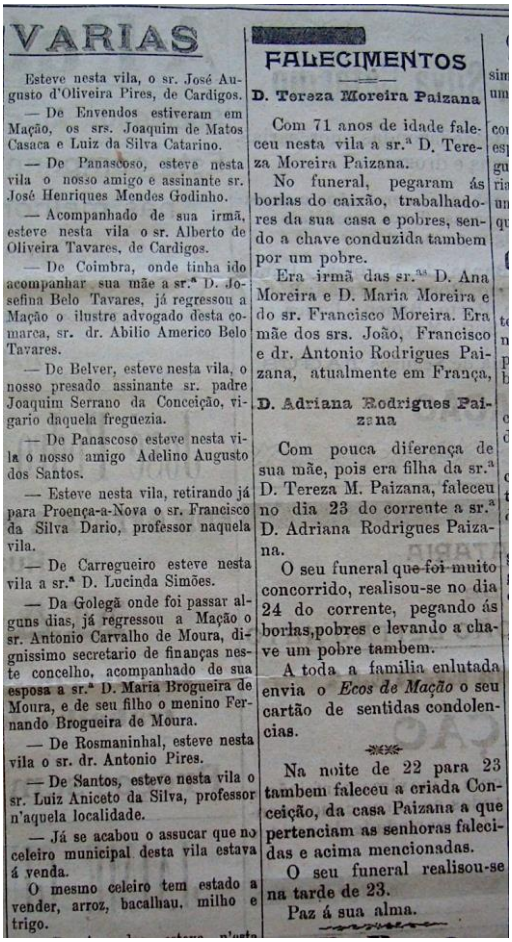
Senhor Deus, que em vossas mãos
Tendes o ceu e a terra,
Fazei, Senhor, que cite guerra
Dure uns meses mais a cito,
Pois sabeis como eu tenho
Tudo a casa abarrotada
De muito caixi comprada
Para vender cá a meu geito.

Vós que tendes, Senhor Deus,
Um poder tão sobranceiro
E que n'roda do ano
Tantos milagres fazeis,
Não deixeis ver sobre a terra
Tão cedo da paz o astro,
Pois quero ver se inda arranjo
Mais uns contitos de reis.

Bem sei que c'os meus negocios
Já não estou mal governado,
Com o que já tenho arranjado
Bem governadinho fico,
Porem, com tudo a fraqueza
Vós bem o sabeis, Senhor!
Ficarei muito melhor
Se ficar pobre de rico.

Vimaranense.

Ecos de Mação, N.º 8, 03-11-1918



VARIAS

Esteve nesta vila, o sr. José Augusto d'Oliveira Pires, de Cardigos.

— De Envendos estiveram em Mação, os srs. Joaquim de Matos Casaca e Luiz da Silva Catarino.

— De Panascoso, estve nesta vila o nosso amigo e assinante sr. José Henriques Mendes Godinho.

— Acompanhado de sua irmã, esteve nesta vila o sr. Alberto de Oliveira Tavares, de Cardigos.

— De Coimbra, onde tinha ido acompanhar sua mãe a sr.ª D. Josefina Belo Tavares, já regressou a Mação o ilustre advogado desta comarca, sr. dr. Abilio Americo Belo Tavares.

— De Belver, esteve nesta vila, o nosso presado assinante sr. padre Joaquim Serrano da Conceição, vigario daquela freguezia.

— De Panascoso esteve nesta vila o nosso amigo Adelino Augusto dos Santos.

— Esteve nesta vila, retirando já para Proença-a-Nova o sr. Francisco da Silva Dario, professor naquela vila.

— De Carregueiro esteve nesta vila a sr.ª D. Lucinda Simões.

— Da Golegã onde foi passar alguns dias, já regressou a Mação o sr. Antonio Carvalho de Moura, dignissimo secretario de finanças neste concelho, acompanhado de sua esposa a sr.ª D. Maria Brogueira de Moura, e de seu filho o menino Fernando Brogueira de Moura.

— De Rosmaninhal, esteve nesta vila o sr. dr. Antonio Pires.

— De Santos, esteve nesta vila o sr. Luiz Aniceto da Silva, professor n'aquela localidade.

— Já se acabou o assucar que no celeiro municipal desta vila estava á venda.

O mesmo celeiro tem estado a vender, arroz, bacalhau, milho e trigo.

FALECIMENTOS

D. Tereza Moreira Paizana

Com 71 anos de idade faleceu nesta vila a sr.ª D. Tereza Moreira Paizana.

No funeral, pegaram ás borlas do caixão, trabalhadores da sua casa e pobres, sendo a chave conduzida tambem por um pobre.

Era irmã das sr.as D. Ana Moreira e D. Maria Moreira e do sr. Francisco Moreira. Era mãe dos srs. João, Francisco e dr. Antonio Rodrigues Paizana, atualmente em França,

D. Adriana Rodrigues Paizana

Com pouca diferença de sua mãe, pois era filha da sr.ª D. Tereza M. Paizana, faleceu no dia 23 do corrente a sr.ª D. Adriana Rodrigues Paizana.

O seu funeral que foi muito concorrido, realisou-se no dia 24 do corrente, pegando ás borlas, pobres e levando a chave um pobre tambem.

A toda a familia enlutada envia o *Ecos de Mação* o seu cartão de sentidas condolencias.

Na noite de 22 para 23 tambem faleceu a criada Conceição, da casa Paizana a que pertenciam as senhoras falecidas e acima mencionadas.

O seu funeral realisou-se na tarde de 23.

Paz á sua alma.

Ecos de Mação, N.º 11, 08-12-1918

Ao nível local, tal como ao nível nacional, até ao aparecimento do Coronavirús, a Pneumónica era "uma pandemia esquecida" (Sobral, et al., 2009). Até ao presente, ninguém se interessou pela relação entre surtos epidemiológicos e educação. O mesmo se verifica em relação à Gripe Asiática (1957) e à Gripe de Hong Kong (1968). O silêncio sobre elas é quase total. Restam-nos hoje apenas algumas histórias e memórias orais – que agora se tornam *públicas*.

3.4. Cem anos de educação: Histórias de vida, entre a memória e o esquecimento

Maria Albertina Castanheira Batista e sua irmã Maria Ezequiel Castanheira (nascidas em 1940 e 1930, respectivamente) não têm memória da Pneumónica, a não ser pelas histórias contadas pelo seu pai, Acúrcio Castanheira (1895-1979), que foi médico na província de Proença-a-Nova desde 1920 até ao final da sua vida.[35] Maria Albertina (que foi professora em escolas primárias dos Municípios de Sertã, Mação e Proença-a-Nova entre 1960 e 1977), num encontro realizado com antigas alunas na escola primária de Chão de Galego (Proença-a-Nova) recorda os tempos em que ali ensinou muito mais do que ler, escrever e contar.[36] Ensinou o que era a escola cultural.[37]

Escola Primária de Chão Galego (1963-66)

[35] Biografia de Acúrcio Castanheira, disponível para consulta no Website MRIR em: http://memorias.resgatadas.ie.ulisboa.pt/personalidades/

[36] Encontro realizado a 14 de Abril de 2021, e que foi integrado numa reportagem televisiva produzida pelo Canal *SIC Notícias* (e emitida a 25 de Abril de 2021), disponível para visualização em: https://sicnoticias.pt/pais/2021-04-25-Memorias-resgatadas-e4fc5476
Esta reportagem pode também ser visualizada no Canal de Youtube do Projecto MRIR em: https://www.youtube.com/watch?v=Q21KUS5Drq0

[37] Veja-se o vídeo da série *Histórias com Vida – Fotos Faladas*: "Professora Albertina (Proença-a-Nova)", realizado em 28/11/2019, e publicado no Canal de Youtube do Projecto MRIR em: https://www.youtube.com/watch?v=Wf_rOGfIHPM

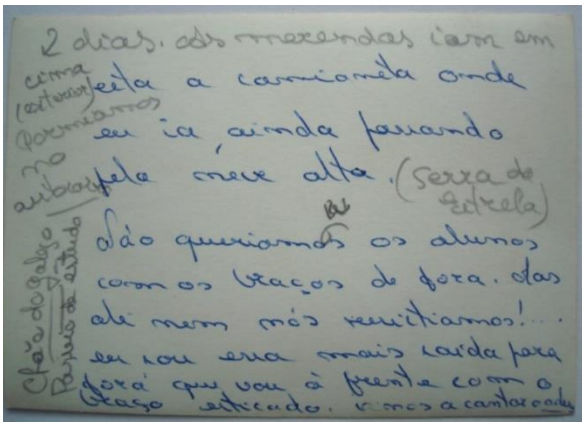
Sala de Aulas (1963-66)

Sala de Aulas, alunos em ensaio de peça de teatro (1963-66)

Professora Albertina e alunos (1963-66)

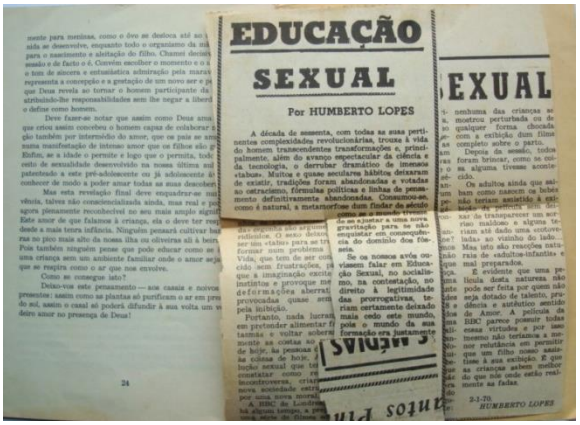
Magusto inter-escolas, Chão Galego (1963-66)

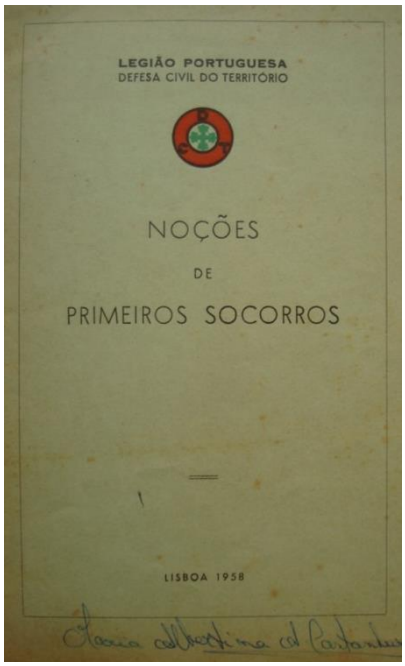
Rancho Folclórico, C hão Galego (1963-66)

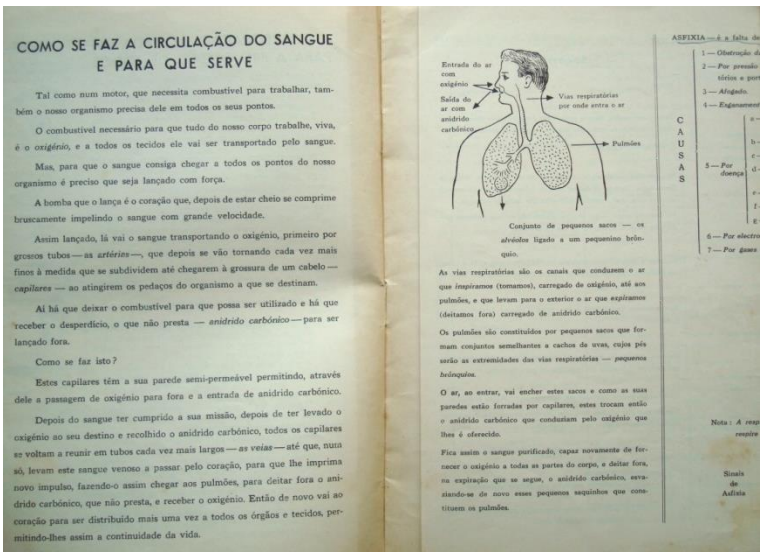


Passeios e Visitas de Estudo (1963-66)

Alunos da Professora Albertina, Chão Galego (1963-66)







Cadernos de Apoio às aulas (incluindo aulas nocturnas para adultos)
Espólio particular de Maria Albertina Castanheira

Com a professora Albertina, os seus alunos e alunas aprenderam também noções básicas de higiene e saúde pública, uma matéria cujo saber herdou do seu pai médico. Prestes a licenciar-se em medicina, em 1918, Acúrcio lidou de perto com a Gripe Espanhola – também conhecida como Pneumónica:

> No seu último ano na Faculdade de Medicina (Universidade de Coimbra), ele e os seus colegas de curso estiveram espalhados pelo país para ajudarem os médicos locais. O meu pai vivia em casa do colega, que era médico em Figueiró dos Vinhos, e a situação era tão grave, tão grave naquela região, que esse médico andava depri-

> mido e o meu pai acabou por ter de fazer todo o serviço. Um dia chegou a casa e o colega tinha-se suicidado. Não aguentou.[38]

Numa biografia dedicada ao seu pai, Maria Albertina descreve, com maior detalhe, algumas das "tragédias humanas terríveis" vividas pelo então estudante de medicina (em final de curso), no ano da Pneumónica:

> Vivia-se na época a dura realidade das consequências da pneumónica. Não havia família que não estivesse de luto. Ainda se choravam os mortos e rezavam os Ofícios pelos que a epidemia ceifara, fora o número impressionante dos que, à parte os surtos epidémicos, morriam dos pulmões. Convivendo com a doença profissionalmente, já no último ano do seu curso – pois na fase mais grave da epidemia foram os finalistas de medicina que auxiliaram os médicos da província no combate ao flagelo – indigitado para prestar serviço na zona de Figueiró dos Vinhos, viveu impotente tragédias humanas terríveis. Famílias inteiras deixaram de existir! Contava como, para proteger uma mulher em plena doença, tratou do funeral do marido, morto no quarto ao lado, cujo corpo fez sair pela janela, sem que a doente se apercebesse da sua viuvez e continuou a fingir visitá-lo até que ela ficou fora de perigo. Também acompanhou a loucura do médico local que, não conseguindo dominar o pânico, se recusava a sair do quarto. (Batista, 1999, p. 28)

Naquele tempo terrível, Acúrcio teve de cuidar dos doentes, mas também dos enterros dos que morriam da doença, porque as suas famílias (também doentes) não tinham como fazê-lo. A esse respeito, Maria Ezequiel Castanheira recorda: "o meu pai contava que no tempo da pneumónica morreram famílias inteiras, e ruas inteiras. Ele é que ia tirar os cadáveres de dentro das casas, pelas janelas, para não contaminar o resto das pessoas que lá viviam dentro."[39] Maria Ezequiel refere ainda que, naquele tempo, as pessoas morriam muito com doenças respiratórias – muitas vezes nem sabiam daquilo que morriam. Aliás, foram quatro os tios seus (irmãos de sua mãe) que morreram de tuberculose. Maria Albertina, por sua vez, recorda que seu pai Acúrcio viveu toda a vida com um grande desgosto e sentimento de culpa por não ter sido capaz de salvar um dos seus irmãos, também falecido de Pneumónica, em 1920.

Na biografia de seu pai escreveu: "estes casos são uma forte amostra do drama real que foi a sua vivência das doenças pulmonares. Muito interessado, pois, pelo estudo desta doença, a cujo tema subordinou a tese de licenciatura" (Batista, 1999, p. 29). A tese de licenciatura em medicina, publicada em 1919, intitulou-se: *Tuberculose Pulmonar: sua história e profilaxia* (Coimbra: Tip. Popular de J. Bizarro).

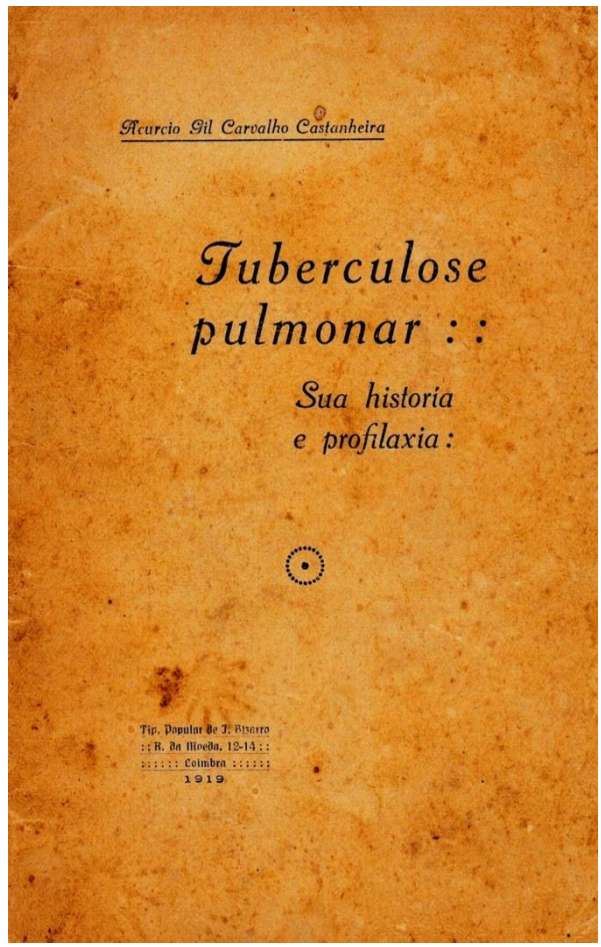
As histórias contadas pelas irmãs Maria Albertina e Maria Ezequiel (ambas professoras aposentadas), e que lhe foram contadas pelo seu pai, são testemunhos preciosos que nos permitem perceber não só a recorrência e o impacto das doenças pulmonares (e outras doenças mortíferas como a varíola, a febre tifóide, a difteria e a turberculose) na vida das populações rurais, mas sobretudo permitem-nos vislumbrar "as precárias condições do espaço físico e social" em que ambos os médicos e os professores trabalhavam (Batista, 1999, p. 26). Estas histórias e memórias de vida esclarecem-nos ainda acerca dos modos como se processava a vida médica e docente – e as relações entre ambas as profissões – ao longo de toda a primeira metade do século XX. Recordam-nos, sobretudo, que a vida nem sempre foi tal como a conhecemos hoje. E como determinados direitos e privilégios – que

[38] Entrevista oral (gravada em formato audiovisual) a Albertina Castanheira (14/04/2021).

[39] Entrevista oral, por via telefónica, a Maria Ezequiel Castanheira (03/09/2021).

hoje damos por adquiridos, garantidos e gratuitos –, foram conquistados a duras penas, ao longo de séculos e gerações, e à custa de muito sangue, suor e lágrimas:

Acúrcio Castanheira (retrato)



Acúrcio Castanheira (capa de tese)
Espólio particular de Maria Albertina Castanheira.

MAC – Nós, lá em casa, somos quatro professoras. Somos oito filhos. Dois médicos, quatro professoras, uma enfermeira e outra é...
HC – Todos os seus irmãos estudaram?
MAC – Todos! Todos estudaram.
HC – Todos se formaram, não é?
MAC – Mas o meu pai quando morreu não tinha nada. O dinheiro que ele tinha não chegou para pagar o funeral.
HC – Como assim?
MAC – Verdade! Porque ele era médico aqui em Proença-a-Nova, mas naquele tempo não havia segurança social, nem nada. E ele, para as pessoas não morrerem, ia ver o doente, o doente não tinha como pagar, ele é que pagava a medicação e outras coisas do género, está a perceber? As pessoas nem sabem…Nunca leu aquele livro que eu escrevi sobre a vida dele?
HC – Eram outros tempos, não eram?
MAC – Eram, minha filha... Tempos muito complicados.
HC – O seu pai, no fundo, foi um privilegiado, posso dizer, não é? Porque teve acesso a estudar, de alguma forma...

> MAC – Claro, porque o meu avô era farmacêutico, embora fosse igual ao filho porque também dava os medicamentos de graça na farmácia a quem não podia pagar, mas pronto. Ele tinha três filhos, os três foram estudar. Um morreu com a pneumónica, que já foi o meu pai que o tratou…mas morreu esse irmão. Portanto, vivos eram o meu pai e o meu tio Armando. Morreu outra irmã também quando eles eram ainda crianças.[40]

A respeito da Gripe Asiática de 1957, Maria Albertina lembra-se que, nessa época, tinha cerca de 15 anos e era aluna do Liceu Nun'Álvares (Castelo Branco), e que a escola fechou durante duas semanas. Três das suas irmãs também frequentavam esse estabelecimento de ensino: "lembro-me que viemos para Proença-a-Nova, o meu pai tratou-nos e não queria que saíssemos de casa". Maria Albertina e as suas irmãs tinham sido apanhadas pela gripe. "quando eu cheguei a casa até vinha com a cara vermelha, a arder em febre, 40º. O que eu sei foi que o meu pai me mandou logo para a cama, e que me deu uma injecção, e que no dia seguinte acordei e já não tinha febre. Não sei que injeção foi aquela, só sei que a febre me passou!" Albertina lembra-se ainda que, de regresso à escola, notou várias mudanças:

> No vestiário, onde, no fim das aulas se deixavam as batas e à entrada os casacos, sombrinhas, etc. passámos a ter cabides certos. Até ao final desse ano só podíamos andar nos corredores do rés-do-chão, do lado que dava acesso à sala de aula. Deixámos de poder subir ao 1.º andar: biblioteca, laboratório e corredores. As aulas de tipo 'comunitário', como o canto coral e os lavores femininos, que tinham uma sala própria, deixaram de funcionar durante um tempo, talvez um mês. Depois disso, tudo começou a voltar ao normal. Com excepção do cabide para as batas, que a partir daí, passou a ser sempre o mesmo. Um cabide para a bata de cada uma.[41]

Maria Albertina não tem a certeza, mas pensa que as escolas não fecharam só em Castelo Branco. Além disso, refere:

> Não havia a comunicação social que há hoje, a informação que as pessoas tinham era dada pelos Delegados de Saúde, médicos municipais e pelos padres, a pedido dos médicos. Os jornais noticiavam: *Diário de Notícias* e o *Século*, mas quantas pessoas aqui por estas terras compravam jornal?... Aqui na zona não dei conta de haver mortes, recordação de cuidados sim.[42]

A Professora Maria Albertina (hoje com 81 anos), é uma das excepções que confirma a regra: entre as pessoas entrevistadas na zona do PIS, raramente se encontra alguém (com mais de 60 anos) que utilize regularmente o computador ou *e-mail*. No dia em que trocámos este *e-mail*, Maria Albertina escrevia: "por aqui tudo bem. Amanhã às 09h30 vou levar a segunda dose da vacina. Deus permita que seja como a primeira, que não tive qualquer reacção."[43] Quanto à Gripe Asiática de 1957, a sua irmã Maria Ezequiel (hoje com 91 anos) confirma:

> Tive a Gripe Asiática, mas nessa época eu já estava casada. Fiquei de cama e depois aquilo passou. Não me lembro de ter morrido muita gente, ou se morreu, não che-

[40] Entrevista oral (gravada em formato audio) a Albertina Castanheira (28/11/2019).

[41] Conversas com Albertina Castanheira, via e-mail (04/03/2021) e telefone (02/09/2021).

[42] Conversas com Albertina Castanheira, via e-mail (04/03/2021).

[43] *Idem*.

> gámos a saber se foi disso. Sei que a minha irmã Albertina teve a gripe e curou-se rapidamente. Outra das minhas irmãs é que esteve muito mal, o meu pai até chegou a pensar que ela não se salvava. Mas depois, lá passou…[44]

Quando interrogada sobre o motivo pelo qual ela não tinha sido vacinada, uma vez que a sua irmã Albertina tinha curado a gripe dessa forma: "sabe, eu naquela época vivia longe do meu pai, e além disso, ele andava tão ocupado a salvar os mais necessitados que não podia fazer nada por mim"[45] – é caso para dizer, como diz a gíria popular: *em casa de ferreiro, espeto de pau*. Em 1957, Maria Ezequiel já era professora, mas não se recorda de as escolas primárias terem fechado nas aldeias.[46] Lembra-se apenas que, nesses anos da década de 1950, chegou a dar aulas na escola primária da aldeia de São Pedro do Esteval, e que costumava fazer o caminho desde Proença-a-Nova (a Vila mais próxima) montada num burro: "era o meu meio de transporte, um luxo, naquele tempo!". De regresso a casa, eram 18 km de terra batida, no meio dos pinhais e do mato, desde São Pedro do Esteval até chegar às Moitas onde depois seguia a pé, pela estrada principal, até Proença-a-Nova.

Maria Ezequiel Castanheira a caminho da escola primária, anos 1950.

Uma das memórias mais vívidas que tem desses tempos, é aquela do dia em que foi visitar uma colega sua, que era regente de um Posto Escolar numa aldeia vizinha (de seu nome: Padrão). Para seu espanto, a sala de aulas da sua colega era, nada mais, nada menos, do que um curral de gado. "Era na manjedoura dos animais, toda forrada a jornal, que a regente guardava os livros onde ensinava os alunos a ler". Mais adiante, refere: "e conheci outra professora que dava aulas à noite, praticamente às escuras, num sótão de uma casa velha."[47] Era assim, naquele tempo. Maria Albertina também tem bem presente

[44] Conversa com Maria Ezequiel Castanheira, via telefone (03/09/2021).

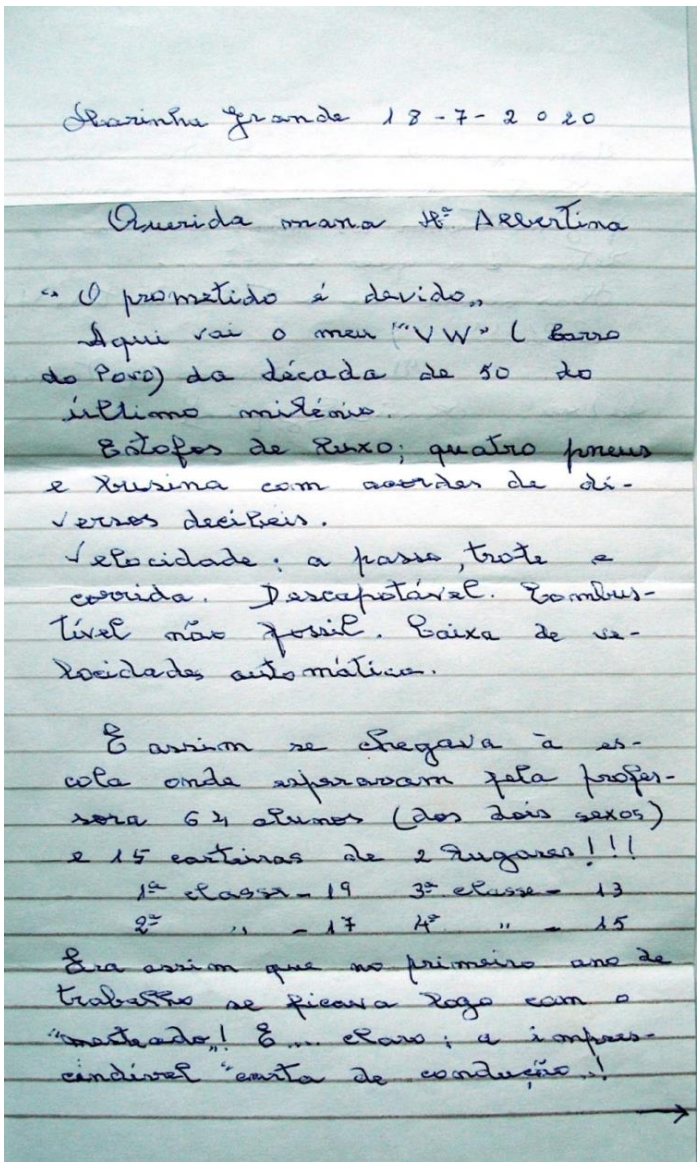
[45] *Idem*.

[46] Maria Ezequiel foi professora em escolas primárias do Município de Proença-a-Nova na década de 1950.

[47] Conversa com Maria Ezequiel Castanheira, via telefone (03/09/2021).

na sua memória aqueles tempos em que começou a dar aulas (anos 1960), e de como era árdua a vida de uma jovem mulher enquanto professora colocada naquelas aldeias remotas, e geograficamente acidentadas, do interior-centro do país:

> MAC – Dos anos 60, tenho aqui mais fotografias…olhe, a primeira terra onde eu trabalhei foi na Serra de São Domingos, também com 40 e tal alunos…olhe a casa. A casa…o meu pai foi-me lá levar – coitadinho – e queria-me trazer de volta!…O carro nem lá ia à povoação, e ele queria-me trazer…(risos).
> HC – Isto foi na Serra de São Domingos, no primeiro ano em que deu aulas?
> MAC – 1959/60. E esta era a casa onde eu morava. Eu e uma colega, que nos conhecemos no dia em que para lá fomos.
> HC – E era uma casa particular, era alugada, pagavam renda?
> MAC – Sim. Pagávamos renda. Era uma casa sem condições. O meu quarto e o da colega era separado por um tabique que não ia acima, ia assim à altura...
> HC – Não tinham água, não tinham luz...



Marinha Grande 18-7-2020

Querida mana Mª Albertina

"O prometido é devido"

Aqui vai o meu "VW" (Carro do Povo) da década de 50 do último milénio.

8 botões de fuxo; quatro pneus e buzina com acordes de diversos decibeis.

Velocidade: a passo, trote e corrida. Descapotável. Combustível não fossil. Caixa de velocidades automática.

É assim se chegava à escola onde aguardavam pela professora 62 alunos (dos dois sexos) e 15 carteiras de 2 lugares!!!

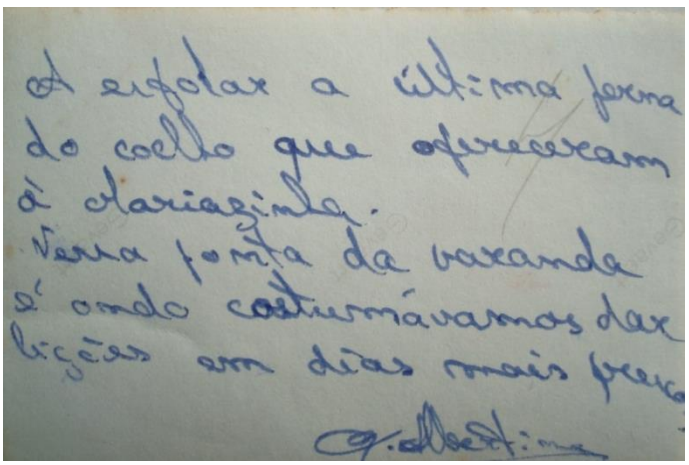
1ª classe - 19 3ª classe - 13
2ª " - 17 4ª " - 15

Era assim que no primeiro ano de trabalho se ficava logo com o "matrado"! É... claro; a imprescindível "carta de condução"!

Carta de Maria Ezequiel Castanheira (18-07-2020). Espólio particular de Maria Ezequiel Castanheira.

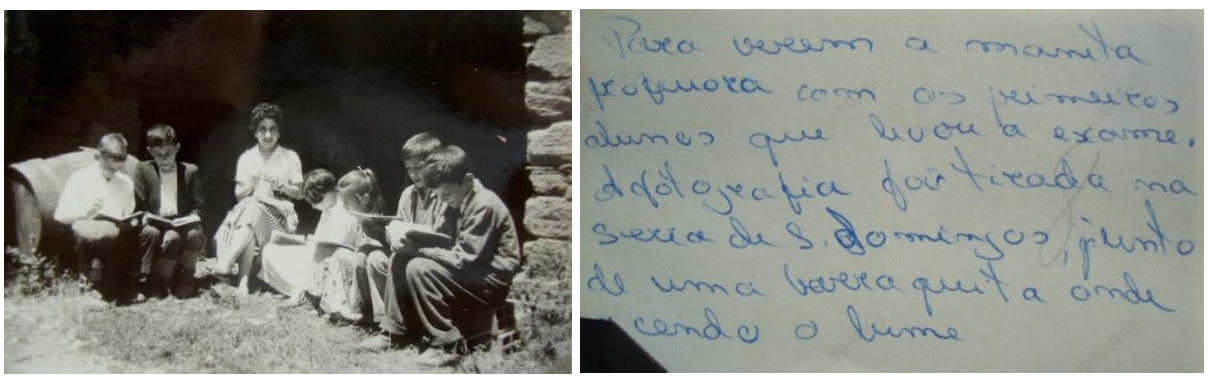
A casa da professora, Serra de S. Domingos (1959-60).

Albertina, Maria Duarte… e o coelho, Serra de S. Domingos (1959-60).



> MAC – Não, não. Não tínhamos nada. Não tínhamos água, não tínhamos luz, não tínhamos casa de banho. De uma casinhota que aqui havia ao lado, aqui ao fim deste…é que nós pusemos lá, assim, um penicão alto (risos) e um mais pequenino, que era onde a gente ia fazer as necessidades. Lavar-nos?…era nos lavatórios e nas bacias que a gente tinha no nosso quarto…que aquilo, o quarto, era só do tamanho da cama. Meu Deus! (risos) A sala e a cozinha era tudo a mesma coisa. Só Deus sabe…
> Olhe, aqui tem uma que eu gosto muito…espere lá, tenho aqui outra da Serra de São Domingos…olhe aqui nós, a matar um coelho! Que nos davam. A Maria Duarte segurava o coelho e eu estava a estripá-lo! (risos) E não nos conhecíamos…mas demo-nos tão bem, sempre. E eu era muito mais nova do que ela. E ela chorava, tinha saudades do namorado…chorava, chorava…quando fazia trovoada, tremia por todos os lados…e eu tinha de lhe dar chá de laranjeira…muito mais nova que ela! (risos) Meus Deus!…[48]

Ana Cristóvão Afonso (nascida em 1927, Castelo Branco), durante toda a sua vida manteve casa e ligações familiares na aldeia da Roda (Mação). Sabe, por isso, que naquela aldeia não morreu ninguém no tempo da Pneumónica. Segundo lhe contavam os antigos, naquele tempo as pessoas viviam com muitas dificuldades, mas todas tinham o que comer. Todos trabalhavam a terra e, de uma forma ou de outra, extraíam dela os meios do seu sustento. É certo que nem sempre havia abundância, nem sequer o suficiente para que todos comessem o que cada um tinha na vontade, mas "pelo menos aqui nesta terra, esta gente…fome, não passava". Vivia-se era mal, e sem assistência na doença: "as pessoas apanhavam a doença, e o médico podia vir, ou não vir, e as pessoas morriam…não é? E não havia o que há hoje…estes ventiladores, e estas coisas. É muito diferente. É como diz o povo: o dia claro e a noite escura."[49]



Albertina preparando os alunos da 4.ª classe para o exame, enquanto borda o seu enxoval de noiva, Serra de S. Domingos (1959-60).
Espólio particular de Maria Albertina Castanheira Batista.

[48] Entrevista oral (gravada em formato áudio e audiovisual) a Albertina Castanheira (28/11/2019). Veja-se o vídeo da série *Histórias com Vida – Fotos Faladas*: "Professora Albertina (Proença-a-Nova)", realizado em 28/11/2019, e publicado no Canal de Youtube do Projecto MRIR em: https://www.youtube.com/watch?v=Kl5ugbAjvUA

[49] Entrevista oral (gravada em formato audiovisual) a Ana Cristóvão Afonso (14/04/2021).
Um excerto desta entrevista (integrado na Reportagem SIC Notícias, emitida em 25/04/2021) pode ser visualizado no Canal de Youtube do Projecto MRIR em: https://www.youtube.com/watch?v=Q21KUS5Drq0

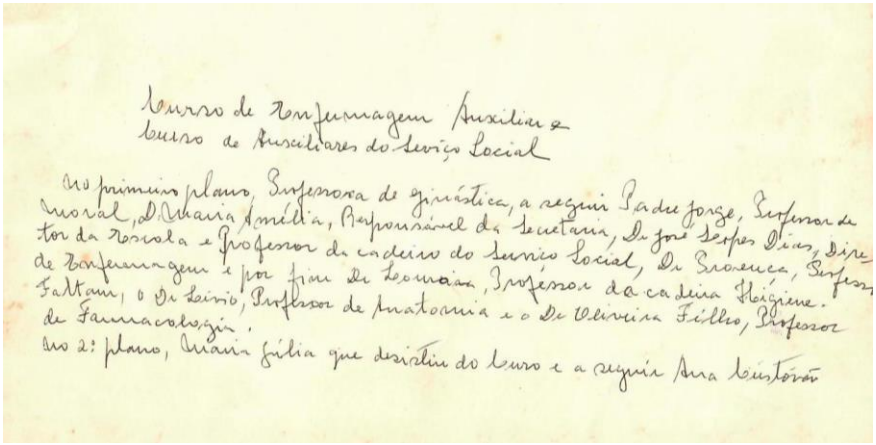
Ana Cristóvão (prestes a completar 94 anos em Outubro de 2021) é – tal como a professora Albertina Castanheira –, uma das raríssimas excepções entre os maiores de 80 anos que entrevistámos no Projecto MRIR: possui computador portátil próprio, e sabe manobrá-lo ao nível das suas funções mais elementares. Mais ainda: tem *e-mail* e uma página pessoal na rede social Facebook (que utiliza quase diariamente para comunicar com os seus amigos e familiares). "O computador foi a prenda que dei a mim própria quando fiz os 90 anos" – disse-nos Ana Cristóvão, em jeito de confidência, enquanto realizávamos uma entrevista oral.[50]

Tendo frequentado a escola primária (no Bairro do Cansado, em Castelo Branco), Ana Cristóvão ainda chegou a prosseguir estudos em enfermagem (durante um ano) na Escola Dr. José Lopes Dias (que era médico, em Castelo Branco), e desempenhou funções de enfermeira durante alguns anos num hospital em Alcains que funcionava numa casa particular (doada por José Pereira Monteiro e sua esposa, para esse efeito, após a sua morte). Mas acabou por desistir desse trabalho, para qual – diz – nunca se sentiu vocacionada.

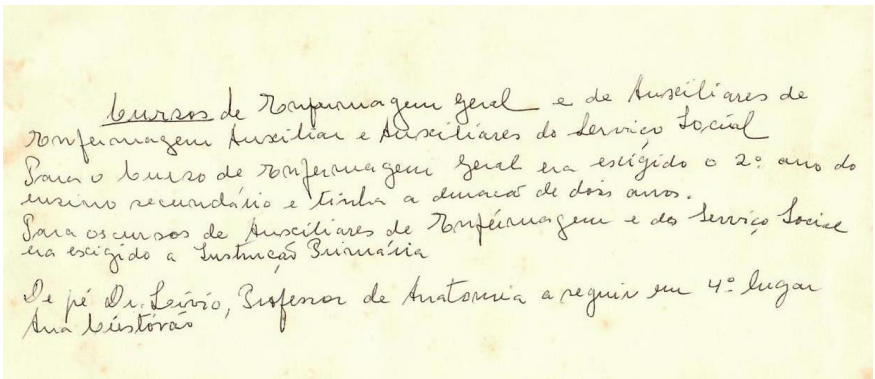
> (…) Eu fui tirar [o curso de enfermagem], realmente, nem foi para me empregar. Porque eu sempre gostei de estar em casa…acabei por ser doméstica. Eu fui tirar o curso para ter mais algum conhecimento e até para poder fazer bem aos outros (…). Eu nunca quis exercer enfermagem, mas não fui capaz de dizer que não…e depois, dado o fim para que aquilo era…aquilo era para os pobres, só era para os pobres (...). E então estive lá 4 anos, mas eu como não tinha vocação realmente…procurei cumprir a minha obrigação. Do serviço social eu gostava…porque o hospital era só para curar doenças vulgares, uma pneumonia…portanto, o que lá se fazia era injecções e essas coisas…[51]

[50] Foram várias as entrevistas orais (uma gravadas em suporte de áudio, outras em suporte audiovisual, e outras ainda em suporte de apontamentos escritos) que Ana Cristóvão Afonso concedeu ao Projecto MRIR (02 e 03 de Agosto 2019; 13 e 16 de Agosto 2019; 03 de Outubro 2019; 14 de Abril 2021). Dado o volume de contributos, e a quantidade-qualidade das informações contidas nesses depoimentos, nem todas estas entrevistas (ou conversas telefónicas) foram objecto de transcrição integral e/ou análise sistemática no presente estudo.

[51] Entrevista oral (gravada em formato audio) a Ana Cristóvão Afonso (02/08/2019).


Curso de Enfermagem Auxiliar e
Curso de Auxiliares do Serviço Social

No primeiro plano, Professora de ginástica, a seguir Padre Jorge, Professor de Moral, D. Maria Amélia, Responsável da Secretaria, Dr. José Lopes Dias, Diretor da Escola e Professor da cadeira do Serviço Social, Dr. Fonseca, Professor de Enfermagem e por fim Dr. Teixeira, Professor da cadeira Higiene.
Faltam, o Dr. Leirio, Professor de Anatomia e o Dr. Oliveira Feijão, Professor de Farmacologia.
No 2º plano, Maria Júlia que desistiu do curso e a seguir Ana Cristóvão


Cursos de Enfermagem Geral e de Auxiliares de Enfermagem Auxiliar e Auxiliares do Serviço Social
Para o curso de Enfermagem Geral era exigido o 2º ano do ensino secundário e tinha a duração de dois anos.
Para os cursos de Auxiliares de Enfermagem e do Serviço Social era exigido a Instrução Primária
De pé Dr. Leirio, Professor de Anatomia a seguir em 4º lugar Ana Cristóvão

Escola de Enfermagem Dr. José Lopes Dias (Castelo Branco, anos 1940).
Espólio particular de Ana Cristóvão Afonso.

Quanto à escola primária do seu tempo (anos 1930), Ana Cristóvão não guarda muitas memórias (nem as melhores recordações): "não tenho assim nada…só tenho memória dos primeiros anos, a primeira e segunda classe…foi por não gostar da escola, não gostava da escola de maneira nenhuma…porque antigamente os professores eram uns monstrozinhos às vezes."[52]

Ana Cristóvão Afonso (1927), Escola Primária do Cansado (Castelo Branco).
Fotografia por Helena Cabeleira (03-10-2019).

Do tempo da Pneumónica, Sofia de Jesus Martins (nascida em Junho de 1922) não se lembra. Ainda não era nascida. Mas o seu pai – que casou duas vezes – tinha casado recentemente com a primeira mulher, e tinham tido um bebé há pouco tempo. Naquela altura as mulheres que estavam grávidas, ou em estado parturiente, eram vítimas. Seu pai, receando que o pior pudesse acontecer à sua bebé, foi a uma aldeia longe da sua, onde sabia haver alguém que tinha uma cabra a dar leite, e comprou-a:

> O meu pai tinha um rebanho de cabras naquela altura, mas nenhuma delas dava leite. Por isso foi buscar uma que desse leite, e depois criou a menina com o leite dessa cabra e caldinhos de farinha de trigo torrado. Quando cozia o pão, torrava a farinha para fazer esses caldinhos à menina. E a menina criou-se. Eu ainda não tinha nascido. (…) Agora há tudo, mas naquele tempo não havia nada. Não havia médicos, nem havia onde comprar as coisas. Era tudo difícil.[53]

Sofia de Jesus ainda hoje, em tempo de pandemia COVID-19, reza a São Sebastião por ter livrado a aldeia da Roda (Concelho de Mação), da mortandade da Gripe Espanhola em 1918-19.

> Houve tanta a gente a morrer. Quando era noite, depois de jantar…naquele tempo dizia-se a ceia…juntava-se o povo inteirinho na rua e rezavam o terço. Na rua todos, o povo inteiro, novos e velhos, todos iam rezar o terço. Pediam para que o povo da

[52] *Idem*.

[53] Entrevista oral (gravada em formato audio) a Sofia de Jesus Martins (14/04/2021).

> Roda não fosse atingido por aquela doença. E não morreu nenhuma mulher na Roda. Nosso Senhor ouviu a sua voz. Não morreu nenhuma mulher, e umas poucas andavam à espera de bebé, e outras tinham tido há pouco. Não morreu ninguém. Foi uma fé tão grande que eles tiveram. Não morreu aqui ninguém. Era a Pneumónica…e depois eles prometeram, se não morresse ninguém na Roda, que rezavam uma missa ao Espírito Santo. Que ainda hoje se reza, e faz-se cá uma festa todos os anos, ao Espírito Santo, e na oitava da festa celebra-se essa missa. Há mais de cem anos que essa missa ainda hoje é celebrada. Eles prometeram só uma, mas continuaram pela vida fora a celebrar essa missa em honra do Divino Espírito Santo.[54]

. Esta fé tem sobrevivido aos tempos, que hoje enfrentam uma nova pandemia. Dona Sofia de Jesus, embora nunca tenha ido à escola, aprendeu a ler e a escrever, praticamente sozinha:

> Aprendi por uns papelitos, e andava a perguntar às pessoas que sabiam: "que letra é esta, que letra é esta?". E depois o meu pai sabia muito bem ler e escrever, e eu pedia-lhe para ele fazer uns rascunhos…e ele escrevia, assim, num papel, uma carta, e eu depois copiava. E foi assim que eu aprendi.[55]

Em 2021, prestes a completar 99 anos, inventou uma oração (uns versos em rima, da sua autoria) para pedir protecção a São Sebastião contra "esta peste" que por aí anda, uma vez mais, a ceifar tantas vidas. Até à data de realização desta entrevista oral a Sofia de Jesus Martins, ninguém tinha morrido de COVID-19 na aldeia da Roda.

> O povo da Roda é capaz, e tem devoção
> Para fazer uma capelinha, a mártir São Sebastião
> Eu também vou contribuir, com muita satisfação
> Para fazer a capelinha, do mártir São Sebastião
> Ele é nosso padroeiro, e nós vamos-lhe pedir
> Para acabar com esta peste, que a todos quer consumir
> Eu já sou muito velhinha, não posso fazer nada
> Mas ainda gostava de ver, a capelinha acabada
> A capelinha acabada, e com muito sentimento
> Ainda gostava de ver, o São Sebastião lá dentro
> Mártir São Sebastião, atende o povo da Roda
> Porque anda para aí uma peste, que a todos devora
> Mártir São Sebastião, pede a Deus por todos nós
> Acaba de vez com esta peste, e que Deus ouça a tua voz.[56]

O Lugar de Seada (Concelho de Vila de Rei, freguesia da Fundada) não escapou imune à devastação provocada pela Pneumónica. Palmira da Conceição (nascida em Maio de 1919) não tem memória desse tempo. Com alguma dificuldade de articulação da fala,

---

[54] *Idem*.

[55] *Idem*.

[56] Um excerto desta entrevista (e desta oração) foi integrado na Reportagem SIC Notícias (realizada a 14/04/2021 e emitida em 25/04/2021), disponível para visualização no Canal de Youtube do Projecto MRIR em: https://www.youtube.com/watch?v=Q21KUS5Drq0. Estas "Quadras a S. Sebastão" também podem ser ouvidas (ditas pela própria Sofia de Jesus) num vídeo publicado na página de Facebook da Junta de Freguesia de Cardigos em: https://www.facebook.com/100068850265009/videos/quadras-a-s-sebasti%C3%A3o/710277859687434/

ainda nos conseguiu dizer que embora nunca tenha andado na escola, sabia ler e escrever – "foi autodidacta". Tal como Sofia de Jesus Martins, também Palmira da Conceição aprendeu sozinha, enquanto observava alguns rapazes da aldeia a estudarem a lição.[57] A sua sobrinha, Palmira Dias Nunes Ramos Pessoa (nascida em 1952), confirma: "as raparigas não sabiam ler nem escrever, só os rapazes é que sabiam". Embora, nem sempre. Por exemplo, o seu pai (irmão de Palmira da Conceição) nunca aprendeu a ler: "o meu avô não mandou nenhum filho à escola, eram sete, o meu pai não sabia ler, não foi."[58]

Quanto ao tempo da Pneumónica, Palmira Dias e as suas tias sabem apenas que muita gente na aldeia passou mal, e muitas pessoas morreram, sobretudo mulheres grávidas. Naquele tempo toda a gente tinha muitos filhos, havia até quem tivesse 11 ou 12 filhos, mas muitos morriam à nascença:

> EC – Todos tinham muitos filhos…
> P – Não sei, no meu tempo já não eram muitos…para aí umas 60, 70 pessoas. Lá em cima, a Ti Maria do Ribeiro teve quantos filhos?
> MM – Essa teve uns 6.
> P – Teve 6 vivos…mas ela teve uns 12 filhos.
> EA – Uns 11 ou 12, ou mais!
> H – Morriam muitos à nascença?
> EA – Morriam muitos…
> P – Porque era assim, as pessoas que não amamentavam, engravidavam logo. Ela não amamentava. De maneira que, se calhar, cada ano tinha um filho. Estava fragilizada e então morriam muitos à nascença. Como ela não tinha leite, eles eram alimentados sabe Deus como…e as condições higiénicas também não eram nenhumas…era complicado.
> H – Quando é que começou a vir aqui para a aldeia estas coisas…como a electricidade?
> P – A electricidade já eu estava casada quando ela veio para cá.
> MM – Aí nos anos 77 ou 78.
> H – Lembra-se de vir a luz para a aldeia, Palmira?
> PC – Ai isso agora…
> P – Eu casei em 74 e na altura não havia luz.
> MM – 76, 77…não me lembro bem…até fizemos uma festa! (risos)
> EC – Íamos buscar a água à cabeça…num barroco ali em baixo…e íamos com os cântaros à cabeça…
> H – E quando vocês tinham um problema de saúde, como é que era? Onde é que iam? Tinham médico, não tinham…como é que faziam?
> P – Vinha aqui um médico a cavalo…vinha de Vila de Rei, o Dr. Pontes…esse ainda me lembro…e era o Dr. Castro, mas esse já não me lembro…
> EC – E depois o médico vinha a casa…
> MM – E vinha a casa às vezes fazer os partos…

[57] Palmira da Conceição viria a falecer em Agosto de 2021 devido a problemas respiratórios (eventualmente, uma pneumonia).

[58] Entrevista oral (gravada em registo áudio e audiovisual) a Palmira Dias (P) e suas tias: Palmira da Conceição (PC), Elisa da Conceição (EC) e Elisa Alves Mateus (EA), e prima Maria Alves Mateus Pereira (MM), realizada por Helena Cabeleira (H) e António Manuel Martins Silva (A) no Lugar de Seada (24/01/ 2020). Um excerto desta entrevista (com duração total de cerca de 2h), está disponível no vídeo *Histórias com Vida – Entrevista MRIR (Jan.2020)*, "Palmira Dias e suas tias (Lugar de Seada, Vila de Rei)", publicado no Canal Youtube do Projecto MRIR em: https://www.youtube.com/watch?v=vj25AHnCgWo

P – Eu fui a única em que veio o médico…
MM – Quando tu nasceste levei-te ao colo para seres baptizada…porque a minha mãe é que era a parteira…e depois as parteiras é que costumavam levar à Pia, porque naquele tempo os padrinhos não…e eu é que te levei.
A – Sabe porque é que eram as parteiras? Porque eram as parteiras que tinham trazido a criança a este mundo, e então eram as parteiras que levavam a criança ao mundo religioso…
MM – Pois…essa fui eu que a levei, porque a minha mãe já não podia andar…e ir daqui 10 quilómetros, a pé! Eu levei-a no caminho, era muito pequenina e muito magrinha! (risos)
P – Dizem que eu cabia numa daquelas telhas de canudo…[59]

No tempo da Pneumónica não havia escola no Lugar de Seada. Os rapazes iam a pé, a uma aldeia que ficava a uns 3 km de distância (Abrunheiro Grande), onde havia a escola mais próxima. Na década de 1940 abriu também um posto escolar na Zaboeira (a cerca de 4 km da Seada). Embora a escola primária de Seada tivesse começado por funcionar numa casa particular (cedida para o efeito), o edifício – ao estilo Plano de Construções – só viria a ser inaugurado em 1958. Até essa data, as crianças da Seada (as poucas que iam à escola) tinham de se distribuir pelas povoações em redor onde houvesse uma escola ou um posto escolar. Mas até isso não era garantido. Naquela região (Vila de Rei) as escolas eram poucas, e não funcionavam com regularidade, em todos os anos lectivos. Nos anos de 1920 e 1930, não era fácil encontrar professores, ou mesmo regentes escolares, que quisessem vir dar aulas para estes lugares:

MM – Andou no Abrunheiro Grande e foi inaugurar a do Vale Velido…
H – Se o seu irmão fosse vivo, que idade é que ele tinha agora?
MM – 93 anos…morreu o ano passado…
H – Então o seu irmão, nessa época, seria dos poucos que tinha ido daqui à escola…
MM – Sim, sim…ao Abrunheiro Grande que até lá havia uma professora primária…porque havia as regentes escolares…eu por exemplo fui ensinada por regentes escolares…
H – Mas já aqui?
MM – Não não! Ia para a Zaboeira…
H – Mas lembra-se de fazerem aqui a escola?
MM – Eu estava para ir para África…porque eu estive em África 15 anos, em Lourenço Marques, e Porto Amélia…porque o meu pai foi GNR, dos primeiros GNR's que houve, e também esteve em África em Lourenço Marques (…). Eu tenho a 4.ª classe mas feita aqui na Fundada…quer dizer, a regente escolar…isto foi assim…o meu pai nasceu em Vila de Rei…eu tinha 17 anos quando ele faleceu, com 78 anos. (…) Ele é que fazia as cartas para um padre aqui da Seada, que era missionário em Moçambique. (…) O meu pai é que escrevia as cartas do irmão desse padre, que tinha um filho da minha idade, e que abriu a escola na Zaboeira…e o meu pai, sem dizer nada, meteu no fim da carta: "diz ao teu irmão que mande o Joaquim à escola que abriu na Zaboeira…"
H – Então, nessa época, as crianças daqui que iam à escola iam para a Zaboeira?
MM – Para a Zaboeira. Éramos só nós os dois quando começou…
H – Quantos kilómetros são daqui para a Zaboeira?

[59] Entrevista oral (gravada em registo áudio) a Palmira Dias (P) e suas tias: Palmira da Conceição (PC), Elisa da Conceição (EC) e Elisa Alves Mateus (EA), e prima Maria Alves Mateus Pereira (MM), realizada por Helena Cabeleira (H) e António Manuel Martins Silva (A) no Lugar de Seada (24/01/ 2020).

MM – São uns 5 ou 6 quilómetros…ainda é um esticãozinho…a pé!…Chegávamos lá todos molhadinhos…tinhamos lá uns tios do Joaquim, que era às vezes onde enxugávamos a roupa…e lá nos davam um bocadito de pão. (…) Fiz a 1.ª e a 2.ª classe, passei para a 3.ª na Zaboeira, a professora era a Libânia da Conceição Garrido (…). Ela depois casou para Lisboa…era uma regente escolar que veio de Castelo Branco…mas uma grande professora…mas para dar cá as réguadas! (risos). Eu fui muito bem preparada para a 3.ª classe…
H – Em que ano nasceu?
MM – 1934…
H – Então, isto estamos a falar…fez o exame da 4.ª classe já com que idade?
MM – Eu fui já com 9 anos porque o meu pai já estava a achar…como abriu a escola na Zaboeira, e aqui no Vale Velido não havia, e no Abrunheiro Grande também não…não havia professoras…para vir para aqui, ninguém queria vir para aqui…isto aqui era…
H – Ninguém queria vir para aqui?
MM – Pois, ninguém queria vir para aqui!
H – Mas então já haviam escolas, não haviam era professoras? Era isso?
MM – Era isso! Tanto que essa Libânia da Conceição Garrido, era de Castelo Branco (…).
H – Então, conclusão…foi para a escola com 9 anos?
MM – Sim, perto de 9 anos…
H – E fez depois até à 4.ª classe tudo seguido?
MM – Não, depois fiz a 3.ª já no Vale Velido…porque a Garrido casou e foi para Lisboa, ficou a Zaboeira sem professora. Veio para ali uma de Vila de Rei, que era dos Rolos, ainda nossa parente, porque a mãe era daqui da Seada, também prima, e aí fiz a 3.ª classe…nisto, abre aqui a da Seada…houve quem emprestasse aqui, numa casa que há aqui…
H – Uma pessoa aqui da terra deu a casa?
MM – Pois, deu a casa, e veio uma filha de uma professora da Fundada, mas era uma regente escolar, a mãe era professora primária…mas ela coitada…aqui não havia, e ela tinha 6 filhas…não era brincadeira! Só uma é que se formou na altura…
E – Não era a Alice?
(…)
MM – As regentes escolares só levavam até à 3.ª classe…mas depois, como eu tinha uma tia na Fundada, fui um mês…porque ela fechava mais cedo, a 3.ª classe, ela andava aqui só por mim…e eu fui ter aulas com a mãe dela, e foi assim que eu fiz a 4.ª classe. Eu fui a primeira rapariga da Seada a fazer a 4.ª classe. Depois é que foi a Nazaré, a seguir…
H – Foi a primeira da Seada a fazer a 4.ª classe? Isso em que ano?
MM – Fui a primeira a fazer a 4.ª classe. Eu teria 12 para 13 anos…
H – E na escola, quando lá andou, quantas raparigas daqui é que andavam na escola?
MM – Aqui da Seada ia apenas eu e o Joaquim…porque depois o padre disse: "não lhe deixes nada, mas deixa-lhe ao menos a 3.ª classe!" Mas depois o Joaquim não continuou, depois mais tarde fez à noite, porque depois veio para aqui uma professora, regente escolar, e dava aulas à noite…pois, porque os rapazinhos já andavam a trabalhar…
H – Já adultos?
MM – Mas ela dava também só até à 3.ª classe. Tanto que o meu irmão também só fez a 3.ª, e depois fez a 4.ª classe já em Lisboa…porque não havia professores! O meu irmão nunca chegou a ir à Fundada. Houve um tio meu, que já faleceu, que ia para a Fundada…e ir para a Fundada não é brincadeira! Era mais ou menos como

daqui para a Zaboeira…uns 6 ou 7 kilómetros. E depois as outras raparigas da Seada só começaram a ir quando se fez aqui esta escola…
H – Então o seu irmão…que é primo aqui da…
(Vozes) – Somos primos!
EC – A nossa mãe era irmã aqui do pai da Maria…e tinha o meu tio, irmão do Mateus…e tinha uma irmã que era a mais nova…mas morreu…
MM – Houve uma que morreu com a pneumónica…estava para casar…
EC – Morreu também a mãe do José Reis…
MM – Com a pneumónica…e as que estavam grávidas…
P – Eram as epidemias…
MM – Não sei porque raio chamam a isso a pneunómica…isso foi para aí em 1920.
A – A pneumónica foi em 1918…foi a seguir à Primeira Guerra Mundial.
P – Houve muita gente aqui que esteve mal…até contam que houve ali uma senhora que morreu, e o filho pequenito com a mãe morta, ainda se ia lá meter ao pé dela…pois, porque as pessoas estavam com poucas defesas…as pessoas com menos defesas é que morriam…
MM – A nossa tia estava para casar com o Ti Pedro…e depois a mulher dele também veio a morrer…
P – Com outra epidemia qualquer que apareceu!…
MM – Também com a pneumónica, passados uns anos, porque aquilo teve duas fases…
A – Houve várias…isso eram gripes.
MM – Pois eram, como aquela que está agora na China.
A – A pneumónica também se chamava Gripe Espanhola. E houve a Gripe Asiática…depois Hong Kong…E agora parece que vem aí outra…dessa Asiática! (risos)
MM – Dizem que aquilo é vírus…e aquilo parece que já está…
H – Já estão em quarentena…e tudo.[60]

Elisa da Conceição (1923) e Palmira da Conceição (1919), Lugar de Seada (Vila de Rei). Fotografia por Helena Cabeleira (10-09-2020).

[60] *Idem*.

(In) Conclusão

O volume de documentação – e produção de memória – sobre a pandemia COVID-19 (e seus impactos nas escolas e sistemas educacionais em todo o mundo) é presentemente esmagador, principalmente na internet. Em contraste, até Março de 2020 pouco se falava (e pouco se sabia) sobre eventos pandémicos ou epidémicos anteriores. Partindo da literatura nacional e das descobertas locais, contrastámos o *presente imediato* (2020-21) com *o passado quase recente* (1918, 1957, 1968), o ruído dos vivos com o silêncio dos mortos, procurando identificar algumas continuidades históricas, mudanças e paradoxos (e respectivas divisões geográficas, sociais e tecnológicas) que moldaram a educação pública nos meios rurais do interior-centro de Portugal, no espaço de cem anos (decorrido entre duas crises sanitárias). Procurámos, assim, contribuir para a escrita de uma história da educação e escolarização na região do Pinhal Interior Sul, convocando essas comunidades locais para a participação na construção da sua própria *história (e memória) pública*.

Ao longo deste trabalho de investigação procurámos mostrar que as escolas e as populações rurais (especialmente os idosos) têm obtido pouco destaque na historiografia educacional e, portanto, têm sido sistematicamente deixadas de lado de fora das práticas académicas ou científicas de produção do conhecimento. Até aos dias de hoje, essas comunidades e geografias – de *baixa densidade* – têm sido historicamente negligenciadas como *repositórios vivos de saberes* que são, eles próprios, desconhecidos das gerações mais jovens (ou por elas vistos como obsoletos e ultrapassados) e, portanto, estão fadados ao esquecimento e à extinção num futuro muito próximo. Como historiadores (e educadores) entendemos que é nosso dever e responsabilidade contribuir para a construção da história da educação como *um espaço público* no qual as pessoas são colocadas no centro da narrativa histórica, na medida em que são chamadas a povoar o passado e o presente – e, por conseguinte, a memória das gerações futuras – com os seus conhecimentos.

Quando aqui falamos de territórios rurais estamos, genericamente, a falar de milhares de aldeias e centenas de pequenas vilas que constituem os 278 Municípios do Continente português. A grande maioria da população portuguesa residente no Continente habita nestes territórios de média e/ou baixa densidade situados nas periferias das grandes cidades.[61] A sua ausência na historiografia da educação é ainda mais problemática quando sabemos que, até a década de 1960, metade da população do interior-centro de Portugal não havia sequer frequentado a escola formal. Uma esmagadora maioria dos casos – especialmente as mulheres –, tinha pouco mais do que a 3.ª ou a 4.ª classes da instrução primária, e muitos aprendiam a ler e a escrever por meio de práticas autodidactas ou voluntaristas (ao domicilio, com a ajuda de familiares e amigos, ou no local de trabalho).

Nestes ambientes educacionais informais ou não-formais – considerados *normais* em contextos rurais – uma quantidade incrível de *contação de histórias* aconteceu, e agora corre o risco de se perder para sempre. Essas histórias morrerão com os poucos anciãos que ainda se lembram desses tempos em que *não ir à escola era mais do que uma opção: era o destino de toda a criança camponesa*. Resgatar essas memórias que moldaram a vida das gerações habitantes no Portugal 'rural', no período entre duas pandemias (Gripe Espanhola e COVID-19) é, portanto, contribuir para a construção de ferramentas empíricas (e críticas) que nos permitam questionar (e/ou contrariar) a avassaladora torrente de

[61] O maior volume de população portuguesa residente no Continente (num total de 9.857.593 indivíduos, em 2021) habita em territórios de média e/ou baixa densidade. Em 2021, residiam em Lisboa: 545.923 indivíduos, e no Porto: 231.828 indivíduos.

narrativas *presentistas* – repletas de evidências de senso-comum, e amnésia histórica – que hoje inundam a nossa vida pública (intelectual, política, educacional, informativa). Registar e relembrar estas histórias e memórias das pessoas do PIS torna-se ainda mais imperativo à medida que estas populações rurais envelhecem e tendem a desaparecer.

As histórias contadas pelas irmãs Maria Albertina Castanheira e Maria Ezequiel Castanheira (ambas professoras aposentadas) são testemunhos preciosos que nos permitem vislumbrar as condições precárias do espaço físico e social em que tanto os médicos rurais quanto os professores trabalhavam no século passado. Já as memórias de Sofia de Jesus Martins, Ana Cristóvão Afonso, Palmira da Conceição, Elisa da Conceição, Elisa Alves Mateus, Maria A. Mateus Pereira e Palmira Dias – entre tantos outros homens e mulheres, cujos nomes e respectivos contributos para o Projecto MRIR não temos meio de aqui homenagear, condignamente, neste capítulo –, iluminam-nos o pensamento e a visão quanto a uma época em que a educação, tal como a própria vida, não tinha o estatuto de *um bem comum* nem era um direito tomado por garantido.

São inúmeros os depoimentos de mulheres residentes nas aldeias do PIS (e hoje com mais de 80 anos), que nos dizem nunca terem ido à escola: *isso era só para os rapazes*. Muitas delas aprenderam a assinar o nome – ou mesmo a ler e escrever cartas aos seus namorados –, por sua iniciativa autodidacta. Todas essas histórias e memórias lembram-nos sobre as longas e tortuosas estradas – por vezes, autênticos 'carreiros de cabra' por entre montes e vales, ou outros 'atalhos' pelo meio de matos e florestas – que nos trouxeram até aos dias de hoje, e quantas coisas e pessoas fomos deixando para trás, ou fomos esquecendo, ao longo desse caminho.

Quanto às histórias e memórias acerca da educação em tempo de pandemia COVID-19, as pessoas contactadas para esse efeito na região do PIS confirmam, no essencial, muitas das informações que hoje temos disponíveis através de várias fontes já anteriormente mencionadas: reportagens televisivas, notícias de rádio e jornais *online*, artigos de opinião, redes sociais, etc. Segundo aquilo que nos foi possível apurar durante os dois períodos de confinamento (Março-Maio 2020 e Janeiro-Abril 2021), as experiências vividas ao nível da educação 'local' neste tempo pandémico, repetem-se e multiplicam-se infinitamente, de aldeia em aldeia. Ao nível dos testemunhos orais, não verificámos nenhuma discrepância ou oscilação significativa entre aquela que foi a realidade da escola – *o ensino à distância* – vivida em contexto rural, e aquilo que se verificou a uma escala nacional (ou, até mesmo, global).

Com efeito, à medida que os percursos escolares se foram tornando (cada vez mais, nos últimos anos) *standardizados*, as experiências vividas da educação a uma escala 'local' ou 'micro' tendem a reproduzir e a multiplicar – um agrupamento escolar após o outro – as mesmas histórias a serem contadas em outros lugares do país (e até do mundo). Aquilo que sobressaí – e, porventura, sobressairá com maior nitidez num futuro próximo – é o enorme esforço colectivo levado a cabo por autarquias, escolas, professores, pais e alunos para assegurar a continuidade do trabalho pedagógico e a rotina escolar. Sobressai também, de modo quase hegemónico, a pressão inédita exercida sobre/pelos governos nacionais e outras autoridades transnacionais no sentido de democratizar o acesso às tecnologias e acelerar a *transição digital* das sociedades e das economias – no seio das quais a educação é, cada vez mais, entendida como uma indústria indistinta de tantas outras, ou seja: um serviço e um produto susceptível de comercialização e exploração para fins lucrativos (independentemente da sua especificidade local ou geográfica).

Entre 1918 e 2021, podemos ver, claramente, como o significado e o lugar da educação formal e da escola pública mudaram ao longo do tempo e das regiões. Mas também podemos ver como a história tende a repetir-se. Em essência, o que a pandemia COVID-19 nos

mostrou foi a vulnerabilidade das escolas públicas – bem como das próprias sociedades (rurais ou urbanas) – diante de velhas e novas formas de exclusão e desigualdade social. Mais concretamente, aquilo a que assistimos neste período histórico foi à emergência de uma nova estirpe de analfabetismo: a iliteracia digital. O analfabeto do século XXI já não é aquele que não sabe ler nem escrever, mas aquele que não tem acesso à tecnologia, ou não domina (com proficiência) a linguagem e as codificações do *digital*. O *incompetente digital* é, portanto, o novo excluído social e económico que esta pandemia veio trazer à luz do dia.

Bibliografia

Adão, A., & Remédios, M. J. (2009). O alargamento da escolaridade obrigatória para as meninas portuguesas (1960). Uma medida legislativa envergonhada: sua representação nos jornais. *Revista HISTEDBR On-line*, 36 (Dez.), 3-13
https://repositorio.ul.pt/handle/10451/7791

Agamben, G. (2009). What Is the Contemporary?. In W. Hamacher (Eds.), *What is an apparatus? And other essays* (pp. 39-54). Stanford: University Press.

Agamben, G. (2000). What is a people?. In S. Buckley, M. Hardt & B. Massumi (Eds.), *Means without end: Notes on Politics* (pp. 29-36). V. Binetti and C. Casarino (Trad.). Minneapolis & London: University of Minnesota Press.

Albuquerque, R. (2014-06-25). Afinal também fecharam escolas neste ano letivo. *Expresso*. https://expresso.pt/sociedade/afinal-tambem-fecharam-escolas-neste-ano-letivo=f877791

Albuquerque, R.; Bourgard, J. & Ribeiro, E. (sd). Escolas primárias encerradas desde 2005: o que são hoje? *Público*. https://acervo.publico.pt/sociedade/escolas-primarias-encerradas

Almeida, J.A. (2021-07-08). Eu quero, eu escolho Mação!. *O Mirante*, Especiais. https://omirante.pt/edicao-1500/2021-07-08-Eu-quero-eu-escolho-Macao-7de47983?fbclid=IwAR3nv4fsr9dv2INvER7AQeMRVLJrkzgOhbveR66-VHVmYR4ZmbDfWyuM27k

Almeida, J.A. (2021-07-12). Escolas de Mação querem alunos mais felizes. *O Mirante*, Especiais. https://omirante.pt/sociedade/2021-07-12-Escolas-de-Macao-querem-alunos-mais-felizes--f4eaedee?fbclid=IwAR2RkEEVNRIZy_iM-fHb9SjxKVVOU3ISquBDsYGwaxSGc--izPFqhMPQBUd8

Alves, J. M., & Cabral, I. (Eds.). (2020). *Ensinar e aprender em tempo de COVID-19: entre o caos e a redenção*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
https://www.spzn.pt/uploads/documentos/documento_1591625628_6074.pdf

Arendt, H. (1972a). On violence. In *Crises of the Republic* (pp. 103-184). Florida: Harcourt Brace & Company.

Arendt, H. (1972b). Thoughts on Politics and Revolution: A commentary. In *Crises of the Republic* (pp. 199-233). Florida: Harcourt Brace & Company. [The essay is based on an interview with Arendt by the German writer Adelbert Reif, in the summer of 1970. Translated by Denver Lindley]

Azevedo, J.M. (1995). *Os nós da rede. Contributo para a enunciação do problema das escolas primárias em meio rural*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto/ Faculdade de Psicologia e de Ciências Educação].
https://repositorio-aberto.up. pt/handle/10216/53618

Bastian, J., & Flinn, A. (2020). *Community archives, community spaces: Heritage, memory and identity*. London: Facet Publishing

Batista, M.A. C. (1999). *Acúrcio Castanheira: O médico e o homem*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.

Biesta, G. (2021). *World-centred education: a view for the present*. London/ New York: Routledge.

Bloch, M. (1993), *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*. Paris: Armand Colin.

Cabeleira, H. (2017). A (des)integração das artes no curriculo do século XXI: apontamentos para uma história do presente. *Matéria Prima: Práticas artísticas no Ensino Básico e Secundário*, 5(3), 132-141.https://repositorio.ul.pt/handle/10451/30613

Cabeleira, H. (2018). We don't need no education: all we need is 'learning to learn' from cradle to grave. In J. P. Queiroz & R. Oliveira (Eds.), *Arte e Ensino: propostas de resistência* (pp. 91--106). Lisboa: CIEBA-FBAUL. https://repositorio.ul.pt/handle/10451/37147

Cabeleira, H., Carvalho, C., & Madeira, A. (2020). Memórias do tempo futuro: Envelhecimento, Intergeracionalidade e Educação no Centro de Portugal. In Z. A. Santiago, R. Mangueira & J. J. Casimiro (Orgs.), *Universidade, Comunidade e Escola: Tecendo Aprendizagens nos diálogos intergeracionais* (pp. 134-173). Santa Catarina: Livrologia. https://livrologia.com.br/anexos/1432/54124/universidade-comunidade-e-escola-final-pdf

Candeias, A. (1998). *Alfabetização e escola em Portugal na transição de século: dados e perspectivas* (n.º 105, abril). Coimbra: Oficina do CES, Centro de Estudos Sociais. https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/89372/1/Alfabetizacao%20e%20Escola%20em%20Portugal%20na%20Transicao%20de%20Seculo.pdf

Cândido, L. M. (1964). A evolução recente da estrutura escolar portuguesa. *Análise Social*, 2 (7/8), 671-698. http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224163595N3vEA5jr9Mz70HG6.pdf

Cardim, J. C. (coord.). (2000). *O Sistema de Formação Profissional em Portugal. CEDEFOP – Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. https://www.cedefop. europa.eu/files/7009_pt.pdf

Carvalho, R. de (2008). *História do Ensino em Portugal: Desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano*. 4.ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. [1985]

Casanova, R. (2021-02-08). Professora que deu aulas no carro confiante no regresso do ensino à distância: "Estamos mais preparados". *Observador*. https://observador.pt/programas/reportagem--observador/professora-que-deu-aulas-no-carro-confiante-no-regresso-do-ensino-a-distancia--todos-estamos-mais-preparados/

Castanheira, A. (1919). *Tuberculose Pulmonar: sua história e profiláxia*. Coimbra: Tip. Popular de J. Bizarro.

Cauvin, T. (2018). The rise of Public History: an international perspective. *Historia Crítica*, 68, 3--26. https://revistas.uniandes.edu.co/doi/10.7440/histcrit68.2018.01

Certeau, M. de (1975). *L'Écriture de l'histoire*. Paris: Gallimard.

CNE – Conselho Nacional de Educação (2020). *Contributos para a Educação pós-COVID 19: A memória, o conhecimento, o futuro*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE). https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Conhecimento.pdf

Cruz, R. (2016). A escola rural na produção académica portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 29 (2), 233-253. https://doi.org/10.21814/rpe.9518

Cutileiro, J. (1971). *A Portuguese Rural Society*. Oxford: Clarendon Press.

Dekker, A., Pieterse, J., & Scagliola, S. (2017). The hidden value of oral History in an 'open' society: A discussion. In A. Dekker (Ed.), *Lost and living (in) archives* (pp. 125-139). Amsterdam: Pia Pol. Valiz. https://monoskop. org/images/1/11/Dekker_Annet_ed_Lost_and_Living_in_Archives_2017.pdf

Delacroix, C. (2018). L'histoire du temps présent, une histoire (vraiment) comme les autres? *Revista Tempo e Argumento*, 10 (23), 05-38. https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180310232018005/8048

Diário Digital Castelo Branco (2020-09-21). Proença-a-Nova: Responsabilidade individual reforçada no início das aulas. *Diário Digital Castelo Branco*, Educação. https://www.diariodigitalcastelobranco.pt/noticia/54447/proenca-a-nova-responsabilidade-individual-reforcada-no-inicio-das-aulas

Donaldson, R. (2020). The development and growth of Public History. In T. Fitzgerald (Ed.), *Handbook of Historical Studies in Education* (pp. 923-941). Singapore: Springer.

Dudman, P. (2020). Living archives built with communities. *Displaced Voices: A Journal of Archives, Migration and Cultural Heritage*, 1 (2), 59-60. https://doi.org/10.15123/uel.89683

https://repository.uel.ac.uk/download/2b2f7cfdce15871ea398e3f3f6110c276eea60c47245b06e5e7adc66e224aa30/109969/Living-Archives-Built-with-Communities-by-Paul-V-Dudman.pdf

Farge, A. (1999). *Lugares para a história*. Telma Costa (Trad.). Lisboa: Editorial Teorema.

Fernandes, J.C. (2021-02-25). SERTÃ/Covid-19: AES – "É difícil planear o futuro em tempos de pandemia". *Rádio Condestável*. https://radiocondestavel.pt/noticias/sertacovid-19-aes-e-dificil--planear-o-futuro-em-tempos-de-pandemia-jose-carlos-fernandes-diretor/

Figueiredo, E., & Ferrão, P. (2007, November 1-3). *O conhecimento não cresce nas árvores*. [Paper Presentation]. III Congresso de Estudos Rurais, Faro, Portugal

Foster, H. (2004). An archival impulse. *October*, 110 (Fall), 3-22. https://www.jstor.org/stable/3397555

Foucault, M. (1995). *Discipline and Punish: The birth of the prison*. A. Sheridan (Trad.). 2nd ed. New York: Vintage Books [Surveiller et Punir: Naissance de Ia prison. Editions Gallimard, Paris, 1975].
https://monoskop. org/images/4/43/Foucault_Michel_Discipline_and_Punish_The_Birth_of_the_Prison_1977_1995.pdf

Frisch, M. (1990). *A shared authority: essays on the craft and meaning of oral and public history*. Albany: State University of New York Press.

George, F., Rodrigues, B. & Carreira, M. [2020]. *Gripe em Lisboa 1957 e 2008*. Lisboa: DGS. https://www.dgs.pt/documentos-e-publicacoes/gripe-em-lisboa-1957-e-2008-pdf.aspx

Gomes, P., & Machado, M. (2020). Literacy and Primary School expansion in Portugal: 1940-62. *Revista de Historia Económica / Journal of Iberian and Latin American Economic History* 38(1). 111-145. https://ideas.repec.org/a/cup/reveco/v38y2020i1p111-145_6.html

Goulão, F. (2005). Habilitação para o Magistério. In E. C. Martins (Coord.), *Actas do V Encontro Ibérico de História da Educação* (pp. 569-572). Coimbra/ Castelo Branco: Alma Azul. https: //ler.letras.up. pt/uploads/ficheiros/15091.pdf

Grigorescu, A. & Zaif, A. (2017). The concept of glocalization and its incorporation in global brands' marketing strategies. *International Journal of Business and Management Invention*, 6 (1), 70-74. https://www.ijbmi.org/papers/Vol(6)1/Version-3/K0601037074.pdf

GSEE – Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2017). Despacho n.º 5908/2017 – Projecto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. *Diário da República*, n.º 128, 2.ª Série de 5 de julho de 2017, pp. 13881-13890.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/despacho_5908_2017.pdf

Guinote, P. (2006). O Lugar da(o)s Regentes Escolares na Política Educativa do Estado Novo: Uma Proposta de Releitura (anos 30 – anos 50). *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 1 (set-dez), 113-126. http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/viewFile/42/44

Haraway, D. (1988). Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14 (3), 575-599 https://philpapers.org/archive/harskt.pdf

Hale, J. N. (2020). On the methods and methodologies of Historical Studies in Education. In T. Fitzgerald (Ed.), *Handbook of Historical Studies in Education* (pp. 833-846). Singapore: Springer.

Haskins, E. (2007). Between archive and participation: Public Memory in a digital age. *Rhetoric Society Quarterly*, 37 (4), 401-422. https://doi.org/10.1080/02773940601086794

Healthnews (2021-02-18). Câmara de Proença-a-Nova apoia alunos com entrega de refeições, computadores e dispositivos de internet. *Healthnews.pt*. https://healthnews.pt/2021/02/18/camara-de-proenca-a-nova-apoia-alunos-com-entrega-de-refeicoes-computadores-e--dispositivos-de-internet/

Henriques, H. M. G. (2011). Formar Professores: A Escola Normal Particular Amato Lusitano (1950-1973). *Estudios Humanísticos. Historia*, 10: 229-244.

Hoegaerts, J. (2021). Voices that Matter? Methods for historians attending to the voices of the past. *Historical Reflections* 47(1), 113–137.

Houdek, M. & Phillips, K. (2017, January 25). Public Memory. *Oxford Research Encyclopaedia*.https://oxfordre.com/communication/view/10.1093/acrefore/9780190228613.001.0001/acrefore-9780190228613-e-181

Hoyle, V. (2017). Editorial: archives and public history. *Archives and Records*, 38(1), 1-4.

ICFE – International Commission on the Futures of Education (2021). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. Paris: UNESCO.

Inácio, A.M. (2021-07-20). É preciso mais colaboração entre Saúde e Segurança Social para cuidar melhor das pessoas em lares. *Diário de Notícias*. https://www.dn.pt/sociedade/e-preciso-mais--colaboracao-entre-saude-e-seguranca-social-para-cuidar-melhor-das-pessoas-em-lares--13954966.html

INE (26-07-2022). Taxa de escolaridade do nível de ensino superior (Série 2011 – %) da população residente com idade entre 25 e 64 anos por Local de residência (NUTS – 2013), Sexo e Grupo etário; Anual – INE, Inquérito ao emprego. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&contecto=pi&indOcorrCod=0006400&selTab=tab0

INE (26-07-2022). Alunas/os inscritas/os no ensino superior (N.º) por Localização geográfica (NUTS – 2013) e Nacionalidade; Anual. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&contecto=pi&indOcorrCod=0009234&selTab=tab0

Jacob, L. & Coelho, A.R. (2020). Atividades Online nas Universidades Seniores em Tempos de Pandemia. *Interacções*, 16(54), 126–143. https://doi.org/10.25755/int.21091

https://revistas.rcaap. pt/interaccoes/article/view/21091

Jornal de Proença (2021-02-17). Oleiros: Município volta a apoiar alunos do concelho. *Jornal de Proença*. https://jornalproenca.pt/oleiros-municipio-volta-a-apoiar-alunos-do-concelho/

Justino, D. (Dir.) (2017). *Organização escolar: os agrupamentos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE). https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos/estudo_organizacao_escolar_agrupamentos.pdf

Kotzeva, M. (Ed.) (2013). *Eurostat Regional Yearbook 2013*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Lima, L. & Torres, L. (2020). Políticas, dinâmicas e perfis dos agrupamentos de escolas em Portugal. *Análise Social* 4 (237), 748-774. http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/n237_a03.pdf

Lima, L.; Pino, I.; Adrião, T.; Almeida, L.; Ferretti, C.; Zuin, A.; Souza, S.; Goergen, P.; Moraes, C.; Silveira, A.; Ximenes, S. & Rambla, X. (2020). Editorial: Confinar a experiência escolar num ecrã? *Educação & Sociedade* 41 (e240846), 1-4. https://doi.org/10.1590/ES.240846

Lopes, G. (2021-02-08). As aulas à distância no país sem rede. *Jornal de Notícias*. https://www.jn.pt/local/noticias/braganca/braganca/reportagem-as-aulas-a-distancia-no-pais-sem-rede--13326590.html

Lopes, M. (2020-09-16). Claramente, no mundo ninguém estava preparado para esta pandemia. *Notícias ao Minuto*. https://www.noticiasaominuto.com/politica/1584932/claramente-no-mundo-ninguem-estava-preparado-para-esta-pandemia

Lopes, R. & Mota, B. (2021). Innovative local policies in Portuguese low-density rural areas. *European Countryside* 13 (2), 388-409.

LUSA (2021-04-11). Menos de 30% dos idosos aderiram às aulas virtuais das universidades seniores. *Observador*. https://observador.pt/2021/04/11/menos-de-30-dos-idosos-aderiram-as-aulas--virtuais-das-universidades-seniores/

Marques, P.V. (2019-02-10). Quase 40 escolas a funcionar a prazo há uma década. *Diário de Notícias*. https://www.dn.pt/pais/quase-40-escolas-a-funcionar-a-prazo-ha-uma-decada-1056 2591.html

Mata, J.T. da (Dir.). (2009). *50 anos de Estatísticas da Educação*. 3 Vols. Lisboa: GEPE/ME / INE. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=82890475&PUBLICACOEStema=55445&PUBLICACOESmodo=2

MEN-DGEP – Ministério da Educação Nacional / Direccção-Geral do Ensino Primário (1960). Decreto-Lei n.º 42 994. *Diário do Governo*, n.º 125, I Série de 28-05-1960, pp. 1271-1288. https://dre.pt/application/conteudo/504301

Miguel, S. S. (2020-05-15). Do carro para casa. RTP ajudou professora a melhorar condições de trabalho. *RTP Telejornal*. https://www.rtp. pt/noticias/pais/do-carro-para-casa-rtp-ajudou-professora-a-melhorar-condicoes-de-trabalho_v1229282

MIN-DGEPN – Ministério da Instrução Pública / Direcção Geral do Ensino Primário e Normal (1928). Decreto n.º 15.886. *Diário do Governo*, n.º 194, I Série de 24-08-1928, pp. 1755-1756. https://dre.pt/application/conteudo/585590

Miranda, L. (2021-02-12). Aluna de Vimioso anda na carrinha do pai à procura de rede para ter aulas online. *LUSA – SIC Notícias*. https://sicnoticias.pt/especiais/coronavirus/2021-02-12--Aluna-de-Vimioso-anda-na-carrinha-do-pai-a-procura-de-rede-para-ter-aulas-online

Mónica, M.F. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Presença.

Mónica, M.F. (1973). Notas para a análise do ensino primário durante os primeiros anos do salazarismo. *Análise social*, 10 (39), 478-498. https://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223893193S7zFS6ak5Ee77TD7.pdf

Monteiro, J.C. (1974). *Morituri te Salutant*. Lisboa: & etc e Arcádia.

Nora, P. (1989). Between memory and history: les lieux de mémoire. *Representations* 26 (Spring), 7-24.

Nóvoa, A. (1996). História da educação: Percursos de uma disciplina. *Análise Psicológica*, 4(14), 417-434.

Nóvoa, A. (1997). A Educação Nacional 1930-1974: análise histórica e historiográfica. In A. Escolano & R. Fernandes (Eds.), *Los camiños hacia la modernidad educativa en España y Portugal 1800-1975* (pp. 175-204). Zamora: Fundación Rei Afonso Henriques. https://ler.letras.up. pt/uploads/ficheiros/15154.pdf

Nóvoa, A. (2002). O espaço público da educação: imagens, narrativas, dilemas. In *Espaços de Educação, Tempos de formação* (pp. 237-263). Lisboa: FKG

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

Nóvoa, A. & Alvim, Y. (2020). Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school. *Prospects*, 49, 35–41. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09487-w https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11125-020-09487-w.pdf

Nunes, A. S. (1964). Portugal, sociedade dualista em evolução. *Análise Social* 2 (7-8), 407-462. http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224163141J6rRZ2mr6Ls93VU7.pdf

Pacheco, J. A. (2022-02-11). A aprendizagem escolar em tempos conturbados. *Público*. https://www.publico.pt/2022/02/11/impar/opiniao/aprendizagem-escolar-tempos-conturbados--1995115

Philips, K. & Reyes, M. (Eds.) (2011). *Global memoryscapes: Contesting remembrance in a transnational age*. Tuscaloosa: University of Alabama Press.

Popple, S.; Prescott, A., & Mutibwa, D. (2020). *Communities, archives and new collaborative practices*. Bristol: Policy Press.

PORDATA (26-07-2022). Censos 2021: conheça o seu município: Oleiros. https://www.pordata.pt/Municipios/Quadro+Resumo/Oleiros-255945

PORDATA (26-07-2022). População residente com 15 e mais anos segundo os Censos: total e por nível de escolaridade completo mais elevado. https://www.pordata.pt/DB/Municipios/Ambiente+de+Consulta/Tabela

PORDATA (02-08-2022). Alunos matriculados nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino. https://www.pordata.pt/Municipios/Alunos+matriculados+nos+ensinos+pr%c3%a9+escolar++b%c3%a1sico+e+secund%c3%a1rio+total+e+por+n%c3%advel+de+ensino-166

Radio Hertz (2021-02-08). Vila de Rei: Município reforça apoios a alunos do Agrupamento de Escolas. *Radio Hertz*. https://radiohertz.pt/vila-de-rei-municipio-reforca-apoios-a-alunos-do--agrupamento-de-escolas/

Ramos, R. (1988). Culturas da alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: uma introdução à História da Alfabetização no Portugal contemporâneo. *Análise Social* 24 (103-104), 1067--1145.

Ramos, R. (Coord.) (2010). *História de Portugal*. Lisboa: Esfera dos Livros.

Relvas, T. (2021-02-25). SERTÃ/Covid-19: ETPS – "Ensino à distância não é tão produtivo". *Rádio Condestável*. https://radiocondestavel.pt/noticias/sertacovid-19-etps-ensino-a-distancia--nao-e-tao-produtivo-teresa-relvas-diretora/

Rias, A.P. (1999). O ensino em discurso feminino: O caso singular das regentes escolares. *Ex Aequo* 1: 107-121. https://exaequo.apem-estudos.org/files/2017-12/artigo-no-10-ana-rias.pdf

Ricoeur, P. (2007). *A memória, a história, o esquecimento*. Alain François et al. (Trad.), Campinas: Editora da Unicamp. [Paris: Editions du Seuil, 2000]

Rocha, S.M. (2021-02-08). A professora Sílvia já não tem de subir ao monte para dar aulas. *TSF Rádio Notícias*. https://www.tsf.pt/portugal/sociedade/a-professora-silvia-ja-nao-tem-de-subir--ao-monte-para-dar-aulas-13326981.html

RP-DGE – República Portuguesa / Direcção Geral de Estatística (1933). *Censo da População de Portugal (7.º Recenseamento Geral da População), 01 Dezembro 1930: Famílias, População de residência habitual, e população de facto, distinguindo sexo, nacionalidade, naturalidade, estado civil e instrução*. Lisboa: Imprensa Nacional. https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=censos_historia_pt_1930

RP-DGE – República Portuguesa / Direcção Geral de Estatística (1923). *Censo da População de Portugal (6.º Recenseamento Geral da População), 01 Dezembro 1920*: *Vol.1 Separata – Fogos. População de residência habitual e população de facto, distinguindo sexo, nacionalidade, naturalidade, estado civil e instrução*. Lisboa: Imprensa Nacional. https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=censos_historia_pt_1920

RUTIS / CASES (30-06-2020). Lista das Universidades e Academias Seniores inscritas na RUTIS a 30 de junho de 2020 (No cumprimento do disposto no n.º 9 da cláusula 2.ª, do protocolo entre o Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social e a RUTIS – Associação Rede de Universidades da Terceira Idade). https://www.cases.pt/wp-content/uploads/2020/07/listaoficial deUTIs-com-alunos-cases-30-junho-2020.pdf

RUTIS-CASES (31-12-2019). Lista das Universidades e Academias Seniores inscritas na RUTIS--CASES a 31 de Dezembro de 2019 (No cumprimento do disposto no n.º 9 da cláusula 2.ª, do protocolo entre o Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Sociale a RUTIS – Associação Rede de Universidades da Terceira Idade). https://www.cases.pt/wp-content/uploads/ 2020/02/listaoficialdeUTIs-com-alunos-cases-31-dezembro-2019.pdf

Sanches, I. (Ed.). (2020). *Boletim Oficial do Ministério da Instrução Pública (1916/17; 1922; 1929/36): Sumários e Índices de Autores, Títulos e Diplomas Legais*. Lisboa: Direção de Serviços de Documentação e de Arquivo da Secretaria-Geral da Educação e Ciência. https://www. sec-geral.mec.pt/sites/default/files/boletim_mip_final_0.pdf

Santos, M.E.B. (Dir). (2020). *Estado da Educação 2019.* Lisboa: Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE). https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/EE2019_Digital_ Site.pdf

Santos, M.E.B. (Dir.). (2021a). *Educação em tempo de pandemia: Problemas, respostas e desafios das escolas*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE). https://www.cnedu.pt/content/ iniciativas/estudos/Educacao_em_tempo_de_Pandemia.pdf

Santos, M.E.B. (Dir.). (2021b). *Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE).https://www.cnedu.pt/ content/noticias/estudos/Estudo_AssembleiaRepublica-Efeitos_da_pandemia_COVID-19.pdf

Sérgio, A. (1974). *Democracia*. Cadernos Livres n.º 2. Lisboa: Livraria Sá e Costa.

Sérgio, A. (1980). *Obras Completas: Ensaios*. Tomo I (pp. 189-198). Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.

SIC (2021-07-25). Pais, professores e alunos partilham um desejo: que em 2021/22 o ensino seja presencial. *SIC Notícias*. https://sicnoticias.pt/pais/2021-07-25-Pais-professores-e-alunos--partilham-um-desejo-que-em-2021-22-o-ensino-seja-presencial-3bccb27f

SIC (2021-04-11). "Se não morrermos pelo vírus, morremos por solidão." Paragem das universidades seniores gerou "ansiedade e tristeza". *SIC Notícias*. https://sicnoticias.pt/especiais/ coronavirus/2021-04-11-Se-nao-morrermos-pelo-virus-morremos-por-solidao.-Paragem-das--universidades-seniores-gerou-ansiedade-e-tristeza-58073781

Silva, A. M. M. (2021). Resgatar Memórias: Da pneumónica 1918 à Covid-19. *Zahara: Revista de História Local*, 37, 70-80.

Simões, S. (2014-11-05). Aqui a média de idades é mais de 65. *Observador*. https://observador.pt/ especiais/aqui-media-de-idades-e-mais-de-65/

Sluis, K. (2017). Accumulate, aggregate, destroy: Database Fever and the Archival Web. In A. Dekker (Ed.), *Lost and living (in) archives* (pp. 27-40). Amsterdam: Pia Pol. Valiz.

Sobral, J. M.; Lima, M.L., Sousa, P.S. & Castro, P. (Orgs). (2009). *A pandemia esquecida: Olhares comparados sobre a pneumonia 1918-1919*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, ICS-UL.

Soulet, J.-F. (1995). Marc Bloch, Lucien Febvre et l'histoire immediate. *Cahiers d'histoire immediate*, 7, 1-8.

Stoer, S. R. (2008). A Reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou 'disfarce humanista'? *Educação, Sociedade & Culturas* 26, 17-48. https://www.fpce.up. pt/ciie/revistaesc/ESC26/26-AReforma.pdf

Tavares, Pe. J. S. (1918). *O analphabetismo em Portugal*. Separata da Revista Brotéria, Série de Vulgarização Scientífica Vol. XVI, Fasc. III, IV e V. Braga.

TC – Tribunal de Contas (2021-07-22). *Relatório n.º 09/2021 (2.ª Secção): "Ensino à distância e digitalização nas escolas durante a pandemia: Uma resposta rápida e adaptada à pandemia, mas limitada pela insuficiência de competências e meios digitais a requerer investimentos"* (Auditoria). Lisboa: Tribunal de Contas. https://www.tcontas.pt/pt-pt/Pages/homepage.aspx#tc--anchor-atos
https://www.tcontas.pt/pt-pt/ProdutosTC/Relatorios/RelatoriosAuditoria/Documents/2021/rel009-2021-2s.pdf

Tomamichel, S. (2016). L'histoire de l'éducation confrontée à son utilité sociale. *Espacio, Tiempo y Educación* 3 (1), 149-176.

Topa, F. (2020). Quem espera por sapatos de defunto: da história à literatura e ao cinema. *E-Letras com Vida* 4 (Jan.-Jun.), 143-151. http://web.letras.up. pt/ftopa/Artigos%20em%20revistas/Quem%20espera%20por%20sapatos%20de%20defunto.pdf

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

TVI 24 (2020-05-24). Últimas COVID-19: Câmara de Proença-a-Nova cria rede de transporte escolar especial. *TVI 24*. https://tvi24.iol.pt/aominuto/5e56645d0cf2071930699ff6/camara-de--proenca-a-nova-cria-rede-de-transporte-escolar-especial/5ec5329c0cf2c4d7ff3ee4ce

Urban, W. J. (2020). Biography and autobiography. In T. Fitzgerald (Ed.), *Handbook of historical studies in education* (pp. 909-922). Singapore: Springer.

Valério, N. (Coord.). (2001). *Estatísticas Históricas Portuguesas*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatísticas (INE).
https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=138364&PUBLICACOESmodo=2

Velásquez, M. (2020). Lessons from the past: Listening to our stories, reading our lives. In T. Fitzgerald (Ed.), *Handbook of Historical Studies in Education* (pp. 863-875). Singapore: Springer.

Yanes-Cabrera, C., Meda, J. & Viñao, A. (Eds.). (2017). *School Memories: New Trends in the History of Education*. Cham: Springer.

A «MEMÓRIA DA ESCOLA»: NOVA MODA HISTORIOGRÁFICA OU OPORTUNIDADE DE AMPLIAR OS OBJETIVOS HEURÍSTICOS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO?*

Juri Meda

Universidade de Macerata

1. A crise da função epistemogenética do passado e as origens da hipermnésia contemporânea

EM 2015, Antonio Viñao Frago abriu a sua conferência inaugural no congresso internacional «La memoria escolar. Nuevas tendencias en la investigación histórico-educativa: perspectivas heurísticas y cuestiones» em Sevilha afirmando que «la memoria está de moda». Já em 2010, para descrever esta tendência, o historiador espanhol falara em «furor conmemorativo» (Viñao, 2010, p. 20). As razões para esta moda são múltiplas e complexas.

A memória é um conceito que sofreu uma rápida saturação ao longo do século XX (não por acaso definido por Eric Hobsbawm como o «século breve»), uma vez que a precipitosa evolução tecnológica e científica posta em marcha pela sociedade ocidental durante o seu curso determinou um aumento exponencial da taxa de obsolescência dos valores e dos conhecimentos, rapidamente ineficazes no que diz respeito às funções de regulamentação ética e descodificação epistemológica que lhes foram originalmente atribuídas e, por conseguinte, passíveis de serem descartados. O ritmo da inovação foi tão elevado que, automaticamente, tudo o que constituía a funcionalização material dos valores e dos conhecimentos ultrapassados e descartados tornou-se (muito mais rapidamente do que no passado) uma relíquia, um "dispositivo de memória" capaz de armazenar informação sobre o passado e transmiti-la através do tempo, permitindo a sua recuperação não tanto para a posteridade (como sempre foi), quanto para a própria "coevidade".

O nosso tempo – aquilo a que Hans Ulrich Gumbrecht ha definiu como *broad present*, o «presente longo» (Gumbrecht, 2014) – é um hiperprodutor de passado[1] e, consequentemente, também um hiperconsumidor de memória, na medida em que gera muito mais

* Esta contribuição insere-se nas atividades científicas programadas no âmbito do projeto de investigação *Memórias Resgatadas, Identidades (Re)construídas: Experiências de escolarização, património e dinâmicas educativas locais – MRIR* (Projeto n.º 029091), financiado pelo European Structural and Investment Funds e pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

[1] Gumbrecht fala do *ever-available past*, um passado que não podemos deixar para trás.

descartes culturais em muito menos tempo do que em épocas anteriores, em que os tempos de memorização coletiva podiam ser mais longos precisamente porque os valores e conhecimentos mantinham a sua eficácia intacta através das gerações, tornando as mudanças menos traumáticas. Hoje, pelo contrário – não só a nível transgeracional, mas também a nível intrageracional – assistimos a um envelhecimento prematuro dos valores e dos conhecimentos, caracterizados por uma taxa de obsolescência que pode ser comparada à descrita pelo economista francês Serge Latouche para os produtos industriais (Latouche, 2012), cuja duração é definida por uma estratégia comercial precisa destinada a torná-los inservíveis no final de um período predefinido ou a considerá-los como obsoletos em relação aos novos modelos, ainda que equivalentes a nível funcional.

Recorrendo a um paradoxo, podemos dizer que a nossa cultura – reduzida a um «bem de consumo» de acordo com o paradigma sociocultural elaborado por Edgard Morin no seu *L'esprit du temps* (Morin, 1962) a partir das reflexões teóricas de Horkheimer e Adorno sobre a «indústria cultural» – envelhece à mesma velocidade de um i-Phone. Contudo, embora – vítimas desta estratégia – corramos a comprar o novo modelo de i-Phone, não parece que estejamos dispostos a trocar o nosso passado – ou melhor, a ideia que dele elaborámos durante as nossas vidas – de forma assim tão fácil e guardamo-lo zelosamente.

Como resultado, ao longo do último século, a memória perdeu cada vez mais a sua função de transmissão cultural, enquanto mediadora de valores e conhecimentos desenvolvidos e/ou eficazmente utilizados pelas gerações passadas às novas, e tornou-se um refúgio nostálgico dentro do qual um número crescente de indivíduos se autossegrega, vítimas de um processo de «micronização geracional», determinado pela extrema aceleração das dinâmicas socioculturais e pela rapidez de resolução do nexo geracional de base – conforme teorizado por Karl Mannheim (1964) – da identificação coletiva nas formas de sentir, pensar e agir típicas de uma dada época histórica.

Isto implica que o intervalo cronológico que um grupo social tem de viver para estar exposto aos fenómenos socioculturais que o caracterizaram e assim se poder identificar numa determinada geração é cada vez mais reduzido. Neste sentido, no contexto acima descrito, os intervalos intergeracionais estão a ficar cada vez mais curtos (já não são medidos em décadas, mas em anos), enquanto as linhas de demarcação entre uma geração (ou micro) e outra estão a ficar cada vez mais rígidas: no início do século XIX, um jovem camponês continuava a trabalhar a terra com as mesmas ferramentas que utilizara o seu pai, que lhe tinha ensinado como funcionavam; hoje em dia, um adolescente é capaz de compreender o funcionamento de um novo modelo de *smart-phone* ou *tablet* muito mais rapidamente, não só do que o seu pai, mas também do que o seu irmão, apenas poucos anos mais velho.

A multiplicação micro-geracional e a coexistência prolongada de grupos sociais identificados em contextos históricos e sociais extremamente diversos, frequentemente não comunicantes entre si, está na base do excesso de memória (o «furor conmemorativo» mencionado por Antonio Viñao Frago) a que assistimos hoje. Este excesso de memória pode ser interpretado quer como uma rejeição do já referido «presente longo» quer como uma reivindicação identitária por parte de um grupo social mais ou menos extenso, que está convencido de que ainda não cumpriu completamente a sua «entelequia geracional» (Mannheim, 1964) e, portanto, sente-se inclinado a reatualizar o seu passado. Este fenómeno reflete-se também na categoria da «retrotopia», recentemente elaborada por Zygmunt Bauman. A «retrotopia» é o inverso da utopia, é uma utopia virada para dentro. Consiste na nossa atitude de colocar no passado – e já não no futuro, agora representado como inelutavelmente distópico – a ideia de uma sociedade melhor. Segundo o conhecido sociólogo polaco, com efeito, a mudança hoje já não é imaginada como uma viagem em

direção ao futuro – aquela realidade desconhecida pela qual durante séculos os homens esperaram e tentaram interpretar para orientar o seu presente – mas como um passo atrás, em direção a um tempo que é conhecido, reconfortante e, sobretudo, dotado de extraordinárias potencialidades não expressas ou negadas. Esta abruta reviravolta foi causada pelo colapso do mito do progresso.

Numa época caracterizada por um «etnocentrismo temporal ou presentismo» (retomando uma pertinente definição formulada em 2010 por Antonio Viñao Frago), o passado torna-se o horizonte cultural dentro do qual os valores que interiorizámos e os conhecimentos que adquirimos ganham significado, e a memória é o instrumento através do qual o recuperamos. O futuro – que tanta influência teve na cultura do século XX – parece já não nos interessar, mesmo que a inovação tecnológica digital nos faça avançar a uma velocidade vertiginosa com os olhos fixos no «espelho retrovisor», vítimas da conhecida síndrome teorizada por Marshall McLuhan (1967).

O ritmo frenético imposto por um desenvolvimento – cultural, além de socioeconómico – insustentável, com efeito, leva-nos a procurar no passado os elementos através dos quais podemos descodificar o nosso presente ensarilhado, apesar do fosso entre estes dois pólos do tempo linear serem agora intransponíveis e não nos permitirem encontrar qualquer chave de leitura.

Acumulámos tanto passado em tão pouco tempo que este nos ultrapassa, não tendo sido sujeito a uma seleção rigorosa por parte do esquecimento, cuja função social foi bem evidenciada por Marc Augé (1998) e Paul Ricœur (2000).

Recordamos tudo, mas a nossa memória é estéril, não gera conhecimento, é antes um bálsamo que serve para aliviar momentaneamente o trauma repetido a que o progresso hipertrófico das últimas décadas nos tem sujeitado[2]. Refugiamo-nos na nossa memória para nos convencermos de que o mundo que conhecíamos ainda não foi completamente varrido e ainda temos, de alguma forma, domínio sobre as nossas vidas.

2. A «memória da escola» como um objeto histórico

Estas considerações também se aplicam à «memória da escola»? A «memória da escola» ficou recentemente na moda pelas mesmas razões complexas que levaram a sociedade a idolatrar o passado? Será um refúgio nostálgico dentro do qual nos fechamos numa tentativa de resistir às profundas mudanças determinadas também no âmbito educativo pelo aumento incessante do uso das tecnologias digitais e da inteligência artificial, ou será algo mais? E como é que se relaciona com a «história da escola»? Antes de responder a estas perguntas, é necessário fazer alguns esclarecimentos sobre o que é exatamente a «memória da escola».

Duccio Demetrio dedicou os seus estudos à investigação da forte dimensão pedagógica da memória e à promoção de uma verdadeira pedagogia da memória, baseada na reconstrução autobiográfica, também dentro do contexto escolar (Demetrio, 1999; 2003). No âmbito didático, e nos últimos anos, as pessoas começaram a utilizar a lembrança da sua própria experiência de aprendizagem pessoal como forma individual de reflexão crítica sobre a mesma e sobre as influências que, anos mais tarde, continua a exercer sobre as técnicas didáticas que utilizamos para ensinar, de forma a reestruturá-las, subtraindo-lhe os pesados condicionamentos externos já identificados por Bruner (Bruner, 1996) e, em

[2] Christopher Shaw e Malcolm Chase aprofundaram o papel fundamental da nostalgia na reformulação do passado e o elevado risco de alteração da realidade histórica que isso traz (Shaw & Chase, 1989).

vez disso, fundamentando-as cientificamente (Magnoler, 2011; Goldman, 2014). Num estudo realizado há alguns anos, o colega espanhol Antonio Viñao apresentou à comunidade científica de historiadores da educação as potencialidades heurísticas daquilo a que chamou «memória escolar», parte do processo mais amplo de inculturação, baseada na interpretação do sistema educativo estatal como instrumento de transmissão da memória social, a fim de consolidar a cultura e a identidade (Viñao, 2005).

Também com base nessas indicações, os historiadores da educação, nos últimos anos, começaram a estudar a «memória da escola», interpretando-a como um verdadeiro fenómeno historiográfico (Yanes-Cabrera, Meda, Viñao, 2017; Meda, Brunelli, Pomante, 2019; Alfieri, 2019; Ramos Zamora, 2021). Mas em que consiste precisamente a «memória da escola»?

Durante a sessão de abertura do já referido simpósio internacional em Sevilha, tive a oportunidade de definir a «memória da escola» como «prática individual, coletiva e pública de reevocação de um passado escolar comum» (Meda, Viñao, 2017, p. 2). O fulcro da «memória da escola» é precisamente o passado escolar comum, a escola do passado, provavelmente não como realmente foi, mas como é recordada e como é representada nas várias recordações que dela são feitas e representações que são elaboradas. Não o uso de comemorações coletivas nos processos de inculturação promovidos na escola; não a dimensão pedagógica da memória individual no contexto social; não o uso da própria experiência pessoal de aprendizagem para repensar a forma de fazer escola. Este tipo particular de memória, em definitivo, está relacionado com a escola e com a vida material conduzida por alunos e professores dentro das salas de aula num determinado período histórico, mas quase nunca é promovido pela escola. Com efeito, como tentaremos mostrar, vive e cresce fora da escola.

3. A génese historiográfica

A fim de explicar o conceito de «memória escolar», é necessário resumir rapidamente a sua génese. A tomada em consideração da «memória escolar» como objeto histórico pela historiografia educativa amadureceu ao longo da primeira década do século XXI, impulsionada por uma profunda renovação dos fundamentos epistemológicos e dos objetivos heurísticos deste campo de estudos, bem como pela crescente atenção dada pela historiografia generalista às políticas da memória e ao uso público da história na idade moderna e contemporânea (Hobsbawm, 1983; Nora, 1984-1992; Terdiman, 1993).

Já num artigo publicado em 2000[3], o historiador português António Nóvoa assinalou a possibilidade de utilizar imagens para estudar a evolução da imagem pública dos professores entre os séculos XIX e XX. Notava a este respeito o autor:

> «Ao sublinhar a ideia de "imagens públicas", tenciono apreender o jogo de espelhos sociais que marca a profissão docente numa época de fortes crenças e convicções no valor da escola. Fica, assim, mais nítido o conflito entre imagens diferentes – e, por vezes, opostas – dos professores e das relações que provocam no interior e no exterior da profissão» (Nóvoa, 2000, p. 16).

A observação do historiador português – que, na sua novidade, não foi imediatamente compreendida pela comunidade científica internacional – contribuiu para alargar signifi-

[3] O artigo faz parte do número monográfico «The Challenge of the Visual», editado por Marc Depaepe e Bregt Henkens.

cativamente o espectro heurístico da história da educação, pois convidava os seus colegas não só a analisar a escola do passado a partir «de dentro» (ou seja, como a escola era realmente ou pelo menos como se autorrepresentava), mas também a partir «de fora» (ou seja, como tinha sido percebida pelas classes dirigentes e pela sociedade civil no seu conjunto), a fim de obter uma visão mais geral deste fenómeno histórico. É verdade que Nóvoa pretende demonstrar o potencial heurístico das fontes visuais, mas o seu discurso poderia ser alargado a um conjunto mais amplo e composto de fontes.

A escola era assim não só uma instituição e um lugar de prática didática e experimentação pedagógica, mas tornava-se também uma categoria do imaginário, cujas representações imaginativas não correspondiam necessariamente à forma como a escola era realmente num determinado período, mas refletiam a perceção da mesma dentro de um determinado grupo social ou de toda a sociedade. Nóvoa chegou ao ponto de notar que a relevância histórica das imagens foi acentuada «por este "tráfego" entre crenças individuais e coletivas, entre representações sociais e culturais, entre memórias e imaginações» (Nóvoa, 2000, p. 15)[4]. Este mesmo «tráfego» – ou melhor, esta «osmose» – seria novamente colocado no centro da reflexão historiográfica muitos anos mais tarde na introdução ao volume *School Memories: New Trends in the History of Education*, em que se convidava os historiadores da educação a investigar a autorrepresentação de si fornecida por professores e estudantes nas suas memórias individuais e as representações da educação e do ensino propostas ao longo do tempo pela indústria cultural e pelo mundo da informação e da comunicação, juntamente com as elaboradas pelas instituições públicas no âmbito das comemorações oficiais, em conformidade com uma política precisa da memória (Meda & Viñao, 2017, p. 5).

A comunidade científica espanhola foi protagonista do conturbado processo historiográfico que tem permitido dedicar cada vez mais atenção à «memória da escola», graças aos estudos pioneiros de Agustín Escolano (2002) e Antonio Viñao (2005), os quais foram os primeiros a começar a investigar a complexa relação entre a «memória educativa» e a «cultura escolar» que Dominique Julia tinha colocado alguns anos antes, ao centro no debate histórico-educativo, definindo as suas formas e estruturas (Julia, 1995).

Em 2009, também o historiador francês Pierre Caspard se interrogou sobre as razões do fosso crescente entre as análises historiográficas refinadas elaboradas por historiadores da educação e as esquematizações oferecidas pela *vulgata* histórica e pela memória, a fim de definir a relação genealógica entre a escola atual e do passado, concluindo que, de certa forma, a história estava ao serviço da memória (Caspard, 2009). Em 2010, Antonio Viñao retomou as reflexões de Caspard sobre as políticas da memória educativa num artigo publicado na revista *Educatio Siglo XXI*, demonstrando como as historiografias educativas espanhola e francesa tinham sido concretamente condicionadas nos últimos anos por aniversários históricos relacionados com a educação pública, mas expandindo-se também para outras formas de memória, tais como as comemorações periódicas promovidas pelas instituições educacionais mais antigas para documentar a sua tradição educacional ou a musealização do património histórico-educacional (Viñao, 2010).

Em 2011, Agustín Escolano, num artigo publicado numa conhecida revista brasileira, voltou a propor o seu ponto de vista particular, caracterizado pela centralidade da memória educativa individual, que ele colocava em relação direta com a elaboração por parte do sujeito da sua identidade narrativa própria[5] e a construção da memória autobiográfica, na

[4] As múltiplas ligações existentes entre imagens, imaginário e memória coletiva em relação ao passado escolar serão destacadas alguns anos mais tarde (González Gómez *et al.*, 2016).

[5] Este conceito foi recuperado por Paul Ricœur (2000).

qual incluía também as competências aprendidas na escola e convertidas em memórias processuais (saber ler e escrever, etc.), que contribuíam para a definição da nossa identidade e para nos permitir reconhecer-nos numa *bildung* partilhada dentro de uma dada comunidade social (Escolano, 2011a).

Em 2012, Antonio Viñao Frago voltou ao tema da memória num outro artigo, também este publicado numa revista brasileira, no qual se concentrava no património histórico-educativo material e não material (cujas potencialidades heurísticas já tinham sido descritas por Cristina Yanes-Cabrera em dois artigos publicados em 2007 e em 2010), indicando cinco possíveis aplicações: antiquária, nostálgica[6], terapêutica (referindo-se às experiências conduzidas por Agustín Escolano em Berlanga de Duero com doentes de Alzheimer), didática e historiográfica. O que Viñao Frago propunha não era uma amostragem das formas de memória, como as estéreis propostas por outros nos últimos anos, mas sim uma exposição lúcida dos usos da memória e dos fundamentos da lembrança, destinada a definir as derivas para as quais este novo campo de estudos poderia conduzir a investigação historiográfica (como a compulsão colecionística, a tendência nostálgica ou o fetichismo acrítico), deslegitimando assim os seus resultados científicos.

Como observou recentemente Sara Ramos Zamora num interessante artigo publicado na revista espanhola *Historia Social y de la Educación*, durante as primeiras duas décadas do século XXI a crescente relação estabelecida entre história e memória da educação favoreceu, na historiografia espanhola, o desenvolvimento de abordagens epistemológicas, metodológicas e historiográficas relacionadas com áreas específicas da memória (Ramos Zamora, 2021).

Acolhendo as indicações contidas nos artigos anteriormente citados, com efeito, cada vez mais estudiosos começaram a dedicar-se ao estudo da «memória da escola», concentrando-se em particular nas memórias individuais dos atores da vida escolar (diários, autobiografias, fontes orais) e nos estímulos provenientes dos objetos da cultura material da escola[7], dos quais procuravam obter informações não padronizadas de acordo com os imperativos impostos pelas normas e teorias pedagógicas e relacionadas com as práticas pedagógicas reais empregues na sala de aula, os rituais escolares e as práticas disciplinadoras utilizadas pelo professor. Por outro lado, as políticas comemorativas da escola, indicadas por Caspard e Viñao, embora fossem as que menos implicavam o recurso a paradigmas interpretativos alternativos e hibridações metodológicas, receberam menos atenção, embora desde então tenham sido recuperadas pela historiografia italiana[8].

Um setor crescente da história da educação mostrou-se assim disposto a estudar a «memória da escola» enquanto expediente útil para examinar o conteúdo da chamada «caixa negra da escola»[9], uma vez que – baseando-se numa cultura escolar empírica e não teórica – pôde testemunhar o que realmente aconteceu dentro das salas de aula, especial-

[6] Sobre o papel das emoções na reconstrução do passado, ver: Yanes-Cabrera 2009.

[7] Sobre as experiências de elicitação da memória através de fotografias escolares e outros objetos preservados nos museus escolares e sobre as oportunidades de «história reflexiva» por eles geradas, ver: Brunelli, 2017.

[8] Faz-se aqui referência ao artigo pioneiro de Anna Ascenzi e Roberto Sani (2016), Mirella D'Ascenzo (2017) e Valentino Minuto (2021) e ao número monográfico *Memories and Public Celebrations of Education in Contemporary Times* (Meda *et al.*, 2019).

[9] Esta expressão foi cunhada por Marc Depaepe e Frank Simon (1995), retomando a já utilizada pelo sociólogo Colin Lacey (1970), para orientar a atenção dos historiadores da educação para as salas de aula como lugares de «relações educativas evaporadas», verdadeiras caixas negras da cultura escolar, das quais era indispensável tentar recuperar todos os vestígios de práticas educativas – ortodoxas e revolucionárias, lícitas e ilícitas – que aí tinham sido conduzidas.

mente no que diz respeito a questões – como castigos corporais, práticas educativas proibidas e outros tabus pedagógicos – não documentáveis nas crónicas oficiais, mesmo que historicamente atestáveis. Daí o florescimento dos estudos histórico-educativos que fizeram uso extensivo de diários e fontes autobiográficas (Viñao, 1999; Morandini, 2017; Covato, 2018) bem como de fontes orais, como os trabalhos de Peter Cunningham (1997, 2015) e Philip Gardner (1997, 2003) no Reino Unido, de María del Carmen Agulló Díaz em Espanha (2007) e de Alberto Barausse (2013), Gianfranco Bandini (2017 e 2020) e mais recentemente Lucia Paciaroni (2020) em Itália.

A «memória da escola» pode, contudo, ser utilizada para examinar outro possível foco de investigação histórico-educativa: como demonstraram Pamela Bolotin Joseph e Gail E. Burnaford no seu trabalho pioneiro e pouco conhecido (2001), a evolução da imagem pública da escola e do sistema escolar nacional e a perceção social da profissão docente, ou seja, os arquétipos que permeiam a sociedade e determinam o estatuto público da instrução. É possível afirmar – ampliando um binómio estabelecido no léxico historiográfico – que existem de alguma forma três escolas: a «escola legal», codificada por normas legislativas e teorias pedagógicas; a «escola real», moldada pelas práticas educativas reais empregues na sala de aula e pelas condições materiais de vida dentro da escola; e a «escola ideal», moldada pelo senso comum, imaginada e representada pela indústria cultural e sujeita às deformações das memórias pessoais e da memória coletiva. O estudo das modalidades de representação simbólica da escola, da escolarização e dos professores ao longo do tempo – além de nos devolver a dimensão cultural global deste fenómeno histórico (a escola vista a partir «de fora» e a partir «de dentro», conforme sugerido por Nóvoa) – contribuiria para definir as razões de algumas hipotecas graves que ainda pesam sobre o arquétipo da escola, tais como as relacionadas com a sua resistência estrutural à mudança. Não é por acaso que, na definição que propusemos anteriormente, definimos esta memória como uma prática coletiva e/ou pública – além de individual – de reevocação de um passado escolar comum.

Enquanto as memórias individuais podem ser estudadas individualmente ou comparadas enquanto fontes, a memória coletiva só pode ser estudada enquanto processo[10], uma vez que consiste numa reconstrução social do passado, resultante da fusão entre o passado escolar vivido (do qual os recordadores foram atores diretos) e o passado escolar imaginado (do qual muitas vezes os recordadores foram ouvintes, leitores e espectadores, ou seja, consumidores culturais)[11]. Neste sentido, a memória coletiva descende geneticamente do imaginário coletivo, cujos materiais simbólicos podem ser derivados tanto do património cultural de uma determinada comunidade, como compostos por novos materiais produzidos pela indústria cultural ou da informação. Se quisermos compreender as razões pelas

[10] Neste sentido, podemos dizer que os testemunhos voluntários (diários, memórias, testemunhos orais), que pressupõem a vontade de transmitir o testemunho da escola do próprio tempo às gerações futuras, podem ser utilizados como fontes para a reconstrução da história da escola, enquanto os testemunhos involuntários (romances, filmes, revistas, reportagens fotojornalísticas), que interpretam por sua vez o espírito dos tempos e testemunham o imaginário relativo à escola e à instrução, podem geralmente ser utilizados como fontes para o estudo da imagem pública das escolas numa determinada época e da influência que tiveram no desenvolvimento de determinados arquétipos dentro da memória coletiva.

[11] Em linha com esta reflexão, no já citado artigo Sara Ramos Zamora afirma que a memória «permite-nos reconstruir, por um lado, o *passado escolar vivido*, mais ligado à experiência individual transmitida através da história oral, ou a relatada em diários e memórias, além de evocada pelos objetos da cultura material da escola, e, por outro lado, aproxima-nos do *passado escolar transmitido*, parte da "representação da escola do passado oferecida pela indústria cultural, imprimindo estereótipos indeléveis no imaginário coletivo"» (Ramos Zamora, 2021, p. 36).

quais o ativismo pedagógico foi representado de determinada forma numa certa comédia cinematográfica, por exemplo, não podemos ignorar o estudo dos estereótipos e dos preconceitos sobre esta corrente pedagógica na época em que o filme foi feito, recorrendo à cultura popular, à literatura, aos programas de televisão, mas também à publicidade, aos jornais e às revistas[12]. Não é por acaso que, nos últimos anos, alguns historiadores da educação começaram a estudar a representação da escola e do professor em filmes, em séries televisivas e noutros tipos de produções audiovisuais, a fim de compreender que efeitos produziu no imaginário coletivo, como evoluiu ao longo do tempo e por que razões (May, 2006 e 2010; Girotti *et al*., 2014; Polenghi, 2018; Alfieri, 2019). Esta investigação é fundamental para determinar o papel desempenhado pelo cinema e pela televisão na reestruturação coletiva das memórias e na ativação do processo de negociação semântica entre as memórias pessoais e as memórias reelaboradas socialmente que preside à formação da memória coletiva, bem como na reestruturação coletiva das memórias (Sorlin, 1999).

Neste sentido, no que diz respeito à historiografia italiana, esperamos que o lançamento de uma primeira campanha de estudos sobre a memória colectiva da escola – possibilitada pelo projeto PRIN coordenado por Roberto Sani[13] – permita inverter a perspetiva a partir da qual o fenómeno escolar é analisado na sua dimensão histórica, cujo significado social é determinado não só mas também pelos estereótipos que se estabeleceram no senso comum. Desta forma, a escola – precisamente porque é «uma experiência praticamente universal no contexto das sociedades avançadas» (Escolano, 2011a, p. 12) – não constitui apenas um fenómeno histórico, mas uma verdadeira categoria do imaginário.

[12] Faz-se aqui referência à denigração deliberada do ativismo inserida no filme «Il maestro di Vigevano» (1963) de Elio Petri, baseado no homónimo romance de Lucio Mastronardi, no qual o professor Mombelli, interpretado por Alberto Sordi, é submetido às pressões diárias do seu diretor, zeloso até ao ridículo no desempenho das suas funções, apoiante convicto da escola ativa, que atormenta os seus professores com a exigência de peças didáticas absurdas. É emblemática a cena da aula de Mombelli sobre Cristóvão Colombo aos seus alunos, na qual o diretor – ao vê-lo abrir o seu manual e começar a explicar – o repreende: «Mas esta é uma aula livresca. Abaixo o livresco, – gritou o diretor. – Escola ativa! Escola viva! Dramatizemos, senhor professor, dramatizemos! Estudantes, em pé... Vós sois a chusma! Tu serás Cristóvão Colombo, – disse a um rapaz: – O vosso senhor professor será o marinheiro que observa a ver se vê a terra... Senhor professor, vá até à janela... Não tem um telescópio?». O professor faz o que lhe diz o diretor, mas depois sonha em agredi-lo atirando-lhe à cara todos os erros cometidos durante a aula, o mais flagrante dos quais a referência ao telescópio, inventado por Galileu Galei um século mais tarde. Se tivermos em conta que esta sátira feroz do ativismo surgiu no mesmo ano em que Mario Lodi publicava um dos manifestos do freinetismo italiano, o seu *C'è speranza se questo accade al Vho: pagine di diario* (1963), apercebemo-nos imediatamente do clima de desconfiança e suspeita em que alguns professores corajosos realizavam as suas experiências pedagógicas inovadoras, expondo-se à crítica e ao escárnio.

[13] Faz-se aqui referência ao Projeto de Investigação de Interesse Nacional Relevante PRIN «School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)», coordenado por Roberto Sani e financiado pelo Ministério da Educação, Ensino Superior e Investigação italiano, com a duração de três anos (2019-2022), que levou à criação do portal web: https://www.memoriascolastica.it/ (último acesso: 23/08/2022) e a criação de oito bases de dados inerentes aos testemunhos orais de antigos professores e alunos, a representação da escola do passado em obras literárias, obras de arte e filmes e a comemoração dos professores e instituições educativas através de honras, placas, monumentos e emissões filatélicas e numismáticas.

4. Uma memória virada para o passado, ou também para o presente?

Afirmámos anteriormente que outra derivação positiva do estudo da «memória da escola» poderia ser a redefinição do horizonte cultural da história da educação. No relatório inaugural entregue em 2015 no referido simpósio de Sevilha, Antonio Viñao defendeu «a necessidade – para conhecer o passado (e o presente) de qualquer fenómeno – de estudar a história da sua memória ou da sua recordação; a história de como a sociedade recorda – de diferentes formas – esse mesmo fenómeno».

O estudo desta memória permite, em particular, definir a forma como o presente olha para o passado e o interpreta ou reinterpreta. Neste sentido, a «memória da escola» interessa-nos não só como um canal de acesso ao passado escolar, mas como uma chave para compreender o que o presente sabe ou acredita saber sobre a escola do passado e se o que sabe corresponde à realidade ou é o resultado de preconceitos e estereótipos enraizados no senso comum e difíceis de erradicar.

O objeto da investigação historiográfica, portanto, não consiste simplesmente na escola como realmente foi, mas no complexo processo de definição do sentimento que tem sido elaborado ao longo do tempo a nível individual e coletivo sobre essa escola, inicialmente com base na experiência escolar real e depois com base noutros agentes sociais e culturais que têm contribuído em parte para o redeterminar.

Se as memórias relativas à escola do passado podem contribuir, como outras fontes, para produzir novos conhecimentos históricos, o estudo da «memória da escola» e a promoção de uma «história pública da educação» – como destacado por Gianfranco Bandini e Stefano Oliviero em 2019 e, mais recentemente, por María del Mar del Pozo Andrés – podem ser um instrumento eficaz de socialização do passado escolar dentro de uma área de influência muito mais vasta do que apenas o dos funcionários, especialmente a nível local, bem como um fator de consolidação da identidade profissional dos professores. As iniciativas de «história pública da educação», em particular, podem contribuir – através da aplicação de um modelo participativo de construção do conhecimento – para medir a taxa de permeabilidade das memórias escolares dentro do imaginário social e analisar o processo da sua coletivização, identificando analogias e contradições[14].

Estas iniciativas – se devidamente orientadas – poderiam também promover uma reflexão coletiva sobre o significado e a importância das profissões educativas, através de um diálogo entre a comunidade académica, o pessoal docente e a sociedade civil que conduza à co-construção de significados, para transformar a história da escola em conhecimento social a fim de difundir a consciência do impacto social e cultural efetivo da educação e da escolarização na nossa sociedade e contribuir para o relançamento e reavaliação do papel das escolas num período de forte crise dos sistemas educativos, cuja origem – como observou recentemente Martha Nussbaum (2017) – se encontra na crise sistémica que explodiu em 2008 e na crise mais geral de valores que afeta o mundo ocidental. Redescobrir a função que a nossa sociedade sempre atribuiu à escola e à educação, bem como o papel social peculiar historicamente desempenhado pelo professor enquanto promotor de consciência ética e civil nas gerações mais jovens, poderia talvez ajudar-nos a recuperar a confiança numa instituição sujeita nos últimos anos a um processo de deslegitimação social, por um lado, e de corpora-

[14] Sobre estes temas, destaca-se a publicação em 2022 do volume *Exhibiting the Past. Public Histories of Education*, da autoria de Frederik Herman, Sjaak Braster y María del Mar del Pozo Andrés, inserido na coleção *Public History from European Perspectives* editada por De Gruyter e da autoria de Karin Priem e Thomas Cauvin.

tivização, por outro. Com efeito, para compreender as tensões que atravessam hoje o mundo escolar, a crise da dimensão autoral do professor e a queda drástica na perceção da qualidade do ensino ministrado no contexto da educação formal, é indispensável a reconstrução histórica dos fenómenos sociais e culturais que o provocaram.

5. Conclusões

Por esta complexa série de razões, acreditamos que o estudo da memória pode alargar os horizontes da investigação histórico-educativa, permitindo-nos estudar a inter-relação entre o passado e o presente e, assim, aplicar os nossos paradigmas heurísticos num plano temporal mais amplo: o «passado longo», ou – como escrevia Escolano em 2012 – o passado que sobrevive ao presente (Escolano, 2012). Esta extensão também vai de encontro às necessidades das instituições políticas nacionais e europeias, que estão interessadas no passado na sua relação genética com o presente. Antonio Viñao, num artigo de 2012, já afirmava que no estudo da memória da escola «os historiadores da educação encontraram um campo fértil de investigação, passível de financiamento público, [uma vez que] ao contrário de outros, satisfaz necessidades concretas da sociedade e das instituições» (Viñao, 2012, p. 11).

O projecto de investigação italiano, coordenado por Roberto Sani – uma investigação sobre a memória colectiva das escolas italianas promovida pelas instituições locais ou nacionais e veiculada pela literatura, pelo cinema e pela televisão –, cujos primeiros resultados acabam de ser publicados (Sani e Meda, 2022)[15]; o projecto de investigação português "Memórias Resgatadas, Identidades (Re)construídas", coordenado por Ana Isabel Madeira (Madeira et. al, 2020; Cabeleira et. al, 2020, e o mais recente projecto de investigação espanhol "Historia Pública de la Educación em España (1970-2020), coordenado por Francisca Comas Rubi e Xavier Motilla Salas, que estará concluído em 2025, tornam evidente como a "memória da escola" pode constituir uma oportunidade única para relançar a história da educação… etc, indispensável para sair dos rígidos limites heurísticos que lhe são atribuídos e atrair financiamento num momento histórico em que o sistema de financiamento público à investigação se encontra em dificuldades, correndo o risco de colocar em perigo o avanço dos estudos em muitos âmbitos disciplinares, particularmente nas disciplinas humanísticas.

Bibliografia

Agulló Díaz, M.d.C. (2007). "Possibilitats i rics de les fonts orals en la investigació historicoeducativa". *Educació i Història*, 9-10, pp. 27-39.

Alfieri P. (ed.). (2019). *Immagini dei nostri maestri: memorie di scuola nel cinema e nella televisione dell'Italia repubblicana*. Roma: Armando.

Ascenzi, A. & Sani, R. (2016). *«Oscuri martiri, eroi del dovere». Memoria e celebrazione del maestro elementare attraverso i necrologi pubblicati sulle riviste didattiche e magistrali nel primo secolo dell'Italia unita (1861-1961)*. Milano: FrancoAngeli.

Augé, M. (1998). *Les formes de l'oubli*. Paris: Payot.

[15] Foram publicados relatos detalhados dos trabalhos dos cinco seminários nacionais organizados no âmbito deste projeto (Paciaroni & Montecchiani, 2019 e 2020; Paciaroni, 2021; Montecchiani, 2021; Minuto, 2022).

Bandini, G. (2017). "Educational Memories and Public History: A Necessary Meeting". In Yanes-Cabrera, Cristina, Meda, Juri, Viñao, Antonio (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*. Cham: Springer, pp. 143-156.

Bandini, G., Oliviero S. (eds.). (2019). *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*. Firenze: Firenze University Press.

Bandini, G. & Mangiatordi, A. (2020). 600 maestri raccontano la loro vita professionale in video: un progetto di (fully searchable) open data. In Marras, Cristina, Passarotti, Marco, Franzini, Greta, Litta, Eleonora (eds.), *Atti del IX Convegno Annuale AIUCD. La svolta inevitabile: sfide e prospettive per l'Informatica Umanistica*, Milano: Università Cattolica del Sacro Cuore, pp. 14-18.

Barausse A. (2013). "E non c'era mica la bic! Le fonti orali nel settore della ricerca storico-scolastica". In Cavallera, Antonio Hervé (ed.), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*, Lecce: Pensa Multimedia, pp. 539-560.

Bauman, Z. (2017). *Retrotopia*. Cambridge: Polity Press.

Bolotin Joseph, P., Burnaford, G.E. (eds.). (2001). *Images of schoolteachers in America*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Brunelli, M. (2017). "Snapshots from the Past: School Images on the Web and the Construction of the Collective Memory of Schools". In Yanes-Cabrera, Cristina, Meda, Juri, Viñao, Antonio (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Cham: Springer, pp. 47-64.

Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.

Cabeleira, H., Carvalho, C. & Madeira, A.I. (2020). "Memórias do tempo futuro: envelhecimento, intergeracionalidade e educação no Centro de Portugal". In De Arruda Santiago, Zélia Maria, Da Silva Mangueira, Rômulo, Casimiro dos Santos, José Jorge (eds.), *Universidade, comunidade, escola: tecendo aprendizagens nos diálogos intergeracionais*. Chapecó: Livrologia, pp. 134-173.

Caspard, P. (2009). "L'historiographie de l'éducation dans un contexte mémoriel. Réflexion sur quelques évolutions problématiques". *Histoire de l'Éducation*, 121: 67-82.

Covato, C. (2018). "In viaggio. Essere maestra in Italia fra Otto e Novecento". In Sindoni, Caterina (ed.), *Itaca. In viaggio tra storia, scuola ed educazione. Studi in onore di Salvatore Agresta*, Lecce: Pensa Multimedia, pp. 109-120

Cuesta, R. (2011). "Memoria, historia y educación: genealogía de una singular alianza". In C. Lomas (ed.), *Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria*, Barcelona: Ediciones Octaedro, pp. 163-196.

Cunningham, P. (2015). "Professional identities and the watershed of war: teachers, histories and memories". *Historia y Memoria de la Educación*, I (1): 239-262.

D'Ascenzo, M. (2017). "Collective and public memory on the walls. School naming as a resource in history of education". *History of Education & Children's Literature*, XII (1), pp. 633-657.

Demetrio, D. (1999). *Pedagogia della memoria: per sé stessi, con gli altri*. Roma: Meltemi.

Demetrio, D. (2003). *Ricordare a scuola: fare memoria e didattica autobiografica*. Roma: Laterza.

Depaepe, M. & Simon, F. (1995). "Is there any place for the history of 'education' in the 'history of education'? A plea for the history of everyday reality in and outside schools". *Paedagogica Historica*, XXXI (1), pp. 9-16.

Escolano, A. (2002). "Memoria de la educación y cultura de la escuela". In Hernández Díaz, José María, Escolano, Agustín (eds.), *La memoria y el deseo: cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia: Tirant lo Blanch, pp. 19-42.

Escolano, A. (2011a). "Más allá del espasmo del presente: la escuela como memoria". *História da Educação*, XV (33), pp. 10-30.

Escolano, A. (2011b). "La escuela en la memoria". In C. Lomas (ed.), *Lecciones contra el olvido: memoria de la educación y educación de la memoria*, Barcelona: Ediciones Octaedro, pp. 61-76.

Escolano, A. (2012). "La mirada arqueológica sobre la escuela". *Revista de Ciencias de la Educación*, 231-232, pp. 493-506.

Gardner, P. (2003). "Oral history in education: teacher's memory and teachers' history". *History of Education*, XXXII (2), pp. 175-188.

Gardner, P. & Cunningham, P. (1997). "Oral History and Teachers' Professional Practice: a wartime turning point?". *Cambridge Journal of Education*, XXVII (3), pp. 331-342.

Girotti, L., Meda, J. & Patrizi, E. (2014). "La figura dell'insegnante nel cinema italiano e straniero: modelli e stereotipi a confronto". In Corsi, Michele (ed.), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*, Lecce: Pensa Multimedia, pp. 481-489.

Goldman, R., Pea, R., Barron, B. & Derry, S.J. (2014). *Video research in the learning sciences*. New York: Routledge.

González Gómez, S. & Comas Rubí, Francisca (2016). "Fotografía y construcción de la memoria escolar". *History of Education & Children's Literature*, XI (1), pp. 215-236.

Gumbrecht, H.U. (2014). *Our Broad Present. Time and Contemporary Culture*. New York: Columbia University Press.

Hobsbawm, E. & Ranger, T. (eds.) (1983). *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Julia, D. (1995). "La culture scolaire comme objet historique". In Nóvoa, António, Depaepe, Marc, Johanningmeier, Erwin W. (eds.), *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives*, Ghent: Universiteit Gent, pp. 353-382.

Lacey, C. (1970). *Hightown Grammar: the school as a social system*. Manchester: Manchester University Press.

Latouche, S. (2012). *Bon pour la casse! Les déraisons de l'obsolescence programmée*. Paris: Editions Les Liens qui Libèrent.

Lodi, M. (1963). *C'è speranza se questo accade al Vho: pagine di diario*. Milano: Edizioni "Avanti!".

Madeira, A.I., Silva, A.M., Cabeleira, H. (2020). "Resgatar Memórias Escolares". *Zahara: revista de história local*, 35, pp. 114-125.

Magnoler, P. (2011). "Tracce di habitus?". *Education Sciences & Society*, II (1), pp. 67-82.

May, J.R. (2006). "Imagining the Secondary School: the 'pictorial turn' and representations of secondary schools in two Australian feature films of the 1970s". *History of Education Review*, XXXV (1), pp. 13-22.

May, J.R. (2010). *A field of desire: visions of education in selected Australian silent films*. *Paedagogica Historica*, 46 (5), pp. 623-637.

Meda, J., Brunelli, M. & Pomante, L. (eds.) (2019). "Memories and Public Celebrations of Education in Contemporary Times". *History of Education & Children's Literature*, XIV (1), pp. 9--394 (numero monografico).

Meda, J. & Viñao, A. (2017). "School Memory: Historiographical Balance and Heuristics Perspectives". In Yanes-Cabrera, Cristina, Meda, Juri, Viñao, Antonio (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Cham: Springer, pp. 1-9.

Minuto, V. (2021). "Monumental memory of school in post-unitarian Italy". *History of Education & Children's Literature*, XVI (1), pp. 213-255.

Minuto, V. (2022). "Presentazione ufficiale delle banche dati sulla memoria scolastica. A proposito del quinto seminario nazionale PRIN (Roma, 5 novembre 2021)". *History of Education & Children's Literatura*. XVII (1), pp. 545-555.

Montecchiani, S. (2021). "Le forme della memoria scolastica e i primi affondi interpretativi. A proposito del quarto seminario nazionale PRIN (Milano, 26 febbraio 2021)". *History of Education & Children's Literature*, XVI (2), pp. 785-797.

Morandini, M.C. (2017). "Telling a Story, Telling One's Own Story: Teachers' Diaries and Autobiographical Memories as Sources for a Collective History". In Yanes-Cabrera, Cristina, Meda, Juri, Viñao, Antonio (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Cham: Springer, pp. 115-127.

Nora, P. (1984-1992). *Les lieux de mémoire*. París: Gallimard.

Nóvoa, A. (2000). "Ways of Saying, Ways of Seeing: Public Images of Teachers (19th-20th Century)". *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, XXXVI (1), pp. 20-52.

Nussbaum, M. (2017). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton, Oxford: Princeton University Press.

Paciaroni, L. & Montecchiani, S. (2019). "Le forme della memoria scolastica. A proposito del primo seminario nazionale PRIN". *History of Education and Children's Literature*, XIV (2), pp. 1047-1053.

Paciaroni, L. & Montecchiani, S. (2020). "Le forme della memoria scolastica: interventi nazionali e prospettive internazionali. A proposito del secondo seminario PRIN". *History of Education & Children's Literature*, XV (1), pp. 809-816.

Paciaroni, L. (2020). *Memorie di scuola. Contributo a una storia delle pratiche didattiche ed educative nelle scuole marchigiane attraverso le testimonianze di maestri e maestre (1945--1985)*. Macerata: EUM.

Paciaroni, L. (2021). "Memoria scolastica ed educativa: questioni metodologiche, buone pratiche ed esperienze digitali. A proposito del terzo seminario nazionale PRIN (Firenze, 17 settembre 2020)". *History of Education & Children's Literature*, XVI (1), 2021, pp. 755-765.

Polenghi, S. (2018). "Film as a source for historical enquiry in education. Research methods and a case study: film adaptations of Pinocchio and their reception in Italy". *Educació i Historia*, 31, pp. 89-111.

Ramos Zamora, S. (2021). "Debates sobre la memoria y la historia de la educación en el siglo XXI". *Historia Social y de la Educación*, X (1), pp. 22-46.

Ricœur, P. (2000). *La memoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Éditions du Seuil.

Sani, R. & Meda, J. (2022). "School memories between Social Perception and Collective Representation». Um projeto de pesquisa inovador e com vocação internacional", *Cadernos de História da Educação*, 21, pp. 1-14.

Shaw, C. & Chase, M. (eds.) (1989). *The Imagined Past. History and Nostalgia*. Manchester: Manchester University Press.

Sorlin, P. (1999). *L'immagine e l'evento. L'uso storico delle fonti audiovisive*. Torino: Paravia.

Terdiman, R. (1993). *Present Past: Modernity and the Memory Crisis*. London: Cornell University Press.

Viñao A. (1999). "Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos". *Sarmiento*, 3, pp. 223-253

Viñao, A. (2005). La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos. *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, 12, pp. 19-33.

Viñao, A. (2010). "Memoria, patrimonio y educación". *Educatio Siglo XXI*, XXVIII (2), pp. 17-42.

Viñao, A. (2012). "La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación". *Educação*, XXXV (1), pp. 7-17.

Yanes-Cabrera, C. (2007). "El patrimonio educativo intangible: un recurso emergente en la museología educativa". *Cadernos de história da educação*, II (6), pp. 71-85.

Yanes-Cabrera, C. (2009). "Las emociones en el proceso de (re)construcción de la memoria escolar". In Núñez Cubero, Luis, Romero Pérez, Clara (eds.), *Emociones, cultura y educación*, un enfoque interdisciplinar, Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 79-90.

Yanes-Cabrera, C. (2010). "El patrimonio educativo inmaterial. Propuestas para su recuperación y salvaguardia". In: Ruiz Berrio, Julio (ed.), *El patrimonio histórico-educativo: su conservación y estudio*, Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 63-90.

Yanes-Cabrera, C., Meda, J. & Viñao A. (eds.) (2017). *School Memories. New Trends in the History of Education*. Cham: Springer.

II – PATRIMÓNIO E LUGARES DE CULTURA NA REGIÃO DO PINHAL INTERIOR SUL

UM LUGAR DE CULTURA, NUMA CULTURA EM TODO O LUGAR

Luiz Oosterbeek[*]

Instituto Politécnico de Tomar
Museu de Arte Pré-Histórica de Mação;
Centro de Geociências da Universidade de Coimbra

No jogo dos debates que orientam as estratégias de educação e cultura, o peso dos equívocos tem condicionado, de forma muito negativa, a dinâmica da sociedade portuguesa. Entender a cultura como a totalidade dos produtos da ação humana e das suas comunidades, bem como entender a educação como a totalidade das interações cognitivas que cada um de nós estabelece em sociedade, são pontos de partida para planos de ação que não podem admitir a compartimentação de espaços e se orientam, por isso, para uma lógica vital (alinhada com a vida) na gestão do mundo como o "substrato e a cena onde se desenvolve o jogo da nossa aptidão", como escreveu Kant. A cultura é a forma como se aborda o jogo da vida e a educação é o processo que, até à morte (ou à perda de memória e identidade), nos mostra as regras do jogo, quais dessas regras podem ser alteradas e como isso pode acontecer. Os espaços de cultura são, por isso, todos os espaços transformados, em algum momento, pela mão humana (ou seja, todo o território estudado neste projeto). Os espaços de educação, pela mesma razão, são todos os espaços onde pelo menos uma pessoa interagiu com outras, acrescentando interpretações ou conhecimentos novos aos que já possuía. E os lugares são, nesse contínuo espacial, os pontos no espaço que ganharam sentido de referência, de identidade, de pertencimento, numa palavra: de património. São organizadores da forma de ver o mundo, são portas do presente de acesso ao passado, não apenas como memória subjetiva mas como história racional e tangível, e são potenciais catapultas que podem projetar quem pensa a partir deles, num futuro vislumbrável e verosímil. É por isso que a ação e a transformação decorre em lugares, pontos de integração entre cultura e educação, nos quais têm um papel especialmente importante as escolas, os museus (que também são escolas), as galerias de arte (idem) ou as bibliotecas (idem), mas, também, os cafés, os recintos desportivos ou a rua. Todos estes lugares são a cena de que falava Kant, não por serem mais importante do que o núcleo familiar e afetivo (que é sempre a principal escola e o principal lugar de cultura), mas por acrescentarem outras escalas, mais mundo, a esse núcleo. Os lugares institucionais de educação e cultura, e em especial os lugares de património, têm utilidade na medida em que oferecem elasticidade ao núcleo cultural de base familiar, dotando-o dos meios para interagir de forma bem sucedida e sustentável com esse mundo. Instrumentos como as escolas e museus, ou como

[*] In memoriam: Júlio Fernandes, Maria Alberta Menéres, Virgílio Ferreira.

os roteiros turísticos e os campeonatos desportivos de jovens, devem por isso alinhar-se com a escala real das interações, para que todos na sociedade o entendam. Tempos houve em que essa escala, para o Pinhal Interior Sul, se esgotava na aldeia ou no município vizinho. Vieram depois outros tempos, em que a polarização de algumas cidades na região alargou essa escala para todos, do escoamento de produtos à busca de emprego. Mais tarde, Lisboa, Coimbra ou Porto passaram a fazer parte desse espaço de educação e cultural da região. E hoje, o espaço a que pertencem os lugares de reflexão e ação das populações da região, incluem Madrid, Paris, Londres, Luxemburgo, Genève, Luanda, Rio de Janeiro, Nova Iorque, Maputo, Mumbai ou Beijing. Os lugares de hoje são, todos, globais. E um programa cultural de educação deve partir dessa realidade. Este capítulo discute esta relação entre educação e cultura, apresentando também um caso específico de interligação entre realidades de ensino formal e informal (museu, espaços de memória, ensino), como eles se globalizam (internacionalização, ciências participativas, parques, redes) e como o resgate da história e de memórias e saberes é essencial para a construção de utopias rigorosas, isto é, passíveis de concretização (como durante a pandemia de Covid-19).

Para que serve uma escola?

Em 1966 entrei na escola primária, em São Sebastião da Pedreira, em Lisboa. Já tivera uma experiência anterior, de jardim infantil, que não me entusiasmara, mas esta era a primeira vez que me afastava de casa cerca de 1,5 Km, percorridos a pé e muitas vezes sozinho. Quando ali entrei fui percebendo que existiam diversas matérias de estudo, mas que todas se articulavam entre si. Gostava mais de umas (como a aritmética ou a leitura) e menos de outras (como a caligrafia, em que sempre fui péssimo, ou tudo o que exigia memorização – o único exame em que estava nervoso era aquele em que tínhamos de recitar intermináveis estações de comboio, sem termos a menor noção do que eram ou de onde se situavam). Tive a sorte de ter um professor que era especialmente atento à diversidade dos seus alunos, procurando apoiá-los no que mais gostavam, mas sensibilizando-os para o todo, ou seja, a absoluta necessidade de "não deixar nada para trás". Por isso lá me convenceu a ir á escola aos sábados de manhã, fora de tempo escolar, aprender a jogar futebol, atividade que nunca me interessou e em que sempre fui pior que medíocre; mas por perceber que o professor estava atento às minhas preferências, eu também tentei corresponder às dele, e assim comecei a perceber que na vida temos de estar atentos ao que dá brilho aos olhos dos outros, o que, no caso dele era, indiscutivelmente, o desporto. Por isso, com ele lá aprendi a chutar mais ou menos a direito, embora não mais do que isso, porque a atenção é condição necessária, mas não suficiente, para o exercício da competência.

O rigor fazia parte dessa aprendizagem. Recordo ainda hoje como a diferença entre "há" e "à" deu lugar a um pequeno "a" no canto inferior direito do quadro negro, do qual saia um longuíssimo acento grave que preenchia toda a diagonal do quadro. Mas o privilegiar do conteúdo sobre a formalidade estava igualmente presente, e posso hoje confessar que, estando nós obrigados a fazer cópias de textos, ele nos deixava escolher o texto e sabia que eu, sempre preguiçoso, copiava invariavelmente uma pequena quadra, retirada de um poema de Afonso Lopes Vieira, o mais pequeno texto do livro; ele sabia que eu fazia essa batota, e às vezes nem ela, mas que gostava de ler e não dava erros de ortografia. Inversamente, insistia muito com as temáticas relacionadas com o território e a sua história, que nesse tempo consistiam sobretudo em memorização, pois sabia que eu não lhes emprestava atenção suficiente. O ponto em que "carregava" em cada um de nós não

era sempre o mesmo, pois o foco não era a formalidade dos exercícios, mas o domínio dos conhecimentos. Isso fazia desse professor, Júlio Fernandes, um Mestre, como muitos outros que marcaram gerações nessa pedra fundadora do pensamento crítico que é o 1.º ciclo do ensino básico, como hoje é designado.

Uma escola é, no essencial, isso: um espaço de socialização de conhecimento, de experimentação da dinâmica das relações interpessoais e, sobretudo, de aprendizagem da relação dialética entre rigor e flexibilidade. Ou, dito de outra forma, um espaço de introdução e posterior aprofundamento cognitivo da dinâmica integrada (ecossistémica) da realidade, que pode ser eventualmente desintegrada pelas perceções humanas, ou seja, pela cultura (Palacio-Quintin, 1990). E aqui se encontra uma primeira relação, umbilical, entre escola e cultura (Goslin, 1965): a cultura sendo o conjunto do comportamento extra-somático dos humanos organizados em sociedade, a escola é uma sua manifestação (a escolha de uma forma particular de socialização, experimentação e aprendizagem) e só encontra o seu sentido se estiver alinhada com essa matriz cultural (Gauthier, 2006). Todo o esforço de segregar a escola do universo cultural, impondo discursos desalinhados do tecido sociocultural concreto, é meio caminho para o falhanço da sua missão; mas, simultaneamente, todo o esforço de limitar a escola ao seu contexto sociocultural imediato, impondo narrativas etnocêntricas desalinhadas da noção basilar de unidade da Humanidade, é o outro meio caminho andado para o falhanço da sua missão. Uma missão que é, ou devia ser, afinal bastante simples: preparar para a incerteza, reduzindo o espaço da ansiedade e da angústia e promovendo a reflexão crítica e a prospetiva (Chatel, 2001).

No jogo dos debates que orientam as estratégias de educação e cultura, o peso dos equívocos tem condicionado, de forma muito negativa, a dinâmica da sociedade portuguesa. Entender a cultura como a totalidade dos produtos da ação humana e das suas comunidades, bem como entender a educação como a totalidade das interações cognitivas que cada um de nós estabelece em sociedade, são pontos de partida para planos de ação que não podem admitir a compartimentação de espaços e se orientam, por isso, para uma lógica vital (alinhada com a vida) na gestão do mundo como o "substrato e a cena onde se desenvolve o jogo da nossa aptidão", como escreveu Kant (1802).

Daí que a imersão da escola no território seja tão importante (Champollion, 2015). No passado, e ainda hoje em muitos locais de menor densidade demográfica e urbanística, as crianças iam para a escola a pé, rapidamente fazendo-o sem acompanhamento de adultos e, muitas vezes, cobrindo grandes distâncias. Essa escola, que correspondia ao tempo de afastamento em relação ao lar e se prolongava muito para além dos muros do espaço das aulas formais, era (e por vezes ainda é) um perfeito campo de aprendizagem, "com rede", da relevância do conhecimento. A geografia aprendida nas salas de aula prolongava-se nos caminhos percorridos, na perceção da sua variabilidade de acordo com a meteorologia, na quantificação dos passos ou na perceção das distâncias entre quarteirões medidos pelos catetos ou pelas ocasionais hipotenusas que os rasgavam, na apreciação de volumetrias e cores, ou sons, através dos quais se revelam as equações das aulas de matemática e física. Essa escola ampla foi muito reduzida, por força das dinâmicas urbanas por um lado e pela complexificação de regras de segurança que dificultam, de forma crescente (ainda que com boas razões) as possibilidades de "sair dos muros da escola".

Numa sociedade que mudou muito nas últimas décadas, particularmente no que diz respeito ás estruturas de socialização dos comportamentos e conhecimentos (começando pela família), a escola foi obrigada, por exclusão de partes, a ter de assumir cada vez mais funções não estritamente educativas, de apoio social (Garbarino, 1978), não apenas dos mais novos, mas também de muitos jovens adultos, que por vezes encontram em espaços de ensino superior, com os quais não possuem nenhuma afinidade, apenas uma espécie de

"ocupação dos tempos livres". Esta ampliação de responsabilidades da escola não foi acompanhada, porém, de uma efetiva ampliação do seu estatuto territorial; pelo contrário, a escola é hoje um espaço que, embora estimado pela sociedade, perdeu muito do seu antigo estatuto social "central" (a par da igreja, da sede do poder político e, em menor grau, do tribunal – todos estes, aliás, também em "perda"). Neste contexto, a ampliação da dimensão do "cuidar" na escola foi-se fazendo, em parte, a expensas do "educar", no sentido pleno desta palavra. Numa sociedade em que, com os recursos digitais, cada vez menos é necessário saber ler, escrever ou possuir noções básicas de aritmética para poder executar tarefas (que podem ser ditadas oralmente), para que servirá uma escola que pense apenas nessas competências? Mas, da mesma forma, como poderá a escola contribuir para o combate à desigualdade social de oportunidades, se desleixar a dimensão de rigor no que diz respeita às competências de leitura, escrita, ortografia, cálculo, etc.?

O professor Júlio Fernandes já não está connosco, mas certamente que insistiria, hoje, em manter esse rigor e criar, ao mesmo tempo, o máximo de oportunidades de "fazer escola" fora da sala de aula. Porque a consolidação dos processos e metodologias de construção e validação do conhecimento requer, sobretudo nos anos iniciais de aprendizagem, uma compaginação com a realidade concreta, através da sua experimentação. O que nos leva a uma segunda dimensão: a da relação entre educação e formação.

Educação e formação: conhecimento, competências e uma guerra de nervos

A escola primária, ou 1.º ciclo do ensino básico, corresponde uma espécie de "etapa sincrética" do processo de aprendizagem, na qual as dimensões da inteligência racional e emocional estão permanentemente ligadas entre si. O segundo ciclo é já um primeiro ensaio de análise: dividir os temas quebrando a sua unidade para, de forma disciplinar, os poder estudar em maior detalhe. O procedimento é compreensível, mas representa obviamente uma primeira grande rutura no plano cognitivo. E comporta um perigo: o de o aluno ou aluna começar a formar o seu entendimento dos processos de forma desintegrada. A idade em que as crianças entram neste nível de ensino é anterior à plena conquista da formalização dos raciocínios (Piaget, 1954), pelo que componentes como a memorização ainda são determinantes no progresso, mais aritmético que algébrico, dos conhecimentos. Ao mesmo tempo, a integração de conhecimentos é ainda muito mais do foro dos sentidos e emoções, ou do campo da inteligência emocional, do que da racionalização e abstração. A perceção da realidade é, por isso, ainda pouco filtrada por esquemas operatórios críticos, o que pode gerar algum stress (não necessariamente negativo) e confusão.

Em 1970 fui para a Escola Preparatório Pedro de Santarém, em Benfica. A distância de casa aumentou (4 km), o número de professores também (uma confusão) e as oportunidades de autonomia também (da poupança nas senhas de refeição para comprar rebuçados ao recurso ao bilhete de operário). Passava de um espaço marcado por um versátil solista para uma orquestra de câmara em momento de afinação de instrumentos. Ninguém diria que aquilo poderia ter alguma coerência. Até o desporto, que fora uma sedução mal correspondida, se transformava numa campanha de propaganda sonora, que ritmava os "recreios". As disciplinas eram fortemente conotadas com a relação de empatia com os respetivos docentes: eram campos de saber, eu percebia isso, mas só nalguns casos eram também campos de prazer. A transição entre disciplinas ainda era mais do campo dos afetos do que dos conceitos.

A preparatória poderia ter sido um momento de afastamento dos estudos, quando quase tudo me desgostava: de umas matérias não gostava nada (como ginástica) ou apenas de forma muito limitada (como história, por estranho que isso agora me pareça), de outras

gostava muito mas não tinha nenhuma destreza (como em trabalhos manuais) ou encontrava pouca empatia com os professores (como em matemática, embora aqui fosse o domínio de que mais gostava e, apesar do divórcio com as aulas, ainda fui salvo pela minha tia Alice, que me deu explicações). Restavam as línguas, com uma professora de inglês fantástica, que nos falava de viagens, um professor de francês que representava no que eram os primeiros passos da Cornucópia e uma professora de português simpática, mas a que inicialmente prestei pouca atenção. Chamava-se Maria Alberta Menéres, e convidava-nos a articular as regras gramaticais como se das regras de um jogo se tratasse, focando a nossa atenção numa coisa que até então não me tinha seduzido: a poesia. A minha relação com a poesia, nessa altura, limitava-se à tal quadra de Afonso Lopes Vieira, que tinha para mim o único mérito de ser curta. Mas esta professora queria que escrevêssemos poesia, construindo-a na base da imaginação de realidades inexistentes, a partir da observação do que nos rodeava. Mostrava-nos que aqueles objetos (uma vassoura, uma pá) podiam ser entendidos de outras formas, para além da funcionalidade que reconhecíamos em nossas casas ou da propriedade dos materiais que estudávamos nas vizinhas ciências naturais. Mais ainda, dizia-nos que devíamos usar essas outras formas de olhar os objetos, para as subverter sem que elas perdessem essas propriedades. E dizia-nos que não havia limitações se quiséssemos criar coisas novas, desde que o fizéssemos com base nos conhecimentos que tínhamos (vindos de outras aulas ou do recreio ou de casa) e do domínio das palavras. Mais tarde li poemas e livros dela, e foi com ela que pela primeira vez estive num estúdio de televisão, mas o que ela realmente fez, comigo e os meus colegas, foi preparar-me para o que aí vinha, evitando que eu perdesse interesse no estudo e conseguindo que percebêssemos que "tudo está interligado".

Esta professora usou a arte da escrita para ligar entre si todas as nossas fontes de conhecimentos, e sem o dizer dessa forma (pelo menos eu não me lembro de o ter feito), demonstrou como o conhecimento, o esforço e a diversão são faces da mesma realidade, que é o nosso comportamento consciente ou, se se quiser, a nossa cultura. A cultura é a forma como se aborda o jogo da vida e a educação é o processo que, até à morte (ou à perda de memória e identidade – vd. Ricoeur 2000), nos mostra as regras do jogo, quais dessas regras podem ser alteradas e como isso pode acontecer. Os espaços de cultura são, por isso, todos os espaços transformados, em algum momento, pela mão humana. Foi isso que a minha professora fez quando nos encorajou a preparar os trabalhos de redação no recreio, ou quando nos levou à televisão: todos eles eram espaços de cultura, porque a cultura estava em todos eles.

Uma consequência dramática da crescente divisão entre ciências e humanidades tem sido o enfraquecimento global de ambas, levando a um império pragmático de soluções tecnológicas privadas do significado e do raciocínio global (Böhme & Stehr 1986; Oosterbeek 2011). Várias noções em uso ilustram esta divisão perigosa, como "soluções" (ignorando contradições e dilemas), "tecnologia" (ignorando o propósito), "memória" (ignorando a história), "democracia" (ignorando a consciência e alienação), "teoria" (ignorando a praxis) ou "educação" (ignorando o conteúdo – Oosterbeek 1999).

As consequências encontram-se em todas as esferas de atividade, e certamente nos principais desafios globais para os quais soluções não integradas são recorrentemente experimentadas com resultados limitados (como a pandemia evidenciou), sejam eles relativos às alterações climáticas (oscilando entre a negação da mudança e a sobreavaliação do impacto antrópico), às migrações (sem as associar à natureza das fronteiras existentes), às identidades (reduzindo conflitos culturais etnocêntricos ao diálogo multilateral, sem enfrentar os desafios de construir uma humanidade unida pela primeira vez), aos entendimentos do passado (na ausência de um esforço para construir um passado humano global abrangente, em vez de uma coleção de histórias fragmentadas locais e regionais), ou outros.

A nível global, a principal consequência tem sido a falta de uma compreensão da complexidade cultural, procurando as mesmas soluções, enraizadas na engenharia social e na tecnologia, para diferentes tipos de desigualdade, exclusão e conflito. Parte deste mal-entendido tem um grande impacto nas estratégias de educação e formação, em grande parte ainda orientadas para um perfil do século XX de novos postos de trabalho criados em relação a novas atividades económicas e para uma agenda de descolonização. Embora estes continuem a ser aspetos relevantes, há que ter em conta a redefinição dos processos socioculturais na anterior divisão Norte-Sul (com um conjunto muito mais complexo de clivagens intrarregionais e o surgimento de clivagens e perturbações essencialmente culturais – Hellier 2012), a natureza atual do processo económico (que já não gera um número suficiente de postos de trabalho relacionados com os mecanismos de crescimento económico) e as implicações cognitivas da era digital (diminuição do uso dos músculos e, nomeadamente, do cérebro, para atingir objetivos diferentes).

Como a Declaração de Lisboa, aprovada na Conferência Europeia das Humanidades, destacou, é na escola que se instala, ou não, essa segregação disciplinar. Daí a recomendação da Declaração (https://europeanhumanities2021.pt/lisbon-declaration-and-outcome-document/) no sentido de que todos os estudantes, do ensino básico ao doutoramento, tenham sempre uma componente curricular de integração entre humanidades e ciências. Mas não se resolverá esta dificuldade sem que se retome a compreensão de que os espaços educativos não são, apenas, as salas de aula.

Espaços educativos

Em 1972 fui para o Liceu Camões e aí fui confrontado com um professor que, diziam os mais velhos, era "terrível", embora também me dissessem que, na lotaria que nos distribuía pelos "soutores", a escolha não fosse maravilhosa: a alternativa era Mário Dionísio, com quem nunca tive a oportunidade de estudar, e o "terrível" era Virgílio Ferreira. Constatei depressa que ele nunca tinha aprendido a sorrir e que insistia para que nos sentássemos direitos nas carteiras. Mas, na primeira semana de aulas, eu e os meus colegas ficámos com a sensação de que ele também não tinha reparado que era professor de português, pois dedicou cada aula a mostrar-nos imagens (de pintura, escultura e arquitetura), sons (música) e imagens em movimento (dança e cinema – foi a primeira vez que vi uma máquina portátil para ver filmes!). Por muito divertido que fosse, e era, não tinha nada a ver com a "matéria". À sétima aula percebemos porque é que ele era terrível: tinha-nos embalado em divertimento, e de repente começou a escrever em latim no quadro negro. Obviamente não entendíamos nada, e então ele explicou que as aulas anteriores haviam sido sobre diferentes formas de arte (Ferreira, 1988), que a arte mais sublime (na sua opinião) era a literatura, logo acrescentando que não se podia fazer literatura sem conhecer bem a língua, que para conhecer a língua portuguesa era preciso estudar latim, que o latim já não era ensinado e que, consequentemente, nós nunca conseguiríamos verdadeiramente compreender a língua portuguesa, e muito menos a literatura. Generosamente, e para nosso desespero, ele iria tentar minimizar o estrago, com diversas aulas a explicar a evolução do latim.

Virgílio Ferreira explicou, em menos de duas semanas, como tudo o que fazemos são expressões de uma mesma "coisa" (a criatividade) e que para que ela tenha sentido e qualidade há pré-condições. Não se começam casas pelo telhado e não se percebem os processos fora dos seus respetivos espaços e momentos, ou fora das relações que nós podemos (se soubermos) estabelecer entre uns e outros. O convite a negarmos o limite que nos tinha imposto ("não vão compreender a língua"), que era uma espécie de negação de futuro, despertou em nós a vontade de superação, que nem Hércules face a Aporia. Mas a

ideia de que música ou pintura eram uma espécie de "variantes" da literatura mudava a nossa forma de ver o mundo, e a insistência no latim sublinhava a importância do passado. Outras coisas estavam escondidas naquelas aulas: o papel do exercício e da experiência, a importância da memorização, a compreensão de que não se conhece o caminho senão depois de o percorrer… e obviamente que cada um dos alunos reconstruiu aquelas aulas à sua maneira, pois elas não eram um dogma: eram um mapa para a transformação, que cada um podia utilizar de acordo com as outras referências e percursos que percorria noutros espaços de educação.

Os espaços de educação, neste sentido, são todos os espaços onde pelo menos uma pessoa interagiu com outras, acrescentando interpretações ou conhecimentos novos aos que já possuía (Oblinger, 2006). E os lugares são, nesse contínuo espacial, os pontos no espaço que ganharam sentido de referência, de identidade, de pertencimento, numa palavra: de património. São organizadores da forma de ver o mundo, são portas no presente de acesso ao passado, não apenas como memória subjetiva mas como história racional e tangível, e são potenciais catapultas que podem projetar quem pensa a partir deles, num futuro vislumbrável e verosímil.

É por isso que a ação e a transformação decorrem em lugares, pontos de integração entre cultura e educação, nos quais têm um papel especialmente importante as escolas, os museus (que também são escolas), as galerias de arte (idem) ou as bibliotecas (idem), mas, também, os cafés, os recintos desportivos ou a rua.

Compreender que todos os espaços de interação são espaços educativos implica que a escola se abra a eles, certamente, mas também que se feche em muitos momentos: a reflexão e a aprendizagem não se fazem sem método, que tem de ser aprendido fora da vertigem "da rua", beneficiando dessa suspensão do espaço e do tempo que certos lugares, como a escola, permitem.

Os lugares de escola, na malha dos espaços educativos, têm o poder de conferir os instrumentos para a transformação, sem se limitarem a treinar competências, que são necessárias, mas são largamente insuficientes. Quando se discute que a educação é o principal veículo de melhoria social é importante compreender que só o é quando não se limita à formação e treino de competências (que, isoladas, podem gerar escravos eficientes, mas não cidadãos preparados para a incerteza da vida), mas, inversamente, aposta na incomodidade da reflexão crítica.

O Relatório Mundial das Ciências Sociais de 2016, que aborda as desigualdades, salienta o impacto da desigualdade na sustentabilidade e considera sete dimensões da primeira (económica, social, cultural, política, espacial, ambiental e baseada no conhecimento), mencionando em detalhe a educação, as discriminações (de género, etnia ou religião), as disparidades de recursos (entre regiões e áreas urbanas ou rurais) e a diferença na acessibilidade e nas contribuições para diferentes fontes e tipos de conhecimento (ISC et al, 2016). Mesmo se esse relatório tem uma consideração limitada da dimensão cultural da desigualdade na educação (seguindo Bourdieu e Passeron, 1977), quando comparada com a dimensão social da mesma, ele destaca de forma clara a interdependência da educação com as demais variáveis.

Face à fusão global de economias e sociedades, mas também à tendência para a segregação de novas identidades e redes culturais, o desafio das sociedades hoje, e por isso também o desafio das escolas, é o de "criar" pela primeira vez uma humanidade reflexiva (Oosterbeek, 2016), ou seja, não apenas uma espécie biológica que reconhecemos como uma só, mas uma unidade de sentido e identidade, ainda que com uma enorme diversidade, que pode reforçar essa identidade. A identidade humana, porém, não se pode gerar fora da experiência (é por isso que conviver com a diferença é importante) e fora de um

treino conceptual que permita entender a relação de unidade dialética entre os distintos e, por vezes, opostos (e é isso que os alunos aprendem, também, quando têm uma aula "fora da escola", e percebem que a escola é um conceito e não um edifício).

O desafio de criar uma Humanidade, para além da espécie humana, prolonga-se na necessidade de reorganizar as matrizes socioculturais territoriais que proporcionam coerência, coesão e consciencialização aos grupos humanos, entendendo que estas são, principalmente, redes de comunicação. É o que as escolas podem ensinar, quando criam dinâmicas de grupos de trabalho de composição variável e dão estímulos para a excelência decorrente não de métricas técnicas mas da cooperação, do rigor ou da dedicação (como tenho testemunhado no Agrupamento de Escolas "Verde Horizonte" em Mação). Uma escola que consiga construir com os alunos uma integração entre rigor, competitividade e cooperação, dota esses alunos da capacidade de entenderem e gerirem as diferentes redes em que se inserem, ou seja, as paisagens através das quais se movem e moverão ao longo da vida. É, em grande parte por esta razão, que temos defendido uma gestão paisagística integrada cultural (Oosterbeek, 2017), ao contrário de um modelo meramente técnico, de engenharia social e de tecnologia, orientado para a integração dos territórios: uma gestão "cultural", porque não só deve ter em conta a diversidade cultural, mas também encontrar nela uma força importante e não um problema a ultrapassar; "paisagem", porque a integração se relaciona com as perceções culturais dos valores dos territórios, e não apenas com os próprios territórios (que, por natureza, já estão integrados de forma sistémica). Ora, tudo isto decorre da forma como aprendemos a gerir a informação, nos espaços educativos.

Escalas e meios

Todos estes espaços são a cena de que falava Kant (1802), não por serem mais importantes do que o núcleo familiar e afetivo (que é sempre a principal escola e o principal lugar de cultura), mas por acrescentarem outras escalas, mais mundo, a esse núcleo.

Os lugares institucionais de educação e cultura, e em especial os lugares de património, têm utilidade na medida em que oferecem elasticidade ao núcleo cultural de base familiar, dotando-o dos meios para interagir de forma bem-sucedida e sustentável com esse mundo, mas, também, para eventualmente operar mudanças nessas interações. Instrumentos como as escolas e museus, ou como os roteiros turísticos e os campeonatos desportivos de jovens, constituem um bem difuso da comunidade (Mourão, 2009) e devem, por isso, alinhar-se com a escala real das interações, para que todos na sociedade o entendam.

Tempos houve em que essa escala, para o Pinhal interior sul, se esgotava na aldeia ou no município vizinho. Vieram depois outros tempos, em que a polarização de algumas cidades na região alargou essa escala para todos, do escoamento de produtos à busca de emprego. Mais tarde, Lisboa, Coimbra ou Porto passaram a fazer parte desse espaço de educação e cultural da região. E hoje, o espaço a que pertencem os lugares de reflexão e ação das populações da região, incluem Madrid, Paris, Londres, Luxemburgo, Genève, Luanda, Rio de Janeiro, Nova Iorque, Maputo, Mumbai ou Beijing. Os lugares de hoje são, todos, globais. E um programa cultural de educação deve partir dessa realidade.

Esta mudança na matriz de relações gera novas possibilidades e, também, novas dificuldades. Quando eu frequentei o ensino básico, falavam-me de linhas de caminho de ferro em locais que me eram totalmente alheios, como Viseu ou Malange. Atualmente, já não se pede às crianças que memorizem essas linhas, ou os nomes de aeroportos, mas elas ouvem falar deles, e vêem-nos recorrentemente, na televisão ou na internet. Na aparência, elas têm hoje muito mais acesso ao conhecimento, mas na realidade o que têm é outro tipo de informações, menos organizadas, mais desconectadas entre si (como as janelas de pop-

-up no computador) e face a quadros mentais que, no plano biológico, permanecem os mesmos. Como gerir informação caótica sem "grelhas de leitura" que a organizem e classifiquem (Hassan, 2020)? Como entender as relações espaciotemporais entre lugares de diferentes continentes, quando a noção de espaço ainda não está consolidada, e a diferença entre mil, dez mil ou um milhão é nula, pois todos são, ainda, sinónimos de muito? Como articular a educação nos espaços formais e nos outros, quando os caminhos entre a escola e o lar se fazem na monotonia de um automóvel ou de uma carrinha, sempre com a mesma paisagem e sempre evitando surpresas? Se é certo que as escolas foram ganhando equipamentos cada vez mais "avançados", esses ganhos técnicos não conseguiram compensar a aprendizagem integrada, sensoriomotora e operativa, que se foi perdendo, pelo menos na maioria dos espaços urbanos.

Compreender esta mudança estrutural nos percursos quotidianos dos jovens, marcada pela diminuição drástica das experiências analógicas possibilitadas pela diversidade das paisagens percorridas, agravada pela proliferação de "não lugares" (Augé, 1994), é o ponto de partida para se compreender que se o programa curricular das escolas não incorporar sistemáticas "saídas" para que a aprendizagem se faça também em espaços não homogéneos, a formação final pode ser exímia em competências, mas não será, em termos plenos, educação. Certamente que esta não era uma função da escola num passado recente. Mas a história da escola enquanto lugar de educação, foi sempre o de colmatar as insuficiências dos demais espaços educativos.

No início da escola pública, que alguns ingenuamente imaginam que também poderia ser o futuro, a escola existia para ensinar a ler, escrever e contar, saberes que estavam ausentes de um espaço público ainda dominado pelo analfabetismo e, por isso, incapaz de treinar as competências necessárias para a economia industrial. Em rigor, essa primeira escola ainda não era, essencialmente, um espaço de educação; era, ainda, um espaço de formação, apenas. A educação na escola pública começa, verdadeiramente, quando ela assume o papel de formar para a sociedade, de forma global, incorporando áreas de conhecimento crítico, como a história, a geografia e, antes destas, a religião. Saberes que estavam, até então, reservados às elites sociais e se aprendiam, apenas, no seio familiar/social e na universidade. Esse alargamento disciplinar mudou a visão de uma escola de treino de saberes técnicos para a de um espaço de formação de perfis socioculturais e identitários, que ainda mais tarde se converteria na educação para a cidadania. Cada fase de ampliação das funções da escola, geralmente associada à incapacidade de outros espaços educativos as poderem assumir, não obliterou as anteriores, mas enquadrou-as: a escola dos valores manteve a escola da memorização e das competências a treinar (*formatio*), mas acrescentou o nível de educação (*ex ducere*, "conduzir para fora", ou para além do já padronizado); a escola democrática manteve os níveis de formação e de educação, mas orientou esta para a cidadania.

Daí que seja estranho o debate (Fuchs & Dudeque, 2021), cada vez mais recorrente, que parece opor uma "escola sem política" (ou seja, sem educação para a *polis*) a uma "escola não orientada para a memorização" (ou seja, sem formação de competências básicas).

Os meios para que se concretize um espaço educativo mudam, na quantidade e na qualidade, de acordo com esse espaço. Nos lugares de família ou redes de amizade, onde as relações de poder são estabelecidas previamente, mas flexíveis, o mecanismo mais importante para a co-construção e socialização de conhecimento é a confiança interpessoal, e por isso o principal meio necessário é o afeto, que é uma competência fundamental para a maturidade intelectual dos humanos. Nos lugares de interação social em que os coparticipantes variam e onde as relações de poder são fluidas e imprevisíveis (a rua, os cafés, os espaços desportivos, os museus, …) o mecanismo mais importante para que dessa intera-

ção resulte conhecimento novo é a experimentação, e por isso o principal meio necessário é a atenção, outra competência fundamental. Na escola e nos lugares formais de educação, onde as relações de poder são estabelecidas previamente e pouco flexíveis, o mecanismo mais importante é a partilha formalizada, e por isso o principal meio necessário é a disciplina, uma terceira componente fundamental.

Na sociedade atual, a confiança (minada por narrativas segregadoras e autocentradas), a experimentação (reduzida por diversos fatores, da insegurança pública à digitalização) e a partilha (diretamente ameaçada por uma cultura de excelência individualista) são mecanismos muito enfraquecidos. É por isso que a escola tem redobrada necessidade em reforçar os seus meios de conexão afetiva (mais importantes hoje do que no passado, quando se mede o insucesso escolar, por exemplo), de treino da atenção (muito esgaçada pela comunicação digital) e de disciplina, no seu duplo sentido académico e social (muitas vezes erradamente vinculada a "formas ultrapassadas de conhecimento, não transdisciplinares" ou, não menos erradamente, confundida com repressão).

Educação no território para uma gestão integrada das paisagens

A educação e a formação são elementos-chave no processo de construção de paisagens partilhadas, ou seja, de perceções convergentes partilhadas dos territórios. As palavras não só condicionam o alargamento das ideias a ter em conta, como estruturam principalmente a hierarquia das ideias possíveis e, além disso, a visão que vai orientar as ações (Derrida 1967). Por exemplo, o acrónimo "STEM" (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Matemática), expressa a abordagem tecnológica às soluções e a exclusão das humanidades e do enfrentamento de dilemas ou contradições. Mesmo quando, ocasionalmente, este acrónimo é transmutado para "STEAM" (Sousa & Pilecki 2013), o A representando as Artes (ou a criatividade), a dimensão das humanidades é cuidadosamente deixada de fora, de uma forma possivelmente inconsciente, mas, no entanto, eficaz para fomentar uma compreensão monolítica da sustentabilidade (que valoriza o crescimento económico e a proteção ambiental, mas não compreende as angústias e divisões humanas).

Uma educação "amputada" da componente de humanidades reduz as possibilidades de articulação entre fenómenos e tem um impacto relevante na orientação espaciotemporal ou, dito de outra forma, na perceção dos territórios e nas possibilidades de intervenção nos mesmos. A importância das humanidades, neste campo, reside no facto de integrarem as perspetivas das ciências naturais e sociais (e da sua capacidade analítica e preditiva) numa abordagem multidisciplinar mais ampla que envolve a arqueologia (e a didática da tangibilidade e tecnologias e técnicas ligadas ao raciocínio), a antropologia (e a compreensão dos processo culturais e dos mecanismos de convergência ou fissão social), a história (como uma construção racional do passado comum e não uma mera coleção de memórias divisórias), a geografia (e o posicionamento de atores em relação a espaços, distâncias, processos e ações), a literatura (construindo narrativas e perceções), a psicologia (de indivíduos e grupos nos seus contextos culturais) e outras abordagens enquadradas no arquipélago da filosofia, através da comunicação, educação e formação (Castells 2010; Scheunemann & Oosterbeek 2012; Crowley 2016).

Mas a educação para a cidadania e o raciocínio crítico não se resolve apenas com as componentes de formação intelectual disciplinar. O desenvolvimento da inteligência requer uma forte dimensão de exercício da motricidade, estimulando a conexão entre os músculos e o cérebro, processo que tem vindo a ser contrariado pela digitalização crescente de todos os procedimentos (Oosterbeek 2014a). Como mencionado por Fiorillo (2015, p. 123), "(...) as tecnologias de comunicação fornecem a base material para a

integração global e favorecem o intercâmbio cada vez mais rápido de informações entre indivíduos, empresas e instituições. Apesar das contradições e desigualdades que surgem neste contexto, a sociedade da informação caracteriza uma nova forma de produção de relações sociais, assente na flexibilidade e promoção das capacidades criativas. Este campo de investigação tem a mesma complexidade das preocupações ambientais, uma vez que ambas exigem a compreensão de múltiplas variáveis económicas, históricas e culturais, para uma melhor abordagem das interrelações globais/locais". Porém, embora o quadro de formação e informação digital amplifique as possibilidades de investigação e de articulação de conjuntos enormes de dados e variáveis, essas possibilidades requerem competências críticas que não se podem adquirir sem a motricidade acima referida. E, neste quadro, a dificuldade reside em conseguir promover experiências tangíveis de aprendizagem e raciocínio – que são cruciais para desenvolver o racionínio crítico e cidadãos não alienados, que por sua vez são a base da cidadania e de sociedades dinâmicas, e não despóticas –, quando a experiência de qualquer criança é que a satisfação das necessidades percecionadas se pode atingir com um esforço muito menor, embora acrítico e alienado, usando recursos digitais. É na resolução, ou não, desta dificuldade que se situa o atual contexto de alterações cognitivas (Vasile 2012).

Enquanto a formação, fora de uma educação plena, conduz a paisagens sincréticas e a linguagem, por si só, constrói narrativas de paisagens segregadas e encriptadas, a educação combina as duas e permite a previsão crítica e a desencriptação de significados: a educação é, por essa razão, um dos principais instrumentos da globalização e é essencial para enfrentar o desafio de inventar um sentido identitário de humanidade, para além das divisões étnicas. A força da educação é, no entanto, a sua principal fraqueza: a capacitação dos indivíduos através da educação é um processo de abstração, que lhes permite criar entidades inexistentes que possam ser transformadas e adaptadas a contextos completamente novos (a inovação é um desses exemplos). Ao fazê-lo, a educação quebra o laço que manteve a perceção dos seres humanos e do seu ambiente como sendo iguais: a educação demonstra a capacidade humana de ultrapassar as restrições materiais, potencialmente criando paisagens antropocêntricas, e não meramente etnocêntricas. Paradoxalmente, é esta dimensão que permitiu a destruição ambiental massiva, uma vez que "libertou" os humanos de quaisquer constrangimentos.

E é por isso, também, que a missão da escola no século XXI se complexifica cada vez mais: para além da formação de competências e da preparação para a cidadania, ela deve promover raciocínios que reposicionem a humanidade na rede da vida, ao invés de promover uma noção de domínio humano sobre a vida.

É neste contexto que a compreensão das diferentes e crescentes missões da escola e a complementaridade entre formação, educação e comunicação, enquanto tripé para construir abordagens dinâmicas de gestão das paisagens, são fundamentais para a sustentabilidade e, em particular, para as prioridades de mudança: do foco nos problemas para o entendimento dos dilemas (entender que a adaptação não é sobre resolver todos os problemas, que eventualmente serão resolvidos, mas para fazer escolhas adequadas face a constrangimentos contextuais em cada momento – Gudauskas, 2016); da alienação para o conhecimento crítico (isto é, envolvendo a maioria da população no processo de produção de novos conhecimentos e não apenas na sua utilização e reprodução – Bruner, 1974); de redes sociais classificadas para redes socioculturais colaborativas (baseadas em proximidades ou noutras referências – Oosterbeek, 2017); da perceção etnocêntrica dos outros (caracterizados a partir da diferença associada a relações de hierarquia) para a compreensão de que cada cultura completa lacunas nas outras culturas, sendo por isso uma necessidade de acarinhar e não uma dificuldade de tolerar (Ricoeur, 2000); da representação formal das dificuldades e ansiedades para o entendimento dos processos a partir de expe-

riências enraizadas no conhecimento (Werlen, 2016); do conhecimento sensível e operacional para o conhecimento formal e prospetivo, fomentando a imaginação e a integração do gesto (técnicas) e da criatividade (artes), desta forma promovendo a diversidade e o raciocínio crítico e melhorando a participação na sociedade e a democracia.

Dois processos interligados desafiam o tripé acima mencionado, ambos relacionados com a nova era digital. Em primeiro lugar, a digitalização está a transformar os requisitos dos gestos relacionados com sequências de conhecimento e os seus resultados alcançados (Carr 2011): são necessários menos movimentos para obter os resultados e movimentos semelhantes (por exemplo pressionar uma tecla) conduzem a resultados muito diferentes (por exemplo, premir uma tecla numa caixa multibanco, num parque de estacionamento ou numa máquina de distribuição de bebidas). Esta diminuição de gestos tende a reduzir o estímulo do cérebro, interrompendo o nexo causal e a estruturação de sequências complexas de raciocínio. Particularmente nas fases de evolução da inteligência que precedem a formalização, especialmente quando as operações mentais se apoiam em objetos concretos (Piaget 1954), uma primeira questão é: será que os seres humanos alienados do seu envolvimento em sequências causais articulando objetos concreto, tangíveis, serão mais tarde capazes de desenvolver plenamente conhecimentos abstratos? Por exemplo: uma vez que, nas idades mais precoces, a articulação entre a gestualidade e o raciocínio concreto requeridos para tarefas distintas (por exemplo, segurar um lápis para escrever um texto ou fazer cálculos aritméticos básicos) é em grande medida abandonada (devido à utilização em idades muito precoces de computadores, que corrigem automaticamente a ortografia e fazem cálculos muito rápidos), a construção posterior de mentalidades poéticas ou algébricas continuará a ser acessível à maioria?

Um segundo desafio prende-se com as mudanças na economia e com a substituição dos seres humanos por máquinas e, também, com a necessidade de ler e escrever para comunicar tarefas, dado que já existe, no smarthone de cada um, a possibilidade de converter texto escrito em dicção e vice-versa. Esta nova tendência na economia digital, que está a destruir a maioria dos postos de trabalho, desde montadores de automóveis a engenheiros de design de software, torna inútil a formação universal dessas "competências" para o mundo do trabalho. A diminuição dos níveis de alfabetização e o ressurgimento da "pós-verdade" são expressões desta tendência. Uma vez que a formação universal já não é necessária para maximizar os lucros económicos, permanecerá ou será posta em causa e abandonada? E, nesse contexto, será possível a sustentabilidade (Stiglitz 2012)?

Os desafios da escola hoje não são diferentes, no essencial, dos que ela foi assumindo à medida que foi integrando a componente de formação numa dimensão mais vasta de educação. Porém, uma escola mais centrada nas competências, que hoje é, de novo, o paradigma dominante, aproxima-se perigosamente de um modelo de formação que é inútil para a economia, favorece a alienação e reproduz a desigualdade. Não deixar que a discussão sobre o futuro da escola se limite a uma oposição entre o foco apenas nas "competências de base" e o foco nas "competências transversais" é, neste quadro, uma necessidade fundamental para que a escola não venha a ser encarada como apenas um espaço redundante de ocupação de tempos livres.

Quando o gesto antecipa e desenha o pensamento

A interligação entre realidades de ensino formal e informal, a sua globalização (internacionalização, ciências participativas, parques, redes) e o resgate da história e de memórias e saberes, são essenciais para a construção de utopias rigorosas, isto é, passíveis de concretização (como durante a pandemia de Covid-19).

O município de Mação tem prosseguido uma estratégia de desenvolvimento territorial, enraizada em conhecimentos e práticas históricas regionais, aliadas a novas abordagens que incluem os desafios colocados pela globalização. Esta estratégia, que integra os setores da educação, cultura e apoio social, identificou dois pilares nucleares de desenvolvimento: o património cultural em todas as suas dimensões e as práticas agroflorestais sustentáveis, ambos exigindo novas escalas de abordagem e práticas de gestão. É um processo participativo, envolvendo a maioria da população, potenciando a sua diversidade e fomentando convergências que se baseiam em tendências comuns condicionadas por três principais variáveis: a relação periférica com os principais motores económicos nacionais de crescimento; o envelhecimento e a baixa densidade demográfica, com forte dispersão populacional; os processos ligados ao abandono de áreas anteriormente ocupadas, que sofrem com a degradação ambiental (por exemplo, destruição por grandes incêndios), agravados pelos efeitos do aquecimento global e da invasão de espécies de vegetação infestantes.

Em resposta a este quadro, foram concebidas ferramentas específicas com a população e especialistas em diferentes áreas. Estas ferramentas também têm em conta a resiliência da comunidade, apesar das suas dificuldades, e esta resiliência expressa-se através de um trabalho voluntário generalizado e de várias iniciativas artísticas e outras culturais, que beneficiam também de uma forte colaboração do município.

No domínio da agrofloresta, com base num padrão muito fragmentado de propriedades terrestres e na recusa de abordagens de expropriação dos direitos dos proprietários tradicionais, uma discussão com centenas destes apoiou a proposta de criação de "empresas de aldeia", que permitem manter a relação identitária tradicional, garantindo simultaneamente uma gestão comum de unidades de produção territorial muito maiores e economicamente sustentáveis e viáveis, o que tem, simultaneamente, consequências económicas (produção), sociais (emprego), culturais (tradição) e ecológicas (biodiversidade e preservação de espécies endémicas). Trata-se de uma proposta territorial, social e organizacional baseada numa nova relação das comunidades com o seu ambiente florestal, incluindo a inclusão social e a diversidade cultural no cerne da cadeia de valor da chamada "economia verde" (Louro, 2019).

No domínio específico do património cultural, foi estruturada uma rede de pólos museológicos e de memória, em grande parte geridos pela população, reforçando a diversidade cultural (Mação tendo comunidades ribeirinhas e montanhosas é um território culturalmente muito diverso) num quadro comum de partilha de recursos. Esta rede fomenta a resiliência face aos desafios sociais, através da geração de novos conhecimentos provenientes de espaços não convencionais, favorecendo assim novos projetos relacionados com a economia da cultura. Um arqueoparque, concebido como um recurso de inclusão social, no qual a experimentação arqueológica e o conhecimento tradicional são combinados de forma a retomar a relevância da tangibilidade e do gesto, com todas as suas implicações cognitivas, integram uma malha flexível de equipamentos, articulados com o Museu Municipal que, por sua vez, tem um forte vínculo com o agrupamento de escolas de ensino básico e secundário e com o ensino superior e investigação científica. Um programa de ciências participativas complementa esta rede (Oosterbeek et al., 2021).

O fio transversal que integra os diferentes equipamentos e projetos culturais é a noção de que a gestualidade, ou seja, o percurso performativo de construção de conhecimento a partir da articulação entre necessidades e recursos, precede a sua formalização lógica e consolidação conceptual (Wallon, 1992). Nesse sentido, a rede museológica e patrimonial constitui-se como um percurso complementar de experimentação, quer em termos de consolidação de conhecimentos quer de formulação de novas interrogações.

A educação é o fio condutor destes processos. Mação faz parte, desde 2016, da Rede Global de Cidades de Aprendizagem da UNESCO, com um programa ambicioso que envolve toda a população desde o pré-escolar, através de várias plataformas formais e informais: biblioteca, universidade sénior, clube sénior, espaços de memória, museu e, claro, o agrupamento de escolas públicas. Esta, ela própria parte da Asp-Net (rede de escolas da UNESCO), implementou um novo conceito de escola que impulsionou os resultados da educação e a levou a fazer parte do número limitado de "escolas de excelência", apesar de todos os seus constrangimentos geográficos. É a interligação destes pilares que pode permitir, através do reforço da coesão do território e da sua abertura aos contributos externos e à imigração, permitir o desenvolvimento ou atividades conexas (por exemplo, turismo e comunicação).

Quando um Município como Mação desenvolve uma estratégia desta natureza, ele dá continuidade, muitas vezes a contracorrente de algumas modas de circunstância, ao programa da escola pública para a cidadania, que esteve na base da estruturação das sociedades democráticas, do Estado Social e da defesa da paz. E por retomar esse programa, ajustado às circunstâncias do presente e da realidade sociodemográfica, cria também as bases de uma economia forte, mesmo sabendo-se que esta, na era da globalização, tem uma dependência ainda muito forte do setor financeiro, que não tem base territorial. É por isso que, num território UNESCO de aprendizagem, como em Mação, cada lugar é um lugar de cultura, porque a cultura está em todo o lugar.

Conclusão

Recém-licenciado em História, em 1982 fui colocado como professor no Ensino Preparatório. A minha memória do ensino preparatório não era maravilhosa, mas recordava por isso a perplexidade que sentira e a importância que tivera para mim a condução das aulas feita por Maria Alberta Menéres. Por um acaso ou ironia da vida, foram-me atribuídas aulas de Português, o que teve a vantagem de me obrigar a estudar a sério gramática, o que nunca antes tinha feito. No primeiro dia de aulas, os alunos, ainda crianças, fizeram fila ao pé de mim e olhavam-me com uma suave mas incompreensível expectativa, até que eu percebi que esperavam que eu me baixasse para me darem um beijinho. Era a forma como olhavam ainda a escola (uma experiência que eu não tivera, em tempos mais antigos e austeros). Para além do beijinho, existia um sentimento de absoluta confiança e felicidade, que nas semanas seguintes se revelava também quando essas mesmas crianças choravam quando faltava um professor: aos poucos iam percebendo que aquela escola já não era, contrariamente à primária, uma extensão do ensino afetivo em casa. Era, de facto, outra coisa. E, chegados a dezembro, já essas crianças, agora transformadas em pré-adolescentes, como mais tarde se veio a dizer, exultavam de cada vez que um professor faltava. Acabaria por ensinar a matéria "toda" em pouco mais de dois meses (afinal não era assim tão complicada, e os alunos eram crianças e, também por isso, ávidos de conhecimento), o que me permitiu dedicar grande parte do ano a "brincadeiras" literárias, não sem algumas críticas de quem achava que eu não cumpria lá muito bem o programa. Nunca mais dei aulas naquele nível de ensino, mas também nunca mais esqueci como um ensino desprovido de conteúdos e que não confia na inteligência dos alunos é pior do que uma inutilidade: é uma máquina de destruição.

Agradecimentos

O autor agradece em primeiro lugar aos seus professores, que de formas diversas o foram orientando no sentido da reflexão crítica, do gosto pela dialética dos processos e do apreço pela diversidade. Em especial, agradece aos professores citados no texto, que marcaram os três momentos que precederam os estudos universitários: Júlio Fernandes, que foi professor de tudo e mais alguma coisa nos quatros anos da escola primária e era, também, um exímio jornalista desportivo da RTP, ainda acessível no canal RTP Memória; Maria Alberta Menéres, que ensinou que é possível criar mundos ainda não existentes quando se escreve, fazendo uma bela didática da poesia, e que teve enormes responsabilidades educativas a nível dos órgão de informação, além de ser poeta e escritora; Virgílio Ferreira, certamente um professor que influenciou gerações, sempre a queixar-se da perda de qualidade do ensino mas nunca o abandonando, enquanto fazia crescer a sua obra literária e filosófica. Todos estes professores tinham vida e mundo para além da escola e eram grandes mestres porque sabiam trazer essa vida e o mundo todo para a escola e as experiências dos seus alunos.

O autor agradece ao programa Portugal 2020, que financiou o projeto MRIR, à Fundação para a Ciência e Tecnologia, que financiou o programa estratégico do Centro de Geociência (UIDB00073), ao Instituto Politécnico de Tomar (que apoia a Cátedra UNESCO em Humanidades e Gestão Cultural Integrada do Território) e à Câmara Municipal de Mação, cuja visão e praxis de gestão integrada da educação, cultura, ciência e coesão social mereceu o reconhecimento da UNESCO (Global Learning Cities Network) e é um exemplo a nível nacional.

Referências

Augé, Marc (1994). *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Ed. Papiru

Böhme, G. & Stehr, N. (1986). *The Knowledge Society: The Growing Impact of Scientific Knowledge on Social Relations*. D. Reidel Publishing Company.

Bourdieu, P. and Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage.

Bruner, J. S. (1974). *Beyond the Information Given: Studies in the Psychology of Knowing.* George Allen and Unwin

Carr, N. (2011). *The shallows: What the internet is doing to our brains.* W.W. Norton & Co.

Castells, M. (2010). *The Rise of the Network Society: Economy, Society, and Culture*, 2.ª Ed., Vol. I – Information Age. Wiley-Blackwell.

Champollion, Pierre (2015). Education and Territory: A Conceptual Framework. *Sysiphus, Journal of Education*, **3** (2), 13-27.

Chatel, Élisabeth (2001). «L'incertitude de l'action éducative: enseigner une action en tension», Jean-Michel Baudouin éd., *Théories de l'action et éducation.* De Boeck Supérieur, 179-201.

Crowley, J. (2016). Sustainability as narrative. From scientific abstraction to social representation. In: Oosterbeek, L.; Quagliuolo, M.; Caron, L. (2016, eds,). *Sustainability Dilemmas.Transdisciplinary contributions to integrated cultural landscape management.*ITM, série ARKEOS, vol. 38-39, pp. 37-53.

Derrida, J. (1967). *L'Écriture Et La Différence*. Paris: Les Éditions du Seuil. Duarte, F. (2017). *Space, place and territory A critical review on spatialities*. Routledge.

Ferreira, Virgílio (1988). *Arte-Tempo*. Rolim.

Fiorillo, Celso A. P. (2015). *Princípios constitucionais do direito da sociedade da informação.* Editora Saraiva.

Fuchs, M.; Dudeque Pianovski Vieira, A. M. (2021). Reflexões acerca dos principais alicerces da «Escola sem Partido». *Tendencias Pedagógicas*, **38**, 124-136

Garbarino, James (1978). The Role of Schools in Socialization to Adulthood. *The Educational Forum*, **42**(2), 169-181

Gauthier, Pierre-Louis (2006). L'école primaire en question. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, **41,** 17-23

Goslin, David A. (1965). The functions of the school in modern society. *The school in contemporary society.* Scott-Foresman, 1-10.

Gudauskas, R. (2016). Digital society dilemmas: are we able to manage them? In: Oosterbeek, L.; Quagliuolo, M.; Caron, L. (2016, eds,). *Sustainability Dilemmas Transdisciplinary contributions to integrated cultural landscape management* ITM, série ARKEOS, vol. 38-39, pp. 155-168.

Hassan, R. (2020). Digital Alienation. *The Condition of Digitality: A Post-Modern Marxism for the Practice of Digital Life*. University of Westminster Press, 159-190.

Hellier, J. (2012). North-South Globalization and Inequality. In: *ECINEQ Working paper* series. 273 (www.ecineq.org/milano/WP/ECINEQ2012-273.pdf)

ISSC, IDS and UNESCO (2016). *World Social Science Report 2016 Challenging inequalities: pathways to a just world*. UNESCO publishing.

Kant, E. (1999) [1802]. *Géographie* – Ed. Aubier, 394 p.

Louro, António (2019). Village companies: na integrated approach to landscape management of rural areas. In: Luiz Oosterbeek, Laurent Caron (eds), *Resilience and transformation in the territories of low demographic density*. Instituto Terra e Memória, 91-100.

Mourão, H. A. (2009). *Patrimônio cultural como um bem difuso. O direito ambiental brasileiro e a defesa dos interesses coletivos por organizações não governamentais*. Del Rey

Oblinger, Diana G. (2006). *Learning spaces*. Educause.

Oosterbeek, L. (1999). Artes, Ciências e Tecnologia: dialéctica da educação ou o paradoxo da modernidade politécnica, IN: A. R. Cruz, L. Oosterbeek, coord. (1999), *Perspectivas em Diálogo 1 .º Curso Intensivo de Arte Pré-Histórica Europeia*, série ARKEOS, vol. 6, tomo I, Centro Europeu de Investigação da Pré-História do Alto Ribatejo, pp. 179-186.

Oosterbeek, L. (2011). Is There a Role for the Humanities in Face of the Global Warming and Social Crisis? *Journal of Iberian Archaeology*, vol. 14, pp. 97-103.

Oosterbeek, L. (2014a). Changing the gestures of the eyes to invent new landscapes. In: Oosterbeek, L.; Pollice, F. *Cultural heritage and local development Local communities through heritage awareness and global understanding.* Appendix to *Territori della Cultura n 18*, pp. 108-117.

Oosterbeek, L. (2014b). Gestão Integrada de Território em Morro do Pilar: uma nova visão para o uso inteligente do território. IN: Oliveira, L. C. (coord,) *Morro do Pilar: cultura, memória, sustentabilidade e a antecipação do futuro*. Instituto do Espinhaço, pp. 288-313.

Oosterbeek, L. (2016). Becoming Human. New approaches for uncertain times. In: Oost- erbeek, L.; Quagliuolo, M.; Caron, L. (2016, eds,). *Sustainability Dilemmas Transdisciplinary contributions to integrated cultural landscape management* ITM, série ARKEOS, vol. 38-39, pp. 85-107.

Oosterbeek, L. (2017). *Kóios and Phoïbe:* knowledge through sociocultural matrices, in the framework of cultural integrated landscape management and sustainability science. In: Oosterbeek, L.; Werlen, B.; Caron, L. (2017, eds,). *Sociocultural matrices Transdisciplinary contributions to integrated cultural landscape management* – Vol. 1 ITM, série ARKEOS, vol. 40, pp. 45-64.

Oosterbeek, L., Figueira, L.M., Ventura, A., Pereira, A.B., Delgado C., Morais, M., Nicoli, M., Cura, P., Cura, S., Garcês, S., Teixeira, V. (2020) Co-construção e socialização do conhecimento para a coesão social territorial. *Nova Augusta* 32: 317-328.

Palacio-Quintin, E. (1990). L'Education Cognitive à l'Ecole. *European Journal of Psychology of Education*, *5*(2), 231–242.

Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child.* Basic Books.

Ricoeur, Paul (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Éd. Seuil.

Scheunemann, I.; Oosterbeek, L. (Eds) (2012). *A new paradigm of sustainability: theory and praxis of integrated landscape management.* IBIO.

Sousa, D. A. & Pilecki, T. (2013). *From STEM to STEAM.* Corwin.

Stiglitz, Joseph E. (2012). *The Price of Inequality: How Today's Divided Society Endangers Our Future.* W.W. Norton & Company.

UNESCO (2015). *Re-shaping cultural policies.A decade promoting the diversity of cultural expressions for development.* Imprimerie Centrale.

Vasile, C. (2012). Digital era psychology – studies on cognitive changes. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 33, pp. 732-736.

Wallon, Henri (1992) [1942]. *De l'acte à la pensée: essai de psychologie comparée.* Flammarion.

Werlen, B. (2016). Everyday actions, global understanding, and sustainability. In: Oosterbeek, L.; Quagliuolo, M.; Caron, L. (eds,). *Sustainability Dilemmas.Transdisciplinary contributions to integrated cultural landscape management.*ITM, série ARKEOS, vol. 38-39, pp. 109-132.

PATRIMÓNIO EDUCATIVO DO PINHAL INTERIOR SUL: CONTRIBUTO PARA UMA *HISTÓRIA PÚBLICA VISUAL DA EDUCAÇÃO* EM MEIO RURAL

Helena Cabeleira

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Introdução

O PRESENTE texto inscreve-se nas linhas gerais de investigação do Projecto MRIR: *Memórias resgatadas, identidades (re)construídas: experiências de escolarização, património e dinâmicas educativas locais* (mais concretamente, nos seus dois eixos: Memória e Património), e detalha um conjunto de estratégias teóricas, metodológicas e empíricas levadas a cabo, desde Abril de 2019, com o objectivo de mapear e produzir conhecimento acerca do património escolar e educacional da região do Pinhal Interior Sul (PIS). Ao longo deste capítulo, serão nomeadas e descritas as tarefas que foram realizadas no âmbito do trabalho de campo, e também os principais produtos (e conteúdos) que daí resultaram. Referimo-nos, em particular, às tarefas de investigação centradas na recolha de bibliografias temáticas e na compilação de dados a partir de fontes secundárias (relacionadas com a história local), mas também ao processo de criação de um recurso inédito na história da educação portuguesa: um Arquivo Digital da escola em meio rural.

Como referido na apresentação (e em outros capítulos) da presente monografia, um dos principais objectivos do Projecto MRIR consistiu, num primeiro momento, em trazer para dentro do quadro histórico da educação contemporanea as pessoas e os testemunhos orais que foram deixados do lado de fora da escola e da história da educação desde o século passado e, num segundo momento, inventariar os *documentos* e *monumentos* da *cultura escolar* (Le Goff, 2000; Yanes-Cabrera, Meda & Viñao, 2017). Mais concretamente, tratou-se de mapear um conjunto de "lugares de memória" e de práticas de recordação e lembrança (particulares e colectivas) que se referem ao passado comum (ou comunitário) da escola (Nora, 1989, 2001).

No âmbito específico dos eixos Memória e Património, foram realizadas tarefas como: inventariação da toponímia local ligada à educação e ensino, identificação do património construído ou vestígios (edíficios escolares), recolha de material iconográfico (edifícios, população escolar), inventariação de efemérides locais (festas, eventos, etc.), identificação de um corpus documental relativo à imprensa regional do PIS (títulos e conteúdos relacionados com a educação), inventariação de bio-bibliografias de um conjunto de personalidades (professores, pedagogos, beneméritos, cidadãos, etc) cuja história e memória se encontram intimamente ligadas à formação e à educação das populações do PIS.

Com efeito, desde o inicio do projecto houve uma clara tentativa de relacionar os relatos auto-biográficos (eixo Memória) com os seus contextos de produção (eixo Patrimó-

nio), articulando as vozes e as representações dos sujeitos uns com os outros de modo a transformá-las em *histórias de vida contextualizadas* (Biesta et al., 2011). As narrativas e os seus contextos são aqui indissociáveis de metodologias de captação, recolha e análise que se baseiam em fontes orais e imagéticas e na possibilidade de explorar ambas as fontes a partir da sua *inter-textualidade* (Allen, 2011). Assim sendo, os relatos de *vida* ou *auto-biográficos* (Nóvoa, 1995; Urban, 2020, Velásquez, 2020), triangulados com outras fontes documentais (legislação, imprensa, livros escolares, álbuns fotográficos, etc.), constituem um instrumento crítico para a produção de memória histórica, ao mesmo tempo que nos permitem construir novos olhares sobre a educação naquele contexto socio--cultural-geográfico específico. Todo esse trabalho de inscrição do tangível e do intangível nas biografias de diferentes pessoas (e também instituições de ensino) permite-nos aceder a padrões comuns e, simultaneamente, individualizar os percursos e os espaços escolares.

Em suma, ao longo do Projecto MRIR procurámos unir os *arquivos vivos* e os *arquivos mortos* (Farge, 1999; Foster, 2004; Dekker, 2017; Dudman, 2020), tendo em vista contribuir para a geração de conhecimentos inovadores no campo da história da educação, pela consideração de temáticas pouco estudadas no espaço português, mas também pela produção de materiais susceptíveis de serem mobilizados e/ou apropriados para diversas finalidades e usos públicos como, por exemplo: desenvolvimento de recursos pedagógico--educativos no âmbito da história local, valorização dos recursos humanos e dos equipamentos culturais dos Municípios envolvidos no projecto, sensibilização do público (em geral) e das comunidades escolares (em particular) para a importância de conhecer o património local da educação e, sobretudo, a urgência da sua respectiva preservação para memória futura das gerações que hoje frequentam a escola.

Todo este trabalho de sistematização e tratamento dos dados colhidos ao longo de três anos na região do PIS (Municípios de Mação, Vila de Rei, Proença-a-Nova, Oleiros e Sertã), visou contribuir, mais amplamente, para a construção de um Banco de Memórias ou Arquivo Digital que pudesse alimentar vários produtos (e indicadores de realização) mas que, sobretudo, pudesse reverter para a escrita de uma *história pública* (Hoyle, 2017; Cauvin, 2018; Hale, 2020; Donaldson, 2020) da educação em meio rural.

Assim, este texto tem como propósito: (1) mapear – ainda que parcialmente – o *estado da arte* no que diz respeito à história (e historiografia) da educação nos vários concelhos do PIS (designadamente, através da inventariação e sistematização de fontes secundárias e bibliografia localmente produzida e/ou publicada); (2) descrever e reflectir sobre os processos de construção do *corpus documental* (composto, sobretudo, por fontes iconográficas) que constitui o Banco de Memórias produzido pelo Projecto MRIR, e que é representativo não só do passado educacional na região do PIS, mas também torna visível toda uma *gramática da escola* (Tyack & Tobin, 1994) e uma *cultura escolar* (Yanes-Cabrera, Meda & Viñao, 2017) que tem sido transversal e comum a muitas aldeias portuguesas (desde o século XX até ao presente).

Uma boa parte dos materiais inventariados e digitalizados pelo Projecto MRIR ao longo desses três anos serão aqui apresentados e/ou analisados, sendo que neste capítulo será integrada apenas uma pequena amostra do vasto conjunto (e diversidade) de conteúdos iconográficos que foram produzidos. Isto porque muito do trabalho de investigação realizado pelo Projecto MRIR dependeu de registos fotográficos e audiovisuais, e muito desse processo de trabalho foi ele próprio documentado (ou posteriormente convertido) num objecto ou num produto *visual*. O próprio website MRIR exigiu que todo o processo de investigação (e documentação desse processo) estivesse fortemente alicerçado em iconografia (imagens, maioritariamente, em formato digital), uma vez que as publicações *online* dependem desse tipo de conteúdos. Assim sendo, tornou-se inevitável que esta

história pública fosse também uma *história visual (e digital) da educação* (Depaepe et al., 2000; Mietzner, Myers & Peim, 2005; Dussel & Priem, 2017; Kollmann; 2018; Allender, 2021).

O ponto de partida para a escrita deste capítulo dedicado ao património educativo do PIS – e que, de certa forma, justifica a pertinência e a razão de ser do próprio projecto MRIR, bem como o seu contributo inédito para a história da educação em Portugal –, assenta no reconhecimento de que as histórias locais da educação (em particular, a escola e a educação em meio rural), têm sido sistematicamente esquecidas e/ou negligenciadas pelas instituições e comunidades académicas (Cruz, 2016). Este argumento, por si só, justifica que o Projecto MRIR constitua um contributo inédito para expandir a história da educação portuguesa nos seus "conhecimentos situados" (Haraway, 1988), ao mesmo tempo que contribui também para a sua disseminação no interior do espaço social que constitui o seu objecto de investigação e estudo. Por outro lado, ao incorporar nos seus próprios processos de investigação e escrita as "contra-histórias" e as "histórias de baixo", o trabalho realizado pelo Projecto MRIR inscreve-se no âmbito geral de uma "história pública" que se constitui como um espaço de diálogo e colaboração – mas também como um espaço de competição e conflito – entre uma história feita por "historiadores descalços" e aquela institucionalmente legitimada pelo "mundo académico" (Demantowsky, 2018, p. 9).

Dito de outro modo: aquilo que aqui propomos é uma *história pública visual da educação*, isto é, uma história comprometida com os usos sociais, públicos e políticos do conhecimento que produz. Não uma história exclusivamente produzida (e destinada) a um público académico (profissional ou especializado), mas uma história que inclua nos seus processos de investigação e escrita as próprias pessoas e comunidades – as 'populações' – que constituem o objecto de estudo (empírico) desse trabalho historiográfico.[1] Daí também a forte aposta na dimensão oral, visual e multimédia do conhecimento que procurámos produzir juntamente com as comunidades locais do PIS (maioritariamente, seniores) que connosco colaboraram neste processo de trabalho e escrita. Até porque, como sabemos, a ligação destas comunidades com a cultura oral (e até mesmo visual) é predominante em relação à cultura escrita.

Refira-se, no entanto, que a tentativa de fazer uma história da educação (visualmente documentada) num território demográfico de *baixa densidade* (Lopes & Mota, 2021; Figueiredo & Ferrão, 2007), como este do PIS – marcado pelo despovoamento acelerado, pelo envelhecimento extremo e pelos baixos índices de escolaridade (e de relação com a escola) por parte da maioria da população (sobretudo, a mais idosa) –, assumiu, desde o

[1] São incontáveis as pessoas e instituições autárquicas a quem devemos um agradecimento pela sua colaboração e participação voluntária, ao longo de mais de três anos, nas actividades e produtos desenvolvidos pelo Projecto MRIR. Para além das pessoas entrevistadas, que gentilmente nos cederam o seu tempo, acolhendo-nos muitas vezes no seu espaço doméstico, uma lista interminável de instituições públicas – e representantes autárquicos – foram nossos parceiros e facilitadores em todo o processo de colheita de dados e realização de actividades de investigação. Sem queremos aqui omitir, ou negligenciar, o contributo de tantas dessas pessoas, deixamos um agradecimento especial às Universidades Seniores de Mação, Proença-a-Nova e Vila de Rei, e a todos os seus representantes e responsáveis autárquicos que sempre nos abriram as portas, colocando os seus serviços à nossa disposição. Agradecemos, também: aos recursos humanos da Biblioteca de Mação, Museu de Mação e aos técnicos responsáveis pelo arquivo desta Câmara Municipal; aos técnicos da Biblioteca Municipal de Vila de Rei (e respectivo arquivo), da Biblioteca Municipal da Sertã, e da Casa da Cultura de Oleiros. Um especial agradecimento é devido à Câmara Municipal de Proença-a-Nova que, na pessoa do seu presidente João Lobo, ou nas pessoas responsáveis pelos vários núcleos de educação, comunicação e cultura, sempre nos concederam uma atenção e um apoio extraordinários.

primeiro embate com a realidade do terreno em causa, os contornos paradoxais de uma missão tão impossível como inevitável: quer pela inexistência ou inacessibilidade de fontes documentais escritas (ou impressas), quer pela dificuldade em identificar o seu paradeiro (e aceder-lhes).[2] Agravou a tudo isto o facto de este ser um terreno geográfico de difícil e demorado acesso: com muitas vilas e aldeias dispersas na paisagem, estradas de terra batida muitas vezes íngremes e perigosas (quando não são completamente intransitáveis), terrenos inacessíveis e paisagens com condições de circulação restringidas por múltiplas circunstâncias e acasos (nem sempre antecipáveis, ou contornáveis), condições de trabalho dependentes de todo o tipo de contingências humanas, institucionais, territoriais e até mesmo meteorológicas – em que um dia de sol ou um dia de chuva (ou nevoeiro) fazem toda a diferença no trabalho de captação fotográfica (e na qualidade daquilo que fica efectivamente registado).

Até Março de 2020, o Projecto MRIR tinha já recolhido e digitalizado uma boa parte de fontes primárias (entrevista orais, documentação impressa ou manuscrita em espólios pessoais), e também tinha já identificado e iniciado o processo de digitalização e sistematização de uma série de fontes secundárias (imprensa regional e bibliografia diversa relacionada com a história e o património cultural dos municípios do PIS). Com o início da pandemia, os trabalhos em curso no terreno tiveram de ser suspensos, adiados e/ou recalendarizados (sobretudo os trabalhos de consulta e digitalização de bibliografia e fontes secundárias nas bibliotecas e arquivos municipais). Além disso, devido à emergência pandémica fomos confrontados com a necessidade de reformular muitos dos produtos e indicadores de realização inicialmente previstos para o projecto, uma vez que a crise sanitária veio alterar a ordem de prioridades da produção académica e científica à escala global, até mesmo naquilo que se referia a oportunidades de publicação e disseminação de resultados em jornais e revista internacionais na área de especialidade da história da educação.[3]

---

[2] Refira-se, a este respeito, que os arquivos municipais do PIS (embora existentes e, em geral, acessíveis ao público), nem sempre se encontram sistematizados, nem os seus espaços físicos (institucionais) oferecem as melhores condições para consulta. Não iremos aqui detalhar esta circunstância, mas justifica-se referir que os diferentes municípios do PIS (Proença-a-Nova, Mação, Vila de Rei, Sertã, Oleiros) oferecem diferentes condições para a realização de investigação nos seus respectivos arquivos ou núcleos bibliográficos, seguindo também diferentes metodologias e/ou procedimentos – ou, se quisermos, políticas – no que diz respeito à institucionalização, organização e disponibilização dos seus documentos de arquivo. Nem sempre estes municípios possuem um arquivo centralizado, quase nunca oferecem alternativas 'digitais' para acesso e consulta dessa documentação, e muito raramente dispõem de serviços e recursos humanos especializados nessas tarefas (ou exclusivamente dedicados a elas). Não podemos deixar, no entanto, de aqui destacar e deixar um reconhecimento (e agradecimento) muito especial – e justamente devido, pela equipa do Projecto MRIR – ao Arquivo Municipal de Proença-a-Nova e, em particular, à sua técnica arquivista, a Dr.ª Sandra Ribeiro, pelo excepcional acolhimento, colaboração e contributo que nos prestou em vários momentos.

[3] Verdade seja dita, desde Março de 2020 assistiu-se a um autêntico *boom* de publicações e lançamento de chamadas de artigos e outras contribuições científicas especificamente dirigidas a temas relacionados com a crise sanitária, ou dando prioridade a questões relacionadas com o ensino à distância, as novas tecnologias e a relação entre educação e pandemia. Uma vez que todos os principais eventos científicos foram cancelados, adiados (ou transitaram para modalidades de apresentação e comunicação por vídeo-conferência), e sendo que o nosso tema de estudo dificilmente poderia encaixar no perfil das chamadas de artigos que estavam a ser lançadas pelos principais periódicos internacionais, optámos por introduzir um desvio 'científico' no nosso plano de trabalho inicial, de modo a acomodar e integrar esta nova linha de investigação provocada pela COVID-19. Daí a explicação para o nosso investimento no resgate de memórias e fontes documentais relacionadas com a história da educação na região do PIS e as pandemias do passado (Gripe Espanhola, Gripe Asiática, Gripe de Hong Kong).

Com a pandemia, e os impactos que ela provocou no nosso plano de trabalhos (incluindo ao nível científico), o Banco de Memórias ou Arquivo Digital da educação no PIS acabaria por ser ampliado com fontes documentais (escritas, orais, iconográficas) que não estavam inicialmente previstas: livros de actas e registos de enterramentos municipais, correspondência e relatórios do governo local, legislação e estatísticas, artigos da imprensa local sobre saúde pública, entrevistas publicadas em rádios e imprensa regional *online*, vídeos e reportagens televisivas, etc. No cruzamento de várias fontes de informação (em diversos formatos), o nosso maior desafio consistiu em localizar e sistematizar documentação impressa (oficial) relacionada com a educação e o ensino em cada um dos municípios do PIS. Foi necessário conectar muitas pontas soltas, e superar muitos silêncios e vazios historiográficos (em termos de documentação escrita) recorrendo a materiais autobiográficos e testemunhos orais de professores, alunos e comunidades locais, de modo a resgatar alguma memória ou conhecimento (direto ou indireto) sobre a história da educação nesta região, no período circunscrito por duas pandemias (Pneumónica 1918-19, e Covid-19 2020-21).

Todo este trabalho de recolha de fontes documentais e iconográficas no terreno do PIS – cujos resultados agora apresentamos – é fruto de meses de trabalho bastante dificultado pelo acesso aos locais (e também aos próprios materiais identificados nos arquivos municipais). Também por esse motivo, esta história pública e visual da educação na região do PIS encontra-se empiricamente suportada em fontes primárias e secundárias que foram recolhidas em alguns dos arquivos municipais do PIS, sendo que o maior volume de documentação colectada e digitalizada pelo Projecto MRIR (de Agosto de 2019 a Outubro de 2021), é oriunda de espólios pessoais.[4]

De sublinhar que uma das fontes iconográficas mais representadas no arquivo digital do património educacional do PIS, são as imagens e registos fotográficos (nomeadamente, documentação fotográfica relativa a edifícios escolares e a entrevistas orais) captadas directamente no terreno.[5] Temos depois uma série de fontes documentais (gravadas em formatos audiovisuais) que designámos por *Fotos Faladas*, e que consistem numa série de excertos de entrevistas orais (ou conversas informais), tendo como objecto de discussão fotografias e outros artefactos visuais. A série *Fotos Faladas* resultou, precisamente, da constatação de que as entrevistas orais (gravadas em suporte áudio) ofereciam muitas limitações ao nível da recolha de dados e informações que tivessem por base fotografias ou outros artefactos visuais.[6]

---

[4] O maior volume de documentação iconográfica reunida pelo Projecto MRIR deve-se ao contributo de pessoas como Maria Albertina Castanheira Batista, Maria Fernanda da Silva Cardoso Luís e Isilda Ribeiro Martins. Refira-se também o caso de uma professora Dulcínia Martins Fernandes Alves (1933--2005) cujo espólio pessoal é vasto e diversificado, mas que, pese embora tenhamos acedido a uma parte considerável desses conteúdos, não nos será possível publicar esses materiais (por motivos que se prendem com uma decisão do actual proprietário desse espólio).

[5] Todas as fotografias constantes neste livro, e também aquelas publicadas no Website MRIR, são da autoria dos investigadores do Projecto MRIR: Helena Cabeleira (investigadora contratada) e António Manuel Martins Silva (investigador local) cuja biblioteca pessoal serviu também de base para a recolha de fontes secundárias relacionadas com a história e o património local, incluindo monografias e textos diversos (editados ou publicados por autores ou instituições do PIS) nos quais se abordam temáticas relacionadas com a história da educação e das instituições de ensino daquela região. De sublinhar, ainda, que a lista de títulos da imprensa regional, e a lista dos nomes identificados no Dicionário de Biografias (personalidades notáveis do PIS) foram sistematizadas a partir de textos da sua autoria.

[6] A série *Fotos Faladas* resultou de gravações audiovisuais (realizadas em simultâneo com as entrevistas orais), e posteriormente editadas e montadas para efeitos de produção de pequenos vídeos (de curta duração) destinados a serem publicados na internet através do Website MRIR e das redes sociais do

Este constituiu, literalmente, um trabalho de escavação arqueológica – e, em certa medida, genealógica – das *histórias de vida* (Velásquez, 2020; Urban, 2020; Hoegaerts, 2021), tendo em vista o resgate dos arquivos da *memória, património e identidade comunitária* (Popple, Prescott & Mutibwa, 2020; Bastian & Flinn, 2020) sobre aquela que tem sido a cultura escolar e a relação com a escola nos meios rurais do interior-centro do país, nos últimos cem anos.

Tendo em vista este objectivo nuclear, convocámos não só as comunidades locais do PIS a contribuírem com as suas memórias individuais para a construção de um Banco de Memórias da educação na região do PIS, como procurámos identificar e registar (em formato digital) o máximo de *documentos* e *monumentos* atualmente dispersos pelos cinco Concelhos do PIS, com o fim de concentrá-los num Arquivo ou Museu Virtual sobre o património educacional na região do PIS – o website MRIR –, que possa ficar acessível a todos (online), para futura *memória pública* (Haskins, 2007; Houdek & Phillips, 2017; Hoyle 2017).

Neste capítulo apresentamos algumas reflexões acerca do trabalho de investigação realizado no Projecto MRIR ao longo de três anos naquilo que diz respeito à inventariação e sistematização do património educacional do PIS, começando com um conjunto de considerações teóricas e metodológicas relacionadas com as fontes visuais e os materiais iconográficos produzidos e/ou compilados pelo projecto e, seguidamente, mostrando e discutindo uma selecção desses materiais iconográficos, e o modo como a partir deles se pode escrever uma história visual da educação em meio rural. Por último, resta-nos deixar aquí uma advertência: este nosso contributo para a história visual da educação na região do PIS não pode deixar de ser módico e, de certa forma, insuficiente. A especificidade local de cada um dos cinco concelhos do PIS exige uma tal consideração, disponibilidade e exigencia historiográfica que esta tarefa para cumprir-se justificaría, por si só, a extensão do Projecto MRIR pelos próximos dez anos (dois anos por cada concelho, na melhor das hipóteses).

"Leite escolar da Cáritas – 1959, Vales" (Cardigos, Mação)

projecto. Para o feito, foi também criado um Canal de Youtube que alberga os registos multimédia produzidos pelo Projecto MRIR. A captação destes registos audiovisuais foi realizada por Helena Cabeleira (investigadora contratada) e, posteriormente, alguns destes registos foram entregues a um técnico audiovisual para corte, edição e montagem dos mesmos. Os vídeos de curta-duração publicados até ao momento podem ser visualizados em: https://www.youtube.com/channel/UC_hMyAip45VyFP2BfPX9AeA/videos

Dito isto, o que aquí oferecemos não é uma história da educação (nem sequer uma história do patrimonio educacional do PIS) que recue até aos primórdios ou às origens para se contar, a partir daí, numa cronología linear e progressiva até aos dias de hoje. Antes pelo contrario, esta é uma *história em migalhas* (Dosse, 1994) ou, se quisermos, uma história contada por sucessivos *flashes* de memoria fotográfica (Weigel, 2015), à semelhança daquelas *stories* que hoje inundam as redes sociais, e que amanhã já perdemos de vista.

Teresa & António em 2019: "outro tempo, o mesmo sítio"
(Vales, Cardigos, Mação)

1. Contributo para uma *história pública visual da educação* em meio rural

> [...] images are not static, fixed entities, but historical, discursive, and even evolutionary phenomena that change their nature in relation to new situations. Asking "what is an image?" is rather like asking the question "what is life?". Neither question admits of a final, scientific definition (and by the way, who believes anymore that science provides anything like final answers? Science is always provisional and progressive, no matter how "settled" a particular paradigm may be). As you know, I regard the question of the image as very closely related to the question of life, of the living thing. Classically, images are "imitations of life". They can represent living things. Sometimes they even simulate them very precisely, as in *automata*, *robots*, and *cyborgs*. And they can depict entire life-worlds in the phenomenon of the world picture. (W.J.T. Mitchell in Purgar, 2017, p. 264)

Abordar o 'visual' não apenas como *fonte* mas também como *objecto* de investigação em história da educação implica, em primeiro lugar, a definição de estratégias teórico-metodológicas a partir das quais as imagens e outros materiais iconográficos possam ser pensados na sua especificidade propriamente visual (Cabeleira, Martins & Lawn, 2011; Martins, Cabeleira & Ó; Cabeleira, 2015). Da consideração dessa especificidade decorrem várias linhas e direcções para a exploração do potencial epistemológico de um arquivo audiovisual na documentação de processos de investigação em que a história, a sociologia e a etnografia se fundem de modo a lidar com 'objectos' como histórias de vida, memórias da escola, e património (material ou imaterial) da educação. Desde os "ego-documentos" e a "ego-historia" (Dekker, 2002; Nora, et al., 1987) até à "arqueologia" da cultura escolar,

podemos aceder ao "património educacional" através da "posição central das memórias escolares do indivíduo", sendo que esse foco na memória individual – nas suas materialidades e representações específicas – é indispensável para a "definição da nossa identidade" e para nos reconhecermos a nós mesmos num "*Buildung* partilhado", no interior de "uma comunidade social específica" (Yanes-Cabrera, Meda & Viñao, 2017, pp. 3-4).

"1.º Convivio de Homenagem à Professora Celeste Morgado", Escola Primária da Isna de São Carlos (Sertã). Fotografia: Romão Lourenço (2000), cedida por António Martins Gil Dias.

A abordagem teórico-metodológica aos 'objectos' de investigação e materiais empíricos reunidos no Arquivo Digital ou Banco de Memórias construído pelo Projecto MRIR sustenta-se num corpo de literatura que, nos últimos vinte anos, se tem vindo a avolumar a partir de diferentes campos disciplinares que vão desde a teoria literária, os estudos culturais e a antropologia visual, até à estética, história de arte e cultura visual. A esse respeito, estamos particularmente em dívida para com um grupo de historiadores da educação que, desde o ano 2000 – com a publicação do seminal "número especial" da *Paedagogica Historica*: "The challenge of the visual in the history of education" (Depaepe et al., 2000) –, produziu um substancial contributo para a abertura de diversas linhas de investigação dedicadas ao estudo das imagens a partir do campo da história da educação (Dussel & Priem, 2017, p. 641). Partilhamos com muitos destes historiadores visuais da educação (tanto quanto lhes devemos) a compreensão e a convicção de que "as palavras" e as "imagens" são "coisas complexas" (McNamara, 2017, p. 100), tal como são complexas as "relações entre o dizível e o visível" (Rancière, 2007, p. 6) que fabricam "a história como um discurso do conhecimento" (Mietzner, Myers & Peim, 2005, p. 9).

Graças a um vasto e diversificado património literário que tomou 'o visual' como um foco de interesse comum, estamos hoje cientes da "armadilha fotográfica" (*the photographic trap*) que nos faz acreditar nos registos visuais como se eles fossem "realidade duplicada" (Scott, 1999, p. 9). Conhecemos hoje a diferença entre *picture* e *image* – o "objecto" visual e o seu "medium" (Mitchell, 1994, p. 4; Mitchell, 2005, p.xiii) –, e sabemos que nenhum deles é uma realidade plana ou simples. Tal como nos mostraram Berger (1973), Crary (1990) e Sicard (2006), os nossos olhos e os nossos modos de ver foram modelados através dos séculos por aparelhos tecnológicos e instituições educacionais. Os nossos universos mentais estão cheios de artefactos e convenções (sociais, visuais) de

representação e apresentação, gerados por "operações" científicas e artísticas (Rancière, 2007, p. 6; 2008, p. 115). Além disso, sempre que olhamos uma imagem tendemos a ignorar (ou a esquecer), que ela olha de volta para nós, ou devolve-nos o nosso olhar.

"Ensaio para peça de teatro", Escola Primária de Chão de Galego 1963-66 (Proença-a-Nova). Espólio particular de Albertina Castanheira

Em tempos Jean Paul Sartre afirmou: "one can never learn from an image what one does not know already" (Purgar, 2015, p. 145). E esta não deixa de ser uma afirmação verdadeira, na maioria das vezes, sobretudo quando usamos as imagens para demonstrar ou ilustrar uma verdade que já temos como certa e sabida. Porém, aquilo que aqui se pretende sublinhar é a *performatividade* e *plasticidade* das imagens, especialmente quando elas se conectam com a memória e o esquecimento. Ou, em outras palavras, a sua

Espólio particular de Teresa Martins (Vales, Cardigos, Mação)

capacidade epistemológica para produzirem – nomeadamente através de mecanismos como a montagem e a remontagem (Larsson, 2016; Didi-Huberman, 2010), a colagem ou *assemblage* (Seitz, 2017 [1961]; Buchanan, 2015; Cardinal, 1997; Carroll, 2011) – novos significados e novas linhas de pensamento através dos quais a imagem se transforma num "objecto teórico" ou, para utilizar uma expressão de Didi-Huberman: "a thing that *thinks*" (Larsson, 2016, p. 1).

Espólio particular de Isilda Ribeiro Martins (Proença-a-Nova)

Neste sentido, podemos dizer que o "poder das imagens" (Wolff, 2012, p. 3) na história da educação consiste na sua capacidade de desafiar aquilo que pensamos *ver* e *saber* acerca delas. Arriscaríamos mesmo a dizer que o problema do visual é que ele demanda constantemente o nosso tempo e a nossa atenção. Ele exige de nós – tal como exige da história da educação – uma revisão ou re-apreciação através de um exercício contínuo de escavação das suas múltiplas camadas pictóricas e discursivas. Até porque a renovação metodológica da história visual da educação é, em primeiro lugar, uma renovação que trata as imagens como fontes e objectos complexos, e que incorpora um quadro de referências teóricas e heurísticas sofisticadas que nos permitam *pensar com/sobre as imagens* (Dussel & Priem, 2017, p. 646).

> [...] images cannot be understood outside the contexts and relationships in and through which we encounter them. Yet these contexts are not a historicist background, outside or beyond the image; they are complex entanglements of technologies, social forces, affective climates, and historical possibilities that are produced and mobilised by the presence of images that make people act, feel, and think, and that generate nostalgia, pain, anger, disgust, sympathy, and joy. Moreover, these contexts are not enclosing circles that determine what the image is or means, but are in constant flux, shifting and changing in their interaction with other images, artefacts, and people. (Dussel & Priem, 2017, pp. 644-45)

Pensar com e sobre as imagens, é então (na óptica que aqui defendemos, e que especificamente se aplica ao trabalho realizado pelo Projecto MRIR) criar situações e encontros

entre pessoas e imagens, de modo a que essas pessoas possam falar com e sobre as imagens que fazem parte do seu próprio imaginário ou arquivo pessoal de memórias escolares. Mesmo naqueles casos em que as pessoas não têm na sua posse um "objecto concreto" ou "imagem pictórica" (Mitchell, 1994, p. 4) para mostrar, ou a partir da qual falar *com* e *sobre*. Enquanto investigadores envolvidos na história visual da educação, devemos interessar-nos pela *teoria das imagens* (Elkins, 2013; Paic & Purgar, 2016; Purgar, 2021), como pela sua "biografia social" (Edwards, 2002, pp. 68-70). De resto, que o nosso fascínio em relação aos artefactos visuais decorra do nosso conhecimento tanto quando do nosso desconhecimento sobre eles, e que isso nos motive a tratá-los na sua complexidade – que é simultaneamente hermenêutica (semiótica) e ontológica. Trabalhar *com* e *nas* imagens da educação é enfrentá-las, para nos encontrarmos a nós mesmos, nas encruzilhadas e intersecções entre *visualidade, materialidade e história* (Dussel, 2020).

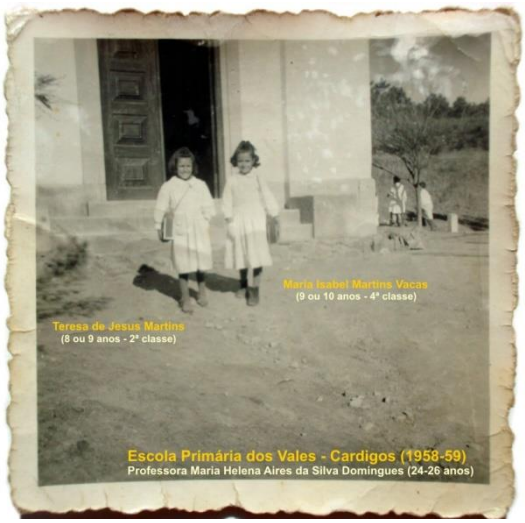
"Leite escolar da Cáritas – 1959", Espólio particular de Teresa Martins (Vales, Cardigos, Mação).

No caso específico do Banco de Memórias do PIS, pensar *com* e *sobre* as imagens é trazer para primeiro plano a questão do *arquivo* em tempos digitais (Appadurai, 2003), e de como e porquê certas memórias (orais e visuais) sobreviveram no tempo e no espaço até chegarem ao presente – e se tornarem história, património ou herança –, enquanto outras não. É também colocar a questão da vida e da morte de certas imagens, e também daquilo que Walter Benjamin, a propósito da tarefa do tradutor, e dos destinos dos textos e das obras de arte – e sua respectiva (in)tradutíbilidade –, designou como *afterlife* (Benjamin, 1996, p. 254).

Escola Primária de Vales, 1958-59. Espólio particular de Teresa Martins (Vales, Cardigos, Mação).

"...lembro-me do cabelo
da minha irmã, assim
todo arranjadinho...
lembro-me de
a professora ter
penteado a minha irmã,
de lhe ter feito uns
caracóizinhos e colocado
umas fitinhas...
...e a mim, nada..."

Teresa Martins
(Vales, 07-10-2019)



Teresa Martins (1949) – Entrevista oral, Projecto MRIR (07-10-2019), Vales, Cardigos, Mação.

Cartaz-Programa de almoço convívio dos antigos alunos da Escola Primária de Vales, em homenagem à professora Maria Helena Aires da Silva Domingues (3 Maio 2014). Espólio particular de Teresa Martins (Vales, Cardigos, Mação).

Trata-se aqui, no fundo, de interrogar desde a sua base epistemológica e social, a própria epistemologia social que estas imagens faladas ou estes arquivos áudio-visuais produzem. Como pode este arquivo gerar um 'social' que é 'visual' (ao invés de visível), na medida em que é gerado por intermédio de processo de investigação que está, em si mesmo, comprometido com uma ética de produção do conhecimento *com* e *sobre* as imagens que, antes de mais, visam resgatar, preservar e manter vivos na nossa memória colectiva os conhecimentos e saberes dos participantes da investigação?

Elvira Tavares (1928) – Entrevista oral, Projecto MRIR (02-02-2020), Chaveira, Mação.

Interessa-nos explorar e discutir – mas interessa-nos também mostrar, sem necessidade de outra intermediação explicativa ou contextualista – todo este potencial e complexidade caleidoscópica das imagens e das suas possibilidades de uso (e abuso) na história da educação e na produção da memória. Interessa-nos também discutir as formas como as tecnologias digitais estão a mudar as imagens e os objectos não só na sua materialidade mas, essencialmente, na forma como os humanos interagem com elas. Juntamente com a expansão e a transformação do arquivo – e da própria noção de arquivo – nestes tempos digitais, estas novas condições geradas pela tecnologia e pela digitalização da nossa vida pessoal e social colocam inúmeros desafios à prática e ao ofício dos historiadores educacionais (Dussel, 2020).

1.1. O *visual* e a produção da memória social: desafios teóricos e metodológicos

> Social memory remains a mystery to most of us. (…) In the humanist imagination, the archive is no more than a social tool for the work of collective memory. It is a neutral, or even ethically benign, tool which is the product of a deliberate effort to secure the most significant portions of what Maurice Halbwachs called "the prestige of the past". Its quintessential expression is the document, a graphic trace, usually a written text, whose accidental survival has been reinforced by the protection offered to it by the archive. In this sense the archive is an empty box, a place, a site or an institution, whose special role is the guardianship of the document. Over time, the idea of the document has been broadened to include artifacts, monuments, products, even whole neighborhoods and cities. UNESCO's longstanding mission to conserve important monuments as tributes to human heritage is, in fact, a product of this ethical view of the archive as a container or body, animated by something less visible – usually the spirit of a people, the people, or humanity in general (Appadurai, 2003, pp. 14-15).

A dimensão 'visual' e 'material' dos objectos – e da própria memória – tem conquistado um significativo protagonismo na história da educação das últimas duas décadas. Inspirados pelas 'viragens' nos campos da antropologia, sociologia, cultura e teoria dos media (anos 2000), um conjunto de autores têm vindo a considerar a imagem (e outros artefactos pictóricos) como registos do passado que vão muito para além daquilo que tem sido guardado nos arquivos escritos. Esta expansão do interesse pelo estudo das imagens tornou-se evidente num crescente número de artigos e livros que procuram cruzar a história da educação com teorias e metodologias tradicionalmente circunscritas a outros campos disciplinares como a história de arte (iconologia, iconografia) e a cultura visual (semiótica, semiologia, etc.). Mas este interesse pelo estudo das imagens também se tornou, de certa forma, inevitável dado o crescente impacto das tecnologias audiovisuais e multimédia – e da própria revolução digital – nos modos de produção e disseminação do conhecimento nos campos das Ciências Humanas e Sociais, dando origem às chamadas *humanidades digitais* (Schreibman, Siemens & Unsworth, 2004).

Desde os anos 2000, um número crescente de historiadores passou a interessar-se pelas metodologias visuais, integrando abordagens teóricas e metodológicas dos estudos culturais e da cultura visual no campo específico da história da educação. Desde então, foram notórios os impactos da "virada pictórica" ou "visual" no campo, tendo gerado um conjunto de publicações e debates (Dussel, 2013; Dussel & Priem, 2017; Andrés & Braster, 2020), ainda que muitos deles se tenham mantido fiéis a uma abordagem monolítica das fontes visuais – e do seu estudo – como "um complemento" de informações extraídas de outras fontes textuais (Mietzner, Myers & Peim, 2005).

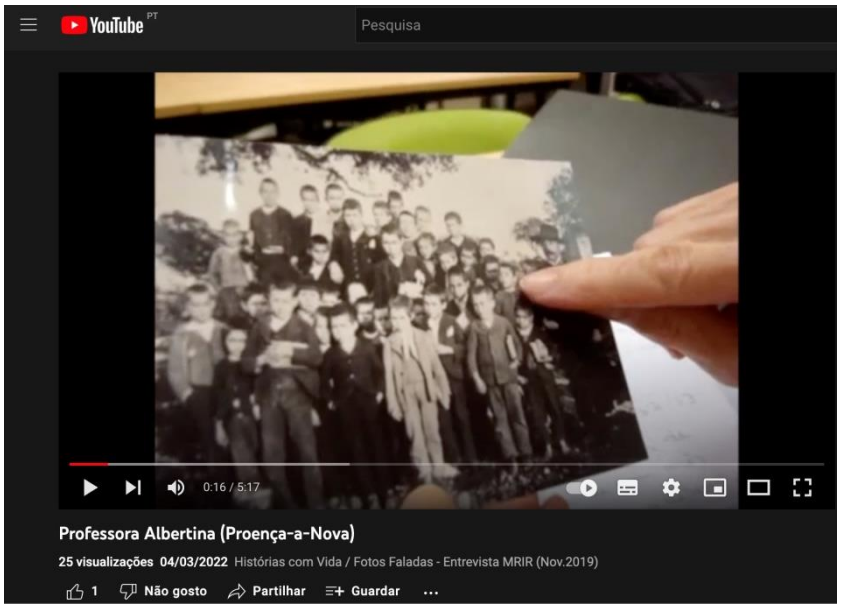
Mais recentemente, o livro *Appearances Matter: The Visual in Educational History* (Allender, Dussel, Grosvenor & Priem, 2021), procurou renovar o debate historiográfico acerca dos modos de conceptualizar e utilizar as imagens (ou outros artefactos) na história da educação apresentando, para o efeito, um corpo de reflexões e materiais empíricos através dos quais se pretendeu questionar uma certa tendência para 'o historicismo' e as 'interpretações fixas' no uso das imagens e das fontes visuais na história da educação. Um dos contributos mais significativos propostos pelo conjunto de textos integrados nesta publicação diz respeito, precisamente, à tentativa de instaurar um debate mais alargado quanto à possibilidade de desenvolver novas metodologias de análise das imagens que incluam, também, a consideração pela sua dimensão *não-representativa*. Por outro lado, o livro discute questões relacionadas com a acessibilidade dos registos visuais na era digital, e o modo como esta acessibilidade digital está a produzir mudanças e efeitos na relação dos historiadores com essas fontes.

É também neste sentido que o Projecto MRIR – e, em particular, o presente capítulo – pretende gerar e tornar acessível ao público um conjunto de fontes documentais (visuais, mas também orais e audiovisuais) inéditas. Procurámos que o trabalho aqui realizado se situasse na intersecção entre história da educação, e os estudos materiais e visuais (Elkins; 2018; Smeyers & Depaepe, 2014; Daston, 2006; Miller, 2005; Edwards & Hart, 2004). Isto também significa um redobrado investimento e atenção para com as imagens e a sua interrogação como uma componente estruturante dos nossos "regimes de visibilidade" (Lalvani, 1995), mas também como objectos dotados de uma especificidade própria, porém não indissociável, da história das tecnologias visuais (e dos seus usos sociais, pedagógicos, políticos e culturais) ao longo dos tempos (Gitelman, 2014; Mirzoeff, 2011; Sicard, 2006; Mondzain, 2005; Crary, 1990). Isto também significa que o estudo das imagens implica considerá-las enquanto objectos (artefactos) dotados de uma dimensão propriamente visual ou material, mas também enquanto práticas visuais e materiais que fazem parte de circuitos de reprodução e disseminação, dentro dos quais essas práticas

assumem uma função, um valor e um conteúdo hermenêutico que é inseparável das suas propriedades e características específicas – isto é: a sua fiscalidade, a sua plasticidade, as suas formas de apresentação propriamente ditas (Malabou, 2022; Elkins, 1998; Elkins & Naef, 2011; Mitchell, 2005; Mitchell, 1994).

Turma de meninos da 3.ª ou 4.ª classe da Escola Primária de Pedrógão Grande, onde se destaca Acúrcio Castanheira nascido em 1895, pai da Professora Albertina Castanheira (Proença-a-Nova). Fotografia datada de 1905-06 (aprox.). Espólio particular de Albertina Castanheira.

Albertina Castanheira (1940) – Entrevista oral, Projecto MRIR (28-11-2019), Universidade Sénior de Proença-a-Nova. Excerto da transcrição disponível em:
http://memorias.resgatadas.ie.ulisboa.pt/2021/02/12/a-nossa-imagem-de-capa/



"Fotos Faladas" – MRIR Youtube Channel (print-screen). Video disponível para visualização em: https://www.youtube.com/watch?v=BME2pvL95Co

Um outro aspecto fundamental e estruturante das imagens (e de qualquer abordagem teórica, metodológica, ou empírica ao *objecto* imagem) é o seu potencial infinito e inesgotável para entrarem em comunicação e diálogo, não só com textos, mas também umas com as outras. Porque as imagens têm uma "biografia social" e "cultural" (Edward, 2002; Gosden & Marshall, 1999), e uma "vida social" própria (Awad, 2020). As imagens são artefactos fascinantes nessa sua capacidade de dialogarem e de gerarem pontos de comunicação e conflito entre fontes documentais as mais diversas, ao mesmo tempo que são capazes de juntar e discriminar (no mesmo plano, e em simultâneo) pessoas e objectos como se todos fizessem parte da mesma "assemblage" (Seitz, 2017 [1961]; Buchanan, 2015). Daí também a possibilidade (a necessidade) de olharmos para as imagens como artefactos móveis e reprodutíveis que constitutem (por si mesmos) uma miríade de relações, ou uma rede rizomática de linhas e pontos de articulação através das quais se produz o seu significado e a sua inteligibilidade. Também por esse motivo, as imagens são objectos – mas também seres – epistemologicamente complexos e ambivalentes, quer do ponto de vista material, quer do ponto de vista afectivo (Edwards, 2002, 2012).

As imagens têm vidas, amores e mortes (Mitchell, 2005; Elkins, 2004). Elas têm também – como os gatos – múltiplas vidas *para além da vida* que lhes conferimos (Benjamin, 1996; Weigel, 2015). Elas nunca são seres estáticos na sua forma física, nem na verdade que transportam. São seres – ou entidades – propriamente *plásticas* (Malabou, 2008, 2010, 2022). O seu significado não pode ser desvendado nem ossificado por intermédio de nenhuma metodologia aperfeiçoada. As imagens olham para nós, e são aquilo que o nosso olhar sobre elas nos devolve. Elas são "objectos para pensar com" (Allender, 2021, p. 1; Larsson, 2016; Dussel & Priem, 2017, p. 646). Elas são abertas e indetermináveis, são *pensivas*.[7]

[7] A *imagem pensiva*, segundo Jacques Rancière: "(…) La pensivité désignerait ainsi un état indéterminé

João Alves Catarino (1934) e Maria da Soledade Silva Delgado (1936) – Entrevista oral, Projecto MRIR (17-10-2019), Chaveira, Mação.

Considerar as imagens na dimensão propriamente plástica, e na sua qualidade socio-material, é portanto, reconhecê-las como objectos complexos e multifacetados que vão muito para além da sua capacidade de representação. Longe de serem meras ilustrações de argumentos escritos, as imagens são artefactos materiais e culturais dotados de uma historicidade própria. Tratar as imagens como fontes visuais implica, portanto, inverter a lógica habitual – de subordinação – com que, na maioria das vezes, os historiadores e educadores a utilizam. Esta inversão implica, por sua vez, um novo posionamento teórico-metodológico: não são as imagens que se ajustam ou moldam ao texto (ilustrando-o), é o texto que se faz e se molda em redor das imagens. Foi precisamente essa a estratégia que procurámos adoptar e aplicar neste capítulo.

Olhar para as imagens, e interrogá-las a partir daquela que é a sua evidência material ou visual para o campo específico da história da educação, implica, antes de mais, considerar o tempo, os espaços e as formas através das quais essas imagens sobreviveram à passagem do tempo, e das gerações, até ao momento em que foram consideradas como 'fontes' – e o que isso implica no tipo de questões que os historiadores da educação podem colocar no presente. É neste ponto que emerge, também, *a questão do arquivo*: o que nele se inscreve, quem nele inscreve (e se inscreve), em que condições se produz, se implementa, se contesta ou se transforma uma determinada memória visual – seja sobre a educação de um país ou de uma região, seja sobre uma escola ou determinados sujeitos escolares, ou seja sobre toda uma população ou comunidade.

Foi tendo estas considerações em mente, que o Projecto MRIR procurou construir um Arquivo Digital de memórias da educação na região rural do PIS. Mas este é um arquivo que está muito longe de conter uma imagem – ou uma visão – inequívoca sobre *aquela que foi* a história da educação naquele território específico. Este é um arquivo de imagens

entre l'actif et le passif. Cette indétermination remet en cause l'écart que j'ai essayé de marquer ailleurs entre deux idées de l'image: la notion commune de l'image comme double d'une chose et l'image conçue comme opération d'un art. Parler d'image pensive, c'est marquer, à l'inverse, l'existence d'une zone d'indétermination entre ces deux types d'images. C'est parler d'une zone d'indétermination entre pensée et non-pensée, entre activité et passivité, mais aussi entre art et non-art" (2008, p. 115).

e artefactos que se constitui menos como um repositório de registos (visuais, audiovisuais, textuais) em formato digital, e mais como uma espécie de *cadavre exquis* (esquizofrénico) na era da digitalização compulsiva da "identidade sem pessoa" (Agamben, 2010, pp. 61--70) e do "imperialismo da plataforma" (ICFE, 2021, p. 35). Aquilo que aqui propomos como arquivo é mais uma *assemblage* ao estilo *Merzbau* de Kurt Schwitters (Carroll, 2011) cujo destino final não andará muito distante daquele empreendimento antropológico e iconográfico – o *Atlas Mnemoisine* – que o seu criador (Aby Warburg) deixou inacabado (Guerreiro, 2002).

Assumimos que este Arquivo Digital do Projecto MRIR é uma espécie de *work-in--progress* ou um espaço de fragilidade susceptível de contínuas ampliações e amputações, no futuro. Nesse sentido, o arquivo que aqui parcialmente mostramos consiste menos numa "solução para puzzles históricos" (Allender, 2021, p. 1) do que num espaço para a criação de novos "puzzles" (Elkins, 1999) que se relacionam com os silêncios e os ângulos mortos do nosso campo visual (e de visibilidade) – e que são correlativos do tanto que desconhecemos, e do quanto ficou por fazer (e conhecer) quanto à história e ao património da educação na região do PIS.

Considerações acerca da dimensão visual – e da visibilidade – dos processos e produtos da investigação são também relevantes na medida em que no contexto das novas tecnologias digitais os arquivos culturais têm vindo a ser alargados a uma magnitude "para-humana" (Appadurai, 2003). Devido à digitalização, a produção, circulação, reprodução e manipulação das imagens tornou-se acessível a quase toda a gente e, de certo modo, banalizou-se como uma prática de produção e controle da própria identidade pessoal. Hoje em dia a tecnologia dá a possibilidade a qualquer utilizador minimamente proficiente de reclamar-se do estatuto de fotógrafo ou documentarista. A própria noção de documentação – ou produção de marcas e rastos digitais – está a complexificar-se (e a complicar-se) à medida que os programas automáticos se vão tornando cada vez mais eficientes e dispensando a intervenção humana (não requerendo intencionalidade ou permissão por parte dos usuários) nessa tarefa de gravar ou apagar rastos digitais. Veja-se o caso de pessoas cuja imagem ou identidade digital foi arquivada em motores de busca, e que hoje tentam 'apagar essa memória' sem sucesso. A própria noção de 'esquecimento digital' está hoje muito em voga nas discussões acerca dos direitos e deveres das pessoas quanto aos processos de criação, gestão e controle da sua 'presença digital'.

Albano António Martins (1936, Mosteiro, Oleiros) – Fotografia Projecto MRIR (03-02-2020), Academia Sénior de Sertã.

O próprio processo de armazenamento, preservação e transferência de imagens no ambiente digital tornou-se também mais acessível e rastreável. Com efeito, muito daquele que é o poder do *digital* tem como base uma forte dependência das imagens e dos objectos visuais, sendo que o impacto produzido pelas tecnologias digitais se deve, em grande medida, ao poder de atracção que as imagens exercem sobre o olhar e a atenção dos utilizadores, remetendo muitas vezes para segundo plano a própria narrativa ou a história que essas imagens contam. Como disse Susan Sontag: "to remember is, more and more, not to recall a story but to be able to call up a picture" (2003, p. 89). O mesmo é dizer que a imaginação contemporânea sobre o passado é essencialmente modelada pelas tecnologias visuais que lhe conferem uma matéria e uma textura e, assim, estruturam as nossas relações com o passado (Allender, 2021, p. 2).

ENSINO PRIMÁRIO ELEMENTAR

EXAME DO 2.º GRAU

Distrito Escolar de Castelo Branco — Concelho de Oleiros

DIPLOMA

Albano António Martins, filho de António Martins, nascido em 31 de Janeiro de 1936, natural da freguesia de Mosteiro, concelho de Oleiros, concluiu as provas de exame do 2.º grau de ensino primário elementar em 20 de julho de 1946 e foi aprovado.

O Director,

5$00

Lava le trouv. filha 14/7

Exemplar da I. N. L. — 2043-1945

Bulletin n.º 330 du cat.logue — Dérouet

"Diploma do Ensino Primário Elementar (20-07-1946)" – Fotografia Projecto MRIR (03-02-2020), Academia Sénior de Sertã. Espólio particular de Albano António Martins.

Pode dizer-se que a nossa relação com as imagens digitais é, essencialmente, iconoclasta e muito dominada pelo seu carácter de divertimento e jogo (veja-se o sucesso dos *emojis*, dos *memes* e dos *bash-ups*). Ainda que este poder (economia) do visual não seja algo novo, a verdade é que a imagem digital exponencia (até ao limite da inconsciência) o seu poder hegemónico sobre a imaginação humana, e a sua dominação e controle sobre o espaço público, magnificando fenómenos como a idolatria e a iconoclastia – que acabam por convergir e/ou legitimar autenticas guerras e combates pelo passado (como se tem visto ultimamente nas disputas e convulsões sociais geradas em torno do património histórico edificado, sobretudo estátuas e outros símbolos do passado imperialista e colonial). "Pictures, understood as material practices and deliberate acts of inscribing the visual, are produced by visual technologies that are entangled with particular epistemologies, politics, and affects" (Allender, 2021, p. 2).

Todo este novo contexto tecno-cultural emoldura o trabalho do historiador da educação, tanto como constitui intrinsecamente o seu *métier*. A pergunta que se coloca é então: até que ponto estamos preparados para lidar com este gigante e infinitamente expansível arquivo virtual do conhecimento histórico cuja escala é de tal ordem que ninguém poderá alguma vez almejar ter uma visão total sobre o conteúdo que se encontra nele? Ao contrário do que sucedeu com a fotografia e o filme nos séculos XIX e XX – a objectiva fala sempre a verdade –, o reino digital amplifica a desconfiança e a dúvida naquilo que diz respeito à possibilidade de distinção entre o real e o artificial. Toda a aura de credibilidade e verdade anteriormente conquistada pela fotografia e o filme – o tal "fardo da representação" ou "efeito de real" (Tagg, 1988; Ribalta, 2004) amplificado pela função *saber-mostrar*, em que 'mostrar' equivalia a 'conhecimento auto-evidente' – fica agora comprometida até ao ponto de confundir a realidade com a ficção, a aparência com a sua manipulação. Neste novo ambiente digital, é a própria qualidade das imagens enquanto documentos que está a alterar-se. Aquilo que define a imagem contemporânea é o declínio da sua função documental. "It is now possible not only to easily construct fictions but also to produce deceptively plausible evidence of scenes that do not exist, of events that never took place" (Allender, 2021, p. 2).

O digital torna visível e reconfigura (de formas nunca antes vistas) as conexões entre documentação, evidência e análise. O simples facto de tudo isto surgir perante os nossos olhos, em simultâneo, e numa facção de segundo, no mesmo ecrã, tem um impacto e uma

consequência directa naquilo que percebemos, fazemos e pensamos, e que é muito diferente daquilo que acontece quando estamos perante um texto fixo num suporte estático. Sabemos, também, como as novas tecnologias digitais vieram facilitar o acesso e uso a imagens (e outras fontes primárias ou secundárias) para efeitos de investigação e ensino. Porém, o facto de estas imagens (fontes) estarem acessíveis, não quer dizer que elas sejam efectivamente utilizadas. Tudo isto coloca em jogo a robustez e até mesmo a pertinência de certos aparelhos conceptuais e metodológicos que, ao longo de séculos, nortearam e distinguiram a profissão dos historiadores (bem como a dos professores ou educadores).

Neste novo e desconhecido mundo digitalmente *re-escrito*, deixámos de saber quem somos, e o que fazemos aqui. Perante essa evidência, só nos resta – como historiadores e educadores – perguntar: como podemos (ou devemos) alterar as nossas práticas de modo a equiparmos a geração seguinte a lidar criticamente com este mundo? Será que nós próprios sabemos como fazê-lo?

As imagens estão em todo o lado. Elas são o produto e o motor de uma sociedade de consumo para a qual a hiperabundância de imagens é equivalente a qualquer outro produto numa prateleira de hipermercado, pronto a consumir e a descartar. Vivemos (literal e metaforicamente) afogados em imagens. Elas tornaram-se no lugar privilegiado para a produção da memória histórica e, paradoxalmente, para a aceleração da amnésia histórica. A memória é hoje uma coisa efémera, e sujeita a contínuos *upgrades*, como qualquer *app*. É bem provável, como diz Thomas Elsaesser, que vivamos numa era em que a única história da qual a nossa cultura terá alguma memória (efectiva, e afectiva) será aquela que é produzida pelo cinema, pela televisão, e pela internet (2013, p. 218).

Esta dimensão "afectiva" é um componente imprescindível para se perceber a nossa relação contemporânea com as imagens. Essa experiência afectiva é precisamente aquilo que marca "a nova ontologia do visual" (Allender, 2021, p. 2) caracterizada pela fluidez, velocidade e a simultaneidade de inscrições que fazem com que a relação entre imagens e acontecimentos se tornem cada vez mais sumidas ao ponto de se perder por completo qualquer possibilidade de as imagens reclamarem algum estatuto de verdade ou qualquer correspondência com a realidade. No ambiente digital, as imagens parecem ter sido enredadas num emaranhado de gostos e desgostos pessoais, e o seu valor parece ter sido reduzido ao de uma mera superfície na qual (e com a qual) se pode jogar e brincar sem qualquer lei, regra ou compromisso. É o próprio jogo, em si mesmo (que as imagens tornam possível) que legitima a sua apropriação e manipulação para os efeitos que forem pretendidos: materiais, históricos, políticos. As vidas digitais das imagens são infinitas. Tudo nelas é aparência e potencial de re-aparecer. A história é hoje um terreno que se contesta pela imagem. Fica, portanto, a pergunta no ar: "will contested histories be sent to parallel universes of alternative narratives, or will there be a common ground for contesting their meanings?" (Allender, 2021, p. 3).

2. A história da educação vista a partir *de baixo*: lugares de memória, património escolar e dinâmicas educativas 'locais'

> Although there are some phenomena in memory that are poorly understood, it is generally accepted that an item studied as a picture will be better remembered than an item studied as a word. Most of us are familiar with the expression, "a picture is worth a thousand words" and agree that memory for pictures is remarkable. Indeed in most situations, it would be wise to assume that pictures will be better remembered than words. One picture can contain enough information to convey many sentences (Oates & Reder 2010, p. 447).

Ao longo de três anos, o Projecto MRIR procurou construir uma memória da educação e da escola na zona geográfica do Pinhal Interior Sul, recolhendo testemunhos orais e escritos entre a população mais idosa, mas também identificando, inventariado e digitalizando (ou fotografando) o património material da educação local, em particular, o património edificado. Desde o seu início – e epistemologicamente falando –, o projecto posicionou-se no âmbito de uma *história do tempo presente* (Delacroix, 2018; Bédarida, 2001), tempo esse definido por uma série de tópicos de investigação referentes (e dirigidos) a um *regime de historicidade* contemporâneo e, portanto, inseparável daqueles que o habitam (Hartog, 2013; Frank, 2001; Hobsbawm, 1993), na medida em que estabelece um vínculo e um compromisso social com as fontes documentais e os arquivos vivos que constituem as dinâmicas individuais e colectivas da *memória* e do *esquecimento* (Le Goff, 2000; Ricoeur, 2007).

"Grupo de raparigas solteiras por ocasião de um casamento na Roda (Cardigos)"

Raparigas solteiras, com idades compreendidas entre os 20 e os 27 anos, no ano de 1954, por ocasião de um casamento realizado na aldeia da Roda (Cardigos).
Da esquerda para a direita: Maria do Carmo Tavares Resio, Maria Berta Tavares Resio, Júlia Valente Martins, Maria Adelina Martins Dias, Nazaré Valente, Nazaré Tavares Resio, Catarina Tavares, Maria do Carmo Dias Nunes. Na fila sentada, da esquerda para a direita: Maria Augusta Tavares, Maria da Conceição Martins Manso, Maria da Encarnação Martins Manso, Carmelina Martins Manso, Rosalina Neves Martins.

Espólio particular de Rosalina Neves Martins
Autor da fotografia: Manuel Tavares Valente

Informação adicional sobre o nível de instrução das raparigas presentes na imagem, á data da fotografia (1954):
Com a 3ª Classe: Rosalina Neves Martins & Catarina Tavares
Com a 4ª Classe: Maria do Carmo Dias Nunes, Maria Augusta Tavares, Maria Nazaré Valente e Júlia Valente Martins
As restantes não sabem ler nem escrever...

"Rosalina e as raparigas", 1954. Rosalina Neves Martins (1930) – Entrevista oral, Projecto MRIR (22-08-2019), Roda, Cardigos, Mação. Espólio particular da entrevistada.

Empiricamente falando – e para além das entrevistas orais (que já abordámos num outro capitulo da presente monografia) –, desde Abril de 2019 o projecto MRIR colectou e coligiu um conjunto de fontes documentais relacionadas com o património educativo da região do PIS, incluindo todo um trabalho de inventariação, sistematização, digitalização, selecção e tratamento gráfico (para efeitos de publicação no website MRIR) de bibliografia temática produzida e/ou publicada localmente (monografias sobre local e regional, auto-biografias e histórias de vida, imprensa local, etc.), e materiais iconográficos pertencentes aos espólios particulares das pessoas entrevistadas (manuais e cadernos escolares, diplomas e certificados escolares, materiais didácticos e pedagógicos, e diversos materiais fotográficos ou álbuns de família, entre outros tipos de *memorabilia* escolar).[8]

Rua da Escola, Casal Madalena

Partindo do princípio de que a história é a narrativa que tecemos à medida que disparamos a nossa memória (White, 1973), mas é também a teia de relações através da qual nos ligamos a determinados "lugares de memória" (Nora, 1989, 2001) – como sejam os caminhos de casa para a escola, os edifícios escolares, os campos de recreio, a sala de aula, os livros didácticos, os manuais escolares, etc. –, todo o trabalho de campo realizado pelo Projecto MRIR dirigiu-se a essa possibilidade de criar um recurso histórico e pedagógico inédito: um Arquivo Audiovisual da educação em meio rural.

Entrevistas MRIR (Abril 2019 a Fevereiro 2020).

[8] Vejam-se as páginas da Bibliografia Temática – secção da bibliografia específica em História Local – e a página ARQ, com a lista dos materiais oriundos de espólios particulares digitalizados (e a serem disponibilizados no Website MRIR):
Bibliografia: http://memorias.resgatadas.ie.ulisboa.pt/bibliografia/
ARQ: http://memorias.resgatadas.ie.ulisboa.pt/arq/

Entrevistas MRIR – materiais em espólios particulares.

Cadernos escolares.

Álbum de Curso, Escola do Magistério Primário (Castelo Branco, 1961-63). Espólio particular de Maria Fernanda da Silva Cardoso Luís (1942).

Livros e manuais escolares.

Auto-biografias e monografias sobre História Local.

Imprensa Regional do PIS.

Documentação diversa, Arquivos Municipais do PIS.

A par da inventariação e digitalização de bibliografia e fontes primárias, foram ainda identificados e fotografados – em cada um dos Municípios do PIS – um conjunto de edifícios escolares e objectos relacionados com o património da educação local. Até Outubro de 2021, foram fotografados no terreno cerca de três centenas de edifícios escolares e outros equipamentos educativo-culturais dispersos pela totalidade das vilas e aldeias (29 freguesias) daquela região. Num perímetro com cerca de 1,905 km2 (corresponde à área territorial abarcada pelos cinco concelhos), foram fotografadas e documentadas 252 escolas primárias (ou outros edifícios descaracterizados que serviram essa função, incluindo vestígios e ruínas), em 180 localidades. Nomeadamente, foram fotografados e documentados 49 edifícios escolares em Mação, 51 em Proença-a-Nova, 73 na Sertã, 48 em Oleiros e 31 em Vila de Rei.[9]

[9] *BIO Instituições*, Website MRIR em: http://memorias.resgatadas.ie.ulisboa.pt/instituicoes/

Escola Primária de Chaveira – Clube Sénior (Mação), Dez. 2019.

Antiga Escola Primária de Lugar de Seada (Vila de Rei), Fev.2020.

Através de consultas realizadas nos arquivos, bibliotecas ou centros de documentação de cada município, procurámos ainda inventariar e digitalizar o máximo de bibliografia e fontes (legislação, correspondência, etc.) relativas ao património escolar edificado e à história da educação nesses concelhos.[10] Porém, esta tarefa foi bastante dificultada pela emergência pandémica, mas também pelo facto de muitos destes arquivos ou centros de documentação municipais nem sempre disporem de recursos humanos ou instalações que nos permitissem realizar esse trabalho com a sistematicidade e exaustividade que seria desejável, agravando-se a tarefa também pelo facto de a maioria desses arquivos institu-

[10] Com efeito, esta tarefa de consulta e digitalização de materiais em arquivos institucionais foi aquela que acabou por ser mais prejudicada com o inicio da pandemia (e o prolongamento das restrições sanitárias para acesso e contacto com pessoas e instituições, e para a circulação entre Concelhos, que se mantiveram em intermitência durante mais de um ano), pelo que não nos foi possível realizar esse trabalho de uma forma sistemática em todos os cinco Municípios do PIS, em particular nos Concelhos de Sertã e Oleiros.

cionais não poderem ser consultados à distância, uma vez que raramente dispõem de um catálogo bibliográfico para consulta *online*, ou um repositório digital de documentos para *download*.[11]

Outras vezes, a tarefa foi dificultada pelo facto de não existir nesses arquivos institucionais uma amostra significativa de documentação que justificasse a sua digitalização, ou pelo facto de as próprias instituições não disporem de materiais iconográficos ou documentação relacionada com escolas ou educação, ou não disporem de informação que nos permitisse chegar a essas fontes por uma via institucional ou documental alternativa (ou, simplesmente, pelo facto de desconhecerem por completo a existência ou o paradeiro desse tipo de documentação).

António Manuel Martins Silva (investigador local, Projecto MRIR), com vista sobre a Serra do Cabeço do Raínho, Corgas (Proença-a-Nova). Fotografia de Helena Cabeleira (26-05-2021).

De certa forma, aquilo que agora aqui apresentamos é uma história da educação (possível) – em migalhas – que também é o reflexo da nossa dificuldade (ou incapacidade) de, como investigadores e historiadores, nos deslocarmos com rapidez e eficiência em toda uma área geográfica e territorial que, além de vasta e dispersa, é marcada por especificidades institucionais, humanas e sócio-culturais muito próprias de cada localidade, e que nem sempre foram compatíveis com os tempos e processos de trabalho e as expectativas da produção académica e científica. Ainda assim, estamos em crer que esta parcialidade e fragmentação do nosso olhar sobre este território e este património educacional constituiu, precisamente, o factor distintivo da nossa prática historiográfica (na medida em que enriquece e amplia o conhecimento histórico e educacional sobre estas especificidades regionais), não deixando de, por si só, constituir um contributo historiográfico inédito para amplificar (e diversificar) as formas de ver e olhar para os lugares de memória, o património escolar e dinâmicas educativas ‘locais’.

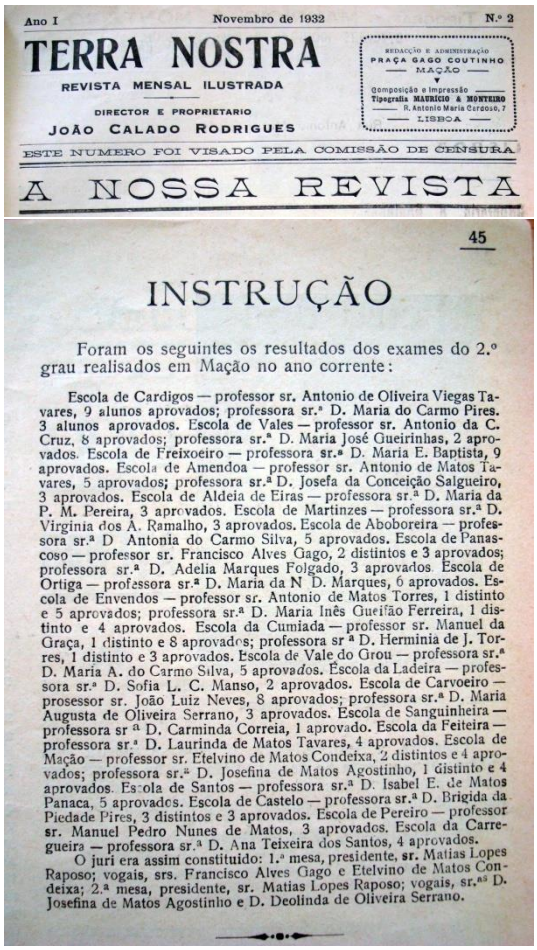
[11] Saliente-se a iniciativa louvável da Biblioteca Municipal Padre Manuel Antunes (Sertã) que, em 9 de Maio de 2021, lançou a Hemeroteca Digital da Sertã, disponibilizando a partir dessa data um catálogo digital da imprensa regional: https://hemeroteca.cm-serta.pt/

"Desta escola vê-se até ao fim do mundo" – Vista panorâmica a partir do recreio coberto da Escola Primária de Pisoria, Oleiros (14-10-2021).

"Luzes e sombras matinais" – Vista sobre o interior da Escola Primária de Rabaças, Oleiros (14-10-2021).

2.1. A Escola Primária de Ortiga (Mação)

Em 1873, foi criada uma escola masculina na Ortiga (que então pertencia ao Concelho de Abrantes), sendo o seu primeiro Professor Henrique Mendes Godinho. A criação de uma escola feminina em 1917 ficou a dever-se ao Professor José Mendes Raimundo, indivíduo Ortiguense que já em reunião da Comissão Política Republicana realizada em Abril de 1911, chamava a atenção para essa necessidade e propunha uma exposição a dirigir a quem de direito sobre essa matéria. Estas primeiras escolas funcionaram em diferentes instalações, designadamente, casas particulares. A 06 de Março de 1932 foi concluída a construção do edifício exclusivamente dedicado a funções escolares (em duas salas separadas), iniciando-se as aulas em Outubro de 1933 com o Professor Zacarias Marques Cadete (que ensinava os meninos) e a Professora Maria da Natividade Vilela (que ensinava as meninas). A escola primária de Ortiga encerrou a 01 de Agosto de 2010.



Ano I — Novembro de 1932 — N.º 2

TERRA NOSTRA

REVISTA MENSAL ILUSTRADA

DIRECTOR E PROPRIETARIO
JOÃO CALADO RODRIGUES

REDACÇÃO E ADMINISTRAÇÃO
PRAÇA GAGO COUTINHO
MAÇÃO

Composição e impressão
Tipografia MAURICIO & MONTEIRO
R. Antonio Maria Cardoso, 7
LISBOA

ESTE NUMERO FOI VISADO PELA COMISSÃO DE CENSURA

A NOSSA REVISTA

45

INSTRUÇÃO

Foram os seguintes os resultados dos exames do 2.º grau realisados em Mação no ano corrente:

Escola de Cardigos — professor sr. Antonio de Oliveira Viegas Tavares, 9 alunos aprovados; professora sr.ª D. Maria do Carmo Pires. 3 alunos aprovados. Escola de Vales — professor sr. Antonio da C. Cruz, 8 aprovados; professora sr.ª D. Maria José Gueirinhas, 2 aprovados. Escola de Freixoeiro — professora sr.ª D. Maria E. Baptista, 9 aprovados. Escola de Amendoa — professor sr. Antonio de Matos Tavares, 5 aprovados; professora sr.ª D. Josefa da Conceição Salgueiro, 3 aprovados. Escola de Aldeia de Eiras — professora sr.ª D. Maria da P. M. Pereira, 3 aprovados. Escola de Martinzes — professora sr.ª D. Virginia dos A. Ramalho, 3 aprovados. Escola de Aboboreira — professora sr.ª D Antonia do Carmo Silva, 5 aprovados. Escola de Panascoso — professor sr. Francisco Alves Gago, 2 distintos e 3 aprovados; professora sr.ª D. Adelia Marques Folgado, 3 aprovados. Escola de Ortiga — professora sr.ª D. Maria da N D. Marques, 6 aprovados. Escola de Envendos — professor sr. Antonio de Matos Torres, 1 distinto e 5 aprovados; professora sr.ª D. Maria Inês Gueifão Ferreira, 1 distinto e 4 aprovados. Escola da Cumiada — professor sr. Manuel da Graça, 1 distinto e 8 aprovados; professora sr ª D. Herminia de J. Torres, 1 distinto e 3 aprovados. Escola de Vale do Grou — professora sr.ª D. Maria A. do Carmo Silva, 5 aprovados. Escola da Ladeira — professora sr.ª D. Sofia L. C. Manso, 2 aprovados. Escola de Carvoeiro — prosessor sr. João Luiz Neves, 8 aprovados; professora sr.ª D. Maria Augusta de Oliveira Serrano, 3 aprovados. Escola de Sanguinheira — professora sr ª D. Carminda Correia, 1 aprovado. Escola da Feiteira — professora sr.ª D. Laurinda de Matos Tavares, 4 aprovados. Escola de Mação — professor sr. Etelvino de Matos Condeixa, 2 distintos e 4 aprovados; professora sr.ª D. Josefina de Matos Agostinho, 1 distinto e 4 aprovados. Escola de Santos — professora sr.ª D. Isabel E. de Matos Panaca, 5 aprovados. Escola de Castelo — professora sr.ª D. Brigida da Piedade Pires, 3 distintos e 3 aprovados. Escola de Pereiro — professor sr. Manuel Pedro Nunes de Matos, 3 aprovados. Escola da Carregueira — professora sr.ª D. Ana Teixeira dos Santos, 4 aprovados.

O juri era assim constituido: 1.ª mesa, presidente, sr. Matias Lopes Raposo; vogais, srs. Francisco Alves Gago e Etelvino de Matos Condeixa; 2.ª mesa, presidente, sr. Matias Lopes Raposo; vogais, sr.ªs D. Josefina de Matos Agostinho e D. Deolinda de Oliveira Serrano.

"Instrução", *Terra Nostra: Revista Mensal Ilustrada*, N.º 2, Ano I, Novembro 1932, p. 45.

Alunos do professor – Zacarias Marques Cadete – foto tirada no ano de 1933, gentilmente cedida pela Sr.ª D. Idalina do Rosário Tropa Cadete.

1-Cipriano Moleiro, 2-João Alves Rito, 3-Mário Dias Patinho, 4-José Maia Matos, 5-Augusto Vilela, 6-Joaquim H. de Carvalho (Quim), 7-Joaquim Chambel, 8-António Patinho, 9-António A. Rito, 10-Serafim Parente, 11-Manuel Caetano, 12-Luís Vermelho, 13-António J. Coelho, 14-Ramoaldo Vermelho, 15-Serafim de Matos Parente, 16-António Vermelho, 17-Amilcar Lopes, 18-Joaquim Maia, 19-Leonel Dias, 20-José Marques (Tirita), 21-António de Matos «Vicente», 22-José Alves Louro, 23-Raúl Monteiro, 24-Augusto Craveiro, 25-José Bento, 26-César Marques, 27-Manuel Agostinho, 28-Joaquim Rosa Carriçosa, 29-Manuel Ambrózio, 30-??, 31-Jacinto Daniel, 32-Evaristo Daniel, 33-Severino Casquilho, 34-José Duarte, 35-??, 36-José Fajeca, 37- António de Oliveira Fontes (Mariano), 38-Joaquim Hilário Maia, 39-Joaquim Matias, 40-Manuel Raimundo (Barbeiro), 41-??, 42-João Mariquitos, 43-António Marques Neto, 44-??, 45-José Raimundo (f. Guarda), 46-Isidro Dias, 47-Sebastião Monteiro, 48-Manuel Matias, 49-Agostinho Dias, 50-Manuel Alexandre, 51-Ramiro Raimundo, 52-Manuel da Vitória, 53-Júlio de Matos Rito (Ferro), 54-Leonel Fontes, 55-Armando Raimundo, 56-José Vilela, 57-Traquinio de Matos, 58-Aníbal Maia Rito, 59-«Chico» Fontes, 60-Manuel Lopes, 61-Henrique Casquilho, 62-Manuel Eusébio, 63-Constantino Eusébio, 64-José Alfaiate Mariquitos, 65-??, 66-Joaquim Craveiro Mariquitos, 67-Adelino Rito, 68-José António Marques.

Professor Zacarias Marques Cadete e alunos da Escola Primária de Ortiga em 1933.
Fonte: (Mourato, 2001, p. 112).

Escola Primária de Ortiga, primeiros anos (autor e data desconhecidos);
Fonte: Núcleo Museológico de Ortiga (cedida por João de Matos Filipe)

ORTIGA

FESTA ESCOLAR

Os professores desta freguesia promoveram uma interessante festa escolar na quinta-feira de Ascensão, a qual decorreu muito bem e deixou agradàvelmente impressionados quantos a ela assistiram.

Um dos números mais tocantes foi a comunhão de dezenas de alunos e dos srs. professores e o baptismo de quatro crianças com mais de sete anos.

O cortejo, tanto na ida para o templo como no regresso à escola, entoou cânticos patrióticos e religiosos.

Os professores fizeram, na escola, prelecções aos alunos que, no final, foram mimoseados com um apetitoso lanche oferecidos por aqueles.

CAMINHOS

A Junta da Freguesia no propósito de bem servir, mandou proceder á reparação de todos os caminhos vicinais da freguesia e nomeadamente ao alargamento e embelezamento das ruas da Avisseira, Lomba e Monte Novo.

FONTE PUBLICA

Esteve nesta freguesia o Ex.mo Sr. engenheiro Correia Leal a proceder ao estudo da exploração de águas e substituïção da canalização da fonte pública.

EDIFÍCIO ESCOLAR

Prosseguem as obras de conclusão do edifício escolar com a comparticipação do Estado: cisterna, retretes, calcetamento do átrio, etc.

Já que falamos em edifício escolar não fica mal referirmo-nos ao relógio e à bandeira nacional que a Câmara Municipal adquiriu o ano passado para as escolas e êste ano mais nove carteiras e dois mapas de Portugal continental.

Sem alardes, vai-se metódicamente trabalhando «A Bem da Nação».

TELEFONE

E' para lamentar que a instalação da cabine pública se não faça ainda êste ano, quando instalações particulares se têm feito e outras estão em estudo dentro da área da freguesia.

Pela sua população e actividade, Ortiga deveria ser atendida nesta aspiração justíssima na primeira oportunidade. Assim o esperamos, confiados na justiça que preside a todos os actos do Estado Novo.

EXAMES

O professor da nossa freguesia, à frente duma escola freqüentadissima: 73 crianças matriculadas, propôs a exame 16 alunos da 5.ª classe e 18 da 4.ª ficando todos aprovados.

Um curso de preparação para o comércio e para a indústria

— ou —

Um colégio de instrução liceal?

São estas as preguntas que, em risco de não agradar a algumas pessoas, temos o dever imperioso de continuar pondo sob os olhos dos nossos leitores, especialmente dos que teem filhos que não podem aspirar a grandes cursos.

«Deve a Câmara subsidiar, com 6.800$00 um colégio de instrucção liceal, que não poderá deixar de ser incompleta e que—das sete freguesias rurais—só tem sido utilizada por 4 ou 5 alunos?

Ou deverá a Câmara, que tão criteriosamente tem regido o Município, aplicar êsses 6.800$00 á manutenção—fácil, como já dissemos e continuaremos demonstrando—dum modesto instituto municipal de preparação para o comércio e para a indústria, acessível a quási todos os 126 alunos que êste ano se habilitaram com o 2.º grau e até mesmo a muitos dos 295 que se habilitaram com a 3.ª classe?

Eis as preguntas que fazemos em recapitulação do já escrito sôbre o assunto.

Pelo apêrto do espaço, deixamo-las, por hoje, sem mais comentários, à consideração dos leitores, e, especialmente, da Câmara e do Conselho Municipal, dos quais há a esperar, como sempre, uma decisão justa.

SERVIÇO DA REPÚBLICA

EDITAL

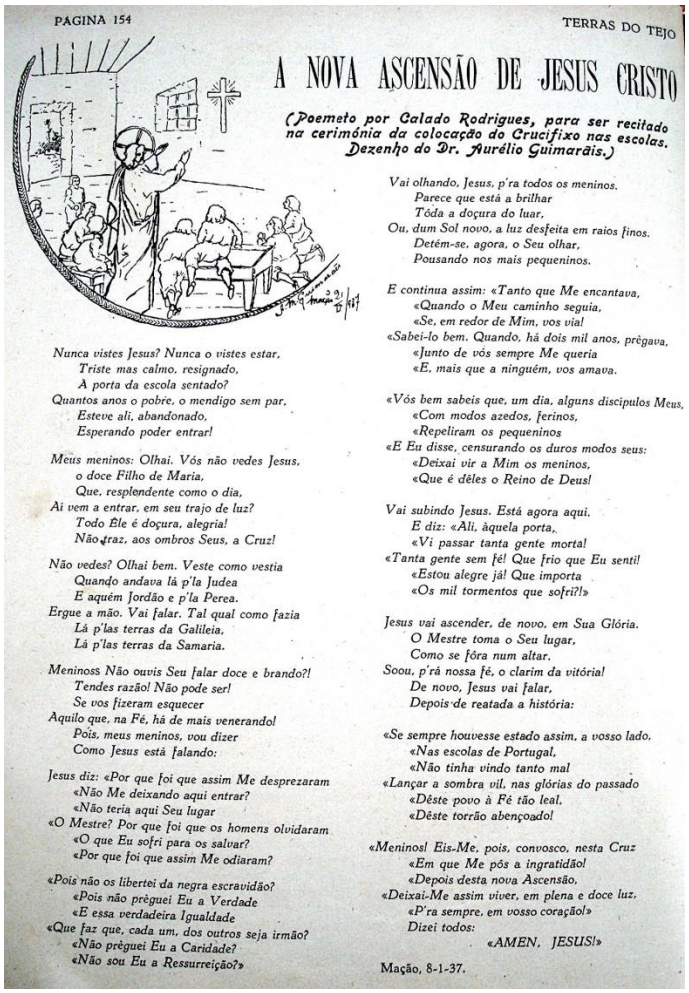
A COMISSÃO VENATÓRIA REGIONAL DO CENTRO torna público de conformidade com o n.º 5.º do art. 55.º do Dec. 25:461, *que é permitido o uso de furão*, sem auxilio de rêdes, no concelho de

MAÇÃO

durante toda a próxima época venató-

"Ortiga", Concelho de Mação: Quinzenário Nacionalista defensor dos interesses do Concelho, N.º 3, Ano 1, 3 Setembro 1939, p. 6.

ORTIGA — As crianças das escolas e os professores por ocasião da festa para a colocação dos Crucifixos, realizada no dia 23 de Maio

Terras do Tejo: Revista Mensal Ilustrada, N.º 13, Ano III, p. 208.

PAGINA 154 TERRAS DO TEJO

A NOVA ASCENSÃO DE JESUS CRISTO

(Poemeto por Galado Rodrigues, para ser recitado na cerimónia da colocação do Crucifixo nas escolas. Dezenho do Dr. Aurélio Guimarãis.)

Nunca vistes Jesus? Nunca o vistes estar,
Triste mas calmo, resignado,
A porta da escola sentado?
Quantos anos o pobre, o mendigo sem par,
Esteve ali, abandonado,
Esperando poder entrar!

Meus meninos: Olhai. Vós não vedes Jesus,
o doce Filho de Maria,
Que, resplendente como o dia,
Ai vem a entrar, em seu trajo de luz?
Todo Êle é doçura, alegria!
Não traz, aos ombros Seus, a Cruz!

Não vedes? Olhai bem. Veste como vestia
Quando andava lá p'la Judea
E aquém Jordão e p'la Perea.
Ergue a mão. Vai falar. Tal qual como fazia
Lá p'las terras da Galileia,
Lá p'las terras da Samaria.

Meninoss Não ouvis Seu falar doce e brando?!
Tendes razão! Não pode ser!
Se vos fizeram esquecer
Aquilo que, na Fé, há de mais venerando!
Pois, meus meninos, vou dizer
Como Jesus está falando:

Jesus diz: «Por que foi que assim Me desprezaram
«Não Me deixando aqui entrar?
«Não teria aqui Seu lugar
«O Mestre? Por que foi que os homens olvidaram
«O que Eu sofri para os salvar?
«Por que foi que assim Me odiaram?

«Pois não os libertei da negra escravidão?
«Pois não prèguei Eu a Verdade
«E essa verdadeira Igualdade
«Que faz que, cada um, dos outros seja irmão?
«Não prèguei Eu a Caridade?
«Não sou Eu a Ressurreição?»

Vai olhando, Jesus, p'ra todos os meninos,
Parece que está a brilhar
Tôda a doçura do luar,
Ou, dum Sol novo, a luz desfeita em raios finos.
Detém-se, agora, o Seu olhar,
Pousando nos mais pequeninos.

E continua assim: «Tanto que Me encantava,
«Quando o Meu caminho seguia,
«Se, em redor de Mim, vos via!
«Sabei-lo bem. Quando, há dois mil anos, prègava,
«Junto de vós sempre Me queria
«E, mais que a ninguém, vos amava.

«Vós bem sabeis que, um dia, alguns discípulos Meus,
«Com modos azedos, ferinos,
«Repeliram os pequeninos
«E Eu disse, censurando os duros modos seus:
«Deixai vir a Mim os meninos,
«Que é dêles o Reino de Deus!

Vai subindo Jesus. Está agora aqui.
E diz: «Ali, àquela porta,
«Vi passar tanta gente morta!
«Tanta gente sem fé! Que frio que Eu senti!
«Estou alegre já! Que importa
«Os mil tormentos que sofri?!»

Jesus vai ascender, de novo, em Sua Glória.
O Mestre toma o Seu lugar,
Como se fôra num altar.
Soou, p'rá nossa fé, o clarim da vitória!
De novo, Jesus vai falar,
Depois de reatada a história:

«Se sempre houvesse estado assim, a vosso lado,
«Nas escolas de Portugal,
«Não tinha vindo tanto mal
«Lançar a sombra vil, nas glórias do passado
«Dêste povo à Fé tão leal,
«Dêste torrão abençoado!

«Meninos! Eis-Me, pois, convosco, nesta Cruz
«Em que Me pós a ingratidão!
«Depois desta nova Ascensão,
«Deixai-Me assim viver, em plena e doce luz,
«P'ra sempre, em vosso coração!»
Dizei todos:
«AMEN, JESUS!»

Mação, 8-1-37.

"Poemeto", *Terras do Tejo: Revista Mensal Ilustrada*, N.º 10, Ano III, Março 1937, p. 154.

ORTIGA

Exames — Fizeram exame do 6.º ano no Liceu Nun'Alvares, de Castelo Branco, os srs. Abilio Joaquim Patinho e José Henriques de Carvalho que obtiveram altas classificações.

Também fizeram exame de 7.º e de 3.º ano com boas classificações, respectivamente os srs. Artur Marques Parente e Manuel Agostinho, alunos do Liceu Sá da Bandeira, de Santarém.

No Liceu Gil Vicente, de Lisboa, obteve com bom êxito aprovação nalgumas disciplinas do 7.º ano (antiga reforma) o professor diplomado sr. Júlio Filipe.

Transitaram: ao 3.º ano, o aluno José Maia de Matos e ao 2.º ano, os alunos Joaquina Marques de Jesus e Mário Dias Patinho.

Matricularam-se no Liceu Sá da Bandeira, de Santarem, os novos estudantes Afonso Henriques e João Alves Rito.

Também obtiveram bons resultados nos exames as seis meninas da 3.ª classe e as três da 4.ª classe da escola feminina desta freguesia.

Ficou também aprovado no exame de ensino primário elementar o sr. Adriano Martins.

Transitou ao 6.º ano a menina Maria de Matos Timóteo, que freqüenta o Colégio Pedro Alvares Cabral, de Santarem.

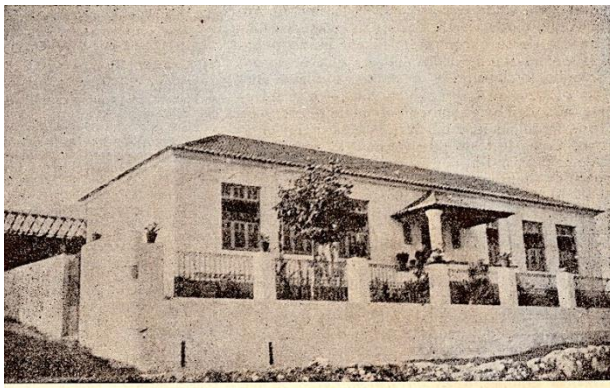
A todos os nossos parabéns muitos sinceros.

Homenagens — Velhos amigos dos homenageados, não podemos deixar de nos associar em espírito às homenagens de que foram alvos os distintos professores de Elvas e de Envendos, respectivamente srs. José Mendes Raimundo e António de Matos Tôrres e espôsa.

A um e a outro o nosso abraço muito sincero de felicitações, e à sr.ª D. Maria Inez Gueifão Tôrres o tributo respeitoso da nossa admiração.

E' consolador verificar o reconhecimento pela obra educativa e acção social desenvolvidas pelo professor primário desde os mais altos magistrados da Nação até a rude populaão das mais modestas aldeias de Portugal.

"Ortiga", Concelho de Mação: Quinzenário Nacionalista defensor dos interesses do Concelho, N.º 4, Ano 1, 17 Setembro 1939, p. 3.



EDIFÍCIO ESCOLAR DE ORTIGA

5) Escolas

O edifício da nossa Escola e respectivo mobiliário, deve-se ao Governo da Ditadura, pelos esforços do nosso Município. Actualmente é insuficiente já, dado o crescente aumento da população escolar.

Necessitamos de:

a) Mais um lugar de professor;

b) Ampliar o edifício e sua conservação.

Escola Primária de Ortiga, anos 1940. Fonte: "Em prol da nossa terra" e "As estatísticas e a instrução em Ortiga" in *A Freguesia de Ortiga: Revista comemorativa do 20.º aniversário da fundação da Freguesia de Ortiga e do 50.º da sua integração no concelho de Mação* (Rosendo, 1948, pp. 10-12 e p. 15).

A FREGUESIA DE ORTIGA Pag. 15

As Estatísticas e a Instrução em Ortiga

por JOSÉ AGOSTINHO
(Estudante do 7.º Ano dos Liceus)

QUEM, pela primeira vez, desejasse fazer uma estatística da população da Ortiga julgaria uma tarefa fácil por se tratar duma terra relativamente nova e, tanto mais, sendo pequena. Contudo, entrando a sério no assunto, logo as dificuldades surgiriam.

Ortiga, segundo a tradição oral, com 50 habitantes já tinha alguma vida. Sob a tutela dos concelhos de Abrantes e Sardoal desenvolveu-se um pouco, melhorando as suas condições de vida; e assim de progresso em progresso chegou-se ao momento em que um grande homem de Ortiga, João de Oliveira Casquilho, pensou na independência da sua Terra, conseguindo a elevassem à categoria de freguesia, desanexando-a de Penhascoso, já então pertencendo ao concelho de Mação.

Estavamos em 1930 quando Ortiga, realizado o seu intento, e agregando a si o Monte Novo, que fica a Nordeste, fez o seu primeiro recenseamento independente no qual se obtiveram os seguintes resultados:

291 famílias; população habitual 1098; população de facto, total 1103; varões 567; fêmeas 536. Nascidos dentro dos limites do concelho 1055; noutros concelhos, mas no mesmo distrito 12; doutra naturalidade 36. Solteiros: 394 varões e 245 fêmeas. Casados: 260 varões e 232 fêmeas. Divorciados: 1 fêmea. Viuvos: 13 varões e 38 fêmeas. Analfabetos: 339 varões e 480 fêmeas. Sabiam ler: 228 varões e 56 fêmeas.

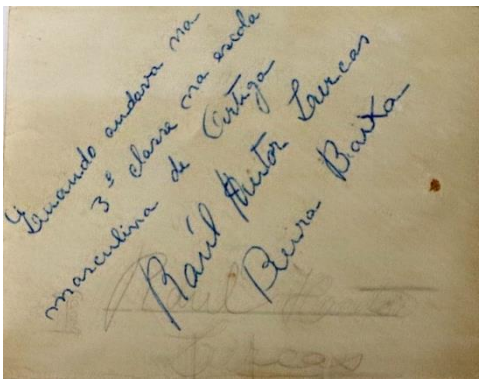
No segundo recenseamento, em 1940, os resultados já foram: — 335 prédios; 303 fogos; 323 famílias. População total: 1221, sendo 615 varões e 606 fêmeas. Ausentes temporàriamente: 25 varões e 7 fêmeas. Solteiros: 323 varões e 250 fêmeas. Casados: 250 varões e 280 fêmeas. Separados judicialmente: 1 varão. Divorciados: 3 varões e 3 fêmeas. Viuvos: 13 varões e 60 fêmeas. Sabiam ler: 280 varões e 152 fêmeas. — Uma das conclusões que mais nos admira ao observarmos estes dados é que a percentagem do número de viuvas aumentou consideràvelmente enquanto que a dos viuvos diminuiu.

Mas o problema de mais interesse é, sem dúvida, o da instrução primária. Por cálculos muito simples concluímos felizmente que a percentagem de analfabetos diminuiu bastante do primeiro para o segundo recenseamento. Uma das maiores razões disto era o facto de ainda há bem pouco tempo o ensino ser ministrado numa casa particular sem condições de qualquer espécie e sobretudo higiénicas que pudessem proporcionar o bem estar das crianças. Impunha-se a necessidade dum edifício que pudesse comportar o número elevado de alunos que já então evistia e que dispensasse um mínimo de comodidades a quem o frequentava. Assim, foi construída pelo Governo uma escola no sítio mais aprazível da nossa Terra e que extasia a quem a visita, quer pelo jardim que a rodeia, quer pelas suas linhas, quer pelo panorama que de lá se disfruta e que é talvez o mais soberbo de toda a região.

Presentemente, com o aumento da população, já se faz notar, outra vez, a falta de mais uma sala de aulas, que, a fazer-se, seria mais um passo para acabar com o analfabetismo na nossa Terra.

EDIFÍCIO ESCOLAR DE ORTIGA

"As estatísticas e a instrução em Ortiga" (Rosendo, 1948, p. 15).



Professora Alice dos Anjos Rodrigues e alunos da Escola Primária de Ortiga em 1955 (aprox.). Fotografia (frente e verso). Da esquerda para a direita: João de Matos Filipe (4.º, fila de cima), João Marques Lopes (2.º, fila de baixo). Espólio particular de Hélia Maia Parente Marques Lopes

– No primeiro dia que fui à Escola, 07 de Outubro de 1954, tinha 6 anos de idade, pois só faria os 7 anos, em Dezembro. Vestindo bata branca, acompanhado de minha Mãe, lembro que se procedeu simplesmente à minha inscrição e recebeu-se indicação do material que no dia seguinte teria de levar na sacola: Caderno de linhas, Caderno de "duas linhas", Pedra para sobre ela escrever, lápis de pedra, para escrever na dita pedra, lápis "de pau" e borracha para lápis. Caneta não era necessário pois os aparos e as respectivas eram da Escola. Nesse dia fui de bata branca e não levei mais nada para a Escola.

– **Como era o edifício da escola?**

– Tratava-se de edifício amplo, com salas e espaços de recreio distintos, para meninos e meninas, na sala trabalhávamos em carteiras (mesas) de dois alunos cada, grande quadro de pedra afixado na parede, logo por debaixo do crucifixo e das fotografias de Oliveira Salazar e de Craveiro Lopes. A paisagem era muito Bela. Das janelas da Escola via-se o rio Tejo, com toda a sua beleza. Porque os castigos físicos que nos eram aplicados, para lá das reguadas, também constavam, por vezes, de longos períodos na posição de joelhos, directamente sobre o soalho, voltados para as janelas que permitiam a vista dessa paisagem, hoje, adultos quase que podemos afirmar que os Ortiguenses aprenderam a gostar do rio Tejo, olhando-o, de joelhos.

– **Houve algum episódio particular que recorde neste primeiro dia de escola?**

Recordo simplesmente o facto de ter entrado pela primeira vez no complexo escolar e a novidade que isso representou para mim. Vivia a idade das descobertas, pois aquele espaço, mesmo o do recreio, estava-nos interdito. Só os alunos, durante o período escolar o podiam pisar e nele brincar.

– **Lembra-se dos seus companheiros de escola?**

– Lembro-me de praticamente todos os meus companheiros de Escola. O número variava de ano para ano, mas por norma situava-se entre os 45 e os 50 alunos, só do sexo masculino. Dos companheiros da minha idade lembro-me de todos. Cultivamos as amizades criadas nesses longínquos anos e reunimo-nos, anualmente, num almoço de confraternização ao qual associámos as meninas, alunas do mesmo ano, mas com as quais no ambiente escolar de então não era permitido qualquer contacto. Ai daquele que quebrasse a regra!

– **O professor primário? Aplicava castigos, ou recompensas? Como se relacionava com os alunos? Incentivava os alunos a prosseguirem estudos?**

– A minha professora, da 1.ª à 4.ª Classe foi a Professora Alice dos Anjos Rodrigues. Pelo que me foi dado saber era diplomada. Mantive sempre muito respeito pela Sr.ª Professora. Era isso que me era ensinado pelos meus pais e também pelos meus irmãos. A Sr.ª Professora aplicava castigos, sim. Os castigos primavam pelas reguadas, aplicadas na palma das mãos ou então por períodos longos na posição de joelhos, virados para a janela da sala de aula. Prémios e recompensas, nunca me apercebi de alguma vez terem sido concedidos. (...) O relacionamento posso descrevê-lo como de muito, mesmo muito respeito. A imagem que tínhamos da Sr.ª Professora Alice era a de alguém muito importante que todas as pessoas de Ortiga respeitavam. A minha família respeitava muito a Sr.ª Professora e por mais de uma vez, percebi que também a Sr.ª Professora respeitava bastante meu Pai e minha Mãe. Na Escola Primária de Ortiga tive sempre a Professora Alice dos Anjos Rodrigues. Marcou-me pela exigência e rigor de avaliação que colocava nos trabalhos que fazíamos. A Professora Alice dos Anjos Rodrigues, conhecedora das dificuldades económicas da família, conversando com meus Pais, incentivou-os a que fizessem o sacrifício de me possibilitar o acesso ao Ensino Secundário.

– **Como decorria o quotidiano escolar?**

– A Escola, dentro da zona habitacional de Ortiga, distava de casa cerca de 2 Km, os quais eram percorridos a pé, quer com chuva, quer com sol, na ida de manhã, no regresso a casa para almoçar, no retorno à Escola findo o almoço e de novo no regresso a casa ao fim da tarde, terminado o período escolar do dia. Entrada às 9H; saída para almoço às 12.00H; regresso à Escola às 14H; Fim do período diário às 17H. Em fase de preparação para exames, estes períodos de final diário eram alargados até bastante mais tarde. Nesses tempos não era fornecida alimentação na Escola. Tudo se passava em casa de cada aluno.

– **Como era a sala de aula, e que materiais escolares lá existiam?**

– A entrada na Escola processava-se com a abertura da sala de aula, pela Sr.ª Professora. Entrava-se calmamente e cada um ia ocupar o seu lugar na carteira (mesa de trabalho) que lhe tinha sido distribuído pela Sr.ª Professora logo no início do ano lectivo. A sala de aula era rectangular, espaçosa, com 20 ou 25 carteiras, um enorme quadro na parede, tendo por baixo um estrado de madeira para facilitar o nosso acesso ao mesmo, logo ao lado da mesa de trabalho da Sr.ª Professora, tendo por cima um crucifixo e os quadros de Oliveira Salazar (1.º Ministro) e de Craveiro Lopes (Presidente da República), no recanto ao lado da Secretária da Sr.ª Professora localizava-se um grande conjunto da mapas, para o estudo da geografia nacional (rios, linhas ferroviárias, regiões, províncias ultramarinas, etc., etc.) e mundial, bem como um grande hemisfério. Lousas, cadernos, lápis, livros, manuais, todas essas peças faziam parte do nosso conjunto de material e que carregávamos quase diariamente na sacola.

– Como era o espaço de recreio, e as brincadeiras? Rapazes e raparigas brincavam separados?

– Havia longos períodos de recreio que aproveitávamos para jogos diversos: "Pau e Bilhau", Pião, Salta Barretes, Malha, Apanha, etc. etc. As instalações da Escola reduziam-se ao edifício propriamente dito, com duas salas de aula (uma para os meninos e outra para as meninas), uma sala de trabalho dos Professores entre aquelas, sanitários exteriores para os alunos, nos espaços dos recreios, também eles para meninos e meninas, separados por muro de betão. A relação entre alunos era boa. Por vezes havia "zaragatas", mas rapidamente os restantes punham cobro à desavença. Os rapazes e as raparigas viviam completamente separados entre si, fosse para as aulas fosse para brincadeiras. Os espaços de recreio estavam separados por meio de um elevado muro de betão. Rapazes (45/50) e raparigas (45/50), seriam no seu todo uns 90 a 100 alunos.

– Havia diferença entre os alunos (social, etc.)?

– Não havia diferenças sociais entre alunos, assim como também as não havia na Escola. Entre colegas da minha classe acontecia até que, quando jogávamos à bola, os que estavam calçados tiravam os sapatos, para que os que andavam descalços pudessem jogar também sem o perigo de se aleijarem.

– Havia algum tipo de apoio social na escola?

– Não havia, de forma sistemática, qualquer tipo de apoio social. Por duas ou três vezes, que me lembre, distribuíram a todos os alunos umas latas de leite em pó cedidas por Entidade Oficial de que não recordo o nome.

– Como eram vividas as férias ou épocas festivas (Natal, Carnaval, Páscoa)?

Na minha Escola essas épocas festivas não aconteciam no meio escolar. Todas eram celebradas no ambiente Familiar e no todo social da Comunidade Ortiguense. No Período da Quaresma, sim, todos os alunos e alunas eram levados, em cortejo, à Igreja para se confessarem, num dia e no dia seguinte comungarem no decurso da Missa. Nos períodos de férias escolares não havia qualquer actividade promovida pela Escola. Nesses períodos éramos encarregados, pelos nossos progenitores, da

execução de tarefas leves, como eram o de levar o almoço aos familiares que estavam a trabalhar no campo, a guardar o rebanho de gado, ou noutras actividades.

– **Recorda algum episódio que o tenha marcado durante o seu percurso na escola primária?**

– O episódio que mais me marcou e ainda hoje recordo, foi o da deslocação a Mação, vestido de fato completo (calças e casaco domingueiros) e sapatos novos, para ser submetido ao exame da 4.ª Classe, no final do Ciclo de Instrução Primária, na Escola Primária de Mação, edifício ainda hoje existente ao fundo do Largo dos Combatentes. Actualmente sede do Instituto Terra e Memória, quando lá entro meu olhar cai, de imediato, na primeira sala do lado direito de quem entra, pois foi ali, nessa sala do R/C que fiz a prova do exame. Todos os alunos do concelho de Mação aí se deslocavam, para o referido exame final.

– **Qual era a importância da escola primária para a sua aldeia?**

– Foi sempre considerada como muito importante. Tendo-se iniciado, em 1873, o Ensino Primário para crianças do sexo masculino, desde 1911 que a Comissão Política Republicana de Ortiga vinha reivindicando, junto do Poder Governativo, a criação do Ensino Primário, para as crianças do sexo feminino.

– Que recorda do que aprendeu na escola?

– Do que mais me lembro e ainda hoje, decorridos mais de 60 anos, consigo declamar algumas, era a obrigatoriedade de decorar matérias, tais como: Linhas ferroviárias, preposições gramaticais, rios e seus afluentes, etc., etc. Os métodos assentavam essencialmente na prática oral e escrita das matérias. Aprendia-se, fazendo. Nunca esquecerei o poema Balada da Neve, de Augusto Gil.

– **Quais as maiores diferenças entre a "escola" do seu tempo e a "escola" de hoje?**

– As diferenças são muito grandes. Na Escola do meu tempo ensinava-se e aprendia-se a praticar não só as matérias do mais elementar conhecimento, como também a ser-se Homem, quer na atitude para connosco mesmos, quer para com todos aqueles com quem convivíamos, respeitando-os. Nas nossas deambulações pelas ruas ou pelos campos, onde estivessem os "olhos de uma Mulher" era como se fossem os olhos de nossa Mãe e o mesmo acontecia com os "olhos de um Homem", era como se fossem os olhos de nosso Pai. A todos obedecíamos, com muito respeito, face a qualquer chamada de atenção por maldade praticada. Actualmente, na Escola promove-se demasiado o individualismo no sentido do resultado escolar e a nível curricular, julgo haver deficit no que respeita a disciplinas promotoras da correcta convivência social e de trabalhos que dinamizem o espírito de grupo. (...) Somos uma sociedade de excessos. "Pulamos" do 8 para o 80 num ápice, não conhecemos o quarenta. Não é aceitável o desrespeito que se pratica para com os Professores por parte de muitos pais, com reflexos imediatos no comportamento dos alunos. Os professores trabalham com a "plasticina" que lhes chega vinda do ambiente familiar. Se esta não vier com princípios básicos de comportamento educado e respeitador, dificilmente o Professor consegue fazer passar a sua mensagem pedagógica. (...)[12]

[12] Memórias da Escola Primária de Ortiga – Entrevista (escrita) de João de Matos Filipe (25/12/1947, Historiador), que frequentou esta escola da 1.ª à 4.ª classe entre 1954 e 1958.

Comunhão Solene, Escola Primária de Ortiga, 1967 (autor desconhecido);
Fonte: Núcleo Museológico de Ortiga (cedida por João de Matos Filipe)

Américo Mourato, natural de Ortiga (1957), é um dos retratados nestas fotografias. Sobre este dia da sua Comunhão Solene recorda que andava então na 4.ª classe, e que era seu professor o Sr. José Heitor Parente. Ambas as fotografias foram tiradas no mesmo dia. Recorda igualmente os nomes de cada um dos seus colegas de classe aqui retratados na sua companhia.

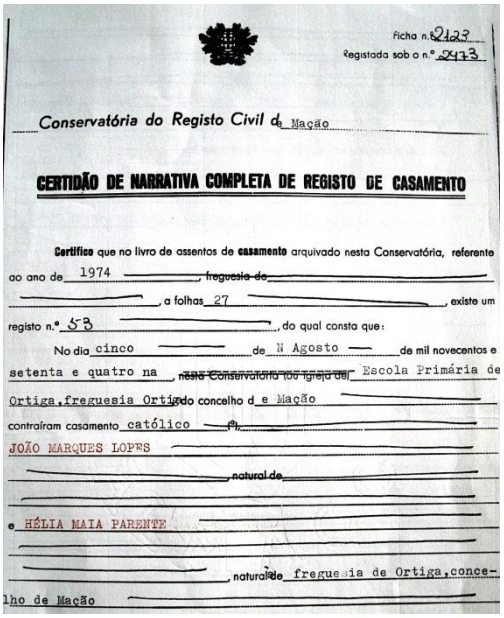
Fotografia de Comunhão Solene (1), grupo de rapazes da 4.ª classe (da esquerda para a direita): Vitor Hugo Parente, Américo Mourato, Jesuíno Faustino, José Luís, Avelino Raimundo, Américo Abelho, Abílio Louro, Isidro Heitor.

Fotografia de Comunhão Solene (2), grupo de rapazes e raparigas da 4.ª classe (da esquerda para a direita, fila dos rapazes): Avelino Raimundo, Abílio Louro, Américo Mourato, Américo Abelho, José Luís, Vitor Hugo Parente, Jesuíno Faustino, Isidro Heitor; (da esquerda para a direita, fila das raparigas): Maria do Carmo Ferro, Elisabete Oliveira, Fernanda Marquitos… (as restantes, não se recorda do nome).

Mancebos – inspecção militar, na Escola Primária de Ortiga, 1957 (autor desconhecido). Da esquerda para a direita: Joaquim de Matos Filipe, Abílio Consolado, Manuel Mendes, João Moleiro, Joaquim Farias, Jacinto Lopes, Manuel Maria Marques (Manuel Pedro); Fonte: Núcleo Museológico de Ortiga (cedida por João de Matos Filipe)

Mancebos – inspecção militar, na Escola Primária de Ortiga, 1967 (autor desconhecido). Foto tirada no espaço de recreio, nas traseiras da Escola Primária. Da esquerda para a direita (de pé): Rosendo Vermelho, João Ferro, António Heitor, Jorge Rito, Casimiro Casquilho; Sentados no muro (pela mesma ordem): João Maia, João Filipe, Francisco Lercas, Manuel Rosa, Acordeonista contratado, Afonso Lopes; Fonte: Núcleo Museológico de Ortiga (cedida por João de Matos Filipe)

Escola Primária de Ortiga, anos 1940-50 aprox. (autor e data desconhecidos);
Fonte: Núcleo Museológico de Ortiga (cedida por João de Matos Filipe)



Ficha n.º 2127
Registada sob o n.º 2473

Conservatória do Registo Civil de Mação

CERTIDÃO DE NARRATIVA COMPLETA DE REGISTO DE CASAMENTO

Certifico que no livro de assentos de **casamento** arquivado nesta Conservatória, referente ao ano de 1974, freguesia de _____, a folhas 27, existe um registo n.º 53, do qual consta que:

No dia cinco de N Agosto de mil novecentos e setenta e quatro na ~~nesta Conservatória (ou Igreja de)~~ Escola Primária de Ortiga, freguesia Ortiga do concelho de Mação contraíram casamento católico (1),

JOÃO MARQUES LOPES, natural de _____,

e HÉLIA MAIA PARENTE, natural de freguesia de Ortiga, concelho de Mação

Cerimónia de Casamento celebrado na Escola Primária de Ortiga em 5 de Agosto de 1974; Fonte: Espólio particular de Hélia Maia Parente Marques Lopes.

Vistas panorâmicas sobre a Escola Primária de Ortiga (autor e data desconhecidos);
Fonte: Arquivo da Junta de Freguesia de Ortiga.

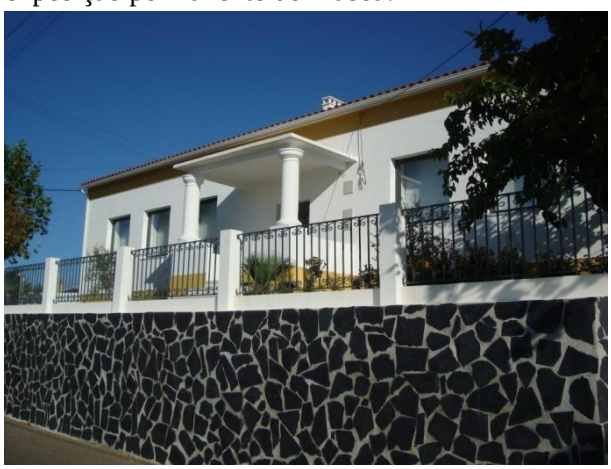
Em Setembro de 1980, a Escola Primária de Ortiga passou a incluir também uma valência de Jardim de Infância, sendo a educadora Fátima Maria Ferreira Daniel quem procedeu à sua abertura.

Professoras e alunos da Escola Primária de Ortiga;
Fonte: Espólio particular de Hélia Maia Parente Marques Lopes

> Ortiga, localidade de sede de freguesia, é uma aldeia situada na margem direita do rio Tejo, no concelho de Mação e distrito de Santarém. Num raio de dois quilómetros situam-se as localidades de Barragem de Belver e Estação de Ortiga, cujas crianças frequentam a escola da sede de freguesia. A Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico de Ortiga (EB1 de Ortiga) funciona num edifício sem tipo com duas salas de aula e um gabinete para atendimento dos encarregados de educação. O pátio é pouco espaçoso e torna-se perigoso para a atividade das crianças dado que o pavimento é totalmente revestido de cimento e o gradeamento encontra-se deteriorado. A escola insere-se num meio rural onde a população trabalha principalmente na agricultura, na construção civil, no caminho de ferro, nos serviços públicos e no comércio. O material didático existente é pouco e desactualizado, face a alguns temas dos novos programas. O horário de funcionamento da escola é o 'normal'. Estão matriculados 22 alunos distribuídos por duas professoras. A escola é apoiada três horas por semana por um professor da Equipa dos Apoios Educativos de Castelo Branco. A limpeza do edifício é assegurada por uma assalariada, que cumpre 40 horas de trabalho por mês. Leccionam neste estabelecimento escolar duas professoras, uma pertencendo ao quadro geral e outra ao quadro distrital de vinculação. Uma professora reside em Ortiga e outra desloca-se diariamente de Abrantes" (Lopes, 2001, p. 22).

Entre Setembro de 2020 e o final de 2021, decorreram as obras de remodelação da Escola Primária de Ortiga para efeitos de instalação do Núcleo Museológico (Museu do Picareto) dedicado às artes e ofícios locais. Em ligação com o passadiço da Ortiga (margens do Tejo, junto à Barragem de Belver), este novo espaço sociocultural (inaugurado em 18 Dezembro 2020), acolhe actualmente uma exposição permanente destinada a divulgar o património piscatório e cultural desta região, designadamente, as pesqueiras e as lagoas que são centrais na história e tradição do povo ortiguense intrinsecamente ligado ao rio. As artes da pesca tradicional alimentaram, durante décadas, muitas das famílias aqui residentes.

O Núcleo Museológico alberga todo um espólio dedicado aos mestres calafates na construção de picaretos, no coser das redes e produção dos demais apetrechos para a faina. O edifício da escola primária manteve a sua estrutura de origem, embora o interior tenha sido adaptado e segmentado em várias zonas que se distribuem por duas salas. Um espaço situado a norte da estrutura principal do edifício funciona como anfiteatro para uso da comunidade local. A requalificação do edifício escolar incluiu, no seu exterior, a instalação de uma cobertura para acomodar um barco picareto (tradicional de Ortiga), obra do último mestre calafate de Ortiga, o falecido Ti' Manuel Fontes, cujo espólio integra a exposição permanente do museu.



Núcleo Museológico de Ortiga – Museu do Picareto, 2021.

2.2. Património escolar de Proença-a-Nova

P.e Manuel Alves Catharino

P.e Manuel Alves Catharino (1868, Pergulho – 1937, Lisboa), personalidade notável de Proença-a-Nova, foi professor primário e autor de uma monografia sobre o *Concelho de Proença-a-Nova* (1933).

A instrução popular, que no tempo de D. José germinou a medo, só tomou sério incremento depois de 1835. Basta dizer que em 1772 só havia em todo o Priorado do Crato 4 escolas e pouco frequentadas, sendo uma em Proença-a-Nova, não chegando a quinhentas as que havia em todo o país, subsidiadas pelo Estado. O primeiro professor primário de Proença-a-Nova de que tenho conhecimento foi Manuel José Ferreira que era professor em 1827. Seguiu-se-lhe o P.e Francisco Pereira de Almeida com o título de professor primário do concelho até setembro de 1849. A este seguiu-se o P.e José Pedro da Rocha como mestre de ensino primário desde outubro de 49 e janeiro de 56. Em 1860 era professor Francisco de Afonseca Mourinha (…); em 1863 José Francisco da Fonseca Mendonça; em 1866 José Luíz de Almeida, da Barrada, Francisco da Silva Dario (num 2.º lugar criado em 1917), P.e José Ribeiro de Mendonça, João Mateus Bártolo, D. Maria do Carmo Alves Catharino (num 3.º lugar criado em 1931) sendo actualmente professores das escolas do sexo masculino esta última e os professores Bártolo e Dario. (Catharino, 2006, p. 128)

Uma acta da sessão da Câmara Municipal de 09-05-1827 refere a necessidade de se estabelecer "uma ou mais escolas para o sexo feminino, nas terras mais centrais da comarca". Em 08-07-1830, Joana Rita da Assunção "pediu o lugar, a criar, de mestra de meninas de Proença-a-Nova – pedido que foi indeferido por ter parecer desfavorável do Procurador da Fazenda por lhe faltarem os necessários conhecimentos." Em 15-03-1935, a Câmara de Proença voltou a reforçar o pedido para a criação de escolas femininas na Comarca da Sertã. Porém, "os esforços" para a criação da escola de sexo feminino só vieram a concretizar-se a 9 de Maio de 1865. No ano de1872 foi "posta a concurso" a escola feminina de Proença-a-Nova, sendo provida nela a Snr.ª D. Dorgeval A. Correia de Carvalho. Um 2.º lugar foi criado em 1917, para o qual foi nomeada D. Antónia do Rosário Tavares, sendo já nessa data professora do 1.º lugar D. Sara da Conceição da Silva Cavalheiro. Por morte de D. Antónia, foram sucessivamente nomeadas para ocupar o 2.º lugar as professoras: D. Irene Pereira Barata Carvalhão e D. Leopoldina Aurélia Veiga da Silveira Calado. Naquele tempo, havia também escolas nas povoações das Corgas, Vergão, Cimadas e Vale d'Água.[13] Na localidade das Moitas, era "urgente" a necessidade de criação de uma escola (Catharino, 2006, pp. 128-129).

> Proença-a-Nova, no distrito de Castello Branco, a qual contava com 4.632 habitantes no fim de 1911, dos quais 1.787 varões analfabetos e 2.189 mulheres illetradas, havendo apenas 483 homens e 175 mulheres que sabiam ler e escrever, elevando-se por esta forma a percentagem de analphabetismo global a 85,8. (…) Pois, quási é para estranhar que sejam tantos os letrados. Na vila que é a sede da freguesia moravam no ano citado apenas 754 pessoas, vivendo o resto da população (3.878) dispersa por uma área montanhosa de 46,77 Kilómetros quadrados em 50 povoações, 11 dellas com mais de 100 habitantes, havendo uma (Corgas) com 320. Um dos povos – Vergão Fundeiro – com 120 moradores, dista da villa 12 quilómetros! E qual é o número de escolas da freguesia? – Três na sede e duas fora. A frequência média em março de 1918 era de 43 e de 31 alunos nas duas escolas masculinas e de 37 alunas na escola feminina da villa; de 40 na escola masculina das Cimadas e de outros 40 na escola móvel de Corgas (Tavares, 1918, p. 153).

[13] Segundo o Pe. Manuel Alves Catharino, na aldeia de Corgas, eram professoras D. Maria do Céu da Silva Cavalheiro (natural da vila de Proença-a-Nova) e D. Maria Miranda de Moura Coutinho. Na aldeia de Vergão, foram professoras D. Maria do Carmo Sequeira (da vila) e D. Luíza da A.T. Ribeiro. Na aldeia de Cimadas lecionavam a D. Maria do Resgate Ribeiro e António Martins Tavares (ambos naturais da Crugeira) e em Vale d'Água estavam colocadas D. Maria do Carmo A. Catharino (do Pergulho) e D. Maria João Nacho Candeias.

Escola Primária de Sobraínho dos Gaios.
Fotografia cedida por Bernardino Cruz (autor e data desconhecidos).

PRIMEIRA ESCOLA CONSTRUÍDA EM 1925

Por iniciativa do pároco
Bernardino Lopes Ribeiro
Natural de Sobreira Formosa
Na freguesia foi o primeiro.

Foi então construída
Em mil novecentos e vinte e cinco
Logo no primeiro ano
Alunos foram quarenta e cinco.

Deu aulas nesse ano
Irmã do padre **Bernardino**
A professora Joaquina
Vocacionada p´ro ensino.

Onde hoje é o clube
Uma escola funcionou
A professora Isabel
Muitas coisas ensinou.

Ali se aprendeu
A ler a tabuada
Se as contas estavam mal
Lá vinha uma reguada.

A professora Isabel
Já com idade, sem paciência
Foi despedida pelo povo
Sem oferecer resistência.

"Primeira escola construída em 1925". Fonte: (Martins, 2007, p. 72)

Nova Geração 3

ALFREDO FERNANDES

Um pedagogo proencense

Martins da Silva

Alfredo Fernandes, natural do Galisteu Cimeiro, nasceu a 21 de Novembro de 1888. Era filho de José Fernandes e de Maria do Rosário Fernandes. Faleceu em Lisboa, a 13 de Agosto de 1966.

Dedicou a sua vida ao ensino. Leccionou na Escola Comercial Rodrigues Sampaio, em Lisboa, e escreveu vários livros de didáctica e pedagogia. O mais conhecido, "*Cartilha Experimental: Processo Intuitivo, Analítico, Sintético, Inventivo, Fonomímico e Legográfico*" é um pequeno e muito simples manual para ensinar as crianças a ler e escrever. Nele, o autor diz seguir o "método globalístico", mas partindo da palavra e não da frase: " apresento primeiro a palavra, depois a sílaba, finalmente a letra, porque a criança não começa a falar por frases mas sim por palavras". O manual era acompanhado pelo *Vialitra*, quadro de leitura auxiliar da Cartilha, que era uma caixa - quadro com letras móveis, moldadas e cobridas. Este manual e o método nele proposto foram adoptados em muitas escolas primárias da época, no continente e nas colónias, com resultados muito positivos. Há inúmeros registos de professores que confirmam o sucesso. A primeira edição foi publicada em 1919.

Animado pelo bom acolhimento dispensado à Cartilha Experimental, publicou, em 1932, a "*Vida Infantil: Leituras para a 1ª classe*", que é a continuação do anterior, com o objectivo de "acompanhar a criança na sua evolução mental e afectiva, apresentando-lhe trechos cujo assunto se harmonize com os seus interesses, com a sua capacidade intelectual e com o meio em que vive".

No ano seguinte, em 1933, continua a saga didáctica escrevendo "*Baloiçando: Leituras para a 2ª classe do ensino primário elementar.*"

Constitui a continuação da *Vida Infantil* e conta a história de uma criança da cidade que, como prémio da sua aplicação no ano anterior, vai passar um ano à aldeia e aí é posta em contacto com a natureza e as coisas da vida.

No dia 17 de Dezembro de 2007, na Universidade de Lisboa, foi defendida uma tese de doutoramento intitulada "*Ler, Escrever e Orar: Uma análise comparada dos discursos sobre a Educação, o Ensino e a Escola em Moçambique, 1850-1950.*" Ao longo de mais de 600 páginas, Ana Isabel Madeira descreve e reflecte sobre a educação e o ensino em Moçambique, realça a influência da Igreja Católica e compara a sua actuação com a das missões protestantes. A autora, professora na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da U. Lisboa, saiu doutorada, por unanimidade e distinção, em Ciências da Educação (Educação Comparada).

Nada disto teria interesse para o proencense vulgar, não fora o caso de, nessa tese, se abordar a contribuição de Alfredo Fernandes no desenvolvimento do ensino em Moçambique.

Refere Ana Isabel Madeira que, nos anos 20 do século passado, os professores, em Moçambique, pressionados pelo avanço dos ingleses, sentiam a necessidade de ensinar rapidamente a língua portuguesa, os valores e os símbolos nacionais e procuravam métodos eficazes de leitura e de escrita. Consideravam urgente introduzir algum experimentalismo pedagógico e relacionar a leitura e a escrita com os artefactos e as actividades locais parecia – lhes a melhor estratégia.

Alfredo Fernandes, em 1921, ofereceu a Joaquim Martins, agente civilizador e professor nas colónias, um exemplar do seu livro *Cartilha Experimental*. Joaquim Martins levou a *Cartilha* para a sua missão e adoptou-a na sua escola. Em 1922, escreve que o método da Cartilha Experimental é mais adequado ao ensino em África que o proposto pela Cartilha Maternal, de João de Deus, então muito mais divulgado por todo o país.

Em 1923, das missões laicas chegava um pedido de envio de 50 exemplares da *Cartilha* de Alfredo Fernandes. O método foi aplicado com êxito em muitas escolas oficiais não só no continente, mas também no antigo ultramar.

Hoje, poucos se lembrarão de Alfredo Fernandes. João de Deus e a sua "*Cartilha Maternal*" é que ficaram na história oficial da educação em Portugal. Cabe aos proencenses ajudar a colocar lá o nosso conterrâneo. Entenda-se esta alusão como mais um humilde contributo nesse sentido.

VIDA INFANTIL

VIALITRA

FESTA DE NATAL

Prof.ª Maria de Fátima Delgado

No dia 14 de dezembro de 2011 realizou-se a festa de Natal do Centro Educativo EB1+JI de Proença-a-Nova, no salão de festas dos Paços do Concelho.

Teve a presença de todos os alunos, professores, pais, assistentes operacionais e professores de Música, Inglês e Atividade Lúdico-Expressiva e restante comunidade educativa.

Todos estão de parabéns! Foi grande o entusiasmo na preparação da festa. Depois, festa terminada, muita alegria pelos resultados alcançados!

O VIALITRA

Quadro de Leitura da "Cartilha Experimental"

(Aprendendo a ler pelo VIALITRA)

O VIALITRA, cujo modêlo foi metido a registo na Repartição de Propriedade Industrial com o n.º 930, é um pequeno quadro de madeira, com letras moldadas, metálicas e mudáveis.

E' um auxiliar da Cartilha Experimental de que sou autor, mas pode constituir, por si só, um método activo de leitura ou aplicar-se a qualquer método.

Vale por um livro e por uma colecção dêsses quadros até hoje usados, porque, sendo as letras em geral triplicadas, podemos formar com elas qualquer frase.

As letras não são pintadas em cartoes móveis como se tem usado, mas sim moldadas para poderem ser apalpadas nas suas quatro faces.

Assim, recebendo os alunos sensações visuais, auditivas, táteis o musculares, serão cumpridas as instruções sôbre jogos de leitura, expedidas pelo Ministério da Instrução.

As vozes ou vogais, que são os elementos fundamentais da palavra, têm côr diferente e mais viva, devendo o professor chamar para elas a atenção do aluno antes da leitura de cada palavra.

As aplicaçoes do VIALITRA são as seguintes:

1.ª—Como as letras têm quatro centímetros de corpo, podem ser lidas do extremo de qualquer saldo.

2.ª—Colocando o livro na estante do quadro, compoem-se os nomes das gravuras da lição.

Como as letras têm uma ranhura nas costas e podem deslizar suspensas numa espécie de rail, decompoem-se as palavras afastando as sílabas para a direita; em seguida afastam-se mais para a direita ou tiram-se as sílabas começando pela última; depois afastam-se as letras da primeira sílaba fazendo ficar sózinha a consoante a ensinar (quando esta letra estiver noutra sílaba, será esta a ultima a tirar); e por fim colocam-se, á direita da consoante, vogais diferentes, terminando para recomposição da palavra. Cada posição é acompanhada da leitura correspondente, pronunciando-se o valor da consoante e não o nome; no resto segue-se a orientação da Cartilha Experimental, cujas gravuras são apresentadas por uma ordem tal que o aluno ao ver o nome delas já sabe ler todas as letras menos a que se pretende ensinar.

3.ª—Estas letras prestam-se para os jogos seguintes:

a) O professor tirará das caixinhas de descanso todas as letras menos uma de cada, e, depois de misturar as que tirou, dará ao aluno que as coloque no respectivo lugar.

As letras têm um sinal na parte superior para que o aluno as não volte e o seu lugar de descanso é o indicado na fotogravura. As caixinhas maiores são para as letras: **a ô à à ú** e para as sobressalentes.

b) Estando os alunos numa fileira, entregar-lhes-á o professor sucessivamente as letras duma palavra que êles pronunciarão, dizendo cada um o valor da sua letra pela mesma ordem e á indicação do professor.

c) O professor entregará ao aluno as letras duma palavra ou frase e, pronunciando lentamente cada letra, dir-lhe-á que a componha.

d) Com os olhos fechados o aluno receberá duas letras, uma em cada mão, e pronunciará a sílaba que elas formarem.

e) O professor formará no quadro varias sílabas já estudadas, sendo algumas repetidas, e dirá ao aluno que as leia primeiro com os olhos abertos e depois com os olhos fechados apalpando-as, fazendo-se o mesmo com palavras e letras.

f) Compondo o professor o nome dum objecto presente, dum fruto, duma árvore, etc., preguntará ao aluno qual é.

g) Composta uma palavra com as letras bastante afastadas, preguntará ao aluno qual é o valor da primeira, segunda, terceira ou quarta letra.

h) Composta uma frase, dir-se-á ao aluno que faça o que ela diz.

4.ª—O aluno desenhará palavras pondo as letras sôbre o papel, contornando-as com o lápis e preenchendo depois o espaço intermédio com tracinhos, que terão sempre a direcção do centro da letra, o que servirá de preparação para a escrita, empregando lápis de côr diferente para as vogais.

5.ª—Prestam-se também as letras para exercícios de cálculo e para recortar em papel ou modelar em barro outras, com o mesmo formato, que servirão para substituir as que faltarem e para formar palavras.

Quando as letras perderem a tinta, devem ser pintadas com tinta Esmalte ou Bipolin, o que pode ser feito pelos alunos.

NOTA—As letras deveriam ser de alumínio, mas, como são mais caras, só por encomenda deixarei de as mandar fazer de metais mais baratos. Encarregam-se do fornecimento o autor ou a Livraria Bertrand, rua Garrett, 75—Lisboa.

Aldegalega, 12 de Maio de 1924.

O AUTOR

Alfredo Fernandes

Alfredo Fernandes (1888, Galisteu Cimeiro – 1966, Lisboa), pedagogo proencense e autor de várias obras como a *Cartilha Experimental* (1919), *Vida Infantil* (1932) e *Baloiçando* (1933).

O analfabetismo é enorme na população adulta rural devido às grandes distâncias, à pobreza do povo e à falta de escolas (Catharino, 2006 [1933], p. 129)

De acordo com o levantamento feito pelo P.e Manuel Alves Catharino, em 1933, a população escolar da área das 5 escolas existentes no Concelho de Proença-a-Nova: 202 (sexo masculino) e 164 (sexo feminino), sendo o número de alunos matriculados: 123 (sexo masculino) e 70 (sexo feminino). Houve também em Proença uma escola de latim que desde 1808 até 1836 foi regida por José da Silva Fernandes, e desde 1862 pelo P.e Joaquim António da Fonseca que, em 1866, acrescentou "o estudo da língua francesa". A escola foi extinta por volta de 1880.

Até aos anos 1930, dedicaram-se "à nobilissima tarefa do ensino primário" os proencenses: P.e João Cardoso (do Casal d'Ordem, que foi o primeiro professor de Carvoeiro), P.e Joaquim Lourenço Serrano (da Crugeira), Joaquim Fernandes (do Pergulho do Meio), P.e João José da Silva (das Cimadas), P.e Martinho da Silva Roda, Aníbal Alves Catharino e D. Maria do R. Da Silva Branco (da vila), D. Joaquina Maria Cardoso, D. Piedade Alves, D. Etelvina Manso, D. Maria L. Tavares Rocha, D. Leopoldina C. Barata, D. Maria das Neves Martins (da vila), D.Aurora Talassa A. Catharino (do Casal d'Ordem), Guilherme Alves e Aurélio Tavares da Rocha (da vila), Elias Dias Cravo (do Caniçal Fundeiro), António Alves Catharino (do Pergulho), Joaquim Dias Tavares (do Labrunhal), António Barata e Manuel Alves Martins que, em 1933, eram os inspectores primários da vila. O Pe. Manuel Alves Catharino era então "professor diplomado do magistério complementar" (Catharino 2006, p. 130).

> Até agora tem sido ministrada a instrução primária em Proença em casas, na sua maioria, sem condições higiénicas. Está, porem, em construção um edifício escolar para 6 lugares, nos seus subúrbios, que deve ser digno da vila de Proença (Catharino 2006, pp. 130-131).

Projetado em 1932 pelo arquiteto Francisco dos Santos (Direção dos Serviços Nacionais do Sul), o edifício da Escola Primária de Proença-a-Nova comportava dois pisos, com seis salas, gabinete de professores, museu e três recreios cobertos. Pela necessidade de albergar mais turmas, este edifício foi alvo de sucessivas ampliações ao longo dos tempos.

O NOVO EDIFICIO ESCOLAR DA VILA DE PROENÇA-A-NOVA

(A nova escola primária da pitoresca e progressiva Vila, sem dúvida uma das melhores da Província, não só pela beleza da construção mas também pela comodidade e amplidão das instalações, está disposta a nordeste, com a fachada principal virada para o sul e junto à estrada nacional. O edifício é formado pelo rés-do-chão com 4 salas para aulas e outros tantos gabinetes para o corpo docente e primeiro andar com 2 salas para aulas e 3 gabinetes, sendo um dêstes para a Delegação Escolar. Dispõe o edifício da suficiente água canalizada e é dotado de W. C. para os professores e crianças; anexos, tem 3 alpendres para recreio dos alunos, situados ao norte, com separação dos sexos. Junto à fachada principal está a escadaria e dos lados fica o terreno ajardinado, que proporciona ao edifício um óptimo aspecto).

A Comarca da Sertã, N.º 208, 05 de Setembro de 1940, p. 3.
Fonte: Hemeroteca Digital da Sertã.

Escola Primária de Proença-a-Nova, anos 1950.
Fotografia cedida por Albertina Castanheira (autor e data desconhecidos).

No início dos anos 1950, Assis da Silva Gonçalves Roda (1890, Proença-a-Nova – 1959, Lisboa), "em terrenos que pertenciam à sua família, custeou a construção do edifício e doou ao Estado a importância de 500.000$00 para a manutenção de uma Cantina Escolar destinada aos alunos da Escola Primária de Proença frequentada diariamente por cerca de 150 crianças. Com essa verba, foi constituído um fundo em Títulos de Renda Perpétua, a 4% ao ano, e os juros revertiam a favor da instituição criada. Assim se geravam 20.000$00 anuais." Refira-se que "o ordenado anual de um professor primário naquela época era de 18.500$00" (Silva, 2013, p. 2).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Direcção-Geral do Ensino Primário

Decreto-Lei n.º 39 879

Usando da faculdade conferida pela 1.ª parte do n.º 2.º do artigo 109.º da Constituição, o Governo decreta e eu promulgo, para valer como lei, o seguinte:

Artigo 1.º É autorizado o Governo, pelo Ministro da Educação Nacional, a aceitar do benemérito Assis da Silva Gonçalves Roda a importância de 500.000$ para fundo de manutenção de uma cantina escolar anexa às escolas da sede do concelho de Proença-a-Nova, distrito de Castelo Branco, que se denominará «Cantina Escolar Assis da Silva Gonçalves Roda».

Art. 2.º A administração da cantina é autónoma e atribuída a uma comissão de três membros, nomeada pelo Ministro da Educação Nacional, da qual fará parte, como presidente, o benemérito ou um seu representante.

Publique-se e cumpra-se como nele se contém.

Paços do Governo da República, 29 de Outubro de 1954. — Francisco Higino Craveiro Lopes — *António de Oliveira Salazar — João Pinto da Costa Leite — Fernando dos Santos Costa — Joaquim Trigo de Negreiros — João de Matos Antunes Varela — Artur Águedo de Oliveira — Américo Deus Rodrigues Thomaz — Paulo Arsénio Viríssimo Cunha — Eduardo de Arantes e Oliveira — Manuel Maria Sarmento Rodrigues — Fernando Andrade Pires de Lima — Ulisses Cruz de Aguiar Cortês — Manuel Gomes de Araújo — José Soares da Fonseca.*

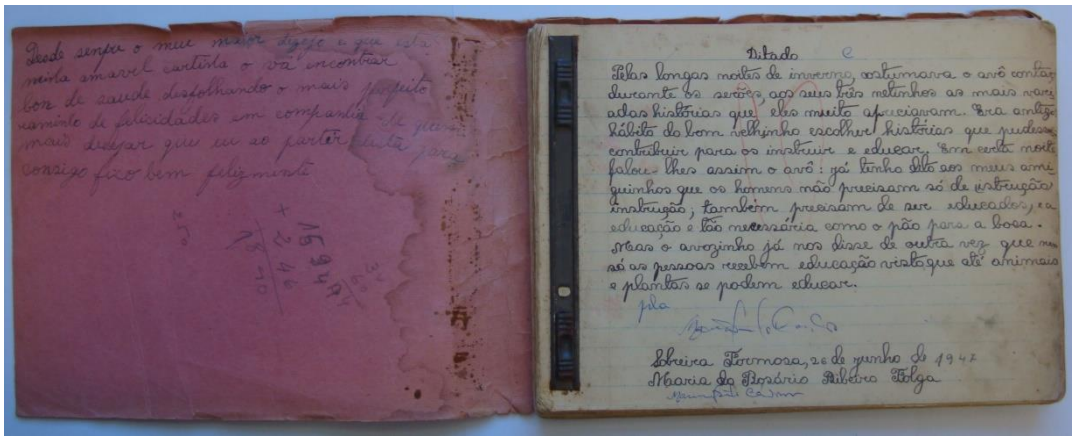
"Decreto-lei 39879, de 29 de Outubro 1954." Corpo emitente: Ministério da Educação Nacional – Direcção-Geral do Ensino Primário. Fonte: *Diário do Governo* n.º 242/1954, Série I de 1954-10-29: Autoriza o Governo, pelo Ministro da Educação Nacional, a aceitar uma quantia para fundo de manutenção de uma cantina escolar anexa às escolas da sede do concelho de Proença-a-Nova, a qual se denominaria Cantina Escolar Assis da Silva Gonçalves Roda.

Inauguração da Cantina Escolar Assis Roda, 1956.
Fotografia cedida por Maria da Assunção Costa (autor desconhecido).

Cantina Escolar Assis Roda, 2020.
Fotografia cedida por António Manuel Martins Silva.

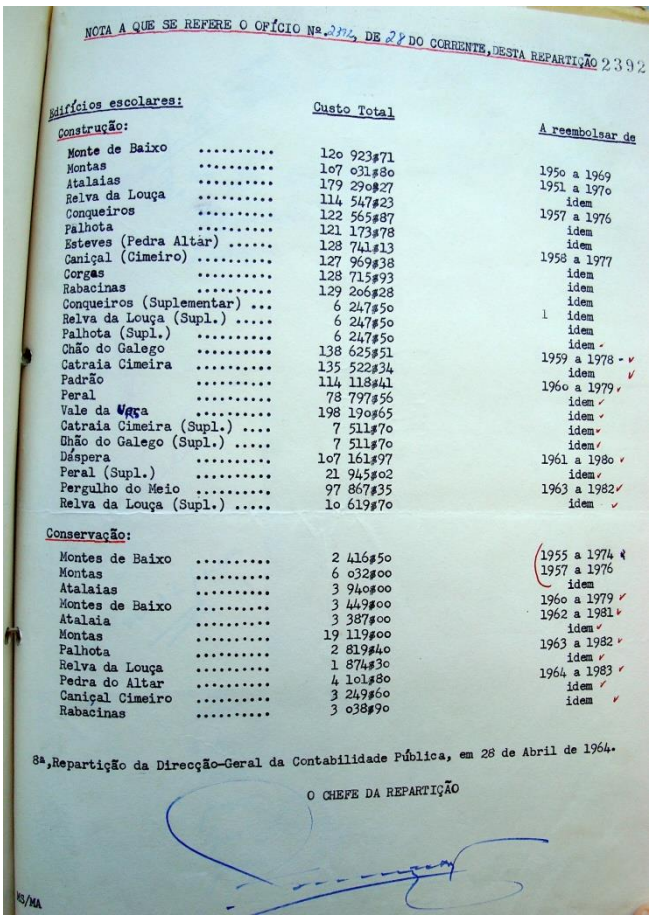
Em 1943, Maria do Rosário Ribeiro Folga (nascida em 1936), fazia o caminho desde a sua aldeia (Figueira) até à escola da Sobreira Formosa: "éramos uns três ou quatro, íamos a pé, meia hora de caminho, e usávamos uma capucha p'la cabeça quando chovia." Naquele tempo, havia uma escola feminina e uma escola masculina, 4 salas, 4 professores. "Eram tantos alunos que uma das salas funcionava numa casa particular, onde hoje é um supermercado. Na sala da Professora Natividade Sequeira, éramos umas 20 ou 30 meninas."[14]

[14] Conversa com Maria do Rosário Folga, via telefone (12/04/2021).



Caderno Escolar de Maria do Rosário Ribeiro Folga, 4.ª classe (1947).

Foi só durante as décadas de 1950 e 1960 que a rede de escolas primárias – Plano de Construções – se começou a disseminar pelas várias aldeias do Concelho de Proença-a-Nova.



NOTA A QUE SE REFERE O OFÍCIO Nº 2112, DE 28 DO CORRENTE, DESTA REPARTIÇÃO 2392

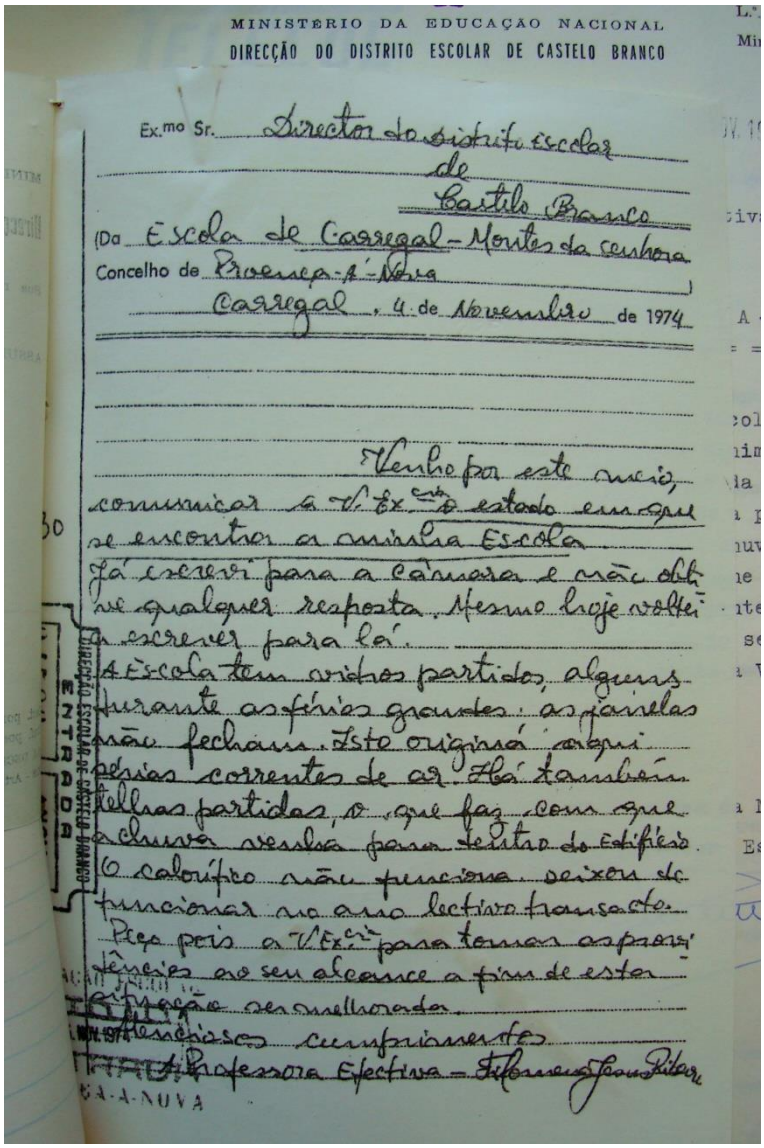
Edifícios escolares:	Custo Total	A reembolsar de
Construção:		
Monte de Baixo	120 923$71	
Montas	107 031$80	1950 a 1969
Atalaias	179 290$27	1951 a 1970
Relva da Louça	114 547$23	idem
Conqueiros	122 565$87	1957 a 1976
Palhota	121 173$78	idem
Esteves (Pedra Altar)	128 741$13	idem
Caniçal (Cimeiro)	127 969$38	1958 a 1977
Corgas	128 715$93	idem
Rabacinas	129 206$28	idem
Conqueiros (Suplementar) ...	6 247$50	idem
Relva da Louça (Supl.)	6 247$50	idem
Palhota (Supl.)	6 247$50	idem
Chão do Galego	138 625$51	idem
Catraia Cimeira	135 522$34	1959 a 1978
Padrão	114 118$41	idem
Peral	78 797$56	1960 a 1979
Vale da Vaca	198 190$65	idem
Catraia Cimeira (Supl.)	7 511$70	idem
Chão do Galego (Supl.)	7 511$70	idem
Dáspera	107 161$97	idem
Peral (Supl.)	21 945$02	1961 a 1980
Pergulho do Meio	97 867$35	idem
Relva da Louça (Supl.)	10 619$70	1963 a 1982
		idem
Conservação:		
Montes de Baixo	2 416$50	1955 a 1974
Montas	6 032$00	1957 a 1976
Atalaias	3 940$00	idem
Montes de Baixo	3 449$00	1960 a 1979
Atalaia	3 387$00	1962 a 1981
Montas	19 119$00	idem
Palhota	2 819$40	1963 a 1982
Relva da Louça	1 874$30	idem
Pedra do Altar	4 101$80	1964 a 1983
Caniçal Cimeiro	3 249$60	idem
Rabacinas	3 038$90	idem

8ª, Repartição da Direcção-Geral da Contabilidade Pública, em 28 de Abril de 1964.

O CHEFE DA REPARTIÇÃO

MS/MA

Lista de escolas primárias em 1964. Fonte: Arquivo Municipal de Proença-a-Nova.



MINISTERIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL
DIRECÇÃO DO DISTRITO ESCOLAR DE CASTELO BRANCO

Ex.mo Sr. Director do distrito escolar de Castelo Branco

(Da Escola de Carregal - Montes da Senhora
Concelho de Proença-á-Nova
Carregal, 4 de Novembro de 1974

Venho por este meio, comunicar a V. Ex.ª o estado em que se encontra a minha Escola. Já escrevi para a Câmara e não obtive qualquer resposta. Mesmo hoje voltei a escrever para lá.
A Escola tem vidros partidos, alguns durante as férias grandes: as janelas não fecham. Isto originá correntes de ar. Há também telhas partidas, o que faz com que a chuva venha para dentro do Edifício. O caloríf[illegible] não funciona, deixou de funcionar no ano lectivo transacto. Peço pois a V. Ex.ª para tomar as providências ao seu alcance a fim de esta situação ser melhorada.
Com as melhores cumprimentos
A Professora Efectiva - Teresa [illegible]

ENTRADA

Reclamação de Professora sobre o estado em que se encontrava a sua escola (Carregal, Montes da Senhora) em 4 de Novembro de 1974.
Fonte: Arquivo Municipal de Proença-a-Nova.

Na década de 1950, Maria Ezequiel Castanheira (nascida em 1930) foi professora oficial na escola primária da aldeia de São Pedro do Esteval e que costumava fazer o caminho desde a vila (Proença-a-Nova) montada num burro: "era o meu meio de transporte, um luxo, naquele tempo!"[15] Por sua vez, Isilda Ribeiro Martins (nascida em 1935, na aldeia de Catraia Cimeira), aos 23 anos de idade sonhava em ser professora.

[15] Conversa com Maria Ezequiel Castanheira, via telefone (03/09/2021). Vejam-se a fotografia (autor desconhecido, circa 1950), e respectiva descrição (carta manuscrita datada de 18-07-2020), no capítulo "Histórias de vida, arquivos vivos, história pública" (deste livro).

Isilda Ribeiro Martins estudando para ser Regente Escolar.
Fotografias cedidas pela própria (autor desconhecido, circa 1958, Taberna Seca).

(…) Na Catraia encontrei uma amiga que me deu a mão. Crisalda Gonçalves Prata era o seu nome. Regente Escolar, mas com conhecimentos e atitude professoral. Acolheu-me na sua casa e habilitou-me para fazer a 4.ª classe. Estávamos então na Taberna Seca. Fiz exame, como adulta em Castelo Branco no mês de Dezembro. Continuei estudando, e propus-me a exame para Regente no mês de Junho. Chumbei. Tenho desculpa. Fiz a 4.ª classe em três meses, não podia em seis meses adquirir conhecimentos para tomar conta de uma escola. Estudei mais um ano e eis-me habilitada a ser Regente Escolar (Martins, 2020, p. 17).

Aos vinte e três anos, achei que a minha imaginação estava a ficar atrofiada e decidi abandonar a Covilhã. Estava na hora de tentar o meu sonho "Ser professora".
Apoiada pela minha madrinha regressei à Catraia.
Começa aqui uma nova etapa da minha vida.

Escola de Sobral Fernando. Alunos de Sobral Fernando e Maxiais.

Isilda Ribeiro Martins na Escola de Sobral Fernando com os seus alunos de Sobral Fernando e Maxiais (1960 aprox.). Fonte: *História de uma Vida Simples e Humilde* (Martins 2020, p. 16).

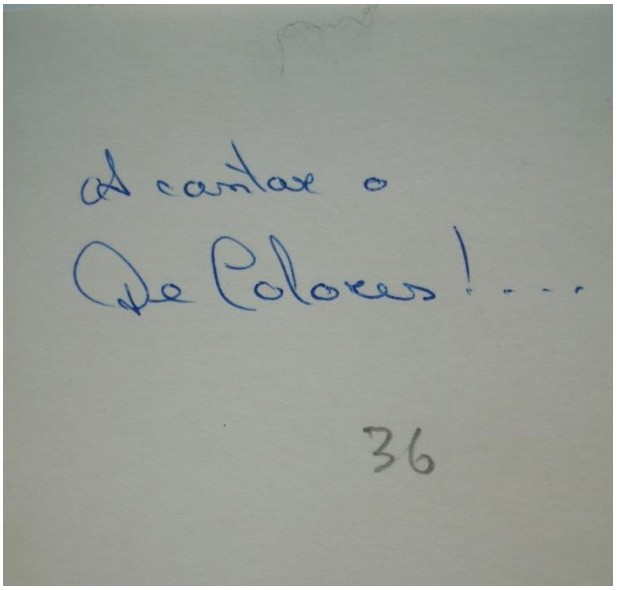
Encontro entre as Escolas de Maxiais e Chão do Galego.
Fotografia cedida por Isilda Ribeiro Martins (autor desconhecido, circa 1964).

Sendo nos anos sessenta
Em que a vida era dura
Até nos locais mais recônditos
Se sentia a ditadura…

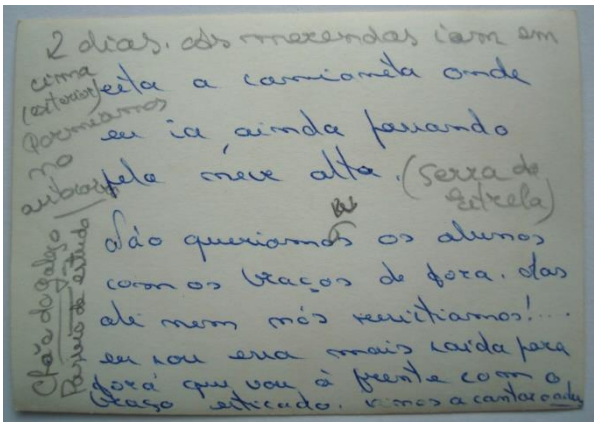
Era muito bom sentir
O valor da professora
Naquela humilde aldeia
Eu era uma senhora…[16]

Foi no tempo em que deu aula (enquanto regente escolar) na aldeia de Maxiais, que Isilda conheceu "uma amiga" que iria ajudá-la a prosseguir o seu sonho: "Albertina Castanheira (...) foi a pessoa mais importante da minha vida além dos meus pais, claro. Foi ela que me apoiou e ajudou a ser professora" (Martins, 2020, pp. 28-29). Entre 1963 e 1966, Maria Albertina Castanheira Batista (nascida em 1940) era professora na Escola Primária de Chão do Galego, e ali colocava em prática as pedagogias mais avançadas da sua época: dando aulas durante o dia aos seus alunos da escola primária, dando aulas nocturnas a raparigas e mulheres adultas, organizando festas, visitas de estudo e encontros inter-escolares, escrevendo e ensaiando peças de teatro que contavam com a participação dos seus alunos e a colaboração de toda a comunidade local. Entre estes trabalhos, Albertina Castanheira incentivava as suas colegas (regentes escolares) a progredirem na carreira, dando-lhes aulas particulares nas várias disciplinas a que tinham de ser submetidas a exame na Escola do Magistério (Castelo Branco) a fim de alcançarem o certificado (e o estatuto sócio-profissional) de professoras oficiais.

[16] Isilda Ribeiro Martins in *História de uma Vida Simples e Humilde* (2020, pp. 22-23).



Albertina Castanheira e Isilda Martins, em visita de estudo com os seus alunos à Serra da Estrela (anos 1960). Espólio particular de Albertina Castanheira.

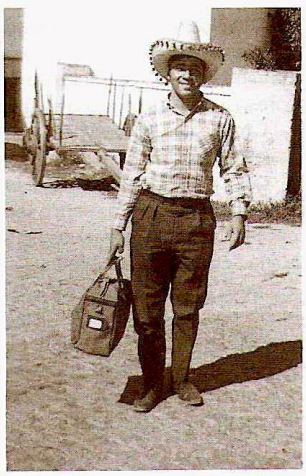


Por vales e serranias
Caminhos calcorreei
Enchi as botas de lama
Ninhos de lobo espreitei

Quarenta alunos na frente
A fase única de então
Sozinha com tanta gente
Por colega a solidão

Abria a porta da escola
O leite distribuía
Ensinava as crianças
E a limpeza fazia.[17]

A escola primária era na Devesa, nas instalações agora ocupadas pelo Centro de Artes e Ofícios. As salas estavam repletas de alunos, com turmas distintas para rapazes e raparigas. Os mestres dos moços eram os professores António Flor e Lalanda. Para as meninas havia as professoras Rosa e Clotilde. O material didático resumia-se ao livro de leituras, ardósia, caderno, lápis e caneta de aparo ou de tinta permanente. As carteiras tinham um buraco no topo, para colocar um tinteiro de cerâmica, onde os alunos molhavam o aparo das canetas. Na sala havia o quadro preto, mapa de Portugal e planisfério. Para apontar usava-se uma vara de marmeleiro... que às vezes se desviava para as orelhas do aluno que no quadro errava a resposta!



Sobreira nos anos sessenta!

O professor Flor, sendo competente, era austero, exigindo uma disciplina férrea. Quando havia lugar a castigo com palmatória, só dava uma forte reguada em cada mão, mas mesmo em tempo frio as mãos ficavam quentes para o resto do dia. O professor Lalanda era diferente, mais calmo e ponderado. Ao castigar, dava com a palmatória seis ou dez reguadas em cada mão, mas de um modo suportável. A professora Natividade, que dava aulas em sala própria, na rua dos Carros, próximo do Poço Redondo, acompanhava os rapazes da 3ª e 4ª classe, tendo também um grupo reduzido de meninas da 1ª ou 2ª classe. Dócil e exigente, explicava bem a matéria, e não usava a palmatória.

De notar que havia postos escolares nos Cunqueiros, Atalaia, Giesteiras, Vale da Ursa e Forneas. Agora, a escola primária, na rua Cláudio Dias Lourenço, chega para todos os alunos da freguesia e ainda os de Montes da Senhora!

Como nesse tempo ainda não havia televisão, nem livros de banda desenhada, os alunos seguiam as aulas com muito interesse, pois para ler tinham apenas o livro escolar. Decoravam os sistemas de serras de Portugal, os rios principais e seus afluentes e o percurso das linhas férreas. No mapa localizavam as províncias e capitais de distrito. Momento interessante era quando toda a turma dizia a tabuada em voz alta, tantas vezes até ficar decorada. Era de grande utilidade futura, pois ainda não havia calculadoras.

"A escola da nossa infância" (Pinto, 2017, pp. 41-42)

[17] Maria Albertina Castanheira Batista, excerto do poema "Recordando", in *Fala Coração* (2019, p. 63)

Proença-a-Nova sempre teve um potencial humano excelente, facto que é atestado pela história que nos dá a conhecer o nome de muitos homens letrados, particularmente missionários, e que consigo levaram o nome da nossa terra às quatro partidas do mundo. Com razão, Proença era apelidada a *Roma da Beira* (Fernandes, 2001, sp).

12ª PÁGINA "O CONCELHO DE PROENÇA-A-NOVA" 25 DE MAIO DE 2002

O COLÉGIO DIOCESANO DE PROENÇA-A-NOVA

COM IMAGENS QUE FALAM DO PASSADO

A ideia desabrochou em 1959. Foram, dela promotores os comerciantes: **Manuel Tavares, Carlos Dias e Ezequiel Lopes Ribeiro. Armando Martins, emigrante vindo de Congo, e Pe. António José da Silva Sousa,** colaborador directo do sr. Bispo, D. Agostinho Lopes de Moura.

Não vou alongar-me em pormenores, pois, foram já referenciados no nosso jornal em diferentes números.

Os estimuladores da fundação de um Colégio em Proença-a-Nova, acima citados, **estavam totalmente convictos de que só a Igreja poderia realizar o sonho que pensavam,** e assim deveria entregar-se à Igreja a posse, chefia e responsabilidade de tal empreendimento. Resultado foi um "bombardeamento" sobre o pároco, Pe. Alfredo Dias, que não se resolvia a aceitar tão grave encargo, mas... depois de tanta pressão, acabou por aceitar, **afirmando logo:** ***"que aceitava na condição de o Colégio ser Diocesano"***, proposta que teve o apoio completo dos proponentes. Fez-se de início alguma campanha e para apalpar as "energias" financeiras dos proenconses, convocou-se uma reunião das forças vivas de Proença-a-Nova e dos nossos amigos dos Vales, e por intermédio do sr. Pe. António Sousa, forte entusiasta da fundação do Colégio, convocou-se o Senhor Bispo para a dita reunião que, de facto, veio a realizar-se, no dia 21 de Setembro de 1959 na sala de reuniões da Igreja Matriz de Proença-a-Nova. A sessão começou pela saudação ao Senhor Bispo feita pelo pároco. Este vincou os benefícios que resultariam não só em progresso material mas também espiritual para a Cristandade de Proença e seus arredores. Os nossos amigos de Vales, alguns prometeram 10.000$00, mas da parte dos proencenses presentes não houve amostra de generosidade.

No meio dum silêncio um pouco lúgubre, encerrou-se a reunião. Os participantes saíram da sala e eu fiquei para trás com o senhor Bispo, que me saiu com esta: ***"Ó Pe. Alfredo, isto foi mesmo um apagador"***. Eu retorqui: *" Senhor Bispo, o povo de Proença não manifesta logo entusiasmo e bater palmas, mas com o tempo vai andando"*

Não se desistiu da campanha, da pressão do Sr. Pe. Sousa junto do Sr. Bispo. O Sr. João Martins, da povoação da Bairrada da nossa Freguesia, brasileiro, foi o primeiro a dar o pontapé de saída, fazendo a doação de 100.000$00 para a Fundação do Colégio.

Os ânimos animaram, e vai de procurar adquirir-se o local onde deveria construir-se o Colégio. Juntamente com a respectiva Comissão do Colégio, já nomeada, pensámos no **local dos Linhares** onde eu, como Pároco, tinha comprado um terreno para ali construir um Centro de Pastoral, mas não chegava apesar da doação do terreno que ficava por detrás, e que foi doado pelo sr. Sebastião Alves, da Amoreira, residente em Lisboa.

Abordaram-se outros proprietários contíguos, da **encosta onde hoje fica a casa do sr. Artur Martins**, e nada conseguimos. A comissão desanimou por completo.

Ainda fui a Castelo Branco falar com o Sr. Eng.º Cravo, proprietário do **terreno da Pedra do Altar,** mas a soma exigida para a compra perante as posses existentes, gorou totalmente a minha pretensão. Por acaso, ou mesmo providencialmente, o Sr. Manuel Farinha, mais conhecido por **Manuel sapateiro,** disse-me que a família possuía uma vinha no **lugar da Cheira** e que talvez a queriam vender. Vi o lugar e aproveitei, comprando-a por 45.000$00, é o local onde está o edifício do Colégio.

Comprei depois um pedaço de terra fronteiro ao edifício, a actual **esplanada e barreira, ao Sr. António Cravo do Canç al Fundeiro**, por 11.000$00, e mais tarde a vinha do Sr. Domingos Pracana, por 35.000$00, local que passou a servir já recentemente de polidesportivo. Tudo isto **comprei como Procurador da Diocese. Procuração passada pelo Senhor Bispo D. Agostinho Lopes de Moura**. As Escrituras foram efectuadas no Cartório Notarial de Proença-a-Nova. Por fim o **Sr. João Evangelista Gonçalves Manso**, residente em Lisboa fez **donativo ao Colégio de um triângulo** de terreno com vinha, com o encargo de premiar com 200$00 os dois alunos com melhor nota na passagem de exame. E desta forma se arranjou o terreno. Isto decorreu durante o ano de 1961.

A CASA – COLÉGIO

• *Esta é a casa, situada na Rua da Misericórdia, onde começou a funcionar o Colégio, por cima da Farmácia Roda, existente então no mesmo prédio, pertencente à Santa Casa da Misericórdia, que ampliou, pelo derrube duma parede interior, fazendo uma das salas maiores. Foi emprestada gratuitamente ao Colégio.*

INAUGURAÇÃO DAS INSTALAÇÕES PROVISÓRIAS

• *Fotografia tirada no dia 7 de Outubro de 1961, data em que, na sala das Instalações Provisórias, foi inaugurada a abertura e primeiro dia do Colégio. A foto mostra o Director do Colégio, também pároco, P. Alfredo Dias, saudando o Senhor Bispo da Diocese de Portalegre e Castelo Branco e proferindo a sua alocução.*

OS PRIMEIROS ALUNOS

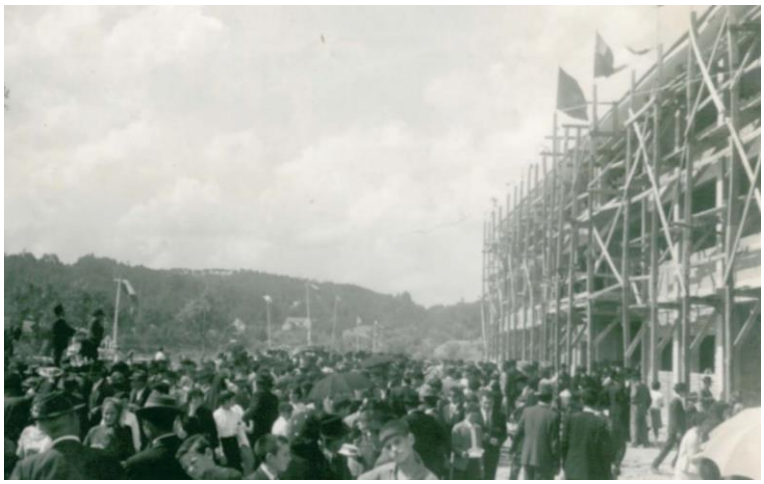
• *Os primeiros alunos do Colégio. Elas já, com a sua bata própria, posam na escadaria frente à Igreja Matriz, grupo este ladeado pelo respectivo Director e Subdirector P. Libânio Domingos Martins. Estes alunos, graças ao Colégio, vieram a singrar na vida, ocupando diversos cargos na sociedade.*

• *Foto geral dos terrenos, onde iria ser construído o Colégio. O caminho, continuação da Quelha da Fonte Velha, também servia para estendal da roupa lavada no ribeiro de Santa Margarida.*

(Cont. na pág.13)

"O Colégio Diocesano", *O Concelho de Proença-a-Nova*, 25 Maio 2002, p. 12.

Nos anos sessenta, a Igreja local (a paróquia e Diocese de Portalegre e Castelo Branco) foi o principal motor do desenvolvimento cultural e económico de Proença. A ideia da criação do ensino liceal no concelho de Proença a Nova foi lançada no dia 21 de Setembro de 1959 durante uma reunião no Salão Paroquial entre D. Agostinho Lopes de Moura (Bispo da Diocese de Portalegre e Castelo Branco), P.e Alfredo Dias (Pároco da Freguesia de Proença a Nova), P.e António José da Silva Sousa (colaborador da Diocese), e o Comendador João Martins (benemérito de Proença a Nova), entre outros impulsionadores e futuros responsáveis pela construção do Externato Diocesano de Proença a Nova. A 7 de Outubro de 1961, as aulas tiveram início nas instalações provisórias situadas no 1.º piso do edifício contíguo à Igreja da Misericórdia (outrora Hospedaria, na Rua Pedro da Fonseca) sob direcção do P.e Alfredo Dias.



Colégio Diocesano em construção (autor e data desconhecidos).
Fonte: *Memórias do Colégio de Proença-a-Nova* (S/A, 2010-01-22).

A primeira pedra do empreendimento foi lançada no dia 13 de Maio de 1962. O edifício – inicialmente projectado para 150 alunos – custou três mil e cem contos. Após a inauguração (29 de Agosto de 1965), ali passaram a funcionar o 1.º e 2.º ciclo dos liceus sob direcção do P.e António José da Silva Sousa e, poucos anos mais tarde, começou a funcionar o 3.º ciclo dos liceus. O progressivo crescimento da população escolar – que chegou a atingir os 600 alunos – obrigou a reformulações sucessivas de espaços e à posterior construção de um novo bloco de salas. O Colégio Diocesano de Proença-a-Nova teve um impacto fundamental no panorama do ensino proencense. Em 1974, para um universo de 800 alunos matriculados, o Colégio tinha 64 estudantes a frequentar o ensino superior.

Não obstante as contradições e conturbações verificadas no período de transição democrática, em Dezembro de 1975, a oficialização do ensino público permitiu a criação da Escola Preparatória (Portaria n.º 724/75, de 5 Dezembro 1975) e da Escola Secundária de Proença-a-Nova (Portaria n.º 497/75, de 31 de Dezembro 1975). A Escola Preparatória iniciou as suas aulas a 9 de Fevereiro de 1976. A Escola Secundária iniciou aulas a 16 de Fevereiro de 1975 (no mesmo local). A principal consequência da oficialização do ensino preparatório e secundário foi, precisamente, o aumento da população escolar destes níveis de ensino. Se, até então, a maioria das famílias não podia mandar os seus filhos estudar, por falta de condições financeiras, com a institucionalização do ensino público muitos jovens que haviam abandonado os estudos, ou tinham simplesmente ficado pela escola primária, regressaram à escola para completar a escolaridade (ainda que a tal não estivessem obrigados). Na vila de Proença-a-Nova concentravam-se os alunos que vinham das periferias do Concelho, deslocados, muitas vezes, das aldeias mais remotas. Na ausência de uma cantina, tinham de trazer consigo diariamente "o termo com o seu almoço". Foi dessa forma que surgiu a expressão: "alunos do termo" – para designar os alunos que se deslocavam das aldeias à vila (MPN, 2015, p. 8).

No ano lectivo 1985/86, a Escola Preparatória e a Escola Secundária fundiram-se na Escola C+S de Proença-a-Nova (gestão única). A cantina escolar começou a funcionar num pavilhão pré-fabricado a 14 Novembro de 1985. O 12.º Ano (1.º curso) começou a funcionar no ano lectivo 1986/87. Entre 1987 e 1992, perante a manifesta exiguidade das instalações, o então director da C+S (Daniel Catarino Bernardo Fernandes) promoveu

diligências junto do Ministério da Educação para iniciar o processo para construção de uma Escola tipo T24 com dois blocos de salas, um bloco administrativo e um refeitório, de modo a responder às necessidades do 2.º e 3.º Ciclos. O acordo de colaboração entre a Câmara Municipal e a DREC (Direcção Regional do Centro) foi assinado no dia 12 de Outubro de 1988. No dia 11 de Maio de 1989 foi feito o anúncio público para a execução da obra e no dia 16 de Setembro de 1992 (após dois anos de construção e vários contratempos) as aulas tiveram início nas novas instalações. No ano lectivo de 1990/91 estudavam nesta escola 900 alunos distribuídos por 11 turmas do 2.º Ciclo, 15 turmas do 3.º ciclo e 8 turmas do Ensino Secundário.

Por despacho promulgado pelo Ministério da Educação (12 Dezembro 2000) a Escola E.B. 2,3/S de Proença-a-Nova recebeu a denominação de Pedro da Fonseca – o "Aristóteles Português." Nesse mesmo ano lectivo, a escola passou a dispor de dois novos blocos para o ensino secundário, que entraram em funcionamento em Setembro de 2000. O Ministério da Educação deixou as instalações do antigo Externato Diocesano de Proença-a-Nova (pertencentes à diocese) a 31 de Janeiro de 2001.

Em Outubro de 2006, o Município adquiriu o edifício do antigo Colégio Diocesano e iniciou a sua requalificação para, a partir de setembro de 2008, albergar os serviços da Câmara Municipal e adotar as funções atuais de Paços do Concelho.

Escola Básica e Secundária Pedro da Fonseca, em 2011 e 2021.
Fotografias cedidas por António Manuel Martins Silva e Helena Cabeleira.

No ano lectivo de 1990-91, nas 5 freguesias do concelho de Proença-a-Nova, estavam matriculados 631 alunos distribuídos pelas 22 escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em 2020-21, apenas duas dessas escolas (Proença-a-Nova e Sobreira Formosa) se encontravam em funcionamento, com 167 alunos matriculados.[18] Ou seja, com o encerramento sistemático das escolas primárias existentes em aldeias desde 1990 (por motivo de falta de alunos), nos anos 2000 a Escola Pedro da Fonseca perdeu quase 60% da sua população escolar. Esta situação, embora ilustre "uma realidade comum a muitas regiões ditas de baixa densidade" – também é reveladora do "papel essencial" que as escolas do ensino secundário vieram desempenhar "na promoção do desenvolvimento de um território absolutamente paralisado até ao 25 de Abril (sabiam, por exemplo, que em 1975 ainda havia lepra nalguns concelhos do país?)" e, simultaneamente, na forma como estas instituições vieram a adquirir (e a imprimir) uma forte componente identitária nestes territórios marcados pela "absoluta resistência num Interior em contínuo esvaziamento" (Cardoso, 2020, sp).

Em 2010, o edifício da Escola Primária de Proença-a-Nova (1932) foi alvo de obras de recuperação e adaptação, e convertido num Centro Escolar. Foram preservadas a fachada e a escadaria de madeira (dois elementos característicos do edifício). De resto, todo o miolo foi renovado dando origem a "um centro educativo funcional" onde foram concentradas turmas que antes estavam dispersas pelos vários estabelecimentos escolares do Concelho. O novo edifício agregou as valências de Ensino Básico (1.º Ciclo) e Jardim de Infância, e "resultou numa fusão feliz, da memória do edifício, com a modernidade e conforto atuais" (CIMBB, sd). O edifício da Cantina Escolar Assis Roda foi também "remodelado e transformado em salas para uso do ensino pré-escolar. Permanece no local o busto em homenagem a Assis Roda. O actual refeitório ainda hoje utiliza alguns talheres com as letras C.E.A.R. (Cantina Escolar Assis Roda) gravadas e, nas paredes ostenta os retratos do benfeitor e de seus pais" (Silva, 2013, p. 2).

Inauguração do Centro Escolar de Proença-a-Nova (05-10-2010).
Fotografia cedida por António Manuel Martins Silva.

[18] Dados fornecidos pela Câmara Municipal de Proença-a-Nova em Abril de 2021, relativamente às Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e à evolução da população escolar no Concelho de Proença-a-Nova (de 1990-91 a 2020-21). Segundo esses dados, em 1990-91, existam escolas primárias nas seguintes freguesias: Alvito, 2 escolas (Alvito e Dáspera), Montes da Senhora, 3 escolas (Catraia Cimeira, Chão do Galego, Montes da Senhora), Peral, 2 escolas (Pedra do Altar, Peral), Proença-a-Nova, 11 escolas (Cimadas, Corgas, Malhadal, Eiras, Moitas, Pergulho, Proença-a-Nova, Relva da Louça, Vale d'Água, Vale d'Urso, Vergão), S. Pedro do Esteval, 4 escolas (Atalaia, Cunqueiros, Fórnea, Giesteiras, Sobreira Formosa, Vale d'Ursa).

No espaço de 40 anos, sobressaem as seguintes evidências: em 1981, a taxa de analfabetismo no Município de Proença-a-Nova era de 39,1% (30,3% masculino, 47,4% feminino). Em 2011, esta taxa era de 13% (7,5% masculino, 18,1% feminino). (PORDATA, 2022b). No ano lectivo de 2020-21, estavam inscritos 674 alunos nas escolas do Ensino Pré-Escolar, Básico e Secundário (menos 373 do que em 2009 e menos 15 do que em 2019). A percentagem de alunos do ensino secundário que não transitaram de ano ou que desistiram de estudar diminuiu de 18,4% (em 2018) para 8,5% (em 2019). Em 2020, 42% dos recém-nascidos do município de Proença-a-Nova tinham mães com ensino superior – um aumento de 11% face a 2009, e uma redução de 11% face a 2019 (PORDATA, 2022a).

"Quatro Gerações":

Benvinda da Conceição	(aprendeu a ler e a escrever sozinha),
Maria da Conceição	(4.ª classe),
Rosa Maria	(professora primária),
Catarina Isabel	(doutorada, investigadora).

Fotografia datada dos anos 1980, cedida por Rosa Gonçalves.

Para uma população residente de 7170 pessoas (índice de envelhecimento: 395,7), no ano lectivo de 2021-22 estavam matriculados nas 6 escolas de Proença-a-Nova 668 alunos: Ensino Pré-Escolar (128 alunos, em 3 estabelecimentos), Ensino Básico do 1.º Ciclo (162 alunos, em 2 estabelecimentos), e Ensino Básico do 2.º ao 3.º Ciclos e Secundário (236 alunos, em 1 estabelecimento) (CMPN, 2022; INE, 2021).

8 CENTRAIS

Antigas escolas vão ser transformadas em alojamentos locais

As antigas escolas primárias de Vale da Ursa, Fórneas, Vergão e Corgas vão ser transformadas em unidades de Alojamento Local. A iniciativa parte da Câmara Municipal e tem como principal objectivo "aumentar e dinamizar a oferta turística no concelho".

Segundo a autarquia estes edifícios "encontram-se actualmente abandonados depois de, durante décadas, terem acolhido centenas de crianças no início do seu processo de escolarização". Com esta valorização "pretende-se que a Escola volte a abrir portas para receber pessoas. Assim, existirá uma reorganização e adaptação para que o seu funcionamento contribua para alojar turistas que visitem o concelho, com capacidade para acomodar duas famílias. Para além dos interiores, também o exterior será transformado com a construção de piscina."

Esta iniciativa insere-se na estratégia de reabilitação urbana do Município que pretende intervir, neste caso concreto, em edifícios icónicos nas aldeias tendo em conta os processos de abandono a que estão votados, contribuindo para reverter esses cenários e incentivar nova vida nas aldeias com a esperada chegada de turistas. "Em muitas outras aldeias, as antigas escolas primárias foram intervencionadas e reconvertidas em sedes das associações locais, acolhendo as suas iniciativas, ou até em Fábrica da Tigelada, no caso da Escola Primária do Pergulho, tendo em conta a fama deste doce nesta zona do concelho" salienta a autarquia.

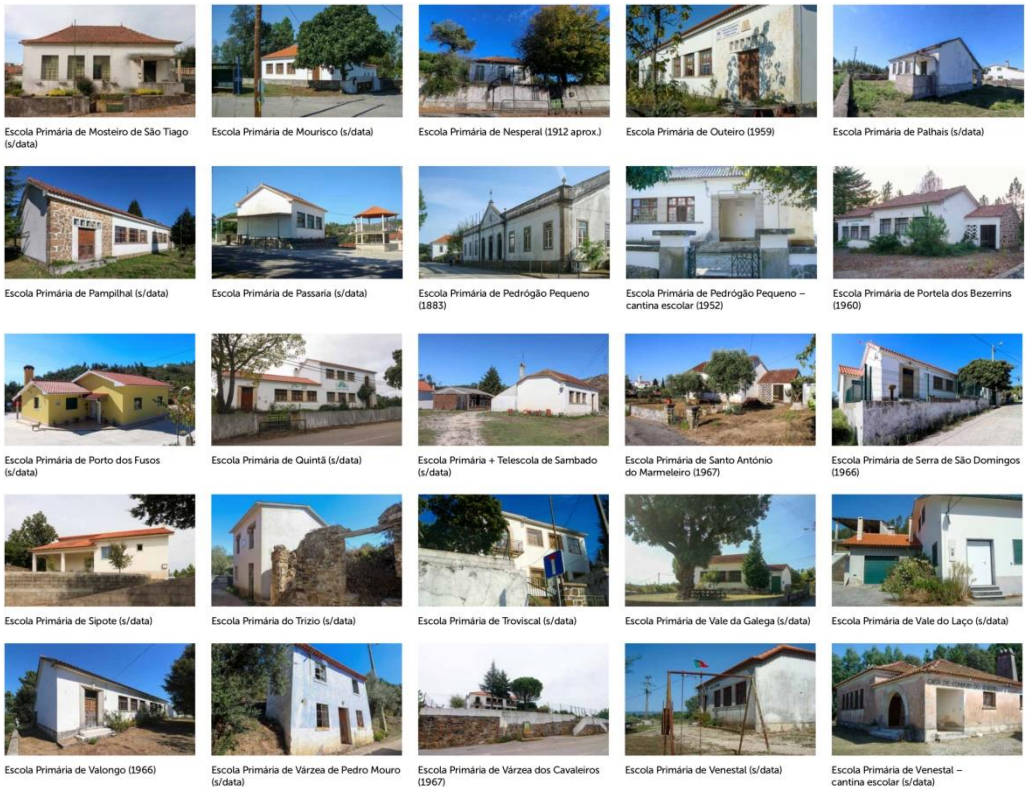
A primeira escola a ser intervencionada será a Escola Primária de Vale da Ursa. "O projeto de requalificação já realizado pelo Município serviu de base à Prova de Aptidão Profissional de Raquel Antunes, no âmbito do Curso Profissional de Técnico de Turismo Ambiental e Rural da Escola Pedro da Fonseca, na qual apresenta uma análise dos pontos fortes, das fraquezas, das oportunidades e das ameaças, destacando nos pontos positivos a procura de turismo de natureza e o elevado valor paisagístico do local e, no extremo oposto, a sazonalidade do turismo e o despovoamento da aldeia" revela a Câmara Municipal.

"Escolas antigas", *O Concelho de Proença-a-Nova*, Ano XLVI, N.º 860, 10 Outubro 2020, p. 8.

3. Escolas Primárias do Pinhal Interior Sul (2020-21): contributo para uma *história pública e visual da educação* em meio rural

> Ver é primeiramente ver isso, aqui e de repente. Ver muda perpetuamente a natureza do que é visto, como a constituição daquele que vê. É abrir os olhos, mas é também fechá-los (caso contrário, o olho ficará seco e morrerá), portanto é produzir o ritmo "brusco" de abertura e fechamento das pálpebras. É se aproximar (porque de muito longe não se vê nada), mas é também recuar (porque não se vê nada que esteja muito perto dos olhos). É estar em frente, mas também de lado e em todas as direções (Didi-Huberman, 2018, p. 161).

Escolas Primárias de Oleiros, em 2021.



Escola Primária de Mosteiro de São Tiago (s/data)
Escola Primária de Mourisco (s/data)
Escola Primária de Nesperal (1912 aprox.)
Escola Primária de Outeiro (1959)
Escola Primária de Palhais (s/data)
Escola Primária de Pampilhal (s/data)
Escola Primária de Passaria (s/data)
Escola Primária de Pedrógão Pequeno (1883)
Escola Primária de Pedrógão Pequeno – cantina escolar (1952)
Escola Primária de Portela dos Bezerrins (1960)
Escola Primária de Porto dos Fusos (s/data)
Escola Primária de Quintã (s/data)
Escola Primária + Telescola de Sambado (s/data)
Escola Primária de Santo António do Marmeleiro (1967)
Escola Primária de Serra de São Domingos (1966)
Escola Primária de Sipote (s/data)
Escola Primária do Trizio (s/data)
Escola Primária de Troviscal (s/data)
Escola Primária de Vale da Galega (s/data)
Escola Primária de Vale do Laço (s/data)
Escola Primária de Valongo (1966)
Escola Primária de Várzea de Pedro Mouro (s/data)
Escola Primária de Várzea dos Cavaleiros (1967)
Escola Primária de Venestal (s/data)
Escola Primária de Venestal – cantina escolar (s/data)

Escolas Primárias de Sertã, em 2021

Escola Primária de Abrunheiro Grande (s/data)
Escola antiga de Abrunheiro Grande (s/data)
Escola Primária de Boafarinha (s/data)
Escola Primária de Brejo Fundeiro 1963
Escola Primária de Casal Formoso (1969)
Escola Primária de Casal Novo (s/data)
Casa da professora de Casal Novo
Escola Primária de Estevais (1963)
Escola Primária de Fundada (1960)
Escola antiga de Fundada (s/data)
Escola Primária de Lagoa Fundeira (1960)
Escola antiga de Lagoa Fundeira (s/data)
Escola Primária de Lousa (1961)
Escola antiga de Lousa (s/data)
Escola Primária de Milreu (1960)
Escola antiga de Milreu (s/data)

Escola Primária de Quinta das Laranjeiras (1960)

Escola Primária de Salavisa (s/data)

Escola Primária de São João do Peso (s/data)

Escola antiga de São João do Peso (s/data)

Escola antiga de São João do Peso (s/data)

Escola Primária de Seada (1958)

Escola antiga de Seada (s/data)

Escola Primária de Valadas (s/data)

Escola Primária de Vale da Urra 1969

Escola Primária de Vale das Casas (s/data)

Telescola de Vale das Casas (s/data)

Escola Primária de Vale Velido (s/data)

Escola Conde Ferreira de Vila de Rei (1868-1940)

Escola Primária de Vila de Rei (1940)

Escola Primária de Vilar do Ruivo (1958)

Escola antiga com casa da professora de Vilar do Ruivo (s/data)

Escolas Primárias de Vila de Rei, em 2020

Escola Primária de Aboboreira (demolida)

Escola Primária de Aboboreira, antiga (s/data)

Escola Primária de Aldeia de Eiras (s/data)

Escola Primária de Amêndoa (1962) com telescola (1974-78)

Escola Primária de Amêndoa, antiga (1920 aprox.)

Escola Primária de Cardigos (s/data)

Escola Primária de Cardigos, antiga (s/data)

Escola Primária de Carregueira (s/data)

Escola Primária de Carvoeiro, com cantina (s/data)

Escola Primária de Casal da Barba Pouca (demolida)

Escola Primária de Casas da Ribeira (s/data)

Escola Primária de Chão de Codes (s/data)

Escola Primária de Chão de Lopes (1955)

Escola Primária de Chão do Pião (s/data)

Escola Primária de Chaveira (s/data)

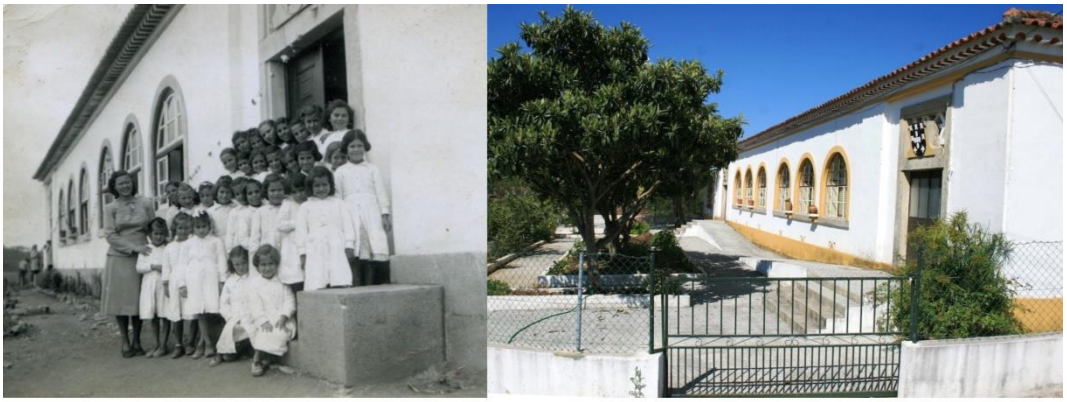
Escola Primária de Envendos (s/data)

Escolas Primárias de Mação, em 2020

3.1. As muitas vidas de uma escola primária…

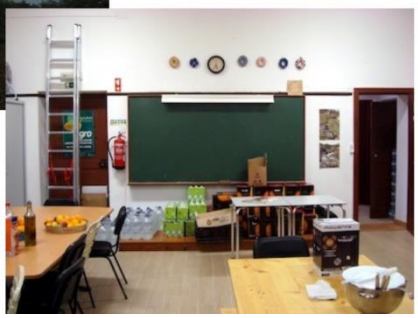
Escola Primária de Caniçal Cimeiro (Mação), 1960, 2000, 2019

De escola primária masculina (1930's) a barracão agrícola (2019)
Vales, Cardigos (Mação)

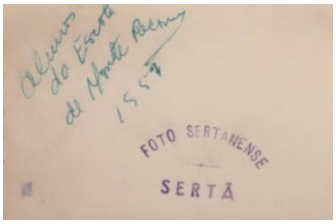


1960's - 2019
Vales, Cardigos (Mação)

1920 - 2019
Sobraínho dos Gaios (Proença-a-Nova)



1973 - 2019
Vale d'Água
(Proença-a-Nova)



Várzea de Pedro Mouro (Sertã) – submersa
Casal da Barba Pouca (Mação) – desaparecida

Várzea de Pedro Mouro (Sertã) – submersa
Casal da Barba Pouca (Mação) – desaparecida

Lagoa Fundeira (Vila de Rei) – capela e casa mortuária
Sambado (Sertã) – associação local

Vale da Ursa (Proença-a-Nova) – Alojamento Local
Sobral (Oleiros) – Casa de repouso / Centro de Dia

Fundada (Vila de Rei) – Museu da Escola
Serra (Mação) - abandonada

Notas finais

Ao longo de três anos (Out.18 a Out.21) o Projecto MRIR resgatou memórias e autobiografias educacionais (Eixo 1: Memória), e documentou através de registos audiovisuais as materialidades da escola na região do Pinhal Interior Sul (Eixo 2: Património), tendo em vista ampliar o nosso *stock* de conhecimento acerca da história da educação em regiões pouco frequentadas pelas comunidades académicas portuguesas. Procurámos inventariar, colectar e digitalizar um conjunto de fontes e materiais susceptíveis de serem mobilizados e/ou apropriados para diversas finalidades e *usos públicos* como, por exemplo: criação de recursos pedagógico-educativos no âmbito da história local, valorização dos recursos humanos e dos equipamentos culturais dos municípios envolvidos no projecto, sensibilização do público (em geral) e das comunidades escolares (em particular) para a importância de conhecer o património da educação na sua localidade e, sobretudo, a urgência da sua respectiva preservação para memória futura das gerações que hoje frequentam a escola (Eixo 3: Educação).

Aquilo que apresentamos neste capítulo é apenas uma ínfima amostra desses materiais empíricos – sobretudo, iconográficos – produzidos em colaboração com as pessoas e os parceiros institucionais locais, ao mesmo tempo que discutimos as potencialidades e dificuldades levantadas no processo de construção do Banco de Memórias ou Arquivo Digital da educação do PIS. Composto por diversos registos iconográficos e audiovisuais recolhidos em espólios particulares (fotografia e *memorabilia*), em arquivos municipais, ou captados directamente no terreno do PIS, o Arquivo Digital está a ser disponibilizado no website MRIR, e pretende constituir um recurso pedagógico inédito no que refere à história e património educacional do PIS, ao mesmo tempo que visa contribuir para uma *história pública visual* (e digital) da educação em meio rural.

Um dos principais propósitos deste arquivo audiovisual consistiu em documentar, para memória presente e futura, as biografias de pessoas e instituições do PIS de modo a fazer sobressair – das *narrativas-mestras nacionais* – as *micro histórias locais* que foram disseminadas desde o tempo da I República até ao período de expansão da escola pública (da ditadura ao regime democrático). Procurámos inquirir sobre aqueles lugares e práticas do quotidiano que, de alguma forma, pudessem confirmar e/ou contestar a disseminação da *gramática da escola* nesta região. O inventário destes conhecimentos 'resistentes' ou 'dissidentes' e destas subjectividades e materialidades 'locais', constituiu uma tarefa central do Projecto MRIR.

Todo o trabalho de recolha de fontes documentais e iconográficas no terreno do PIS – cujos resultados agora apresentamos – é fruto de meses de trabalho bastante dificultado, quer por eventos globais *extraordinários* (a pandemia), quer por ocorrências sazonais que se tornaram *habituais* naquela região nas últimas décadas (incêndios florestais), quer por condições e circunstâncias que são tidas como *normais* naqueles territórios (dificuldade ou demora no acesso a determinados locais, materiais, etc.). Por todos estes motivos – e também, em grande medida, pela excessiva ambição do empreendimento historiográfico a que, inicialmente, nos propusemos – o nosso contributo para a história visual da educação na região do PIS não pode deixar de ser módico e provisório, dada a vastidão (e as especificidadess locais) de todo esse território geográfico e humano.

O que aqui oferecemos não é uma história da educação (nem sequer uma história do patrimonio educacional do PIS), mas uma história (possível) em migalhas ou, se quisermos, uma história contada por sucessivos *flashes* de memória fotográfica. Esta não é, portanto, uma história da educação *tal como ela foi (ou é)* na região do PIS, mas uma

história do nosso encontro com estas comunidades, territórios e paisagens 'rurais', e do processo de construção do arquivo audiovisual que agora apresentamos e disponibilizamos ao *público*.

Bibliografia

Afonso, J. R. (1982). *Beira Baixa: Isna (História – Gentes – Usanças)*. Tomar: Edição de autor.

Afonso, M. C. (1992). *O Seminário das Missões de Cernache do Bonjardim: 1791-1991*. Cucujães: Editorial Missões.

Agamben, G. (2010). *Nudez*. M.S. Pereira (trad.). Lisboa: Relógio d'Água.

Agamben, G. (2012 [1978]). *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Henrique Burigo (trad.). Belo Horizonte: Editora UFMG.

Albernaz, C.C. & Nunes, R.M.M. (sd). *Joaquim Manso: Um arquitecto de consensos*. Lisboa: [Policopiado].

Allen, Graham (2011). *Intertextuality: The new critical idiom*. 2.ª ed. Abingdon, Oxon: Routledge.

Allender, T., Dussel, I., Grosvenor, I. & Priem, K. (Eds.). (2021). *Appearances Matter: The Visual in Educational History*. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg

Almeida, J.P.S. (2001). *Pensar Mação*. Torres Novas: Gráfica Almondina.

Alves, M. (2001). *Memórias e Costumes da Minha Terra*. Lisboa: Edição de Autor.

Alves, M.T. (2018). *Mação na 1.ª Grande Guerra – Flandres 1917-1918*. Mação: Câmara Municipal de Mação.

Amaral, M.L.R. (1949). *Monografia da Vila de Cardigos*. Lisboa: [Policopiado].

Andrade, Pe. A. (1921). *O Descobrimento do Tibet*. Coimbra: Imprensa da Universidade. [E. Fac.Similada, 2005].

Andrés, M. M. P. & Braster, S. (2020). The visual turn in the history of education. In T. Fitzgerald (Ed.), *Handbook of Historical Studies in Education* (pp. 893-908). New York: Springer.

António, V.D. (2017). *Mação: Retrato Falado*. P. Fonseca (Ed.). Abrantes: Médio Tejo Edições.

António, V.D. (2013). *Atalaias: Um povo, uma memória, o futuro. Associação Cultural Recreativa e Desportiva de Atalaias*. Maia: Serilito, Empresa Gráfica.

Appadurai, A. (2003). *Archive and Aspiration*. In A. Mulder & J. Brouwer (Eds.), *Information Is Alive: Art and Theory on Archiving and Retrieving Data* (pp. 14–25). Rotterdam: NAI Publishers. https://pzwiki.wdka.nl/mw-mediadesign/images/c/ce/ArjunAppadurai_ArchiveandAspiration.pdf

Araújo, A.G. (2019). *Homenagem à missionação portuguesa e ao venerável D. António Barroso*. Cucujães: Tipografia das Missões.

Awad, S. H. (2020). The social life of images. *Visual Studies*, 35(1), 28-39 https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1472586X.2020.1726206?journalCode=rvst20

Batata, C. & Gaspar, F. (2000). *Levantamento Arqueológico do Concelho de Vila de Rei*.Abrantes: Fundação EPPHA

Batista, M.A. C. (1999). *Acúrcio Castanheira: O médico e o homem*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.

Batista, M. A. C. (2019). *Fala Coração*. Proença-a-Nova: Gráfica Proencense.

Bastian, J., & Flinn, A. (2020). *Community archives, community spaces: Heritage, memory and identity*. London: Facet Publishing.

Bédarida, F. (2001). Le temps présent et l'historiographie contemporaine. *Vingtième Siècle, Revue d'histoire*, 69, 153-160.

Beirão, F.V. (2017). *Salazar e a Escola Primária: Concelho de Castelo Branco*. Castelo Branco: RVJ Editores.

Beja, F., Serra, J., Machás, E. & Saldanha, I. (Orgs.) (1990). *Muitos anos de escolas: Edificios para o ensino infantil e primário até 1941*. Vol.I. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Administração Escolar.

Beja, F., Serra, J., Machás, E. & Saldanha, I. (Orgs.) (1996). *Muitos anos de escolas: Edificios para o ensino infantil e primário anos 40 – anos 70*. Vol.II. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Administração Escolar.

Benjamin, W. (1996). The task of the translator. In M. Bullock & M. W. Jennings (Eds.), *Walter Benjamin: Selected Writings.* Vol.1. (1913-1926). (pp. 253-263). Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
https://www.konstfack.se/PageFiles/46686/Walter%20Benjamin%20--%20The%20task%20of%20the%20Translator.pdf

Berger, J. (1973). *Ways of seeing*. London: British Broadcasting Corporation and Penguin Books.

Biesta, G., Field, J., Hodkinson, P., Macleod, F. & Goodson, I. (2011). *Improving learning through the lifecourse: learning lives*. London: Routledge.

Buchanan, I. M. (2015). Assemblage theory and its discontents. *Deleuze Studies*, 9 (3), 382-392. https://www.euppublishing.com/doi/10.3366/dls.2015.0193

Cabeleira, H., Martins C., & Lawn, M. (2011). Indisciplines of inquiry: The Scottish Children's Story, documentary film and the construction of the viewer. *Paedagogica Historica*, 47(4), 473--490.

Cabeleira, H. (2015). As imagens como fonte histórica. In L.A. Alvez & J. Pintassilgo (coord.), *História da Educação, Fundamentos Teóricos e Metodologias de Pesquisa: Balanço da Investigação Portuguesa (2005-2014)* (pp. 175-201). Porto: CITCEAM/ HISTEDUP/ IEUL.

Calapez, P., Farinha, J. & Simões, J. E. (2008). *Sertã a preto e branco: Memórias de 1974*. Sertã: C. M. Sertã.

Cardinal, R. (1997). Collecting and collage-making: the case of Kurt Schwitters. In J. Elsner & R. Cardinal (Eds.), *The cultures of collecting* (pp. 68-96). London: Reaction Books.

Cardoso, I. (2020-12-16). Escola Pública, claro!. *TSF*. https://www.tsf.pt/opiniao/escola-publica--claro-13146119.html

Carroll, G. (2011). The ruin and the ruined in the work of Kurt Schwitters. *Third Text*, 25 (6), 715-723 https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09528822.2011.624346?journalCode=ctte20

Catharino, M. A. (2006). *Concelho de Proença a Nova*. Proença-a-Nova: Câmara Municpal [edição facsimilada, 1.ª ed. Lisboa: Companhia, 1933].

Catarino, J.P. (Dir.) (2008). *Roteiro Turístico de Proença-a-Nova*. Proença-a-Nova: C. M. Proença--a-Nova.

Cauvin, T. (2018). The rise of Public History: an international perspective. *Historia Crítica*, 68, 3--26. https://revistas.uniandes.edu.co/doi/10.7440/histcrit68.2018.01

CIMBB – Comunidade Intermunicipal da Beira Baixa (sd). Centro Educativo EB1+JI Proença-a-Nova. *CIMBB.pt*. http://www.cimbb.pt/o-que-fazemos/projetos-finalizados/contratualizacao/ centroeducativo-eb1ji-proenca-a-nova.aspx

CMPN – Câmara Municipal de Proença-a-Nova (sd). Edífico da Escola Primária. *CM-Proencanova* https://www.cm-proencanova.pt/Lazer/Pagina/espacos-com-historia/2671

CMPN – Câmara Municipal de Proença-a-Nova (sd). Paços do Concelho Proença-a-Nova. *CM--Proencanova* https://www.cm-proencanova.pt/Lazer/Pagina/espacos-com-historia/2671

CMPN – Câmara Municipal de Proença-a-Nova (2022). Estatísticas. *CM-Proencanova* https: //www.cm-proencanova.pt/Municipio/estatisticas/147

CMPN – Câmara Municipal de Proença-a-Nova (Coord.). (2016). *40 anos de poder local democrático em Proença-a-Nova*. Castelo Branco: RVJ Editores Lda.

CMS – Câmara Municipal de Sertã (2021-05-11). Hemeroteca Digital do Concelho da Sertã é "projeto pioneiro na região". https://cm-serta.pt/noticias/1418-hemeroteca-digital-projeto-pioneiro-regiao-maio-2021

Correia, A. S. (2016). *Uma vida por dois Continentes e uma visão do Estado da Nação*. Castelo Branco: RVJ Editores.

Crary, J. (1990). *Techniques of the observer: On vision and modernity in the Nineteenth Century*. Cambridge: MIT Press.

Cruz, J.R. (1994). *Autobiografia*. Sobreira Formosa: Edição de autor.

Cruz, R. (2016). A escola rural na produção académica portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 29 (2), 233-253. https://doi.org/10.21814/rpe.9518

Daston, L. (2006). *Things that talk: object lessons from Art and Science*. New York: Zone Books.

Dean, M. (1994). *Critical and effective Histories: Foucault's Methods and Historical Sociology*. London & New York: Routledge.

Delacroix, C. (2018). L'histoire du temps présent, une histoire (vraiment) comme les autres? *Revista Tempo e Argumento*, 10 (23), 05-38. https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180310232018005/8048

Depaepe, M., Henkens, B., Albisetti, J., Dekker, J., D'hoker, M., Simon, F. & Tollebeek, J. (Eds.). (2000). The challenge of the visual in the History of Education. *Paedagogica Historica Supplementary Series*, 6. Ghent: CSHP.

Dekker, R. (2002). Jacques Presser's heritage: Egodocuments in the study of history. *Memoria y Civilización* (MyC) 5, 13-37.

Dekker, A. (Ed.). (2017). *Lost and living (in) archives*. Amsterdam: Pia Pol. Valiz. https://monoskop.org/images/1/11/Dekker_Annet_ed_Lost_and_Living_in_Archives_2017.pdf

Demantowsky, M. (2018). What is Public History. In M. Demantowsky (Ed.), *Public History and School: International Perspectives*, (pp. 3-37). Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg https://www.jstor.org/stable/j.ctvbkk2pq.4

Deusdado, F. (1995). *Educadores Portugueses*. Porto: Lello & Irmão – Editores.

Didi-Huberman, G. (2010). *Remontages du temps subi. L'Oeil de l'histoire, 2*. Paris: Editions de Minuit. https://www.fabula.org/actualites/g-didi-huberman-remontages-du-temps-subi-l-oeil--de-l-histoire-2_39013.php

Didi-Huberman, G. (2018). Olhos livres da história *Revista Ícone* 16 (2), 161–172. https://periodicos.ufpe.br/revistas/icone/article/viewFile/238900/pdf

Domingues, J.G. (2000). *Castelo: A Terra e suas Gentes*. Castelo: Junta de Freguesia de Castelo.

Domingues, J.G. (2009). *Arautos do Amor de Deus*. Vila de Rei: Câmara Municipal de Vila de Rei.

Donaldson, R. (2020). The development and growth of Public History. In T. Fitzgerald (Ed.), *Handbook of Historical Studies in Education* (pp. 923-941). Singapore: Springer.

Dosse, F. (1994). *A História em migalhas: dos Annales à Nova História*. Dulce A.Silva Ramos (trad.). Campinas, SP: Editora ensaio/ Editora da Unicamp

Dudman, P. (2020). Living archives built with communities. *Displaced Voices: A Journal of Archives, Migration and Cultural Heritage*, 1 (2), 59-60. https://doi.org/10.15123/uel.89683

Dussel I. (2013) The visual turn in the history of education: Four comments for a historiographical discussion. In T.S. Popkewitz (Ed.), *Rethinking the History of Education* (pp. 29-49). Palgrave Macmillan, New York.

Dussel, I. & Priem, K. (2017). The visual in histories of education: a reappraisal. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 53 (6), 641-649 https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00309230.2017.1392582

Dussel, I. (2020). Visuality, Materiality, and History. In T. Fitzgerald (Ed.), *Handbook of Historical Studies in Education* (pp. 137-52). New York: Springer.

Edwards, E. (2002). Material beings: objecthood and ethnographic photographs. *Visual Studies*, 17 (1), 67-75.

Edwards, E. (2012). Objects of affect: photography beyond the image. *The Annual Review of Anthropology* 41, 221–34.

Edwards, E. & Hart, J. (Eds.). (2004). *Photographs, objects, histories: On the materiality of images*. New York: Routledge.

Elkins, J. (1998). *On pictures and the words that fail them*. Cambridge: Cambridge University Press.

Elkins, J. (1999). *Why are our pictures puzzles? On the modern origins of pictorial complexity*. London and New York: Routledge

Elkins, J. (2000). *How to use your eyes*. New York: Routledge. https://monoskop.org/images/9/92/Elkins_James_How_to_Use_Your_Eyes_2000.pdf

Elkins, J. (2004). *Pictures & Tears. A History of people who have cried in front of paintings*. New York and London: Routledge. https://monoskop.org/File:Elkins_James_Pictures_and_Tears_2004.pdf

Elkins, J. (Ed.). (2013). *Theorizing Visual Studies*. New York and London: Routledge. https://www.academia.edu/36741190/James_Elkins_Images_as_Arguments_in_Visual_Studies

Elkins, J. & Naef, M. (Eds.). (2011). *What is an image?* Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press. https://jameselkins.com/wp-content/uploads/2009/08/Elkins-What-is-an-Image-Introduction.pdf

Elkins, J. (2018 [1999]). *The domain of images: On the historical study of visual artifacts*. Ithaca, New York: Cornell University Press. https://muse.jhu.edu/book/59764

Elsaesser, T. (2013). The 'return' of 3-D: On some of the logics and genealogies of the image in the 21st Century. *Critical Inquiry* 39(2), 217-46.

Elsaesser, T. (2018). *Film history as media archaeology*. Amsterdam: Amsterdam University Press https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9789048529964-011/pdf

Farge, A. (1999). *Lugares para a história*. Telma Costa (Trad.). Lisboa: Editorial Teorema.

Farinha, Pe. A.L. (1930). A Sertã e o seu Concelho. Lisboa: Escola Tip. Das Oficinas de S. José [Edição Fac-similada, Câmara Municipal da Sertã, 15 Abril 1983]

Félix, J.M. (2008). *Vila de Rei e o Seu Concelho: apontamentos para a sua história*. Famalicão: Minerva. [E. Fac. Similada, 1969].

Fernandes, A. [1933]. *Baloiçando: Leituras para a 2.ª Classe do Ensino Primário Elementar* (Aprovado Oficialmente *Diário do Govêrno* de 24-08-934). Lisboa: Livraria Bertrand.

Fernandes, A. (1940). *Vida Infantil: Leituras para a 1.ª Classe do Ensino Primário. Continuação da Cartilha Experimental* (Aprovado Oficialmente. 8.ª edição). Lisboa: Tipografia Silvas, Lda. [1.ª ed. 1932].

Fernandes, A. (1960). *Cartilha Experimental. Processo Intuitivo – Analítico – Sintético – inventivo – Fonomímico – Legográfico*. 24.ª ed. Lisboa: Gráfica Central Lda.

Fernandes, D. C. (2001). Subsídios para uma resenha histórica. *A Palmatória*, Ano X, N.º 18 (Maio) https://www.aeproencaanova.pt/apalmatoria/arquivo/jornal_maio2001/25anos3.htm

Ferro, R. & Vidal, A. (2004). *Sebastião Alves: a Vida é a Obra que fica (Fotobiografia)*. Lisboa: DomQuixote.

Figueiredo, E., & Ferrão, P. (2007, November 1-3). *O conhecimento não cresce nas árvores*. [Paper Presentation]. III Congresso de Estudos Rurais, Faro, Portugal

Foster, H. (2004). An archival impulse. *October*, 110 (Fall), 3-22. https://www.jstor.org/stable/3397555

Frank, R. (2001). Une histoire problématique, une histoire du temps present. *Vingtième Siècle, Revue d'histoire*, 71, 79-90.

Gaspar, F. (2003). *Vila de Rei e o seu Passado*. Vila de Rei: C.M. Vila de Rei.

Gitelman, Lisa (2014). *Paper knowledge: toward a media history of documents*. Durham: Duke University Press.

Gosden, C. & Marshall, Y. (1999). *The cultural biography of objects*. *World Archaeology* 31(2):169–178.

Goulão, F.C. (2008). *A Santa Casa da Misericórdia de Proença a Nova: relação dos povos com a confraria da Misericórdia*. Lisboa: Tecnodidáctica.

Goulão, F. (2005). Habilitação para o Magistério. In E. C. Martins (Coord.), *Actas do V Encontro Ibérico de História da Educação* (pp. 569-572). Coimbra/ Castelo Branco: Alma Azul. https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15091.pdf

Grilo, E. & Faria, D.C. (sd). *Proença a Nova: Cor e Alma e de um Concelho*. Proença-a-Nova: C. M. Proença-a-Nova.

Gueifão, C. & VMT (1999). P.e António Pereira de Figueiredo. Separata n.º 000. Mação: VMT.

Gueifão, C. & VMT (2000a). P.e António Pereira de Figueiredo. Separata n.º 001. Mação: VMT.

Gueifão, C. & VMT (2000b). P.e António Pereira de Figueiredo. Separata n.º 002. Mação: VMT.

Guerreiro, A. (2002). Aby Warburg e a história como memória. *Revista de História das Ideias* 23, 389-407. https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/41705/1/Aby_Warburg_e_a_historia_como_memoria.pdf

Hale, J. N. (2020). On the methods and methodologies of Historical Studies in Education. In T. Fitzgerald (Ed.), *Handbook of Historical Studies in Education* (pp. 833-846). Singapore: Springer.

Haraway, D. (1988). Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14 (3), 575-599 https://philpapers.org/archive/harskt.pdf

Hartog, F. (2013). *Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora [1.ª ed. 2003].

Haskins, E. (2007). Between archive and participation: Public Memory in a digital age. *Rhetoric Society Quarterly*, 37 (4), 401-422. https://doi.org/10.1080/02773940601086794

Hemeroteca Digital da Sertã, https://hemeroteca.cm-serta.pt/

Henriques, H. M. G. (2011). Formar Professores: A Escola Normal Particular Amato Lusitano (1950-1973). *Estudios Humanísticos. Historia*, 10: 229-244.

Hobsbawm, E. (1993). Un histoiren et son temps présent. In Institut d'Histoire du Temps Présent (Ed.), *Écrire l'histoire du temps present* (pp. 95-102). Paris: CNRS Éditions.

Hoegaerts, J. (2021). Voices that Matter? Methods for historians attending to the voices of the past. *Historical Reflections* 47(1), 113–137.

Houdek, M. & Phillips, K. (2017, January 25). Public Memory. *Oxford Research Encyclopaedia*.https://oxfordre.com/communication/view/10.1093/acrefore/9780190228613.001.0001/acrefore-9780190228613-e-181

Hoyle, V. (2017). Editorial: archives and public history. *Archives and Records*, 38(1), 1-4.

ICFE – International Commission on the Futures of Education (2021). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. Paris: UNESCO.

INE – Instituto Nacional de Estatística (2021, Dez.). Retorno de informação aos respondentes: Município Proença-a-Nova. *INE* https://www.ine.pt/documentos/municipios/0508_2021.pdf

Justino, D., Almeida, S. de, Batista, S., Cabrita, L. M., Franco, L., Gomes, S., Gonçalves, E., Pascueiro, L., Peliz, M. & Pimentel, T. (2017). *Diagnóstico educativo do médio Tejo: Relatório final (Relatório final de projeto)*. Rui Santos (Coord.). Lisboa: Projeto ESCXEL/CICS.NOVA.

Justino, D. & Santos, R. (Coord.). (2017). *Atlas da educação: Contextos sociais e locais dosucesso e insucesso: Edição de 2017 (Relatório final de projeto)*. Lisboa: Projeto ESCXEL/CICS.NOVA.

Justino, D., Pires, H., Pascueiro, L., Franco, L., Santos, R. & Almeida, S. (2017). *Atlas da Educação. Contextos sociais e locais do sucesso e insucesso (Atualização de 2016)*. Lisboa: Projeto ESCXEL/ CICS.NOVA.

Kollmann, S., Müller, L., Reh, S., Dane, J. & Ruiten, T. (2018). *Picture archives and the emergence of visual history of education*. (ISCHE 40 pre-conference workshop, 3rd workshop 'Pictura Paedagogica Online: educational knowledge in images', Aug. 28, 2018). Berlin: Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF). https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15814/pdf/BBF_2018_Picture_archives_and_the_emergence.pdf

Lalvani, S. (1995). Modernity, vision, and the regimes of visibility. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies* 17(3), 343-361. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1071441950170310?journalCode=gred20

Larrosa, J. (Org.). (2017). *Elogio da Escola*. F. Coelho (trad). Belo Horizonte: Autêntica. [2.ª reimp., 2021].

Larrosa, J., Rechia, K. & Cubas, C. (Orgs.). (2021). *Elogio do Professor*. F. Coelho, K. Rechia & C. Cubas (trad). Belo Horizonte & São Paulo: Autêntica.

Larsson, C. (2016). Thinking things: images of thought and thoughtful images. *Transformations: Journal of Media & Culture* 27, 1-10 https://www.transformationsjournal.org/wp-content/uploads/2016/12/Larsson_Transformations27.pdf

Le Goff, J. (2000). *História e Memória*. Vol I – Memória; Vol II – História. Lisboa: Edições 70.

Lopes, H. M. P. M. (2001). *A problemática da disciplina/indisciplina no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Relatório Final de Seminário/ Projecto do Curso de Complemento de Formação em Estudo do Meio e Educação para a Cidadania*. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação.

Lopes, R.P. (2013). *História da Sertã*. Sertã: Câmara Municipal.

Lopes, R. & Mota, B. (2021). Innovative local policies in Portuguese low-density rural areas. *European Countryside* 13 (2), 388-409.

Lourenço, F. (sd). *Proença nas Asas da Imaginação*. Proença-a-Nova: C. M. Proença-a-Nova

Louro, H.S. (1939). *Monografia de Cardigos*. Cucujães: Edição de autor.

Louro, H.S. (1973). *A Propósito da Homenagem ao P.e Silva Tavares*. Évora: Edição de autor.

Louro, H.S. (1978). *P.e Joaquim da Silva Tavares: Uma Glória da Ciência e Modelo de Sacerdote*. Évora: Edição de autor.

Louro, H.S. (1982). *Cardigos: subsídios para a sua história*. Maia: Edição de autor.

Louro, H.S. (1982). *Pracana da Ribeira, A minha Aldeia Natal: 400 anos de existência*. Évora: Edição de autor. [Policopoiado].

Madeira, A.I., Silva, A.M.M.S. & Cabeleira, H. (2020). *Zahara: Revista do Centro de Estudos de História Local de Abrantes*, 35 (Jul.), 114-125.

Malabou, C. (2008). *What should we do with our brain?* S. Rand (trad.). New York: Fordham University Press. https://publicityreform.github.io/findbyimage/readings/malabou.pdf

Malabou, C. (2010). *Plasticity at the dusk of writing: dialectic, destruction and deconstruction*. New York: Columbia University Press

Malabou, C. (2022). *Plasticity: the promise of explosion*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Manso, I.P. (1989). *A Minha Terra Verde*. Lisboa: Edição de autor.

Manso, J.C. (Coord.). (2008). *O Natal na Voz do Povo de Proença-a-Nova: inéditos e recolhas do património oral popular*. Proença-a-Nova: C.M. Proença a Nova.

Manso, J.C. (Coord.). (2009). *O Natal na Voz do Povo de Proença a Nova II: inéditos e recolhasdo património oral popular*. Proença-a-Nova: C.M. Proença a Nova.

Marcelo, M.M.L. (Coord.) (2009). *I Catálogo de Bens Culturais: Rede Cultural e Patrimonial da Beira Baixa*. Sociedade dos Amigos do Museu de Francisco Tavares Proença Junior (ed.). Penamacor: Torres Pen-Gráfica Lda.

Marques, M. P. T. (Coord.). (2010). *Personalidades Relevantes do Concelho de Mação*. Mação: Museu de Arte Mação/ IPTomar.

Martins, A. C. (2007). *Sobraínho d'Ontem*. Proença-a-Nova: Gráfica Proencense

Martins, C., Cabeleira, H. & Ó, J. (2011). The Other and the Same: Images of rescue and salvation in the Portuguese documentary film Children's Parks (1945). *Paedagogica Historica*, 47(4), 491-505.

Martins, I. R. (2001). *O meu lenço de cachené*. Sobreira Formosa: Junta de Freguesia.

Martins, I. R. (2014). *O Ciclo do Linho na minha aldeia*. Proença-a-Nova: Gráfica Proencense.

Martins, I. R. (2020). *História de uma Vida Simples e Humilde*. Santa Maria da Feira: Rainho & Neves Ld.ª Artes Gráficas.

Martins, M. & Mata, M. F. (2010). *Ilustres Republicanos do Concelho da Sertã*. Sertã: C. M. Sertã.

Mata, A.A. (1986). *Os descendentes de Rita e Francisco Pires Tavares (1818-1986)*. Lisboa: Oficinas Gráficas de Mirandela e C.ª. Lisboa.

Matos, A.O. (1947). *Monografia do Concelho de Mação.* Famalicão: Grandes Oficinas Gráficas «Minerva» de Gaspar Pinto de Sousa, SUC.res, Lda.

McNamara, A. (2017). Words and pictures in the age of the image: An interview with W.J.T. Mitchell. In K., Purgar (Ed.), *W.J.T. Mitchell's Image Theory: Living Pictures* (pp. 100-113). New York & Oxon: Routledge. https://www.academia.edu/27401187/W_J_T_Mitchells_Image_Theory_Living_Pictures

Medeiros, C.L. (Coord.). (2008). *Dinâmicas populacionais e projecções demográficas*. Sertã: C.M. Sertã.

ME-DGAE – Ministério da Educação – Direcção-Geral da Administração Escolar (1990). *Muitos Anos de Escolas – Ensino Primário – 1941*. Vol. I – Edifícios para o Ensino Infantil e Primário até 1941. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral da Administração Escolar.

MEN-DGEP – Ministério da Educação Nacional – Direcção-Geral do Ensino Primário (1954). Decreto-lei 39879, de 29 de Outubro. *Diário do Governo*, n.º 242/1954, Série I de 1954-10-29, p. 1238. https://dre.tretas.org/dre/299181/decreto-lei-39879-de-29-de-outubro

Mietzner, U., Myers, K. & Peim, N. (eds.). (2005). *Visual History: Images of Education*. Bern: Peter Lang AG.

Miller, Daniel (Ed.). (2005). *Materiality*. Durham: Duke University Press.

Mirzoeff, N. (2011). The right to look. *Critical Inquiry*, 37(3), 473-96.

Mitchell, WJT (1994). *Picture theory: Essays on verbal and visual representations*. Chicago & London: The University of Chicago Press.

Mitchell, W. J. T. (2005). *What do pictures want?: The lives and loves of images*. Chicago: The University of Chicago Press.

Mondzain, M.-J. (2005). *Image, icon, economy: The Byzantine origins of the contemporary imagery*. Rico Franses (trad.). Palo Alto: Standford University Press.

Mourato, L. R. (2001). *Ortiga: Concelho de Mação no tempo e no espaço*. Vol.II. Torres Novas: Gráfica Almondina.

MPN – Município de Proença-a-Nova (2015). De 1975 a 2015: 40 anos do Ensino Público oficial em Proença-a-Nova. *Agenda Cultural do Município de Proença-a-Nova*, Dezembro, pp. 7-8.

MPN – Município de Proença-a-Nova (2021). *ABC das Localidades*. Proença-a-Nova: C.M. Proença-a-Nova.

Nascimento, A. A. (2010). *Nuno de Santa Maria. Fragmentos de Memória Persistente*. Lisboa: ARM.

Nora, P. et al. (1987). *Essays d'ego-histoire*. Paris: Éditions Gallimard.

Nora, P. (1989). Between memory and history: les lieux de mémoire. *Representations* 26 (Spring), 7-24.

Nora, P. (Ed.). (2001). *Les lieux de mémoire*. Vol.1: La Republique. Paris: Gallimard.

Nóvoa, A. (Org.). (1995). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (Dir.). (2003). *Dicionário de Educadores Portugueses*. Porto: Edições Asa.

Oates, J. M. & Reder, L. M. (2010). Memory for pictures: Sometimes a picure is not worth a single word. In A. S. Benjamin (Ed.), *Successful remembering and successful forgetting: a Festschrift in honor of Robert A. Bjork* (pp. 447-462). New York: Psychology Press. https://www.cmu.edu/dietrich/psychology/memorylab/publications/10.1.1.646.3474.pdf

Oliveira, M. M. (2008). *Monografia da Freguesia de S. João do Peso*. Vila de Rei: C.M. de Vila de Rei.

Paić, Ž. & Purgar, K. (Eds.). (2016). *Theorizing Images*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing https://www.cambridgescholars.com/resources/pdfs/978-1-4438-8800-4--sample.pdf

Pequito, J. & Faria, S. (2003). *Dois dedos de conversa: gente e recantos do Carvoeiro (Mação)*. Lisboa: Roma Editora.

Pereira, M.A.H. (1970). *Monumentos Históricos do Concelho de Mação. Por ordem da Câmara Municipal de Mação*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.

Pereira, P.M.V. (2013). *As missões Laicas em África na 1.ª República em Portugal*. Tomo I e Tomo II. Lisboa e Ponta Delgada: Nova Gráfica.

Pimentel, J.M.P.A. (1881). *Memórias da Villa de Oleiros e do seu Concelho*. Angra do Heroísmo: Virgem Immaculada. [E. Fac Similada (1995)].

Pinto, A.C. (2017). *Gentes e tradições de Sobreira Formosa*. Braga: Tadinense Artes Gráficas.

Pinto, F.M.F.F. (Coord.) (1991). *Recolha Etnográfica: Tradições, crenças, costumes*. Sobreira Formosa: Instituto de S. Tiago.

Popple, S.; Prescott, A., & Mutibwa, D. (2020). *Communities, archives and new collaborative practices*. Bristol: Policy Press.

PORDATA (2022a). Conheça o seu Município: Proença-a-Nova: Educação: Evolução e Comparação. https://www.pordata.pt/Municipios

PORDATA (2022b). Taxa de analfabetismo segundo os Censos: total e por sexo. https://www.pordata.pt/Municipios/Taxa+de+analfabetismo+segundo+os+Censos+total+e+por+sexo-721

Purgar, K. (2015). What is not an image (anymore). Iconic difference, immersion and iconic simultaneity in the age of screens. *PHAINOMENA* XXIV (92-93), 145-170.

Purgar, K. (2017). After the Pictorial Turn: an interview with W.J.T. Mitchell. In K. Purgar (Ed.), *W.J.T. Mitchell's Image Theory: Living Pictures* (pp. 264-271). New York & Oxon: Routledge https://www.academia.edu/27401187/W_J_T_Mitchells_Image_Theory_Living_Pictures

Purgar, K. (Ed.). (2021). *The Palgrave Handbook of Image Studies*. Switzerland: Springer Nature/ Palgrave Macmillan.

Rancière, J. (2007). *The future of the image*. London: Verso.

Rancière, J. (2008). L'image pensive. In *Le spectateur émancipé* (pp. 115-140). Paris: La Fabrique Éditions. https://www.cairn.info/--9782913372801-page-115.htm

Ribalta, J. (ed.). (2004). *Efecto real: debates posmodernos sobre fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili.

Ribeiro, M.S. & Martins, J.F.M (sd). *A Minha Freguesia é Aboboreira (Repositório de Memórias e Reflexões sobre a Sede e os Lugares da Freguesia)*. Aboboreira: Centro Protecção 3.ª Idade.

Ricoeur, P. (2007). *A memória, a história, o esquecimento*. A. François et al. (trad.), Campinas: Editora da Unicamp. [Paris: Editions du Seuil, 2000]

Rodrigues, R. (2006). *A Floresta Contra o Fogo: esboço para uma reflorestação eficaz*. Proença-a--Nova: Edição de autor.

Rosendo, J. (dir.). (1948). *A Freguesia de Ortiga: Revista comemorativa do 20.º aniversário da fundação da Freguesia de Ortiga e do 50.º da sua integração no concelho de Mação*. Número Único, Setembro. Beira Baixa: Edição da Comissão Executiva das Festas Comemorativas da Freguesia de Ortiga.

S/A. (2010-01-22). Antigo Colégio Diocesano de Proença-a-Nova. *Memórias do Colégio de Proença--a-Nova* https://memoriasdocolegiodeproencaanova.blogspot.com/2010/01/antigo-colegio-diocesano-de-proenca_22.html

S/A. (1994). *Um Espaço para a Imagem e Tradição*. Vila de Rei: Escola C+S Vila de Rei.

S/A. (2002). O Colégio Diocesano de Proença-a-Nova: com imagens que falam do passado. *O Concelho de Proença-a-Nova*, 25 Maio, pp. 12-23.

S/A. (2010-01-22). Memórias do Colégio de Proença-a-Nova. https://memoriasdocolegiodeproencaanova.blogspot.com/2010/01/historia.html

S/A. (2011-12-06). Importante requalificação. https://www.revistafrontline.com/social/pacos-do--concelho-de-proenca-a-nova/

Santos, C. (2005). *Padre António Pereira de Figueiredo: Erudição e Polémica na 2.ª Metade do Século XVIII*. Lisboa: Roma Editora.

Santos, J.R. (2018-04-22). Mação: há 90 anos fez-se a vontade do povo e a Ortiga nasceu freguesia (artigo escrito por João de Matos Filipe), *Mediotejo.net* https://www.mediotejo.net/macao-ha--90-anos-fez-se-a-vontade-do-povo-e-ortiga-nasceu-freguesia/

Santos, J. R. (2018-09-22). Mação: obras do Núcleo Museológico de Ortiga já arrancaram. *Mediotejo.net* https://www.mediotejo.net/macao-obras-do-nucleo-museologico-de-ortiga-ja-arrancaram/

Seitz, W. C. (2017 [1961]). *The art of assemblage*. New York: The Museum of Modern Art/ Doubleday https://www.moma.org/documents/moma_catalogue_1880_300062228.pdf

Serrano, F. (1973). *Viagem à Roda de Mação*. Mação: C. M. Mação.

Serrano, F. (1998a). *Elementos Históricos e Etnográficos de Mação*. Mação: C. M. Mação. [E. Fac.Similada].

Serrano, F. (1998b). *Romances e Canções Populares da Minha Terra*. Mação: C. M. Mação. [E. Fac.Similada].

Serrão, V. & Farinha, A.M. (2015). *Arte por terras de Nun'Álvares: Pintores e obras dos séculos XVI e XVIII na Sertã e em Proença-a-Nova*. J. E. Franco (pref.). Lisboa: Theya Editores / Instituto Europeu de Ciências e da Cultura Padre Manuel Antunes.

Serras, M.J. (2015). *A Serra: De um sonho à realidade. 35 anos ao serviço da aldeia. Associação Recreativa e Cultural da Serra*. Mação: ARCUS.

Schreibman, S., Siemens, R. & Unsworth, J. (Eds.). (2004). *A Companion to Digital Humanities*. Oxford: Blackwell. http://www.digitalhumanities.org/companion/

Scott, C. (1999). *The spoken image: Photography and Language*. London: Reaktion Books.

Sicard, M. (2006). *A fábrica do olhar: Imagens de ciência e aparelhos de visão (século XV-XX)*. Pedro Elói Duarte (trad.). Lisboa: Edições 70. [1998]

Silva, A.M.M. (2013). *Assis da Silva Gonçalves Roda*. Palestra proferida na Casa da Comarca da Sertã (Lisboa, 11 de Maio de 2013).

Silva, A.M.M. (2001). *Do Pinhal para o mundo: Vidas dedicadas: Um estudo monográfico do Real Collégio das Missões*. Lisboa: Edição de autor.

Silva, J. C. (2013). *Cernache do Bonjardim. Subsídios Históricos*. Cernache Bonjardim: J. F. Cernache do Bonjardim.

Smeyers, P. & Depaepe, M. (Eds.). (2014). *Educational research: material culture and its representation*. Dordrecht: Springer.

Soares, I.R.A. (2001). *Etnografia do Concelho de Proença-a-Nova*. Évora: NUM.
Sontag, S. (2003). *Regarding the pain of others*. New York: Farrar, Strauss & Giroux.
Sousa, A.J.S. (1983). *Lagares de Azeite no Concelho de Proença a Nova*. Proença-a-Nova: Edição de autor.
Tagg, J. (1988). *The burden of representation: essays on photographies and histories*. Amherst: University of Massachusetts Press.
Tavares, A. (1978). *Inauguração em Cardigos do Busto P.e Joaquim da Silva Tavares, Fundador da Brotéria*. Cardigos: Edição de autor.
Tavares, Pe. J. S. (1918). *O analphabetismo em Portugal*. Separata da Revista Brotéria, Série de Vulgarização Scientífica Vol. XVI, Fasc. III, IV e V. Braga.
Teixeira, C. (1925). *Antiguidades, Famílias e Varões Ilustres de Sernache do Bom Jardim*. 2 Vols. Sernache do Bom Jardim: Instituto Missões Laicas.
Tomás, C. (1994). *Penhascoso, Mação e o seu Concelho (História, Usos e Costume), Poesia*. Torres Novas: Gráfica Almondina.
Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The "Grammar" of Schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453-479.
Urban, W. J. (2020). Biography and autobiography. In T. Fitzgerald (Ed.), *Handbook of historical studies in education* (pp. 909-922). Singapore: Springer.
Velásquez, M. (2020). Lessons from the past: Listening to our stories, reading our lives. In T. Fitzgerald (Ed.), *Handbook of Historical Studies in Education* (pp. 863-875). Singapore: Springer.
Vilhena, M. A. (1988). *A Flor do Feto Real*. Proença-a-Nova: Edição de autor.
Vilhena, M. A. (1995). *Gentes da Beira Baixa: aspectos etnógraficos do concelho de Proença-a--Nova*. Lisboa: Edições Colibri.
Vilhena, M. A. (1995). *Sobreira Formosa: Passado e Presente*. Sobreira Formosa: Junta Freguesia Sobreira Formosa.
Vilhena, M. A. (1996). *Álvaro, Pedrógão Pequeno e Sobreira Formosa: Três Concelhos Extintos no Século XIX*. Lisboa: Edição de autor.
Vitória, D.M. (2005). *À Descoberta da Freguesia de Penhascoso*. Mação: Edição de autor.
Weigel, S. (2015). The flash of knowledge and the temporality of images: Walter Benjamin's image-based epistemology and its preconditions in Visual Arts and Media History. *Critical Inquiry*, 41(2): 344-366
White, H. (1973). *Metahistory. The historical imagination in nineteenth century Europe*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
Wolff, J. (2012). After cultural theory: The power of images, the lure of immediacy. *Journal of Visual Culture* 11(1), 3-19.
Yanes-Cabrera, C., Meda, J. & Viñao, A. (Eds.). (2017). *School Memories: New Trends in the History of Education*. Cham: Springer.

(RE)CONSTRUINDO HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES PRIMÁRIOS: ENTRE A VOZ E AS REPRESENTAÇÕES DE IDENTIDADE

Ernesto Candeias Martins

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

DIZEM que nossa vida só se compreende através das histórias que sobre ela contamos e, por isso, é uma vida narrada (Linde, 1993). As histórias de vida permitem grandes possibilidades, especialmente com a utilização do método biográfico-narrativo (Pujadas, 1992), que constitui um processo de restituição da memória apropriada, na base da experiência narrada de quem a viveu, em momentos socio-históricos, e da memória reconstruída com (re)significados no presente. De facto, a história de vida constitui uma interpretação feita pelo investigador ao (re)construir os relatos de vida de um sujeito, em função de várias categorias, ou seja, de um processo de reconstrução dessas narrações, que no caso deste estudo se refere à vida profissional de professores primários já aposentados**.** Para Goodson (2004, p. 33) os relatos dos professores conectam-se com as '*histórias do contexto'*, que permitem reconstruir o ensino e a cultura material da educação e, ainda produzir novas compreensões dessa construção político-social da sua profissão. É na experiência que o professor '*constrói os acontecimentos'* no tempo e espaço em que os viveu (Nóvoa, 2003, p. 33), na forma como enfrentou as pressões derivadas das forças sociais, das mudanças económicas e tecnológicas, durante o exercício da sua profissão (Imbernón, 2005).

Sabemos que a história de vida é uma fonte de informação sobre a prática profissional docente, tal como refere A. Nóvoa (2005), ao destacar a importância das narrações proferidas no relato do narrador (professor) sobre a sua atividade profissional, no tempo histórico, intentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e, simultaneamente, em transmitir essa experiência pedagógica que adquiriu. Na verdade, as narrações proferidas refletem aspetos de identidade (dimensões) daquilo que os professores aprenderam, através das suas experiências e vivências em contextos históricos, mas também constituem, para eles, processos de aprendizagem (*narrative learning*) (Goodson, Biesta, Tedder & Adair, 2010). Ou seja, os atos narrativos de vida foram convertidos em aprendizagens sendo a memória histórica marcada pela aprendizagem em ação (Ferrarotti, 2007). Por isso, as narrativas são traduções dos registos de experiências retidas, que muitas vezes relatam o poder das transformações. Tanto a história e a narrativa, como a história e a memória, fundem-se. Daí que o texto narrativo se vincula ao contexto, na conjugação da história de vida com as caraterísticas do quadro (socio) histórico objetivo da época no qual a trajetória profissional se desenvolveu e a que Huberman (1993) dá imensa importância. Convém clarificar que os relatos biográficos de vida ('*life story'*) são compreendidos pela

metodologia da história de vida (‘*life history’*) pelo investigador, o que implica uma análise às categorias analíticas e interpretativas formuladas, baseada na ‘*teoria fundamentada’* na fase de triangulação (recurso a documentos de outras fontes e testemunhos referentes ao tempo histórico de análise), a qual Goodson (2004) dá grande destaque. Ou seja, constrói-se uma conexão das narrativas pessoais e biográficas dos professores entrevistados, com a sua identidade de docente no contexto socio-histórico, cultural e institucional da época, associando-lhes os registos das notas de campo.

A metodologia do nosso estudo são histórias de vida provenientes do processo biográfico-narrativo de 6 professores primários aposentados da identidade de ‘ser professor’ (identidade docente)[1], ou seja, partimos da sua biografia pessoal (experiências na escola primária e secundário), formação no Magistério, entrada/exercício da profissão e modos de ensinar nos contextos histórico-político e sociocultural diferentes. A recolha desses relatos, convertidos em histórias de vida, tiveram como finalidade articular as narrativas pessoais e biográficas dos professores com a sua identidade docente, no contexto sociocultural, educativo e histórico-político da época, tal como refere Goodson, Loveless & Stephens (2012). Esta conexão permitiu que o individual se convertesse em coletivo (discurso), numa dupla dimensão: no tempo e no lugar em que foram (re)construídas as formas de subjetividade associadas às experiências e vivências desses professores (Martins, 2014). Assim, os relatos de vida constituíram um instrumento crítico para a memória histórica e ajudou-nos a construir novos olhares sobre o ensino e a identidade do professor primário. Denzin (1989) afirma que uma vida é vivida em dois níveis: uma em que se manifesta o fazer quotidiano, das rotinas e tarefas diárias, e a outra no âmbito dos sentimentos e emoções, das crenças, da conduta moral, do ‘eu’ interior que nem sempre é exteriorizado, mas que pode ser captado mediante as narrativas e documentos (auto)biográficos. É neste último mundo vivido que sai à luz a história de vida que devolve à pessoa, o que fez e viveu experiencialmente, num lugar fundamental histórico, através das suas próprias narrações, des-construindo e reconstruindo os marcos referenciais em que se apoiam.

Pretendemos abordar o conhecimento profissional desses professores (identidade) no período ‘antes e depois de 1974’, pelas suas narrativas biográficas, recorrendo a entrevistas em profundidade, ou seja, dando voz aos entrevistados (Bolívar, 2014). Essa voz de professor converteu-se em relato de vida no contexto da época (visão caleidoscópica de identidades), promovendo a relação interativa entre a narração proferida, a vida e os contextos escolares por onde passaram. Essas vidas e trajetórias profissionais, como narrativas de ação, assentam numa ‘*genealogia do contexto*’ que lhes dá significado no tempo histórico, outorgando-lhes relevância ao que narram e sentem (Goodson, Loveless & Stephens, 2012). O professor, enquanto profissional, expressa diferentes destrezas, informações, crenças, atitudes, inquietações e interesses durante a sua trajetória profissional, na qual ocorrem fatos, negativos ou positivos, que contribuem direta ou indiretamente para que ele se desenvolva profissionalmente. Esse desenvolvimento é visto como um fenómeno de mudança que ocorre ao longo dos anos, como um processo de aprendizado que se prolonga e acontece durante toda a vida, quando olhamos a pessoa como um todo

[1] A investigação realizada teve a autorização dos professores participantes, através da assinatura do Termo de Livre Aceitação, sendo-lhes informado previamente dos seus objetivos e propósitos. O autor teve em atenção os cuidados éticos na efetivação da pesquisa em termos de anonimato, confidencialidade e de sigilo dos intervenientes (adotámos sigla), dando relevância à manutenção de elevados padrões de integridade e de responsabilidade na relação com esses professores participantes. Funcionámos dentro de uma ética de respeito com todos os sujeitos envolvidos, tratando, sem exceções ou preconceitos, de forma justa, com sensibilidade e dignidade, expressando um sentido de responsabilidade científica em relação ao ‘consentimento voluntário informado’, ao ‘direito de não participação ou retirada do estudo’, ao de ‘evitar qualquer dano’, da divulgação, etc.

(Bolívar, Domingo & Fernández Cruz, 2001). Para entendermos melhor como acontece esse desenvolvimento é importante lançarmos um olhar sobre as experiências passadas desses professores (aposentados), procurando, assim, conhecer as suas histórias de vida. Deste modo, utilizamos a pesquisa histórica e a narrativa biográfica, como opção metodológica, visto que nos possibilitou como investigadores entender a memória, as perceções, os sentimentos e representações desses atores sociais.

Os relatos de vida e a contextualização histórico-política e educativa

A escola do salazarismo na sua primeira fase, desde 1936 (criação do Ministério da Educação Nacional e da Junta Nacional de Educação), era profundamente ideológica na defesa dos valores tradicionais "*Deus, Pátria, Família*", na expressão de símbolos (crucifixo e retrato de Salazar e do Presidente da República na parede) e num currículo básico. Nesse período, da década de 40, deu-se um aumento de professoras (feminização) no ensino e um incremento na frequência de raparigas no ensino primário. A instrução do povo assentava em 3 anos para as raparigas e 4 para os rapazes, com a pretensão de que todos aprendessem a ler, escrever e contar, mas na realidade o fraco aproveitamento escolar e nos exames dos alunos, falta de escolas/instalações e de professores e o défice de material didático associava-se à miséria social das famílias que obrigava a muitas crianças abandonarem a escola ou se a frequentavam era com esforço e insucesso (Carvalho, 1987). A própria redução da escolaridade (ensino elementar obrigatório dos 7 aos 11 anos com 1.º grau=3 classes com exame final; ensino complementar dos 11 aos 13 anos para os que continuavam o ensino liceal ou técnico) viria a ser alterada mais tarde. O ensino primário plasmava uma pedagogia tradicional centrada no professor e no livro de texto 'único', com poucos recursos didáticos. A educação infantil estava fora do ensino oficial.

Neste contexto educativo, um(a) professor(a) primário(a) – ou regente escolar, tinha uma turma de cada sexo, uns da parte da manhã, outros da parte da tarde, quando as escolas não tinham ainda mais do que uma ou duas salas. A cultura material na sala de aula era deficiente no âmbito da didática do ensino, pois reduzia-se aos seguintes componentes: mapas nas paredes e o globo; caderno escolar; livro de texto-oficial; quadro fixo na parede e algum armário, para além da secretária do professor, das cadeiras e mesas para os alunos, da régua ou palmatória para castigar os indisciplinados. O sistema escolar português era retrógrado às novas metodologias de ensino, encontrando-se desfasado em relação à maioria dos países europeus, com um atraso endémico de elevadas taxas de analfabetismo – cerca de 70% da população, na maioria mulheres e crianças. Nos primeiros governos salazaristas promulgou-se algumas reformas para os vários graus de ensino, mas os programas curriculares reduziam-se a uma aprendizagem escolar básica, sem coeducação, para além da extinção do ensino complementar e das escolas normais superiores. Criaram-se nas regiões rurais os 'postos de ensino', cujos "mestres" – os regentes escolares – em muitos casos sabiam apenas ler e escrever, sendo-lhes, no entanto, exigida uma comprovada idoneidade moral e política (Carvalho, 1987). O combate ao analfabetismo, considerado uma prioridade, já que a ignorância da leitura e da escrita evitava, na perspetiva do regime, a contaminação de doutrinas consideradas perniciosas e desestabilizadoras. Após a instauração do Estado Novo, o ensino primário foi aquele que concentrou mais a atenção do regime, pois o analfabetismo era um problema que carecia de solução, mas este ensino representava a base propícia à formação dos valores da escola nacionalista. Esta opção por uma política educativa minimalista tinha por objetivo levar a escola ao maior número de crianças sem, contudo, desencadear novas expectativas sociais e minimizando os efeitos de uma hipotética utilização do capital escolar como fator de mobilidade social.

Da reforma de Veiga Simão (período marcelista) ao 25 de Abril de 1974 e, consequentemente, nas décadas seguintes (passando pela Lei de Bases de 1986 e o alargamento da escolaridade obrigatória) com a respetiva legislação avulsa sobre a educação e a escola pública, esta transformou-se e passou a ocupar um lugar importante no processo democrático desde então, mudando o panorama sociocultural do país, de tal modo que nos aproximámos de outros países da OCDE. A introdução no sector público da educação pré-escolar e da educação especial, a continuação da unificação do ensino, a mudança de programas e métodos pedagógicos e, sobretudo, a entrada e manutenção do acesso das crianças/jovens à educação/ensino, com mais anos na escola pública (obrigatoriedade), mudaram completamente a tipologia do sistema educativo português que, de elitista passou à massificação escolar, proporcionando a quase todas as crianças, a igualdade de oportunidades de acesso e contribuindo para a sua democratização.

Apesar do aumento substancial da frequência do ensino secundário e superior, as desigualdades sociais, culturais e o desenvolvimento regional entre o litoral e o interior (assimetrias), nunca permitiram que o acesso universal de todas as crianças/jovens em idade escolar ultrapassasse a barreira dos 80%, no caso da finalização com sucesso do 9.º ano de escolaridade, ou dos 65% no caso do 12.º ano, tendo havido uma estagnação a partir de meados dos anos 90 (Carvalho, 1987). Na época defendia-se que cada um deveria ser educado, consoante o seu estatuto social, para exercer a sua função na sociedade, valorizando-se valores como a simplicidade e a humildade. Assim, a escola primária surgia como um meio para 'vivificar' o lugar que cada um ocupa na ordem social, numa dimensão integradora. Neste sentido, a Lei de Bases do Sistema Educativo previa a seguinte estrutura: Ensino primário – eliminação do regime de transição da 1.ª à 2.ª fase de aprendizagem, extinção progressiva de todos os cursos complementares do ensino preparatório (exceto os que funcionam em regime de experiência pedagógica), desde que fosse possível a integração dos alunos no ensino direto, para além da introdução de novos programas (1978-79); Ensino secundário com os 8.º e 9.º anos de escolaridade do curso geral unificado, enquanto o curso complementar do ensino unificado fica organizado em 5 áreas, que integram um tronco comum de disciplinas, com as componentes de formação específica e a vocacional; o curso complementar (10.º e 11.º anos de escolaridade), criado em 1978, na continuidade do curso geral, assegurava uma formação vocacional na área escolhida, tendo em vista a continuação dos estudos; Ensino superior retomando um processo de diversificação, em 1977, criando o ensino superior de curta duração, destinado à formação de técnicos especialistas e de profissionais de educação de nível superior e intermédio.

Processo de construção das histórias de vida: o percurso metodológico

O estudo baseou-se no paradigma qualitativo de investigação, na modalidade de estudo de caso (exploratório, analítico e interpretativo), com o recurso às narrações de relatos de vida de professores primários aposentados (amostra N=6), que viveram a escola, o ensino e a sua profissão antes e após o 25 de abril[2]. Aquela metodologia, baseada nas narrativas, permitiu o diálogo entre o investigador e os sujeitos de estudo, dado que estes não foram abordados de forma neutra (Bogdan & Biklen, 1999). A biografia narrativa – histórias de vida, constitui uma técnica de grande recurso e valor nas ciências sociais (e nas ciências

[2] Este estudo resulta de uma investigação conduzida pelo autor, recorrendo a procedimentos teóricos e metedológicos distintos daqueles que foram utilizados no projecto MRIR, nomeadamente ao nível do processo de amostragem, guião e protocolo da entrevista e análise do conteúdo dos depoimentos prestados pelos professores aposentados.

da educação), pois consiste em representações de experiência de vida da pessoa (Pujadas, 1992). Na perspetiva de Vidigal (1996) os testemunhos orais, obtidos através de entrevistas, podem ser explorados e interpretados no tempo e no espaço educativo onde se inserem. Ao transportar-nos a um tempo passado, a acontecimentos históricos da educação e ao percurso profissional (identidade) do '*professor em outros tempos'*, fez-nos reviver, através de um processo de metamorfose, as representações de quem narra e, também o reconstruir a memória (coletiva).

O nosso propósito foi o de resgatar a memória perdida, através das narrações e representações dos professores primários aposentados no seu percurso profissional de ensino. Assim, estabelecemos os seguintes objetivos (questões da investigação):

- Compreender a experiência socio-escolar do entrevistado (imagem da escola, ensino), na infância/adolescência na escola primária e no ensino secundário, associando-a à situação socioeconómica familiar;
- Compreender a formação do entrevistado na Escola do Magistério, analisando o plano de estudo, as metodologias de ensino-aprendizagem, as didáticas, as práticas e o acesso ao saber fazer de professor;
- Analisar o percurso profissional (experiências) dos professores entrevistados, tendo em conta as alterações sofridas pelas reformas educativas e implicações no desenvolvimento profissional;
- Conhecer a vida quotidiana na escola como professor, as metodologias/técnicas de ensinar os conteúdos, os materiais didáticos, a relação pedagógica, as atividades escolares, a inspeção, etc., ou seja, a identidade e a profissão docente;
- Identificar as fases e os momentos mais significativos de 'ser professor' primário do entrevistado, no antes e depois do 25 de Abril, no contexto da época.

Abordámos as circunstâncias, os métodos, as formas de ser professor primário, o modelo de ensino em contexto de sala de aula, as relações pedagógicas, o interior e exterior da escola, a própria arquitetura educativa e a cultura material da escola, os materiais e suportes didáticos de apoio ao ensino, os meios educativos, etc. Todos estes aspetos permitiram-nos retratar, pela construção (socio)histórica, as experiências vividas do professor na escola. Assim, as histórias de vida possibilitaram conhecer esses professores primários, enquanto profissionais e pessoas, numa aproximação histórica ao real concreto, a partir dos seus relatos narrados, na reconstituição dos acontecimentos vivenciados e adquiridos.

Metodologicamente o estudo, realizado entre finais de 2018 e inícios de 2019 norteou-se por fases/etapas, na base do diálogo (entrevistas) e dos objetivos referidos:

- 1ª Fase – Contactos e encontros informais e o convite aos professores para a entrevista (fixação da data, normas e indicação dos tópicos) e o protocolo (termo de livre aceitação), com explicação dos objetivos do estudo, as intenções na (re)construção da identidade.
- 2ª Fase – Realização das entrevistas em profundidade, com gravação áudio, condução da entrevista como espaço de diálogo aberto sobre a vida escolar/profissional e referentes histórico-sociais e culturais, mas atendendo à sequência dos tópicos e criando um bom '*rapport*', com registo de notas de campo (observação participante).
- 3ª Fase – Transcrição das narrações e construção das histórias de vida na base da análise de conteúdo, estabelecendo a codificação e a categorização (categorias e subcategorias analíticas), com as respetivas evidências (segmentos de texto), seguida de interpretação, com recurso à teoria fundamentada (triangulação).

A entrevista narrativa é uma das "ferramentas" mais utilizadas na investigação educativa, que permite obter informações através da relação dialógica entre duas ou mais pessoas, que produz a compreensão (Bogdan & Biklen, 1999). Aquela técnica permitiu-nos compreender o percurso profissional dos professores, as suas experiências, as diversas valorizações de ser professor, em contextos escolares distintos, assumindo um caráter interativo. Durante a entrevista fomos relembrando aos entrevistados os tópicos, por exemplo: a imagem da escola/ensino primário e do ensino secundário; a formação no Magistério Primário e a inclinação/vocação para ser professor; a entrada na profissão e o exercício profissional e os modos de ser docente antes e depois de 1974; e a perspetiva atual do ensino/educação). Na verdade, as questões de aprofundamento foram emergindo na conjugação do passado, presente e futuro, diferenciando os tempos, mas dando conta da inter-relação contínua na vida e trajetória profissional. Estivemos atentos à narratividade emitida e disponíveis a enviar sinais de entendimento e de estímulo à (re)construção da memória narrada pelo entrevistado, procurando intervir o mínimo possível para não quebrar a sequência do seu pensamento.

As entrevistas foram gravadas, entre dezembro de 2018 e março de 2019, nos devidos domicílios dos sujeitos, que concederam permissão para gravar em áudio-vídeo as mesmas. Este procedimento permitiu-nos transcrever na íntegra todo o conteúdo dos discursos narrativos dos sujeitos, proceder à adequação desses dados recolhidos para a análise e, posteriormente a validação da narração pelo entrevistado. A duração global de cada entrevista foi variável, de acordo com o tempo que cada entrevistado necessitava para se expressar, lembrar e reviver a recordação do tempo histórico, oscilando entre duas horas e meia a quatro horas.

Os entrevistados foram codificados (código: E1, E2, E3, E4, E5 e E6) e caraterizados com uma Ficha de Depoente e a gravação com a Ficha de Registo áudio. Os sujeitos de estudo (F=5 e M=1) apresentaram os seguintes aspetos de identificação (nomes com iniciais):

- ✓ **E1:** C.M. de 81 anos. Percurso escolar/ formação: Escola Feminina do Orvalho; Colégio Sagrado Coração de Maria; Colégio de Nossa Senhora de Fátima; Liceu de Castelo Branco. Gosta de ir à missa e tem uma quinta onde passa grande parte do tempo. Lecionou entre 1957 a 1969, com uma interrupção de 7 anos e voltou a lecionar de 1976 a 2002, num total 38 anos.
- ✓ **E2:** F.S.D. de 85 anos. Percurso escolar/ formação**:** escola primária, 5º ano do Liceu e Magistério Público. Gosta de colecionar relógios de bolso, fazer leituras de livros e do jornal regional, para além de escrever. Foi professor durante 36 anos em muitas escolas da região.
- ✓ **E3:** M.ª A.A.C. B. de 78 anos. Percurso escolar/formação: escola primária (4 anos); antigo 5º ano do liceu (5 anos); curso do Magistério Primário (2 anos); vários cursos e ações de formação profissional pós 25 de Abril. Gosta muito de ler, escrever e ensinar, prestando alguns serviços à Igreja a nível paroquial e diocesano e algum voluntariado com idosos na Santa Casa da Misericórdia de Castelo Branco. Foi professora durante 36 anos.
- ✓ **E4:** M.ª C.N.N. S de 81 anos. Percurso escolar/ formação: escola primária, Liceu e Magistério primário. Gosta de tratar da vida de casa, fazer renda e bordar. Foi professora durante 33 anos.
- ✓ **E5:** I.C.P.J.F.C. de 76 anos. Percurso escolar/ formação: escola primária, Liceu e Bacharelato Magistério. O seu tempo livre é ocupado como voluntária no hospital Amato Lusitano, dando catequese, pois pertence a 3 grupos católicos de apoio aos

mais desfavorecidos e aos que sofrem de solidão (visitando-os), para além de ler bastante, frequentar aulas de pintura na Associação de Professores, fazer bricolage, renda, meditação e caminhadas. Foi professora durante 34 anos.

- ✓ **E6:** M.ª C.L.V. C. de 74 anos. Percurso escolar/ formação: escola primária, Liceu e Bacharelato Magistério**.** Exerce voluntariado no hospital Amato Lusitano, pertence a um grupo religioso, gosta de passear e fazer caminhadas. Foi professora durante 15 anos e 19 anos como subdelegada escolar (total de 34 anos).

Durante o processo das entrevistas gerou-se um bom ambiente e empatia entre o investigador e os entrevistados (motivação no relembrar e no recordar o tempo passado). Informámos os entrevitados que teriam acesso ao texto transcrito, de modo a verificarem a sua precisão, retificação e validação. Todos os professores entrevistados validaram o texto, com acrescentos de algumas informações complementares. Mantivemos o carácter confidencial das informações prestadas, garantindo o seu anonimato e assegurámos que os dados apenas eram utilizados na divulgação da investigação em curso.

Categorias de análise e de interpretação ao conteúdo das narrações

Depois de codificadas e analisadas de forma transversal as entrevistas, passámos à sua categorização, estabelecendo categorias e subcategorias relacionadas com os 5 períodos da narração temporal: a imagem da escola primária (10 subcategorias: a escola, o ensino, professora, atividades, disciplinas, materiais didáticos, castigos, exames, tamanhos das turmas e recreios); formação no ensino secundário (9 subcategorias: escola, ensino, professores, atividades, disciplinas, materiais didáticos, castigos, exames e recreios); formação no Magistério Primário (10 subcategoria: origem de ser professor, a escola, ensino, currículo, materiais didáticos, professores, práticas pedagógicas, perfil do professor, tempo de formação e atividades); entrada no sistema educativo e o exercício da profissão de professor antes e depois do 25 de Abril (13 subcategorias: competências, primeiras aulas, contacto com os alunos, funções, escolas onde lecionou, matérias didáticos, métodos de ensino, turmas, relação pedagógica, exames/avaliação e atividades); a perceção da educação e da escola atual (6 subcategorias: valeu a pena ser professor, conselhos, se escolhia novamente a profissão, recordações/saudades e o futuro de ensino). Todos os entrevistados lembraram-se do 'vivido' (representações em contexto) e reproduziram narrações simples, revertendo-as no tempo histórico da sua vida profissional. As representações e a memória evocada foram contextualizadas na transferência temporal do passado ao presente (Halbwachs, 2004). Ou seja, esse recordar e reviver o passado fê-los construir narrações impregnadas de sensações, perceções e emoções na linguagem. Cada história narrada vinculou-se ao sujeito da ação, numa identidade de quem a narra e uma identidade narrativa própria (Ricoeur, 1987).

Em seguida analisamos nos respetivos quadros as categorias estabelecidas da narração, com as respetivas subcategorias e as evidências textuais das narrativas dos entrevistados.

1 – Categoria	Subcategorias	Evidências da narração
	Escola	"A minha escola começou por ser numa casa (…) Quando foi na minha 4.ª classe já foi numa escola do plano dos centenários que foi, entretanto, inaugurada. Era a escola feminina do Orvalho." (E1); "Era uma escola sem tipo em Póvoa de Atalaia, concelho de Fundão" (E2); "Frequentei a 1.ª classe (1946/47) na escola da Sé Nova

Imagem da Escola Primária		em Coimbra (…) frequentei a segunda classe na Escola da Sé Velha em Coimbra (…) fiz a 3ª e 4ª classes na escola primária de Proença-a-Nova" (E3); "Aldeia de Joanes, escola do plano centenário" (E4); "Havia regras e respeito" (E6); "Muito rígida e com muitos castigos" (E5).
	Ensino	"O ensino era muito teórico e aplicavam-se muitos castigos." (E1); "Simplesmente teórico", "Baseava-se na leitura e interpretação dos livros e cadernos escolares, exercícios de aritmética no quadro preto e na leitura e interpretação dos mapas de Portugal e Ultramar" (E2); **"**Tempo duro, exigiam muito dos alunos, não havia mimos, éramos postos de castigo e batiam-nos, quando se portavam mal ou não faziam os trabalhos" (E4); "Oportunidade de ajudar os colegas" (E5) "Não havia telemóveis" (E6).
	Professora	"Professora Mª José foi a única que tive. (…) castigava muito os alunos. Recordo também o nome do professor que me fez exame da 3.ª classe, veio do Estreito, chamava-se Benjamim."(E1); "Na escola da Sé Velha a professora, D. Mª Máxima, era uma "mãe" muito querida e sábia, austera sim, mas carinhosa, não tinha régua, não nos castigava" (E3); "Dona Augusta" (E4); "Sr. Filipe" (E5); "Dona Maria do Rosário" (E6).
	Atividades	"Contas, problemas, história, geografia e tínhamos as lavouras." (E1); "Ditados, cópias, leitura, recitação da tabuada, geografia continental e ultramarina" (E2); "Português, onde trabalhavam gramática, textos, orações, conjunções, preposições…" (E3); "Geografia, as serras, rios, afluentes, Portugal e no ultramar, matemática, história…" (E4); "História, desde Afonso Henriques até há implantação da República, os lavoures (trabalhos manuais), matemática, problemas com 3 operações no mínimo, reduções de denominador, frações" (E5).
	Disciplinas	"Gostava muito de ler e escrever, problemas física e matemática. História também gostava. Só não gostava de desenho" (E1); "Disciplinas preferidas eram a leitura e aritmética" (E2); "As minhas preferidas foram o português e matemática" (E3, E5); "História, geografia e matemática, geografia e ciências, religião falar dos reis e dos afluentes pelos mapas" (E4); "Língua portuguesa, história, matemática, ciências, religião/moral" (E6).
	Materiais didáticos	"Livros escolares, cadernos e a famigerada lousa" (E2); "O material escolar era: livro de leitura, pedra, tabuada, caderno para as cópias e redações, caderno de problemas e, no 4º ano mais a história, a geografia e as ciências naturais" (E3); "Nenhuns, só os livros e mapas e globo, caixa métrica" (E4); "O material escolar, tal como o didático, nesse tempo, era muito rudimentar" (E5). O material didático, além dos sólidos geométricos que todas as escolas tinham, praticamente não existia" (E6).
	Castigos	"Castigos corporais" (E1, E5); "Reguadas" (E2); "Usava uma palmatória cinco olhos e orelhas de burro para castigar por tudo e por nada" (E3); "Reguadas" (E4); "Às vezes castigava" (E6).
Imagem da Escola Primária	Exames	"Depois havia exame na 4ª classe no Fundão, na sede com 3 professores, sempre com professores desconhecidos" (E2); "Os exames eram corrigidos por um júri e o professor" (E4); "Os exames eram fora na capital de concelho" (E3, E6).
	Tamanho das turmas	"Turmas grandes" (E1, E5); "As turmas tinham 40/50 alunos de duas ou quatro classes" (E3); "Eram turmas muito grandes" (E2, E4); "Comecei com quase 50 alunos e sem auxiliares" (E6);
	Recreios	**"**Duravam 15 minutos. Brincávamos umas com as outras, saltar a corda, macaca, pedrinhas, ao anel, à roda" (E4); "Os recreios era o que gostávamos mais" (E3); "Os recreios duravam pouco tempo e eram de manhã" (E5); "Recreio era à hora de almoço" (E6).

Nesta Categoria 1 verificámos que as escolas primárias antes do 25 de Abril de 1974, eram muito pobres com poucas condições para o ensino: "Era uma escola sem tipo (…)" (E2); a escola fazia diferenciação entre géneros masculino e feminino (E1); em geral os professores das escolas primárias da época eram mulheres, uma evidente feminização no ensino, para poderem serem inseridas na comunidade (E1, E3, E6); eram professores rígidos "(…) castigavam muito os alunos" (E3); "(…) austeros" (E5) e "desumanos" (E4), usavam uma palmatória de cinco olhos e orelhas de burro para castigar por tudo e por nada" (E3). Além disso, o ensino "era muito teórico e aplicavam-se muitos castigos" (E1), ou era "duro, exigiam muito dos alunos, não havia mimos, éramos postos de castigo e batiam-nos, quando se portavam mal ou não se faziam os trabalhos de casa" (E4). As atividades escolares reduziam-se: a "Contas e problemas" (E1); "Ditados, cópias, leitura, recitação da tabuada, geografia continental e ultramarina" (E2); "Orações, conjugações, preposições e também história, desde Afonso Henriques até há implantação da República onde tinha lavoures (trabalhos manuais), matemática, problemas com 3 operações no mínimo, reduções de denominador, frações" (E4). Os materiais didáticos utilizados eram "Livros escolares, cadernos e a famigerada lousa" (E1, E2, E5); "era muito rudimentar livro de leitura, pedra, tabuada, caderno para as cópias e redações (E6), o material didático, além dos sólidos geométricos que todas as escolas tinham, praticamente não existia" (E3); "Nenhuns, só os livros e mapas e globo, caixa métrica" (E4, E5).

2 – Categoria	Subcategorias	Evidências da narração
Formação no ensino Secundário	Escola	"Fiz do 1.º ao 4.º ano no Colégio do Sagrado Coração de Maria, um colégio de freiras na Guarda (…) O 5º ano foi feito no Colégio de Nossa Senhora de Fátima, em Castelo Branco." (E1); "Colégio Mouzinho de Albuquerque, em Entroncamento e Isa, em Castelo Branco. O colégio do Entroncamento era um edifício relativamente velho; o de Castelo Branco era o edifício velho, junto aos Correios, sem recreio ou espaços livres" (E2); "Frequentei o ensino secundário público, do 1.º ao 5.º ano, no Liceu Nuno Álvares de Castelo Branco" (E3); "Externato no 1.º e 2.º ano, o 3.º 4.º e 5.º Colégio de Santo António – Fundão" (E4); Andei em Castelo Branco no Liceu" (E5, E6).
	Ensino	"Era muito exigente no sentido da sabedoria e muito teórico." (E1); "Como no ensino primário, era livresco e teórico" (E2); "O ensino era muito teórico, tirei muitos apontamentos nas aulas, porque o que estava nos livros, para alguns professores era insuficiente" (E3); "Tínhamos de fazer a admissão (exames), fazia-se o primeiro e o segundo ano, no segundo ano havia exame na Covilhã, (zoologia, desenho, físico-química, matemática, português, francês, história, geografia e botânica). Matéria dos dois anos, se passasse para o 3.º ano, onde entrava o inglês, 4.º ano e 5.º ano, no 5.º fazíamos exame a Castelo Branco avaliando-nos 3 anos. Havia duas seções, ciências e letras, na qual tínhamos de fazer as duas, as ciências era matemática físico-química, botânica, desenho, geográfica, zoologia, letras era português, francês, história, inglês" (E4); "Era muito rígido e exigente" (E5, E6).
	Professores	"Na Guarda tive a Dona Jesus que era a diretora do colégio e professora de português e a D. Adelaide que era professora de matemática. Em Castelo Branco tive um professor de física que era o Dr. Marques." (E1); "No Isa, em Castelo Branco, no último período do 5.º ano tive um dos meus melhores professores em físico-química, chamado Dr. Marques" (E2); "Lembro alguns: D. Maria Amália, D. Cassilda, D. Júlia Frade, Dr. Lacerda, Dr. Mano João e Dr. Mano Zé, Dr. Fradique, Dr. Parro, D. Maria Teresa, D. Maria Clara, Dª

		Maria Sofia, etc. O Reitor era o Dr. Sebastião Correia", "Os professores eram muito exigentes" (E3); "Lembro de alguns, Dr. Menezes, Dr. Cabral, Dª Maria" (E4); "Já não me lembro bem dos nomes dos professores" (E5, E6)
	Atividades	"Escutar o professor e tomar notas para guardar e esclarecer as várias noções" (E2); "Horários repletos: das 08h30 às 16h00, com uma hora e meia para almoço. Várias disciplinas por dia, cujas aulas eram de 60 minutos. O resto da tarde e serão, quantas vezes não chegava para preparar os exercícios (testes) ou as disciplinas cujo professor tinha marcado chamadas (avaliação oral individual) e era preciso acordar às cinco ou seis horas da manhã, se havia nota para subir" (E3); "A professora dava as aulas, nós em casa tínhamos que estudar, outro dia dava nova aula e às vezes eramos chamados para nos fazer perguntas, de modo a ver se nós estávamos a acompanhar a matéria" (E4); "Tínhamos várias disciplinas e horário escolar completo durante o dia" (E5, E6)
	Disciplinas	"Gostava muito de física e matemática" (E1); "físico-química e matemática, as minhas preferidas" (E2); "A preferida sempre foi o português, mas gostava muito de geometria, física, ciências naturais, geografia, desenho geométrico e à vista… Enfim, o inglês e a química é que eram a minha dor de cabeça" (E3); "Matemática, francês, zoologia e química" (E4);"Gostava da matemática e ciências naturais" (E5, E6).
	Materiais didáticos	"Livros e cadernos." (E1); "Livros e cadernos de apontamentos" (E2, E5); "Mapas, desenhos, figuras… Tudo era muito teórico" (E3); "Os livros" (E4); "Eram poucos os que havia" (E6).
	Castigos	"Expulsão por mau comportamento" (E1, E2); "Era raríssimo, os professores castigarem. Só lembro uma vez, uma colega ser posta fora da sala de aula, porque foi incorreta para o professor. Nós obedecíamos e cumpríamos o que os professores exigiam, à letra!" (E3); "Nenhuns, o castigo era as negativas ou iam para a rua durante a aula" (E4); "Havia alguns castigos" (E5, E6).
	Exames	"Tínhamos de fazer o exame de admissão" (E1, E2, E3); "Havia exames" (E5); "Era obrigatório fazer exame" (E4, E6).
	Recreios	"O recreio era para brincar (E1, E2, E3); "15 minutos, cada uma tinha o seu grupo, jogávamos ao ringue saltávamos à corda (E4); "No recreio brincávamos, falávamos e comíamos algo" (E5, E6).

Na Categoria 2 relacionada com a formação e o ensino no secundário os entrevistados referiram: "Era muito exigente no sentido da sabedoria e muito teórico" (E1); "Como no ensino primário, era livresco e teórico" (E2, E5); "Tínhamos de fazer a admissão (exames) (E1, E4, E5, E6). A maioria dos depoentes lembram-se de alguns dos seus professores e mesmo quando não se recordam do nome até da sua fisionomia se lembram. As atividades escolares consistiam: em "Escutar o professor e tomar notas para guardar e esclarecer as várias noções" (E2); em ter "Horários repletos" (E1, E5) "Os horários não chegavam para preparar os exercícios (testes) ou as disciplinas cujo professor tinha marcado chamadas (avaliação oral individual)" (E3); mas em geral "Tínhamos obrigatoriamente que estudar (E2, E6), "Às vezes eramos chamados para nos fazer perguntas, de modo a ver se nós estávamos a acompanhar a matéria" (E4). Verificámos nas citações um gosto comum pela matemática ou ciências. Em relação aos materiais didáticos era comum recorrer normalmente aos 'livros e cadernos (apontamentos). Os professores praticavam castigos escolares, mas alguns afirmaram que eram menos 'pesados', existindo "expulsões por mau comportamento" (E1, E2, E6) e/ou "iam para a rua durante a aula" (E4, E5). Houve por parte dos professores entrevistados um recordar dos aspetos essenciais das diversas subcategorias, mas com um discurso menos desenvolvido que na anterior categoria.

3 – Categoria	Subcategorias	Evidências da narração
Formação no Magistério Primário	Escola	"Frequentei a Escola do Magistério Primário de Castelo Branco que era particular e tinha como diretor o Dr. Frade Correia." (E1, E3); "Os edifícios, por vezes, muito degradados" (E2, E4); "Frequentei o Magistério em Coimbra" (E5).
	Origem do gosto por ser professor	"A alcunha da minha mãe era professora sem cadeira e ela tanta vez ouviu aquilo que sempre disse que um dia havia de ter uma professora com cadeira. A minha mãe criou em mim o gosto por ensinar." (E1); "Eu fui professor durante toda a minha vida. Enquanto criança, já com a 4ª classe, fui contratado pelos pais dos meus companheiros de infância para os ensinar a ler e escrever. O professor tinha um estatuto importante na sociedade local" (E2); "Posso afirmar que nasci com vocação para ensinar" (E3); "Desde pequena que queria ser professora" (E4); "A família" (E5, E6).
	Ensino	"Muito diferente dos anteriores." (E1); "Como todo o ensino anterior, era livresco e teórico. No último ano, no entanto, havia aulas práticas, mas anexas" (E2); "Os professores ensinavam bem, motivavam-nos. Nunca tive notas tão boas como no Magistério" (E3); "Era rígido, muitas disciplinas que tinham de ser dadas. 1º ano em Fevereiro fazia-se exame, depois de Fevereiro ate Junho estagiávamos com os alunos. No fim do estágio, fazíamos exame de estado, vinham professores de Coimbra avaliar, podíamos descer, subir ou manter a nota dada pelo professor" (E4); "Muito rígido e exigente" (E5, E6).
	Currículo	"Fazíamos um exame em Fevereiro e um exame final em que tínhamos de dar uma aula na frente dos júris de exames e vinham os professores de Coimbra(…)" (E1); "Além das lições puramente teóricas, todas as disciplinas eram experimentadas, normalmente no respeitante às diretivas da Pedagogia e da Didática" (E2); "A psicologia, a pedagogia, e a didática (…) tínhamos também: português, matemática, desenho, música, educação física, lavores, religião e moral" (E3); "Português, didática, psicologia, desenho, ginástica, trabalhos manuais, canto coral, moral" (E4); "Havia muitas disciplinas teóricas" (E5, E6).
	Materiais didáticos	"Os materiais eram elaborados por professores e alunos." (E1); "Mapas, elaborados por nós para a classificação sistematizada, com vista à elaboração do perfil psicológico e didático de um aluno" (E2); " Material elaborado pelos próprios professores e alunos, conforme a disciplina e a prática exigiam" (E3); "Livros" (E4, E5); "Elaborava-los de acordo com as disciplinas" (E6).
	Professores	"Lembro-me do Dr. Frade Correia e do Dr. Gaspar." (E1); "Professor José Maria Gaspar que considero um dos maiores pedagogos portugueses" (E2); "Lembro-me do Dr. Frade Correia, e do professor de moral, que era o pároco de Castelo Branco: cónego Anacleto, da professora de didática, cuja fisionomia lembro, mas esqueci o nome, todos os outros eram professores do liceu: Dr. Parro, Dª Maria Teresa, Dª Maria Clara, Dª Maria Sofia" (E3); "Dr. Frade, Dª Ana, cónego Anacleto, Dª Sofia" (E4, E6).
	Práticas pedagógicas	"No 2.º ano, nas escolas primárias, anexas ao Magistério" (E2); "Nas salas de aula da Escola do Magistério. No último semestre, o estágio era em escolas primárias oficiais da cidade. Estagiei na escola da Senhora da Piedade" (E3); "Fazíamos ao lado da escola, e o exame de estado também" (E4); No 2º ano havia práticas nas escolas anexas, onde aplicávamos os conhecimentos" (E5, E6).
	Perfil do professor	"Um professor era uma pessoa muito respeitada e à qual se recorria sempre que não se sabia alguma coisa" (E1); "Eram professores cumpridores, com poucos recursos materiais e humanos. Os programas eram muitos extensos" (E2); "O professor era uma pessoa respeitada na sociedade, tinha que ser bem formado pois nas aldeias era consul-

		tado e solicitado para toda a espécie de problemas" (E3); "Ensinar bem" (E4, E5, E6).
	Tempo de formação	"Cinco anos do ensino liceal e dois anos de Magistério." (E1, E5); "2.º Ciclo Liceal e 2 anos de Magistério Primário" (E2, E6); "Cinco anos de secundário e 2 de Magistério" (E3); "2 anos" (E4).
	Atividades	"Só era estudo" (E1, E4); "Fazíamos algumas atividades" (E2, E3, E5): "Estudávamos muito e poucas atividades" (E6).

A Categoria 3 abordava com as suas subcategorias a formação dos entrevistados como alunos do Magistério referindo-se a este período, com os seguintes depoimentos: às escolas como "edifícios, por vezes, degradados" (E2); o ensino era "como todo o ensino anterior, livresco e teórico. No último ano, no entanto, havia aulas práticas nas escolas anexas" (E2); "Os professores ensinavam bem (E3); mas "Era rígido, muitas disciplinas que tinham de ser dadas. No 1º ano em Fevereiro fazia-se exame, depois até Junho estagiávamos com os alunos. No fim do estágio, fazíamos exame de estado, vinham professores de Coimbra avaliar, podíamos descer, subir ou manter a nota dada pelo professor" (E4). Em relação ao 'Ser professor', ao despertar dessa inclinação afirmaram que lhes foi incutida pela família ("*a minha mãe criou em mim o gosto por ensinar*" (E1), contrariamente ao E4 que diz "Desde pequena quis ser professora" ou então por algum (bom) professor que tiveram. Em relação ao currículo na época ia desde as "(…) lições puramente teóricas, todas as disciplinas eram experimentadas, normalmente no respeitante às diretivas da pedagogia e da didática" (E2) e do "Português, didática, psicologia, desenho, ginástica, trabalhos manuais, canto coral, moral" (E4, E5). Praticamente todos os entrevistados evidenciaram que os materiais didáticos eram feitos por eles ou "elaborados por professores e alunos de acordo com as disciplinas." (E1); "Mapas, elaborados por nós para a classificação sistematizada, com vista à elaboração do perfil psicológico e Didático de um aluno" (E2); "Material elaborado pelos próprios professores e por nós alunos, conforme a disciplina e a prática exigiam" (E3) e ainda apenas "Os livros" (E1, E4, E6). Alguns afirmaram a existência de professores em comum no Magistério (E1, E3, E4).

Relativamente à Categoria 4ª que abordava a entrada e exercício no sistema educativo da profissão docente, consideravam que o perfil do professor na época era o de uma pessoa que desempenhava um papel de muito destaque no sistema: "Um professor era uma pessoa muito respeitada e à qual se recorria sempre que não se sabia alguma coisa" (E1); "Eram professores cumpridores, com poucos recursos materiais e humanos. Os programas eram muitos extensos" (E2); "O professor era uma pessoa respeitada na sociedade, tinha que ser bem formado pois nas aldeias era consultado e solicitado para toda a espécie de problemas" (E3). Todos afirmaram que o tempo de formação era de 2 anos de Magistério.

4 A – Categoria	**Subcategorias**	**Evidências da narração**
	Competências adquiridas	"Aprendi a saber dominar uma sala, a saber por onde pegar. Apanhei crianças com muitas dificuldades a nível de aprendizagem, casos de crianças que quando tive contacto com elas pela primeira vez já tinham reprovado algumas vezes e consegui que elas fossem aprovadas." (E1); "Colaborei com Revista Escola Democrática, introduzi a escrita, ilustração e impressão dos próprios livros de texto e criei a orquestra infantil com músicas e canções interpretadas pelos alunos para representar a escola e o concelho em recitais e festas escolares. Fiz parte das escolas que integraram o ensaio pedagógico do novo programa" (E2); "Descobri coisas que já tinha estudado anteriormente. Evoluí sozinha, não tinha prática, fui ensinando e estudando,

		fazendo tentativas" (E4); "Aprendi coisas novas na prática das aulas" (E5); "Aprendi a ser melhor" (E6).
Exercício da profissão no Estado Novo	Primeiras aulas	"Eu ia um bocadinho receosa, mas sou crente e sabia que sabia ensinar e tinha tido ótimos professores, o facto de estar na minha aldeia também deu alguma confiança." (E1); "Na escola da Serra, na cidade de Portalegre, havia um aluno da 1ª classe, o Castelinho, que não ia à escola e fugia quando tentavam levá-lo. Pedi aos alunos da 4ª classe que o apanhassem quando logo pela manhã se escaparia. Os alunos mais velhos apanharam-no e trouxeram-no à minha presença. Fiz-lhe festas, tranquilizei-o, levámo-lo para a escola e nunca mais faltou!" (E2); "A primeira vez que tomei posse como efetiva, no 2º ano de trabalho, jurei sobre a Bíblia, que tinha 'ativo repúdio pelo comunismo', que, na altura, nem sabia o que era" (E3); "Lembro, perto da minha terra em Valverde, um professor chamada Sequeira ficou muito surpreendido quando eu cheguei à escola, porque ele é que me tinha feito exame da 4ª classe e agora eu estava ali para ser sua colega e dar aulas" (E4); "Tive algum medo" (E5).
	Contacto com Alunos	"Sim, como dei aulas na minha terra mantenho contacto com muitos deles. Alguns até me convidaram para os próprios casamentos e batizados dos filhos." (E1); "Praticamente com todos os da escola onde ainda resido" (E2); "Tenho sim, muitos de todas as terras onde estive, deixei lá afilhados, padrinhos, compadres" (E4); "Foi sempre uma boa relação na base do respeito e camaradagem" (E5, E6).
	Funções exercidas	"Introduzi as atividades da denominada "escola viva" (…) e tinha a orquestra infantil para o desenvolvimento da oralidade", "Fui diretor de escola, adjunto e delegado escolar" (E2); "Como era o tempo, tínhamos de levar os alunos a fazer exame ao Fundão, tínhamos de fazer tudo por tudo para eles serem os melhores e para não apanharem reprovações (nunca tive nenhuma), e ao fim da escola vinham aqui para a minha casa estudar" (E4); "Cheguei a ser delegado escolar" (E5); "Fui diretor de escola" (E6).
Exercício da profissão no Estado Novo	Escolas onde lecionou	"O meu primeiro ano foi a substituir a minha professora da primária na escola do Orvalho, depois estive na Lousa, Foz do Giraldo, voltei ao Orvalho (E1); "Portalegre, Sacavém e Proença-a-Nova. Comecei como agregado em Portalegre, depois efetivei-me em Sacavém onde estive apenas um ano e por fim em Proença-a-Nova onde permaneci até à aposentação em 1992" (E2); "De 1960-68, Distritos de Castelo Branco e Santarém, concelhos da Sertã, Proença-a-Nova e Mação, localidades: Serra de S. Domingos, Cimadas – o desabrochar de uma carreira, Martinzes, Chão do Galego – a escola inserida e aberta ao meio, Cabeçudo, de 1977 a 1992 concelho de Sintra. Luanda – Angola foram a minha segunda "escola profissional" "(E3); "Em Valverde (1 ano), depois na Lisga, concelho de Sobreira Formosa (1 ano), depois Macieira (1 ano) concelho da Sertã, depois em Peniche (1 ano), 7 anos na Atalaia do Campo e o resto na Póvoa de Atalaia (30 anos" (E4). "Estive em Monforte da Beira, 10 anos nos Escalos de Cima e por fim terminei na escola do Cansado (Castelo Branco)" (E5); Andei de terra em terra até vir para Castelo Branco (E6).
	Materiais didáticos	"O material didático que nós tínhamos na escola era feito pelos professores para cada aula. A única coisa que havia na sala eram os mapas, o mapa de Portugal continental, o mapa mundo e o mapa das colónias existentes na altura." (E1); "Tinha um museu com uma espécie de animais, plantas e minerais para concretizar as noções do meio físico e natural e utilizava peças em cartão para a concretização da notação decimal" (E2); "Mais do que os meios materiais, o sucesso escolar das crianças e jovens passa por corpos docentes estáveis e pela motivação dos professores" (E3) "Os materiais articulavam-se com o modelo de ensino" (E4); "Nós intentámos usar materiais que valorizassem a participação dos alunos, na sua concre-

		tização" (E5); "Não havia materiais em nenhuma escola, só a caixa métrica, livros e mapas e globo" (E6).
	Métodos	"Método muito expositivo" (E1); "Método misto, ativo, prático e logográfico, semelhante ao usado em França" (E2). "A metodologia do ensino exigia esforço dos alunos" (E3); "O habitual" (E5).
	Tamanho das turmas	"As turmas eram enormes, cada professor tinha 4 classes. Cheguei a trabalhar com 60 crianças. Tinha 3 filas de carteiras, cada fila tinha 7 carteiras e cada carteira tinha dois lugares. Havia crianças que tinham de trazer cadeiras de casa para se sentarem à volta dos outros." (E1); Eram turmas muito grandes" (E3, E4); Muitos alunos nas turmas" (E5, E6).
	Relação pedagógica	"Sempre tive uma relação exigente com os meus alunos, mas as mães confiavam-mos e só diziam "dê-me só a pele para o tambor". Cheguei a dar almoços a alguns alunos porque percebia que eles não tinham muito que comer em casa" (E1); "A melhor possível" (E2); "Sempre me dei bem com alunos" (E3); "Tinha uma boa relação com todos" (E4); "Boa relação, nunca me dei mal com ninguém" (E5); "Gostava de relacionar-me com eles" (E6).
	Exame	"Havia exames na 3.ª e na 4.ª classe. Os exames da 3.ª era feita na própria sala de aula e vinha um professor de fora fazer o exame, os da 4.ª classe tinham de se deslocar à sede do concelho e prestar provas perante um júri, um presidente de júri e duas vogais." (E1); "O curso terminava com o exame de estado" (E2); "Não" (E4).
	Ensino	"Todas as lições dos livros estavam preparadas para o ensino patriótico. Tínhamos de ensinar o hino nacional no canto coral e o hino da mocidade e outras canções patrióticas. Havia um lema que era "Deus, pátria e família" (…)" (E1); "Teórico e livresco, só que eu fugia dessa orientação e nunca utilizei, por exemplo, o livro único da primeira classe e usava o Álbum Infantil ou seguia este método quando passei a usar o livro impresso na escola" (E2).
	Momentos Importantes	"O que mais me marcou foi a pobreza das pessoas e o esforço que faziam em aprender alguma coisa" (E1); "Depois do 25 de Abril pude demarcar-me totalmente do método preconizado oficialmente" (E2); "Nunca tinha ensinado a ler pelo método global e foi uma experiência maravilhosa. Habituada às aldeias da Beira Baixa, sozinha ou com uma colega, ir para uma escola com mais de mil alunos, desdobrada por três turnos, já com conselho escolar, etc." (E3); "Foi quando dei aulas pela primeira vez, em valverde, porque me senti independe com 20 anos apenas, já tinha o meu sonho realizado" (E4); Tive experiências boas com alunos" (E5).
	Atividades	"Atividades na base do livro texto" (E1, E2, E3); "Vinha às vezes brincar com eles cá fora, e dentro da sala os trabalhos manuais que eu ia ajudando" (E4); "às vezes fazia atividades diferentes" (E5).

Os entrevistados, como professores primários no Estado Novo, evidenciaram relativamente a esta Categoria 4A sobre o seu exercício docente antes de 1974, recordações expressas em muitas dificuldades, pelo facto de ser o primeiro momento autónomo em que exerciam a profissão escolhida: "Eu ia um bocadinho receosa, mas tinha confiança e sabia que sabia ensinar e tinha tido bons professores, o facto de estar na minha aldeia também deu alguma confiança" (E1). Muitos deles mantinham contactos com antigos alunos: "Tenho sim, muitos de todas as terras onde estive, deixei lá afilhados, padrinhos, compadres" (E4). Nesta época do período salazarista e marcelista, os professores primários

exerciam funções muito especificas e com elevada importância: "Fui diretor de escola, adjunto e delegado escolar" (E2). As turmas tinham com muitos alunos ("eram enormes" – E1, E5, E6) e no uso do material didático houve um consenso de ideias, ou seja, a maioria disse-nos que havia na escola: "o mapa de Portugal continental, o mapa mundo e o mapa das colónias existentes na altura" (E1); "a caixa métrica, livros, o globo" (E4). Destacamos o professor E3 que disse o seguinte: "Mais do que os meios materiais, o sucesso escolar das crianças e jovens passa por corpos docentes estáveis e pela motivação dos professores. Por projetos de escola que unam os professores e valorizem a participação dos alunos e auxiliares, na sua concretização". É de destacar que a relação pedagógica era bastante afetiva e exigente. Alguns professores demonstravam um sentimento de entreajuda para com os alunos, em especial, com os mais necessitados: "Cheguei a dar almoços a alguns alunos porque percebia que eles não tinham muito que comer em casa" (E1); para além de partilharmos atividades "vinha às vezes brincar com eles cá fora e ajudava dentro da sala os trabalhos manuais" (E4). Muitos deles organizavam excursões, passeios culturais com os alunos e famílias como no caso do E3 (Figura 1).

Figura 1: Passeios de estudo com a E3 (Albertina) na década de 60 séc. XX
(Fonte: Fotografia cedida pela entrevistada Professora Albertina)

O modelo de ensino pautava-se pela continuidade do ensino anterior, contudo houve entre os entrevistados um deles que fugia dessa linha: "(…) só que eu fugia dessa orientação e nunca utilizei, por exemplo, o livro único da primeira classe, usava o Álbum Infantil ou seguia este método quando passei a usar o livro impresso na escola" (E2). Os momentos importantes na profissão foram marcados pelas inovações que o 25 de Abril trouxe (ações de formação e conhecimento de novas metodologias de ensino): "Depois do 25 de Abril pude demarcar-me totalmente do método preconizado oficialmente (…)" (E2).

Por conseguinte, podemos sintetizar os seguintes aspetos de análise das entrevistas relativamente ao exercício profissional antes de 1974 no ensino primário destes entrevistados: a obrigatoriedade de aprovar exame de Estado para entrar no sistema de ensino e ter vaga, senão andavam de terra em terra; o cumprimento do programa oficial e do modelo de ensino repetitivo, sem coeducação e de manhã e de tarde; a exigência dos alunos usa-

rem farda e tinham que ser 'cultos' (saber a tabuada, saber rios e serras, etc.); a realização de atividades (extra)escolares só nos sábados ou às vezes nas quartas-feiras, no âmbito da Mocidade Portuguesa (alunos entre os 7 e os 14 anos); presença de símbolos na sala de aula; material didático rudimentar e o que havia era elaborado pelo professor; o aproveitamento/rendimento escolar dos alunos era, em geral, baixo (elevado abandono e insucesso escolar) daí a insistência em ensinar esses 'alunos fracos' com mais tempo e a colaboração dos alunos que iam mais avançados na turma; o uso e aplicação de castigos, muitos deles físicos (reguada); havia visitas da inspeção, com vigilância à sua conduta; adequada relação escola-família; realização de alguns passeios e atividades envolvendo os pais e/ou a comunidade. Enquanto no Estado Novo a exigência do professor, o programa e o rigor do modelo de ensino era excessivo, após 1974 com a democratização do ensino, a consciencialização do papel do professor no desenvolvimento e formação no ensino primário modificou-se indo ao encontro dos interesses/motivação dos alunos, mais atividades (extra)escolares e mais participação da família na escola.

4B – Categoria	Subcategorias	Evidências da narração
Exercício da profissão Pós 25 de Abril de 1974	Mudanças pedagógicas	"A viragem deu-se em 1974 implementando-se a escola democrática e o acesso dos alunos à educação." (E1); "Começámos a ter ações de formação de forma frequente…por vezes, longe em Lisboa" (E2); "Exigia-nos o plano de aula e relatórios, mas nós no Magistério aprendemos a fazê-lo só que não o aplicávamos" (E3); "Antes não fazíamos planos de aula e após 1974 começámos a fazer relatório diário, semanal e mensal e tivemos que começar a fazer o plano de aula" (E4); "Deu-se uma revolução ao nível dos programas de ensino primário e das didáticas" (E5); "Privilegiou-se o professor primário e passámos a ter mais trabalho com os planos de aula" (E6).
	Competências adquiridas	"Desenvolvi o microensino" (E1); "Aprendi outros métodos de ensino através de ações de formação" (E2); "As ações de formação foram muito úteis para mim…fiz muitas" (E3); "Aprendemos técnicas de ensino novas" (E4); "Começámos a aprender coisas novas e conhecer outros modelos de ensino" (E5); "Adquiri conhecimentos de novas pedagogias" (E6).
	Materiais didáticos	"O material didático passou a ser feito por nós e os alunos" (E1); "Com a mudança dos programas, mais interessantes elaborávamos materiais mais interessantes para os alunos" (E2); "Passámos a utilizar novos meios educativos e construídos com os alunos" (E3); "Elaborávamos muitos mais materiais e tínhamos livros de apoio" (E4); "Melhores meios" (E5).
	Método de ensino	"Métodos novos e ativos" (E1); "Passámos aplicar novos métodos que não conhecíamos antes" (E2); "Métodos das pedagogias novas" (E3); "Métodos ativos e mistos com sentido prático" (E4); "Método de resolução problemas" (E5); "A metodologia de ensino envolvia mais os alunos, motivando-os a aprender" (E6).
	Tamanho das turmas	"Turmas mais pequenas e por classe." (E1); "As turmas adequavam-se às novas pedagogias" (E4); "Turmas com menos alunos" (E5); "As turmas permitiam um melhor ensino" (E6).
	Relação pedagógica	"Mantinha uma relação de respeito e dignidade para com os alunos" (E1); "Criámos mais empatia com os alunos e até com a família" (E2); "Sempre mantive um bom relacionamento afetivo

		com os alunos e os pais" (E3); "A relação passou a ser mais interpessoal criando um bom ambiente e clima educativo na aula" (E4); "Relação mais afetiva" (E5); "Muito boa relação com os alunos, com amizade, proteção e respeito" (E6).
	Avaliação	"Aplicávamos a avaliação contínua." (E1, E5); "Utilizámos a avaliação sumativa e a contínua aos alunos" (E2); "Passámos a refletir melhor a avaliação das atividades dos alunos" (E4, E6).
	Atividades curriculares	"Começámos a realizar atividades mais motivadoras" (E1); "As atividades articulavam-se com o currículo" (E2); "Os Programas exigiam mais actividades" (E4); "Os professores propunham mais atividades didáticas de interesse" (E5); "As atividades passaram a ser rotinas diárias na sala de aula, com mais interesse" (E6).

A Categoria 4B aborda as narrativas relacionadas com o exercício profissional destes professores depois de 1974, tendo assistido a reformas e mudanças educativas e organizacionais, quer na escola, quer nas metodologias de ensino e nas atividades propostas. Ou seja, a educação passou a ser o centro do processo democrático na época, mudando o cenário sociocultural do país, pois o ensino passou a ser mais liberal e ao encontro dos interesses dos alunos, com um alargamento da escolaridade obrigatória (9 anos). Com o 25 de Abril introduziu-se a educação pré-escolar e a educação especial, a continuação da unificação do ensino, as mudanças curriculares (programas) e nos métodos pedagógicos (ativos) e relação pedagógica e na relação 'escola-família'. Perante a massificação da escola pública e as mudanças no sistema de ensino com a Lei de Bases de 1986, as escolas passaram a ter uma gestão democrática que originou uma política de descentralização, acompanhada de mais escolas primárias no país (plano de construção).

5 – Categoria	**Subcategorias**	**Evidências da narração**
Perceção do futuro da Escola e da Educação	Valeu a pena	"Sim sem dúvida" (E1); "Absolutamente" (E2, E6); "Sim" (E3, E5); "Valeu muito a pena, porque sempre foi o meu sonho" (E4).
	Aconselha	"Aconselho se realmente tiverem vocação." (E1, E6); "A todos que sentirem verdadeira vocação para ajudar os outros a realizar-se" (E2); **"**Sim" (E3); **"**Não, primeiro pela falta de respeito que há entre pais e professores, não vejo futuro nesta educação" (E4); "(…) é uma bonita profissão para quem gosta de ensinar" (E5).
	Escolhia novamente	"Sim sem dúvida é o que sempre gostei de fazer." (E1, E5); "Sem dúvida, já que não tive posses nem oportunidade para tirar o curso de Medicina" (E2); "Sim" (E3); "Sim, mas só no meu tempo, não de agora, agora não queria ser professora porque não vejo futuro na educação" (E4); "Optaria outra vez por ser professor" (E6).
	Recordações	"Tenho ainda alguns poemas escritos pelos meus alunos" (E1); "Dos meus alunos guardo, da maior parte, as melhores recordações, ainda que tenha consciência que, nem sempre, fui correspondido por uma pequena minoria" (E2); "Tenho recordações lindas, que davam um belo livro" (E3); "Boas recordações, visto ter ainda muitos contactos com eles depois de tantos anos" (E4, E5); "Tenho ainda cadernos dos alunos" (E6).
	Saudades	"Bastante e hoje até tenho pena que não tenha ficado mais 2 anos para levar a última turma ao 4º ano" (E2); "Não são saudades é alegria pela realização, como pessoa, que a profissão me proporcio-

		nou" (E3, E5); "Tenho muitas, porque naquela altura a professora era vista como uma senhora de grande respeito e eu gostava que me dessem muita homenagem" (E4); "tenho muitas recordações boas e saudades da profissão" (E6) .
	Futuro no Ensino em Portugal	"Deficiente, a não ser que haja a coragem de varrer, de uma vez por todas, métodos sintéticos e teóricos, reconhecer a escola que temos e procurar a escola que queremos" (E2); "Vejo pouca relação entre professor e aluno, não há amizade como havia antigamente" (E4); "O pior de tudo é haver muita inovação no ensino" (E5); "As tecnologias revolucionaram o ensino" (E6).

A Categoria 5 integra as narrativas relacionadas com a perceção e reflexão dos entrevistados sobre o futuro da escola. Em geral, estes professores aposentados apresentaram diferentes perspetivas, pois apesar de todos eles considerarem que a sua escolha profissional como professores valeu a pena, no contexto onde se desenvolveu (Cole & Knowles, 2001), a maioria destaca o negativismo da educação nos dias de hoje, ou seja, muito "*Deficiente*" (E2), a não ser que haja uma "reviravolta" como diz o entrevistado E2, que afirma ainda: "a não ser que haja a coragem de varrer, de uma vez por todas, os métodos sintéticos e teóricos e reconhecer a escola que temos e procurar a escola que queremos". Contudo, todos os professores guardam inúmeras lembranças da sua profissão: "Tenho recordações lindas, que davam um belo livro" (E3), nomeando até que escolheriam novamente a mesma profissão. No entanto a E4 – afirma que não aconselha neste momento "seguir os mesmos passos (…) pela falta de respeito que há entre pais e professores" (E4). Podemos salientar que as entrevistas deram a oportunidade aos entrevistados para relembrarem a experiência profissional e as suas vivências (Imbernón, 2005), de tal modo que retivemos uma citação da E3: "*Com o exemplo vivo e fecundo que tive na família com a moldura natural e humana da terra onde me fiz gente… difícil seria ter trilhado outro caminho. Foi professora por vocação. Amei a escola e trabalhei com seriedade profissional. Dei-me ao ensino e aos meus alunos*".

Remate de ideias

Sabemos que as histórias de vida se enquadram no marco da viragem narrativa na investigação inserimos as narrativas-biográficas dos professores no tempo e espaço histórico e no seu contexto social e educativo da época (Nóvoa, 2003). De facto, a revalorização da importância do significado e interpretação dos processos, das atividades, experiências e comportamentos humanos e o redescobrir do valor da subjetividade proporciona, na área da história da educação o desenvolvimento de estudos baseados em relatos (biográficos) de vida (Goodson, 2004), fundamentais para a reconstrução da memória. Tivemos a pretensão de relacionar os relatos de vida recolhidos com o seu contexto, entre as vozes e as suas representações no processo de exercício profissional dos professores. Estas vozes dos entrevistados transformam-se em histórias de vida contextualizadas (Goodson, 1995), pois geraram a relação interativa ou recíproca entre essas vozes, as narrativas, as formas de vida e os contextos educativos, de modo a terem a forma de interpretação e constituir a (inter)textualidade. As narrativas das ações e os relatos de vida convertem-se em genealogias de contexto e em histórias de vida (Goodson et al. 2012).

Na verdade, os relatos de vida serviram-nos como um meio para descobrir e expressar a identidade pessoal e profissional dos entrevistados, através das narrativas (Denzin, 1989; Linde, 1993), em que o "*yo es un producto de nuestros relatos y no una cierta esencia por descubrir cavando en los confines de la subjetividad*", no dizer Bruner (2003, p. 122).

Propusemo-nos trazer à luz essas narrativas sobre as recordações e vivencias dos entrevistados, que revelaram apropriações de momentos e situações da sua prática docente e, (re)construíram a identidade de '*ser professor primário'* no tempo histórico de antes e depois de 1974 na escola portuguesa. De facto, as suas narrações, conforme o recorte temporal, redesenharam os momentos vivenciados no seu percurso pessoal (formação escolar) e profissional. Evocaram as suas memórias, por meio duma inter-relação dinâmica entre o individual e o social, adentrando no seu percurso de vida, a partir das suas memórias que foram alvo das políticas educativas da época (Biesta, Field, Hodkinson, Macleod & Goodson, 2011). Observámos que, sendo maioritariamente professoras com uma formação inicial comum (Magistério Primário), há muitas caraterísticas de ação (execução do modelo de ensino) coincidentes nas suas trajetórias profissionais, mas também algumas diferenciações entre o saber e o fazer docente, detetadas em algumas narrativas e memórias. Estes ensinamentos da 'escola' do Estado Novo acarretaram conteúdos socioculturais e conhecimento de métodos pedagógicos memoráveis no tempo de uma instrução rígida, com uma moral específica, do uso da palmatória e da punição, da obediência e exigência do livro de texto único, ou seja, receberam ou difundiram como alunos e/ou como professores (profissão) os conhecimentos acenados como regeneração dos males sociais da época e do tempo histórico em que viveram, embora tenham acompanhado o processo de evolução e até de alguma mudança no sistema escolar, no pensamento educacional, mas tenderam a vivenciarem a escola e a profissão (Goodson et al, 2010).

Os professores entrevistados consideraram na construção das suas identidades docentes representações no modo como se educaram e formaram, destacando a aula como espaço de vida com os dilemas dos conteúdos e das metodologias de ensino e de aprendizagem, associado à relação pedagógica que desenvolveram, à organização institucional que seguiram e à forma de desempenho profissional perante as mudanças. As suas visões herdadas e as emergentes após 1974, permitiram continuidades e ruturas no ensinar e no modo de ser professor, com formas próprias nas tarefas docentes (Martins, 2014). Ou seja, a reconstrução das suas histórias de vida deambulou entre o projetado pela época (tempo socio-histórico), o vivido, o emergente e o produzido pela sua profissão (identidade) (Woods & Jeffrey, 2002). Tivemos a necessidade de focalizar a narratividade na conformação das identidades docentes e em abordar a complexidade das diversas visões que se (re)descobriram e se (re)interpretaram. Foi com este paradoxo que realizámos o estudo convertendo-se na bússola de procura de referenciais (teóricos e de significado), já que a compreensão dos processos de conformação das identidades docentes se efetuaram desde a reconstrução das histórias desses entrevistados, que fazem parte de uma trama pessoal, social, política, cultural e histórica que emerge e que havia que ser reconstruída. Foi nesse sentido que estas histórias são como '*doppelganger*', no dizer de Bruner (2003, p. 46), ou, seja, o duplo fantasmagórico de uma pessoa que atua em dois mundos: o da paisagem de ação no mundo (profissão); e o da paisagem da consciência, onde se representam pensamentos, sentimentos e segredos dos protagonistas da história.

Bibliografia

Biesta, G., Field, John., Hodkinson, P., Macleod, F., & Goodson, I. (2011). *Improving learning through the Life course: Learning Lives.* Routledge.

Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *RMIE – Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14 (62), set./out., 711-734.

Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. La Muralla.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1999). *Investigação qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto Editora.

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. Fondo de Cultura Económica.

Carvalho, Rómulo de (1987). *História do Ensino em Portugal*. Desde a Fundação da Nacionalidade até ao fim do Regime de Salazar-Caetano. Fundação Calouste Gulbenkian

Cole, Ardra L. & Knowles, Gary J. (2001). *Lives in context: The art of life history research*. Alta--Mira Press.

Denzin, Norman (1989). *Interpretative Biography*. Sage.

Ferrarotti, Franco (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia* (UAEM-México), vol. 14 (44), 15-40.

Goodson, Ivor F. (1995). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In A. S. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*, 2.ª ed. (pp. 63-78). Porto Editora.

Goodson, Ivor F. (Ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Octaedro/EUB

Goodson, Ivor F. (2012). *Developing narrative theory: life history and personal representation*. Routledge.

Goodson, I. F., Biesta, G., Tedder, M., & Adair, N. (2010). *Narrative learning.* Routledge

Goodson, Ivor; Loveless, A. & Stephens, D. (Eds.) (2012). *Explorations in narrative research.* Sense Publishers.

Halbwachs, Maurice (2004). *Los marcos sociales de la memoria (Postfacia de Gérard Namer*). Anthropos.

Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. Teacher College Press.

Imbernón, F. (Coord.) (2005). *Vivencias de maestros y maestras*. Graó.

Linde, Charlotte (1993). *Life Stories.The creation of coherence*. Oxford University Press.

Martins, E.C. (2014). As narrações dos professores na memória educativa portuguesa durante o Estado Novo e depois de 1974 (Histórias de vida de professores aposentados). In F. Comas Rubi, S.G. Gómez, X. Montilla Salas, & B. Sureda García (Eds.), *Imatges de L'Escola, Imatge de L'Educació* (pp. 113-126). Universitat de les Illes Balears/Editora Titol.

Nóvoa, A. S. (2003). Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de nuevas historias de la educación. In T.S. Popkewitz, D.F. Barry & M.A. Pereira (Eds.), *Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización* (pp. 61-84). Editora Pomares.

Nóvoa, A. S. (2005). *Evidentemente. Histórias da educação.* Edições ASA.

Pujadas, J.J. (1992). *El uso de las historias de vida en Ciencias Sociales.* CIS.

Reis, P., & Climent, Núria (2012). *Narrativas de profesores: reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional.* Publ.Universidad Internacional de Andalucía.

Ricoeur, Paul (1987). *Tiempo y narración*. Ediciones Cristiandad.

Serret-Segura, A., Martí-Puig M., & Corbatón-Martínez, R. (2016). Las historias de vida en la formación de maestros de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 71, 217-228 – OEI/CAEU

Vidigal, Luís (1996). *Os Testemunhos Orais na Escola: História Oral e Projetos Pedagógicos.* Edições ASA.

Woods, Peter & Jeffrey, Bob (2002). The reconstruction of primary teacher's identities. *British Journal of Sociology of Education*, 23 (1), 89-106.

A HABITAÇÃO DO PROFESSOR PRIMÁRIO EM MEIO RURAL DURANTE A I REPÚBLICA PORTUGUESA (1910-1926): ANÁLISE DE PROJETOS DE ESCOLAS E RESIDÊNCIAS[*]

Carlos Manique da Silva

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Introdução

A dicotomia casa do mestre/ escola influencia decisivamente a organização interna das escolas primárias até à primeira metade do século XX (Silva, 2005). A expressão "casa da escola" traduz a dupla ideia de alojamento para o professor e de salas organizadas para receber os alunos às horas das lições. A este respeito, Brullet (1998) introduz o conceito de *domesticidade*, demonstrando que, na casa do professor, a sala destinada às aulas, em resultado de novas exigências pedagógicas, vai progressivamente tornar-se independente e agregar outros espaços.

Ora, desde 1866, ano em que são publicadas em Portugal as primeiras normas sobre construção de escolas primárias, que se regula a habitação destinada ao professor. Mais tarde, em 1917, nas "Normas técnicas, higiénicas e pedagógicas a que devem satisfazer os novos edifícios escolares", define-se que, nos meios rurais, o professor terá (por via de regra) residência no edifício escolar; adverte-se, no entanto, que entre os dois espaços não poderá haver comunicação. Por um lado, receia-se que o professor descure as suas obrigações profissionais; por outro lado, valoriza-se a sua presença no edifício escolar como forma de identificação com a escola e, mesmo, como elemento de afirmação no seio das populações (sobretudo, nos meios rurais). É o significado social da escola e o seu sentido histórico de construção e transformação que estão aqui em agenda (Magalhães, 2010).

Assumindo a especificidade da I República (1910-1926) como conjuntura histórico-pedagógica, interessa-me perceber de que forma o projeto integrador republicano[1] procu-

[*] Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., e cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 e do Lisboa2020 no âmbito do "Projeto n.º 029091 MRIR-Memórias Resgatadas, Identidades Reconstruídas". Foi primeiramente publicado nos *Cadernos de História da Educação*, v. 20, n.º 3, de 2020, pp. 707-722.

[1] A noção aqui presente é a de que a República precisava de superar a utopia e olhar a realidade, impondo-se, por isso, entrar também no mundo rural (reconhecê-lo), onde eram extremamente baixos os índices de escolarização (Afonso, 2016).

rou valorizar o papel social dos professores primários em meio rural, atribuindo-lhes condições para o desenvolvimento da sua missão. Uma dessas condições prende-se, justamente, com a habitação destinada ao professor. A perspetiva analítica adotada incide sobre legislação (normas de construção de escolas primárias) e projetos de edifícios escolares com habitação para o professor (também alguns projetos autónomos de residências) desenhados pelo arquiteto Raul Lino (1879-1974). No caso dos referidos projetos, seguindo a investigação de Antonio Viñao (2004), terei em especial atenção: i) as dimensões relativas da escola/ habitação; ii) a articulação/ ligação entre ambas (a existir); iii) a especialização dos espaços da habitação (existência/inexistência de determinados espaços, a sua implantação interna, as suas dimensões). Para essa análise, acresce dizer, sigo um pressuposto formulado por Thomas Markus (1993, p. 29): "functions of individual spaces could be understood because the relations between them were meaningful".

Escola em meio rural

Do que se fala quando se fala de escola em meio rural? Revejo-me na interpretação de A. Van Zanten; reporta-se este autor a uma escola de classe única numa pequena aldeia ou vila (por definição, "escola periférica") como tendo "une configuration scolaire spécifique du fait des caractéristiques de son publique, de certains traits de son fonctionnement interne et des relations qu'elle entretient avec le centre" (citado por Jean, 2007, p. 8).[2] Historicamente, essas caraterísticas são postas em evidência a partir da segunda metade do século XIX, momento de consolidação da escola graduada, segmentada por cursos e por idades (Silva, 2008). É nítida, por exemplo, a clivagem entre docentes que lecionam nas escolas de classe única (situadas, na sua maioria, em meio rural) e os seus homólogos das escolas graduadas (implantadas nas cidades).[3] De resto, Aida Terrón e José María Rosada (2005) exploram bem esta dicotomia (escola urbana/escola em meio rural), ao estabelecerem uma diferenciação clara entre: *cultura escolar*, cuja origem entendem ser urbana; e *cultura de contexto*, aquela em que, segundo os mencionados autores, submergem os alunos antes de entrar e depois de sair do espaço cultural próprio da escola.[4] Nesse sentido, para Aida Terrón e José María Rosada (2005), falar de escola em meio rural significa reportar duas culturas que evolucionam em sentido oposto. Mais explicitamente, o triunfo de uma implica o fim de outra:

> La escuela se constituyó como un dispositivo institucional y organizativo especialmente destinado al modelamiento sistemático de la conducta infantil. Tuvo un origen urbano para atender a la demanda de unos saberes elementales, pero posteriormente se extendió a todos los ámbitos, penetrando en el medio rural sobre todo a partir de mediado del siglo XIX. En él la escuela contrastaba con la grande fuerza que tenía la cultura rural tradicional, en la que el niño vivía totalmente inmerso antes de entrar y después de salir de la escuela. Pero poco a poco la escuela se va asentando y adquiriendo fortaleza frente a la cultura rural […] Así, paulatinamente, la es-

[2] Uma das caraterísticas específicas é, certamente, a heterogeneidade de idades e de níveis de aprendizagem dos alunos. Acresce, por exemplo, a pequena escala e a proximidade (Canário, 2008).

[3] Essa clivagem é, aliás, marcante no município de Lisboa nos anos de 1880, com os docentes das escolas de classe única (designadas paroquiais) a manifestarem a sua condição de inferioridade relativamente aos seus colegas das escolas graduadas (designadas centrais). No fundamental, tal sentimento tinha que ver com a dificuldade pedagógica de lidar com alunos de diferentes níveis cognitivos (Silva, 2008).

[4] Um autor como Abílio Amiguinho (2008) fala em confronto entre cultura escolar e cultura local.

> cuela colabora como un factor más en la transformación del mundo rural, cuyos principios tradicionales se van viniendo debajo de forma acelerada en los últimos tiempos (Terrón & Rosada, 2005, s. p.).

Durante anos, a escola em meio rural esteve muito entrosada com a comunidade. Concorreu para isso, entre outros fatores, a fraca mobilidade das populações rurais. Uma ligação que resultava também do facto de o poder local ter atribuições várias na dotação do ensino primário, nomeadamente, no que respeitava aos edifícios e mobiliário escolares, à habitação dos docentes, bem como no capítulo das caixas escolares.

Porém, há um paradoxo que acompanha a escola em meio rural desde, pelo menos, os anos de 1990, justamente quando esta começa a ser valorizada (Canário, 2008).[5] Por um lado, a escola é vista como obsoleta e herdeira de uma organização pedagógica do século XIX; e, por outro lado, é considerada uma escola de futuro que interessa ao sistema educativo e, mesmo, à reconstrução identitária das comunidades rurais (Jean, 2007; Amiguinho, 2008). Yves Jean (2007) fala numa espécie de nostalgia por uma escola que muitas das gerações de hoje ainda conheceram, mas que está em vias de desaparecer; por oposição a uma escola urbana, frequentemente sobrecarregada de alunos (Jean, 2007). Mas, obviamente, o que está em causa é próprio futuro do mundo rural (Canário, 2008).

A I República e o reconhecimento do mundo rural

Para o ativismo político republicano, uma das questões fundamentais era a que se prendia com o analfabetismo (Pintassilgo, 2010). Não menos verdadeiro será afirmar que a I República reconheceu e quis dar corpo a um projeto que abrangesse o mundo rural (Afonso, 2016), formalizando, para o efeito, as chamadas escolas móveis. Não se tratava, no entanto, de desenvolvimento "do rural como rural", para utilizar a expressão de Justino Magalhães (2016, p. 9). Tratava-se, sim, lembrando a perspetiva avançada por Terrón & Rosada (2005), da afirmação da escola enquanto instituição, se preferirmos, de um projeto cultural de nacionalização que implicava a sobreposição da cultura urbana à cultura rural. Aliás, os relatos coetâneos deixam perceber não só a subestimação dos modos de socialização e de formação das crianças que vivem em meio rural, como também a própria visão "da ruralidade como antípoda da modernidade" (Afonso 2016, p. 38). E no Portugal da I República a presença da escola é ainda muito débil. Todas estas aceções são bem elucidadas por Abílio David, professor de História que, por vicissitudes várias, exerceu funções docentes numa escola móvel do distrito de Leiria:

> Esta missão poderia dar muito mais porque, não obstante tratar-se de uma terra redondamente analfabeta, o certo é que os seus habitantes têm ânsia de saber. É um povo absolutamente ignorante, no rigoroso sentido da expressão.
> Está a 15 quilómetros de uma cidade civilizada e capital de distrito [Leiria].
> Pois a cada hora eu tenho a noção concreta, positiva, iniludível, de que estou a 1500 quilómetros de uma cidade civilizada!
> É um povo de bárbaros! (David, 1916, pp. 144-145).

A própria geografia das escolas móveis denuncia a vontade política do Estado escolarizar crianças em meio rural. E também procurou marcar presença no território nacional através

[5] Em Portugal, no ano de 1994, teve início um projeto de intervenção educativa no mundo rural, designado "Projeto das escolas rurais" (Canário, 2008).

da construção de escolas, embora, deva dizer-se, de forma inconsequente. De facto, em 1918, respondendo, certamente, a uma encomenda oficial, Raul Lino desenhou um projeto regionalizado de escola primária prevendo três versões, consoante se destinassem ao norte, ao centro ou ao sul do país (Silva, 2011). Porém, tal projeto nunca chegou a ser concretizado; serviu, no entanto, de ensaio para os projetos regionalizados aprovados em 1935 para as regiões do Algarve, Estremadura, Alentejo e Ribatejo (efetivamente concretizados).[6]

A descoberta do país rural far-se-á, sobretudo, pelo confronto com "inúmeras resistências [...] dependentes de um quotidiano matriciado num tempo distinto" (Afonso, 2016, p. 77). A este respeito, os professores das escolas móveis terão contacto privilegiado com as realidades locais, algo que lhes permitirá conhecer as limitações das populações (particularmente, das rurais); em causa, dir-se-ia, a (im)possibilidade de construção de uma nova cidadania, se preferirmos, de uma sociedade liberal. São, certamente, elucidativos os relatos do já citado professor Abílio David (1916). Veja-se, por exemplo, o caso de um aluno que se dirigiu ao professor nos seguintes termos: "O meu pai manda dizer que me dê a lição e que me mande embora, que tenho de ir com os bois" (David, 1916, p. 148). Não surpreende, pois, face a muitos outros casos que apresenta, o seguinte comentário: "todos, em absoluto todos, exploram infamemente o trabalho dos menores" (David, 1916, p. 150).

À luz do que foi sendo referido compreende-se a importância que a I República atribuiu, *lato sensu*, à missão do professorado primário (Nóvoa, 1988); por maioria de razão, àqueles que lecionavam nos meios rurais. As citadas "Normas técnicas, higiénicas e pedagógicas a que devem satisfazer os novos edifícios escolares" (1917) sublinham essa distinção, isto é, reconhecem a especificidade do papel/ presença do professor em meio rural.

Reconhecimento identitário das escolas: a dicotomia urbano/rural

Na sua obra *Les constructions scolaires en Suisse* (1907), o arquiteto genebrino Henri Baudin (1876-1929) refere que, sob a aparente uniformidade de programas e regulamentos, o edifício escolar é uma obra com caráter pessoal (leia-se, única). Do seu ponto de vista, vários itens concorrem para essa condição, a saber: i) o destino/ função (escola primária, secundária...); ii) aquilo que designa por "dispositions générales" (escola de raparigas ou de rapazes, mista); iii) o meio (aldeia, vila, cidade, cantão); iv) a utilização de materiais locais (Baudin, 1907, p. 109). Segundo indica ainda, o próprio aspeto estético, frequentemente relacionado com o contexto local, é fator de especificidade (Baudin, 1907).

Para a minha agenda de investigação, importa afirmar que o arquiteto suíço estabelece distinção entre edifícios de escolas urbanas e de escolas rurais (a terminologia é sua). Por exemplo, ao enunciar as caraterísticas das escolas primárias modernas, deixa patente que apenas as escolas rurais têm habitação para o(s) docente(s). Aliás, é muito interessante que a referida distinção tenha que ver, em larga medida, com a adaptação ao meio. Com efeito, Baudin (1907) relata que à medida que aumenta a altitude das localidades montanhosas, mais o edifício escolar se simplifica, tornando-se modesto e adequado aos rigores do clima.

A tipificação do edifício da escola rural está bem presente na obra do arquiteto M. A. Audrey, que desenvolveu atividade profissional no cantão suíço de Friburgo (Baudin, 1907). Efetivamente, a análise de alguns projetos de escolas primárias rurais de sua autoria deixa perceber as seguintes caraterísticas comuns: i) existência de poucas classes (entre uma a três); ii) fachadas muito simples e sóbrias; iii) habitação para um ou mais professores no último piso do edifício da escola (Baudin, 1907).

[6] A inconsequência da política educativa neste capítulo é, de facto, assinalável. Tome-se como referência o Decreto n.º 4642, de 14 de julho de 1918, o qual autorizava o governo a contrair um empréstimo com a Caixa Geral de Depósitos tendo em vista a criação de escolas primárias com cantinas em todo o país.

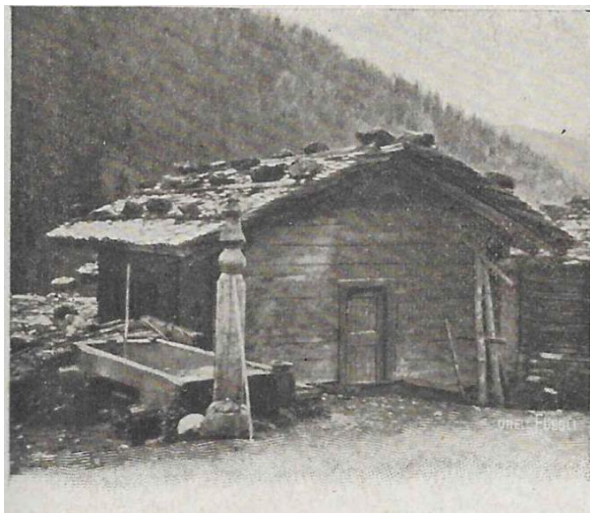


Figura 1. Escola de montanha (Suíça).
Fonte: Baudin (1907).

Em Portugal, a dicotomia urbano/rural é percetível em projetos de edifícios para escolas primárias desde, pelo menos, meados do século XIX. Por exemplo, em 1864, o inspetor Mariano Ghira divulgou, justamente, um conjunto de projetos que evidenciavam a referida distinção (Silva, 2005). Não se estranha, se tivermos em linha de conta que, em meados do referido século, só 11% da população vivia em centros urbanos; e em 1890 esta cifra não ia além dos 15% (Bonifácio, 2005). Atente-se, agora, aos seguintes projetos promovidos por Mariano Ghira.

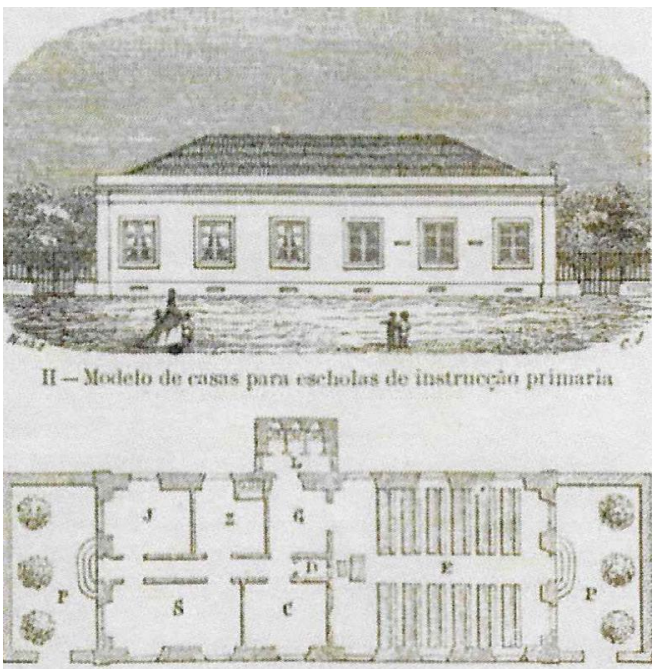


Figura 2. Modelo de escola primária para as cidades.
Fonte: Ghira (1864).

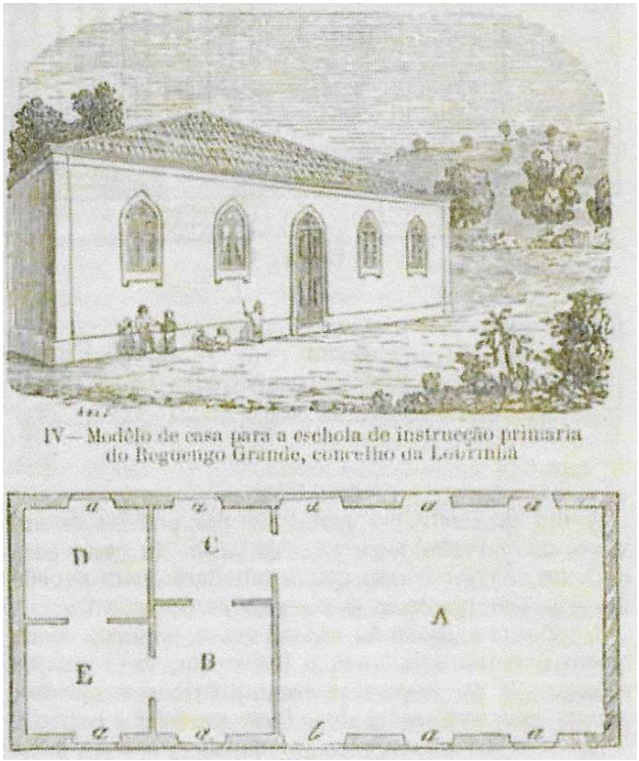


Figura 3. Modelo de escola de primária para as freguesias rurais.
Fonte: Ghira (1864).

No que respeita ao modelo destinado às cidades, assinale-se a existência de um pequeno terreno arborizado na zona adjacente às entradas para a escola e residência do professor – subliminar presença da natureza. Pelo contrário, o modelo de escola destinado às zonas rurais evidencia harmoniosa integração no ambiente natural. Mais, o prospeto de edifício de escola para as cidades contrasta com a simplicidade do destinado aos meios rurais. No primeiro caso, é evidente a necessidade de afirmação da escola como *locus* público de educação e território de poder, seja pelo caráter mais distinto do edifício, seja também pela imposição de barreiras físicas através de gradeamentos, "qui interdit de considérer une école comme un espace publique, même si c'est une institution publique", para seguir à letra Perrenoud (2001, s. p.).

Em ambas as situações se contempla, no próprio edifício, com relevante área e comunicando internamente com a escola, habitação para o docente. O primeiro conjunto de normas para edificação de escolas primárias (Portaria de 20 de julho de 1866) vai consagrar a existência de habitação para o professor, mas separada do edifício da escola. Veja-se o seguinte conjunto de argumentos:

> Tendo o professor residência num edifício público fica aliviado de um encargo e de um cuidado, prende-se mais à escola, identifica-se com ela e dedica-se com mais gosto à sua laboriosa profissão. A vivenda dos mestres é, pois, um útil acessório à escola. Esta residência, em regra, deve ser separada, mas não distante da escola, para que o professor possa vigiar a entrada dos alunos (Portaria de 20 de julho de 1866, artigo 46.º).

No decurso da I República essas orientações mudam significativamente. Com efeito, nas "Normas técnicas, higiénicas e pedagógicas a que devem satisfazer os novos edifícios escolares" sustenta-se que o professor terá residência no próprio edifício da escola, não podendo, porém, haver comunicação interna entre ambos os espaços; disposições que se referem apenas às povoações rurais e na circunstância de não ser "fácil encontrar alojamento para o professor" ("Normas técnicas...", Decreto n.º 2947, de 20 de janeiro de 1917). Mas, o normativo vai mais longe, ao estabelecer que a residência do professor deve ter, pelo menos, as seguintes divisões: gabinete de estudo, sala de jantar, três quartos, cozinha e instalações sanitárias. Estas especificações dão bem a noção da importância que a I República atribuiu ao professor primário (particularmente, em meio rural), considerado "árbitro dos destinos morais da Pátria" (Reforma Republicana do ensino infantil, primário e normal, decreto de 29 de março de 1911).

A habitação do professor em alguns projetos desenhados por Raul Lino

Raul Lino foi, porventura, um dos arquitetos que mais edifícios escolares projetou em Portugal (escolas infantis, escolas primárias, liceus e escolas profissionais). Durante a I República desenhou vários projetos que não tiveram consequência prática (Silva, 2011). Exceção de referência são, certamente, os Jardins-Escolas João de Deus (Coimbra, 1911; Alcobaça, 1914; Lisboa, 1917...), que continuariam, aliás, a ser construídos durante o período do Estado Novo, segundo a mesma planta.

Não obstante o referido, julgo importante analisar um conjunto de projetos de escolas primárias com habitação para professor e, mesmo, uma proposta de residências autónomas, concebidos por Raul Lino entre 1916 e 1922; os quais, de facto, não passaram da fase de desenho. A análise das respetivas plantas segue a metodologia definida por Viñao (2004), a qual, no essencial, considera: i) a especialização dos espaços e as suas dimensões relativas; ii) a relação/ articulação entre diferentes espaços funcionais.

O primeiro projeto a analisar foi desenhado em 1916 (Figura 4); é anterior, portanto, à publicação das "Normas técnicas..." (1917). Trata-se de um edifício escolar com quatro salas (aulas comuns, tudo leva a crer) e residência para um professor (na planta, situada à direita do observador). Um dos aspetos que interessa referir tem que ver com a ligação entre espaço destinado ao trabalho e espaço reservado à habitação. Thomas Markus (1993) elucida bem esta questão. Com efeito, a sua argumentação deixa perceber que, até ao século XVIII, "work and living space often being hard to distinguish" (Markus, 1993, p. 284). Segundo refere o mesmo autor, o "tipo" arquitetural mais universal é o da *quinta*, no qual o espaço da habitação está combinado com o espaço destinado aos animais, ferramentas, forragens... A separação entre as duas esferas começa a surgir em alguns projetos utópicos da primeira metade de Oitocentos, designadamente, em New Lanark (Escócia), quando Robert Owen se afasta das realidades da produção e começa a concentrar os seus esforços no alojamento e no projeto educativo (Markus, 1993).

No caso do edifício escolar projetado por Raul Lino é inextricável a ligação de que fala Thomas Markus. Veja-se, por exemplo, que existe comunicação interna entre a habitação do professor (que ocupa cerca de 1/5 da área total do edifício) e a escola; algo que, recordo, será proibido nas "Normas técnicas..." (1917). Por outro lado, a habitação não consagra um espaço reservado destinado a estudo/ trabalho (gabinete), conforme será preconizado no normativo de 1917. Efetivamente, além de quartos (em número de três), sala, cozinha e instalações sanitárias, não são diferenciados quaisquer outros espaços; a elevada permeabilidade entre as duas esferas (habitação e local de trabalho) poderá ajudar a explicar a ausência de um gabinete ou escritório.

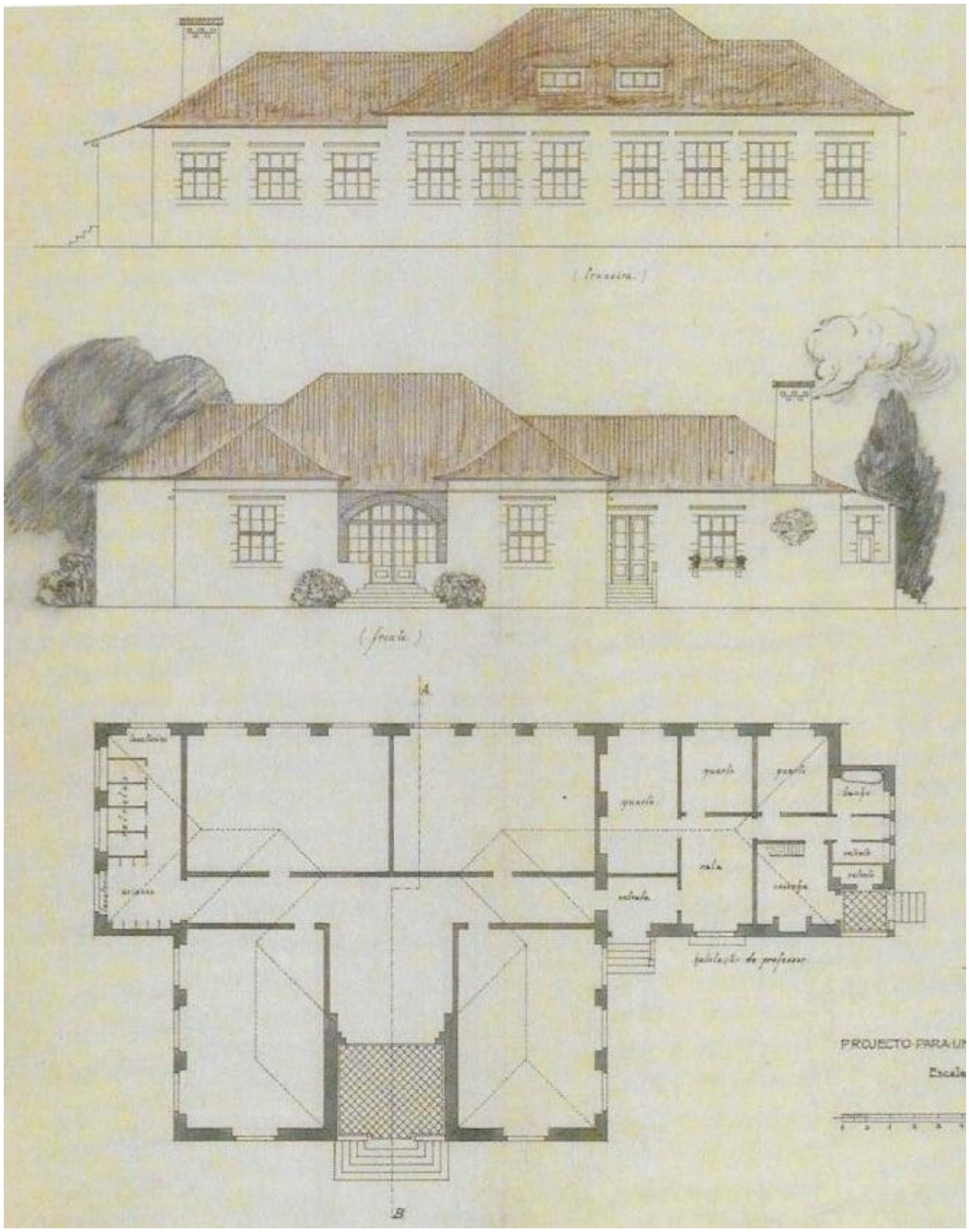


Figura 4. “Projeto para um edifício escolar”, Raul Lino, 1916.
Fonte: Fundação Calouste Gulbenkian, Espólio Raul Lino.

A mesma situação se observa num projeto de edifício escolar com oito salas e residência para um professor (Figura 5).

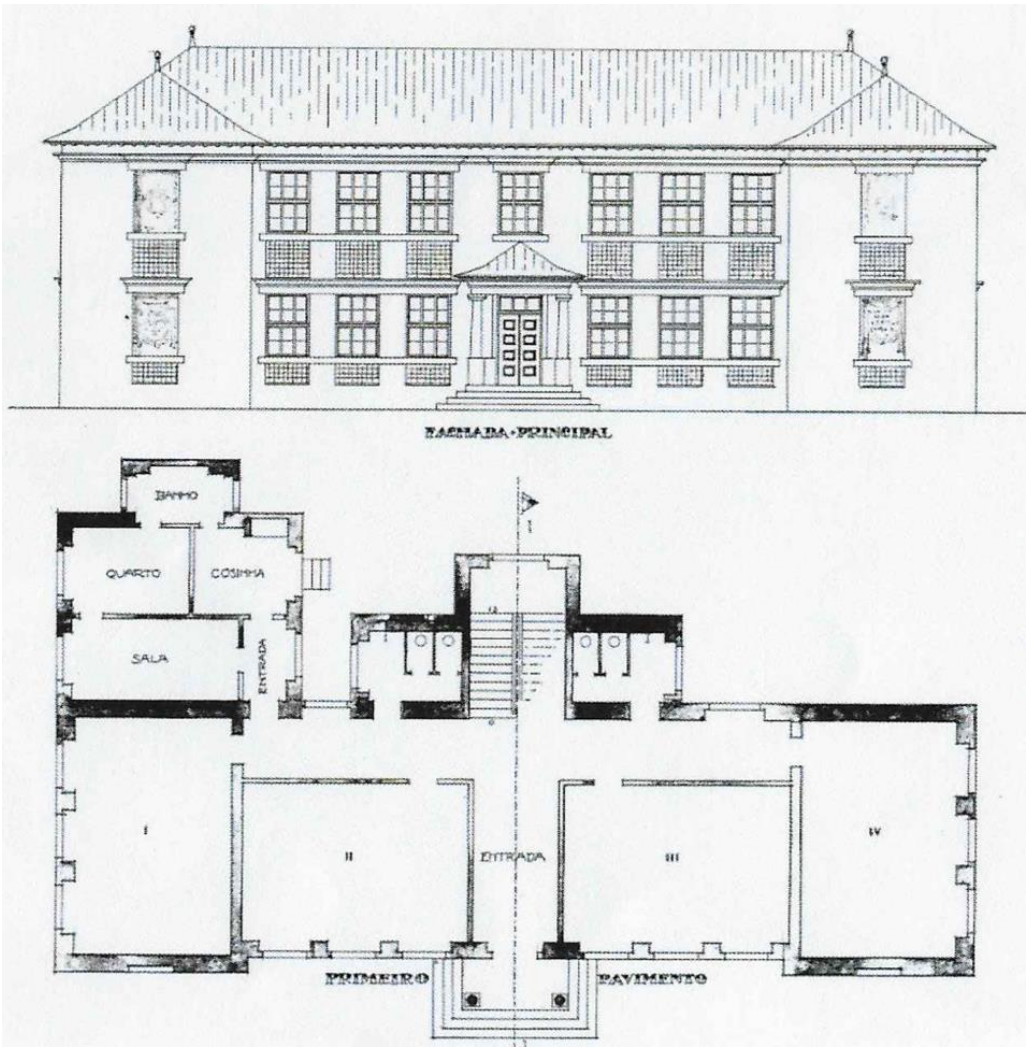


Figura 5. "Projeto de um edifício escolar", 1.º pavimento, Raul Lino, 1916.
Fonte: Fundação Calouste Gulbenkian, Espólio Raul Lino.

Volvidos cinco anos, Raul Lino desenhou um conjunto de projetos intitulado "Casas de habitação para professores", segundo os seguintes tipos regionalizados: Norte, Central, Ribatejano, Serrano e Queluz. Tratou-se, tudo leva a crer, de uma encomenda oficial. A ideia era garantir habitação – em edifício próprio muito condigno e independente da escola – aos professores primários que trabalhassem em meio rural (a esmagadora maioria, portanto). Os quatro primeiros projetos indicados seguem a mesma planta, desenvolvida em dois pisos (Figura 6). De facto, alterações só mesmo no exterior, sobretudo, no capítulo decorativo e em função dos recursos naturais da região.

Figura 6. "Casas de habitação para professores", Raul Lino, 1921.
Fonte: Fundação Calouste Gulbenkian, Espólio Raul Lino.
Nota: Na figura não surge representado o alçado do projeto tipo Ribatejano.

Considerando a planta reproduzida na Figura 7 (projeto tipo Queluz), é clara a divisão entre a área mais reservada da habitação (quartos) e a área, por assim dizer, social da mesma (sala de estar e sala de jantar). E não deixa de ser simbólica a localização do escritório, ou seja, junto à entrada, em frente à sala de estar[7] e, ao mesmo tempo, dando para a fachada principal; implantação que, em meu entender, procura valorizar o trabalho (intelectual) do professor e afirmar o seu estatuto social junto da comunidade.

Figura 7. "Casas de habitação para professores", Raul Lino, 1921.
Fonte: Fundação Calouste Gulbenkian, Espólio Raul Lino.

Por outro lado, o projeto tipo Queluz apresenta apenas um piso. Porém, em todos eles se assiste à mesma especialização dos espaços, em linha, aliás, com as "Normas técnicas..." (1917).

A comparação da planta do projeto tipo Queluz com as plantas dos projetos tipo Norte, Central, Ribatejano e Serrano (estas quatro últimas idênticas, conforme afirmei) reforça a ideia expressa no parágrafo anterior, isto é, o pretendido efeito simbólico da localização do escritório. Com efeito, e atente-se novamente à Figura 6, foi opção do arquiteto Raul Lino manter o escritório junto à entrada (piso térreo), em frente à sala de estar e voltado para a fachada principal. A intenção de conferir alguma visibilidade pública a esse espaço sobrepôs-se à possibilidade de o implantar num local mais reservado, por exemplo, no 1.º andar (apenas destinado aos quartos).

Uma última nota a respeito destes projetos regionalizados, para sublinhar, uma vez mais, a importância que a I República atribuiu ao professor de instrução primária (consequentemente, à valorização do seu estatuto social). Com efeito, em todos eles está previsto um espaço autónomo para alojamento da criada.

[7] Creio que a implantação do escritório em relação à sala de estar (frente a frente) está associada ao relacionamento institucional com o exterior. Na verdade, entre outras funções, o último espaço funcionaria como antecâmara do primeiro, no qual o professor, além de trabalhar, poderia receber familiares dos alunos. Veja-se, ainda, que o escritório não tem comunicação direta com os quartos; a sua entrada está situada muito perto da entrada principal do edifício.

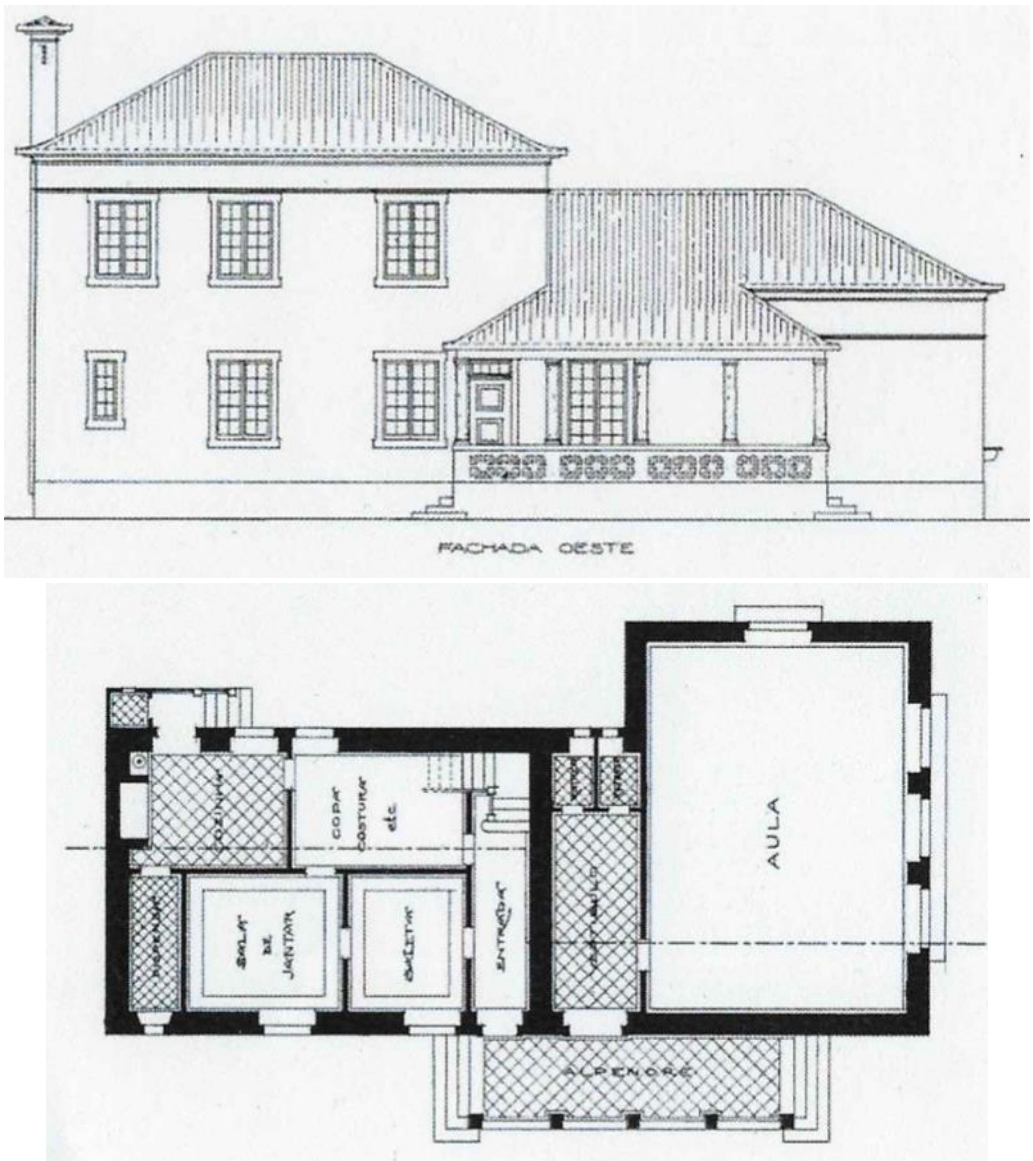


Figura 8. "Projeto de uma escola com habitação para professor
no concelho da Figueira da Foz", Raul Lino, 1922.
Fonte: Fundação Calouste Gulbenkian, Espólio Raul Lino.

Encerro com algumas observações sobre um projeto de escola com habitação para professor, datado de 1922 (Figura 8). A habitação, cuja planta se desenvolve em dois pisos, recebe bastante destaque. Na verdade, a sua área é superior à do espaço escolar (circunscrito, praticamente, à sala de aula). Atendendo às "Normas técnicas..." (1917), Raul Lino, ao contrário do que sucedera com os projetos desenhados antes da citada regulação (Figuras 4 e 5), integra o princípio da não comunicação interna entre ambos os espaços (escola e habitação). Os quartos estão localizados no 2.º piso. Por outro lado, não há referência direta a um espaço destinado a escritório ou gabinete. No entanto, no rés-do-chão, junto à entrada, o arquiteto projetou uma "saleta". É possível que tenha sido pensada como espaço multifuncional.

Considerações finais

Conforme se afirmou, o projeto integrador republicano procurou valorizar o papel dos professores primários, designadamente, em meio rural. Na conjuntura histórica-pedagógica da I República, o intento de construir escolas com habitação para professor e, mesmo, residências autónomas enquadra-se, em larga medida, nesse desígnio. Recordo, aliás, que as "Normas Técnicas..." (1917) preveem apenas habitação para o docente que exerce o magistério em meio rural. No entanto, os programas oficiais – de escolas regionalizadas, em 1918, e de residências autónomas para professores, em 1921, também regionalizadas – não têm tradução prática. São, de resto, perfeitamente utópicos face às reais condições do país.

No que respeita, em específico, à habitação do professor, importa dizer que, nos projetos de escolas analisados, se assiste à sobrevalorização desse ambiente. Por outro lado, e particularmente no caso das residências autónomas, a especialização interna dos espaços faz eco da vontade de dignificar o professor primário junto da comunidade.

Seguindo as propostas analíticas de Markus (1993) e de Viñao (2004), a interpretação dos projetos teve em conta as funções dos espaços individuais e as relações entre eles. Mas é evidente que o desconhecimento das memórias descritivas dos projetos em causa impõe limites à leitura que propus.

Não obstante a inconsequência da generalidade das medidas tomadas no decurso da I República, e estou a cingir-me aos programas de construção de edifícios escolares, a verdade é que há uma ideação de futuro que traduz a vontade de alinhar o país com os sistemas educativos de referência, nomeadamente, europeus (Silva, 2016). A utopia e a visão comparatista pautaram, de facto, o ideário educativo republicano.

Referências

Afonso, José António (2016). *Escolas rurais na I República Portuguesa. 1910-1926. Discursos e representações sobre a periferia*. Whitebooks.

Amiguinho, Abílio (2008). Escola em meio rural: uma escola portadora de futuro? *Educação*, *33*(1), 11-32.

Baudin, Henri (1907). *Les Constructions Scolaires en Suisse*. Editions d'Art et d'Architecture.

Bonifácio, Fátima (2005). *O século XIX português*. Imprensa de Ciências Sociais.

Brullet, Manuel (1998). L'arquitectura dels espais educatius. *Temps d'Educació*, *19*, 23-34.

Canário, Rui (2008). Escola rural: de objecto social a objecto de estudo. *Educação, 33*(1), 33-44.

David, Abílio (2015) [texto de 1916]. *Escolas Móveis.* Bibliotrónica Portuguesa.

Ghira, Mariano (1864). Casas para escolas. *Archivo Pittoresco, VII*(21 e 26), 164-166 e 207-208.

Jean, Yves (dir.) (2007). *Géographies de l'école rurale: acteurs, réseaux, territoires*. Éditions Ophrys.

Magalhães, Justino (2016). Prefácio. In Afonso, José António, *Escolas rurais na I República Portuguesa. 1910-1926. Discursos e representações sobre a periferia* (pp. 7-12). Whitebooks.

Magalhães, Justino (2010). *Da cadeira ao banco. Escola e modernização (séculos XVIII-XX).* Educa e UI & DCE.

Markus, Thomas (1993). *Buildings and Power. Freedom and Control in the Origin of Modern Building Types.* Routledge.

Nóvoa, António (1988). A República e a Escola. Das intenções generosas ao desengano das realidades. *Revista Portuguesa de Educação*, *1*(3), 29-60.

Perrenoud, Philippe (2001). *Espaces-temps de formation et organisation du travail*. www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/seminaire/S06 texte 07 11 2001.htm

Pintassilgo, Joaquim (2010). A República e a educação: dos projetos às realizações. In Guerreiro, Luís M. Mendes, & Gaspar, Diogo (coord.), *José Mendes Cabeçadas Júnior e a Primeira República no Algarve* (pp. 182-191). Câmara Municipal de Loulé.

Silva, Carlos Manique da (2016). A Primeira República Portuguesa Recria o Ministério da Instrução Pública: um esforço de aproximação aos sistemas escolares europeus. *História da Educação, 20*(50), 367-381.

Silva, Carlos Manique. (2011). Projetos de escolas primárias do arquiteto Raul Lino durante a I República portuguesa. *Revista Linhas, 12*(1), 33-50.

Silva, Carlos Manique da (2008). *Do modo de aprender e de ensinar. Renovação pedagógica e cenários de experimentação da escola graduada (1834-1892***)**. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Silva, Carlos Manique da (2002). *Escolas belas ou espaços sãos? Uma análise histórica sobre a arquitetura escolar (1860-1920)*. IIE.

Terrón, Aida & Rosada, José María (2005). La escuela rural. In Rodríguez Muñoz, J. (dir), *Los Asturianos. Raíces culturales y sociales de una identidade* (pp. 546-560). Prensa Asturiana.

Viñao, Antonio (2004). Espacios escolares, funciones y tareas: la ubicación de la dirección en la escuela graduada. *Revista Española de Pedagogía, 228*, 279-304.

ARQUIVOS E MUSEUS ESCOLARES
FONTES DE MEMÓRIA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Justino Magalhães[*]

UIDEF-Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
Colaborador do Centro de História da Universidade de Lisboa

Educação, memória, instituição

ÉMILE Durkheim, após analisar a formação histórica da sociedade ocidental, esboçou uma fórmula sobre educação que se tornou clássica – «nous arrivons donc à la formule suivante: L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale» (In Buisson, 1911, p. 532). E na sequência explanava que se trata de desenvolver na criança estados físicos, intelectuais e morais que a sociedade, no conjunto, e o meio social em que está envolvida, dela reclamam. Subjacente a esta fórmula está o complexo, que a Modernidade veio a consolidar: educação, sociedade, instituição. A escola tornou-se a principal instituição educativa e aquela fórmula tonou a educação extensiva à vida humana.

Pode assim definir-se de modo esquemático e referenciado ao sujeito, que a educação é processo multivectorial e continuado de (in)formação e desenvolvimento da pessoa, através de uma interacção "consciente" das questões humanas, sociais, naturais/ materiais, num permanente equilíbrio ambiental. A educação é uma totalidade transformativa da pessoa nos planos ontológico, antropológico, de conhecimento, humanitude e societude. Matéria de educação são, no fundamental, as dimensões espiritual e estética; ética, moral e cívica; cultural, científica e técnica; física e atitudinal. Ente educável e cumprindo uma dialéctica continuada de educando, educador, educado/ educável, a pessoa é memória e promessa.

A educação é presente-futuro, através de uma continuidade orientada, racional e reflexiva de ideação, interacção e norma, aperfeiçoamento e elevação, projectada num infinito de pessoalidade e humanitude. Desenvolve-se no presente, com sentido futuro e actualização/ reinterpretação do passado. A memória traz o passado para a educação. As manifesta-

[*] Este texto foi escrito no âmbito do Projecto MRIR – Memórias Resgatadas, identidades (re)construídas: experiência de escolarização, património e dinâmicas educativas locais, de que o autor é Co-Investigador Responsável. Este Projecto é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., e cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (COMPETE 2020) e pelo Programa Operacional Regional de Lisboa (Lisboa 2020), no âmbito do "Projeto n.º 029091 MRIR-Memórias Resgatadas, Identidades Reconstruídas".
Este texto foi publicado em *Sensos-E*, 9(1), 2022, 47-54 https://doi.org/10.34630/sensose.v9i1.4382

ções da memória são diversas, na representação e no significado, na maior ou menor proximidade temporal e afectiva, na maior ou menor repercussão no presente. Memorizações, por vezes traumáticas, proximidade de locais da memória, ritualização e efemérides operam de modo diverso sobre o acto pensante e reflectido de idear, envolver-se, aprender, interagir e sentir-se realizado, através de uma experiência educativa. Da memória também faz parte o esquecimento, também ele matéria de racionalidade. Fomentadas pela relação com o meio e pela interacção com a comunidade de pertença, as situações educativas encontram na revisitação e na reordenação da memória o núcleo da auto-educação. Na sua experiência de vida, o sujeito incorpora e desenvolve tecno-antropologias que lhe permitem tornar-se centro da dialéctica educativa. Uma dessas tecno-antropologias ficou plasmada no complexo de aprendizagens (Pilares de Educação), consignado no Relatório da Unesco (1996): aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser.

As instituições integram a dialéctica educativa, vinculando e fazendo avançar o binómio educação – sociedade, mas estão também elas sujeitas a uma transformação, cumprindo uma dialéctica de instituído, instituinte, institucionalização (Magalhães, 2004). Organismos vivos e beneficiadores de racionalidade e orientação quanto a futuro, as instituições e as comunidades, tal como as pessoas, são portadores de memória e evoluem através de transformações geradas na mesologia e levadas a efeito por dinâmicas internas e de relação. As pessoas como as instituições e as comunidades estão integradas em contextos socioculturais mais ou menos estimulantes de desequilíbrios e da emergência de ideações e projectos de mudança, através de acções soberanas na busca de significado e na construção de sentido. Deste modo, a fórmula educando, educador, educável é aplicável para além do quadro estritamente antropológico, e as instituições educativas, com relevo para a escola, preservam uma memória e são representativas da memória educativa.

Memória e escrita da educação

A Modernidade trouxe a cultura escrita como meio, representação e memória da educação, e instituiu a escola como modelo e principal instância educativa. A cultura escolar correspondendo a um arquitexto, com aspectos duradoiros e dimensões actualizáveis, encontrou no livro o principal suporte, qual mural do tempo (Magalhães, 2011). Combinando aspectos conceptuais e modalidades discursivas, a representação escrita de educação assenta numa cartografia que distingue: escrita educativa; escrita pedagógica, escrita didáctica, escrita memorialista/ biográfica (Magalhães, 2016). A cada uma destas escritas correspondem tipos de discurso e configurações de conjunto igualmente diversas. Uma dessas modalidades é a escrita educativa, que, muito embora contenha intencionalidade, esta surge mais frequentemente associada ao referente que ao destinatário. Uma manifestação deste tipo de escrita é o romance educativo, de que *Emílio*, escrito por Jean-Jacques Rousseau se tornou modelo. Também o romance escolar, tal como foi cultivado por Pestallozi, em *Leonardo e Gertrudes*, corresponde a uma escrita educativa. O romance educativo e o romance escolar, muito embora salvaguardem uma intencionalidade formativa, só indirectamente contém uma orientação pedagógica. Mas neles, a mensagem enforma e vai para além do contexto e das mutações antropológicas inerentes ao tempo escolar. É frequente também o uso da epistolografia como escrita educativa.

Uma segunda modalidade de escrita educacional é a escrita pedagógica de que a escrita de inspecção, os regulamentos, os planos de estudo, os relatórios de instituição, os relatórios pedagógicos, são tipos frequentes. A escrita didáctica é uma terceira modalidade de escrita da educação. O livro e o manual escolar, ainda que comportem uma razão educativa, sejam

um suporte fundamental da memória educativa, e não fiquem circunscritos à função de ensino-aprendizagem, cultivam, no fundamental, uma escrita didáctica pois que medeia entre a fonte do conhecimento e a função cognitiva. Contém uma selecção de conteúdos e uma ordem cognoscente que orienta, disciplina, formaliza e legitima o processo de aprendizagem. No entanto, os tipos de registo específicos da escrita didáctica são os planos de curso e os programas, os planos de aula, os exames, a formulação docimológica.

A escrita memorialística associada a instituições, a comunidades ou aos próprios indivíduos é uma modalidade de representação, registo e significação intrinsecamente articuladas com a educação. Quando associada aos indivíduos, a escrita memorialística é inerente ao ciclo da educação, coincidindo com o ciclo vital, no todo ou em parte, e apresenta as modalidades de biografia, diário, memorial, relato, história de vida. Tende a constituir uma narrativa com materialidade, evolução, sentido e reflexão. Nestas modalidades de escrita, o recurso ao historial possibilita a observação e a sequência de conjunturas de diverso tipo, agregadas pelo educacional que confere significado e singularidade a cada percurso de vida. A biografia está intrinsecamente associada ao tornar-se e ao desenvolver-se como pessoa. A escrita biográfica é (in)formativa do percurso de vida do sujeito humano. Reporta ao tornar-se e ao elevar-se como pessoa. Combina contextos, temporalidades, processos e experiências com as dimensões antropológica, societária e de humanitude.

Estas escritas sofrem uma síncrese quando referenciadas à memória escolar da educação, que muito embora esta se revista de diferentes configurações, surge plasmada numa escrita própria. Aquelas escritas ganham plena afirmação no binómio história-educação, na história institucional, na história da educação. A memória institucional e a memória escolar integram a educação e a história da educação. E, sendo a revisitação e a reordenação da memória operações fundamentais da historiologia, então educação e história assentam num quadro epistémico que inclui operações comuns e a educação histórica congrega historicidade e educabilidade. Sumariamente, admite-se que é como informação selecionada, intelecção, reinterpretação e construção de sentido, que o passado se torna substância, referente e racional para a educação. Conclui-se assim que, na relação com a memória, a cena educativa constitui, no fundamental, uma operação historiológica. E, sendo a revisitação e a reordenação da memória operações fundamentais da historiologia, então educação e história assentam num quadro epistémico que inclui operações comuns, e a educação histórica congrega historicidade e educabilidade.

Educação e Memória

A educação constitui e acompanha o humano, bem como as instituições que lhe dão substância, representação e sentido. A educação desenvolve-se no presente, com sentido futuro e actualização do passado. O passado integra a educação como memória. A escrita é o principal suporte da memória institucional e das memórias individuais. Há escritas memorialísticas associadas às instituições educativas, podendo distinguir-se as escritas em que as instituições surgem representadas, das escritas institucionais e escolares que são, elas próprias, fonte de informação sobre a sociedade e a educação.

Relativamente à instituição escolar é possível distinguir entre uma memória uniforme e transversal a distintos estabelecimentos, ou a distintas gerações e memórias escolares associadas a estabelecimentos ou a comunidades de sujeitos. A cartografia destas distintas memórias constitui uma epistemologia da educação, pois que é método para conhecer e representar o institucional escolar. As memórias educativas são fonte da história da educação e meios de educação histórica nomeadamente quando organizadas em arquivos,

museus, memoriais e muito especificamente quando devidamente laboradas e dadas a conhecer sob a forma de textos e de narrativa histórica. Como se convertem as memórias em educação?

Numa primeira aproximação, os Museus Pedagógicos e os Centros de Documentação e Recursos, na educação escolar, constituíram locais de memória e meios didácticos destinados à inovação pedagógica. Mas a memória da escola inclui uma *memória oficiosa da educação* destinada a descrever e justificar a realidade escolar. Esta memória oficiosa leva em atenção as quatro modalidades de escrita educacional referidas, e a documentação histórica, preservada nos museus e nos arquivos nacionais ou institucionais. É, no essencial, de natureza administrativa, pedagógica e didáctica. Recaindo sobre processos formais de governo, ensino e aprendizagem, forma uma representação genérica e transversal da escolarização, pelo constitui uma *memória oficiosa da educação*. E há como, referido, memórias pessoais e grupais da educação.

A conversão destas memórias em educação desafia a um argumento e a uma problemática que vai para além deste pequeno texto, ensaístico e exploratório. O argumento ganha consistência no binómio educabilidade e historicidade centrado na memória institucional escolar. O desenvolvimento to deste binómio projecta e torna significativa a educação histórica. Os termos educabilidade e historicidade traduzem uma (pre)disposição, um estado, uma situação, uma possibilidade. O terceiro elemento da dialéctica educativa é, como foi já referido, o institucional escolar, que sob a configuração de escola evoluiu por ciclos de modernização, numa idiossincrasia com a evolução da sociedade moderna e contemporânea (Magalhães, 2010). Mas o complexo histórico-educacional não existe na ausência dos sujeitos humanos, e sem um horizonte de humanitude e societude. Ao tornarem-se pessoas, os humanos integram o educacional num processo de instrução e pessoalidade. Educacionalidade e historicidade, pela dinâmica intrínseca, fazem contraponto a educação (processo/ acção ou a educação/ produto). Historicidade, como educabilidade são possibilidades e articulam-se através do institucional escolar ou de outras instâncias, constituindo e determinando a educação histórica. A memória institucional é reconstitutiva e meio de actualização, (re)criação, possibilitando através de rememoração e de efeito de uso, uma experiência simbólica e uma experiência (in)formativa, idiossincrática e identitária. Integrando, mobilizando, recriando, a memória institucional é educação histórica.

Museus e arquivos pedagógicos – modelo e suporte

Os museus pedagógicos, como os museus técnicos surgiram na segunda metade do século XIX. Desde a segunda metade do século XIX que foram criados Museus Pedagógicos. Pode admitir-se que a fundação destes museus tenha acompanhado o movimento de Exposições Internacionais. Entre eles conta-se o Musée Pédagogique de Paris, fundado em 1879 por Jules Ferry, como meio de ensino: “il est fait pour rendre à notre instruction primaire les mêmes services que rend à l’enseignement technique le Conservatoire des arts et métiers” (Alexandre-Bidon et al, 1999, p. 962). Em 1880, foram fundados museus pedagógicos em Bruxelas e Palermo. Em 1882, foi fundado o Museu Pedagógico de Madrid. Em 1883, ano em que foi fundado o Museu Pedagógico de Friburgo, havia na Alemanha onze museus com colecções de materiais associados ao ensino. Nesse mesmo ano de 1883, foi fundado o Museu Pedagógico de Lisboa por iniciativa de Teófilo Ferreira e Adolfo Coelho. O museu ficou instalado na Escola Rodrigues de Freitas e contava com uma biblioteca. Desde 1933 que a Biblioteca e Museu do Ensino Primário ficaram instalados na Escola Normal de Lisboa (cf. Ribeiro & Vieira, 2016).

No campo da educação cumpriram funções e foram investidos de significado, dando curso aos princípios educativos de idiossincrasia escolar; escola-vida; educação integral. A idiossincrasia do escolar assenta no pressuposto de que em sede convencionada como é a escola, a criança, o educando cumpra um processo (in)formativo de aluno e um processo de pessoalização de crescimento e amadurecimento, análogo e com repercussão no real. A escola é deste modo, uma simulação com significado e relevância prática. Neste mesmo princípio se insere a ligação entre escola e vida, superando uma escolástica e um classicismo letrados, herdados da primeira modernidade. A escola deverá abranger as diferentes dimensões de uma educação integral e constituir uma efectividade. A educação integral compreende educação intelectual, educação moral, educação física. Para tal necessita de espaços adaptados e espaços próprios, recurso, instrumentos e meios. Estas foram as principais fontes de alimentação e a principal razão de ser dos museus e dos centros de recursos escolares.

As primeiras aplicações dos museus escolares surgiram associadas à formação de professores, nomeadamente às escolas normalistas, bem assim como ao ensino técnico e profissional, agrícola, industrial. Na pedagogia como na indústria, os meus técnicos foram base de inovação pedagógica. As Escolas Novas deveriam estar apetrechadas com laboratórios, gabinetes, oficinas, centro de documentação. A primeira função era ilustrar aquilo que estava a ser ensinado, mas constituíam também meio de observação e (re)criação. As peças de arte e os modelos técnicos eram destinados a ser reproduzidos, nomeadamente através do desenho figurativo. As estampas eram um estímulo para a escrita. Os objectos favoreciam o ensino intuitivo e a aprendizagem através do concreto. A intuição associada à lição de coisas era contraponto à inteligência como faculdade intelectiva mediada através da linguagem. O contacto com objectos era um suporte para a lição de coisas, ou seja, permitia que o sujeito se assumisse como educando em face e na acção sobre a realidade. Desde modo, os museus serviam o ensino normativo e o ensino profissional, mas também se tornaram fundamentais para a educação da criança, no que ela depende do concreto, da forma e da figuração. O museu era condição para a educação como transformação quer do próprio educando, quer da realidade em que ele está mergulhado.

O museu pedagógico como modelo e suporte foi previsto no projecto de lei Camoesas (1923). Faria de Vasconcelos, que esteve ligado àquele projecto de lei, propôs então a criação de Museus Pedagógicos circulantes. Fazia apelo à sua experiência enquanto fundador da Escola Nova de Bierges, Bélgica que continha laboratórios, centro de documentação, oficinas, e tomava como referência The Educational Museum, fundado em 1905, no Estado de Missouri. O Estado contava com instalação fixa e um serviço de Museu circulante com apoio de um camião. Em cada semana o museu servia uma das regiões correspondendo levando os materiais solicitados pelos directores das escolas. A sede do museu poderia ser visitada por alunos e outros interessados.

As Cooperativas Freinet estavam apetrechadas com oficinas, centro de recursos, oficinas. Com base nestes instrumentos, nomeadamente a imprensa, os estudantes podiam produzir peças reais, superando a simulação e a miniaturização, habituais noutras escolas. De modo análogo, as escolas inspiradas em John Dewey e na pedagogia “learning by doing” dispunham de museus apetrechados com coleções de instrumentos e artefactos que haviam servido na agricultura e na indústria. A aplicação destes instrumentos, em sede escolar, beneficiava do “efeito de uso”. Os estudantes podiam assim contactar utilizar objectos e instrumentos, replicando percursos produtivos reais de produção, bem assim como estabelecer genealogias na evolução das técnicas.

Nas primeiras décadas do século XX, os liceus portugueses foram centros de recolha, classificação e exposição do património natural, arqueológico, histórico de cada região. O

património recolhido e as colecções assim organizadas tinham finalidade académica, mas também deveriam ser franqueadas a vistas, consultas e investigações por parte de membros alheios à comunidade escolar. Os museus e centros documentais a que acaba de se fazer referência, organizados a partir da instituição escolar, são uma memória pedagógica e funcionavam como modelo e suporte do ensino.

Nas últimas décadas do século XX, foram criados Centros de Memória e de Documentação. Em Paris, foi criado em 1980, um novo Museu Nacional de Educação, integrado no INRP (Institut Nationale de Recherche Pédagogique). Em Espanha, deve referir-se CEINCE – Centro Internacional de Cultura Escolar, com sede em Berlanga do Douro, Espanha, onde estão preservados e consultáveis cerca de 60.000 livros escolares de praticamente todo o mundo escolarizado. Na Universidade de Murcia, funciona desde 2016 MUVHE – Museo Virtual de Historia de la Educación (https://www.um.es/muvhe/). O Património Educativo tem sido objecto de investigação sistemática em diferentes países. Para Portugal deve referir-se o projecto Educação e Património Cultural: escolas, objectos e práticas (cf. Mogarro, 2015). Para Itália, está elaboração o «Thesaurus Scholae», SIPSE – Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (http://www.sipse.eu/collana-thesaurus-scholae/). O livro escolar comporta a memória da educação (Magalhães, 2008; Magalhães, 2015).

Memória da escola e educação

As pessoas, as comunidades, as instituições são portadoras de memórias. A memória de estabelecimento e as memórias regional e nacional do institucional escolar são memória da educação. Configuram a memória colectiva da educação. A historicidade da memória colectiva reside na substância, na representação e no sentido histórico. Aquelas memórias testemunham o que foi ensinado e como foi ensinado. Sugerem uma intencionalidade educativa; ilustram e documentam o que foi realizado; deixam avaliar e concluir sobre o que foi ensinado e aprendido. A memória escolar, tal como a própria escola correspondem, no fundamental, à relação entre o ensino e a sociedade. A memória escolar constitui testemunho e confere identidade, individual e grupal, podendo ser objecto de rememoração e efeméride. Para além do património material, museológico, arquivístico esta memória é constituída por recordações, registos de diversa ordem, marcas vivenciais. Os locais de memória são espaços construídos, espaços de experiência, espaços de vivência. Também os artefactos e os objectos, bem como a paisagem escolar, incomensurável e intemporal, são memória educativa. Associações de antigos alunos, clubes, biografias são instâncias e manifestações da memória educacional.

Locais privilegiados para a memória de escola e particularmente para a memória de estabelecimento são o arquivo e o museu escolares. O arquivo inclui os fundos didáctico e curricular, administrativo, pedagógico, patrimonial. Estes fundos ilustram, activam e comprovam. Os museus que, como referido, eram suporte e modelo pedagógico, têm uma função epistémica e uma função-testemunho. Contém materiais de ensino, materiais produzidos por alunos e professores – artefactos, protótipos, materiais colectados – património natural, histórico, pedagógico. Desta memória formal fazem igualmente parte os memoriais, as exposições, as comemorações, os rituais. Acentuando a componente emocional, os memoriais conciliam o patrimonial, o simbólico, o afectivo.

Os museus escolares são formados por materiais adquiridos e colectados para modelo e suporte do ensino. Incluem também património natural, arqueológico, científico e técnico colhido em cada região e ali devidamente preservado e dado a conhecer. Incluem por fim artefactos e exemplares elaborados por estudantes e professores. Esta última secção

abrange também protótipos e modelos construídos nas aulas. Alguns museus escolares beneficiaram de donativos pecuniários ou de colecções científicas, oferecidas seja por académicos, seja por beneméritos e membros da comunidade envolvente. A memória escolar assim constituída, correspondendo, em regra, a uma memória de estabelecimento, ilustra e comprova a relação entre a escola e a sociedade. Pela uniformidade resultante da transversalidade pedagógica, da organicidade inerente ao sistema escolar e da normalização administrativa, a memória de estabelecimento aproxima-se e torna-se representativa da memória escolar.

Tomada no plano geral, a memória escolar é panorâmica e de certo modo intemporal. Com efeito, arquivos e museus públicos privados, estatais, regionais, bem como centros de memória (memória coletiva), colecções, comemorações, incidem fundamentalmente no pedagógico, no didáctico, no orgânico, replicando estabelecimento a estabelecimento o que há de comum e de transversal. Testemunham o convencional e o formal. São *memória oficiosa* da educação. As bibliotecas e os centros de cultura escolar fazem parte desta memória. Na actualidade, multiplicam-se os museus escolares, como se multiplicam os centros de documentação e os memoriais. Assim documentada, a memória pedagógica e didáctica alimenta-se de rememoração e da investigação.

Ainda que oscile entre o geral, incaracterístico e o específico, a memória escolar é parte da educativa e dá suporte à história. A história da educação tem estado profundamente associada à memória oficiosa da educação. Museus, centros de documentação, arquivos e memórias de estabelecimento são os principais objectos e fontes da história da educação. Mediante uma operação historiográfica, esta memória oficiosa da educação torna-se história, cujas prerrogativas principais são a narrativa e o significado.

Educabilidade e historicidade – Educação histórica

A memória é condição de educação e base da história. Com o Iluminismo, a história e a educação encontraram-se: a educação como actualização da história e a história como substância e sentido para a educação. A história como inquérito e síntese da evolução da humanidade, tal como surge sistematizada por Condorcet (1998), em final do século XVIII, num quadro histórico do desenvolvimento humano, foi sendo integrada no currículo escolar, enquanto história universal e histórias nacionais. A história foi tomada como mestra da vida. A história reconstitui, depura, interpreta e formaliza a memória, como representação do passado a que a narrativa histórica dá sentido e significado. Para a historiografia, um arquivo deverá ser representativo do objecto a estudar e significativo no plano científico. A memória individual e a memória colectiva comportam historicidade e educabilidade. Através da história são educação. A história torna-se educação como interpretação, actualização do passado, compreensão e significação do presente, correspondendo a uma tecno-antropologia assegurada pela operação histórica, mas torna-se também educação enquanto histórica narrada e ensinada, dando origem a uma experiência simbólica. Torna-se ainda educação enquanto rememoração e vivência, devidamente orientadas, críticas e reflexivas.

A memória é condição e reconhecimento de educabilidade, a história como educação ilumina e esclarece o presente, mediante reconstituição, interpretação e actualização do passado. Incidindo de forma crítica sobre o presente e (re)interpretando o passado, a educação idealiza e constrói o futuro. A operação histórica combina educabilidade e historicidade. A historicidade é uma atitude educativa e a educabilidade é uma atitude historiológica.

A articulação história e educação, ganha local, consistência e sentido na instituição educativa. O complexo história, educação, instituição forma uma totalidade. Subjacente a

este complexo está a dialéctica entre arquivos, museus, memórias; história (actualidade e sentido); institucional escolar (equação e dinâmica); educação (intencionalidade pedagógica e transformação). A instituição educativa materializa, conecta e dá sentido instituinte aos regimes de educabilidade e historicidade. Identidade e cidadania resultam da combinação destes regimes a que corresponde uma educação histórica. Neste mesmo contexto, a democratização é idiossincrática de um institucional escolar ético, colaborativo, respeitador das diferenças.

Uma manifestação de cidadania, com repercussão educativa reporta ao património histórico, como memória e fonte da história. Constituem património histórico todas as manifestações de memória, material ou simbólica, colectiva ou individual que, após os tirocínios historiológico e historiográfico, se tornam representativas do passado e se revestem de significado nos planos científico e sociocultural, junto das populações presentes, em cada tempo histórico. Estas, significando, tornam-nas actuais e projectando tornam-nas inspiradoras em termos de futuro. O património histórico dá substância, mas também sobrevive através da educação. Conservar, preservar, fruir, recriar são educação histórica. Memória e história cruzam pela rememoração e pela vivência. Neste sentido, os locais da memória são também locais de história. A educação histórica força a historicidade, através da história vivida, da operação historiológica ou da experiência simbólica, resultante da história ensinada e aprendida. A humanidade actual está mergulhada na história. O que conservar? Como informar? Como mobilizar? Como tornar significativo? O quê e como ensinar? Eis questões que ilustram e estruturam o fundamental da educação histórica. Historicidade envolve reconhecimento do humano, humanitude, societude e educabilidade possibilita que memória, cognição e aprendizagem da história constituam uma experiência simbólica.

Pode assim concluir-se que a educação histórica se cumpre, enquanto história vivida que corresponde a uma atitude racional, num quadro de vivência ou experimentação; enquanto operação historiológica, que, precedendo ou não a escrita, constitui um racional metódico e conceptual, bem como um exercício reconstitutivo e interpretativo de compreensão e explicação da realidade humana e sociocultural; enquanto ensino e aprendizagem da história que corresponde a uma experiência simbólica.

Referências

Alexandre-Bidon, Danièle et al. (1999). *Le Patrimoine de l'Éducation Nationale*. Paris: Flohic Editions.

Condorcet (1988*). Esquisse d'un Tableau Historique des Progrès de l'Esprit Humain. Fragment sur l'Atlantide*. Paris: GF Flammarion.

Delors, Jacques et. al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Unesco/ ASA.

Durkheim, Émile (1911) Éducation. In F. Buisson (ed). *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*, vol. I. Paris: Hacchette.

Magalhães, Justino (2004). *Tecendo Nexos. História das Instituições Educativas*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco.

Magalhães, Justino (2007). Educação e Memória. Arquivos e museus: desafios à prática educativa e à investigação histórica. In Maria de A. Nepomuceno & Elianda F.A. Tiballi (org.). *A Educação e seus sujeitos na História*. Belo Horizonte: Argvmentvm/ SBHE; pp. 181-189.

Magalhães, Justino (2008). O Manual Escolar como Fonte Historiográfica. In Jorge Vale Costa; Margarida Louro Felgueiras & Luís Grosso Correia (coord.). *Manuais Escolares da Biblioteca Pública Municipal do Porto*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/ Faculdade de Letras; pp. 11-15.

Magalhães, Justino (2010). *Da Cadeira ao Banco. Escola e Modernização (Séculos XVIII-XX).* Lisboa: Educa/ Unidade de Investigação & Desenvolvimento de Ciências da Educação.

Magalhães, Justino (2011). *O Mural do Tempo. Manuais Escolares em Portugal.* Lisboa: Colibri/ Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Magalhães, Justino (2015). O Livro Escolar como Memória da Educação. In Maria João Mogarro (coord.). *Educação e Património Cultural: Escolas, Objetos e Práticas*. Lisboa: Edições Colibri; pp. 135-140.

Magalhães, Justino (2016): Writing in the field of education: the Inquiry on Portuguese schools (1875), *Paedagogica Historica*. *International journal of the History of Education* 52(6), 689-703, DOI: 10.1080/00309230.2016.1192206 http://dx.doi.org/10.1080/00309230.2016.1192206

Mogarro, Maria João (2015) (coord.). *Educação e Património Cultural: Escolas, Objetos e Práticas*. Lisboa: Edições Colibri.

Ribeiro, Cláudia Sofia & Vieira, Helena Isabel Almeida (2016). Vamos ao Museu? – Museus pedagógicos pela Europa (1930-1940). Porto: CITCEM/ FLUP. Disponível em: https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/111311/2/139171.pdf

III – EDUCAÇÃO E COMUNIDADES EDUCATIVAS EM TERRITÓRIOS DE BAIXA DENSIDADE

A ESCOLA E A CRISE DO MUNDO RURAL: PORTUGAL VISTO DE 'CIMA', DO 'CENTRO' E A PARTIR DO 'LOCAL'

Ana Isabel Madeira

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

1. O contexto da crise pós-moderna, a escola e o local

DESDE os anos 80, com a imposição do neoliberalismo como versão dominante do capitalismo que a humanidade se debate, no limite da história contemporânea, com as contradições da crise pós-moderna. Fomos vivendo, durante décadas, sob a promessa de um tipo de desenvolvimento desigual que aprendemos a aceitar como *normal* e inevitável. A naturalização do efémero (o desemprego, a precariedade, a imprevisibilidade), inscreveu-se de tal forma no imaginário colectivo que passou a ser considerado como inerente à própria dinâmica de desenvolvimento económico-social. Num curto meio século, sob pressão da "acumulação flexível" (Harvey, 1993) e do "capitalismo tardio" (Jameson, 1991) a aceleração dos tempos de produção, troca e consumo produziu um mundo culturalmente fragmentado, assente na mercantilização da existência quotidiana, na experiência comprimida no presente e no triunfo da superfície sobre a profundidade. Sociólogos, historiadores e filósofos demoraram-se a registar a crise da modernidade como um tempo de implosões sucessivas marcado pela decadência das metanarrativas, das ideologias e das utopias, anulando a crença em qualquer projecto escatológico (ou outro) de realização histórica para a humanidade (Lyotard, 1979; Habermas, 1988; Jameson, 1991; Lash, 1990; Giddens, 1991; Beck, 1992, 1994; Maffesolli, 1997).

A euforia do entusiasmo consumista, tornado um presente em permanente obsolescência, foi adquirindo proporções patológicas (Baudrillard, 1995; Lipovetsky, 2007; 2019; Bauman, 2008). A compressão do tempo e a aniquilação do espaço foi capaz de introduzir a ilusão da simultaneidade, da co-existência social através da interligação das comunidades umas com as outras – desde a primordial *aldeia global* passando pelas sofisticadas análises sobre a *dialéctica global/local* (McLuhan, 1962; Ritzer, 2003; Robertson, 1995, Lourenço, 2014). Sob a dinâmica da permanente aceleração, os discursos sobre o virtuosismo das "novas tecnologias" em prol da "sociedade do conhecimento" pareciam equilibrar a incerteza e a esperança, alimentadas pela crença nas virtualidades democráticas dos meios digitais sobre a vida quotidiana das sociedades (Roudometof, 2016). Cedo se compreendeu que a desigualdade de acesso à tecnologia também criava infoexcluídos (um eufemismo para um novo tipo de iliteracia) e que a participação na era digital também podia ser utilizada pelo sistema capitalista para vigiar e destruir a vontade democrática (Santos, 2020, p. 3). Numa época fascinada pela velocidade, mas ultrapassada pela sua

própria aceleração, as novas tecnologias estavam a erigir uma cultura do presente sem profundidade temporal, uma cultura de liquidação, de descontinuidade e de esquecimento (Innerarity, 2011). No fundo o que os debates sobre a "presença da ausência" vieram reforçar foi a ideia de que a globalização oscilava entre uma "promessa utópica e uma ameaça distópica" (Beyer, 2011, p. 98).

A transição para o novo milénio parecia acelerar esta percepção de um presente eternizado na esteira da sucessão de crises que ameaçaram transformar a ordem social instaurada no pós-II Grande Guerra (Hartog, 2013). Logo a abrir o século XXI, uma série de recessões instalaram a percepção de que o presente se tinha visto livre do passado e se entretinha a disfarçar o esgotamento do futuro (Dosse, 1994, p. 78). Despoletado pela crise do *subprime*, que tornou evidente a erosão da hegemonia dos EUA na conjuntura mundial e a consolidação das economias do Leste Asiático, o colapso financeiro de 2007 desembocou numa série de recomposições nas regras de funcionamento da ordem internacional. No eixo do Atlântico Norte, as réplicas da crise conduziram, a partir de 2008, à desregulação do mercado de trabalho e de produtos, à 'financeirização' e à globalização das economias (Stiglitz, 2019). A recomposição desigual das economias nacionais, afectou o processo político de integração da UE e abriu uma crise económica, social e cultural sem precedentes: desemprego, desigualdades na distribuição da riqueza e agravamento dos impostos para as classes mais baixas (Ortiz & Cummins, 2013; Ortiz et al., 2015).

Estes fenómenos tiveram o seu maior impacto nos países da periferia europeia, particularmente a sul (Portugal, Espanha, Itália e Grécia) onde a recessão económica e os programas de ajustamento estrutural (FMI) introduziram políticas de austeridade que aprofundaram as desigualdades e a instabilidade social e aumentaram o nível de pobreza das populações (Romano, 2017). No limiar da Europa, e involuntariamente por proximidade geográfica, coube a alguns destes países transformaram-se nas fronteiras do Norte Global, a braços com a crise dos refugiados, enfrentando o desafio migratório mais grave da história do Ocidente desde a Segunda Guerra Mundial (Parlamento Europeu, 2019).

À crise económica, financeira, e política associou-se a da emergência climática. Em 2018, contra uma ameaça existencial em contra-relógio, o surgimento de Greta Thumberg na cena política parecia convocar a atenção da comunidade internacional, exigindo aos líderes mundiais tomar ação relativamente à sustentabilidade da existência do planeta. Em quatro anos de "youth climate activism", o efeito Greta estava a conseguir mediatizar um debate sobre o futuro da geração humana, sobretudo entre as gerações mais jovens, rompendo com as ambivalências da comunidade científica a respeito do contraditório entre os argumentos lógicos (e ideológicos) das teorias do aquecimento global. É assim que vemos desenhar-se, num horizonte temporal de 20 anos, um conjunto de perturbações, de "crises", que irrompem em simultâneo e se determinam mutuamente, como causa e efeito, como processos interligados e armadilhados num mesmo movimento entrópico: a crise internacional, a crise financeira, a crise económica, a crise política, a crise climática.

A crise do coronavírus, identificada pela OMS como uma pandemia em Março de 2020, não fez mais do que amplificar as tendências em curso desde finais do século XX, de forma que, uma crise de saúde pública mundial transformou-se, a velocidades e geometrias variáveis, numa crise humanitária global. No meio do caos parece ter ganho força a percepção colectiva sobre a falência generalizada do nosso modo de vida e da nossa relação insustentável com a natureza. Não faltou quem tivesse visto nesta conjuntura uma oportunidade, um novo ponto de partida, em que o "novo" século XXI poderia ressurgir das "cinzas" (Santos, 2020). Mas foram *outras cinzas* que, num inimaginável volte face, nos atiraram para um novo tempo, como se fosse necessário recordar-nos que o contemporâneo é instável e imprevisível. No momento em que se escrevem estas linhas (e sem fim à

vista), a invasão da Ucrânia pela Rússia mergulha o mundo numa nova crise humanitária, alimentar, financeira e energética, tornando altamente provável a possibilidade de uma "nova guerra fria" e a afirmação de um mundo dividido em blocos de sociedades que contribuirão para dilatar no tempo as consequências da invasão. "Uma catástrofe em cima de uma catástrofe", como afirmou David Beasley, director do Programa Alimentar Mundial da ONU[1]. Em questão de semanas, a catástrofe climática antropogénica passou para segundo plano, ultrapassada pela emergência da guerra, e a corrida à diversificação de fontes de abastecimento de gás, petróleo e carvão, introduziu novas incertezas quanto ao processo de descarbonização e de aceleração da utilização de energias renováveis[2].

A Europa, e o mundo, encontram-se mergulhados numa nova crise, uma crise global com impactos desiguais e consequências incomensuráveis, no seio da qual a *Educação* é crucial para responder aos desafios da humanidade. Mas a escola pública vive também um momento de crise, uma crise de sentido, em resultado da sua incapacidade de resposta face às expectativas inscritas na universalização do modelo escolar, a *massificação*, e uma crise de identidade que não é independente do modelo de organização cultural que alimentou a sua universalização, a *globalização*. Ambas incendiaram os mais remotos cantos do planeta e sabemos hoje que já não é possível olhar para o "local" como uma cultura e um território à margem da complexa rede de interpelações que se estabelecem à escala global. O local emerge hoje com um significado diferente do que tinha antes das sociedades modernas. De facto, nas regiões rurais é hoje possível observar sinais de modernidade que se misturam com sinais de pré-modernidade e de pós-modernidade num jogo complexo de simultaneidades. O estudo do local em educação, como nível e espaço de análise, é um lugar de intersecções múltiplas, atravessado por uma pluralidade de "mundos": o doméstico, o da profissão, o da comunidade, o do mercado, o da cultura global, o do associativismo, o do digital, o da natureza, o da religiosidade... A escola rural, como um dos pontos de entrada possíveis para a territorialização das práticas educativas, já não pode ser entendida hoje a partir das tradicionais dicotomias rural/urbano, Estado/mercado, centro/ periferia, actor/sistema. Estando ela própria colocada no centro das políticas educativas, a escola pública vê-se confrontada, na perspectiva do centro, como a unidade fundamental de gestão do sistema educativo e, em simultâneo, na expectativa do local, como sendo responsável pela recomposição das relações sociais assentes na ideia de *bem público comum*.

Por outro lado, na actual conjuntura de guerra na Europa, o espaço rural é o elo mais frágil de uma cadeia de implicações que começa com a escalada dos preços dos factores de produção (internacionais) e que culmina na quebra de consumos alimentares, no declínio das acessibilidades e na falência da agricultura de subsistência agravada por fenómenos metereológicos extremos. Estas implicações afectam o quotidiano de vida das famílias e as dinâmicas sociais das comunidades: a alimentação, a saúde, a educação. Mas não é a primeira vez que este tipo de fenómenos atravessa as sociedades do interior rural. Há precisamente um século atrás, outra pandemia e outra guerra deixaram marcas profundas na ruralidade portuguesa, confirmando a "sociedade dualista" que, em grande medida, se mantém até aos dias de hoje (Nunes, 1964: 407). Ironicamente, a distância temporal que separa estas duas pandemias – a de *influenza* (em 1918-19) no início do século XX, e o SARSCov2 (2020-21) a abrir o século XXI – coincide, no primeiro caso, com a "difusão" do modelo escolar à escala mundial e, no segundo, com a "crise" desse mesmo modelo à escala global.

---

[1] Euronews. https://pt.euronews.com/2022/03/30/guerra-na-ucrania-desencadeia-crise-alimentar-global.

[2] Nações Unidas, Centro Regional de Informação para a Europa Ocidental, https://unric.org/pt/guterres-guerra-na-ucrania-pode-ter-grandes-implicacoes-para-o-clima/

1.2. Um modelo continuamente contestado

Historicamente, o debate sobre a incapacidade de resposta da escola à mudança social foi uma constante nos últimos 150 anos. Não tendo sido objecto de uma única crítica e de uma única solução, esse debate foi sendo construído na intersecção de inúmeros olhares. Cada um deles abstraiu do conjunto complexo de situações a projecção dos desejos, representações e intenções relativamente ao que a educação escolar deveria, ou não, ser e como deveria, ou não, transformar-se em função de visões progressistas, conservadoras, utilitaristas, humanistas ou mesmo, do senso-comum[3]. Não sendo possível enunciar aqui todas as teses e perspectivas que se debruçaram sobre a crise do modelo escolar, pareceu-nos importante situar algumas das principais críticas dirigidas ao funcionamento do "modelo", da "gramática" ou da "cultura" escolar, para mencionar alguns dos conceitos (e metáforas) produzidos a respeito desse objecto intitulado "escola", no sentido de dar conta das dificuldades em transformá-la (Dussel, 2013).

Nos finais do século XVIII e ao longo de todo o século XIX, a transformação das relações entre a sociedade e a escrita, até então assentes na alfabetização, dão lugar a formas organizadas de socialização impostas e dirigidas pelos estados nacionais. A criação e o desenvolvimento de aparelhos estatais de ensino na Europa Ocidental, traduzida na expressão "escola de massas", representa um esforço de identificação, de homogeneização e de nacionalização dos indivíduos pertencentes a diversos segmentos sociais, religiosos e étnicos numa única comunidade: O Estado-Nação. Esse empreendimento encontra a sua força motriz em imperativos de natureza económica, cultural e de cidadania e conduz à criação de sistemas de ensino compulsórios e laicos, administrados e controlados pelo Estado, destinados à incorporação de todas as crianças e jovens pertencentes a uma mesma unidade territorial. O modelo de socialização educativa que é assim criado assume paulatinamente um carácter hegemónico nas sociedades ocidentais, associado a processos de integração económica e política inter-estados e à criação de uma cultura secular e de cidadania. É neste movimento que o modelo de relacionamento social com a cultura letrada, até então assente numa alfabetização restrita, organizada em torno da transmissão de valores e em rotinas quotidianas desenvolvidas em círculos de socialização tradicionais, passa a ser dominado pelo dispositivo *escolar* assente no princípio do "ensinar a todos como se fosse um só".

Logo na viragem do século XIX para o XX, o movimento da *Escola Nova* é o primeiro momento de contestação à normalização da "escola tradicional". A crítica assenta no carácter simultâneo do ensino (uniformizador de métodos, programas e horários), na pedagogia transmissiva (desligada do real), no ensino abstracto e uniforme (de tipo memorial) e, sobretudo, na falta de respeito pela criança, pela sua identidade e autonomia próprias (Formosinho e Machado, 2009, p. 11). A este paradigma a Escola Nova contrapunha uma *escola activa*, no sentido pedagógico, mas também cívico, centrada na criança e nos seus interesses, capaz de intervir sobre a criança escolarizada através de novos programas, métodos e atitudes relacionais desenvolvidos em espaços e tempos configurados para o efeito (Figueira, 2003: 103). Porém, como vem sendo assinalado por inúmeros autores, as potencialidades inovadoras do movimento da Escola Nova não foram capazes de romper

[3] Neste último registo não é incomum observar-se, numa referência constante à temporalidade mais imediata e visível da "crise escolar", a defesa de ideias "inovadoras", a introdução práticas pedagógicas "pós-modernas" ou mesmo a introdução de didácticas "revolucionárias" que a história da educação reconhece tratar-se de argumentos tão antigos quanto a própria instituição escolar.

com a forma de organização escolar dominante, e o modelo instala-se como "uma gramática" repetida em toda a parte (Tyack & Tobin, 1994; Figueira 2003; Nóvoa, 2005). O carácter hegemónico do modelo não oferece alternativas e, nos seus traços gerais, chega até aos nossos dias como "o único melhor sistema":

> Alunos agrupados em classes graduadas com uma composição homogénea e um número de efectivos pouco variável; professores actuando a título individual, com perfil de generalistas (ensino primário) ou de especialistas (ensino secundário); espaços estruturados de acção escolar, induzindo uma pedagogia construída essencialmente no interior da sala de aula; horários escolares rigidamente estabelecidos que impõem um controlo social do tempo escolar; saberes organizados em disciplinas escolares, que são as referências estruturantes do ensino e da pedagogia (Nóvoa, 2005, p. 51).

Durante as primeiras décadas do século XX a escola irá difundir-se a todo o mundo e tornar-se-á o modelo de incorporação educativa hegemónico. Com a internacionalização da escola internacionaliza-se também "crise da instituição escolar". Num mundo cada vez mais homogéneo e interdependente, os efeitos do esgotamento do projecto da modernidade são sentidos um pouco da mesma forma por toda a parte. O papel da educação escolarizada como mecanismo central de democratização e desenvolvimento socioeconómico (e o papel da escola como dispositivo de mobilidade e mudança social), começa a ser sistematicamente posto em causa. A partir da década de sessenta do século XX, numa altura em que se atingiam valores *record* de taxas de escolarização à escala mundial, torna-se cada vez mais óbvio que a universalização da escola de massas não consegue garantir, nem a redução das desigualdades, nem o crescimento económico, nem o desenvolvimento dos recursos humanos. O relatório de *The World Educational Crisis* de Phillip Coombs é o primeiro a associar a crise do sistema escolar ao formalismo estrutural do modelo, chamando a atenção para o que, em breve, se iria designar por "educação informal": um conjunto de actividades não-escolares de educação e de formação, um sistema paralelo ao ensino formal constituído por um conjunto anárquico de actividades não-escolares de educação e de formação, disperso por diversas actividades, que seriam um "complemento" ao ensino escolar (Coombs, 1968, p. 203). Anos mais tarde, a associação da educação informal aos programas de planeamento educativo do Banco Mundial tornará evidente o racional 'ortopédico', como solução de remediação a aplicar às populações rurais dos países em desenvolvimento, para os quais a universalização e massificação do modelo escolar parece ser mais difícil de alcançar (Coombs et al, 1973; Coombs & Manzoor, 1974)[4].

Numa altura em que os sistemas educativos tradicionais eram postos em questão, o Relatório da Comissão Internacional para ao Desenvolvimento da Educação, *Aprender a Ser* teve o grande mérito de lançar o conceito de *educação permanente*, próxima do entendimento anglo-saxónico de *lifelong education* (Faure et al., 1977). Aí se reconhece que educação e aprendizagem não recobrem o mesmo significado, que não são actividades que se encontrem circunscritas aos mesmos espaços-tempo da actividade humana, e que não se esgotam no ciclo de vida normalmente destinado ao cumprimento da escolaridade obrigatória. A ideia de que as aprendizagens podem ocorrer em contextos extra-escolares, ao longo da vida, independentes da idade e no decurso de múltiplas e diversas experiências de vida das pessoas, parecia indiciar a perda de importância da escola e um certo

[4] Veja-se a este propósito o documentário "Schooling the World – The White Man's Last Burden" dirigido por Carol Black (2010) http://carolblack.org/schooling-the-world.

optimismo no processo de desformalização da instituição escolar apontando para o crescimento e diversificação das ofertas educativas, quer a partir do interior, quer do exterior da instituição escolar (Palhares, 2009, p. 60-61). No entanto, também aqui o curso da história encarregou-se de desmentir a deriva da transformação da escola a partir da sua abertura ao exterior.

Nos anos 70 as críticas ao modelo escolar continuaram a merecer inúmeras críticas. Na perspectiva de uma esquerda mais ortodoxa, a partir de reflexões centradas nos conceitos de 'violência simbólica' e 'capital cultural' (Bourdieu & Passeron, 1977) os autores da escola francesa avançaram com um conjunto de teses que reduzia as práticas pedagógicas institucionalizadas à legitimação de arbitrários culturais reproduzindo a cultura dominante. Por consequência a escola não fazia mais do que transformar as desigualdades sociais em desigualdades escolares e estas, através da escolarização, em novas desigualdades sociais (Stoer, 2008). Se Bourdieu e Passeron pensaram na violência da escola a partir dos seus mecanismos internos de dominação simbólica, Paulo Freire preferiu reflectir sobre a escola a partir do exterior, das questões políticas e ideológicas que alimentavam os problemas de natureza pedagógica. A crítica ao modelo escolar, nomeadamente as expressões "educação para a domesticação", ou a ideia de "educação bancária", constituíram uma dura crítica ao carácter antidialógico da relação educativa: o aluno passivo, objecto da acção educativa e, por outro lado, o professor, detentor do saber, da verdade e do poder de transmiti-lo aos educandos. A transformação da relação pedagógica constituía, por isso mesmo, um projecto central na obra de Paulo Freire, sobrelevando os contextos de aprendizagem sociais (extra-escolares), as aprendizagens significativas que ocorrem no quotidiano e a relação do sujeito com o mundo que o rodeia. A relativização da importância da escola assumiu proporções radicais com a apologia da "desescolarização das sociedades" com Ivan Illich (1970). Já não se tratava aí de transformar a escola, mas de acabar com ela, de libertar o ser humanos das pressões escolares. As alternativas ao modelo escolar residiriam noutra estrutura, porventura assente naquilo a que Illich chamou "convivialidade" e num conjunto de outras soluções ('teias de oportunidades' e 'intercâmbio de práticas') no sentido de se instituir uma nova sociedade. Se a sua obra pode ter ficado, como alguém escreveu, arrumada na "prateleira das extravagâncias educacionais" (Palhares, 2009, p. 65), o que é facto é que muitas das suas ideias respiram ainda hoje, ressignificadas é certo, nos programas de ensino e de formação de professores, como por exemplo a noção de "trabalho em rede", a ideia de "comunidades de prática" e as "actividades extra-escolares".

Ao longo dos anos 80 e 90 as teses da falência da igualdade de oportunidades – o aumento do insucesso e do abandono escolar, a dificuldade da escola em responder a públicos escolares heterogéneos, o desfasamento da formação de professores face às dinâmicas económicas e tecnológicas –, foram acumulando evidências sobre o esgotamento da escola, forçada a cumprir cada vez mais mandatos e obrigada a subsistir como um espaço e tempo em permanente déficit. O final do século XX é inundado de referências à necessidade de empreender a reforma dos sistemas de ensino como única solução para reverter a crise de sentido e de legitimidade institucional. No relatório Delors, *Educação: Um tesouro a descobrir*, e numa altura em que os sistemas educativos formais tendiam a privilegiar o acesso ao conhecimento em detrimento de outras formas de aprendizagem, defendia-se uma concepção de "educação como um todo" (Delors, 1998). Esta perspectiva deveria "inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas" (Delors, 1998, p. 102). Porém, enquanto, no âmbito da educação ao longo da vida, as estruturas nacionais de planeamento se apropriaram facilmente da noção de certificação de competências, os

quatro pilares do conhecimento "aprender a conhecer", "aprender a fazer", "aprender a viver juntos" e "aprender a ser" permaneceram em larga medida externalizações discursivas, retóricas sem estratégia.

Nos alvores do novo milénio, e enfrentando uma aceleração sem precedentes das transformações provocadas pela globalização e pela revolução digital, o "declínio da instituição" (Dubet, 2002) e a "crise dos sistemas educativos" atravessa o debate sobre o futuro da escola, uma meta-narrativa sob a qual se procuram recomposições, saídas, e soluções que continuam a esbarrar com a resiliência do "modelo escolar". Com a internacionalização dos fóruns de consulta e decisão política, e a importância crescente das agências internacionais e dos programas de cooperação, lideradas pelos blocos centrais de decisão (OCDE, BM, Conselho da Europa, FMI), ganha força uma outra retórica – a do *new public management* – que se propõe "libertar a sociedade civil" do controlo do Estado (privatização), descentralizar o ensino (concedendo autonomia às escolas) e orientar a pedagogia (segundo a regra das necessidades dos alunos e das suas necessidades específicas). Através de mecanismos de *policy borrowing* (Steiner-Khamsi, 2012, p. 7) a globalização transforma-se numa "regulação transnacional" e a regulação nacional numa espécie de "globalização de baixa intensidade" (Teodoro, 2002). A mercantilização da escola e a segregação social (Van Zanten, 2001), a crise de "sentido" da Escola e do seu "programa institucional" (Dubet, 2002); o "transbordamento" da escola (Nóvoa, 2009), a *educacionalização* (Smeyers e Depaepe, 2008) e a *pedagogização* do social (Vincent, Lahire e Thin, 2001), avançam explicações para a crise de legitimidade da escola pública tornando evidente que a sociedade para a qual a instituição foi criada já não existe. Entretanto, perante a ineficácia das reformas (e o "fim do Estado Educador"), a resposta à mudança pressupõe que as respostas à crise sejam dadas, quase exclusivamente, pelas escolas e pelos professores, chamados a responder às perturbações sistémicas que afectam a sociedade como um todo.

Chegamos assim ao presente, em que o futuro da educação se constrói numa crise sem fim e o amanhã se perspectiva na base de um *deficit* permanente, atirando a escola pública, a *escola de massas*, para um "beco sem saída", transformando-a naquilo que Sérgio Niza considerou ser um "simulacro cultural" à escala global (Niza, 2010, p. 49; Nóvoa, Marcelino e Ó, 2012, p. 29). Ao fim e ao cabo, e contra todas as recriminações, alcançada a homogeneização do modelo e a estandardização do "programa institucional" entre finais do século XIX e inícios do século XXI, a *Escola de massas* conseguiu sempre assegurar a arquitetura do seu santuário.

1.3. Da crise da escola à crise da aprendizagem

Na primavera de 2020, na sequência da pandemia SARSCov-2, 192 países decretaram o encerramento das suas escolas, afectando mais de 1,6 mil milhões de crianças e jovens em todo o mundo, isto é cerca de 90% da população mundial de crianças em idade escolar (UNESCO, 2020). Ainda há poucos estudos sobre o impacto da pandemia no aproveitamento dos alunos, mas estima-se que, em resultado da primeira vaga de confinamento e do encerramento das escolas a partir de março de 2020, cada estudante europeu tenha perdido, em média, o equivalente a meio ano do calendário escolar (Patrinos, 2021). Compreender as perturbações causadas pela COVID-19 ao nível da educação é importante porque investigações anteriores mostraram que o impacto do encerramento das escolas nas crianças e nos jovens em resultado de pandemias, guerras e outras crises é múltiplo e duradouro (Ichino et al., 2004; Burns et al., 2006; Correia et al., 2020). Estes impactos, que incluem uma diminuição do desempenho escolar, o aumento da morbilidade, da mortalidade e das

incapacidades influem na perda de rendimentos e na diminuição da produtividade das economias de modo global (Psacharopoulos 2021). Segundo vários autores a epidemia de influenza de 1918-19 gerou impactos que duraram até meados dos anos 80 (Almond, 2006; Correia et al 2020; Schwandt 2017). Por outro lado, os custos económicos da *Influenza* chegaram a representar uma redução anual de 4,8 % do GDP (Jonas, 2013). Segundo as perspectivas do capital humano, os impactos do Covid-19 nas aprendizagens dos alunos são, por todas as razões, um sinal importante para compreender as sequelas da pandemia no tecido social e económico no longo prazo (Hanushek and Woessmann, 2020; Azevedo et. al., 2020; Psacharopoulos et al., 2021).

Contribuindo para analisar quadros de grande amplitude, os modelos económicos têm dificuldade em explicar as diferenças observadas na qualidade das respostas das escolas à pandemia, particularmente nos países do sul da Europa, já para não falar nas diferenças entre escolas ao nível intra-nacional e local. Mas esta dificuldade não é independente de outra constatação que os estudos comparados têm vindo a ilustrar: a relação entre *taxa escolarização* e nível de *aprendizagens*. Com efeito, o alargamento do acesso ao ensino, e o correlativo aumento da expansão das matrículas escolares em cumprimento da escolaridade obrigatória, nunca foi tão expressiva como é hoje. De tal forma que, em termos globais, em 1950 cada adulto completava em média 3,2 anos de escolaridade, comparado com 7,6 anos de escolaridade em 2010. Segundo as teses do capital humano, este valor crescente de matrículas estaria positivamente relacionado com o crescimento económico verificado nos últimos 70 anos, tornando evidente a relação entre as taxas de matrícula, o aumento do conhecimento e das capacidades da população e consequentemente ao reforço das economias e da qualidade de vida dos seus habitantes.

Paradoxalmente, o que os estudos mais recentes têm mostrado é que, apesar do alargamento global das oportunidades de escolarização nas últimas décadas, o progresso nas aprendizagens tem sido muito limitado, tanto nos países em desenvolvimento como nos países desenvolvidos. Um trabalho recentemente publicado na revista *Nature* (Angrist et al., 2021) que utilizou como método de comparação testes de avaliação internacionais estandardizados para avaliar o desempenho de alunos situados em 164 países de todas as regiões do mundo, concluiu que o aumento de matrículas entre 2000 e 2017 tem sido acompanhado, quer nos países em desenvolvimento como em países desenvolvidos, por um crescimento baixo ou nulo das aprendizagens[5]. Num outro artigo os mesmos autores afirmam que o alargamento do acesso à escola pode oferecer maiores oportunidades de aprendizagem, mas que a *mais escola* não corresponde mais aprendizagem. Em suma, a relação entre escolarização e conhecimento não é uma relação, nem directa, nem cumulativa (Angrist et al., 2022).

[5] Neste estudo os autores constroem uma base de dados (HLO) que harmoniza os resultados de testes de 7 regimes de avaliação internacionais: PISA e TIMSS (OCED); SATs e NAEP, (EUA), LLECE e PASEC (América Latina) e o (EGRA) Early Grade Reading Assessment (RTI – USA). Os resultados foram organizados de acordo com os seguintes critérios: nível de escolaridade (básico / secundário); domínio de competências (leitura / matemática / ciências) e género (Cf. Angrist et al., 2022, p. 405, 406 e "Methods").

2. Uma questão de perspectiva: O país visto de cima, do centro e o rural a partir do local

2.1. O país visto de cima

Segundo o último relatório da Comissão Europeia (COM, 2021), as áreas rurais ocupam mais de 341 milhões de ha, que representam 83% da área total da UE em 2018[6]. Actualmente, 30,6% da população da UE vive em zonas rurais. Portugal possui 72,9% da sua área territorial classificada como "área rural" e "área predominantemente rural", e aí reside 30,9 % da população portuguesa (COM 2021)[7]. Os dados regionais confirmam que, em toda a EU-26, a população rural é significativamente mais velha do que a população urbana. Em 2019, a idade média nas regiões rurais era de 45 anos, dois anos mais alta do que nas regiões urbanas da EU. Portugal é um dos países com uma "idade média urbano--rural "mais altas da Europa. As projeções do Eurostat sugerem que a idade média irá aumentar quase quatro anos em todos os tipos de regiões entre 2020 e 2040 (COM, 2021)[8].

Os estudantes rurais tendem a iniciar o seu percurso educativo com uma desvantagem, uma vez que são, em média, oriundos de famílias com um estatuto socioeconómico mais baixo em comparação com os seus pares nas escolas urbanas da maioria dos países da OCDE (OECD, 2021)[9]. As maiores lacunas no estatuto socioeconómico entre estudantes rurais e urbanos ocorrem nos países da OCDE da América Latina, incluindo a Colômbia e o México, bem como nos países europeus da OCDE, incluindo a Hungria, Lituânia, Portugal e República Eslovaca. Em termos do nível de competências dos estudantes, os resultados do PISA mostram que os estudantes nas escolas rurais, definidas como aldeias, aldeias ou zonas rurais com menos de 3000 pessoas, tendem a ter um desempenho inferior no ensino secundário em comparação com as cidades com mais de 100 000 habitantes (Echazarra e Radinger, 2019).

Em média, os estudantes nas escolas urbanas dos países da OCDE obtiveram 48 pontos mais elevados na leitura do que os seus pares nas escolas rurais, de acordo com os dados do PISA 2018 – mais do que o equivalente a um ano de escolaridade (OECD, 2021)[10]. No entanto, quando a comparação contabiliza o estatuto socioeconómico dos estudantes e das

[6] A long-term Vision for the EU's Rural Areas – Towards stronger, connected, resilient and prosperous rural areas by 2040 Brussels, 30.6.2021, PART 2/3, SWD(2021) 166 final, 2021. https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/new-push-european-democracy/long-term-vision-rural-areas_en#documents

[7] A long-term Vision for the EU's Rural Areas – Towards stronger, connected, resilient and prosperous rural areas by 2040 EU Rural Areas Analysis, Table 1 – Share of land using diferente typologies (% of land area), based on 2011 population grid, LAU 2011 delineation and NUTS 2016), 2021, p. 8 e 9. Nota: A grelha populational mais recente é a de 2011. Os resultados para 2021 só serão publicados em 2023.

[8] A long-term Vision for the EU's Rural Areas – Towards stronger, connected, resilient and prosperous rural areas by 2040 Brussels, 30.6.2021, PART 2/3, SWD(2021) 166 final, 2021. https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/new-push-european-democracy/long-term-vision-rural-areas_en#documents, p. 19.

[9] Delivering Quality Education and Health Care to All: Preparing Regions for Demographic Change, OECD Rural Studies, OECD Publishing, p. 65, 2021. https://doi.org/10.1787/83025c02-en.

[10] Delivering Quality Education and Health Care to All: Preparing Regions for Demographic Change, OECD Rural Studies, OECD Publishing, Figure 3.10, 2021. https://doi.org/10.1787/83025c02-en.

escolas, a diferença de desempenho entre as escolas rurais e urbanas já não é estatisticamente significativa. Isto significa que as diferenças na composição sócio-económica da população tendem a explicar a diferença entre o desempenho académico rural e urbano. Por outro prisma, o programa da OCDE para a Avaliação Internacional dos Estudantes (PISA) 2018 mostra que o desempenho de leitura dos estudantes de 15 anos de idade que frequentam escolas em zonas rurais é significativamente inferior ao das regiões urbanas. A diferença é bastante grande em muitos Estados-Membros, como é o caso de Portugal, em que excede mesmo os 100 pontos do PISA, o que corresponde a aproximadamente 2-3 anos de escolaridade[11] (COM, 2021)[12]. Em 2019, 10,7% dos jovens (18-24 anos) das zonas rurais da UE abandonaram prematuramente o ensino e a formação, ou seja, tinham concluído, no máximo, o ensino secundário inferior e não estavam a frequentar qualquer formação complementar durante as quatro semanas que precederam o inquérito. Entre os Estados-Membros da UE, a proporção de pessoas que abandonaram prematuramente as zonas rurais em 2019 variou entre 4,4% na Áustria e 24,5% na Bulgária. Desde 2012, a taxa diminuiu em quase todos os Estados-Membros, com as maiores diminuições na Grécia, Espanha, Portugal e Roménia. O fosso educativo rural-urbano é ainda mais visível quando se analisam as expectativas educativas dos estudantes rurais. Com base num inquérito entre estudantes de 15 anos realizado pelo PISA 2018, em média, nos países da OCDE, os estudantes das escolas rurais têm metade da probabilidade de completar um diploma universitário do que os das escolas urbanas[13].

2.2. O país visto do centro

A 16 de Março de 2020, face à evolução da pandemia COVID-19 e às recomendações da OMS, o Primeiro-Ministro de Portugal decretou a suspensão de todas as atividades lectivas e formativas presenciais, em todas as escolas de todos os graus de ensino do país[14]. De um dia para o outro, 1 milhão e 500 mil crianças e jovens ficaram retidas em casa com as suas famílias e 150.000 professores, do pré-escolar ao secundário ficaram encarregues de continuar as actividades lectivas, a distância, por tempo indefinido[15]. Nesse

[11] Note-se que esta ponderação estatística se refere a todas as quadrículas rurais à escala nacional, incluindo áreas insulares, pelo que não contradiz os resultados do PISA relativos às regiões da Beira Baixa e do Médio Tejo, onde se situam os cinco concelhos contemplados por este estudo. Sendo assim, os resultados do PISA destas duas regiões, como teremos ocasião de assinalar no próximo ponto, não acompanham o comportamento médio das restantes regiões rurais, nem de Portugal, nem da restante Europa a 26.

[12] A long-term Vision for the EU's Rural Areas – Towards stronger, connected, resilient and prosperous rural areas by 2040 EU Rural Areas Analysis, Table 21 – Reading performance by school location, PISA 2018. Source: OECD, PISA 2018 (2019), p. 38.

[13] A long-term Vision for the EU's Rural Areas – Towards stronger, connected, resilient and prosperous rural areas by 2040 EU Rural Areas Analysis, Figura 3.11; nova análise dos dados do PISA 2018 adaptada de Echazarra e Radinger (2019, p. 73).

[14] Dois dias depois, a 18 de Março, o Presidente da República decretava o Estado de Emergência, que se iria prolongar até 2 de Maio, obrigando ao confinamento obrigatório da população.

[15] Os dados referem-se a alunos matriculados no nível pré-escolar, básico e secundário, no ensino público, em 2020; os dados relativos aos professores reportam-se aos docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário, no ensino público em 2020. Fonte: Pordata: Alunos matriculados: total e por nível de ensino. Disponível em: https://www.pordata.pt/Portugal/Alunos+matriculados+total+e+por+n%c3%advel+de+ensino-1002; Docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino. Disponível em: https://www.pordata.pt/

mesmo dia, a Direção-Geral de Educação (DGE) e a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. (ANQEP), criavam a página electrónica "Apoio às Escolas" (16/3/2020)[16]. Esta página, que foi sendo actualizada diariamente até finais de 2021, disponibilizou a todos os alunos, professores, diretores, encarregados de educação e restante comunidade escolar um conjunto de recursos de apoio às aprendizagens e à gestão escolar durante as fases de encerramento das escolas. Segundo o Ministério da Educação (ME), esta página "superou todas as expectativas" e tornou-se "uma referência", "quer ao nível da utilização de metodologias de ensino a distância por parte das escolas, quer ao nível da avaliação", uma vez que permitiu consultar os mais recentes documentos, comunicados e orientações nacionais e internacionais, "imprescindíveis na construção de respostas adequadas às solicitações das escolas no início da crise pandémica"[17]. Independentemente do propalado sucesso da iniciativa, a análise dos conteúdos desta página electrónica constitui, sem dúvida, um exercício esclarecedor para compreender as dinâmicas institucionais desencadeadas pela pandemia Covid-19 na área da transição digital (Moreira et al., 2020; Henriques et al., 2020). Mas mais do que isso, ela é o retrato da crise epidémica e da situação inédita que esta representou para as escolas, para os professores, e para as famílias. Analisar a linha do tempo que acompanha esta 'sangria documental' ilustra bem o caos em que a pandemia mergulhou os estabelecimentos de ensino, deixando nas mãos dos professores a gestão da crise. Efectivamente, foi às escolas que se pediu, de imediato, uma resposta. E dentro delas, foi aos professores que coube a responsabilidade de gerir o quotidiano de incertezas e a necessidade de transformar, abrupta e eficazmente, as práticas de ensino-aprendizagem para as quais, nem as organizações escolares, nem as famílias, nem os próprios docentes se encontravam preparados. Mas para o ME estas famílias, docentes e escolas a quem se destinam estes "documentos" funcionaram como uma abstração. Um conglomerado genérico de indivíduos projectados num território uniforme, sujeito aos mesmos direitos e deveres, como é próprio das lógicas da gestão burocrática.

Sinal feliz, logo na primeira comunicação da plataforma "Apoio às Escolas", intitulada "Perto ou longe, a Educação é um Direito!", a DGE parecia reconhecer que, "dada a grande diversidade de contextos", os professores deveriam privilegiar "actividades assíncronas, menos exigentes em largura de banda ou elevadas competências digitais dos utilizadores". Nesta fase inicial, seria fundamental desenvolver "formas simples" para não se perder o contacto com os alunos, "em particular aqueles que não têm ainda acesso a internet ou equipamento", pelo que se aconselhava contactar "organizações e associações locais ou da Junta de Freguesia" de modo a "assegurar que estes alunos também recebem materiais e tarefas para fazer"[18]. As recomendações seguiam de perto o documento que a UNESCO tinha divulgado a todo o mundo a 10 de Março sob a forma de "10 recomendações sobre ensino à distância", segundo o qual seria indispensável "escolher as tecnologias mais adequadas de acordo com os serviços de energia elétrica e comunicações da área considerada", e segundo as "capacidades dos alunos e professores". A escolha destas tecnologias poderia "incluir plataformas na internet, lições de vídeo e até transmissão através da televisão ou rádio"[19]. Ciente das enormes desigualdades digitais à escala nacio-

Portugal/Docentes+em+exerc%c3%adcio+nos+ensinos+pr%c3%a9+escolar++b%c3%a1sico+e+secund%c3%a1rio+total+e+por+n%c3%advel+de+ensino-240)

16 https://apoioescolas.dge.mec.pt/

17 https://apoioescolas.dge.mec.pt/mensagem-inicial

18 https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/informacoes_escolas/espaco_online_apoio_escolas_covid19.pdf

19 https://news.un.org/pt "Covid-19: Unesco divulga 10 recomendações sobre ensino a distância devido ao novo coronavírus".

nal, o Governo português anunciava a 1 de Abril que estava a ser preparada uma solução destinada a assegurar a participação de todos nas aulas, em todos os níveis educativos, através da organização de emissões especiais a ser emitidas pela Televisão Digital terrestre (TDT). Com efeito, as emissões do *#EstudoEm Casa* iniciaram-se a 20 de Abril nos canais TDT, MEO, NOS, Vodafone, Nowo, e ainda numa plataforma da Rádio Televisão Portuguesa[20]. Numa outra plataforma criada para o efeito, e para cada uma das aulas, foram disponibilizados os temas tratados, as aprendizagens essenciais desenvolvidas e as propostas de trabalho que poderiam completar o trabalho dos professores[21]. A rapidez com que este serviço público foi organizado parecia acompanhar as recomendações realistas da Unesco.

No entanto, na plataforma da DGE, as orientações para as escolas e para os professores não paravam de surgir, numa voragem difícil de acompanhar. No espaço de 6 meses, e unicamente durante a primeira vaga da pandemia (Fevereiro-Junho de 2020) a plataforma *Apoio às escolas* (da responsabilidade da DGE/ANQEP) emitiu mais de 40 "Roteiros" destinados a apoiar as modalidades de ensino à distância, incluindo relatórios, planos de trabalho semanal, modelos de planificação disciplinar e tutoriais disponíveis online[22].

Como se este apoio fosse insuficiente, a plataforma disponibilizou ainda, sob a designação "Metodologias E@D", dezenas de sugestões de implementação de estratégias de E@D no âmbito dos processos de ensino aprendizagem", designadamente a metodologia da "Sala de aula Invertida" (*Flipped Classroom*), o "Desenho de planos individuais de trabalho", as "Sessões Colectivas", a "Comunicação de Projectos de Trabalho" e a "Avaliação por pares". Quanto às ferramentas digitais a utilizar para apoio à avaliação, a DGE recomendava a aplicação SOCRATIVE (supostamente uma "aplicação simples" para a elaboração de questionários, preparação de testes e 'quizzes'); a plataforma MENTIMETER (uma plataforma online para dar apoio à avaliação formativa); a plataforma KAHOOT (semelhante às anteriores, mas permitindo a utilização 'friendly' de vídeos) e o QUIZIZZ (uma ferramenta suplementar para elaborar questionários)[23]. Todos estes recursos de apoio à acção das escolas e dos professores foram concebidos em simultâneo com o *Plano de Acção para a Transição Digital* que previa o desenvolvimento de um programa para a transformação digital das escolas e, evidentemente, de um Plano de Capacitação Digital dos Docentes (PCDD).

Seria impossível referir aqui todas as acções desencadeadas por diferentes organismos dentro da máquina estatal de gestão da educação durante as diversas vagas da pandemia COVID-19, em 2020 e 2021. Valerá porventura a pena mencionar algumas que ocorreram

[20] https://www.rtp.pt/estudoemcasa

[21] https://estudoemcasa.dge.mec.pt

[22] Eis alguns exemplos: Educação física à distância de um clique (21/3/20); Roteiro-Guia Webex Meetings E-Escolas (27/3/20); Roteiro-Guia Webex Teams E-Escolas (27/3/20); Relatório da Organização Digital (15/4/20); Roteiro para a implementação da plataforma Escola Virtual (15/4/20); Roteiro – 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a distância E@D nas Escolas (15/4/20); 9 Princípios orientadores para acompanhamento dos alunos que recorrem ao #Estudo-EmCasa (17/4/2020); #EstudoEmCasa – FAQ (18/4/20); Orientações para utilização de tecnologias de suporte ao ensino à distância (18/4/20); Roteiro para Implementação da Plataforma MILAGE Aprender + no ensino a distância (21/4/20); Guia de Boas práticas de ensino online em contexto de emergência para alunos surdos durante a pandemia da doença COVID 19 (24/4/20); Roteiro Moodle no E@D (29/4/20); Manual de utilização do Livromédia – Santillana Editores (30/4/20); O CRI vai a casa (4/5/20); Roteiro-Guia WEBEX Meetings para alunos (4/5/20), etc., etc.

[23] https://apoioescolas.dge.mec.pt/documento/metodologias.

à margem (e em muitos casos sobrepondo-se temporalmente) à oferta dos Centros de Formação de Associação de Escolas, os CFAEs[24]. Resta saber até que ponto, e com que impacto, esta prolífica oferta formativa não terá criado uma verdadeira cacofonia de alternativas, sem grande impacto na qualidade concreta das aprendizagens dos alunos. Esgotadas as sugestões da DGE sobre 'metodologias', o *Apoio às Escolas* podia agora centrar-se na questão da 'avaliação'. Sob a designação "Documentos de apoio à Avaliação", a plataforma atribui um espaço de relevo ao Projecto MAIA[25]. Este projecto é importante para compreender a articulação concreta da tutela (ME/DGE) com as escolas de todo o país (e, no limite, com as aprendizagens dos alunos) através da acção dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) entidades que, em Portugal, têm a seu cargo a formação contínua do pessoal docente. Iniciado em 2019 o Projecto Maia foi "apanhado" pela pandemia a meio do seu primeiro ano de desenvolvimento, e esta é uma questão central para perceber a velocidade com que as estruturas de concepção, gestão e organização da formação contínua reconfiguraram a narrativa para se adaptar a uma situação "nova". Na versão final do primeiro relatório "Para uma avaliação pedagógica: dinâmicas e processos de formação no Projeto MAIA (2019-2020)" (Fernandes et al., 2020, p. 70) os autores referem ajustamentos ao contexto formativo docente, através da transformação das Oficinas de Formação (OF) para um regime não presencial, à distância, com recurso a plataformas de formação TEAMS, Moodle e Google Classroom. A expressão "digital" surge unicamente nas referências bibliográficas. Por contraste, a documentação do Projecto MAIA publicada na plataforma Apoio às Escolas em 2021, inclui uma folha informativa totalmente consagrada à "Avaliação Formativa Digital" onde se apresenta um conjunto de instrumentos e plataformas de apoio incluindo plataformas personalizadas de aprendizagem, nomeadamente e-portefólios e diários digitais, *Storytelling* digital e redes sociais ('blogues' e 'wikis'), assim como o recurso ao telemóvel, a jogos digitais e testes online e 'quizzes' para auxiliar "a avaliação formativa e sumativa integrada" dos alunos (Pais e Candeias, 2021, p. 9-10). Na mesma linha de argumentação, o texto de apoio do Projeto MAIA "Práticas de avaliação formativa em contextos de aprendizagem e ensino a distância" apresenta diversas ferramentas digitais para criar rubricas de avaliação (como por ex: 'QuickRubric', 'Essay Tagger', 'RubricMaker', 'iRubric' ou 'Rubistar'); para criar questionários online ('Google Forms' ou 'Microsoft Forms'); e para

[24] Eis alguns exemplos: *Formação para a Docência Digital e em Rede*, dirigida principalmente aos directores de escolas, organizada pela DGE em colaboração com a Universidade Aberta (UA) centrada nos temas: I – Educação e Comunicação Online e Modelos Pedagógicos Virtuais; II – Plataformas e Tecnologias Digitais Online; e III – Actividades de Aprendizagem e Avaliação Digital a 3 de Abril 2020; 2.ª edição da Formação para a Docência Digital e em Rede, 2.ª edição (14 de Maio 2020); Curso de formação online "E@D nas Escolas", em formato MOOC (Massive Open Online Course), promovida pela Direcção-Geral de Educação (DGE), 3 de Março 2021 a 7 de Julho de 2021; "Reflexões e Práticas E@D", ciclo de Webinars temáticos promovidos pela DGE em articulação com a ANQEP divulgados nos canais da DGE (Página da DGE, canal Youtube da DGE, Facebook e Twitter) subordinadas aos temas "Transição para o E@D- enquadramento e práticas" (11 Fevereiro 2021), "Estratégias de comunicação – Escolas e famílias" (16 de fevereiro 2021), "Segurança e Cidadania Digital no E@D (18 de fevereiro 2021), "Inclusão – estratégias das equipas EMAEI a distância" (23 de Fevereiro 2021), "Aprendizagem da leitura e da escrita nos primeiros anos do 1.º Ciclo" (25 de fevereiro 2021), "Desafios do E@D nos Cursos profissionais (3 de Março 2021), "Saúde mental e qualidade de vida em ambiente de ensino digital" (11 de Março 2021), "Educação pré-escolar: reduzindo distâncias e alargando os ambientes de aprendizagem" (18 de Março); "Currículo, pedagogia e avaliação na aprendizagem a distância" (24 de Março 2021). Ver ainda: https://www.dge.mec.pt/noticias/ciclo-de-webinars-reflexoes-e-praticas-ed

[25] Projecto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica.

elaborar rubricas integradas em Sistemas de Gestão de Aprendizagens (SGA), como o 'Moodle' ou o 'Google Classroom' (Machado, 2021, p. 10). Para assegurar o *feedback* regular, contínuo e integrado das aprendizagens e a comunicação entre professores e alunos, o texto defendia ainda a combinação de um conjunto de possibilidades, incluindo recurso a videoconferências, vídeos, 'chats' e rubricas, para além dos serviços de partilhas de ficheiros online. Em suma, soluções "práticas" de *feedback* em regime à distância, que combinavam modos de aprendizagem síncronos (videoconferências e 'webinars') e assíncronos (vídeo), quer através da oralidade, quer da escrita (Machado, 2021, p. 11-12). No espaço de 12 meses a pandemia tinha operado uma transformação radical no discurso sobre as práticas pedagógicas, de formação e de avaliação à escala nacional, impulsionada pela "indústria global da educação" (Verger et al., 2016).

2.3. O rural a partir do local

Em 2020, quando a pandemia Covid-19 ditou o encerramento das escolas em Portugal, o cenário geral nas escolas rurais de todo o país era aproximadamente o seguinte: Concentração escolar de alunos em estabelecimentos com vários níveis de ensino, falta de meios tecnológicos e dispositivos informáticos para responder ao ensino remoto de emergência e à aprendizagem online, dificuldades de acesso à internet, e/ou falta de competências digitais por parte de alunos, professores e famílias. Com base em vários estudos, relatórios e auditorias (de âmbito nacional, mas também internacional), a respeito do "ensino à distância" e da "digitalização das escolas" a realidade regional e local começou a emergir (TC, 2021)[26]. No inquérito por questionário realizado em Julho de 2020 pelo Conselho Nacional de Educação aos professores e directores de agrupamentos escolares, percebia-se o que estava em jogo quando se falava em "literacia digital" e de "transição digital das escolas" (CNE, 2021). Segundo o inquérito[27], publicado em junho de 2021, sobre as condições em que se processou o "ensino remoto de emergência" na primeira fase de confinamento das escolas (Março-Julho 2020), chegou-se à conclusão que "(…) Para fazer face ao ensino remoto de emergência, a maioria das Escolas em Portugal (92%) não dispunha de equipamentos em número suficiente, nem de ligação de Internet com qualidade. Para uma percentagem expressiva de Escolas (80%), a falta desses dispositivos por parte dos alunos e famílias afectou o trabalho realizado. Apesar de ter sido um problema transversal, a escassez de dispositivos digitais afectou de forma desigual escolas, alunos e famílias. O Alentejo Litoral, o Tâmega e Sousa, o Alto Tâmega e a Beira Baixa destacaram-se como as regiões com as percentagens mais elevadas de "escolas muito afectadas". (CNE, 2021, p. 18). Quanto às dificuldades apontadas na implementação do ensino remoto de emergência assinalava-se "a falta de formação adequada dos professores, dos alunos e das famílias para a utilização de recursos digitais". No entanto, a perceção relativa à adequação das competências digitais dos professores para o ensino a distância dividia opiniões. Para cerca de 41% dos diretores e 47% dos professores, o ensino remoto de emergência teria sido "afectado" ou "muito afectado" pela inadequação das competências

[26] A Equipa de Auditoria ao ensino à distância e a digitalização nas escolas durante a pandemia, Proc.º n.º 19/2020, teve como responsáveis: Francisco Machado, Célia Prego Alves e Alice Arantes (técnicos verificadores superiores), sob a coordenação de Teresa Maduro (auditora-chefe) e a supervisão de Conceição Botelho dos Santos (auditora-coordenadora).

[27] Neste inquérito foram chamadas a responder "as 940 unidades orgânicas do ensino público do Continente e regiões autónomas, tendo sido convidados a participar todos os seus diretores(as). Obtiveram-se 592 respostas válidas, o que corresponde a uma taxa de amostragem de 63%" (CNE, 2021, p. 53).

digitais dos professores. De igual modo, a maioria dos diretores (79%) e dos professores (80%) indicou que o ensino remoto de emergência tinha sido "afectado" ou "muito afectado" pela falta de formação adequada dos alunos e das famílias na utilização de recursos digitais. (…) Uma percentagem dos professores (36%), presentes na amostra, declarou possuir formação em ferramentas digitais elementares" (CNE, 2021, p. 18).

Quanto "ao retrato dos territórios" das escolas inquiridas, importa referir que nele se destacaram as "escolas de baixa ou média/baixa dimensão" maioritariamente localizadas em "territórios de reduzida densidade populacional como as vilas ou pequenas vilas localizadas em zonas rurais" (com menos de 10 mil habitantes). Mais de um terço das escolas da amostra (37%) localizavam-se nesses territórios (CNE, 2021, p. 58-59). Nas regiões de baixa densidade, predominantemente rurais, do Médio Tejo e da Beira Baixa o inquérito permitiu perceber que todas as escolas referiram ter sido "apoiadas" por várias entidades do governo municipal (CNE, 2021, p. 77). Assim, foi possível contatar que o apoio às escolas variou consoante o tipo de território em que a escola se inseria: "quanto menor é esse território, maior é a percentagem de escolas que 'tiveram apoio' – 80% em vila ou pequena vila localizada numa zona rural, 74% em cidade de grande ou média dimensão ou grande vila e 73% em zona urbana densamente povoada ou suburbana na periferia de uma grande área urbana. Estes dados parecem indicar que o fator proximidade foi mais favorável na mitigação destas carências" (CNE, 2021, p. 77-78).

Ao que tudo indica, o factor de proximidade terá também desempenhado um papel importante no apoio pedagógico aos alunos, no apoio social às famílias e na mobilização dos professores na zona do Pinhal Interior Sul. Diversas fontes com origem em notícias radiofónicas e jornais online davam conta do esforço e das diligências tomadas por escolas, empresas, autarquias, associações de pais e instituições de apoio social para fazer face às carências e dificuldades das populações *locais*, e para não perder de vista nenhum dos seus alunos durante os dois períodos de confinamento das escolas. Por exemplo, o município de Oleiros apoiou os alunos do concelho "disponibilizado equipamentos informáticos e internet (computadores portáteis, tablets e hotspots), os quais permitem o ensino à distância", e garantir "o apoio social no âmbito das refeições escolares", bem como o "transporte escolar para os alunos que dele necessitem, ou o apoio ao estudo destinado a alunos com necessidades especiais"[28]. Em entrevista a uma rádio local, o director do Agrupamento de Escolas da Sertã, admitia que "é difícil planear o futuro em tempos de pandemia". Referia ainda: "as dificuldades que surgiram neste novo método de ensino à distância foram sentidas tanto por alunos, como por professores ou pelos pais. Deseja-se que o ensino presencial seja retomado o mais depressa possível." O mesmo professor referia ainda que durante o primeiro confinamento "a maior dificuldade em preparar o ensino à distância foi o acesso aos meios informáticos". Nessa ocasião "o município da Sertã e a Acção Social Escolar (ASE) conseguiram dar uma boa resposta com o empréstimo de cerca de 130 portáteis. Neste segundo confinamento foram disponibilizados 150 computadores para todos os níveis de ensino e outro material para acesso à internet"[29].

Em articulação com o respectivo município, o Agrupamento de Escolas de Vila de Rei, também disponibilizou equipamentos informáticos (computadores portáteis, tablets e ligações à Internet) aos seus alunos de diferentes níveis de escolaridade, desde o 1.º Ciclo até ao Ensino Secundário, "de modo que estes possam acompanhar as suas aulas". Ao todo, foram entregues 67 computadores portáteis, seis *tablets* e três acessos de internet móvel banda larga. O material foi "cedido em regime de empréstimo, até ao retomar do

[28] Jornal de Proença, 16:02 – 17 de Fevereiro, 2021.

[29] José Carlos Fernandes, Rádio Condestável, 25-02-2021.

ensino presencial". Durante a pandemia, o município de Vila de Rei garantiu ainda "o transporte de 12 alunos com necessidades educativas especiais para as "aulas em regime presencial", e assegurou "52 refeições diárias, para alunos desde o pré-escolar ao ensino secundário, para estudantes em regime presencial e para alunos que beneficiam de Apoio Social Escolar". As refeições foram entregues "individualmente em casa de cada aluno." Além disto, foi disponibilizada uma "Escola de Acolhimento, para crianças até aos 12 anos, cujos encarregados de educação trabalhavam em serviços essenciais e não podiam descontinuar a sua atividade para poderem estar em casa com os educandos"[30]. Mecanismos de apoio semelhantes foram accionados pela Câmara Municipal de Proença-a-Nova: Uma "rede de transporte escolar especial", foi criada para "apoiar o agrupamento de escolas no recomeço das aulas presenciais". Além do apoio prestado em transportes e refeições, este município do distrito de Castelo Branco apoiou o agrupamento de escolas com "a aquisição de acessos móveis à internet, 'webcams', empréstimo de portáteis e 'tablets', apoio técnico e outro 'material didático' necessário para as "aulas à distância". No primeiro "encerramento temporário das escolas", o município trabalhou "na resolução dos problemas identificados junto de alguns alunos de forma a garantir que todos [pudessem] aceder aos conteúdos disponibilizados *online*". Criou ainda uma "rede de solidariedade para transporte de documentos aos alunos com mais dificuldade em seguir as aulas pelos meios tecnológicos disponibilizados"[31].

Parece, portanto, evidente que em tempos de excepção, e associado às consequências da crise pandémica, a comunidade local pôde organizar-se segundo os princípios da solidariedade social, beneficiando dos efeitos de proximidade característicos das sociedades rurais. Numa entrevista ao jornal regional *O Mirante*, o director do Agrupamento de Escolas Verde Horizonte (concelho de Mação), aproveitava para sublinhar que "a qualidade de vida de um território afirma-se, muito, pela Educação. A forma como se investe no futuro marca a inteligência, a visão e a estratégia de uma comunidade. Mação tem sido singular na forma como concretiza os seus investimentos sendo, acima de tudo, nas pessoas e para as pessoas". A partir da sua escola, "Mação olha, assim, para a educação de uma forma diferenciada o que faz com que cada vez mais jovens de concelhos limítrofes procurem o Agrupamento Verde Horizonte para ali concretizarem os seus projetos de vida". O director congratulava-se, ainda, com os resultados obtidos pelo seu agrupamento: "a integração na Rede de Escola de Excelência e as taxas de sucesso próximas dos 100% são, também, mais uma garantia de qualidade. Como diretor do agrupamento sinto um enorme orgulho nos passos que fomos capazes de dar rumo à qualidade que queremos. O caminho percorrido tem a marca da cumplicidade, da entrega, da entreajuda e, claro, da competência de toda uma comunidade que olha para o seu agrupamento de escolas e vê nele uma instituição capaz de contribuir para o sucesso local e regional"[32]. Na capital o CNE registava isso mesmo: "Da memória da pandemia sobressai agora, e possivelmente sobressairá com mais evidência no futuro…o enorme esforço coletivo levado a cabo por autoridades, escolas, professores, pais e alunos para que crianças e jovens se sentissem acompanhados pelas suas escolas e professores e continuassem as suas aprendizagens." *(*CNE, 2021, p. 24)

Vemos assim desenhar-se uma realidade alternativa quando o ponto de observação se amplia para o espaço físico das dinâmicas comunitárias locais, o lugar em que as soluções

[30] Radio Hertz, 19:30 – 8 Fevereiro 2021.

[31] TVI 24, 20 Maio 2020, 14:37.

[32] José António Almeida, *O Mirante*, Especiais "Proximidade, afecto e miúdos felizes": 08-07-2021, 07:00; e 12-07-2021, 12:00.

(ou a falta delas), adquirem todo o seu significado para o bem-estar social e para o funcionamento da *Escola* democrática. É nesse micro-cosmos, com as suas particularidades históricas, que se travam os combates entre as pressões supra-nacionais, as regulações nacionais e as respostas locais. Compreender a importância deste lugar intermediário, entre as estratégias nacionais (quando existem) e as dinâmicas locais (quando sobrevivem), afigura-se um factor essencial que permite assegurar a continuidade das comunidades, bem como a sua sustentabilidade económica e social. É aí que os impactos e as estratégias de resposta à estandardização adquirem "nomes próprios", traduzidas em pedagogias, actividades, iniciativas e projectos enraizados no lugar, na escola rural, na rede de escolas rurais (Corbett, 2021a, p. 177).

2.4. Avaliações internacionais: o que os números não explicam

Os programas de avaliação internacionais parecem não ter dúvidas quanto ao facto das desigualdades escolares serem uma consequência directa de factores externos à escola, atribuindo-se às características sociais e económicas dos territórios, ou ao perfil socioeconómico das famílias, as causas explicativas para as desigualdades de aprendizagem e para os níveis de sucesso, ou insucesso, dos alunos (Cravinho, 2019, p. 540). Mas há situações, tendo em conta as variáveis de contexto, que são capazes de desafiar as lógicas mais deterministas recusando-se a obedecer ao racional dos percursos predestinados. Com efeito, situando-se num lugar intermédio no quadro dos resultados nacionais relativamente aos principais indicadores de desempenho educativo, os resultados dos cinco municípios incluídos neste projecto dão que pensar[33]. Referir-nos-emos a duas situações que ilustram este desvio, pondo em causa o tipo de argumentos deterministas que instituem representações fatalistas. Um estudo recente (Rosa et al., 2020) estabeleceu uma análise de correlação entre os resultados de Portugal nos programas do PISA (2015), do TIMSS (2015) e do PIRLS (2016), comparando as regiões NUTS III entre si e com o PIB per capita das várias NUTS III. Os autores concluíram não existir correlação entre os resultados obtidos nos estudos da IEA (PIRLS e TIMSS) e os resultados obtidos no PISA (OCDE) para uma mesma região NUTIII, tornando evidente que a avaliação entre 'competências escolares' e 'competências para a vida' possa decorrer de significados regionais, e até locais, diferentes. Por outro lado, a correção entre o PIB per capita e os 'resultados médios' obtidos nos três estudos só se revelou significativa em casos extremos, ou seja, nas regiões com melhores e piores resultados. Assim, quando o nível do PIB per capita é alto, os resultados médios dos estudos PISA, PIRLS e TIMSS são igualmente altos, e vice-versa. No entanto para as regiões que obtém valores intermédios, mesmo as que se encontram acima da média dos resultados nacionais, a correlação entre o PIB e os resultados dos alunos não é significativa (Rosa et al., 2020, p. 114). É justamente o que sucede nas regiões da Beira Baixa e do Médio Tejo.

Estes dados sugerem que a riqueza das comunidades não se pode aferir, unicamente, através dos indicadores económicos e que há outro tipo de factores, para além destes, que podem fazer a diferença. Porventura, existe aqui um "produto nacional vivo" tão importante, ou mais importante que o *outro* produto (Silva, 1988). Evidentemente, faltam estudos para trabalhar esta hipótese. Mas fica assinalada uma primeira perplexidade: o significado social da escola para estas comunidades pode constituir um efeito mobilizador para

[33] De notar que, nas estatísticas da educação o município de Oleiros e de Proença-a-Nova fazem parte da Sub-região *Beira Baixa*: Sertã, Vila de Rei e Mação integram a sub-região *Médio Tejo.*

as famílias e para a comunidade escolar. Resta também saber qual a importância do apoio social prestado pelas autarquias e pelos parceiros educativos locais às famílias, facto que pode ajudar a compensar fragilidades financeiras que, de outro modo, comprometeriam o desempenho escolar das crianças e jovens. E também essas iniciativas precisam de visibilidade. Tal como o papel dos CFAE[34], uma entidade desprezada pela investigação educacional, mas que cumpre actualmente uma missão importantíssima de articulação das necessidades de formação de professores, construída à medida das necessidades sentidas ao nível local. Tudo isto carece de mais estudos e de equipas no terreno dedicadas à observação de situações concretas.

Mas há outros dados internacionais que merecem a nossa atenção. Com efeito, a participação de Portugal na edição 2018 do PISA parece confirmar a posição favorável da Beira Baixa e do Médio Tejo nos resultados do programa em Literacia, Matemática e Ciências. Recorde-se que a Beira Baixa (onde se incluem os municípios de Oleiros e Proença-a-Nova) e o Médio Tejo (onde se incluem os municípios da Sertã, Vila de Rei e Mação) foram os municípios mais penalizados pelo envelhecimento e pelo despovoamento, resultantes do decréscimo populacional à escala regional e local nos censos de 2021[35]. Neste estudo internacional, numa lista ordenada de participantes, Portugal ficou em 24.º lugar na literacia científica, 24.º na leitura e 22.º na matemática, com 492 pontos em cada domínio, ficando acima da média da OCDE em qualquer um deles. Os resultados obtidos no desempenho em leitura pela Beira Baixa (495 pontos) e pelo Médio Tejo (501 pontos), situam qualquer uma destas regiões acima da média nacional. No desempenho em literacia científica o Médio Tejo e a Beira Baixa voltam a destacar-se, pela positiva, alcançando respectivamente 509 e 500 pontos, valores significativamente acima da média nacional (492). Em matemática o desempenho destas duas regiões foi de 505 pontos (Médio Tejo) e 498 (Beira Baixa), novamente acima da média nacional (IAVE, 2019, p. 54, 72 e 84). A melhoria do desempenho dos alunos simultaneamente em leitura, matemática e ciências em Portugal e, para o que nos interessa agora, nos municípios rurais do Pinhal Interior Sul, território de que nos ocupámos neste projecto, não pode deixar de nos interpelar. O que nos leva a assinalar uma segunda perplexidade: os resultados obtidos nestas regiões pelos alunos do Pinhal desafiam as expectativas negativas, a representação do insucesso e a ideia de que no interior rural as escolas (os professores e os alunos incluídos) são piores (que os alunos e os professores) das escolas do litoral urbanizado. Mais uma vez faltam estudos que expliquem estes factos. Mas o que nos interessaria perceber seria os *processos* que dão origem a estes resultados. Onde reside a diferença destas escolas para dar origem a estas discrepâncias? Como se encontram organizadas estas comunidades educativas? Qual é a sua estratégia? Que tipo de formação é oferecida e com que objectivos? Como respondem as famílias ao trabalho nas escolas? Quais são os projectos mobilizadores que fazem a diferença? Qual a importância da acção desenvolvida pelos CFAE locais para estes resultados?

As desigualdades de resultados inter e intra-regionais entre escolas são fenómenos bem conhecidos, mas muito pouco estudados. Num dos raros estudos em que essas desigualdades são avaliadas através da conjugação de factores socioeconómicos com desempenhos escolares, os autores concluem que "apesar do nível socioeconómico do agregado familiar ter uma forte influência sobre os desempenhos escolares, existem outros fatores igualmen-

[34] Ver a este propósito, na III Parte – *Educação e comunidades educativas em territórios de baixa densidade* o capítulo *Formação docente e 'comunidades de prática' locais*, da autoria de Clara Cruz.

[35] Ver a este propósito o ponto "caracterização sociográfica do território" no texto de *Apresentação* da presente monografia.

te importantes que, ao exercer a sua influência de forma assimétrica entre as regiões, podem compensar e até superar os efeitos do nível socioeconómico no distrito (Mestre e Baptista, 2016, p. 13). A influência de fatores locais como o dinamismo das escolas e dos seus professores, como o grau de importância atribuído ao ensino das crianças e ao trabalho escolar na cultura da região, poderá, porventura, sobrepor-se localmente ao efeito do nível socioeconómico, justificando assim o facto de alunos de regiões com nível socioeconómico baixo poderem, não obstante, ter níveis de desempenho escolares no 2.º ciclo francamente superiores à média nacional" (Mestre e Baptista, 2016, p. 13). Talvez as palavras do director do agrupamento de escolas Verde Horizonte concorram para nos dar algumas pistas a respeito desta possibilidade. Por ocasião da entrega dos prémios de mérito aos alunos do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e bolsas de estudo aos alunos do ensino superior, cerimónia realizada em Mação pelo 15.ª ano consecutivo, José António Almeida afirmava: "É preciso toda uma aldeia para educar uma criança. E hoje nós temos a sorte de ter aqui um conjunto de alunos que tiveram *a aldeia toda* com eles. Quando digo *a aldeia toda*, refiro-me primeiro à família. Se não estiverem envolvidas as famílias, não há sucesso"[36]. Em face destas diferentes perpectivas, de escala, de proximidade e de resultados, temos de colocar a hipótese: as escolas fazem, realmente, a diferença. É imperioso compreender a conjunção de factores que as torna diferentes, resilientes e verdadeiramente pólos de desenvolvimento comunitário.

Bibliografia

Almond, D. (2006). Is the 1918 Influenza Pandemic Over? Long-Term Effects of In Utero Influenza Exposure in the Post-1940 U.S. Population. *Journal of Political Economy*, 114 (4), 672–712.

Angrist, N.; Patrinos, H.; Djankov, S. & Goldberg, P. (2022). *Cartografar a Crise global de Aprendizagem.* Teresa e Alexandre Soares dos Santos – Iniciativa Educação. https://www.iniciativaeducacao.org/pt/ed-on/ed-on-artigos/cartografar-a-crise-global-de-aprendizagem

Azevedo, J. P.; Hasan, A.; Goldemberg, D.; Iqbal, S.; Geven, K. (2020). *Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A Set of Global Estimates*. Policy Research Working Paper n.º 9284. World Bank. http://hdl.handle.net/10986/33945

Baudrillard, J. (1995). *A Sociedade de Consumo*. Edições 70.

Bauman, Z. (2008). *Vidas para consumo*. Zahar.

Beck, U. (1992). *Risk Society, Towards a New Modernity*. Sage.

Beck, U. (1994). The reinvention of politics: Towards a theory of reflexive modernization. In Ulrich Beck, Anthony Giddens e Scott Lash (eds.). *Reflexive modernization*, (pp. 1-55). Polity Press.

Beyer, P. (2011). Globalization and glocalization. In James A. Beckford & Jay Demerath (Orgs.), *The Sage Handbook of Religions* (pp. 98-117). SAGE.

Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture.* Sage Publications.

Burns, A., Dominique, M., & Timmer, H. (2006). *Evaluating the Economic Consequences of Avian Influenza.* World Bank.

CNE (2021). *Educação em tempos de Pandemia: Problemas, respostas e desafios das escolas.* Maria E. Brederode dos Santos (Dir.) & Manuel Miguéis (Coord.). Conselho Nacional de Educação.

COM (2021). *A long-term Vision for the EU's Rural Areas – Towards stronger, connected, resilient and prosperous rural areas by 2040*. European Commission.

Coombs, P. (1985). *La Crisis Mundial em la Educación. Perspectivas Actuales*. Santillana.

[36] Mérito e sucesso escolar dos mais jovens celebrado em comunidade, José António Almeida, Jornal Mediotejo.net, 31 de Dezembro de 2019, disponível em: https://mediotejo.net/macao-merito-e-sucesso-escolar-dos-mais-jovens-celebrado-em-comunidade/

Coombs, P. & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty. How Nonformal Education Can Help.* International Council for Educational Development.

Coombs, P., Prosser, R. C. & Ahmed, M. (1973). *New Paths to Learning for Rural Children and Youth*. International Council for Educational Development.

Corbett, M. (2021a). Re-placing rural education: AERA special interest group on rural education career achievement award lecture. *Journal of Research in Rural Education*, *37*(3), 1–14. https://doi.org/10.26209/jrre3703

Correia, S., Luck, S., and Verner, E. (2020). *Pandemics Depress the Economy, Public Health Interventions Do Not: Evidence from the 1918 Flu.* Working paper, SSRN. Elsevier. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_idp3561560.

Cravinho, J. (2020). *As desigualdades de resultados entre regiões e escolas e o direito constitucional à igualdade de oportunidades.* CNE – Conselho Nacional de Educação. Estado da Educação 2019, 540-556.

Delors, J. (Org.). (1998). *Educação um tesouro a descobrir* – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Editora Cortez.

Dosse, F. (1994). *A História em Migalhas. Dos Annales à Nova História,* Editora Ensaio.

Dubet, F. (2002). *Le Déclin de l'Institution*. Seuil.

Dussel, I. (2013). The assembling of schooling: discussing concepts and models for understanding the historical production of modern schooling. *European Educational Research Journal,* 12 (2), 176-189 http://dx.doi.org/10.2304/eerj.2013.12.2.176

Echazarra, A. & T. Radinger (2019). *Learning in rural schools: Insights from PISA, TALIS and the literature. OECD Education Working Papers*, 196, OECD Publishing. https://dx.doi.org/ 10.1787/ 8b1a5cb9-en.

Faure, E. et al. (1977). *Aprender a ser.* Lisboa: Livraria Bertrand.

Fernandes, D., Machado, E. & Candeias, F. (2020). *Para uma avaliação pedagógica: Dinâmicas e Processos de Formação no Projecto Maia (2019-2020).* Ministério da Educação / Direcção--Geral da Educação (DGE).

Figueira, M. (2003). A Educação Nova em Portugal (1882-1935): semelhanças, particularidades e relações com o movimento homónimo internacional. *História da Educação*, 14, 97-140.

Formosinho, J. e Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola.* Porto Editora.

Giddens, A. (1991). *As conseqüências da modernidade*. Editora UNESP.

Habermas, J. (1988). *Le discours philosophique de la modernité*. Douze conferences. Gallimard.

Hanushek, E., and Woessmann, L. (2020). *The Economic Impacts of Learning Losses.* Education Working Paper no. 225, OECD.

Hartog, F. (2013). *Regimes de Historicidade: Presentismo e experiências do tempo.* Autêntica Editora.

Harvey, D. (1993). *A condição pós-moderna*. Edições Loyola.

Henriques S., Correia J., Dias-Trindade S. (2021). Portuguese Primary and Secondary Education in Times of COVID-19 Pandemic: An Exploratory Study on Teacher Training and Challenges. *Education Sciences*,11(9), 542. https://doi.org/10.3390/educsci11090542

IAVE (2019). *PISA 2018 – Portugal, Relatório Nacional.* Instituto de Avaliação Educativa.

Ichino, A. and Rudolph, W-E. (2004). The Long-Run Educational Cost of World War II. *Journal of Labor Economics*, 22 (1), 57–86.

Illich, I. (1970). *Deschooling Society*. Harper & Row.

Innerarity, D. (2011). *O Futuro e os seus inimigos. A paisagem temporal da sociedade contemporânea. Uma teoria da aceleração*. Teorema.

Jameson, F. (1991). *Postmodernism, or, The Cultural Logic of Late Capitalism*. Duke University Press.

Jameson, F. (1991). *Postmodernism, or, The Cultural Logic of Late Capitalism*. Duke University Press.

Jonas, O. (2013). *Pandemic Risk. World Development Report,* Background Paper, World Bank. https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/document/HDN/Health/WDR14_bp_Pandemic_Risk_Jonas.pdf

Lash, S. (1990). *Sociology of Postmodernism*. Routledge.
Lipovetsky, G. (2007). *A Felicidade Paradoxal: Ensaio dobre a sociedade de hiperconsumo*. Edições 70.
Lipovetsky, G. (2019). *A sociedade da sedução: Democracia e narcisismo na hipermodernidade liberal*. Manole.
Lourenço, N. (2014). Globalização e glocalização. O difícil diálogo entre o global e o local, *Mulemba*, 4 (8), 17-31.
Lyotard, J-F. (1979). *La condition postmoderne – raport sur le savoir*. Les Éditions de Minuit.
Machado, E. (2021). *Práticas de avaliação formativa em contextos de aprendizagem e ensino a distância.* Texto de Apoio. Projecto de Monitorização e Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica, Versão de Trabalho, Projecto MAIA. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Paidós.
McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy: The making of typographic man*. University of Toronto Press.
Mestre, C. & Baptista, J. (2016). *Desigualdades Socioeconómicas e Resultados Escolares, 2.º ciclo do Ensino Público Geral.* DGEEC.
Moreira, J., Henriques, S. e Barros, D. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, 34, 351-364. https://doi.org/10.5585/dialogia.n34.17123
Niza, S. (2010). Comentário. In *Conferência "Que currículo para o século XXI?"* Assembleia da República, 10 de Junho de 2010. Comissão de Educação e Ciência, Concelho Nacional de Educação (pp. 49-51).
Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Asa.
Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Educa.
Nóvoa, A., Marcelino, F. e Ramos do Ó, J. (Orgs.) (2012). *Sérgio Niza: Escritos sobre educação.* Tinta da China.
Nunes, A. S. (1964). Portugal, sociedade dualista em evolução. *Análise Social*, 2 (7/8), 407-462.
OECD (2021). *Delivering Quality Education and Health Care to All: Preparing Regions for Demographic Change.* OECD Rural Studies. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/83025c02-en.
Ortiz, I. & Cummins, M. (2013). *The Age of Austerity: A Review of Public Expenditures and Adjustment Measures in 181 Countries.* Initiative for Policy Dialogue and the South Centre Working Paper. International Labour Organization, Columbia University and the The South Centre. http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2260771
Ortiz, I., Cummins, M., Capaldo, J. & Karunanethy, K. (2015). *The Decade of Adjustment: A Review of Austerity Trends 2010-2020 in 187 Countries.* Initiative for Policy Dialogue and the South Centre Working Paper. International Labour Organization, Columbia University and the The South Centre.
Pais, H., & Candeias, F. (2020). *Avaliação Formativa Digital. Folha de apoio à formação – Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA).* Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
Palhares, J. (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, 22 (2), 53-84.
Parlamento Europeu (2019-7-18). *Atualidade. Asilo e migração na EU em números.* https://www.europarl.europa.eu/news/pt/headlines/society/20170629STO78630/asilo-e-migracao-na-ue-em-numeros.
Patrinos, H. (2021). *O Impacto da Covid-19 na educação: Novos dados sobre as perdas de aprendizagem.* Teresa e Alexandre Soares dos Santos – Iniciativa Educação, http://iniciativae duca cao.org/pt/ed-on/ed-on-artigos/covid-19-novos-dados-sobre-as-perdas-de-aprendizagem/bibliografia
Psacharopoulos, G., Collis, V., Patrinos, H. A., & Vegas, E. (2021). The COVID-19 Cost of School Closures in Earnings and Income across the World. *Comparative Education Review* 65(2), 271-287. https://doi.org/10.1086/713540

Ritzer G. (2003). Rethinking globalization: glocalization/grobalization and something/nothing. *Sociological Theory* 21(3), 193–209.

Robertson R. (1995). Glocalization: Time–space and homogeneity–heterogeneity. In: Featherstone M., Lash S. and Robertson R. (eds) *Global Modernities* (pp. 25-54). Sage.

Romano, P. (2017). *Portugal, um país de crise em crise.* Fronteiras XXI, Fundação Francisco Manuel dos Santos. https://fronteirasxxi.pt/portugal-um-pais-de-crise-em-crise/.

Rosa, V. A., Maia, J. S., Mascarenhas, D., & Teodoro, A. (2020). PISA, TIMSS e PIRLS em Portugal: Uma análise comparativa, *Revista Portuguesa De Educação*, 33(1), 94–120. https://doi.org/10.21814/rpe.18380

Roudometof, V. (2016). Theorizing glocalization: Three interpretations. *European Journal of Social Theory*, Vol. 19(3), 391–408. DOI: 10.1177/1368431015605443

Santos, B. S. (2020). *O futuro começa agora. Da pandemia à utopia*. Edições 70.

Schwandt, H. (2017). *The Lasting Legacy of Seasonal Influenza: In Utero Exposure and Labor Market Outcomes.* IZA, Institute of Labour Economics.Discussion Paper no. 10589, Institute of Labor Economics. https://www.iza.org/publications/dp/10589/the-lasting-legacy-of-seasonal--influenza-in-utero-exposure-and-labor-market-outcomes

Silva, A. S. (1988). Produto Nacional Vivo: uma Cultura para o Desenvolvimento, In Augusto Santos Silva et al., *Atitudes, Valores Culturais e Desenvolvimento* (pp. 19-75). SEDES – Associação para o Desenvolvimento Económico e Social,

Smeyers, P. & Depaepe, M. (Eds.) (2008). *Educational research: The educationalization of social problems.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9724-9

Steiner-Khamsi, G. (2012). Understanding Policy Borrowing and Lending: Building Comparative Policy Studies. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.), *World Yearbook of Education* (pp. 3-17). Routledge.

Stiglitz, E. J. (2019). After neoliberalism. *Project Syndicate*, 30. https://www.economics.utoronto.ca/gindart/2019-05-30%20-%20After%20neoliberalism.pdf

Stoer, S. (2008). A genética cultural da "reprodução". *Educação, Sociedade e Culturas*, 26, 85-90.

TC (2021). Tribunal de Contas – *Ensino a distância e digitalização nas escolas durante a pandemia: Uma resposta rápida e adaptada à pandemia, mas limitada pela insufuciência de competências e meios digitais a requerer investimentos*. Relatório n.º 9/2021, 2.ª secção.

Teodoro, A. (2002). As novas formas de regulação transnacional no campo das políticas educativas, ou uma globalização de baixa intensidade. *Eccos – Revista Científica*, 4 (1), 61-77.

Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The 'Grammar of Schooling': Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453-479.

UNESCO (2020). *Education: From Disruption to Recovery*. UNESCO.

Van Zanten, A. (2001). *L'École de la périphérie*. PUF.

Verger, A., Lubienski, C., Steiner-Khamsi, G. (Eds.). *The 2016 World Yearbook of Education: the Global Education Industry*, Routledge.

Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, 33, 7-47.

TERRITÓRIOS EDUCATIVOS RESILIENTES UMA ABORDAGEM A PARTIR DE CINCO MUNICÍPIOS DO MÉDIO TEJO*

*David Justino***
*Susana Batista***

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa,
CICS.NOVA — Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais

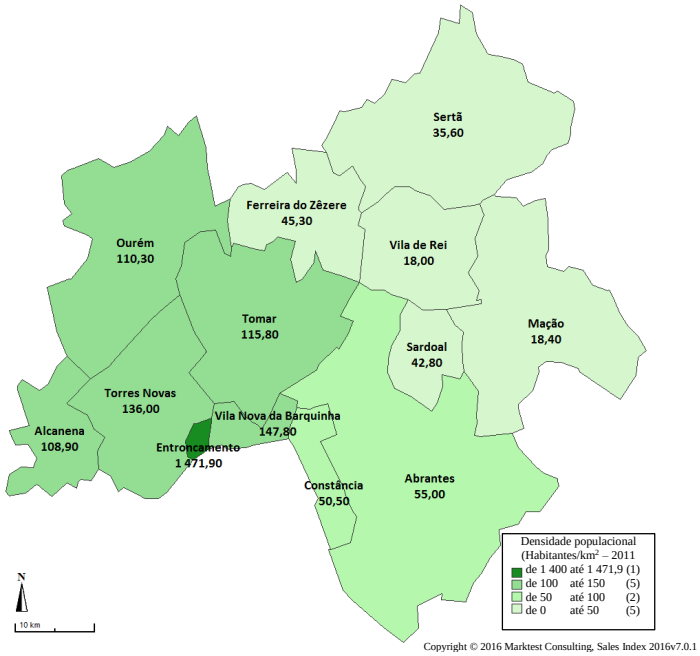
O território correspondente à Comunidade Intermunicipal de Médio Tejo (CIMT) é em si mesmo um exemplo das profundas assimetrias regionais que se observam no espaço nacional. Dos treze concelhos que integram esta Comunidade, há cinco que se distinguem pela modéstia dos seus indicadores de desenvolvimento e pelos contextos geográficos extremamente adversos que os caracterizam. Três concelhos que se localizam na parte norte e leste do Médio Tejo – Sertã, Vila de Rei e Mação – chegaram a integrar a extinta sub-região estatística do Pinhal Interior Sul. Os outros dois, Sardoal e Ferreira do Zêzere, apresentam características muito próximas dos primeiros, mas fazem parte da CIMT desde a sua criação. Tomando como ponto de partida a cartografia da densidade populacional, o território que pretendemos estudar é aquele que apresenta uma densidade inferior a 50 habitantes por km^2. Como teremos oportunidade de demonstrar, estes cinco concelhos apresentam características comuns quer em termos geográficos quer em termos das dinâmicas demográficas, sociais e escolares. Por um lado, integram-se na categoria oficial de *territórios de baixa densidade*, na lógica da ação de discriminação positiva dos programas de desenvolvimento regional; por outro lado, apresentam dinâmicas de médio e longo prazo que nos levariam a considerá-los como *áreas rurais deprimidas*.

O problema central que pretendemos formular prende-se com a relação existente entre os contextos sociais locais e os desempenhos escolares. Até que ponto as escolas estão a contrariar ou a acompanhar as tendências depressivas dos contextos em que se inserem? As duas hipóteses que se prefiguram traduzem as problemáticas do atraso educativo induzido pelos contextos sociais locais e o do efeito escola na superação dos fatores de

* Este capítulo resulta do trabalho desenvolvido por uma equipa de investigadores do CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa, que elaborou em 2016 o *Relatório Preliminar do Diagnóstico Educativo do Médio Tejo*. Todo o trabalho de construção dos indicadores e a respetiva cartografia e representação gráfica que aqui apresentamos foi desenvolvido no âmbito desse projeto.

** Investigadores integrados do CICS.NOVA e docentes do Departamento de Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Figura 1: Densidade populacional nos Concelhos do Médio Tejo, 2011



Fonte de dados: INE (2011); Fonte: Sales Index v7.0.1 (2016).

atraso e desigualdade, para a transformar num mecanismo de produção de capacidades e expectativas elevadas e de potenciação de oportunidades na transição para o mercado de trabalho.

A problemática do atraso educativo integra as perspetivas que tendem a entender a escola como mecanismo reprodutor das posições de classe e das desigualdades sociais, no que poderemos designar por *círculo vicioso do atraso* educativo: baixos níveis de desempenho escolar, maior probabilidade de retenção, abandono sem conclusão da escolaridade obrigatória, inserção desfavorável no mercado de trabalho, baixos níveis de qualificação correspondentes a reduzidas remunerações, limitado capital familiar que retoma o ciclo para uma nova geração. Valorizando sempre a origem social dos estudantes como factor condicionante do seu sucesso escolar, estas perspetivas tendem a expressar uma visão determinista na sucessão dos mecanismos de reprodução social. É inegável o peso considerável que as origens sociais assumem no desempenho escolar dos alunos. Porém, nem o capital familiar se cinge à sua dimensão económica e de classe – a maior parte da investigação tem vindo a destacar o papel do capital cultural e escolar dos pais no desempenho dos filhos – nem a escola é um reprodutor absoluto das condições sociais dos pais dos estudantes. Numa investigação à escala nacional, verificámos a importância do poder explicativo das variáveis de origem social e contextos de aprendizagem na variação dos desempenhos escolares dos alunos, ainda que metade da variância tenha ficado por explicar, o que novamente remete para a inexistência de uma relação fatalista (Justino et al., 2017). Assim, outros mecanismos devem ser tidos em conta para uma maior compreensão da produção e reprodução de desigualdades educativas, considerando que a sua combinação poderá diferir consoante os contextos sociais territorializados (Justino, 2013). Reto-

mando um comentário humorado que Seymour Lipset (Gamoran, 2006) fez às conclusões do famoso relatório Coleman (1966) na década de 60, há escolas que fazem a diferença. A hipótese que formulamos para este estudo decorre desse mesmo comentário: até que ponto as escolas integradas em contextos locais demográfica e socialmente deprimidos conseguem ou não contrariar o determinismo do círculo vicioso do atraso educativo ao capacitar e criar expectativas que rompem com esse determinismo sustentado nas origens familiares e nos contextos sociais locais pouco favoráveis? Haverá escolas que fazem a diferença?

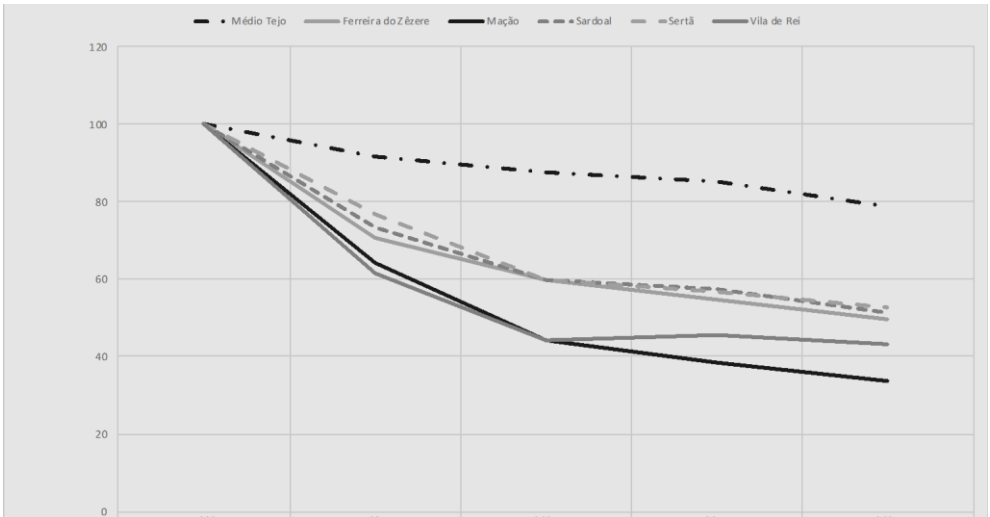
O presente capítulo desenvolver-se-á em duas partes: na primeira, analisaremos os principais indicadores indispensáveis à caracterização demográfica, social e económica dos cinco concelhos considerados; na segunda, analisaremos os indicadores de desempenho escolar. Comum às duas abordagens é a perspetiva comparada que iremos privilegiar tomando aquele conjunto como uma constelação de casos em confronto com os restantes concelhos da Comunidade Intermunicipal do Médio Tejo e posicionando, sempre que possível, os indicadores mais relevantes com os respetivos referenciais nacionais.

Contextos sociais locais

A demografia

O quadro de recessão demográfica é o traço mais marcante dos cinco concelhos. O conjunto dos concelhos da CIMT perde cerca de 20% da população em relação a 1960 enquanto Ferreira do Zêzere, Sardoal e Sertã, perdem quase 50%, Vila de Rei vê a população reduzida a 42% e Mação perde dois terços dos efetivos (Figura 2).

Figura 2: População residente segundo os Censos, 1960-2021 (1960=100)



	1960	1981	2001	2011	2021
Médio Tejo	100	92	88	85	79
Ferreira do Zêzere	100	71	60	55	50
Mação	100	64	44	39	34
Sardoal	100	73	60	57	51
Sertã	100	77	60	57	53
Vila de Rei	100	61	44	46	43

Fonte: PORDATA / INE. Valores de 2021 com dados provisórios.

O segundo traço distintivo é o duplo envelhecimento: aumento acentuado da proporção da população mais idosa e redução drástica da população mais jovem. Este duplo efeito altera a configuração das pirâmides etárias pela inversão da sua distribuição etária. Nas

figuras seguintes (3 a 8) o problema é fácil de identificar para o conjunto da população residente no Médio Tejo, mas nos cinco concelhos selecionados a expressão da tendência é muito mais acentuada.

Figura 3 – Pirâmide etária da população da CI Médio Tejo, 1960-2011

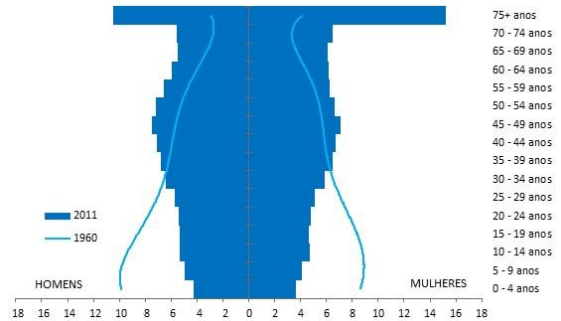


Figura 4 – Pirâmide etária da população de Ferreira do Zêzere, 1960-2011

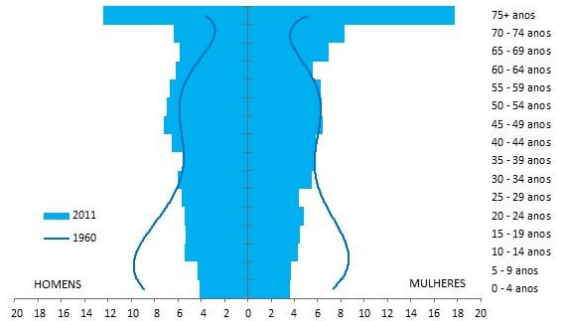


Figura 5 – Pirâmide etária da população de Mação, 1960-2011

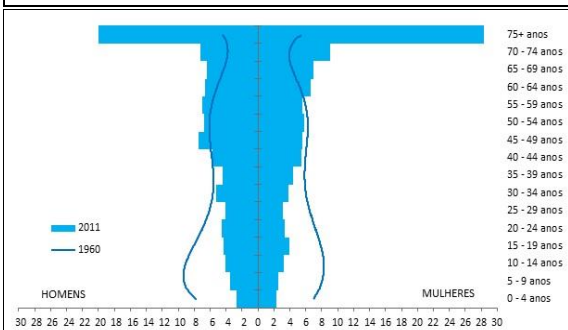


Figura 6 – Pirâmide etária da população de Sardoal, 1960-2011

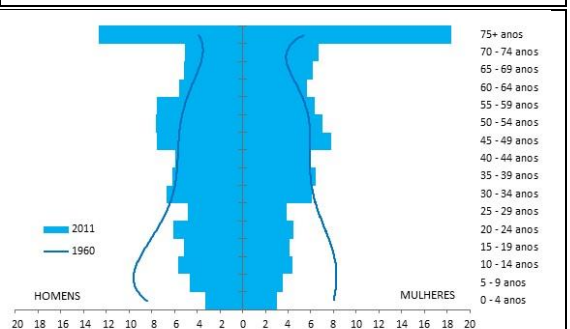


Figura 7 – Pirâmide etária da população de Sertã, 1960-2011

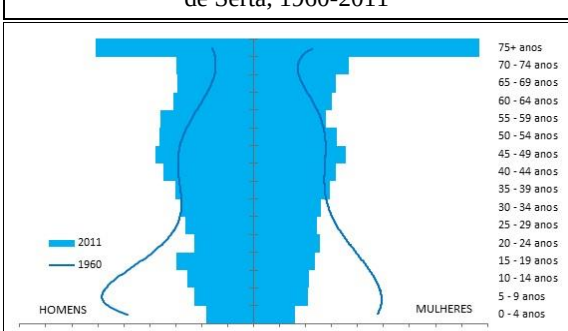
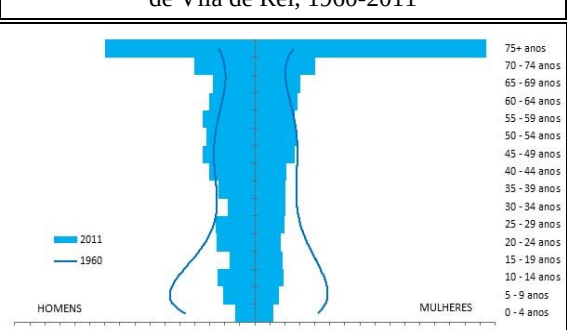


Figura 8 – Pirâmide etária da população de Vila de Rei, 1960-2011



Fonte de dados: INE, Recenseamentos Gerais da População

A situação revela-se ainda mais grave para os concelhos de Mação e Vila de Rei, na medida em que a redução drástica da população jovem é extensível aos adultos ativos. Por outro lado, a redução do peso dos grupos etários mais jovens, comparando 1960 e 2011, foi mais acentuada nos concelhos de Ferreira do Zêzere, Sardoal e Sertã. Dois outros indicadores dão-nos a medida mais precisa da particular estrutura destes cinco concelhos em comparação com os concelhos que integram a CIMT. O primeiro desses indicadores é o índice de *envelhecimento*, definido pela relação entre a população idosa e a população jovem e calculado pelo quociente entre o número de pessoas com 65 ou mais anos e o número de pessoas com idades compreendidas entre os 0 e os 14 anos (expressa habitualmente por 100 (10^2) pessoas dos 0 aos 14 anos). O segundo indicador é o *índice de dependência total*, definido pela relação entre a população jovem e idosa e a população em idade ativa, calculada pelo quociente entre o número de pessoas com idades compreendidas entre os 0 e os 14 anos conjuntamente com as pessoas com 65 ou mais anos e o número de pessoas com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos (expressa habitualmente por 100 (10^2) pessoas com 15-64 anos).

Figura 9 – Índice de envelhecimento (%), por Concelho (2011)

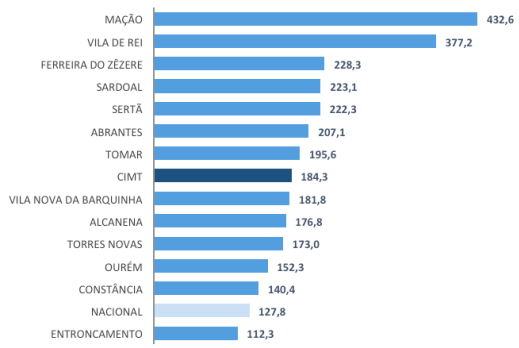
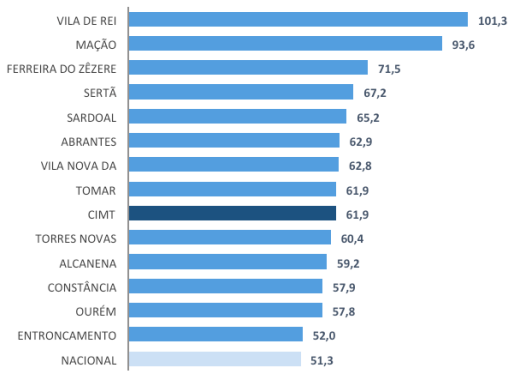


Figura 10 – Índice de dependência total (%), por Concelho (2011)



Fonte de dados: INE, XV Recenseamento Geral da População

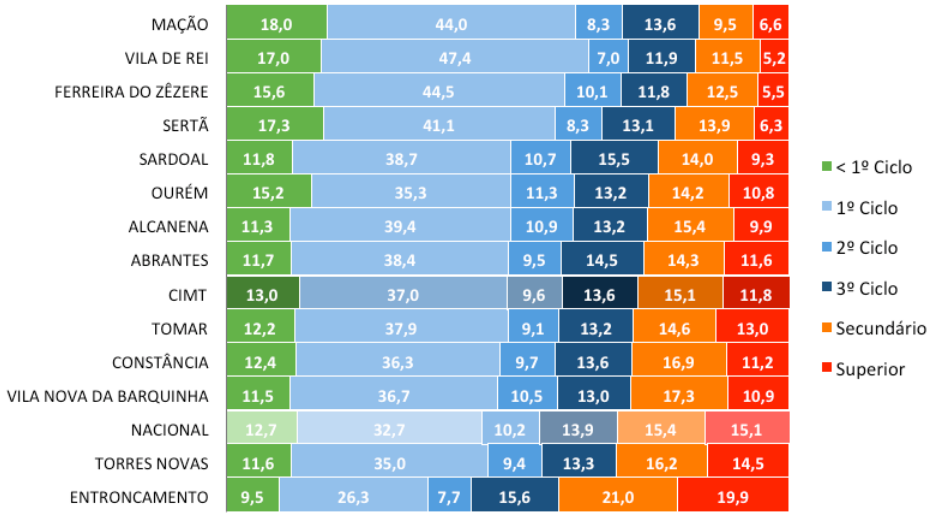
Quer no que respeita ao envelhecimento quer à dependência da população ativa os cinco concelhos que são objeto da nossa análise apresentam sempre os indicadores mais desfavoráveis o que os posiciona, quer no contexto da CIMT quer no contexto nacional, entre as regiões demograficamente mais deprimidas. Dos cinco, Vila de Rei e Mação enfrentam as maiores dificuldades.

A escolaridade

Comunidades rurais envelhecidas representam, no caso português, uma elevada probabilidade de serem marcadas por baixos níveis de escolarização. Os dados do Censos 2011 permitem-nos estratificar a população residente em função do nível de escolarização atingido.[1]

[1] Os Censos dão-nos o número dos indivíduos que completaram ou não os diferentes ciclos de escolaridade. Os valores representados referem-se ao nível de escolarização completo.

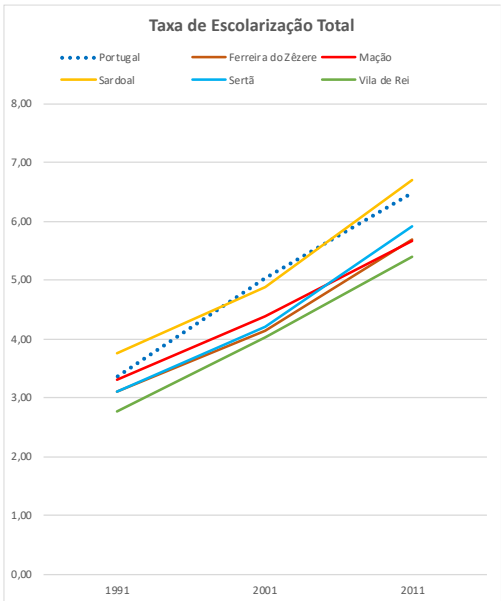
Figura 11: População residente segundo o nível de escolaridade detido (%), por Concelho (2011)



Fonte de dados: INE, XV Recenseamento Geral da População

Mais uma vez, os cinco concelhos posicionam-se nos níveis menos favoráveis: em todos eles, pelo menos 50% da população não detém mais do que o 1.º ciclo de escolaridade. A comparação a partir dos valores da taxa de escolarização total – número médio de anos de escolaridade em função dos ciclos concluídos – nos três últimos censos dá-nos uma imagem da tendência registada (Figura 12): excetuando o caso de Sardoal que acompanhou a tendência nacional, os restantes concelhos afastaram-se desse referencial, aumentando

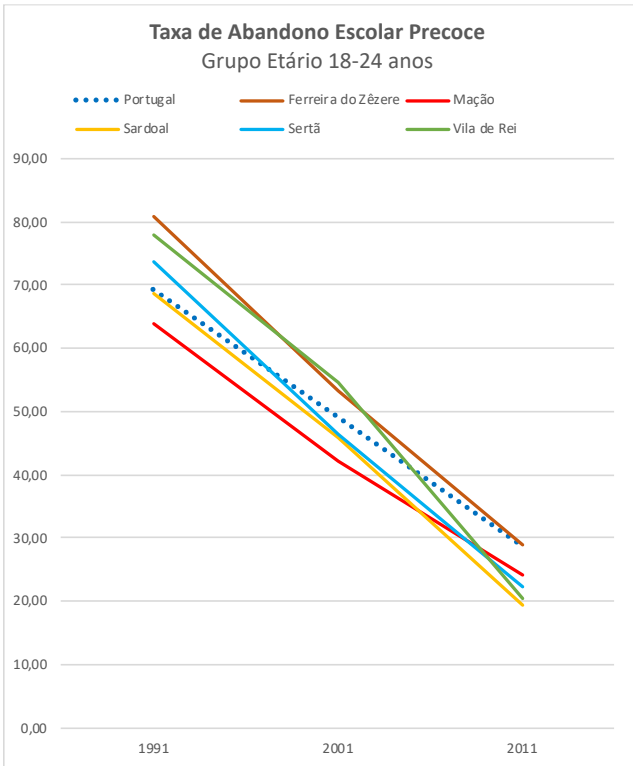
Figura 12: Taxa de Escolarização Total (número médio de anos de escolarização), 2011



Fonte de dados: INE, XV Recenseamento Geral da População;
Fonte: Justino et al. (2017)

a distância. Mesmo assim, entre 1991 e 2011, os cinco concelhos quase duplicaram o número médio de anos de escolarização: apresentando a sua maioria entre 3 e 4 anos de escolarização média, vinte anos depois subiram aquele indicador para um intervalo entre os 5 e os 7 anos. Estamos perante um contexto de escolaridade mínima, sempre muito aquém da escolaridade obrigatória. Repare-se que mesmo os seis anos de escolaridade obrigatória, decretados em 1964, não são atingidos no ano de 2011 em quatro dos concelhos que analisamos. Os grupos etários mais idosos com reduzida escolarização primária decerto serão os maiores contribuintes para tão limitado desempenho. Porém, há um outro factor que poderá ponderar esta explicação: o abandono escolar. Recorremos ao indicador que está internacionalmente consagrado: a taxa de abandono escolar precoce, definida pela percentagem da população entre os 18 e os 24 anos que não concluiu o 12.º ano e que não estuda nem está em formação. Este indicador permite-nos recorrer à fonte censitária e comparar a sua evolução nos cinco concelhos, em 1991, 2001 e 2011 (Figura 13).

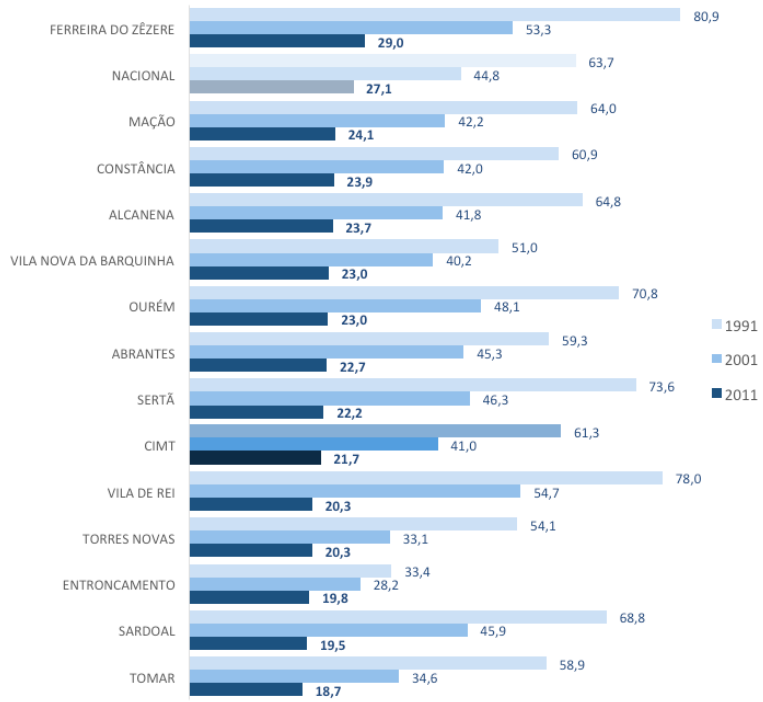
Figura 13: Taxa de Abandono Escolar Precoce, 1991-2011



Fonte de dados: INE, Recenseamentos Gerais da População; Fonte: Justino et al. (2017)

A evidência surpreende: os cinco concelhos tiveram uma evolução superior à média nacional. Vila de Rei destaca-se pela maior redução, passando de uma taxa próxima dos 80% para pouco mais de 20%. Ferreira do Zêzere, que tinha uma taxa 10% acima da média nacional em 1991, aproximou-se daquele referencial em 2011 e os restantes quatro concelhos chegam a 2011 claramente abaixo da taxa nacional. Esta redução é ainda mais assinalável no contexto da CIMT (Figura 14).

Figura 14: Taxa de Abandono Escolar Precoce, 1991-2011, Concelhos CIMT



Fonte de dados: INE, Recenseamentos Gerais da População;
Fonte: Justino et al. (2017)

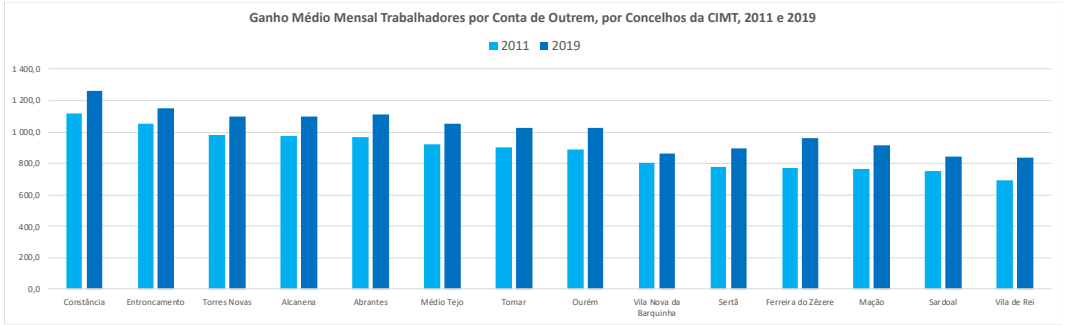
Excetuando o caso de Ferreira do Zêzere, todos os concelhos da CIMT apresentam valores do abandono escolar inferiores aos da média nacional. Por outro lado, merece destaque o facto de serem os cinco concelhos em análise os que registaram maiores reduções.

A interpretação deste bom desempenho pode orientar-se em diferentes direções. Porém, há duas hipóteses que se nos afiguram como mais esclarecedoras. A primeira tem a ver com as expectativas de inserção no mercado de trabalho face às oportunidades existentes nesses concelhos. Não havendo oportunidades de inserção precoce, os alunos e as famílias tendem a prolongar os seus trajetos escolares, reduzindo, assim, a probabilidade de abandono. A segunda hipótese centra-se na oferta de educação disponível e no acesso a níveis de escolaridade mais prolongados, nomeadamente aos níveis secundários. Para todos os efeitos, os indicadores de abandono dão o primeiro sinal de resiliência escolar num contexto social extremamente adverso.

O rendimento

O quadro de distribuição assimétrica dos recursos entre os concelhos da CIMT não se altera de forma significativa quando abordamos a dimensão económica. Os ganhos médios mensais dos trabalhadores por conta de outrem são dos mais baixos em comparação com os restantes concelhos da CIMT.

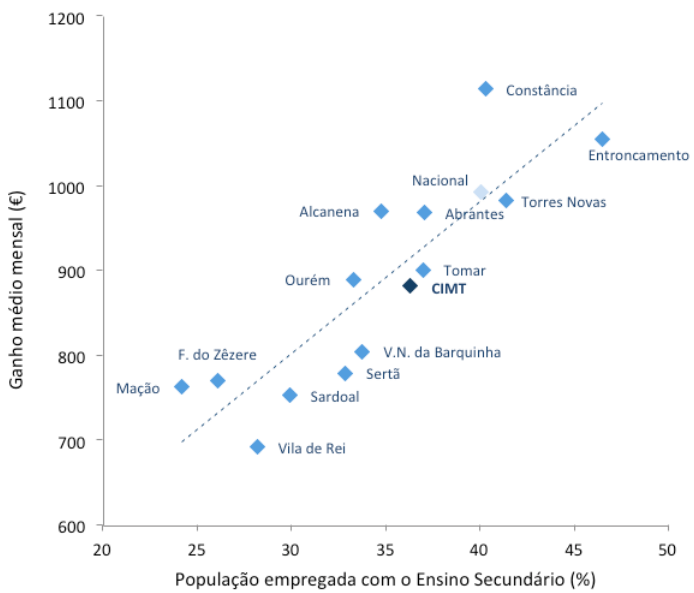
Figura 15: Ganho Médio Mensal dos Trabalhadores
por Conta de Outrem, 2011-2019, por concelho



Fonte de dados: GEE/MEc (2010 a 2012) | GEP/MSESS, MTSSS (a partir de 2013), PORDATA

As disparidades salariais observadas no sector privado poderiam traduzir os diferentes níveis de qualificação da população residente: nos concelhos onde as qualificações são mais limitadas, os ganhos salariais seriam também mais reduzidos. Ou seja, o efeito da baixa escolarização nos níveis salariais pode justificar o posicionamento dos concelhos mais atrasados. Porém, se eliminarmos o efeito escolarização essa assimetria continua a verificar-se. No gráfico seguinte projetámos os ganhos em função do mesmo nível de escolaridade (ensino secundário completo).

Figura 16: População empregada detendo, pelo menos, o Ensino Secundário (%)
e ganho mensal médio (Euros) dos trabalhadores por conta de outrem, por Concelho (2011)



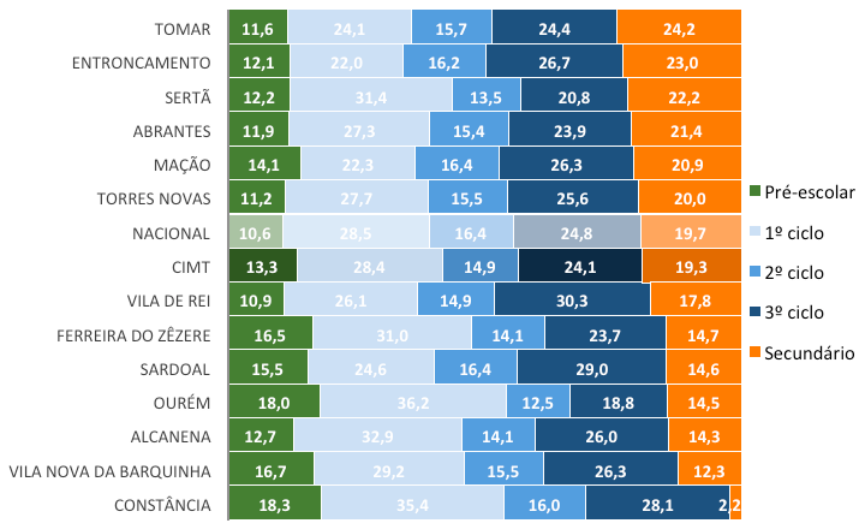
Fonte de dados: GEE/MEc (2010 a 2012) | INE, XV Recenseamento Geral da População

Como se extrai da leitura do gráfico, para um mesmo nível de escolaridade, os ativos a trabalhar nos cinco concelhos em análise auferem remunerações mais baixas. Se considerarmos o sector público, especialmente os serviços municipais, torna-se evidente que a maior parte dos recursos disponíveis para assegurar as despesas de funcionamento e capital, especialmente as remunerações dos funcionários, provêm de transferências da administração central. No conjunto dos concelhos da CIMT, as transferências representavam, em 2019, 59% das receitas totais. Mas, nos cinco concelhos considerados, essas transferências representam entre os 61,3% em Ferreira do Zêzere e os 85,4% em Vila de Rei. Estes valores expressam a debilidade das economias locais, incapazes de poderem suportar os próprios serviços públicos às populações já de si altamente carenciadas.

Caracterização escolar: população discente e docente

Em 2014, a CIMT contava um total de 28831 alunos nas suas escolas públicas, mas a população escolar distribuía-se de forma desigual entre os concelhos. Enquanto os maiores concelhos concentravam entre 4000 e 5000 alunos, os mais pequenos, entre os quais Vila de Rei, Sardoal, Mação, não chegavam aos 1000 alunos. Sertã e Ferreira do Zêzere atingiam 1602 e 1013 alunos, respetivamente. Nos cinco concelhos em análise, apenas existia um agrupamento de escolas. A distribuição dos alunos pelos ciclos de escolaridade é próxima da nacional (Figura 17), com ligeira superioridade do peso do pré-escolar na CIMT por comparação à distribuição nacional (13% para 11%). A heterogeneidade concelhia observa-se sobretudo na variação da percentagem de alunos no Ensino Secundário. Essa percentagem é superior à da CIMT em concelhos como Tomar e Entroncamento, mas também na Sertã (22%) e em Mação (21%). Os restantes concelhos mais pequenos aproximam-se dos valores da CIMT.

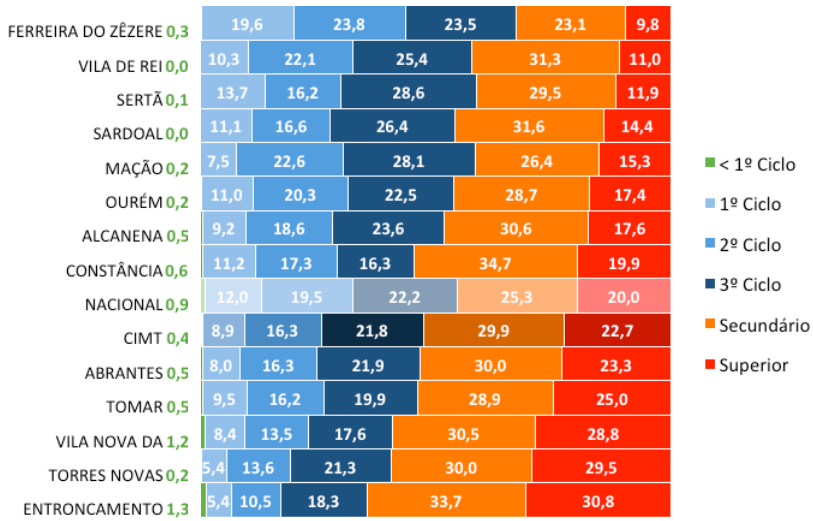
Figura 17: Alunos (%) segundo o ciclo de escolaridade, por concelho (2014)



Fonte de dados: MISI, DGEEC.

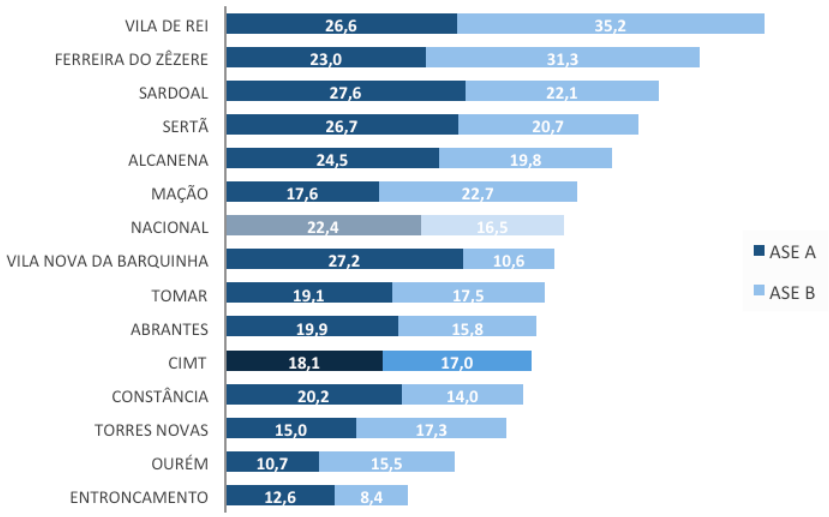
Importa ainda referir que, não obstante a esmagadora maioria dos alunos frequentar a modalidade do ensino regular, a modalidade não regular assume destaque sobretudo em Mação (18%), Sardoal (14%) e Vila de Rei (13%), concelhos da CIMT onde a percentagem é mais elevada. Sertã e Ferreira do Zêzere também atingem percentagens superiores aos 10%, acima do observado no conjunto da CIMT (9%). Espelhando as desigualdades observadas nos níveis de escolarização no conjunto da população residente, os cinco concelhos registam as menores percentagens de alunos com mães com ensino superior (Figura 18), distando de pelo menos 8 pontos percentuais da média da CIMT (15%, em Mação para 23%, na CIMT).

Figura 18: Mães dos alunos (%) segundo a habilitação escolar, por concelho (2014)



Fonte de dados: MISI, DGEEC.

Figura 19: Alunos (%) com apoio social escolar, por concelho (2014)

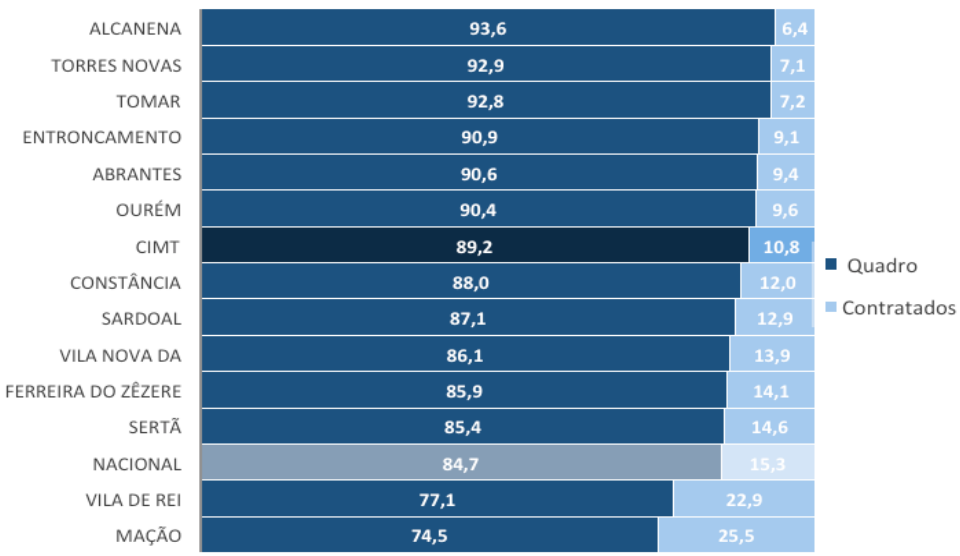


Fonte de dados: MISI, DGEEC.

Aos menores níveis de qualificação aliam-se, em geral, maiores dificuldades socioeconómicas, representadas pela percentagem de alunos beneficiários de apoio social escolar. Em todos os cinco concelhos, a percentagem total de beneficiários é superior à nacional, sendo que em Vila de Rei e Ferreira do Zêzere o maior escalão (ASE A) engloba mais de um terço dos alunos (Figura 19).

Ao número modesto de alunos, que, como vimos, só ultrapassa os 1000 em Sertã e Ferreira do Zêzere, corresponde uma quantidade de docentes igual ou inferior à centena, excetuando o concelho da Sertã que chega aos 171. Em resultado, o rácio de alunos por turma tende a ser um ou dois valores abaixo do registado na CIMT (17), com exceção de Ferreira do Zêzere que atinge os 18 alunos por turma. A análise ao vínculo contratual dos docentes, que constitui uma medida de aproximação à sua estabilidade, mas também à atratividade destes contextos escolares para reter profissionais, indica uma situação menos favorável nos concelhos de Vila de Rei e Mação, com valores que duplicam o valor da CIMT (11%) e são superiores em mais de 5% à média nacional (Figura 20). Os restantes três concelhos também registam valores superiores aos regionais. Os docentes contratados apresentam-se como uma população tendencialmente mais jovem que a população docente do quadro, com uma diferença de cerca de 10 anos no contexto da CIMT. Nos concelhos em apreço, os docentes do quadro detinham uma média de idades igual ou inferior à média da CIMT (48 anos), e os docentes contratados apresentavam idades mais jovens em Sardoal (36 anos).

Figura 20: Docentes (%) segundo o vínculo contratual, por Concelho (2014)



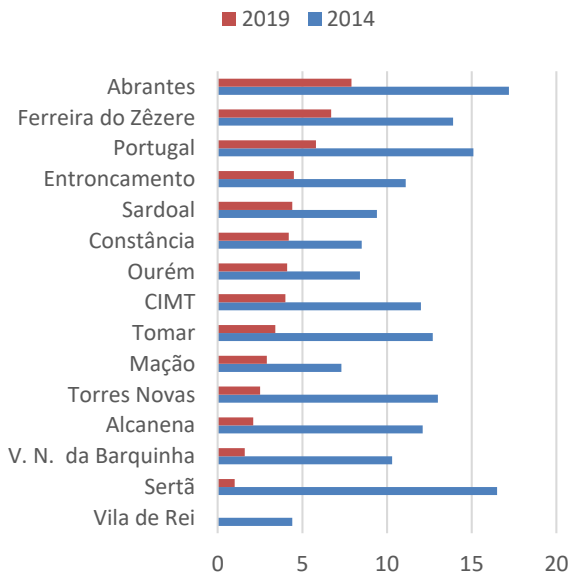
Fonte de dados: MISI, DGEEC.

Desempenhos escolares em territórios deprimidos

Retenção e desistência

Quando observamos as taxas de retenção e desistência no 3.º ciclo do ensino básico entre os anos letivos de 2013/2014 e 2018/2019, é notória a diminuição acentuada dos valores deste indicador a nível nacional e regional (em cerca de 9 e 8 pontos percentuais, respetivamente). Os cinco concelhos partiram de posições distintas e conheceram evoluções também diferenciadas. Vila de Rei e Mação eram os concelhos da região com as menores taxas em 2014; o primeiro concelho eliminou a retenção em 2019 e o segundo manteve valores abaixo do valor da região. Sertã, que detinha dos valores mais elevados (17%), conheceu uma descida considerável, apresentando no final da série dos valores mais baixos (1%). Ferreira do Zêzere e Sardoal apresentam valores acima dos valores regionais, apesar de terem diminuído as suas taxas em pelo menos 5%.

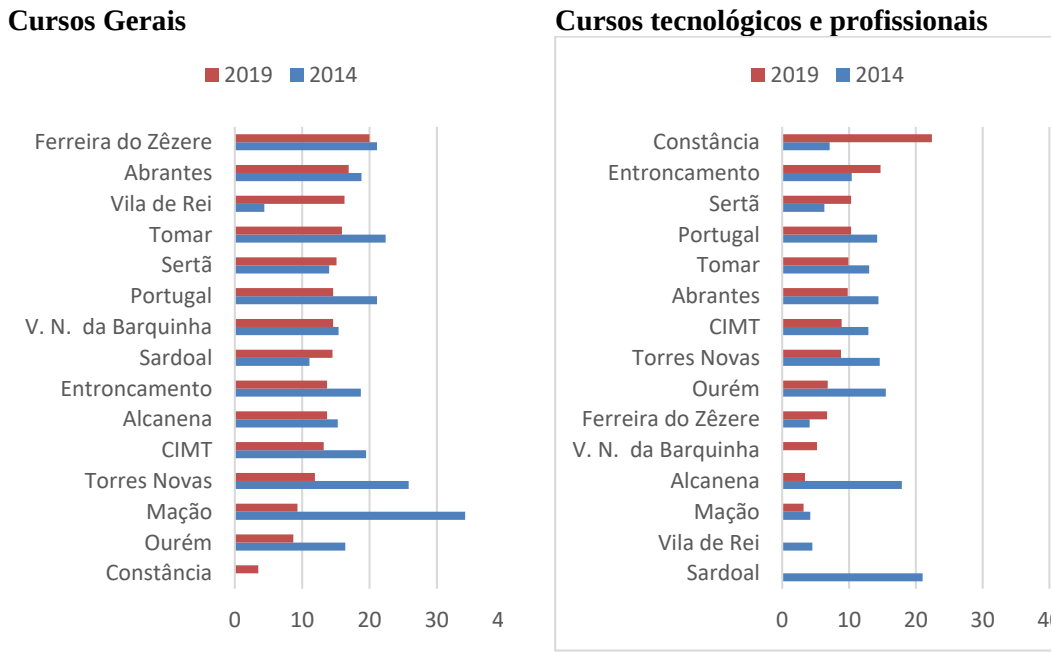
Figura 21: Taxa de retenção e desistência no 3.º ciclo do ensino básico, por Concelho (2014 e 2019)



Fontes de Dados: DGEEC/ME-MCTES – Recenseamento Escolar;
Fonte: PORDATA

Os mesmos dois concelhos, em conjunto com Vila de Rei, apresentam dos valores mais elevados no contexto da região nos cursos gerais do Ensino Secundário (entre 15 a 20%), o que já não acontece nos cursos tecnológicos e profissionais. O concelho de Mação, que ocupava dos lugares cimeiros em 2014, conheceu uma descida assinalável do indicador no ensino regular, de 34% para 9% e apresenta hoje dos valores mais baixos da região nas duas modalidades do ensino secundário. Na Sertã, pelo contrário, observam-se dos valores mais elevados no Médio Tejo, quer no regular quer no profissional, até com um ligeiro aumento no período temporal em análise.

Figura 22: Taxa de retenção e desistência no ensino secundário, por Concelho (2014 e 2019)



Fontes de Dados: DGEEC/ME-MCTES – Recenseamento Escolar;
Fonte: PORDATA

Classificações nos exames nacionais

Com o intuito de contextualizar os desempenhos escolares, recorremos a indicadores sintéticos que procuram medir o potencial socioeconómico de cada concelho face ao desempenho médio dos alunos nos exames nacionais, construídos a partir de modelos de regressão linear múltipla dos resultados médios dos exames em cada ciclo, sobre diversas variáveis concelhias[2], como variáveis sociodemográficas, de atividade e estratificação económica, de escolarização e de desvantagem socioeconómica. Numa medida única, os indicadores assim construídos sintetizam uma grande variedade de características, confirmando a análise que temos vindo a efetuar.

O quadro abaixo apresenta, para cada concelho da CIMT, os valores desses indicadores para os três ciclos de escolaridade relativamente aos quais estão disponíveis, bem como os valores nacionais e regionais. Os contextos socioeconómicos destes cinco concelhos mais pequenos surgem consistentemente abaixo dos regionais, aumentando a distância no ensino secundário, ainda que com relativa distância dos mínimos nacionais, que atingem valores negativos.

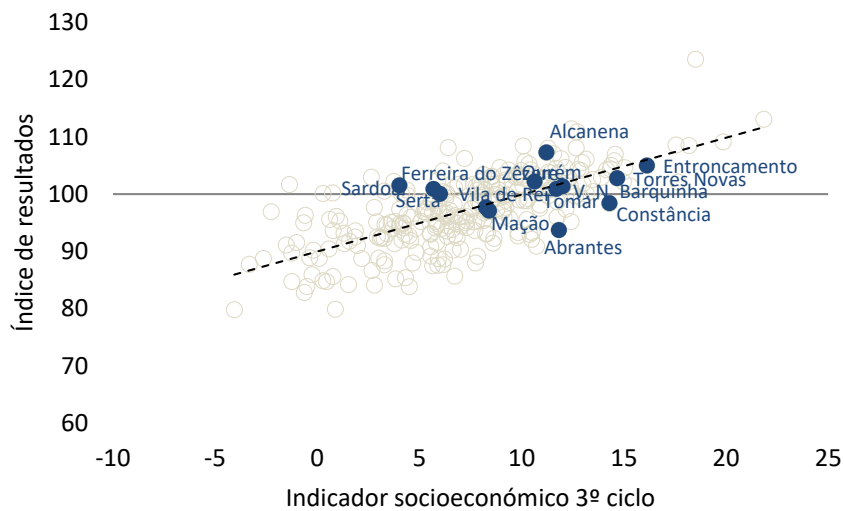
[2] A elaboração técnica pode ser consultada em Batista, Franco e Santos (2014). O indicador corresponde à soma ponderada (pelos coeficientes de regressão do modelo) dos efeitos de cada variável preditora na variação dos resultados dos exames, desconsiderando o valor da constante.

Quadro 2 – Indicadores socioeconómico concelhios

	2.º ciclo	**3.º ciclo**	**Secundário**
Nacional (máximo)	20,7	21,8	19,8
Entroncamento	15,1	16,1	15,6
Torres Novas	13,8	14,7	13,1
Constância	13,4	14,3	--
CIMT	11,1	12,3	11,3
V. N. da Barquinha	11,2	12,0	10,5
Nacional	10,0	10,3	10,4
Tomar	11,0	11,7	10,2
Ourém	9,7	10,6	9,9
Alcanena	10,4	11,2	9,9
Abrantes	11,2	11,8	9,7
Vila de Rei	*7,6*	*8,3*	*3,8*
Sertã	*5,6*	*6,0*	*3,5*
Sardoal	*5,5*	*5,7*	*2,9*
Mação	*7,8*	*8,4*	*2,9*
Ferreira do Zêzere	*3,7*	*4,0*	*0,6*
Nacional (mínimo)	-3,2	-4,1	-6,5

O conjunto de gráficos nas duas figuras seguintes representa as posições de cada concelho no 3.º ciclo e no ensino secundário, cruzando os indicadores socioeconómicos com as médias dos resultados dos exames em seis anos[3], expressas em índices à média nacional (o valor nacional representa o índice de 100). Este cruzamento permite contextualizar socioeconomicamente os resultados obtidos por cada concelho. Observando as projeções das médias indiciais segundo os respetivos indicadores socioeconómicos, percebe-se que apesar da dispersão dos seus resultados médios, e da frequência com que estes se situam abaixo da média nacional, os concelhos em análise não apresentam desempenhos muito

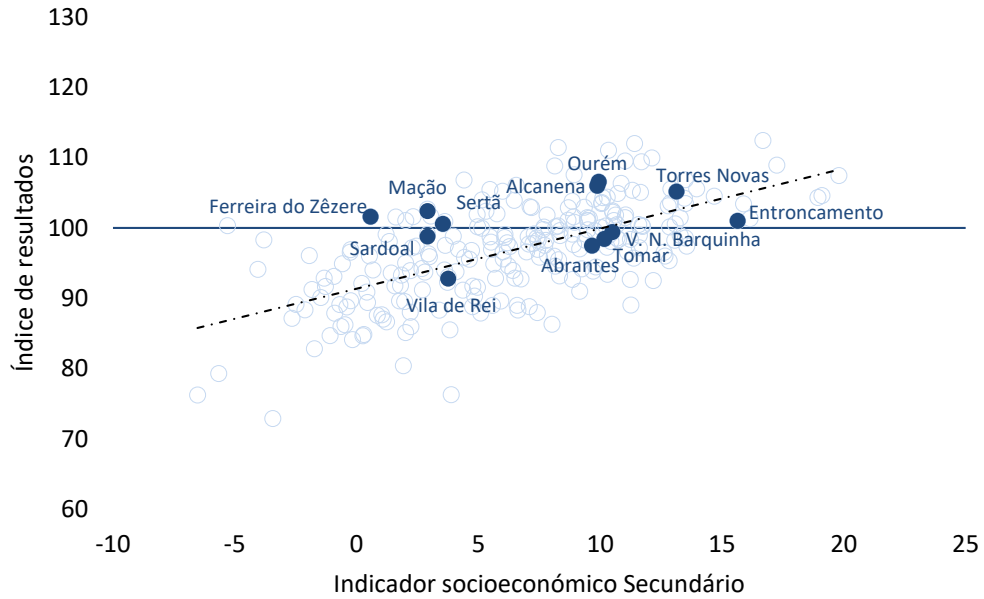
Figura 24 – Indicador socioeconómico e média dos índices de resultados de exames nacionais do 3.º Ciclo, por Concelho (2014-2019)



[3] No 3.º ciclo, a média dos resultados diz respeito às disciplinas de Português e Matemática. No Ensino Secundário a média corresponde a todos os exames realizados.

afastados dos que é possível estimar em função dos respetivos contextos socioeconómicos, superando-os mesmo em geral no Ensino Secundário. Os desvios entre as classificações obtidas e os valores estimados pelas variáveis contextuais são, regra geral, positivos, destacando-se particularmente Ferreira do Zêzere (desvios de 7,6 e 9,8). Mação, no 3.º ciclo, e Vila de Rei em ambos os ciclos são os únicos dos cinco concelhos com desvios de sinal negativo, ainda que não cheguem a uma diferença de dois valores.

Figura 25 – Indicador socioeconómico e média dos índices de resultados de exames nacionais do ensino secundário, por Concelho (2014-2019)



Territórios resilientes?

Debruçámo-nos neste capítulo sobre cinco concelhos da Comunidade Intermunicipal do Médio Tejo, que se caracterizam genericamente por contextos socioeconomicamente desfavorecidos, com baixa densidade populacional e em processo intenso de duplo envelhecimento. Em resultado, as escolas situadas nestes territórios não se apresentam como particularmente atrativas para a população docente, tendo poucos alunos, relativamente homogéneos no que respeita ao seu perfil social, e tendencialmente poucos recursos.

Apesar de claramente situadas em territórios vulneráveis, enfrentando por isso condições demográficas, sociais e económicas adversas, estas escolas não integram o programa de discriminação positiva do Ministério da Educação, que existe desde finais dos anos noventa: o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária[4]. A observação da melhoria de determinados indicadores de desempenho escolar – como sejam a taxa de abandono escolar precoce, as taxas de retenção e desistência, e até a superação dos valores estimados das classificações nos exames em função das características socioeconómicas – dão-nos sinais de uma certa resiliência escolar neste contexto. Mostram, assim, capacidade

[4] https://www.dge.mec.pt/rede

de ir contrariando o determinismo da relação entre variáveis familiares e locais socioeconómicas e oportunidades escolares. Essa capacidade parece resultar, pelo menos em parte, da ação da própria escola e intervenientes locais, nomeadamente na criação de expetativas escolares que permitam ir prolongando os percursos e melhorar os desempenhos. Um maior conhecimento destas experiências e das iniciativas que aí se desenvolvem é fundamental para que se possa reconhecer e disseminar o potencial criativo destas escolas, que se podem configurar como importantes pólos de desenvolvimento local (Canário, 1998) em territórios de baixa densidade.

Referências

Batista, Susana, Luísa Franco e Rui Santos (2014), Indicadores sintéticos de contexto socioeconómico dos resultados escolares em exames nacionais nos concelhos de Portugal Continental (2009-2014), *Working Papers CESNOVA*, 1, Dezembro http://cesnova.fcsh.unl.pt/cms/files/publicacoes/PUB54c293671d3ce.pdf

Canário, Rui (1998). Educação e perspetivas de desenvolvimento do interior. Em José Madureira Pinto e António Dornelas (orgs.). *Perspetivas de desenvolvimento do interior*. Lisboa: INMC.

Coleman, James S. (1966). *Equality of Educational Opportunity*, Washington, U.S. Printing Office.

Gamoran, Adam e Daniel A. Long (2006). Equality of Educational Opportunity: A 40-year retrospective. *WCER Working Paper*, 9.

Justino, David (2013). Origens sociais, expectativas, oportunidades e desempenho escolar em Portugal. Contribuição para um modelo de análise das desi-gualdades educativas. Em Diogo, A.; Diogo, F. *Desigualdades nos sistemas educativo. Percursos, transições e contextos* (pp. 7--20). Lisboa, Mundos Sociais.

Justino, David; Santos, Rui (Coord.), Isabel Beatriz, Leonor Gramaxo, Liliana Pascueiro, Luísa Franco, Maria João Carvalho, Mónica Tomaz, Regina Santos, Sílvia de Almeida, Susana Batista (2017). *Atlas da Educação. Contextos sociais e locais do sucesso e insucesso. Edição de 2017*. Lisboa: Projeto ESCXEL – Rede de escolas de Excelência. http://www.epis.pt/upload/documents/59fafbec27c55.pdf

ESCOLA EM MEIO RURAL E MEDIDAS DE CONCENTRAÇÃO ESCOLAR: O CASO DA ZONA GEOGRÁFICA DO PINHAL INTERIOR SUL, PORTUGAL (INÍCIO DO SÉCULO XXI)*

Carlos Manique da Silva

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Introdução

EM Portugal é na transição do século XX para a centúria seguinte que a estrutura da rede de escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico[1] é identificada como fator preditor de insucesso escolar.[2] Tem sido esse, aliás, o argumento central das políticas educativas adotadas desde 2002 (Rodrigues et al., 2017), designadamente, no que à extinção de escolas em meio rural diz respeito. Em alguma medida, tal extinção era inevitável. Com efeito, basta ter em mente que, no ano de 1981, havia 882 mil estudantes matriculados no 1.º Ciclo do Ensino Básico (valor máximo absoluto), assistindo-se, posteriormente, a drástica redução desse quantitativo. Em 2006, por exemplo, o número de alunos matriculados no referido Ciclo era já metade do registado nos anos iniciais da década de 1980; em bom rigor histórico, cifrava-se nos 443 mil (Rodrigues et al., 2017). Também é certo que essa redução não foi linear. De facto, e embora as medidas de política educativa tenham sido tendencialmente universais[3], o impacto das mesmas variou de região para região

* Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT-Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., e cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 e do Lisboa2020 no âmbito do Projeto MRIR – "Memórias Resgatadas, Identidades Reconstruídas" (Ref.: PTDC/CED-EDG/29091/2017). Uma versão deste estudo foi publicada na revista *Práxis Educativa*, v. 17, 2022, pp. 1-21.

[1] O sistema educativo português está dividido em diferentes níveis de ensino. Inicia-se com o pré-escolar, de frequência opcional dos três aos seis anos. Segue-se-lhe, para aquilo que nos interessa agora, o 1.º Ciclo do Ensino Básico, obrigatório, de quatro anos e com uma idade esperada de frequência dos seis aos dez anos.

[2] Por exemplo, o *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico*, publicado pelo Ministério da Educação em 1998, identifica a dispersão da rede escolar e a pobreza de muitas escolas, em condições de isolamento social, como fatores preditores do insucesso dos alunos.

[3] Destaco as seguintes medidas: Decreto-Lei n.º 35/88, de 4 de fevereiro, que prevê a extinção de escolas que deixem de ter frequência superior a dez alunos; Despacho Normativo n.º 27/97, de 12 de maio, que estabelece a figura do agrupamento de escolas; Programa Especial de Reordenamento da Rede de Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, criado em 2002 e com aplicação a diferentes territórios do país; Programa

(Rodrigues et al., 2017). Face ao enunciado, no presente artigo procuro perceber se a extinção de escolas e as medidas de concentração escolar (constituição de centros escolares) – mormente nas populações dos meios rurais e de baixa densidade populacional, as mais visadas pelas citadas políticas educativas – obedeceram a razões sociais, económicas e pedagógicas fundadas na ideia de desenvolvimento rural numa perspetiva integrada.[4] Responderei à questão analisando os discursos e os argumentos presentes nas cartas educativas dos municípios – instrumentos fundamentais de planeamento da rede de oferta de educação e formação.[5] O contexto geográfico é o que corresponde à zona de Portugal Continental denominada Pinhal Interior Sul (PIS), compreendendo os concelhos de Oleiros, Proença-a-Nova, Sertã, Mação e Vila de Rei, num arco cronológico que se estende entre o início do século XXI – quando, de facto, começam a ser visíveis os efeitos das medidas de concentração escolar – e os meados da segunda década dos anos 2000, momento em que o número de escolas com menos de 21 alunos é já, praticamente, residual. Adotarei como fontes as estatísticas oficiais da educação e as cartas educativas dos municípios.

O texto está organizado em três secções. Na primeira propõe-se uma reflexão sobre a escola em meio rural. Uma das questões que emerge é a de saber do que se fala quando se fala de escola em meio rural. O ponto de partida é a definição proposta por Rui Canário (2008), reportando-se o autor a uma escola que apresenta as seguintes caraterísticas: proximidade, pequena escala e heterogeneidade da classe única.[6] De resto, essas caraterísticas podem encerrar um sentido prospetivo e de mudança, por exemplo, de reconstrução identitária das comunidades rurais (Amiguinho, 2008) e, mesmo, de inovação pedagógica (Santamaría-Cardába e Sampedro, 2020). Impõe-se, por isso, contrapor a escola em meio rural e a sua persistência ao longo de séculos à normatividade do conceito de "gramática escolar", forjado a partir da historicamente recente difusão mundial do modelo de escola graduada (marcadamente urbano), em que a população escolar é agrupada em graus supostamente homogénos por nível e idade, tendo cada um o seu professor (Rockwell e Molina, 2014). Na segunda secção analiso alguns dados quantitativos sobre a evolução da rede escolar no Continente português (escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico com menos de 21 alunos), procurando contextualizá-los em função da política educativa prosseguida pelo Ministério da Educação. Por fim, caraterizo a zona do PIS, assim como discuto alguns indicadores educacionais e as opções seguidas em matéria de concentração escolar na referida zona.

Nacional de Requalificação da Rede do 1.º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar (2007), criando uma nova tipologia de escola designada *Centro Escolar*, conciliando os citados níveis de ensino; Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho, determinando, nomeadamente, a extinção de estabelecimentos públicos do 1.º Ciclo do Ensino Básico com menos de 21 alunos.

[4] A ideia em questão é a de que o desenvolvimento rural deve apoiar-se na interdependência de diversos setores (agricultura, indústria, transportes, comércio, educação, cultura, etc.). Sobre o assunto ver Rodriguez (1981).

[5] A figura da carta educativa foi criada pelo Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro. Entre os seus objetivos, contam-se, entre outros: assegurar a adequação da rede de estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário; incluir uma análise prospetiva, fixando objetivos de ordenamento progressivo; promover o desenvolvimento do processo de agrupamento de escolas. A elaboração da carta educativa cabe à câmara municipal, sendo aprovada pela assembleia municipal após discussão e parecer do conselho municipal de educação. Sublinhe-se que o lançamento das cartas educativas (e dos conselhos municipais de educação), em 2003, teve em mente criar as bases para uma descentralização eficaz e alargada. Sobre o assunto ver Cruz (2012) e Justino (2013).

[6] Outra designação para a escola de "classe única" é "escola unitária".

Veremos que a demografia constituiu um fator (diria mesmo, um argumento) importante, mas também as orientações políticas centralmente definidas, as quais, sublimando razões pedagógicas e de qualidade de ensino, legitimaram o encerramento de muitas escolas com menos de 21 alunos; passou-se, assim, de uma "rede de proximidade" para uma "rede rarefeita", concentrada na sede dos concelhos (Lima e Torres, 2020). Tal assunção não obstou a que, na zona geográfica eleita, de concelho para concelho, se tenha assistido a interpretações diferenciadas (de maior ou menor resistência à regulação centralizada) – em causa, a dimensão política da ação local (Simão, 2019). E também é verdade que no período histórico considerado, como em nenhum outro, a rede escolar mudou rapidamente em função das envolventes demográficas, económicas, políticas e sociais.

1. Escola em meio rural: conceitos, caraterísticas, resiliência e valor pedagógico

Parece-me importante discutir o conceito de "escola em meio rural". Mas, previamente, entre outras questões, interessa explicar a razão pela qual prefiro essa expressão a "escola rural". Seguindo José Maria Azevedo (1995, p. 103), a escola não é de um determinado meio (diria eu, por maioria de razão, rural), uma vez que os currículos, os manuais e, amiúde, os professores vêm de fora; considera, por isso, preferível, mobilizando o pensamento de Miguel Ortega, falar em "escola no rural". E disse por maioria de razão, uma vez que, na linha de argumentação de Aida Terrón e José María Rozada (2005), existe uma diferenciação entre *cultura escolar*, cuja origem é urbana, e *cultura de contexto*, aquela em que submergem os alunos antes de entrar e depois de sair do espaço próprio da escola (em meio rural). Nesse sentido, falar de escola em meio rural significa reportar duas culturas (uma delas hegemónica) que evolucionam em sentido oposto. Mais explicitamente, o triunfo de uma implica o fim de outra:

> La escuela se constituyó como un dispositivo institucional y organizativo especialmente destinado al modelamiento sistemático de la conducta infantil. Tuvo un origen urbano para atender a la demanda de unos saberes elementales, pero posteriormente se extendió a todos los ámbitos, penetrando en el medio rural sobre todo a partir de mediado del siglo XIX. En él la escuela contrastaba con la grande fuerza que tenía la cultura rural tradicional, en la que el niño vivía totalmente inmerso antes de entrar y después de salir de la escuela. Pero poco a poco la escuela se va asentando y adquiriendo fortaleza frente a la cultura rural […] Así, paulatinamente, la escuela colabora como un factor más en la transformación del mundo rural, cuyos principios tradicionales se van viniendo debajo de forma acelerada en los últimos tiempos (Rozada Martínez e Terrón Bañuelos, 2005, s. p.).

Ora, em Portugal, o recuo do mundo rural ganha forma a partir da segunda metade da década de 1960 (Azevedo, 1995). De facto, é a partir desse momento histórico que, anualmente, começa a diminuir a superfície semeada – sintoma de transformação da sociedade rural, cada vez menos alicerçada na atividade agrícola (Azevedo, 1995). Essa alteração é acompanhada de outros fenómenos, designadamente: emigração; concentração da população nas zonas urbanas; diminuição da população ativa agrícola (Azevedo, 1995). E traz também mudanças profundas na rede escolar do 1.º Ciclo do Ensino Básico, dada a supressão de um elevado número de escolas em meio rural, marcadamente, no período compreendido entre o início do século XXI e os meados da segunda década dos anos 2000. A verdade é que esse movimento de sentido único – refira-se que a administração central não criou alternativas dignas desse nome – impediu que as áreas rurais tivessem igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. De facto, aquilo a que se assis-

tiu foi à desvalorização dos modos de socialização das crianças que viviam em meio rural, assente no pressuposto (muito vezes assumido também pela administração local) de que a ruralidade é antípoda da modernidade – historicamente, uma ideia bem caraterizada por José António Afonso (2016) na sua análise às escolas rurais na I República portuguesa. Importa questionar se teria sido possível criar novas dinâmicas nas comunidades rurais – a reconstrução identitária de que tanto fala Abílio Amiguinho (2008) – fundadas no valor simbólico da escola e considerando, como refere José Azevedo (1995, p. 104), que a escola em meio rural "é um instrumento de afirmação, um sinal de pertença, um raro benefício de que não se prescinde sem resistência". Além desse postulado – o de que a instituição escolar pode contribuir "para a revitalização social das zonas rurais"(Canário, 2008, p. 35) –, do ponto de vista pedagógico afigura-se particularmente interessante analisar a configuração (e a resiliência) da escola em meio rural (falo de escola unitária ou de classe única) frente à normatividade do conceito de "gramática escolar", forjado a partir da historicamente recente difusão mundial do modelo de escola graduada, em que a população escolar é agrupada em graus supostamente homogéneos por nível e idade, tendo cada um o seu professor (Rockwell e Molina, 2014). Uma ideia que vou procurar aprofundar, recuperando, não só, o conceito de escola em meio rural proposto por Rui Canário (2008), que enfatiza a proximidade, a pequena escala e a heterogeneidade da classe única, mas também a perspetiva de outros autores. Por exemplo, Van Zanten (citado por Jean, 2007, p. 8) reporta-se a uma escola de classe única numa pequena aldeia ou vila (por definição, "escola periférica") como tendo "une configuration scolaire spécifique du fait des caractéristiques de son publique, de certains traits de son fonctionnement interne et des relations qu'elle entretient avec le centre". Por outro lado, em meados da década de 1990, R. Boix propõe a seguinte definição.

> La escuela situada en un ámbito rural es una institución educativa que tiene como soporte el medio y la cultura rurales, con una estructura organizativa heterogénea y singular (en función de la tipología de escuela) y con una configuración pedagógico--didáctica multidimensional (citado por Sauras Jaime, 2000, p. 31).

Ora, as caraterísticas enunciadas pelos citados autores, designadamente, a heterogeneidade da classe (menor uniformidade pedagógica), a ligação ao meio, mas também a autonomia curricular e o respeito pela diferenciação dos ritmos de aprendizagem dos alunos (Olivares, 2007) – no fundo, a multidimensionalidade de que nos fala Boix – permitem pensar a escola em meio rural como algo não obsoleto. O sentido é mesmo o de se afirmar como referência para questionar o modelo de escola graduada (Rockwell e Molina, 2014) – se quisermos, o pressuposto de que os alunos, uma vez agrupados por nível de conhecimentos e de idade, teriam, em princípio, a mesma evolução na aprendizagem (Silva, 2017).

Não obstante as profundas mudanças que no decurso das últimas décadas foram tendo lugar em vários contextos rurais – daí a razão de alguns autores preferirem falar em "diferentes meios rurais" ou em "múltiplas ruralidades"[7] (na verdade, a realidade da escola em meio rural é tão diversa como diversos são os territórios em que esta se implanta) –, certo é que a escola unitária assim como as soluções pedagógicas a ela associadas foram persistindo no tempo. Mesmo estando em causa o futuro do mundo rural, a escola unitária não pode deixar de ser considerada alternativa a uma escola mais preocupada com exigências de tipo económico e social do que pautada por valores culturais e pedagógicos. Deve,

[7] A este respeito, veja-se, por exemplo, Santamaría-Cardába & Sampedro (2020) e Olivares (2007). Acresce dizer que o próprio conceito de "rural" não tem hoje o significado que tinha há duas ou três décadas, sendo mais complexo e polissémico. Sobre o assunto consultar Cébrian e Lorenzo (2020).

pois, afirmar-se como modelo alternativo a uma cultura hegemónica e homogeneizadora capaz de produzir/ reproduzir valores sociais e culturais de um meio rural em transformação – é aqui importante a criação de redes sociais e de hibridação cultural (Rockwell e Molina, 2014). O valor pedagógico da escola unitária reside, em particular, na diversidade, implicando, necessariamente, estratégias de gestão da sala de aula atentas à diferença e ao respeito pelos ritmos de aprendizagem. Aquilo que iremos perceber nas próximas secções é que tanto esse valor como a ideia de que a escola em meio rural pode contribuir para a revitalização das comunidades em que se insere têm estado afastados do pensamento da administração central e, mesmo, do espírito de muitos atores locais.

2. Evolução da rede escolar do 1.º Ciclo do Ensino Básico no Continente português (escolas com menos de 21 alunos)

Antes de me focar nas medidas de concentração escolar adotadas no PIS – associadas a alterações demográficas, ao recuo do mundo rural e à urbanização e litoralização, conduzindo (por imposição normativa) ao encerramento de escolas com menos de 21 alunos e à redefinição da rede escolar –, julgo importante traçar uma panorâmica da situação observada no Continente português. A cronologia é a que se estende entre os primeiros anos da década de 2000 – quando, de facto, começam a ser visíveis tais efeitos (desde logo, a supressão de escolas e a redefinição da rede escolar) – e os meados da década seguinte (momento em que o número de escolas com menos de 21 alunos é já, praticamente, residual). O Quadro 1 elucida-nos quanto à redução do número de escolas básicas do 1.º Ciclo com menos de 21 alunos, precisando o período considerado – anos letivos de 2004/05 a 2014/15.

2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
3064	2915	1383	905	591	602	648	308	323	241	162

Quadro 1. Escolas básicas do 1.º ciclo com menos de 21 alunos, rede pública, Portugal (Continente). Fonte: Perdigão, 2017, p. 172.

No lapso de tempo de uma década é manifestamente acentuada a diminuição do número de estabelecimentos de ensino. Na verdade, passamos de uma situação inicial de 3064 escolas para, volvidos dez anos, um cômputo de apenas 162 escolas – representa, na prática, o fim da escola de classe única ou unitária. Mas há momentos em que o decréscimo (que não é linear) é mais expressivo; algo que deve ser perspetivado à luz da implementação de algumas medidas de política educativa. Veja-se, em primeiro lugar, a variação existente na passagem do ano letivo de 2005/06 para o ano letivo seguinte, correspondendo ao encerramento de 47,4% dos estabelecimentos de ensino com as caraterísticas indicadas.[8] É consequência do Programa Especial de Reordenamento da Rede de Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, criado em 2002. Mantendo presente o Quadro 1, até ao ano letivo de 2008/09 regista-se acentuada descida do número de escolas, sendo certo que a maior variação (absoluta, aliás) é observada na transição do ano letivo de 2007/08 para o ano letivo seguinte. É o momento da criação de uma nova tipologia de

[8] José Maria Azevedo (2014) havia já notado que foi a partir do ano de 2005 que se registou uma aceleração na mudança da rede escolar.

escola, designada *centro escolar*, no quadro do Programa Nacional de Requalificação da Rede do 1.º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar (2007). São, então, encerrados 65,3% dos estabelecimentos de ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico com menos de 21 alunos. Outro decréscimo muito significativo é constatado na passagem do ano letivo de 2010/11 para o ano letivo de 2011/12. Com efeito, nessa transição, são extintos 47,5% dos estabelecimentos de ensino considerados em consequência da Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho, que determinou, designadamente, a extinção de estabelecimentos públicos do 1.º Ciclo do Ensino Básico com menos de 21 alunos.

A drástica redução do número de escolas no período em questão e a concentração escolar associada não ficaram apenas a dever-se à implementação de medidas de política educativa central. Na verdade, resultaram também de lógicas de ação localmente desenvolvidas. É, justamente, desse assunto que me ocuparei nas páginas seguintes, tendo por referência a zona geográfica do PIS, depois de a caraterizar e de analisar alguns indicadores educacionais.

3. Medidas de concentração escolar na zona geográfica do PIS

3.1. Caraterização da zona geográfica

A zona geográfica do PIS está parcialmente integrada nas sub-regiões da Beira Baixa e do Médio Tejo, ambas, por sua vez, fazendo parte da Região Centro de Portugal.[9] Porém, entre 1986 e 2015 correspondeu territorialmente à NUTS[10] III do interior centro de Portugal, sendo constituída pelos concelhos de Mação, Vila de Rei, Proença-a-Nova, Sertã e Oleiros. No ano de 2013, por força de uma alteração legislativa, a nomenclatura PIS foi extinta.[11] Não obstante, como referem Cabeleira et al. (2020, p. 142), a designação em causa "continua ainda hoje ativa na linguagem da população local quando se quer referir ao território no qual se inscreve a sua comunidade de pertença" – uma questão identitária. É por esse motivo que a presente análise – cujo arco cronológico se situa entre os anos letivos de 2004/05 e 2014/05 –, mantém como referência metodológica a unidade territorial do PIS, ou seja, os cinco concelhos mencionados. Esta opção obrigou a desagregar algumas informações estatísticas da educação, uma vez que as fontes, a partir do ano letivo de 2013/14, adotam a nova nomenclatura e integram os ditos concelhos nas sub-regiões da Beira Baixa e do Médio Tejo.[12]

Importa dizer que é na zona geográfica do PIS que se encontra o *centro geodésico* de Portugal Continental, precisamente, no município de Vila de Rei (Figura 1).

Conforme enunciei, os cinco concelhos que constituem o PIS têm uma identidade comum assente na "genuinidade do rural" e na "importância da natureza enquanto vetor de desenvolvimento e de valorização territorial" (*Roteiros mais Centro. Pinhal Interior Sul.* s.

[9] A Região Centro de Portugal é considerada uma das zonas do país mais atingidas pela desertificação populacional, pelo envelhecimento demográfico e pelas elevadas taxas de mortalidade (a par de baixos índices de natalidade). Carateriza-se, ainda, por ser uma região vinculada à (auto)subsistência agrícola e marcada por fluxos (e)migratórios. Sobre o assunto ver Penteado (2012).

[10] Trata-se da abreviatura de Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos.

[11] Os concelhos da Sertã, Vila de Rei e Mação foram integrados na sub-região Médio Tejo; por seu turno, os concelhos de Oleiros e Proença-a-Nova passaram a fazer parte da sub-região Beira Baixa. Sobre o assunto ver Soares et. al. (2018).

[12] Refiro-me, em particular, às informações publicadas pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).

d., s. p.). Trata-se de um território interior, essencialmente rural, sujeito à litoralização do crescimento económico e ao êxodo populacional; algo que, desde a década de 1950, tem conduzido ao envelhecimento da população (pondo em causa a sustentabilidade demográfica) e à desertificação da zona geográfica em questão (Mateus, 2008). Por outro lado, sendo baixa a densidade populacional, o povoamento está concentrado em pequenos lugares e freguesias (Penteado, 2012).

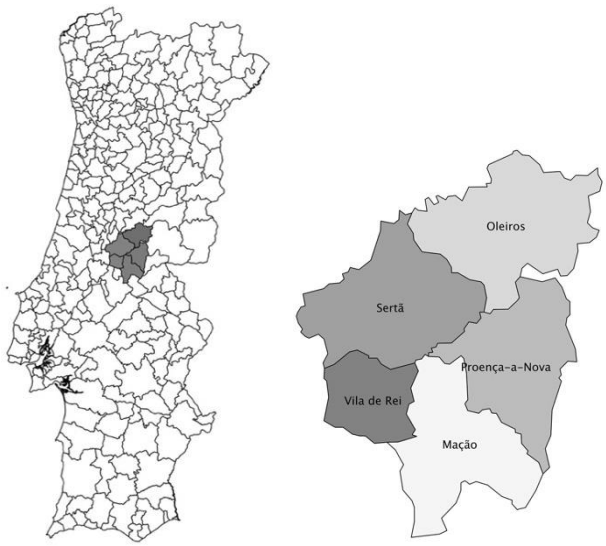


Figura 1. Mapa do PIS (Portugal Continental).
Fonte: Penteado (2012).

Significativo é também o facto de os cinco concelhos do PIS apresentarem valores de Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* abaixo da média nacional (Martins, 2007).[13] De resto, em 2011, o PIS apresentou mesmo as "taxas de atividade" mais baixas do país (*Censo da População 2011*, 2012). Por tudo o que foi sendo mencionado – acrescente-se a baixa "atratividade económico-social e empresarial" da zona (Mateus, 2008, p. 16), obrigando os jovens a migrar para os centros urbanos em busca de empregos e para prossecução de estudos –, não é, certamente, de estranhar que a população residente apresente baixos níveis de escolaridade e de qualificação. Precise-se o alcance desta afirmação, tendo por referência os Censos de 2011: dos 40705 habitantes do PIS então recenseados, 5368 não possuíam qualquer nível de escolaridade e 16707 tinham apenas o 1.º Ciclo do Ensino Básico (*Censo da População 2011*, 2012).

Os dados citados enfatizam a dicotomia litoral-interior do país; traduzem, ao mesmo tempo e ao longo de décadas, a incapacidade de o poder político manter a população residente na zona geográfica considerada. A aposta na via económica em espaço urbano, conduzindo ao êxodo rural, terá, necessariamente, repercussões nos indicadores educacionais.

[13] Acresce dizer que o setor primário tem preponderância em boa parte das freguesias, embora esteja muito baseado numa economia de subsistência. A este respeito, sugiro a leitura de Penteado (2012).

3.2. Análise de indicadores educacionais

Nesta secção analiso alguns indicadores educacionais relativos ao PIS; primeiro, considerando o universo da zona geográfica e, posteriormente, desagregando os dados por cada um dos cinco concelhos. Lembro que, metodologicamente, mantive a unidade geográfica PIS, não obstante as fontes, a partir do ano letivo de 2013/14, seguirem a nova nomenclatura e integrarem os cinco concelhos nas sub-regiões da Beira Baixa e do Médio Tejo. Por outro lado, importa, de modo óbvio, explicar a razão de ser dos indicadores considerados (alunos matriculados, taxas de retenção e desistência e número de estabelecimentos de ensino). Sabendo-se que, para o arco cronológico definido (2004/05 a 2014/15), se observou supressão de estabelecimentos de ensino, muito por via da diminuição da população jovem, afigurou-se-me lógica a escolha dos indicadores "alunos matriculados" e "estabelecimentos de ensino". Dir-se-ia, por outro lado, não ser tão evidente a seleção do indicador "taxas de retenção e desistência". A ideia, neste caso, foi a de tentar avaliar se a progressiva diminuição do número de escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico ao longo da década – significando, na prática, concentrar os alunos em menos escolas, mas com maior dimensão e, supostamente, com melhores condições pedagógicas (centros escolares) –, teve alguma relação com as taxas de retenção e desistência; sabendo-se, à partida, que se trata de uma questão muito complexa, envolvendo diversas variáveis. A esse respeito, José Maria Azevedo elucida-nos com clareza:

> Não é fácil isolar os efeitos das alterações da rede e dos equipamentos na melhoria dos resultados em educação, muito menos estabelecer relações de causa e efeito. As alterações mais imediatas no dia-a-dia escolar – acesso a refeições na escola, redução do número de escolas a funcionar em regime duplo ou usufruto de determinados equipamentos – são mais percetíveis do que o impacto no ensino, nas aprendizagens e nos resultados (Azevedo, 2014, p. 576).

Posto isto, comecemos por analisar a evolução do número de alunos matriculados no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Quadro 2).

Ano letivo	**2004/05**	**2005/06**	**2006/07**	**2007/08**	**2008/09**	**2009/10**	**2010/11**	**2011/12**	**2012/13**	**2013/14**	**2014/15**
Alunos matriculados[14]	1646	1470	1397	1362	1334	1266	1221	1156	1100	1048	986
Taxas de retenção e desistência[15]	4,8 **(5,2)**	2,7 **(4,3)**	2,6 **(3,9)**	2,1 **(3,6)**	3,9 **(3,4)**	3,6 **(3,5)**	2,7 **(3,2)**	2,8 **(4,2)**	4,6 **(4,6)**	4,9 **(4,8)**	2,5 **(4,0)**
Estabelecimentos de ensino[16]	93	89	60	50	45	41	37	36	30	29	28

Quadro 2. Número de alunos matriculados, taxas de retenção e desistência e número de estabelecimentos de ensino públicos, PIS.
Fonte: *Regiões em Números 2012/2013* (2014); *Regiões em Números 2014/2015* (2016); *Educação em Números – Portugal 2016* (2017).
Nota: Entre parênteses e a negrito média nacional (Portugal Continental).

[14] Alunos matriculados no 1.º Ciclo do Ensino Básico (ensino regular).

[15] Relação percentual entre o número de alunos que não podem transitar para o ano de escolaridade seguinte, e o número de alunos matriculados, nesse ano letivo. Reporta-se ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (ensino regular).

[16] Trata-se de estabelecimentos públicos, embora a fonte não discrimine a tipologia.

É visível a progressiva redução desse número no decurso de uma década, que acaba por ser muito significativa no seu todo. Ou seja, entre 2004/05 e 2014/15 há uma quebra de 40,1% no número de alunos matriculados. É evidente que estes dados têm de ser contextualizados com outros indicadores, designadamente, demográficos. Por exemplo, os dados disponíveis permitem constatar que, entre 2001 e 2011, anos em que foram realizados os últimos dois censos de que há dados publicados[17], a população residente passou de 44803 para 40705 habitantes (*Censo da população 2011*, 2012), significando um decréscimo de 9,1%.[18] Por outro lado, observou-se uma tendência para o envelhecimento da população no universo considerado. Na verdade, no intervalo de tempo indicado, o índice de envelhecimento[19] foi duas vezes superior ao nacional (Branquinho, 2011).[20] Quanto à estrutura etária, convém ainda afirmar que o decréscimo da população se registou, sobretudo, na população jovem.[21] Para melhor contextualizar a redução do número de alunos matriculados, acresce dizer que, entre 2001 e 2011, a taxa de fecundidade[22] no PIS foi bastante inferior à nacional e, mesmo, à da Região Centro (Branquinho, 2011).

No decurso da década de 2004/05 a 2014/15, em consonância com o decréscimo do número de alunos matriculados, foi significativa a diminuição do número de estabelecimentos de ensino públicos. Infelizmente, a fonte não desagrega a tipologia dos edifícios escolares. No entanto, entre 2004/05 e 2014/15 a percentagem de encerramento de escolas (30,1%) muito ficou a dever a medidas de concentração escolar e pressupôs, designadamente, a extinção de várias escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico com menos de 21 alunos.

Outro aspeto a analisar é o que se prende com as taxas de retenção e desistência. Até que ponto, por exemplo, é possível estabelecer relação entre esse indicador e o número de escolas, pensando que a extinção de escolas unitárias e a concentração escolar trariam, supostamente, melhores condições de ensino e aprendizagem? Trata-se, conforme referi, na referência à investigação de José Maria Azevedo (2014), de uma questão complexa, envolvendo diversas variáveis e exigindo dados de contexto que desconhecemos. Importava, por exemplo, conhecer a condição social, económica, cultural, comportamental e motivacional dos alunos e das famílias e, também, ter informações sobre as escolas enquanto organização. Regressando ao Quadro 2, aquilo que se pode dizer é que não se observa relação de causa e efeito entre a progressiva redução do número de escolas ao longo da década e a observada variação nas taxas de retenção e desistência. É notória, aliás, a flutuação das referidas taxas, apresentando, no entanto, diferenciais na sua maioria negativos; excecionam-se os anos letivos de 2008/09, 2011/12, 2012/13 e 2013/14. São, na sua maioria, os anos em que as taxas igualam ou superam a média nacional. Considerando a taxa de retenção e desistência,

[17] Relativamente ao censo de 2021, conhecem-se apenas dados preliminares.

[18] Esta percentagem duplica, quando considerados os dados já disponíveis para 2019, ou seja, no PIS, entre 2001 e 2019, a população residente decresceu 18,3%. Sobre o assunto consultar o Portal PORDATA. Disponível em: https://www.pordata.pt

[19] Número de idosos (65 anos ou mais) por cada 100 crianças e jovens (menores de 15 anos).

[20] Um estudo mais recente indica que, entre 2011 e 2016, o índice de envelhecimento se agravou em todas as regiões do país, sendo mais elevado nos territórios rurais que nos territórios urbanos; assimetria mais acentuada nas sub-regiões da Beira Baixa e de Trás-os-Montes (*Retrato Territorial de Portugal*, 2017). Os números para a zona geográfica do PIS são deveras impressionantes. Por exemplo, tendo presentes os dados já disponíveis para 2019, no concelho de Oleiros havia 705 idosos por cada 100 crianças e jovens! Sobre o assunto consultar o já citado Portal PORDATA.

[21] No lapso de tempo que decorreu entre os dois últimos censos registou-se a seguinte perda percentual da população total do PIS, desagregada pelas seguintes categorias: – 22,22% (0 a 14 anos); – 30,84% (15 a 24 anos); – 5,14% (25 a 64 anos); – 1,63% (65 ou mais anos). Cf. *Censo da População 2011* (2012).

[22] Relaciona o número de nados vivos com o de mulheres em idade fértil.

Ano letivo/ Concelho	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
OLEIROS											
Alunos matriculados[23]	146	126	134	116	116	123	103	101	94	88	88
Taxas de retenção e desistência[24]	6,8	1,6	3,0	4,3	4,3	0	1,0	1,0	6,4	2,3	4,5
Estabelecimentos de ensino[25]	13	11	7	5	5	5	5	4	4	4	4
PROENÇA-A-NOVA											
Alunos matriculados	308	306	268	277	253	222	224	205	205	201	174
Taxas de retenção e desistência	2,6	2,9	2,6	2,2	2,4	1,8	2,2	2,4	3,9	2,5	2,9
Estabelecimentos de ensino	17	15	12	10	8	8	5	5	5	4	4
SERTÃ											
Alunos matriculados	683	673	633	612	607	588	583	567	535	503	489
Taxas de retenção e desistência	4,2	2,2	1,9	1,3	3,1	3,7	2,9	2,6	3,4	6,8	3,1
Estabelecimentos de ensino	37	37	24	22	19	16	15	15	15	15	14
VILA DE REI											
Alunos matriculados	114	118	136	133	121	127	113	109	101	98	87
Taxas de retenção e desistência	10,5	1,7	0	1,5	6,6	3,1	0	1,8	7,9	8,2	1,1
Estabelecimentos de ensino	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
MAÇÃO											
Alunos matriculados	243	247	226	224	237	205	196	173	165	158	148
Taxas de retenção e desistência	5,3	4,5	6,2	3,1	5,9	7,8	5,1	5,2	6,7	2,5	0,7
Estabelecimentos de ensino	24	24	15	11	11	10	10	10	4	4	4

Quadro 3. Número de alunos matriculados, taxas de retenção e desistência e número de estabelecimentos de ensino públicos, PIS, por concelho.
Fonte: *Regiões em Números 2012/2013* (2014).
Regiões em Números 2013/2014 (2015).
Regiões em Números 2015/2016, (2017).

[23] Alunos matriculados no 1.º Ciclo do Ensino Básico (ensino regular).

[24] Relação percentual entre o número de alunos que não podem transitar para o ano de escolaridade seguinte, e o número de alunos matriculados, nesse ano letivo. Reporta-se ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (ensino regular).

[25] Trata-se de estabelecimentos públicos, embora a fonte não discrimine a tipologia.

o Conselho Nacional de Educação havia já sublinhado a inversão, para o universo do país e a partir de 2011, da tendência de diminuição registada desde 2001/02 (*Estado da Educação 2013*, 2014). Situação que se inverte a partir do ano de 2014/15 (*Estado da Educação 2015*, 2016). Note-se, ainda, que a partir de 2010/11 as taxas de retenção e desistência se apresentam em linha (PIS e Portugal Continental).

Interessa, agora, analisar os três indicadores considerados no Quadro 2, mas desagregando os dados por concelho (Quadro 3). Durante a década considerada, em todos os concelhos do PIS se verifica diminuição do número de alunos matriculados. Mas, a quebra não é idêntica. Por exemplo, em Vila de Rei, o concelho menos populoso e, significativamente, com menos superfície, o número em questão decresce 23,7%. Bem inferior à média dos cinco concelhos e, de resto, o mais baixo da zona geográfica. Por outro lado, no concelho mais populoso (Sertã), o decréscimo situa-se nos 28,4%, também bem inferior à média do PIS. Por seu turno, a percentagem mais elevada é registada em Proença-a-Nova (43,5%), o segundo concelho mais populoso. Embora não exclusivamente, estes dados devem ser vistos à luz da evolução da demografia.[26]

No que ao número de estabelecimentos de ensino diz respeito, o padrão é de redução acentuada em todos os concelhos do PIS, excecionando o concelho de Vila de Rei. De facto, neste último caso, a rede mantém-se estável (apenas duas escolas públicas) ao longo do decénio. Paralelamente, importa acrescentar que, no PIS, a expressão da rede privada é residual. Por exemplo, em Mação, no arco cronológico indicado, não é referenciada qualquer escola privada.[27] Conforme antevi na análise ao Quadro 2, questão importante é a de saber em que medida a diminuição do número de estabelecimentos de ensino se reporta a escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (enquanto efeito das medidas de concentração escolar), sendo certo que a fonte utilizada não desagrega tipologias de edifícios. Porém, no caso do concelho de Proença-a-Nova, é possível superar essa dificuldade, recorrendo, para o efeito, a outra fonte. Falamos da *Carta Educativa do Concelho de Proença-a-Nova*, publicada em 2015 e que dá notícia das escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico que foram suprimidas desde a década de 1980. Tendo em conta a cronologia definida, verifica-se que das 13 escolas encerradas entre os anos letivos de 2004/05 e 2014/15 (cf. Quadro 3) 12 eram escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.[28] No último ano letivo mencionado existiam apenas duas escolas (centros escolares) dessa tipologia, uma com nove salas de aula e outra com três salas de aula.

---

[26] Talvez seja útil dizer que, no PIS, entre 2001 e 2011, Proença-a-Nova foi um dos concelhos que tiveram maior quebra da população residente (cf. *Censos 2001*, 2002, e *Censo da População 2011*, 2012). Por outro lado, no mesmo período, o concelho de Vila de Rei foi o único a registar crescimento da população residente, ainda que muito tímido (cf. *Censos 2001*, 2002, e *Censo da População 2011*, 2012). Se estendermos a análise à última década, recorrendo, para o efeito, aos dados de 2019 já facultados no Portal PORDATA (disponível em: https://www.pordata.pt), constata-se a mesma tendência, isto é, o concelho de Proença-a-Nova continua a ser um dos que perdem mais população residente, encontrando-se no extremo oposto o concelho de Vila de Rei, com uma diminuição mínima da população residente. Mais, os dados preliminares do censo de 2021 confirmam a perda de população residente em todos os concelhos do PIS, não se situando abaixo dos dois dígitos apenas na Sertã e em Vila de Rei (respectivamente, -7,1% e -5,1% face ao censo anterior). Cf. o Portal do INE (disponível em https://www.ine.pt).

[27] Sobre o assunto ver as publicações da DGEEC, DSEE, DEEBS, *Regiões em números*. Disponíveis em: https://www.dgeec.mec.pt/np4/home

[28] Duas dessas escolas tinham também jardim de infância, sendo que a esmagadora maioria era de classe única (*Carta Educativa do Concelho de Proença-a-Nova*, 2015). Outras fontes confirmam que, no PIS, a redução do número de escolas disse, sobretudo, respeito a escolas do 1.º Ciclo com população escolar diminuta. Para se ter uma ideia, em 2005/06, no concelho de Oleiros, das nove escolas do 1.º Ciclo existentes sete tinham menos de dez alunos (cf. *Carta Educativa do Concelho de Oleiros*, 2006).

Por outro lado, a análise das taxas de retenção e desistência por concelho confirma uma ideia anteriormente ponderada, quando considerámos o universo do PIS: a de que não existe relação de causa e efeito entre a progressiva diminuição do número de estabelecimentos de ensino ao longo da década e a observada variação nas referidas taxas. Todavia, julgo importante registar um padrão, que espelha aquilo que observámos no Quadro 2, na passagem do ano letivo de 2011/12 para o ano seguinte. Ou seja, uma subida significativa da taxa de retenção e desistência. Com os dados desagregados, constata-se que em todos os concelhos, na passagem dos anos indicados, se verificou um aumento da mencionada taxa; algo particularmente evidente em Oleiros (1% para 6,4%) e em Vila de Rei (1,8% para 7,9%). São valores para os quais não é possível adiantar uma explicação. Seria necessário empreender um outro tipo de investigação, eventualmente de cariz mais etnográfico, para perceber de que modo estes dados locais se articulam com as políticas municipais de apoios escolares.

Na próxima secção analisarei as opções que, ao longo da década 2004/05 a 2014/15, foram sendo tomadas no respeitante à extinção de escolas com menos de 21 alunos e à consequente concentração escolar. No debate, não emerge apenas a suposta pertinência da extinção de unidades educativas – lembremos, no concelho de Oleiros, no ano letivo de 2005/06, a existência de sete escolas com menos de dez alunos. Na verdade, o que de igual modo se equaciona são diversas soluções em matéria de concentração escolar – por exemplo, localização (apenas na sede do concelho ou em algumas freguesias) e dimensão.

3.3. Medidas/ opções de concentração escolar

Nos primeiros anos do século XXI, nomeadamente, depois da criação do Programa Especial de Reordenamento da Rede de Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em 2002, sobe de tom a contestação à supressão de escolas e às medidas de concentração escolar (sobretudo, nas comunidades rurais). Da parte dos professores, os sindicatos de classe darão expressão a esses protestos, defendendo, fundamentalmente, que o encerramento de escolas se alicerça em critérios de racionalidade económica. Argumentação mais contextualizada pode ser lida nas páginas do *Jornal da Fenprof*[29], nos anos de 2005 e 2006. De facto, uma das críticas que emerge é a da ausência de uma visão estratégica para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Note-se, por outro lado, que a Fenprof não preconiza a manutenção de todas as escolas com menos de 21 alunos. Defende, sim, que algumas escolas de pequena dimensão podiam ser encerradas e que a progressiva redução da rede escolar devia prever a construção de centros escolares de média dimensão (*Jornal da Fenprof*, novembro de 2005)[30]; caso contrário, conforme se adiantava, em vários distritos do país os alunos teriam de passar muitas horas por dia em transportes escolares. Por outro lado, em fevereiro de 2006, novo artigo vem por a nu as fragilidades do funcionamento de muitas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sobretudo, em meio rural. Para além do levantamento das dificuldades sentidas, aquilo que se propõe no texto é a revitalização da pequena escola da aldeia. No essencial, argumenta-se que a "a manutenção da *escola da aldeia* pode contribuir para um saudável desenvolvimento da criança evitando a permanente deslocação e o desenraizamento cultural" (*Jornal da Fenprof*, fevereiro de 2006, p. 20).

[29] Órgão oficial da Federação Nacional dos Professores, filiada na Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses, na qual se sente o peso do Partido Comunista Português. Por seu turno, nos anos considerados (2005 e 2006), encontrava-se em exercício de funções o XVII Governo Constitucional de Portugal, de maioria parlamentar socialista.

[30] Convém lembrar que a tipologia *centro escolar* só será legalmente estabelecida em 2007.

No entanto, a ser mesmo necessário encerrar algumas escolas, esse processo, segundo a Fenprof, teria de passar: i) pelo estabelecimento de consensos com as populações; ii) pela salvaguarda da segurança e conforto das crianças nos transportes escolares; iii) pelo desenvolvimento de negociações entre o governo e o sindicato, no respeitante ao reordenamento da rede escolar (*Jornal da Fenprof*, fevereiro de 2006). No mês seguinte, com o sugestivo título "O Governo abate escolas, a requalificação do 1.º Ciclo pode esperar!", o assunto volta às páginas do Jornal. O que se pretende é contrariar a ideia, veiculada pelo Ministério da Educação, de que a supressão de escolas tem que ver com razões de natureza pedagógica. Esse princípio é posto em causa pelo facto de não estarem apenas a ser encerradas escolas, mas também centros de saúde, tribunais, maternidades, entre outros serviços públicos – em causa, "reduzir o Estado ao estado mínimo" (*Jornal da Fenprof*, março de 2006, p. 14). Nesse sentido, segundo se argumenta, a manutenção de pequenas escolas em algumas regiões poderia ajudar a combater a desertificação. A este respeito, João Serrão, especialista em Geografia Humana, tece interessantes considerações. Na verdade, em 29 de agosto de 2010, em entrevista ao jornal *Público*, sugestivamente intitulada "Uma escola que fecha mata uma aldeia ou acelera o inevitável?", é contundente:

> Podemos sempre dizer que o encerramento da escola só acelera a morte do lugar, porque a falta de crianças se encarregaria de conduzir ao mesmo resultado em poucos anos. Mas isso só é verdade porque há muito que o Poder abandonou por completo o mundo rural (*Público*, 29 de agosto de 2010, s. p.).

E alerta que a decisão de encerrar escolas deve ser tomada no quadro de políticas multissetoriais de ordenamento do território, tendo em consideração casos específicos.[31] Nesse sentido, em algumas situações, "o desequilíbrio provocado pelo encerramento de uma escola pode ser fatal para um trabalho de anos, feito a nível local, contra a desertificação" (*Público*, 29 de agosto de 2010, s. p.). Por outro lado, adverte para uma ideia perniciosa, abraçada por muitos municípios: a de que a desertificação se combate com o fortalecimento das sedes de concelho – o efeito, adianta, será o de sucção da população rural (*Público*, 29 de agosto de 2010).

Para a minha investigação, importa perceber como essas questões são abordadas pelos municípios, considerando, designadamente, os que integram a zona do PIS. A esse respeito, as cartas educativas revelam-nos informações importantes. Trata-se, conforme enunciei, de instrumentos privilegiados da política educativa municipal. Na verdade, questões tão relevantes como sejam a definição da rede de oferta de educação e formação, a análise prospetiva do sistema, a gestão dos equipamentos educativos, o processo de agrupamento de escolas, entre outras, encontram-se plasmadas nas cartas educativas.[32] Não menos interessante é dizer que permitem a participação de diversos atores locais.[33]

O *corpus* de cartas educativas que irei utilizar como fonte é constituído por quatro documentos (relativos aos concelhos do PIS: Oleiros, Vila de Rei, Mação e Proença-a-Nova).[34] A maioria desses documentos foi aprovada entre os anos de 2006 e 2007 (conti-

---

[31] É oportuno dizer que a emergência e o desenvolvimento de inovação social (conceito abrangente) em zonas rurais pode beneficiar da conjugação (em fases diferentes) de estratégias de "Bottom-up" e "Top-down" (Ferreiro, Sousa, Sheikh e Novikova, 2021).

[32] Sobre o assunto, ver o citado Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro.

[33] Refira-se, novamente, que a elaboração da carta educativa cabe à câmara municipal, sendo aprovada pela assembleia municipal após discussão e parecer do conselho municipal de educação.

[34] Não obstante várias diligências, não consegui localizar a Carta Educativa da Sertã, cuja data de aprovação é 2006.

nuando, porém, em vigor); exceção é a Carta Educativa de Proença-a-Nova, atualizada em fevereiro de 2015.[35] Quanto à estrutura desses cinco instrumentos, há uma matriz comum[36], a saber: i) conceito, finalidade e princípios orientadores da carta educativa; ii) caraterização socioeconómica e demográfica do concelho; iii) caraterização e evolução do sistema educativo (incluindo uma visão prospetiva); iv) critérios de reordenamento da rede escolar; v) monitorização da carta educativa. Darei especial atenção à análise prospetiva e aos critérios de reordenamento da rede escolar – o sentido é o de perceber a que luz são adotadas as medidas de concentração.

Dito isto, começo por me centrar na Carta Educativa do concelho de Oleiros, aprovada em outubro de 2006. Um dos tópicos importantes é o que diz respeito à visão prospetiva para o ano letivo de 2010/11, nomeadamente, a oferta-procura no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Relembro que, em 2005/06, das nove escolas existentes nesse concelho sete tinham menos de dez alunos. A previsão para o ano letivo de 2010/11 aponta para a redução do número de alunos e de estabelecimentos de ensino.[37] Consequentemente, face à procura prevista, a Carta Educativa propõe o seguinte reordenamento da rede: cinco estabelecimentos de ensino, sendo notória a concentração na sede do concelho. De facto, o centro escolar aí já existente facultaria cinco salas de aulas, estimando-se que as demais escolas, todas situadas em freguesias diferentes e com uma única sala, teriam uma ocupação entre seis e 15 alunos. Note-se que, no ano letivo em que a Carta Educativa foi aprovada (2006/07), foram encerradas duas escolas (freguesias do Mosteiro e da Madeirã). No primeiro caso, optou-se por transferir a população escolar para a sede do concelho e, no segundo caso, para a freguesia do Sobral. A verdade é que, mesmo considerando a rarefação da população escolar, parece estar ausente a crença na escola como fator identitário e "símbolo de progresso" das comunidades rurais, para adotar a expressão de Rui Canário (2008, p. 34). A aposta é, claramente, na zona urbana do concelho. Mas, entretanto, vale a pena conhecer a argumentação que acompanha as medidas de concentração escolar. Na Carta Educativa refere-se que importa "concentrar a oferta de ensino de 1.º Ciclo nos centros populacionais mais relevantes e com maior dinâmica demográfica"; e, a par, "acompanhar essa concentração com uma requalificação da oferta, nomeadamente ao nível das instalações, infraestruturas de apoio e equipamentos das escolas" (*Carta Educativa do Concelho de Oleiros*, outubro de 2006, p. 84). Entende-se mesmo, face à demografia e às orientações do governo, ser uma inevitabilidade encerrar escolas do 1.º Ciclo. Relevante é também o facto de a crescente concentração urbana da população ser considerada vetor estratégico de desenvolvimento socioeconómico do concelho. Em consequência, são, em boa medida, razões dessa natureza que orientam o reordenamento da rede escolar.

No caso do concelho de Mação, a respetiva Carta Educativa enfatiza, também, a questão demográfica; o mesmo sucedendo, sem surpresa, nos demais concelhos do PIS. À data de aprovação do documento (janeiro de 2007) existiam oito escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico[38]; apenas uma das freguesias não possuía escola. Admitia-se, no entanto, que a

---

[35] A criação ou encerramento de estabelecimentos de ensino determina, à luz da lei, a revisão da carta educativa. A isso obriga, de resto, qualquer desconformidade na rede escolar. Por outro lado, a revisão desse instrumento é obrigatória de cinco em cinco anos (Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, artigo 20.º).

[36] Resultante, em parte, do que se encontra estatuído no Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, designadamente, no artigo 18.º.

[37] Estima-se que, em 2010/11, o concelho teria 109 alunos (cf. *Carta Educativa do Concelho de Oleiros,* outubro de 2006). Veja-se que esse valor ficaria muito próximo da realidade. Cf. Quadro 3.

[38] No seu conjunto, as oito escolas eram frequentadas por 226 alunos (cf. Quadro 3); o mesmo número é

situação nas freguesias pudesse vir a mudar em virtude de movimentos migratórios no próprio concelho. Há alguns pressupostos interessantes, no que ao reordenamento da rede escolar diz respeito. Com efeito, entende-se que devem ser bem avaliados os benefícios efetivos de suprimir escolas, uma vez que, dada a extensão territorial do concelho de Mação (superfície de 400,82 Km^2), o recurso generalizado aos transportes escolares comportaria sempre alguns riscos para as crianças. E enfatiza-se a seguinte ideia: "o número de alunos é um indicador importante, mas não deve ser exclusivo ou determinante [para encerrar uma escola]" (*Carta Educativa do Concelho de Mação*, janeiro de 2007, p. 75). A proposta de reordenamento da rede vertida na Carta Educativa faz algum eco desse propósito. Efetivamente, nela se propõe a extinção de duas escolas (com cinco e 12 alunos, respetivamente das freguesias de Aboboreira e de Vales de Cardigos). Veja-se, no entanto, que é manifestada a intenção de manter em funcionamento escolas com 14, 16 e 18 alunos.[39] Esta última decisão ficou a dever-se à previsível evolução da população escolar (sem alterações significativas a médio prazo, segundo se indica), assim como à boa qualidade das instalações. Por outro lado, interessa dizer que os argumentos para encerrar a escola com cinco alunos não se prendem, unicamente, com a frequência escolar. Na verdade, é valorizado o facto de as crianças se deslocarem todos os dias à Escola de Mação (sede do concelho)[40], para frequentarem as atividades de enriquecimento curricular. Assim, com a extinção da escola da Aboboreira, a transferência dos respetivos alunos não faria mais do que consagrar uma prática já existente. De resto, a Escola de Mação assumir-se-ia, "a médio prazo, como polo de referência de toda a parte sul do concelho", podendo acolher crianças de várias freguesias (*Carta Educativa do Concelho de Mação*, janeiro de 2007, p. 79). A ideia não era, pois, concentrar todas as escolas (e alunos) na sede do concelho, mas sim, numa solução mais integrada da que observámos na Carta Educativa de Oleiros, constituir "três polos educativos que preencham de forma homogénea todo o território" (*Carta Educativa do Concelho de Mação*, janeiro de 2007, p. 79).

Passando a analisar a *Carta Educativa do Concelho de Vila de Rei*, aprovada em dezembro de 2007, interessa, como nota prévia, sublinhar que se trata do concelho menos populoso e com menor superfície (zona geográfica do PIS). À data de elaboração do documento, um único estabelecimento de ensino, situado no centro de Vila de Rei, acolhia alunos de todas as freguesias (Vila de Rei, S. João do Peso e Fundada) e dos vários níveis de ensino (do 1.º Ciclo do Ensino Básico ao Secundário). Refiro-me à Escola Básica Integrada do Centro de Portugal, na qual seis salas de aula estavam afetas ao 1.º Ciclo. À luz do que foi dito, não surpreende que na Carta Educativa a escola em meio rural não seja referência. Por outro lado, é particularmente notória a estabilidade da rede na década de 2004/05 a 2014/15 (cf. Quadro 3). A estimativa da evolução da população escolar para 2011 parte das seguintes premissas: i) natalidade constante; ii) ausência de migrações. Prevê-se uma frequência escolar entre os 157 e os 176 alunos; superior aos 136 alunos registados (matriculados) no ano letivo de 2006/07 (cf. Quadro 3). Também não surpreen-

indicado na Carta Educativa. À luz deste último documento, acresce dizer que 115 alunos frequentavam a Escola de Mação (sede do concelho).

[39] Há uma ideia que gostaria de enfatizar. Lecionar nas escolas em meio rural, amiúde com um único professor e várias classes, não é, decerto, fácil do ponto de vista da organização pedagógica. De facto, basta ter em mente o seguinte exemplo, justamente, da escola que indiquei como sendo frequentada por 18 alunos (freguesia de Ortiga). A sua distribuição pelas classes era a seguinte: 1.º ano de escolaridade, 2 alunos; 2.º ano de escolaridade, 7 alunos; 3.º ano de escolaridade, 5 alunos; 4.º ano de escolaridade, 4 alunos (cf. *Carta Educativa do Concelho de Mação*, janeiro de 2007).

[40] Interessa dizer que a freguesia de Aboboreira é contígua à de Mação.

de a revisão desse número em alta, se pensarmos que no documento em causa se constata um certo otimismo; pressupõe-se mesmo "alguma capacidade de atração da população" (*Carta Educativa do Concelho de Vila de Rei*, dezembro de 2007, p. 55). Lembro, aliás, que entre 2001 e 2011 Vila de Rei foi o único concelho do PIS a registar crescimento (ainda que tímido) da população residente.[41] Nesse sentido, a proposta de reordenamento da rede escolar considera a necessidade de a Escola Básica Integrada do Centro de Portugal ter mais três salas de aula destinadas ao 1.º Ciclo. Além do mais, defende-se que a rede do Pré-Escolar deverá estar integrada com a do 1.º Ciclo do Ensino Básico, assegurando articulação e complementaridade entre os dois níveis.[42] Há, ainda, uma clara aposta nas atividades de enriquecimento curricular e no princípio da "escola a tempo inteiro" (assegurando transportes e refeições aos alunos). Sintetizando, a ideia é continuar a facultar o ensino público a todos os alunos do concelho num único edifício (a Escola Básica Integrada do Centro de Portugal).

Por fim, vejamos a *Carta Educativa do Concelho de Proença-a-Nova*, conforme se disse, aprovada no ano de 2015. O documento em causa evidencia que o município adotou as linhas mestras da orientação do Ministério da Educação sobre o reordenamento da rede escolar; não se eximiu, contudo, de criticar a tutela tendo em vista a idealização de uma política educativa contextualizada. Com efeito, o município em questão seguiu a Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 1 de junho, a qual visava alcançar três grandes objetivos, a saber: i) adaptar a rede escolar a uma escolaridade de 12 anos para todos os alunos; ii) adequar a dimensão e as condições das escolas à promoção do sucesso escolar e ao combate ao abandono; iii) promover a racionalização dos agrupamentos de escolas, de modo a favorecer o desenvolvimento de um projeto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensino. Por outro lado, foi sensível a outros tópicos presentes na citada Resolução, designadamente, a erradicação de situações de isolamento de estabelecimentos de ensino, assim como o pressuposto de todos os alunos frequentarem espaços com refeitório, biblioteca e sala de informática, entre outros. De forma mais operacional, aquilo que o município de Proença-a-Nova fez foi atender às dinâmicas demográficas e de desenvolvimento, às distâncias nos trajetos e à rede de transportes, considerando, ainda, o aproveitamento do parque escolar existente (*Carta Educativa do Concelho de Proença-a-Nova*, fevereiro de 2015). Porém, teceu críticas (embora pouco consequentes) ao critério mais determinante para encerrar escolas, ou seja, o número de alunos matriculados ser inferior a 21. Veja-se a argumentação aduzida:

> Para lá da rigidez do número, que é, por vezes, em função de alguns elementos justificativos, torneável, fica a ideia de se estar a atacar os efeitos e não as causas. O critério parece desajustado tanto para a realidade da generalidade do interior do país como para a realidade concelhia, uma vez que, em muitos casos, apenas a(s) escolas(s) da sede de freguesia conseguem atingir aqueles quantitativos em permanência (*Carta Educativa do Concelho de Proença-a-Nova*, fevereiro de 2015, pp. 119-120).

Há duas ideias dificilmente conciliáveis, segundo se percebe da leitura da referida Carta. Por um lado, importa que a rede escolar garanta uma oferta de proximidade, evitando-se, dessa forma, deslocações incómodas; e, por outro lado, a concentração da oferta nas zonas urbanas (materializada nos centros escolares) surge como forma de assegurar a

[41] Importa dizer que a estimativa do aumento de número de alunos para 2011 não se concretizou. Cf. Quadro 3.

[42] À data de elaboração da Carta Educativa existia um jardim de infância da rede pública, também situado na sede do concelho.

qualidade dos serviços educativos prestados. As soluções adotadas sobrevalorizam, claramente, a segunda ideia. De facto, defende-se que a reconfiguração da rede escolar deverá acompanhar a dinâmica demográfica do concelho de Proença-a-Nova, cuja tendência era a de crescente concentração urbana. Mais, segundo se indica em função do balanço prospetivo para 2021, o número de alunos matriculados no 1.º Ciclo continuaria a decrescer no concelho, não obstante vir a aumentar a procura de ensino nos centros urbanos. Essa tendência é mesmo considerada um vetor estratégico de desenvolvimento do concelho. Consequentemente, são, sobretudo, razões económicas que presidem à reconfiguração da rede escolar. Em síntese, tratar-se-ia de: i) "concentrar a oferta de ensino do 1.º Ciclo no centro populacional mais relevante e com maior dinâmica socioeconómica"; ii) requalificar a "oferta, nomeadamente ao nível das instalações, infraestruturas de apoio e equipamentos das escolas" (*Carta Educativa do Concelho de Proença-a-Nova*, fevereiro de 2015, p. 126). Em consequência, equaciona-se o encerramento, a prazo, de um dos dois centros escolares existentes no concelho; o que significaria que apenas uma das freguesias (das quatro existentes) ficaria com um estabelecimento de ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. É clara a ausência de uma visão que identifique a rede escolar existente – se quisermos, o efeito simbólico da escola – como factor de criação de novas dinâmicas no meio rural. Na verdade, não só a ideia de progresso e de desenvolvimento económico está associada ao espaço urbano, como impera também o determinismo do número mínimo de alunos para manter uma escola aberta – relembre-se que, entre 2004/05 e 2014/15, foram encerradas no concelho de Proença-a-Nova 12 escolas do 1.º Ciclo (justamente, por terem menos de 21 alunos). Em suma, aquilo que se preconiza na Carta Educativa (do mesmo modo, na de Oleiros e na de Vila de Rei) colide com a filosofia do citado Programa Nacional de Requalificação da Rede Escolar do 1.º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar (2007). Ou seja, a ideia era combater a sobrelotação em zonas urbanas populosas e evitar a rarefação da rede nos meios rurais (Azevedo, 2014). Aliás, o mesmo autor, mobilizando um estudo intitulado *Avaliação dos investimentos em equipamentos de proximidade*, elaborado no âmbito do programa de avaliação do Quadro de Referência Estratégico Nacional 2007-2013 e no qual se incluíam equipamentos escolares, citava a seguinte conclusão:

> A concentração dos serviços educativos em determinados núcleos urbanos 'implica riscos, não avaliados, de perda de coesão com territórios mais remotos e de baixa densidade, que ficam dependentes de sistemas coletivos de mobilidade e transporte' (citado por Azevedo, 2014, p. 577).

Considerações finais

No presente artigo procurei acompanhar o processo de redefinição da rede escolar do 1.º Ciclo do Ensino Básico na zona geográfica do PIS, num arco temporal bem delimitado (2004/05 a 2014/15). Face ao dramatismo da rarefação da população escolar na zona geográfica considerada – efeito de um padrão de desenvolvimento assente no crescimento económico com base na indústria e no espaço urbano, estrangulando a economia camponesa e promovendo o êxodo rural –, tanto a administração central (inflexível no que respeita ao número mínimo de alunos para manter uma escola aberta) como os atores locais não foram capazes de garantir que as áreas rurais tivessem igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. Genericamente, as medidas de concentração escolar advogadas traduziram a ideia de, nos centros urbanos (em particular, nas sedes de concelho), ser possível garantir melhores condições pedagógicas, desconsiderando a importância da ligação às comunidades e os modos de socialização das crianças. Há, assim, um esforço de

racionalização do ensino – também da organização científica do trabalho dos docentes (materializada na passagem da escola unitária para os centros escolares) – que deixa de parte valores culturais de um mundo rural em transformação. Efetivamente, aquilo que se defende é que a rede escolar acompanhe as zonas com maior dinâmica demográfica e, consequentemente, com maior potencial económico. Ainda assim, na zona geográfica do PIS, há realidades concelhias diferentes. Por exemplo, os concelhos onde o fator identitário da escola parece ser menor são Oleiros (o encerramento de escolas unitárias é, aliás, considerado uma inevitabilidade) e Proença-a-Nova. Em Mação, pelo contrário, não só se defende que o número de alunos não deve ser critério determinante para encerrar uma unidade educativa (admite-se mesmo manter em funcionamento escolas com 14, 16 e 18 alunos), como também se descarta a ideia de concentrar todas as escolas na sede do concelho. No entanto, é importante sublinhar que estas considerações merecem alguma reserva. De facto, as cartas educativas são, em certa medida, manifestações de interesse. Significa isto dizer que, por vezes, a evolução observada no terreno não corresponde à visão prospetiva plasmada nesses documentos. Mas, o que não deixa dúvidas – e permanece, de resto, como imagem do rápido recuo do mundo rural – é a drástica redução do número de alunos e de escolas unitárias no contexto e na década considerados. Na verdade, considerando também a perda percentual de população total no PIS entre 2001 e 2011 (lembre-se, 22,22% só no escalão etário dos 0 a 14 anos), pode afirmar-se, repetindo um *slogan*, que uma escola que fecha mata mesmo uma aldeia.

Por outro lado, há questões que ficam por responder e muitas por formular. Em relação às primeiras, uma nota final sobre as taxas de retenção e desistência. Mesmo não sendo percetível qualquer relação entre a diminuição do número de escolas (no fundo, a progressiva supressão de escolas unitárias e a construção de centros escolares) e a variação das mencionadas taxas, indicador, como se disse, complexo e dependente de muitas variáveis, fica a ideia de que a tipologia *centro escolar* parece não ter aumentado a capacidade pedagógica das escolas. Enfatize-se, ainda, que no PIS, na década considerada, a percentagem de retenção e desistência se situou, frequentemente, abaixo da média nacional. Quanto às questões que ficam por formular (e por investigar), enuncio apenas as seguintes: i) as consequências do encerramento de escolas, a partir de uma determinação central, não comprometeram mais o desenvolvimento do interior do que os custos associados à sua manutenção? ii) alguma entidade fez essa ponderação? iii) foi avaliada a relação do sucesso/ insucesso escolar com as medidas de política educativa implementadas (centros escolares)? iv) na mesma linha, foram realizados inquéritos para conhecer o grau de satisfação, nomeadamente, dos alunos, dos encarregados de educação e dos docentes?

Importa, ainda, lembrar que o lançamento das cartas educativas (e dos conselhos municipais de educação), em 2003, teve em mente criar as bases para uma descentralização eficaz e alargada (Cruz, 2012; Justino, 2013). No entanto, não se assistiu a uma gestão da rede de ofertas educativas que fosse partilhada entre os serviços centrais do ministério e as organizações locais (Cruz, 2012). Por outras palavras, o processo de descentralização não evoluiu no sentido de uma regulação que tivesse em conta maior responsabilização (e acompanhamento) dos níveis periféricos, designadamente, dos municípios. Com efeito, permaneceu uma visão centralista do sistema de ensino – algo que o presente estudo, na referência ao PIS, ilustra cabalmente. A este propósito, faz todo o sentido citar uma ideia sustentada por Justino Magalhães. Na verdade, o autor, no quadro da reconstituição histórica da ação dos municípios na educação, fala numa "longa modernização, em que o litoral e o urbano se sobrepuseram de forma irreversível" (Magalhães, 2014, p. 191).

Por fim, refira-se que, face às limitações do presente estudo, importa empreender uma investigação mais aprofundada, com outras metodologias qualitativas, eventualmente

estudos de caso, recorrendo à etnografia histórica e à história oral, que permitam esclarecer algumas das questões levantadas. Essa perspetiva de análise reforça a necessidade de trabalhar com os arquivos municipais e os atores locais.

Referências

Afonso, J. A. (2016). *Escolas Rurais na 1.ª República Portuguesa (1910-1926): Discursos e Representações sobre a Periferia*. Whitebooks.

Amiguinho, A. (2008). Escola em meio rural: uma escola portadora de futuro? *Educação, 33*(1), 11-32.

Azevedo, J. M. (2014). Do Plano dos Centenários ao Programa dos Centros Escolares: a Rede Escolar do 1.º Ciclo do Ensino Básico 1960-2010. In Rodrigues, M. de L. (org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal: A construção do sistema democrático de ensino* (pp. 559--570). Almedina.

Azevedo, J. M. (1995). *Os nós da rede. Contributo para a enunciação do problema das escolas primárias em meio rura*l. 1995. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade do Porto.

Branquinho, C. M. P. (2011). *Caracterização económica e demográfica do Pinhal Interior Sul*. Dissertação (Mestrado em Economia). Universidade de Coimbra.

Cabeleira, H., Carvalho, C., & Madeira, A. (2020). Memórias do tempo futuro: envelhecimento, intergeracionalidade e educação no centro de Portugal. In Santiago, Z. M. de A., Mangueira, R. T. da S., & Santos, J. J. C. dos (org.), *Universidade, comunidade, escola: tecendo aprendizagens nos diálogos intergeracionais*. (pp. 134-173). Editora Livrologia.

Canário, R. (2008). Escola rural: de objecto social a objecto de estudo. *Educação, 33*(1), 33-44.

Carta Educativa do Concelho de Oleiros (2006, outubro). Instituto Politécnico de Castelo Branco. https://www.cm-oleiros.pt/ficheiros/conteudos/1445597345Carta_Educativa.pdf.

Carta Educativa do Concelho de Mação (2007, janeiro). Câmara Municipal de Mação.

Carta Educativa do Concelho de Proença-a-Nova (2015, fevereiro). Município de Proença-a-Nova e Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Carta Educativa do Concelho de Vila de Rei (2007, dezembro). Câmara Municipal de Vila de Rei.

Cébrian, V. D., & Lorenzo, J. (2020). De las concentraciones escolares a la organización del modelo centros rurales agrupados, centros rurales de innovación educativa. Una aproximación a la realidad de la escuela rural aragonesa. In Bolaños, D. J. (coord.), *Políticas de cierre de escuelas rurales em Iberoamérica. Debates y experiencias*. Editora Nómada, 2020. p. 155-183.

Censo da População 2011. Recenseamento Geral da População e V Recenseamento Geral da Habitação: Resultados definitivos Centro (2012). Instituto Nacional de Estatística (INE). https://www.ine.pt

Censos 2001. Resultados definitivos Centro (2002). Instituto Nacional de Estatística (INE). https: //www.ine.pt

Cruz, C. F. (2012). *Conselhos Municipais de Educação: Política educativa e acção pública*. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação). Universidade de Lisboa.

Educação em Números – Portugal 2016 (2017). DGEEC, DSEE e DEEBS. https://www.dgeec.mec.pt/np4/home

Estado da Educação 2013 (2014). CNE. https://www.cnedu.pt/pt/.

Estado da Educação 2015 (2016). CNE. https://www.cnedu.pt/pt/

Ferreiro, M. de F., Sousa, C., Sheikh, F. A., & Novikova, M. (in press). Social innovation and rural territories. Exploring invisible contexts and actors in Portugal and India. *Journal of Rural Studies*. https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2021.04.013

Jean, Y. (dir.) (2007). *Géographies de l'école rurale: acteurs, réseaux, territoires*. Éditions Ophrys.

Justino, D. (2013). Descentralização: políticas e dinámicas escolares em contextos municipais. In Magalhãse, J., & Adão, A. (org.), *História dos Municípios na Educação e na Cultura: incertezas de ontem, desafios de hoje* (pp. 93-115). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Lima, L., & Torres, L. L. (2020). Políticas, dinâmicas e perfis dos agrupamentos de escolas em Portugal. *Análise Social*, *237*(4), 748-774.

Magalhães, J. (2014). *Do Portugal das Luzes ao Portugal Democrático. Atlas-Repertório dos Municípios na Educação*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Martins, F. R. (2007). Estratégias de 'Sobrevivência'/ Desenvolvimento nos Concelhos do Pinhal Interior Sul. In *Atas do 13.º Congresso da APDR/ 1.º Congresso Lusófono de Ciência Regional* (pp. 1-29). Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Regional (APDR). http://apdr.pt/data/atas/congresso_2007/pdf/89.pdf

Mateus, A. (coord.) (2008). *Médio Tejo e Pinhal Interior Sul: Programa Territorial de Desenvolvimento: Estratégia de Desenvolvimento 2020: Plano de Acção 2007-2013*. Augusto Mateus & Associados – Sociedade de Consultores.

Olivares, P. A. (2007). La escuela rural y sus condiciones tiene implicaciones en la formación del profesorado? *Aula Abierta*, *35*(1-2), 83-90.

Penteado, A. R. (2012). *Os Valores Ambientais do Espaço Rural. O Caso do Pinhal Interior Sul*. Dissertação (Mestrado em Gestão e Conservação da Natureza). Universidade dos Açores.

Perdigão, R. (2017). *Agrupamentos e culturas escolares: Organização escolar num projeto de equidade social.* Tese (Doutoramento em Ciências da Educação). Universidade Nova de Lisboa.

Regiões em Números 2012/2013 (2014). DGEEC, DSEE e DEEBS, v. II – Centro. https://www.dgeec.mec.pt/np4/home

Regiões em Números 2013/2014 (2015). DGEEC, DSEE e DEEBS, vol. II – Centro. https://www.dgeec.mec.pt/np4/home.

Regiões em Números 2014/2015 (2016). DGEEC, DSEE e DEEBS, vol. II – Centro. https://www.dgeec.mec.pt/np4/home

Regiões em Números 2015/2016 (2017). DGEEC, DSEE e DEEBS, vol. II – Centro. https://www.dgeec.mec.pt/np4/home

Retrato Territorial de Portugal (2017). Instituto Nacional de Estatística (INE). https://www.ine.pt

Rockwell, E., & Molina, C. G. (2014). Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, *II*(3), 1-24.

Rodrigues, A., Ramos, F., Félix, P., & Perdigão, R. (2017). *Organização escolar: os agrupamentos*. Conselho Nacional de Educação.

Rodriguez, M. G. (1981). *La Escuela Rural. Situación educativa en el medio rural castellano-leonés (niveles básicos)*. Editora Escuela Popular.

Roteiros Mais Centro. Pinhal Interior Sul. http://maiscentro.qren.pt/roteiros/pinhalinteriorsul/

Rozada Martínez, J., & Terrón Bañuelos, A. (2005). La escuela rural. In Rodríguez Muñoz, J. (dir.). *Los Asturianos. Raíces culturales y sociales de una identidad* (pp. 546-560). Prensa Asturiana.

Santamaría-Cardába, N., & Sampedro, R. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. *AGER: Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, *30*, 147-176.

Sauras Jaime, P. (2000). Escuelas rurales. *Revista de Educación*, *322*, 29-44.

Silva, C. M. da (2017). Dificuldades iniciais do processo de modernização pedagógica no município de Lisboa: a reprovação nas primeiras classes das escolas centrais ou graduadas (anos de 1880). *Currículo sem Fronteiras*, *1*(17), 60-74.

Simão, C. M. F. R. (2019). *Projeto Educativo Municipal. Lógicas de Participação e Desenvolvimento Locais*. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação). Universidade Católica Portuguesa.

Soares, N., Martins, F., Julião, R. P., Nascimento, D., & Silva, M. (2018). Esperança de vida nos lugares do Pinhal Interior Sul. In *Atas do XVI Colóquio Ibérico de Geografia* (pp. 1541-1548). Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa. https://run.unl.pt/handle/10362/73099

DIMENSÕES LOCAIS DO *ESPAÇO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO*: (RE)PENSAR O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Clara Cruz

Centro de Formação de Escolas dos Concelhos de Benavente,
Coruche e Salvaterra de Magos/Centro Educatis
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa – Investigadora convidada

1 – Introdução

O carácter territorial, coletivo e eminentemente social marca profundamente a matriz teórica e metodológica desta proposta de intervenção curricular e formativa em História Local, ancorada na ideia de que o caminho privilegiado para a produção e disseminação do conhecimento é o da prática colaborativa e partilhada. Aprende-se participando em *comunidades de prática* (Wenger, 1998) nas quais as identidades se vão construindo, através das respetivas trajetórias de participação, e à medida que se vão negociando os significados das próprias práticas.

Aquilo que aqui proponho é discutir os vários vetores e articulações possíveis entre geografia, história, sociologia, etnografia e antropologia para a criação de uma proposta curricular e formativa que, enraizando-se em territórios geográficos, socioculturais e educacionais específicos, mobiliza os diversos referenciais teóricos, metodológicos, disciplinares e epistemológicos inscritos no âmbito geral da História da Educação e das Políticas Educacionais. É no interior destas linhas de investigação educacional – e partindo da minha experiência como professora e diretora do Centro EDUCATIS[1] – que o meu contributo para o projeto de investigação *Memórias Resgatadas, Identidades Reconstruídas* (MRIR) deve ser entendido. Linhas de investigação que, aliás, considero indissociáveis da minha prática pedagógica e organizacional implicada no desenvolvimento profissional dos meus pares e organizacional das escolas associadas. Múltiplos contextos que facilitaram a conceptualização e a experimentação de um projeto piloto em história local, uma experiência formativa e curricular de carácter "laboratorial", agregadora de projetos regionais e locais que apesar dos tempos difíceis e das incertezas causadas pela pandemia do COVID 19 *sobrevivem* e ganham novas forças com o retorno à escola e ao ensino presencial.

Na base desta proposta ancorada no Projeto MRIR esteve, por um lado, um compromisso público com a cultura, a educação e a formação ao longo da vida e, por outro, uma responsabilização partilhada da educação e da aprendizagem por parte de diversas *comunidades de prática* locais.

[1] Centro de Formação de Escolas dos Concelhos de Benavente, Coruche e Salvaterra de Magos.

2 – Memórias Resgatadas, Identidades (Re)construídas (o Projeco MRIR)

Com uma forte componente de intervenção educativa e formativa, o Projeto MRIR enquadra as metodologias da abordagem histórica, etnográfica e sociológica da educação desenvolvida no âmbito das Comunidades Intermunicipais da Beira Baixa e da Lezíria e Médio Tejo. Trata-se de um projeto que visa potenciar as relações entre História, Memória e Património (Le Goff, 1990) ao nível da Educação, direcionando-as para a produção de currículos de história local e para a organização de um programa de formação de professores centrado na valorização do património (i)material, da identidade regional/local e das aprendizagens intergeracionais. Duas linhas de intervenção teórica e empírica – currículo e formação de professores – nas quais se cruzam e se operacionalizam os diferentes eixos do projeto – memória, património e educação – assentes numa forte componente de intervenção socioeducativa, envolvendo professores, escolas, centros de formação, universidades, autarquias, diferentes entidades e associações num *compromisso público com a educação* (Nóvoa, 2019a, p. 5). Linhas de ação que reforçam a intencionalidade do Projeto MRIR e da investigação educacional desenvolvida neste vasto território, pela sua intervenção comunitária – cultural, educativa e formativa – e pelos seus contributos para o debate alargado sobre as políticas públicas de educação em torno da dimensão territorial do currículo e da formação contínua dos professores. É nesta perspetiva da construção do *espaço público de educação* (Nóvoa, 2009, 2020a) que direcionamos a intervenção deste projeto. Investimos na valorização do *território* e do seu património material e imaterial, no sentido de o enquadrar como um lugar de encontro de aprendizagens, de elaboração de saberes e saberes-fazer territorializados, como uma fonte de conhecimentos específicos (Maury, 2007, p. 2).

Esta trilogia – território, património, redes de aprendizagem – "alimentou" a discussão em torno dos processos teóricos e metodológicos deste projeto em história local. A experiência formativa e curricular de carácter "laboratorial" desenvolvida no Centro EDUCATIS resultou deste debate e de todos os contributos do Projeto MRIR. O currículo de história local focou-se na questão específica da formação de professores e dos currículos para a formação de professores de história, sem esquecer as vertentes interdisciplinares e transdisciplinares de projetos desta natureza.

3 – Questões Teóricas e Metodológicas

Neste texto utilizo um registo ensaístico, simultaneamente descritivo, analítico e (auto)reflexivo. Opto por uma escrita argumentativa, na qual exponho ideias, reflexões e impressões pessoais. Escrevo sobre a minha experiência de sujeito e objeto neste projeto coletivo de construção de políticas educativas no campo da formação de professores a uma escala local (Projeto MRIR), processo esse não isento de tensões e confrontos, mas também feito de cumplicidades e de partilhas entre pares. Escrevo, portanto, sobre uma dimensão do conhecimento (e da prática) que, além de inevitavelmente organizacional e coletiva, é intrinsecamente (inter)subjetiva, vivencial e experiencial. Em todos estes processos (pedagógicos, políticos) encontro-me num lugar que é, simultaneamente, o de mediadora, coautora, coordenadora, formadora e formanda:

(i) Adoto os contributos teóricos e metodológicos das perspetivas cruzadas da História da Educação, das Políticas Públicas e do Currículo. A minha intervenção pretende salientar a importância da História e do Património no desenho de Políticas Locais

de Educação e de Formação, enquadrando-as na mobilização do conhecimento histórico para a intervenção educativa e formativa em contextos formais e informais;

(ii) Descrevo, analiso e realço o papel dos professores e dos seus centros de formação na construção de um espaço cultural, educativo e formativo local onde se articulam diferentes parceiros e entidades mobilizando o seu conhecimento para a *ação pública* em diferentes escalas – global, nacional, regional e local;

(iii) Discuto, igualmente, as várias dimensões teóricas e implicações práticas envolvidas na conceção, implementação e operacionalização de uma proposta curricular destinada à formação continua de professores (incluindo reflexões acerca dos processos de monitorização e avaliação da ação de formação);

(iv) Reflito sobre os principais contributos e desafios que se colocam hoje à formação continua de professores e à consolidação de *comunidades de prática* em contexto local, no sentido de contribuir para questionar e repensar as políticas atuais de formação contínua de professores e o lugar dos CFAE em todos estes processos.

Aquilo que aqui proponho é um exercício que visa, por um lado, estabelecer um diálogo interdisciplinar com as teorias e metodologias da história da educação, do desenvolvimento curricular e da formação de professores e, por outro, ensaiar estratégias para a intervenção local, no sentido de reforçar o papel do património (i)material da educação e da cultura na (re)construção identitária de comunidades fortemente enraizadas em territórios geográficos e epistemológicos específicos.

3.1. Da teoria à prática: Formação contínua de professores e currículos de história local

Esta proposta de intervenção curricular e formativa é alimentada por algumas ideias-chave tomadas de empréstimo a diferentes autores: a noção de *espaço público da educação* (Nóvoa, 2019a), o conceito de *redes de aprendizagem* (Nóvoa, 2002), o conceito de *comunidades de prática* (Wenger, 1998; Wenger et al., 2002) e a ideia de *casa comum da profissão e da formação* (Nóvoa, 2019a). Conceitos teóricos e heurísticos que dão sentido ao diálogo que estabelecemos entre a História da Educação, a Gestão Curricular e a Formação de Professores e que nos orientam nas metodologias e estratégias de intervenção no espaço educativo local. Conceitos que esclarecem o trabalho concreto do Projeto MRIR (e os desafios) de colocar "em prática" uma formação de professores centrada nas questões locais, na ambição: 1) construir redes de aprendizagem de base regional ou local; 2) criar situações favoráveis para a construção e partilha intergeracional de conhecimentos e experiências; 3) reforçar o diálogo entre *comunidades de prática* de modo a consolidar o *espaço público da educação*.

A abrangência deste enquadramento teórico permitiu-nos avançar para a prática, com a experimentação do projeto-piloto no Centro EDUCATIS. Ao longo deste processo fomos percecionando, assimilando e (auto)refletindo sobre as diferentes etapas, dimensões e escalas deste projeto formativo em história local. Tendo em conta as políticas de Formação Contínua e Flexibilidade Curricular que se cruzam nesta proposta, e também os objetivos de desenvolvimento profissional docente nas áreas de gestão curricular da história e da história local, procurámos proporcionar aos participantes a efetiva experimentação e vivência que caracteriza as *comunidades de prática*, ou seja, comunidades que vivem e pensam *a aprendizagem como um processo* (mais do que um mero resultado), processo esse que pressupõe a pertença e a participação numa comunidade onde se privilegia o

carácter coletivo e eminentemente social da produção, aquisição e partilha do conhecimento.

O conceito de comunidade de prática inscreve-se na teoria social de aprendizagem de Wenger (1998), e estabelece a participação social como processo de aprendizagem e conhecimento. Uma comunidade de prática implica: 1) o *compromisso mútuo*, iniciado com a negociação da missão e distribuição de responsabilidades no encontro de caminhos, interpretações e respostas construídas em comum; 2) a *empresa conjunta* trata de realizar iniciativas conjuntamente, gerindo as tensões e complexidades das relações interpessoais e sociais, e garantindo a negociação, a manutenção e a coesão da comunidade de prática; 3) o *repertório partilhado* inclui as linguagens e ferramentas que definem 'o fazer' próprio da comunidade, mas também as rotinas, as histórias, os símbolos ou conceitos que a comunidade vai produzindo e adotando ao longo da sua prática (Wenger, 1998, p. 63).

O conceito de *redes de aprendizagem*, tal como é entendido por Nóvoa, reforça as componentes fundamentais da *teoria social da aprendizagem* de Wenger – *significado, prática, comunidade, identidade* –, e marca uma 'nova' matriz para pensar a profissão e a formação dos professores: "Afastando-se de filiações burocráticas e corporativas têm de refazer uma identidade profissional que valorize o seu papel como animadores de redes de aprendizagem, como mediadores culturais e como organizadores de situações educativas" (Nóvoa, 2002, pp. 254-255).

Desafios que o MRIR, no seu coletivo, agarrou e incentivou na sua experimentação, na concretização do projeto em história local. Um processo formativo de construção do conhecimento e da cultura profissional docente que se revelou "inovador", pela sua dimensão local, fortemente enraizada no território, nos museus municipais, nas escolas e na academia. Uma reflexão coletiva sobre a mobilização do património no trabalho científico e pedagógico dos professores que se alargou ao debate sobre a gestão do currículo e à necessidade de *transformar a formação dos professores* (Nóvoa & Alvim, 2021). Dimensões reflexivas que nos transportam para a ideia de *casa comum da profissão e da formação* para um diagnóstico crítico, mas construtivo, sobre a formação de professores, "mas para reforçar e valorizar as dimensões profissionais, seja da formação inicial e continuada, seja num exercício da docência que só se completa através de um trabalho coletivo com os outros professores" (Nóvoa, 2019a, p. 6).

O enquadramento teórico do Projeto MRIR e a sua concretização prática referenciam o modo de entender *a educação como bem público e comum* (Nóvoa & Alvim, 2021, p. 16). Apropriamo-nos da ideia de *espaço público da educação*, defendido por António Nóvoa (2009, 2020a, 2020b, 2021) para marcar a dimensão pública da educação, a cultura de diálogo e cooperação entre todos os intervenientes neste projeto de intervenção local: "Não basta atribuir responsabilidades às diversas entidades, é necessário que elas tenham uma palavra a dizer, que elas tenham capacidade de decisão sobre os assuntos educativos" (Nóvoa, 2009, p. 14).

A responsabilidade assumida por todos os intervenientes na construção do espaço cultural, educativo e formativo deste território pressupõe o entendimento do "local", como um lugar de decisão política e de *ação pública* (Duran, 2004; Barroso, 2013). A partir desta perspetiva procuramos referenciar as dimensões políticas e sociais da intervenção local do Projeto MRIR que envolveu (envolve) uma multiplicidade de atores implicados na construção de uma nova ordem educativa. Essa ação pública incide simultaneamente na formação de professores e na gestão do currículo, enquadradas nas políticas de *Descentralização e de Autonomia da Escola* (Barroso, 2013, 2017, 2018).

3.2 Políticas de Descentralização e de Autonomia da escola: o papel dos CFAE nestes processos

Os processos históricos da *Descentralização e de Autonomia da Escola* em Portugal, como formas políticas de reorganização do Estado e dos seus modos de regulação da educação, desenham-se nas últimas décadas em função das opções políticas transnacionais, nacionais, regionais e locais. Implícitos estão diferentes modos de entender o local – o lugar de aplicação e de execução das políticas (*Centralização*); o lugar de modernização e de mobilização (*Descentralização*); o lugar de decisão e de construção de uma nova ordem educativa (*Territorialização*). Consoante os referenciais políticos dominantes das diferentes conceções do local, perspetivam-se modos diversos de governar e de reconfigurar o sistema educativo nos seus diferentes níveis. Referenciam três imagens do papel do Estado nos processos de regulação da educação que embora datados historicamente, convivem em comum. Aspetos que evidenciam movimentos simultâneos de *descentralização,* de *desconcentração* e de *recentralização* das políticas educativas observados na maioria dos países da Europa Ocidental.

No caso português mesmo que se adote uma lógica modernizadora e gestionária da administração da educação na linha da *Nova Gestão Pública*, mantém-se o carácter centralizado do sistema, assente em plataformas informáticas, "máquinas de administrar a educação" (Lima, 2021), desconcentrando para os seus níveis intermédios. Assim recentra-se por desconcentração, processos legitimados por uma retórica instrumental sobre a descentralização e a crescente intervenção das autarquias no campo educativo e a autonomia da escola (Barroso,2013, 2017, 2018; Cruz, 2012; Lima, 2011, 2021).

O olhar histórico sobre as políticas de *descentralização e de autonomia da escola* nas últimas décadas, ajuda-nos a perceber o lugar dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) nestes processos políticos. No quadro atual da Administração da Educação em Portugal e regulados pelo *Regime Jurídico da Formação Contínua*[2] e pelas "regras a que obedece a constituição e o funcionamento dos Centros de Formação de Associação de Escolas"[3] os CFAE são entidades formadoras, de âmbito territorial que, simultaneamente, asseguram as prioridades nacionais de formação contínua e garantem as respostas às prioridades locais das suas escolas associadas. Neste contexto e por analogia aos Agrupamentos de Escolas, os CFAE surgem como "subunidades de gestão", "escalões da administração central-desconcentrada" (Lima, 2011, p. 111-113).

Criados em 1992 (no âmbito da 1.ª versão do *Regime Jurídico da Formação Contínua*[4]), numa lógica de descentralização funcional, desconcentrada, de capacitar entidades capazes de responder às orientações da administração central, de aceder aos fundos comunitários, de modo a concretizar as orientações políticas do sistema educativo (Oliveira, 2021). Apesar da retórica da formação centrada na escola e da valorização do associativismo de escolas, o modo como ao longo de cerca de três décadas, a administração central encara os CFAE e exerce a sua ação regulatória sobre estas entidades, alterando a sua orgânica e áreas de intervenção, está subordinado a esta dupla visão instrumental e centralista. Não obstante esta ligação umbilical e reguladora, os CFAE conquistam, de modo diverso, importantes margens de liberdade e de autonomia que lhes permitem agir e

[2] Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro.

[3] Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de junho.

[4] Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro.

interagir com as escolas associadas, com a academia, com as autarquias e outros parceiros locais, nacionais e transnacionais, criando e recriando os seus espaços próprios de ação.

Historicamente, a intervenção dos CFAE junto das escolas faz-se desta relação direta e complexa entre a formação e a reforma educativa, o sentido instrumental da formação na reorganização curricular e finalmente a relação forte com a avaliação de desempenho e a progressão na carreira dos professores. Os *referenciais cognitivos* (Muller, 2004, 2009) do que deve ser a formação contínua referenciados nas várias versões do *Regime Jurídico da Formação Contínua* deixam transparecer uma dada perspetiva de desenvolvimento profissional, no sentido de entender a formação como uma estratégia de mudança da escola, do currículo, do trabalho dos professores e dos alunos, aspetos fulcrais na reconfiguração do sistema educativo em Portugal.

Intencionalmente, esta brevíssima incursão pela história dos CFAE, no âmbito das políticas de *descentralização e de autonomia da escola*, estabelece pontes entre as diferentes escalas de ação pública – transnacional, nacional, regional e local –, e esclarece o papel dos centros de formação nestes processos políticos:

Em primeiro lugar, perspetiva a centralidade dos CFAE, das escolas e dos professores nos processos de construção local da formação, como estratégias de mudança da escola pública, do currículo, do trabalho dos professores e dos alunos.

Em segundo lugar, referencia a necessária e urgente proximidade e cooperação entre as universidades, as escolas e os seus centros de formação, na procura conjunta de renovação de processos de trabalho dos professores, de estudo, de pesquisa e de conhecimento: "Trata-se de edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores" (Nóvoa, 2017, p. 1115).

Por fim, evidencia o subtil equilíbrio entre as autarquias, as entidades locais e as nacionais, as escolas e os seus centros de formação, na articulação entre diferentes "centros" de decisão que atuam no mesmo território (museus municipais, Setores educativos das autarquias …), no sentido de um compromisso público com a educação, associando o desenvolvimento educativo, formativo e cultural do *território* (Maury, 2007, p. 2) à *coesão nacional* (Barroso, 2017, 2018), sem esquecer o espaço de autonomia da escola pública (mesmo que limitado).

A complexidade deste debate sobre as políticas de descentralização e autonomia em educação deve afastar-nos de distinções e dicotomias, incapazes de gerar novos entendimentos. Não se trata de um "jogo soma zero", no qual a descentralização da educação e a autonomia da escola resultam automaticamente no enfraquecimento do Estado e da sua administração central, ou vice-versa. Recorremos a Barroso para melhor compreender os processos cruzados de construção das políticas educativas nacionais e locais: "autonomia e controlo não são, neste caso, conceitos antagónicos, mas complementares. É preciso estabelecer compromissos entre 'controlo estatal' e 'autonomia local', em diferentes lugares, modalidades e domínios" (2017, p. 31).

Todos estes aspetos dão especial visibilidade ao diálogo entre a sociedade e a escola, à discussão em torno da educação como *bem público* (Nóvoa, 2019a). Alertam para o significado da partilha de competências, diria mesmo de responsabilidades, entre as *diferentes escalas de ação pública* – transnacional, nacional, regional, local. Evidenciam a importância destes espaços de conflito, mas também de diálogo e de compromisso entre os diferentes níveis de administração educativa, a academia, as escolas (e os seus centros de formação), as comunidades e associações locais na criação e desenvolvimento de *redes de aprendizagem* e de *comunidades de prática* geradoras de dinâmicas culturais, educativas e formativas inovadoras. Dinâmicas essas, indutoras de processos educativos e formativos

experimentais de construção de um currículo de história local (desencadeados pelo Projeto MRIR) que claramente perspetivam uma intervenção em matéria de política educativa local, de decisão política e de *ação pública* (Barroso, 2013); e apostam na renovação da escola no contexto do *espaço público da educação*. Para melhor expressar este sentir, fazemos nossas as palavras de António Nóvoa:

> *E agora? As opções apresentadas são claras. Pessoalmente, enquadro o meu pensamento e a minha ação nesta segunda tendência [necessidade de repensar o contrato social e o modelo escolar, mas sem por em causa um compromisso público com a educação]: a renovação da escola no contexto de um espaço público de educação; e o esforço de reconstruir o comum, nunca deixando de valorizar a diversidade. É neste sentido que me interessa refletir sobre a metamorfose da escola, um processo histórico que, obviamente, provoca mudanças profundas na profissão docente e na formação de professores (2019a, p. 5).*

4 – Políticas curriculares para a Formação Contínua: da autonomia e flexibilidade curricular ao "binómio curricular"

Esta proposta de formação contínua de professores centra-se na possibilidade de construir um currículo de história local, e decorre no contexto de emergência do "conceito de emagrecimento curricular" e da "mudança de ótica curricular" que este implica. Este conceito – defendido por políticas curriculares que procuram harmonizar, entre si, as diretrizes da macropolítica Europeia (Unesco 2016; OECD, 2013) as prescrições nacionais, a autonomia das escolas e as políticas educativas locais[5] – tem vindo a produzir impactos profundos e irreversíveis na formação de professores. Em termos "práticos" pretendia-se, com este conceito, reforçar as *decisões curriculares contextualizadas*, substituindo a "acumulação enciclopedista enumerativa" pelo "aprofundamento *da complexidade do conhecimento que se elege como essencial"* (Roldão et al., 2017, p. 8). Por outro lado, foi através deste conceito que se perspetivou a concretização da *autonomia e flexibilidade curricular* e, ao mesmo tempo, a harmonização entre o currículo nacional e o currículo local (o currículo de cada escola) – ou o chamado "binómio curricular "(Roldão & Almeida, 2018, p. 4). Concretizando, o conceito "binómio curricular" reporta-se aos dois níveis de decisão e prescrição curricular: o nível nacional para a prescrição das aprendizagens essenciais comuns, e o local como espaço da autonomia curricular da escola na contextualização dessa prescrição nacional.

Uma política educativa "centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades"[6] assegurando mecanismos de harmonização entre o currículo nacional e a gestão curricular de cada escola, plasmados nos documentos curriculares de referência *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*,[7] *Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico*[8] *e do Ensino Secundário*.[9]

---

[5] Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho.

[6] Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho: Preâmbulo.

[7] Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho.

[8] Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho.

[9] Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto.

Muitas das experiências anteriores, protagonizadas por diferentes gerações de programas nacionais de combate/promoção do sucesso escolar em Portugal, nas últimas três décadas, "alimentaram" as políticas de autonomia e flexibilidade curricular,[10] especialmente no que diz respeito ao sentido instrumental da formação na reorganização curricular. Refiro-me, especialmente, ao *Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar* (PNPSE),[11] aos seus fundamentos políticos, à sua intencionalidade e processos de operacionalização referenciados na intervenção estruturada e concertada em cada espaço educativo local. Nunca até então a mobilização dos atores individuais e coletivos foi pensada de uma forma tão alargada e estruturada (Cruz, 2019, pp. 133-142).

Ao envolver as escolas, os professores, os CFAE, os municípios e as comunidades intermunicipais, as instituições de ensino superior, o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) mobiliza diversos setores e fontes de financiamento e age em diferentes escalas de ação pública, apelando ao local, como legitimação da pilotagem do centro. Os CFAE novamente são chamados a ocupar o espaço de *escalão da administração central-desconcentrada*, ainda que retoricamente se apele à *territorialização* e às soluções locais. Este programa reforça o primado da formação contínua como instrumento de regulação do currículo e do trabalho pedagógico dos professores, pois "não há melhoria de práticas sem formação contínua dos professores."[12]

Estabelecendo com o PNPSE uma linha de continuidade, o *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular* foca-se nas mudanças organizacionais e pedagógicas da escola e lança um novo programa de formação nacional que enquadra as perspetivas de mudança da escola e do sistema educativo. A formação contínua surge (direta e indiretamente) como fator de mudança de práticas pedagógicas, assumidamente um dos principais *instrumentos de regulação* do trabalho dos professores (nomeadamente de gestão curricular) e do trabalho dos alunos. Diretrizes de políticas nacionais e transnacionais que "moldam" as prioridades de formação contínua dos professores e alteram as lógicas de funcionamento dos CFAE, doravante implicados nos processos de acompanhamento, monitorização e avaliação das políticas de autonomia e flexibilidade curricular e de outros programas políticos[13].

As mudanças no desenho curricular propostas pelo quadro normativo da autonomia e flexibilidade curricular são organizacionais e estruturantes, ao permitirem a gestão flexível do tempo e do espaço escolar, mas são igualmente curriculares e pedagógicas, na medida em que encaram as disciplinas, não de uma forma atomizada, mas na perspetiva da gestão partilhada de saberes. Essas mudanças incidem diretamente sobre os processos individuais e coletivos do trabalho docente. A adequação da formação de professores aos novos desafios, orienta-os para a alteração das suas práticas pedagógicas, para o trabalho interpares, para o trabalho colaborativo, para a diferenciação pedagógica na sala de aula, de âmbito curricular. A gestão flexível do currículo determina a flexibilidade do grupo turma e a interdisciplinaridade. Os *Domínios de Autonomia Curricular* (DAC) agilizam estas "áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular, desenvolvidas a partir da matriz curricular – base de uma oferta educativa e formativa, tendo por referência os documentos curriculares, em resultado do exercício de autonomia e flexibilidade."[14] A

[10] Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

[11] Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016: criação do PNPSE.

[12] Cf. Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE): https://pnpse.min-educ.pt/

[13] Despacho n.º 9726/2018, de 17 outubro.

[14] CF. Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho: art.º 3.º, e.

criação de grupos de aprendizagem flexíveis, em que o currículo constitui "o corpo de aprendizagens que a sociedade considera necessárias" (Roldão et al., 2017, p. 10) determina outra forma de se entender o espaço e o tempo escolares, o processo educativo, de competências mobilizadoras não só de conhecimentos, mas também de capacidades e de atitudes, de resolução de problemas, de pensamento crítico e criativo dos alunos.

É neste contexto de harmonização entre o currículo nacional e o currículo local que se integra a proposta de formação contínua de professores do Projeto MRIR centrada na construção de um currículo de história local. Neste universo formativo joga-se o "binómio curricular" na medida em que, não se "reproduzem" modelos, mas antes se "criam" soluções diferenciadas e contextualizadas, pela ação de uma multiplicidade de atores, dotados de recursos, de certa autonomia, capazes (ou não) de fazer escolhas e de tomar decisões. Quando interpretam e aplicam as orientações centrais, adaptam-nas aos contextos e interesses, criando e recriando a política. Assumem-se como sujeitos e objetos da construção local do currículo e dos processos formativos associados.

5 – Do passado para o presente: O papel dos CFAE na construção do *espaço público de educação* em Portugal

Das três décadas de vida dos CFAE retenho aquilo que chamo de património político, social, cultural, educativo e formativo destas entidades. Independentemente das mudanças estruturais do sistema educativo, da alteração dos seus processos de regulação, dos diferentes modos de governar a educação, as margens de autonomia, os espaços de manobra dos CFAE permitem-lhes ultrapassar em parte as lógicas reprodutivas. Falo da tensão permanente entre as lógicas de controlo da administração central e as lógicas de autonomia de cada CFAE, da ambiguidade e da conflitualidade de todos estes processos. Falo no reforço da sua matriz local e territorial de produtores de políticas educativas.

Neste quadro de entendimento do que são os CFAE nos dias de hoje, a sua integração nas atuais políticas públicas, importa:

Em primeiro lugar, realçar o papel e a responsabilidade dos CFAE na construção do espaço cultural, educativo e formativo local, no sentido de coordenar os diferentes parceiros e entidades locais, regionais e nacionais, mobilizando o conhecimento do território, a sua história, o seu património (i)material como ponto de partida para a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores, enquanto *gestores curriculares* (Roldão, 1999a e 1999b; Cosme & Trindade, 2012).

Em segundo lugar, sublinhar o processo de construção, monitorização e avaliação da formação, no sentido da consolidação de *redes de aprendizagem* e *redes de conhecimento* (CNE, 2002; CNE, 2017) alicerçadas nas *comunidades de prática* (Wenger, 1998; Wenger et al., 2002) implicadas no planeamento e na organização estratégica, na definição de conteúdos e atividades, e no acompanhamento da formação. Experiências formativas que alimentam uma nova matriz para pensar a formação de professores, centrada nas dimensões profissionais, no trabalho coletivo com outros professores, no compromisso público com a educação (Nóvoa, 2019b).

Em terceiro lugar, destacar o papel dos CFAE na oferta de experiências de aprendizagem, diretamente aplicáveis às aspirações e interesses culturais de professores e alunos, e ligadas aos seus contextos de vida comunitária.

O atual contexto pandémico veio demonstrar a relevância e a centralidade da ação dos CFAE junto da comunidade educativa e, sobretudo, ao nível do apoio na resolução de problemas e necessidades específicas de formação, por parte da população docente. Em particular, na resposta imediata e necessária na primeira fase do confinamento (março a

julho de 2020) e nas seguintes (janeiro a março de 2021) no que diz respeito ao desenvolvimento de competências digitais dos docentes, preparando-os para o de ensino a distância, como regime excecional e temporário, o *ensino remoto de emergência*[15]. Esta excecionalidade pressupõe, por um lado, o primado do espaço físico, social, relacional e de aprendizagem da escola, por outro, a emergência da transição digital como fator de desenvolvimento da sociedade e da escola – *Plano de Ação para a Transição Digital*[16] – no qual se incluem o *Programa de Digitalização para as Escolas* e o *Programa de Capacitação Digital de Docentes*, tendo como referencial o *DigCompEdu: Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores* (Lucas & Moreira, 2018). Novamente, os CFAE respondem localmente, às prioridades nacionais de formação, investindo na capacitação digital dos docentes, na perspetiva pedagógica da introdução dos recursos digitais no processo ensino-aprendizagem, quaisquer que sejam os modelos adotados.

Na era Covid 19, a revolução digital entrou definitivamente na escola. A pandemia trouxe a todos nós, às escolas e aos CFAE, enormes desafios que aceleraram a digitalização da vida escolar e as consequentes mudanças nos métodos e estratégias de trabalho, de processos de aprendizagem, na comunicação entre pares e entre os diferentes intervenientes no processo educativo. Tal como o *ensino remoto de emergência*, no qual se integra o *ensino a distância*, impactua com o trabalho pedagógico dos professores e dos alunos, altera a gestão organizacional e pedagógica da escola e da sala de aula e a relação com a comunidade educativa, interferindo no "viver em conjunto", a formação a distância (de emergência)[17] muda as lógicas de trabalho dos formadores, dos formandos e a coordenação do centro de formação, nas suas áreas de intervenção – organizacional, pedagógica e comunicacional.

Neste cenário de crise pandémica, a quase totalidade das intervenções formativas foram concretizadas em regimes de frequência *e-learning* e *b-learning*, respondendo, assim, aos desafios comunicacionais e de formação, sem esquecer a urgência da retoma da formação presencial. Passados dois anos, fica a certeza de que estamos a viver momentos históricos de mudança na escola. A pandemia tornou mais que evidentes as fragilidades do "modelo escolar" contribuindo para a aceleração de alguns processos de transformação da escola, nos quais se inclui a necessária alteração da formação de professores. Essa mudança vai muito para além do digital. É uma mudança estrutural que abrange os tempos e os espaços de trabalho de professores e de alunos, no âmago da construção política, social, cultural da profissão docente:

> (…) acentuando a sua responsabilidade perante a globalidade do trabalho educativo, reforçando a sua ação na produção do conhecimento pedagógico e curricular e evoluindo para formas de ação colaborativa – as melhores respostas à pandemia foram resultado da colaboração entre grupos de professores (Nóvoa, 2020b, p. 3).

Neste contexto particularmente sensível, as escolas e os seus centros de formação são chamados à sua vocação eminentemente local, procurando atender às especificidades das

---

[15] Decreto-Lei n.º 14-G/2020. (2020). *Diário da República*, 1.ª série, n.º 72 de 13 de abril de 2020. Estabelece as medidas excecionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia da doença COVID-19.

[16] Presidência do Conselho de Ministros. Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020. (2020). *Diário da República*, 1.ª série, n.º 78 de 21 de abril de 2020. Aprova o Plano de Ação para a Transição Digital.

[17] Carta Circular CCPFC – 1/2020 (2020). *Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua*: [COVID-19 – possibilidade de formação em "regime presencial" passar para "regime a distância"], continuamente prorrogada até 31 de julho de 2022, conforme Carta Circular CCPFC – 5/2021 (2021).

suas populações. É, porventura, perante o tipo de urgências e emergências que hoje se colocam diariamente à comunidade educativa, que a ideia de um *espaço público da educação* ganha uma evidência prática e uma relevância inequívoca (Nóvoa, 2009, 2020a, 2020b). A educação não se esgota na escola e muitas das respostas dadas em tempos de pandemia, assim o provaram. Nunca como hoje, foi tão nítida a centralidade e a relevância da dimensão local na resposta a problemas e desafios que se nos colocam a uma escala global, conforme nos dão conta os relatórios do Conselho Nacional de Educação e do Tribunal de Contas (CNE, 2020; TC, 2021) Essas dimensões local e regional são precisamente aquelas que conferem sentido e razão de ser às *comunidades de prática* enquanto protagonistas dos seus próprios processos de (re)construção e (re)invenção. Neste sentido, falar de uma *dimensão pública da educação* implica, necessariamente, colocar em prática uma cultura de diálogo e cooperação entre todos os intervenientes locais.

6 – A dimensão local na Formação Continua de Professores: reflexões sobre uma experiência-piloto (Centro Educatis 2019-20)

A experiência formativa e curricular de carácter "laboratorial" desenvolvida no Centro EDUCATIS resultou do debate e de todos os contributos do Projeto MRIR. Partiu do entendimento partilhado de que o *espaço educativo local* é o espaço de excelência para a *ação pública e política* (Barroso, 2013) e neste contexto, lançámos o desafio aos museus municipais de Benavente, de Coruche e à Falcoaria Real de Salvaterra de Magos para, em conjunto com arqueólogos, historiadores e professores de história, constituírem uma rede de trabalho colaborativo destinada a inventariar os recursos históricos locais.

O património histórico foi, desde logo, entendido como um recurso educativo imprescindível na medida em que confere sentido à aprendizagem de conteúdos específicos da disciplina de história por parte dos alunos, mas também porque permite integrar estratégias de ensino-aprendizagem destinadas a promover valores, atitudes, competências e conhecimentos que se pretendem inscritos numa cultura democrática, participativa e, sobretudo, colaborativa entre professores e alunos. Na base da nossa atuação esteve sempre presente a noção de que o conhecimento se produz no diálogo, na partilha e na co-criação, dimensões estratégicas presentes nos três eixos de ação do Projeto MRIR – memória, património, educação. Do mesmo modo, o conhecimento histórico local (e a sua compreensão crítica) desempenha um papel crucial na formação da identidade sociopolítica dos alunos enquanto futuros cidadãos, mas também na formação de uma profissionalidade docente capaz de se (re)imaginar e (re)inventar num quadro societal cujas realidades tecnológico-culturais são cada vez mais complexas, exigentes e desafiadoras (COE, 2018).

Foram tidas em conta as especificidades locais do território alargado, das pessoas e instituições nele implicadas, bem como o entendimento que estas fazem de um projeto desta natureza. Em todos os casos, tratou-se sempre de "empoderar" as pessoas e as instituições na forma como estas escolheram apropriar-se do projeto, e na forma como decidiram participar e integrar-se nele enquanto decisores curriculares de direito pleno. Tal como Nóvoa, entendemos e concebemos a formação como um processo coletivo de trabalho, de construção de práticas pedagógicas diferentes, como resposta aos "desafios colocados pelo fim do modelo escolar", em "que o lugar da formação é o lugar da profissão" (2019a, pp. 7-11).

Em suma, o papel político e pedagógico desempenhado pelo CFAE na construção do *espaço público de educação* passou pela coordenação e gestão das diferentes sensibilidades, práticas, competências e expectativas que foram sendo colocadas na mesa pelas pessoas e instituições envolvidas na ação de formação, procurando perceber a cada

momento como é que estas pessoas e instituições ligavam a formação ao debate sobre a escola e a centralidade da aprendizagem no processo educativo, ou como é que assumiam a história local enquanto recurso pedagógico relevante para a sua prática profissional ou educacional. Essa ação política e pedagógica do CFAE traduziu-se num "entendimento da aprendizagem" como processo de "construção do conhecimento num sentido territorial e comunitário", de modo a permitir às comunidades educativas locais "adquirirem um maior protagonismo nas decisões sobre que cultura e conhecimento devem ser ensinados e aprendidos na escola" (Alonso, 1998, pp. 297-298).

5.1 – Currículo de história local: um caso em estudo

Esta experiência-piloto de construção de um currículo em história local (e sua implementação no terreno) foi objeto de uma ação de formação de professores por parte do Centro EDUCATIS no ano letivo de 2019/20[18].

A partir das três dimensões que caracterizam uma *comunidade de prática – o compromisso mútuo, a empresa conjunta e o repertório partilhado* (Wenger, 1998, p. 63) – podemos pensar a aprendizagem tanto numa perspetiva individual como social. Enquanto prática partilhada, o planeamento e implementação deste programa de formação teve inicio no momento em que se constitui um núcleo coordenador (constituído por mim, diretora do centro e pelo colega Mário Silva, professor de história do Agrupamento de Escolas de Benavente) e se estabelecem os primeiros contactos e o trabalho em rede com os técnicos dos museus municipais, arqueólogos, historiadores e investigadores em história local. Conscientes das expectativas em torno deste projeto, mas também das suas limitações, numa primeira fase (ano letivo 2019/20), optámos pela modalidade de curso/seminário (janeiro e março de 2020) por se tratar de uma iniciativa formativa em que participaram (em plenário) palestrantes, formadores e formandos.

A partir dos documentos curriculares de referência – *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA)* (Martins, G., 2017), e *Aprendizagens Essenciais* da História para os 2.º, 3.º Ciclos e Ensino Secundário (DGE, 2018) –, estabeleceu-se o *compromisso mútuo* (a missão comum e a distribuição de responsabilidades). Em referência aos *domínios* enquadráveis na abordagem do património histórico local, perspetivaram-se temas/conteúdos e atividades traduzíveis em materiais que pudessem apoiar a prática docente e a aprendizagem dos alunos a partir da história local (Martins, S., 2017; Machado, P., 2006).

Inventariados os temas/conteúdos, estruturaram-se os módulos segundo uma abordagem cronológica e procurando no tempo e no espaço locais o sentido das aprendizagens da história. Cada um dos temas referentes ao património (i)material foram tratados por arqueólogos, historiadores e investigadores que, desde longa data, conhecem cada uma das regiões abrangidas. Todas as abordagens teóricas foram contextualizadas em visitas de estudo a cada um dos locais identificados. Esta dupla dimensão teórica e prática orientou os formandos para um exercício de reflexão crítica de todo o processo formativo, para a sistematização do conhecimento partilhado, para os exercícios de adequação entre currículo nacional e currículo local – "binómio curricular –, para a experimentação das propostas de abordagem de história local, com a produção de materiais de apoio à prática docente e à autonomia dos alunos, em articulação com as atividades de sala de aula.

[18] Cf. Website Centro Educatis: https://www.lsforma.net/centroeducatis/public/pdfs/2442020-0408% 2011:04:42.pdf

As atividades calendarizadas entre janeiro e março de 2020, estiveram sujeitas à mudança imposta pela pandemia Covid-19. A alteração surgiu na última sessão de março, inicialmente destinada à visita de estudo a locais do concelho de Salvaterra de Magos. O confinamento forçado e o recuo dos alunos e dos professores ao espaço doméstico impulsionaram a digitalização da vida escolar e da formação de professores. A última sessão da formação fez-se em abril (a distância, síncrona), utilizando as plataformas *Moodle* e *Zoom*. Houve uma alteração substancial da proposta inicial. Embora não tenha colocado em causa os pressupostos teóricos, a passagem da formação de regime presencial para o regime a distância, alterou a metodologia e os objetivos práticos do projeto de visita de estudo e influenciou a formação em história local. A ideia de currículo local joga com o espaço físico, com a presença das pessoas, com as experiências sociais e sensoriais de identificação e de caracterização do património material e (i)material, em comunidades de prática. Estas mudanças drásticas alteraram as dinâmicas de comunicação e interação entre os intervenientes no projeto. Novas modalidades de relação tiveram de ser inventadas para superar os obstáculos e enfrentar os desafios colocados pelo digital.

A responsabilidade comum desenha-se nesta *empresa conjunta*, nas iniciativas partilhadas (tanto presencialmente, como a distância), e na forma como nos comprometemos uns com os outros, como negociamos, como aprendemos em conjunto. De certa forma, a pandemia veio consolidar a necessidade de estarmos permanentemente preparados para lidar com o imprevisível e o inesperado da ação educativa, ao mesmo tempo que nos confrontou com a urgência de experimentar e ensaiar novas formas de cimentar o *repertório partilhado* de linguagens, conceitos, ferramentas, plataformas e competências que vamos construindo na nossa prática docente. É um processo social e cognitivo que integra a esfera individual do desenvolvimento profissional de cada professor, na esfera coletiva do desenvolvimento curricular, formativo e cultural do seu agrupamento escolar e da comunidade/território em que está inserido.

5.2 – História local na Formação Continua de Professores? Pertinência, contributos, desafios

Um dos maiores desafios deste projeto formativo MRIR (e do próprio Centro EDUCATIS) consiste, pois, na procura em alterar as lógicas tradicionais de funcionamento da formação contínua dos professores, criando fontes de coesão da prática capazes de gerar aprendizagens individuais e sociais. Estes aspetos foram, aliás, evidenciados pelos formandos na sua avaliação final e na avaliação pós-formação, quando referiram como "muito positivo": o trabalho colaborativo entre pares; a partilha de saberes entre formadores e formandos; os conteúdos abordados; o grupo de trabalho; a metodologia utilizada; o grupo de palestrantes; a participação das autarquias[19]. Referências que evidenciaram a importância do projeto para a criação de condições necessárias à emergência de novos meios de decisão e de ação pública local capazes de alargar as possibilidades não só de participação de todos os intervenientes, mas também de experimentação em matérias de gestão de currículo e de formação de professores.

O carácter experimental deste projeto permite-nos cimentar a coesão entre teoria e prática, visível no modo como os intervenientes se assumem como parte integrante da *comunidade de prática* de investigadores, historiadores e educadores em história local. Tratan-

[19] A História Local no processo Ensino-aprendizagem: perspetivas, contributos e desafios – questionários avaliação final e pós-formação.

do-se de um projeto coletivo esta participação faz-se sem que haja linhas divisórias entre a intervenção de uns e de outros, simultaneamente formandos e formadores, em que os papéis se diluem e o universo de ação formativa e de produção do conhecimento se constrói de uma forma partilhada. Dito de outra forma, alguns dos professores de história envolvidos na formação, igualmente especialistas em história local, intervêm como palestrantes, criando-se um sentimento de autoria e de partilha entre pares. Recupero as palavras de Nóvoa para expressar a importância do individual nos processos coletivos de produção de conhecimento: "(...) Os saberes só unem e só libertam se forem ensinados como cultura, se forem trabalhados e inscritos na história de cada um e se forem objeto de uma apropriação pessoal. Se não for gesto de cultura, a pedagogia não é nada" (Nóvoa, 2010, p. 46).

Esta experimentação permite-nos, igualmente, acompanhar a evolução das aprendizagens e a capacitação dos professores na articulação entre currículo nacional e currículo local. A partir dos conteúdos, atividades e recursos trabalhados quer pelos investigadores e palestrantes nas sessões de formação, quer pela intervenção estratégica dos museus municipais nas visitas de estudo ao território, os professores constroem os seus mecanismos de reflexão crítica e avançam (ou não) com propostas futuras de gestão flexível do currículo em história local. As opções encontradas, tanto significam as respostas individuais às diferentes hipóteses de trabalho final, como se reportam ao salto qualitativo de um número considerável de professores que assumem a sua pertença a uma *comunidade de prática:* projetam atividades e constroem materiais na articulação entre currículo nacional de história (2.º e 3.º CEB e ES) e o currículo de história local, escrutinados e validados pelos seus alunos.

Todos estes aspetos reforçam a pertinência conceptual e metodológica do currículo de história local, no sentido da valorização da aprendizagem, do conhecimento e da vida em comum. Desafios estes que marcaram (marcam) as linhas de ação estratégica do projeto MRIR (e do Centro EDUCATIS) nos anos letivos 2020/21 e 2021/22, quer no que se refere à metodologia e às atividades deste projeto de formação contínua, quer naquilo que diz respeito à divulgação e/ou continuidade desta proposta no Pinhal Interior Sul (PIS) e noutros territórios e contextos sociográficos abrangidos pelo MRIR. Esta decisão política implica a disseminação de uma multiplicidade de conhecimentos e de saberes, "o conhecimento estatal, o conhecimento investigativo, o conhecimento teórico, o conhecimento prático" (Delvaux, 2009, p. 989) mobilizados pelo projeto-piloto, não no sentido da "receção e adição reprodutiva do conhecimento", mas antes na perspetiva da "recriação e produção do conhecimento" (Cruz & Carvalho, 2016, p. 1353). Dito de outro modo, a mobilização do conhecimento na ação pública local (em matérias de cultura, de educação e de formação) é por nós entendido como um processo construtivo e criativo e não processo reprodutivo. Não se pretende instituir modelos formativos, antes produzir mais conhecimento, a partir de experiências anteriores. Neste contexto, as iniciativas desenvolvidas pelos parceiros do MRIR – Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB), CFAE do Alto Tejo e Agrupamentos de Escolas do PIS – às quais nos associámos, vão no sentido da divulgação de todas as fases do Projeto Memórias Resgatadas, da produção de conhecimento a partir do trabalho desenvolvido pela equipa de investigadores, nos diferentes eixos de intervenção e na divulgação dos recursos educativos dai resultantes, disponíveis no seu website[20]. Estes encontros e reflexões conjuntas com alunos de Mestrado do IPCB e professores de diferentes escolas do PIS, inicialmente planeados em regime presencial,

[20] Website do Projeto *Memórias resgatadas, identidades (re)construídas. Experiências de escolarização, património e dinâmicas educativas locais*. http://memorias.resgatadas.ie.ulisboa.pt/sobre-nos/.

foram sendo adiados e, finalmente, concretizados a distância, em dois momentos, um em dezembro de 2021 e outro em janeiro de 2022.

Embora tenha participado nas duas sessões da Ação de Curta Duração (ACD) – *Cidadania, Educação, Memórias* – a minha intervenção foi mais marcante no segundo momento (em conjunto com a investigadora Raquel Henriques), no qual demos a conhecer os nossos contributos no âmbito do projeto. Estabelecemos pontes entre a experiência formativa do Centro EDUCATIS e algumas das intervenções culturais e educativas já experimentadas pelas escolas e pelos professores do PIS (no âmbito da Comunidade Intermunicipal do Médio Tejo[21]). Contextualizámos as diferentes experiências em cada território, as metodologias utilizadas, as diferentes fases de concretização e de avaliação. Procurámos "mobilizar", direi mesmo, "encorajar" todos os professores e diretores presentes (dos Agrupamentos de Escolas de Idanha-a-Nova, de Proença-a-Nova, de Alcains, da Sertã, de Penamacor, de Vila Velha de Ródão e de Castelo Branco) para a pertinência (e as potencialidades) de integrar o património e a história local nos currículos da formação de professores, fortemente assentes no território, nas escolas e na reflexão coletiva sobre o trabalho pedagógico.

Valorizámos o potencial inspirador e transformador de iniciativas desta natureza (que envolvem escolas, CFAE, academia, museus municipais e comunidade local) para a mudança dos processos de formação inicial e contínua dos professores e de gestão curricular, de diversificação dos tempos e dos espaços de aprendizagem de professores e de alunos, na linha do que é proposto no mais recente relatório da UNESCO – "Repensar Juntos os Nossos Futuros: um novo contrato social da Educação" (2021)[22].

A recetividade dos professores a esta iniciativa conjunta foi referenciada na avaliação que dela fizeram. As respostas ao questionário de avaliação final lançado pelo CFAE do Alto Tejo[23] – o silêncio de uns e o entusiasmo de outros –, deixam transparecer a recetividade dos intervenientes à iniciativa e dão conta dos projetos que se desenham nos diferentes espaços locais, na perspetiva da recriação e da produção de conhecimento:

> 'É o partilhar de experiências que nos pode fazer melhorar práticas e esta ação serviu esse intuito que tinha quando me inscrevi'; 'As partilhas foram excelentes, esclarecedoras e motivadoras, pois deram-me alento para vir a concretizar um projeto que tenho andado a 'marinar'; 'A ação foi muito importante e despertou-me a curiosidade em conhecer melhor o Património.'[24].

Neste novo ciclo de formação a constituição de grupos de trabalho, os encontros presenciais e virtuais para reflexão conjunta, a produção de materiais pedagógicos sobre história local são as atividades previstas. Perspetiva-se, a médio prazo, a construção de uma base de dados, integrada na plataforma digital do Centro EDUCATIS e no website do Projeto MRIR, que abranjam as múltiplas escolas e que permitam integrar as publicações do projeto e outros materiais, para consulta, aprofundamento e atualização científica. Num mundo crescentemente globalizado, e numa escola em acelerada digitalização, estas iniciativas são excelentes oportunidades para a mobilização e circulação do conhecimento científico e

---

[21] Comunidade Intermunicipal do Médio Tejo. Guiões de apoio às visitas de estudo interdisciplinares. https://mediotejo.pt/index.php/programa-de-visitas-de-estudo

[22] UNESCO (2021). *REIMAGINING OUR FUTURES TOGETHER – A new social contract for education.* Report from the International Commission on the futures of Education.

[23] Questionários de Avaliação Final da ACD "Educação, Cidadania e Memórias" (ACD 4 e 5). CFAE do Alto Tejo.

[24] Questionários de Avaliação Final da ACD "Educação, Cidadania e Memórias" (ACD 4 e 5): "Deixe-nos a sua opinião".

pedagógico, para se testarem dispositivos metodológicos que colocam a valorização do património (i)material local como via privilegiada para a intervenção comunitária.

7 – Quem quer repensar a formação contínua de professores? Continuidades e desdobramentos (im)possíveis de uma experiência

As incertezas, os riscos e a imprevisibilidade da pandemia têm impactado a forma como vivemos em sociedade, agimos e interagimos com os outros. O confinamento generalizado, o isolamento forçado alterou – talvez de forma irreversível – os nossos hábitos, rotinas e práticas (pessoais, profissionais, sociais). Não somos mais os mesmos. Voltámos à escola com um olhar diferente. A sala de aula deslocou-se. Vemos a escola em outros sítios. Um novo olhar que se dirige para a necessidade de um outro sentido de inclusão e de sociabilidade, para a urgência do revigoramento social e organizacional da escola, para uma outra escola e formação docente orientada para o *espaço público de educação* (Nóvoa, 2019a) e para o *bem comum* (Nóvoa, 2020a).

Recupero as principais entradas deste registo ensaístico e reflexivo, escrito num tempo de desafios e de mudança.

Em primeiro lugar referencio todos os legados do Projeto MRIR. Refiro-me aos legados científicos, metodológicos, políticos, sociais, éticos e estéticos que me permitiram refletir sobre a intencionalidade de um projeto desta natureza, sobre a sua abrangência territorial, sobre o seu significado cultural, educacional e formativo. Nos últimos 4 anos integrei (integro) a *rede de aprendizagem* do MRIR, nesta duplicidade de ser investigadora convidada e diretora de um centro de formação. Desta ligação "improvável" entre academia e um CFAE (e as suas escolas associadas) retenho o grande desafio de estabelecer a relação (nem sempre óbvia) entre a teoria e a prática educativa e formativa. Retenho a mútua responsabilidade em construir uma nova matriz para pensar a profissão docente e a sua formação inicial e contínua, investindo na valorização das dimensões profissionais, dos referenciais coletivos, no compromisso público com a educação.

Em segundo lugar, direciono o meu olhar para os processos educativos e formativos experimentais de construção de um currículo de história local que claramente perspetivam uma intervenção em matéria de política educativa local, de decisão política e de ação pública. Tanto o projeto piloto do Centro EDUCATIS, como as iniciativas formativas com os parceiros do MRIR ensaiam a construção desta "ponte" entre a teoria e a prática, entre formação de professores e os currículos de história local (ou outra área disciplinar/interdisciplinar/transdisciplinar). Conservo, especialmente, as experiências que nos remetem para a formação contínua ligada ao trabalho pedagógico, à pesquisa, à reflexão, à produção de conhecimento e à ação pública, aspetos cruciais para se pensar o que é ser professor, a sua função, o seu estatuto e o seu trabalho.

Em terceiro lugar, questiono o lugar dos CFAE nestes processos políticos. A matriz genética dos CFAE, a sua história coloca-os no centro das escolas. São as próprias escolas. A responsabilidade na operacionalização e na monitorização dos programas mais recentes de política educativa não pode (nem deve) retirar espaço e tempo aos CFAE para que, em conjunto com as escolas e com os professores, desenvolvam processos coletivos de reflexão sobre as políticas de formação contínua de professores. Evoco projetos de intervenção (como o MRIR) que ligam a academia, às escolas (e aos seus CFAE) aos professores e ao território, aos meios e aos modos como participam nesta reflexão. Partilham a construção da *casa comum da formação e da profissão* contribuindo para uma *outra* escola e formação docente orientada para o *espaço público de educação.*

Finalmente, quem quer repensar a formação contínua de professores?

Referências

Alonso, M.L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. (Tese de Doutoramento. Instituto de Estudos de Braga).

Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Educação: temas e problemas* (12-13): 13-25. http://www.revistas.uevora.pt/index.php/educacao/article/view/11/5

Barroso, J. (2017). Centralização, Descentralização, Autonomia e Controlo – A regulação vitruviana". In: L. Lima & V. Sá (org.) *O Governo das escolas – Democracia, controlo e performatividade* (pp. 23-40). Edições Húmus.

Barroso, J. (2018). Descentralização, territorialização e regulação sociocomunitária da educação. In: RAEP, Revista de administração e emprego público, n.º 4 – abril 2018, pp 7-29.

Carta Circular CCPFC – 1/2020 (2020). *Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua*: [COVID-19 – possibilidade de formação em "regime presencial" passar para "regime a distância"]. https://www.ccpfc.uminho.pt/storage/app/media/documentos/Carta_circular_1.2020.pdf

Carta Circular CCPFC – 5/2021 (2021). *Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua*: [Prorrogação, até 31 de julho de 2022, da Carta Circular CCPFC-1/2020 de março de 2020 "COVID-19 – possibilidade de formação em "regime presencial" passar para "regime a distância"]. https://www.ccpfc.uminho.pt/storage/app/media/documentos/carta%20circular%205.2021%20%20VF.pdf

Centro Educatis (Centro de Formação de Escolas dos Concelhos de Benavente, Coruche e Salvaterra de Magos). Website: https://www.lsforma.net/centroeducatis/public/pdfs/2442020-0408%2011:04:42.pdf

CNE (Conselho Nacional de Educação). (2002). *Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento.* CNE/ME. https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/766-redes-de-aprendizagemredes--de-conhecimento

CNE (Conselho Nacional de Educação). (2017). *Aprendizagem, TIC e Redes Digitais*. CNE. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LIVRO_TIC_RedesDigitais.pdf

CNE (Conselho Nacional de Educação). (2020). Contributos para a Educação Pós-COVID-19: A memória, o conhecimento, o futuro. CNE. https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Contributos_CNE_A_Memoria_Final.pdf

Comunidade Intermunicipal do Médio Tejo. Guiões de apoio às visitas de estudo interdisciplinares. https://mediotejo.pt/index.php/programa-de-visitas-de-estudo

COE (Council of Europe). (2018). *Ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI: princípios e linhas orientadoras*. Conselho da Europa. https://edoc.coe.int/en/teaching-history/7755-ensino-de-qualidade-na-disciplina-de-historia-no-seculo-xxi-linhasorientadoras.html

Cosme, A. & Trindade, R. (2012). A gestão curricular como desafio epistemológico: a diferenciação educativa em debate. *Interacções*, 22: 62-82.

Cruz, C. (2012). *Conselhos Municipais de Educação: política educativa e acção pública.* (Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação). https://repositorio.ul.pt/ bitstream/10451/6457/39/ulsd062826_td_tese.pdf

Cruz, C. (2019). A construção local das políticas de sucesso escolar: o papel dos centros de formação de associação de escolas (CFAE). In: Marta Alves (org.). *O tempo e o espaço da formação contínua de professores: diagnóstico, processo e perspetivas* (pp. 133-142). Edições Universitárias Lusófonas.

Cruz, C. & Carvalho, L. M. (2016). A relação entre o conhecimento e política locais de educação. In Atas do XIII Congresso da SPCE, *Fronteiras, diálogos e transições na Educação.* Escola Superior de Educação de Viseu. http://www.spce.org.pt/assets/files/XIII_SPCE_2016_atas_D.pdf

Decreto-lei n.º 249/1992. (1992). *Diário da República* n.º 259/1992, 1.º Suplemento, Série I-A de 1992-11-09. [Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e cria os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE)]. https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/249-1992-676050

Decreto-Lei n.º 22/2014. (2014). Diário da República n.º 29/2014, Série I de 2014-02-11. [Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio. https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/22-2014-570766

Decreto-Lei n.º 127/2015. (2015). *Diário da República* n.º 130/2015, Série I de 2015-07-07. [Aprova as regras a que obedece a constituição e o funcionamento dos Centros de Formação de Associação de Escolas]. https://dre.tretas.org/dre/960322/decreto-lei-127-2015-de-7-de-julho

Decreto-Lei n.º 55/2018. (2018). *Diário da República*, I.ª Série, n.º 129 de 6 de julho de 2018 [refere o currículo como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente de modo que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens]. https://dre.tretas.org/dre/3393140/decreto-lei-55-2018-de-6-de-julho

Decreto-Lei n.º 14-G/2020. (2020). *Diário da República*, 1.ª série, n.º 72 de 13 de abril de 2020. [Estabelece as medidas excecionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia da doença COVID-19]. https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/14-g-2020-131393158

Delvaux, B. (2009). Qual é o papel do conhecimento na acção pública? Educação e Sociedade, Campinas, 30 (109), 959-985, set/dez. http://www.cedes.unicamp.br

Despacho n.º 5908/2017. (2017). *Diário da República*, II.ª Série, n.º 128 de 5 de julho de 2017 [autorizado, em regime de experiência pedagógica, a implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular dos Ensinos Básico e Secundário]. https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/5908-2017-107636120

Despacho n.º 6478/2017. (2017). *Diário da República* n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26 [homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória]. https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6478-2017-107752620

Despacho n.º 6944-A/2018. (2018). *Diário da República* n.º 138/2018, 1.º Suplemento, Série II de 2018-07-19. [homologa as Aprendizagens Essenciais do ensino básico]. https://www.dge.mec.pt/noticias/homologacao-das-aprendizagens-essenciais-do-ensino-basico-despacho-no-6944--a2018-de-19-de

Despacho n.º 8476-A/2018. (2018). *Diário da República* n.º 168/2018, 2.º Suplemento, Série II de 2018-08-31. [homologa as Aprendizagens Essenciais das disciplinas dos cursos científico--humanísticos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais]. https://dre.tretas.org/dre/3454131/despacho-8476-A-2018-de-31-de-agosto

Despacho n.º 9726/2018. (2018). *Diário da República* n.º 200/2018, Série II de 2018-10-17 [Cria uma equipa de coordenação nacional, coadjuvada por uma equipa técnica e por equipas regionais, com a missão de acompanhar, monitorizar e avaliar a aplicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, bem como do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, definindo ainda o âmbito territorial de intervenção das equipas regionais]. https://dre.tretas.org/dre/3502150/despacho-9726-2018-de-17-de-outubro

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais*. http://www.dge.mec.pt/aprendi zagens-essenciais-0

Le Goff, J. (1990). *História e Memória*. B. Leitão et al. (trad.). Editora UNICAMP.

Lima, L. (2011). *Administração Escolar: Estudos.* Porto Editora.

Lima, L. (2021). Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. *DOSSIÊ | DEMOCRACIA, ESCOLA E MUDANÇA DIGITAL: DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE*. SciELO, Educação & Sociedade, Revista de Ciências de Educação, 42. https://www.scielo.br/j/es/a/PyfCP4xcqHvTKm6M3TPsB4h/

Lucas, M. & Moreira, A. (2018). *DigCompEdu: Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores*. Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores. Universidade de Aveiro.

Machado, M.P. (2006). *O papel do professor na construção do currículo: Um estudo exploratório*. (Mestrado em Desenvolvimento Curricular. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia).

Martins, G. O. (coord.) (2017). *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.ME/DGE. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Martins, S.M.S. (2017). *De quantas histórias se faz o currículo nacional? O currículo de História do 3.o Ciclo do Ensino Básico e a construção de currículos locais*. (Relatório de PES, Mestrado em Ensino da História no 3.º Ciclo e Ensino Secundário. Universidade Nova de Lisboa, FCSH).

Maury, C. (2007). Quelle pertinence pour une approche territorialisée du lien connaissance et action publique? In *KNOWandPOl Literature Review Report* (Part 1), June. http://www.knowandpol.eu/

Memórias resgatadas, identidades (re)construídas. Experiências de escolarização, património e dinâmicas educativas locais. (2018-2022). Projeto de investigação Financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia PTDC/CED-EDG/29091/2017. http://memorias.resgatadas.ie.ulisboa.pt/sobre-nos/.

Muller, P. (2004). Référentiel. In L. Boussaguet, S. Jacquot & P. Ravinet (org). Dictionnaire des politiques publiques (pp. 370-376). Les Presses de Sciences Po.

Muller, P. (2009). Les Politiques Publiques. P.U.F.

Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. EDUCA.

Nóvoa, A. (2009). *Educação 2021: para uma história do futuro*. Repositório da Universidade de Lisboa. http://hdl.handle.net/10451/670

Nóvoa, A. (2010). Pedagogia: a terceira margem do rio. *Conferência "Que currículo para o século XXI?"* Assembleia da República: Sala do Senado, 7 de Junho de 2010. https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/CurrSecXXI/CurrSecXXI6.pdf

Nóvoa, A. (2017). *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*. Cadernos de Pesquisa, 47, 166, 1106-1133. https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt

Nóvoa, A (2019a). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. Educação & Realidade, v.44, n.º 3, pp. 1-15. http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910

Nóvoa, A. (2019b). Entre a formação e a profissão: Ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras, 19*(1), 198-208. http://docplayer.com.br/144721612--Entre-a-formacao-e-a-profissao-ensaio-sobre-o-modo-como-nos-tornamos-professores.html

Nóvoa, A. (2020a). La notion de réforme en éducation est-elle encore pertinente aujourd'hui?, *Revue internationale d'éducation de Sèvres,* 83 (Avril): http://journals.openedition.org/ries/9283

Nóvoa, A. (2020b). Suspensão, declínio do modelo escolar". Acta Scientiarum Educ., v. 42, e54998

Nóvoa, A. & Alvim, Y. (2021). COVID -19 e o Fim da Educação 1870-1920-1970-2020. Revista História da Educação (Online), 2021, v. 25. http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/110616.

OECD (2013). *Trends shaping education*. OCDE. https://www.oecd-ilibrary.org/education/trends--shaping-education-2013_trends_edu-2013-en

Oliveira, R. (2021). *O papel dos CFAE na regulação local da educação: perceções de diretores de CFAE*. (Dissertação de Mestrado, Área de Especialidade em Administração Educacional, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação). https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/ 47170/1/ulfpie055874_tm_tese.pdf

Portaria n.º 181/2019. (2019). *Diário da República*, I.ª Série, n.º 111 de 11 de junho de 2019 [definem-se os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básicos e secundário]. https://dre.tretas.org/dre/3735637/portaria-181-2019-de-11-de-junho

Presidência do Conselho de Ministros. Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016. (2016). *Diário da República*, 1.ª série – N.º 70 – 11 de abril de 2016. [Criação do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar]. https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/23-2016-74094661

Presidência do Conselho de Ministros. Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020. (2020). *Diário da República*, 1.ª série, n.º 78 de 21 de abril de 2020. [Aprova o Plano de Ação para a Transição Digital]. https://dre.pt/dre/analise-juridica/resolucao-conselho-ministros/30-2020-132133788

Roldão, M.C. (1999a). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. ME.

Roldão, M.C. (1999b). *Os professores e a gestão do currículo: Perspetivas e práticas em análise*. Porto Editora.

Roldão, M.C., Peralta, H. & Martins, I. (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário para a construção de Aprendizagens Essenciais baseadas no Perfil dos Alunos (Agosto 2017)*. Presidência da República. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/ Projeto_ Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf

Roldão & Almeida (2018). *Gestão Curricular: Para a Autonomia das Escolas e Professores*.DGE. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf

TC (Tribunal de Contas) (2021). Ensino a distância e digitalização nas escolas durante a pandemia. Tribunal de Contas. https://www.tcontas.pt/pt-pt/ProdutosTC/Relatorios/RelatoriosAuditoria/ Documents/2021/rel009-2021-2s.pdf

UNESCO (2016). *Repensar a Educação – Rumo a um bem comum mundial?* UNESCO. https: //unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670

UNESCO (2021). *REIMAGINING OUR FUTURES TOGETHER – A new social contract for education.* Report from the International Commission on the futures of Education. https://unesdoc. unesco.org/ark:/48223/pf0000379707

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press.

Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Harvard Business School Press.

O TERRITÓRIO E A CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULOS DE HISTÓRIA LOCAL

Raquel Pereira Henriques

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa / Instituto de História Contemporânea, IN2PAST

Práticas culturais e experiências de aprendizagem

O projeto de investigação *Memórias resgatadas, identidades (re)construídas – Experiências de escolarização, património e dinâmicas educativas locais* desenvolveu-se a partir de três eixos intitulados Memória, Património e Educação, este último relacionado com a produção de materiais e com a construção de propostas para currículos de história local, entre outros objetivos mais abrangentes. Na introdução ao eixo *Memória* refere-se o seguinte:

> O que sabemos é que, ao longo do século XX e por toda a Europa, a imposição à escala global da *escola de massas* foi encarada de forma variável desafiando um entendimento uniformizado da consciência coletiva, e revelando a existência de um vasto conjunto de saberes locais, conhecimentos e práticas do quotidiano que resistiram (se hibridizaram, modificaram, transformaram) face à imposição de um modelo, um sistema ou uma ordem. (Madeira e Cabeleira, 'Apresentação do Projecto MRIR', pp. 11-12)

Foi a partir desta constatação, a de uma atitude de resistência relacionada com a apropriação local das diretivas nacionais e do seu reflexo nas experiências de aprendizagem e nos espaços de trabalho envolvidos com essas experiências, que se partiu para uma reflexão sobre a utilização do território na construção de currículos de história local.

Qualquer localidade pode ser utilizada com finalidades educativas, se pensarmos nela enquanto resultado de múltiplas interações de fatores humanos na paisagem natural (Queiroz, 2009, p. 22) ou, também, enquanto espaços onde se vão sobrepondo diversos recursos patrimoniais que devem ser analisados na sua especificidade (Quintana & Santacana, 2010, p. 15). Por vezes há uma predominância do património arqueológico industrial, noutros casos há um património natural assinalável, noutros ainda são instrumentos de trabalho, cantares, tradições, crenças, habitações ou outras edificações, entre muitos outros bens culturais que permitem identificar diferentes espaços, gentes, modos de vida, modos de fazer e, também, as alterações mais ou menos significativas que eventualmente foram sofrendo ao longo do tempo.

É possível que esses conjuntos patrimoniais naturais ou construídos, móveis, imóveis ou imateriais sejam encarados como recursos educativos que permitam compreender os espaços e interpretá-los enquanto testemunhos de outras existências, enquanto expressões

culturais simultaneamente singulares e comuns, ou seja, enquanto representativos de formas de vida de uma localidade, de outras zonas geográficas e até de diferentes tempos históricos (Quintana & Santacana, 2010).

As localidades poderão assim contribuir para estreitar as relações dos diferentes elementos e gerações de uma comunidade, envolvendo educadores e alunos com múltiplos contextos, ajudando-os a compreender as implicações das atividades humanas ou até mesmo da utilização de vários recursos no passado mas, também, na atualidade (Cura et al., 2017). Jon Hunner reforça a importância deste contributo, dizendo que "Historic Environment Education uses the primary sources found at local sites and nearby history to provide an active educational experience that inspires people and communities to learn more about the past" (2011, p. 34). Ou seja, a história local deve ser mobilizada para a concretização de experiências de aprendizagem adequadas às propostas curriculares, ao trabalho a desenvolver com os alunos, às necessidades da comunidade, contribuindo também para a compreensão do meio, da sua diversidade, a tal "casa humana próxima", que refere Fernando Pinto (2004). A consciência dessa identidade, da pertença a um espaço ou a uma comunidade, pode ser desenvolvida conduzindo os alunos num trabalho que lhes permita olhar à sua volta e interpretar "os indicadores de memória" (Carvalho, 2011), que Jon Hunner (2011) também refere como, por exemplo, os tais múltiplos vestígios inscritos na paisagem, sucessivamente transformada pela ação humana.

Assim, é desejável que a localidade funcione com funções semelhantes às das maletas pedagógicas, contentores privilegiados de fontes patrimoniais, "laboratórios" que neste caso não são portáteis (Quintana & Santacana, 2010, p. 98), mas onde os recursos auxiliares estão ali, visíveis, tridimensionais, estimulando os sentidos, ajudando a ver, a ouvir, a sentir, a interpretar e a contextualizar, a exemplo do que está definido nos objetivos fundamentais do *Programa de História da Cultura e das Artes* (Pimentel et al., 2004, p. 6). As experiências de aprendizagem podem assim constituir-se como atividades simultaneamente intelectuais, emocionais e sensoriais (Masachs, 2009, p. 69). Educar com o património é também fazê-lo através de edificações, lugares, utensílios, bem como com outros testemunhos e práticas, trabalho que pode servir como uma alternativa à abordagem mais restrita dos conteúdos disciplinares, já criticada pelas suas limitações (ICFE, 2021).

Utilizando as localidades como base de trabalho, estes currículos de história local serão complementados com as propostas definidas a nível nacional. Ao relacionarem as aprendizagens dos documentos oficiais tidas como essenciais, com os vestígios materiais e, igualmente, com os testemunhos orais quando isso é possível, possibilitam que todos os intervenientes de uma mesma comunidade consigam colaborar para a construção de um trabalho que dê sentido às propostas educativas quer das escolas, quer de todas as outras instituições culturais presentes na região. Na verdade, estes currículos de história local não se sobrepõem aos saberes comuns que é suposto todas as escolas oferecerem, o tal "corpo de aprendizagens julgado socialmente necessário a todos e a que todos têm direito" (Marques & Roldão, 1999, p. 16). Os conteúdos escolares, a par dos outros elementos de um currículo que é, na verdade, "um conceito polissémico", como referem Filomena Rodrigues e Maria João Mogarro (2019, p. 77), e que inclui múltiplos indicadores para o desenvolvimento do trabalho, como os objetivos das aprendizagens, as competências a desenvolver, a sequência de conhecimentos ou saberes mais relevantes, as propostas metodológicas e de avaliação (Mogarro, 2018, p. 473), podem ser desenvolvidos de forma descentrada, tendo em conta as escolas, as comunidades e os territórios (Batista, 2012, pp. 41-49).

Parte-se, portanto, de uma estrutura comum, das tais aprendizagens definidas como essenciais e que foram divulgadas pela Direção-Geral da Educação como uma "base comum de referência para a aprendizagem de todos os alunos", homologadas em 2018--2019, mas já há muito referidas, pelo menos desde a década de 90 do século XX por

autores como Ramiro Marques e Maria do Céu Roldão (1999). Este "denominador curricular comum", designação que surge atualmente na página oficial do Ministério da Educação (Direção-Geral da Educação, 2018) poderá permitir aos professores construir um currículo adaptado a diversas necessidades, relacionadas inclusivamente com o que está definido como prioritário nos regulamentos internos, nos projetos curriculares de escola e, também, nas cartas educativas municipais.

Não se pretende aqui propor o abandono desse percurso semelhante, desse conjunto de conteúdos que devem ser trabalhados por todos (Roldão, 2014), tendo aliás em conta as preocupações referidas por Diane Ravitch (2010). Esta autora, que apresenta casos concretos para os Estados Unidos da América, que estudou ou em que esteve diretamente envolvida, explica porque não se deve desprezar um currículo coerente, que esteja na base do trabalho produzido em todas as escolas e com todos os alunos. Segundo ela, as propostas consistentes e estruturantes diminuem as fragilidades de percursos escolares que podem ser prejudiciais se forem muito diferenciados, sobretudo para os estudantes com menos recursos económicos e/ou hábitos culturais menos diversificados.

No entanto, tendo em conta as tendências para desenvolver trabalhos interdisciplinares, que possam libertar os professores e os alunos de temas muito especializados e rígidos, pouco adequados às necessidades e ao desenvolvimento da comunicação, da colaboração, da criatividade e da crítica (os "4 Cs" referidos por Inés Dussel, 2020, p. 670), talvez devamos olhar de outro modo para alguns instrumentos que já existem no nosso sistema educativo.

Por um lado, é preciso ter em conta a necessidade de reduzir os conteúdos disciplinares, incluindo os de Matemática e Português, que têm muito mais tempos letivos atribuídos. Na verdade, esse processo de contração iniciou-se em 2017 e, para concluir esse trabalho, o Ministério da Educação solicitou às associações profissionais que selecionassem 25% da informação a suprimir. Apesar de ter constituído uma novidade, não deixou de ser uma proposta tímida que causou, no entanto, algumas resistências.

Mas é preciso ir mais além – elaborar novos currículos a partir de uma estrutura horizontal, que possa permitir a articulação entre os vários saberes, entre o Português, a História, as Ciências, as Expressões Plásticas, para referir apenas estes exemplos. Talvez isso implique ajustamentos, seleção de conteúdos significativos, maior redução num ou noutro caso, sempre com o objetivo de encontrar pontes de contacto e trabalhar a partir da metodologia de projeto, numa perspetiva transversal, ou seja, rompendo com uma organização em que há disciplinas que nunca dialogam com outras.

Desse modo será talvez também mais simples articular conhecimentos e trabalhar mais aprofundadamente aqueles conteúdos que permitam contextualizar, reconhecer múltiplas perspetivas, refletir sobre as investigações atuais, dialogar. Em todo este processo não fará sentido continuar com a predominância que têm tido algumas disciplinas, contribuindo para uma situação muito desigual entre os próprios professores. Deve sim possibilitar-se um trabalho conjunto, planificando métodos e organizando recursos em função da escola e dos alunos.

É verdade que tem sido difícil articular a autonomia com as especificidades de cada disciplina e com as pressões políticas e sociais. Mas corre-se o risco, se não se optar por um currículo horizontal que parta de conteúdos estruturantes, coerentes e cientificamente reconhecidos como relevantes, definidos para todos, que cada escola possa fazer opções que excluam, por exemplo, determinados saberes, alegando até eventualmente falta de recursos humanos ou avaliações negativas. A sua fixação permitirá, no entanto, não aumentar as fragilidades dos que têm menos recursos (Ravitch, 2010) e o trabalho a fazer-se poderá ser de facto mais flexível e participado, tendo em conta as atuais necessidades.

Numa outra etapa haverá então que integrar os regulamentos internos, os projetos curriculares de escola e até as cartas educativas municipais, tríade referida por João Teixeira

Lopes (2003) a propósito de políticas culturais enquanto estratégias de desenvolvimento. Podemos tentar perceber até que ponto é que será útil utilizá-los em prol de um conhecimento mais aprofundado da região e, por conseguinte, da compreensão de realidades distintas, passadas e atuais. Como metodologias de trabalho a propor, talvez possam basear-se em perspetivas de glocalização (Lindsay, 2017), ou seja, num encontro entre a localidade e o país ou, eventualmente, outras regiões geograficamente distantes, como são algumas das atuais propostas feitas em *História, Culturas e Democracia*. Com efeito, esta é uma disciplina anual de opção, aprovada em 2019 e destinada a alunos do 12.º ano dos cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, de Ciências Socioeconómicas ou de Artes Visuais do Ensino Secundário. A sua estrutura perdeu a rigidez habitual, estando dividida em quatro temas não sequenciais e que poderão ser mais ou menos desenvolvidos, de acordo com o trabalho dos alunos e professores. Um desses temas intitula-se «Glocal» e consciência patrimonial, e pretende "potenciar a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados; promover intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação e questionar realidades próximas e mais distantes numa ótica de integração de saberes" (História, Culturas e Democracia. Tema 2: "Glocal" e consciência patrimonial. | APH).

Contrariamente a situações que ainda se vivem de centralização e regulação ao nível dos tempos letivos, da aquisição de recursos materiais, de recrutamento de recursos humanos (S.C. Martins et al., 2019), a flexibilidade curricular tem vindo a ganhar espaço e pode ser aproveitada com vantagem para definir objetivos e planificar atividades que ultrapassem o que é feito na escola, mesmo que partam dela. Na verdade, se olharmos para o passado, essas propostas de abordagem para conteúdos que permitam relacionar o local com o global têm estado com alguma frequência presentes nas propostas educativas.

Com efeito, se o Decreto-Lei n.º 55/2018 (de 6 de julho) trouxe implicações para o desenvolvimento do currículo, para a operacionalização do perfil de competências, para a concretização da autonomia e flexibilidade na gestão curricular das escolas, é certo que desde os anos setenta e oitenta do século XX a preocupação com o local foi evidente.

Para recordar apenas um exemplo, os *Programas do ensino preparatório* para o ano letivo de 1975-1976 incluíam uma disciplina para os alunos do então 1.º ano do ensino preparatório (com 10-11 anos de idade) intitulada *Estudos Sociais*. O seu programa dividia-se em oito temas ("O Homem assegura a sua subsistência"; "o Homem fabrica"; "o Homem comercia", "o Homem instrui-se", "o Homem em sociedade rural e urbana", "o Homem e o Estado", "o Homem e os seus deveres e direitos" e "o Homem e os seus ócios"), e o seu tratamento devia ser adaptado à localidade. Por isso referia-se que a abordagem e o aprofundamento das questões deviam ser flexíveis, adequadas a cada escola e, também, aos ritmos pessoais de aprendizagem, privilegiando o "desenvolvimento das capacidades de análise e de síntese e ao estímulo de criatividade, da livre crítica, do sentido de responsabilidade e da capacidade de integração em grupo" (*Programas*…,1975, p. 5).

Quando a disciplina sofreu readaptações, no ano de 1980, para temas que contemplavam, de igual modo, e de forma interdisciplinar, conteúdos de História, Geografia Física e Humana, Economia, Saúde e Direito, a relação com a localidade manteve-se e os manuais propunham mesmo que se partisse primeiro da observação do espaço envolvente da casa de cada um e, numa segunda análise, das características que rodeavam a escola. Essas preocupações teriam igualmente reflexo nos anos seguintes, e a legislação foi fazendo eco de muitas delas.

Três décadas a refletir sobre autonomia das escolas e flexibilidade curricular

A Lei de Bases do Sistema Educativo, datada de 1986 (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) referia já a necessidade de organizar um sistema educativo descentralizado, para ser possível adaptar-se a diferentes realidades, bem como "um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes" (artigo 3.º, al. g), aspetos que continuaram a considerar-se essenciais, mais de 30 anos depois, em 2018. Nessa perspetiva, também se referia que podiam coexistir "conteúdos flexíveis integrando componentes regionais", (artigo 47.º, al. 4) com os planos curriculares existentes a nível nacional.

Em 1989 (Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro) estava previsto um regime jurídico para a construção da autonomia das escolas (processo que foi revisto e aprovado em 2008). Num já longo percurso, foi sendo reforçada a importância de uma nova organização, com uma gestão que preferencialmente reconhecesse a participação das famílias, das autarquias e das instituições locais. Surgiram também, a par de novos órgãos de gestão, entre os quais o conselho geral, onde devem participar pessoal docente e não docente, encarregados de educação, autarquias, representantes da comunidade e alunos no caso do ensino secundário, novos instrumentos para essa autonomia. A partir do projeto educativo, do regulamento interno, dos planos anual e plurianual de atividades e do próprio orçamento, cada agrupamento ou escola não agrupada elabora estes documentos, de acordo com as especificidades do meio, da região e dos alunos.

O projeto intitulado "Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico", decorreu em 1997 e visava a colaboração de todos na criação de territórios educativos, no reforço da autonomia das escolas e no aprofundamento da sua relação com os restantes parceiros sociais. No mesmo ano de 1997, o Ministério da Educação publicou o *Documento orientador das políticas para o ensino secundário*. Foram lançadas as bases para novas políticas de gestão das escolas em todos os níveis e ciclos de escolaridade e já eram referidas a flexibilização da gestão curricular, que implicava uma gestão diferenciada dos currículos, da articulação de projetos, um estabelecimento de um corpus nuclear de aprendizagens comuns a assegurar a nível nacional, o que viria a concretizar-se com as aprendizagens essenciais em 2018-2019. Foi igualmente proposto um perfil de competências que se retomou em 2001, que se abandonou em 2011 e que regressou e se legislou em 2017 como um *Perfil* a alcançar no final da escolaridade obrigatória, agora de doze anos, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Em 1998, num relatório intitulado *A Unidade da Educação Básica em Análise* (Segurado, 1998), o Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação reforçava a necessidade de uma gestão flexível do currículo a partir de cada escola. O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, aprovou "o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos" (artigo 1.º). No seu artigo 49.º, referia a gestão flexível do currículo, "com possibilidade de inclusão de componentes regionais e locais, respeitando os núcleos essenciais definidos a nível nacional", bem como a "adoção de normas próprias sobre horários, tempos letivos, constituição de turmas e ocupação de espaços", entre outras modalidades de gestão, sugerindo também possibilidades de trabalhar com "organizações e serviços locais".

Em 2001 (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro), a reorganização curricular do ensino básico pretendeu reforçar a articulação entre os três ciclos de escolaridade e foram criadas três áreas curriculares não disciplinares, a Área de Projeto, o Estudo Acompanha-

do e a Formação Cívica, bem como a obrigatoriedade do ensino experimental das ciências, o aprofundamento da aprendizagem das línguas modernas, o desenvolvimento da educação artística e da educação para a cidadania ou o reforço da língua materna e da Matemática. Voltou a referir-se a autonomia das escolas, a gestão flexível do currículo e um "novo desenho curricular" que, independentemente do currículo nacional, se adaptasse "ao contexto de cada escola" e de cada turma (o projeto curricular de turma), contribuindo para uma mais eficaz integração de todos os alunos e, também, para uma melhor ligação da escola com o meio envolvente. Foi publicado também um documento orientador, intitulado *Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais*, coordenado por Paulo Abrantes enquanto diretor do Departamento da Educação Básica, e que definiu os princípios e valores orientadores do currículo e da reorganização curricular.

Em 2007, o Conselho Nacional de Educação veio insistir, no seu *Debate Nacional sobre Educação. Relatório Final*, coordenado por Joaquim Azevedo (2007), na necessidade de uma maior flexibilidade e articulação, de uma maior "liberdade de iniciativa pedagógica por parte dos órgãos instituídos nas escolas para construir localmente as melhores soluções educativas para as dificuldades encontradas" (Azevedo, 2007, p. 146).

O Decreto-Lei n.º 75/2008 voltou a referir como essencial o reforço da autonomia de cada escola e explicitou que o projeto educativo, o regulamento interno e os planos anual e plurianual de atividades (para além do orçamento), eram os instrumentos preferenciais para esse exercício "da autonomia de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas" (artigo 9.º).

Curiosamente, apesar do interregno que o Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro colocou, por exemplo, nas propostas do documento já referido e intitulado *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, por considerar que não reunia "condições de ser orientador da política educativa preconizada para o Ensino Básico", o XIX Governo Constitucional não colocou em causa a autonomia das escolas prevista, a flexibilidade e a liberdade de gestão curricular (características também contidas no Despacho normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho). Pelo contrário, associava-se uma maior descentralização a uma maior proximidade, e considerava-se essencial a colaboração entre as escolas e a comunidade local "incluindo o mundo empresarial, as instituições sociais, culturais, desportivas e o sistema científico e tecnológico" (Ministério da Educação e Ciência, 2015, p. 107).

Estando prevista essa autonomia na gestão das escolas, ela acabaria por alargar-se, já na legislatura seguinte, para uma maior autonomia e flexibilidade curricular no ensino básico e no ensino secundário. O Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho mas, sobretudo, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho são cruciais. Este último decreto especifica, aliás, que a autonomia e flexibilidade curriculares estabelecem que o

> currículo seja equacionado como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente (...). A assunção do papel decisivo das escolas e dos professores no processo educativo dos alunos leva o Ministério da Educação a assumir um papel subsidiário do trabalho das escolas (Decreto-Lei n.º 55/2018).

Atualmente cada escola pode gerir parte do currículo de forma flexível e adaptada, desenvolvendo projetos específicos, atribuindo determinadas horas a certas disciplinas, dependendo das necessidades. Ou seja, a autonomia pressupõe também uma possibilidade de colocar em prática a flexibilidade curricular e cada escola pode gerir 25% ou até mais "da carga horária das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas (…) com vista à conceção e desenvolvimento de planos de inovação curricular, pedagógica e

ou organizacional" (Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, artigo 4.º). Para beneficiar dessa opção, cada escola terá que ter em consideração o projeto educativo aprovado, os alunos que recebe, componentes regionais e locais e interesses do próprio município, consolidando um percurso que esteve presente na legislação educativa a partir de 1986, embora com políticas de descentralização e de autonomia escolares nem sempre muito consensuais e nem sempre conseguidas (Batista, 2012 e Martins et al., 2019).

Colaborar e comunicar com currículos de história local

Como já foi referido, a história local pode ser mobilizada para a concretização de experiências de aprendizagem adequadas a propostas curriculares complementares, tendo em conta os alunos e as especificidades da comunidade. Essas propostas, que existem em algumas escolas, mas que dificilmente são divulgadas nos seus sítios digitais, visam contribuir na sua maioria para uma melhor compreensão de vivências, de continuidades, de resistências e, também, de mudanças, ou seja, visam sobretudo sinalizar numa primeira fase e comunicar o conhecimento de forma crítica, numa segunda.

Na verdade, a localidade é utilizada como elemento motivador para um saber compreendido e não apenas reproduzido (Alves, 2014, p. 68), pretendendo estabelecer um diálogo entre a escola e o meio, entre temas de trabalho e as fontes patrimoniais, testemunhos diversos que ajudarão a concretizar uma aprendizagem que se pretende baseada em problemas (*Problem-Based Learning*) de que falam, por exemplo Savery (2006) e Strobel (2009).

Pretende-se que a localidade e os seus habitantes possam servir como estímulo para poder interrogar, aprofundar conhecimentos pré-existentes, refletir sobre o meio envolvente. Proporcionar novas aprendizagens pode ser um processo facilitado a partir de propostas de trabalho que utilizem a história local e/ou o património, havendo alguns exemplos concretos bem-sucedidos e, felizmente, documentados (Carvalho, 2011; Pinto, 2016; Martins, 2017; Torres, 2020 e Vieira, 2021). O envolvimento de alunos e professores é possível se o que está a ser objeto de análise se relacionar diretamente com práticas culturais, com memórias, paisagens ou objetos e, desse modo, também é mais eficaz trabalhar a análise crítica de documentação variada e contribuir para estimular diversas formas de conhecimento (Pinto, 2016).

A relação com os documentos curriculares em vigor pode ser mais evidente ou não, dependendo das aprendizagens a desenvolver. Habitualmente os professores fundamentam essa proximidade com a necessidade de justificar tarefas, rentabilizar atividades educativas, propor aprendizagens multidisciplinares para interrogar o património de forma transversal, num trabalho desenhado preferencialmente em conjunto, a partir dos conteúdos científicos de cada disciplina envolvida, numa co-construção que deve, inclusivamente, envolver os alunos (Torres, 2020).

Esta negociação e partilha poderá assim contribuir para um produto cultural, uma prática ou proposta concreta para agir no terreno e a partir dele. Partindo do território conhecido dos alunos e das suas famílias, e de questões-problema que visam refletir sobre um elemento patrimonial móvel, imóvel ou imaterial, o trabalho a desenvolver pode partir de uma interrogação e de tarefas iniciais de pesquisa, tendo em conta as competências consideradas essenciais (Martins, 2017).

Numa segunda fase é possível promover um contacto direto com o local ou os locais selecionados, em que individualmente ou em pequeno grupo se observe, contextualize e reflita sobre os testemunhos e a sua relação com os temas de cada disciplina envolvida. Tendo este trabalho mais impacto se houver envolvimento direto dos professores e alunos com os espaços e as pessoas, ele pode também ser planificado para que se consiga dese-

nhar uma tarefa devidamente estruturada, adequada ao nível etário dos alunos e aos meios disponíveis.

Numa terceira fase há que reunir toda a informação recolhida nos momentos anteriores, sendo possível, por exemplo, a utilização da modalidade de portefólios (físicos ou digitais), ou qualquer outra considerada mais adequada, e responder por fim à questão-problema inicial, colocada a partir das perspetivas de análise de cada disciplina envolvida (Domingos et al., 2019).

O território, espaço conhecido de professores e de alunos, mas sobre o qual nem sempre se reflete atentamente, poderá ser uma alavanca fundamental para conseguir algum impacto significativo nas aprendizagens e na participação ativa dos alunos e dos professores. Esses aspetos têm surgido em propostas curriculares e em abordagens práticas, em que a consciência sobre a relevância da localidade surge sobretudo depois da troca de experiências, do confronto, da aprendizagem conjunta (Gonçalves, 2021).

Independentemente das suas características e de ter maior ou menor densidade populacional, há a possibilidade de que a localidade onde a escola se insere possa ser muito motivadora permitindo, de facto, abrir uma janela de oportunidade para os professores trabalharem conjuntamente. Mesmo tendo em conta as aprendizagens definidas a nível nacional, o território poderá servir de mote para construir currículos desenhados a partir da história local, do património local ou até para construir o que se designa atualmente por domínios de autonomia curricular, ou seja, propostas de abordagem temática multidisciplinares à semelhança do que foi proposto, por exemplo, em 1999.

Com efeito, uma obra editada pelo Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário e que reuniu a colaboração das associações de professores de História, de Geografia e de Português, propunha diferentes métodos para a exploração de um espaço de sociabilidade comum a muitos tempos históricos e a diferentes pessoas que dele foram usufruindo, o "largo", enquanto "espaço de múltiplas vivências" (Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, p. 1999).

Porque não fazer o mesmo a partir de um adro de uma igreja ou de uma capela? Analisar, por exemplo, as características geológicas e geográficas do local, as formas de gestão urbana do espaço através de plantas, desenhos, mapas e fotografias, a relação entre os espaços públicos e privados, as acessibilidades, a toponímia, o conjunto de edificações, os materiais construtivos. Estas e outras possibilidades podem envolver a recolha de testemunhos orais, a leitura de monografias ou de notícias que permitam compreender festividades, fluxos de pessoas e de mercadorias, quotidianos.

Na verdade, a partir de uma temática comum como, por exemplo, os impactos da ação humana na paisagem e as alterações que esses impactos podem provocar a curto ou a longo prazo, poderão mobilizar-se conteúdos científicos desde a Pré-História à atualidade na disciplina de História mas, também, conteúdos de Ciências Naturais, de Biologia e de Geologia, de Física e Química, de Geografia, de Matemática, de Português e de expressões plásticas, nomeadamente no Desenho, na Pintura, na Escultura, entre outras disciplinas.

Em Mação, o projeto Apheleia – Raízes da Memória para o Entendimento Global, tem sido desenvolvido desde 2015 pelo Instituto Terra e Memória, pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional e pelo Agrupamento de Escolas Verde Horizonte. Partindo do território para compreender tempos, espaços, causalidades, reforça "a importância do questionamento estimulador do pensamento e da ação" (Alves et al., 2015, pp. 1-2 e Instituto Terra e Memória, s.d.). O trabalho desenvolvido tem procurado propor atividades práticas que partem dos conteúdos curriculares de várias disciplinas, relacionando-os com uma temática agregadora, relacionada por vezes com a biodiversidade, os impactos negativos na paisagem, os desenvolvimentos tecnológicos e formas de ser e de estar.

Esse desenho curricular transversal poderá constituir um verdadeiro trabalho de projeto que envolva diversos professores, várias turmas e, igualmente, as famílias, para além das pessoas que trabalham nos serviços educativos dos museus, centros interpretativos, empresas da região e moradores, desenvolvendo não só competências científicas, mas, também, intersociais. Um tema definido como relevante, tarefas claramente explicitadas e propostas de uma avaliação diversificada e contínua poderão auxiliar alunos e professores a aproximarem-se da localidade e dos diversos testemunhos patrimoniais.

De certa forma esse trabalho de construção de currículos de história local constituirá uma outra oportunidade para repensar a escola, a sua centralidade, o seu papel fundamental para a democratização, para uma interação responsável com os outros e com o meio, num trabalho conjunto.

A concretização deste desafio pode ser essencial numa escola que deve reunir o melhor do analógico e do digital e, também, do território e da comunidade, devendo contribuir para repensar formas de vida, impactos na economia e na sociedade, para refletir sobre prioridades e ações que todos podemos (e devemos) colocar em prática no que deverá ser um "novo contrato social para a educação" (ICFE, 2021).

Referências

Abrantes, P. (Coord.). (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Departamento da Educação Básica.

Alves, L. A. M. (2014). A História local como estratégia para o ensino da História. *Estudos em homenagem ao Professor Doutor José Marques*, *3*, 65-72. Universidade do Porto/Faculdade de Letras. https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/8786.

Alves, A., Ferreira, C., Moleiro, V., Sequeira, R., Oosterbeek, L. & Almeida, J.A. (2015). *Apheleia como recurso educativo: um estudo de caso e a importância de um ensino holístico*. Instituto Terra e Memória.

Azevedo, J. (Coord.). (2007). *Debate Nacional Sobre Educação. Relatório Final*. Conselho Nacional de Educação.

Batista, S. (2012). *A relação escola-comunidade: políticas e práticas*. Projecto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência. https://www.escxel.com/uploads/1_Relac%CC%A7a%CC%83o_Escola_Comunidade.pdf

Carvalho, M. L. (2011). *«Estudar história com os pés na terra»: uma perspectiva museológica aplicada ao currículo da história no 3.º ciclo do Ensino Básico: o caso de Alcobaça*. (Dissertação de doutoramento, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal).

Cura, S., Cura, P., & Oosterbeek, L. (2017). Museu de Arte Pré-Histórica de Mação. *Zahara*, *29*, 98-103. Palha de Abrantes – Associação de Desenvolvimento Cultural Ed. Carneiro.

Decreto-Lei n.º 43/89. (1989). *Diário da República*, I.ª Série, n.º 29 de 3 de fevereiro de 1989 [regime jurídico da autonomia da escola].

Decreto-Lei n.º 115-A/98. (1998). *Diário da República*, I.ª Série-A, n.º 102 de 3 de maio de 1998 [aprovado o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário].

Decreto-Lei n.º 6/2001. (2001). *Diário da República*, I.ª Série-A, n.º 15 de 18 de janeiro de 2001 [reorganização curricular do ensino básico].

Decreto-Lei n.º 75/2008. (2008). *Diário da República*, I.ª Série, n.º 79 de 22 de abril de 2008 [aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário].

Decreto-Lei n.º 55/2018. (2018). *Diário da República*, I.ª Série, n.º 129 de 6 de julho de 2018 [refere o currículo como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente de modo que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída

da Escolaridade Obrigatória e estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens].

Despacho n.º 17169/2011. (2011). *Diário da República*, II.ª Série, n.º 245 de 23 de dezembro de 2011 [o documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais deixa de constituir documento orientador do Ensino Básico em Portugal].

Despacho normativo n.º 13-A/2012. (2012). *Diário da República*, II.ª Série, n.º 109 de 5 de junho de 2012 [concretiza princípios consagrados no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, designadamente no que diz respeito à organização do ano letivo].

Despacho n.º 5908/2017. (2017). *Diário da República*, II.ª Série, n.º 128 de 5 de julho de 2017 [autorizado, em regime de experiência pedagógica, a implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular dos Ensinos Básico e Secundário].

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais*. http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-- essenciais-0.

Domingos, A. M. D., Henriques, R.P., Ferreira, S., Perdigão, R., & Gomes, S. (2019). O papel das visitas de estudo no desenvolvimento curricular integrado: o caso prático de um projeto transdisciplinar. In C. Leite, P. Fernandes, A. Monteiro, C. Figueiredo, F. Sousa-Pereira, & M. Pinto (Eds.), *Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas*: *II Seminário Internacional* (pp. 22-35). CIIE, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Dussel, I. (2020). The Shifting Boundaries of School Subjects in Contemporary Curriculum Reforms. *Zeitschrift für Pädagogik*. Ausgabe *5*, 24, 666-689.

Gonçalves, E. G. D. S. (2021), *Educação Patrimonial no Território. O Contributo do Centro de Arqueologia de Almada entre 1998 e 2018*. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal).

Guia para pais e professores. Roteiro da Reforma do Sistema Educativo, 1986-1996. (1992). Ministério da Educação.

História, Culturas e Democracia (HCD), 12.º ano, Ensino Secundário. (2019). História, Culturas e Democracia – HCD | APH e http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario

Hunner, J. (2011). Historic Environment Education: Using Nearby History in Classrooms and Museums. *The Public Historian, 33*(1), 33-43.

ICFE (International Commission on the Futures of Education). (2021). *Remaining our futures together. A new social contract for education*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707

Instituto Terra e Memória. (s.d.). *Apheleia. Memórias Humanas da Terra. 4 Laboratórios e 18 atividades para o sucesso escolar e a cidadania*. Instituto Terra e Memória.

Lei n.º 46/86. (1986). *Diário da República*, I.ª Série, n.º 237 de 14 de outubro de 1986 [Lei de Bases do Sistema Educativo].

Lindsay, J. (2017). Connecting beyond the Classroom – Move from local to global learning modes. *Scan, 36*(2), 27-38. https://education.nsw.gov.au/teaching-and-learning/professional-learning/scan/past-issues/vol-36--2017/connecting-beyond-the-classroom-move-from-local-to-global-learning-modes2

Lopes, J. T. (2003). *Escola, território e políticas culturais*. Campo das Letras.

Marques, R. & Roldão, M. C. (Org.) (1999). *Reorganização e gestão curricular no ensino básico. Reflexão participada*. Porto Editora.

Martins, G. O. (2009). *Património, herança e memória. A Cultura como criação*. Gradiva.

Martins, G. O. (Coord.). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.

Martins, S. C., Capucha, L. & Sebastião, J. (Org.). (2019). School autonomy, Organization and Performance in Europe. A comparative analysis for the period from 2000 to 2015. CIES – ISCTE (Centre for Research and Studies in Sociology). https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/19965/1/EBOOK_School%20Autonomy%20Organization%20and%20Performance%20in%20Europe_VF.pdf

Martins, S. M. S. (2017). *De quantas histórias se faz o currículo nacional? O currículo de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico e a construção de currículos locais*. (Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo e no Ensino Secundário, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal).

Masachs, R. C. (2009). *Didáctica del Patrimonio – epistemologia, metodologia y estudio de casos*. Ediciones Trea.

McConnell, T., Parker, J. & Eberhardt, J. (2016). *Problem-based learning in the life science classroom K-12*. National Science Teachers Association.

Memórias resgatadas, identidades (re)construídas. Experiências de escolarização, património e dinâmicas educativas locais. (2018-2022). Projeto de investigação Financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia PTDC/CED-EDG/29091/2017. http://memorias.resgatadas.ie.ulisboa.pt/sobre-nos/.

Ministério da Educação. (1992). *Guia para pais e professores. Roteiro da Reforma do Sistema Educativo, 1986-1996*. Ministério da Educação/GETAP – Secretaria de Estado dos Ensinos Básico e Secundário.

Ministério da Educação. (1997). *Desenvolver, Consolidar, Orientar – Documento orientador das políticas para o ensino secundário*. Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário. (1999, 2.ª ed.). *O Património Local e Regional. Subsídios para um trabalho transdisciplinar*. Ministério da Educação/DES – Departamento do Ensino Secundário.

Ministério da Educação e Ciência. (2015). *Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Secundário. Relações Internacionais, 2011-2015*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

Mogarro, M. J. (2018). Ensino de conteúdos escolares: os currículos como fatores estruturantes. In F. H. Veiga (Coord.), O *ensino na escola de hoje: Teoria, investigação e aplicação*, (pp. 473--502). Climepsi Editores.

Pimentel, A. F. (Coord.), Gouveia, A.C., Alvarez, E.M.S., Machado, J.N.S., Henriques, R.P. & Monteiro, R.S.R. (2004). *Programa de História da Cultura e das Artes*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/historia-da-cultura-e-das-artes

Pinto, F. C. (2004). *Cidadania sistema educativo e cidade educadora*. Instituto Piaget.

Pinto, H. (2016). *Educação histórica e patrimonial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. CITCEM.

Portaria n.º 181/2019. (2019). *Diário da República*, I.ª Série, n.º 111 de 11 de junho de 2019 [definem-se os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básicos e secundário].

Programas do ensino preparatório – programas para o ano lectivo 1975/76. (1975). Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário.

Queiroz, A. I. (2009). *A Paisagem de Terras do Demo*. Esfera do Caos Editores.

Quintana, L.C. & Santacana, J. M. (2010). *Ciudad educadora y patrimonio*. *Cookbook of heritage*. Ediciones Trea.

Ravitch, D. (2010). *The death and life of the great American school system. How testing and choice are undermining education*. Basic Books.

Rodrigues, F. & Mogarro, M. J. (2019). Os currículos de formação inicial de professores: aproximações e distanciamentos em dois países europeus. *Revista Lusófona de Educação, 46,* 75-91. 10.24140/issn.1645-7250.rle46.05

Roldão, M. C., Nunes, L. & Silveira T. (1997). *Relatório do Projeto "Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico"*. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Roldão, M. C. (2014). Currículo, didáticas e formação de professores – A triangulação esquecida? In M. R. Oliveira (Org.), *Professor: Formação, saberes e* problemas, (pp. 91-104). Porto Editora.

Savery, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 1*(1), 9-20.

Segurado, M. G. (1998). *A Unidade da Educação Básica em Análise. Relatório*. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Strobel, J. & Barneveld, A. (2009). When is PBL more effective? A meta-synthesis of meta-analyses: Comparing PBL to conventional classrooms. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 3*(1), 44-58.

Torres, M. M. F. (2020). *T.H.E. Tecnologia-História-Educação: o Museu Virtual como construção de património histórico-cultural de comunidades piscatórias*. (Dissertação de doutoramento, Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Nova de Lisboa, Caparica, Portugal).

Vieira, A. R. T. (2021). *As potencialidades da História local e do Património para o ensino da História A e da História da Cultura e das Artes*. (Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal).

UNIVERSIDADES SENIORES E ENVELHECIMENTO ACTIVO: APRENDER E PARTILHAR EM TERRITÓRIOS DE BAIXA DENSIDADE

Helena Cabeleira e Ana Isabel Madeira[*]
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Introdução

A população mundial está a envelhecer. Em todos os países, a população com 60 anos (ou mais) está a crescer mais rapidamente do que todos os restantes grupos etários. A Europa é hoje a região mais envelhecida do mundo: 25% da sua população tem mais de 60 anos. Portugal é o quarto país da União Europeia com maior proporção de idosos por cada 100 habitantes. Mais preocupante é o ritmo a que esse envelhecimento está a ocorrer: gestamos* a envelhecer depressa.[1] Tão depressa que, em 2050, estima-se que Portugal seja o 4.º país mais envelhecido do mundo, com cerca de 40% da população acima dos 60 anos de idade (UNDESA/PD, 2015, p. 32). O envelhecimento populacional "está prestes a tornar-se numa das transformações sociais mais significativas do século XXI, com implicações transversais em todos os sectores da sociedade: no mercado laboral e financeiro; na procura de bens e serviços como a habitação; nos transportes e na protecção social; e nas estruturas familiares e laços intergeracionais" (UNRIC, 2020).

Exaustivamente analisado na sua amplitude nacional, e em contextos urbanos, os efeitos do envelhecimento nas zonas do 'interior' têm sido pouco estudados em Portugal. E o pouco que se conhece alerta-nos para a tentação de reproduzir generalizações acerca das dinâmicas do envelhecimento, ou dito de outra forma, a decalcar o local pelo nacional, ou a ocultar pela via estatística a vitalidade da escassez numérica. Sabe-se, por exemplo, que no domínio das relações sociais as respostas obtidas por idosos residentes em meio urbano e meio rural relativamente à variável "qualidade de vida", evidenciaram um melhor conceito por parte dos habitantes do mundo rural (Pinho, 2005). No domínio da autonomia, os idosos rurais revelam uma vida mais activa, ligada à pequena agricultura e à criação de animais (Ferreira, 2009; Paúl et al., 2003); e que o peso dos idosos a viverem sós na Grande

---

[*] Uma versão anterior deste capítulo (Cabeleira, Carvalho & Madeira, 2020) foi publicada na obra "Universidade, Comunidade e Escola: Tecendo Aprendizagens nos diálogos intergeracionais", Zélia A. Santiago, Rómulo Mangueira & José J. Casimiro (Orgs.), com o título "Memórias do tempo futuro: Envelhecimento, Intergeracionalidade e Educação no Centro de Portugal", Santa Catarina: Livrologia, pp. 134-173. Embora tenham sido introduzidas no presente texto algumas modificações substanciais, decorrentes dos dados disponibilizados pelo Censo de 2021, agradecemos aos editores a autorização para a reprodução do artigo na presente publicação.

[1] O ritmo de envelhecimento de Portugal apenas é suplantado por Itália, Grécia e Alemanha (ACM, sd).

Lisboa (23%) é maior do que em qualquer parte das regiões do interior do país, quando no interior rural a situação mais comum é os idosos viverem acompanhados de outros idosos (Carneiro, 2012). Por outro lado, as redes de sociabilidade da comunidade camponesa e a malha de instituições de apoio social conseguem, em meio rural, mitigar o isolamento, a distância das relações familiares e o imobilismo dos mais velhos quando comparamos com a situação de confinamento dos idosos em meio urbano. Não podemos, pois, considerar que o processo de envelhecimento seja idêntico em todas as partes do território, nem que *o meio rural* acrescente a este fenómeno uma agravante inequívoca.

O presente texto condensa, de forma necessariamente simplista e resumida, os grandes desafios que o processo de envelhecimento coloca às comunidades rurais do interior, quer na paisagem urbanizada das pequenas cidades intermédias, quer nos povoados dispersos pelos territórios de *baixa densidade* do Centro de Portugal. Na tentativa de oferecer uma visão global dos constrangimentos e oportunidades que o fenómeno representa, para a sociedade e para os poderes públicos, a primeira parte do texto refere-se, justamente, à questão do envelhecimento demográfico no coração do território português. Aí serão discutidos os paradoxos, e eufemismos, do que é *ser velho*, bem como os conceitos de envelhecimento activo na perspectiva da educação ao longo da vida. Na segunda parte do texto vamos ao encontro dos espaços e das temporalidades da vida comunitária, das sociabilidades aprendidas no viver, dos artefactos, das experiências e, sobretudo, da memória.

Considerada uma zona deprimida do ponto de vista dos indicadores sócio-económicos, assolada por extremos climáticos, catástrofes naturais, paisagem em progressiva desertificação, a zona do Pinhal Interior Sul (PIS) possui, vista por outro ângulo, uma paisagem humana que só a métrica da proximidade, a vizinhança da partilha o adensamento do olhar permitem descobrir. Essa viagem pelo *interior rural*, é também uma *viagem interior* ao templo da memória das nossas comunidades, convidadas a reflectir sobre a educação, o ensino e a escola e, ao mesmo tempo, a construir uma narrativa, um conhecimento novo, que estabeleça laços entre gerações. Nesse sentido falaremos da memória como matéria-prima identitária, e do importante papel desempenhado pelas estruturas de ensino sénior – as universidades ou academias seniores – como plataformas capazes de reforçar redes de sociabilidade, de fomentar a participação social dos idosos e de resgatar a identidade das comunidades.

Esta foi, no essencial, a temática que atravessou todo o projecto *MRIR: Memórias Resgatadas, Identidades (Re)construídas: Experiências de escolarização, património e dinâmicas educativas locais*. Um projecto que, em torno da história e memória da educação em meio 'rural', procurou articular as questões do envelhecimento, da intergeracionalidade e da participação cívica, com o intuito de devolver às comunidades e parceiros locais (nomeadamente, professores, alunos e poderes públicos) conhecimento transferível para as populações residentes na região do Pinhal Interior Sul.

1. No centro da periferia: O envelhecimento demográfico no coração de Portugal

> The least densely populated NUTS level 3 regions were generally located around the periphery of the EU in remote environments *(*Kotzeva, 2013, p. 32).
>
> (…) Há um princípio estável da vida em sociedade, bem conhecido dos agricultores e dos outros agentes que mobilizam os campos e moldam as paisagens: no futuro só se pode colher o que antes se semeou (Rolo & Cordovil, 2014, p. 59).

O envelhecimento populacional, sem precedente histórico, é uma realidade transversal nas sociedades industrializadas e tecnologicamente avançadas. Embora este seja um

fenómeno global, ele não atinge de forma síncrona ou homogénea as diferentes sociedades e regiões do planeta. Em 2015, a Europa era já a segunda economia mais envelhecida do mundo (apenas superada pelo Japão), constituindo "um dos exemplos mais distintivos de envelhecimento demográfico". Estima-se que Portugal será o país europeu onde o envelhecimento demográfico atingirá uma maior aceleração nas próximas três décadas: 47,1% da população com 55 anos ou mais. Até 2050, será também em Portugal que a taxa de dependência da velhice atingirá os níveis mais preocupantes da zona Euro (65,8%), o que significa que existirão menos de duas pessoas em idade de trabalho para cada pessoa com 65 anos ou mais (Strandell & Wolf, 2019, pp. 22,15,20). Ou seja, a "pressão demográfica" será particularmente densa sobre "a população em idade ativa" (INE, 2019a, pp. 7-8).[2]

Ainda que estas projecções internacionais nos impeçam de encarar o futuro com "optimismo", nem tudo é cinzento nesta "transição demográfica" (Zaidi, 2013, pp. 2-3). O processo de envelhecimento demográfico é um "fenómeno positivo" (Cabral & Ferreira, 2014, p. 11) e uma "história de sucesso" (Strandell & Wolf, 2019, p. 8), até porque a longevidade, mais do que "um problema" é "uma conquista" (s/a, 2015, sp). A acentuada quebra nos índices de fertilidade fez-se acompanhar do incremento da esperança de vida, contribuindo para que, nos dias de hoje, sejam cada vez em maior número as pessoas a sobreviverem à mortalidade infantil, e aquelas que podem esperar viver mais e com melhores condições de vida. Para isso contribuíram os avanços na ciência e nos sistemas e tecnologias da saúde pública, a universalização dos sistemas de ensino e segurança social, o afastamento progressivo das populações do 'trabalho pesado' e o aumento dos níveis de percepção sobre os benefícios do 'estilo de vida saudável', etc.

Por outro lado, o aumento da parcela de pessoas idosas representa desafios sociais e económicos inéditos. Não só porque o crescimento massivo da população aposentada exerce uma pressão descendente sobre o crescimento económico (reduzindo a mão-de-obra e aumentando os custos sociais), mas também porque sendo esta população tendencialmente a mais numerosa no futuro, acaba por causar o declínio da força de trabalho potencialmente disponível para cuidar das gerações mais velhas. Tudo isto traduz-se numa sobrecarga que coloca em causa a sustentabilidade das finanças governamentais, implicando custos incomportáveis para as gerações mais novas que, tendencialmente, terão empregos mais instáveis e precários e, consequentemente, baixa capacidade para se sustentarem e proverem os mais velhos de cuidados e pensões.[3]

Mas também neste domínio, as opiniões dos analistas parecem divergir, havendo quem considere que o envelhecimento da população não coloca, necessariamente, um entrave ao crescimento económico. Ao invés, pode constituir um estímulo à criação de novos bens, serviços e profissões que beneficiarão as outras faixas etárias. Com efeito, a "economia da terceira idade" (ICTskills4All, 2019, p. 11) – ou a chamada "silver economy" (Zaidi, 2013, p. 3) ou "ageing industry" (Silva, 2008, p. 165) – parece hoje oferecer oportunidades que superam largamente os seus riscos e custos. Este padrão de desenvolvimento socio-económico baseado no envelhecimento demográfico das sociedades ocidentais,

[2] Em Portugal, por cada 100 jovens existiam 116,4 idosos (2008) e 159,4 (2018). Ainda em 2008, por cada 100 pessoas em idade ativa existiam 50,2 jovens e idosos. Em 2018, o "índice de dependência total" atingia 55,1. Quanto ao "índice de renovação da população em idade ativa": por cada 100 pessoas com 55-64 anos, existiam 105,1 pessoas com 20-29 em 2008, e 77,7 em 2018 (INE, 2019a, pp. 7-8).

[3] Na Europa, o "*rácio* demográfico de dependência sénior" (pessoas com 65 anos ou mais, relativamente a faixas etárias dos 15-64 anos), aumentou de 25% em 2010, para 29,6% em 2016. Em 2018, as "pessoas idosas" (com 65 anos ou mais) perfaziam um quinto (19,7%) da população total da UE-28, estimando-se 28,5% em 2050, e 51,2% em 2070 (EC, 2017, p. 3; Strandell & Wolf, 2019, p. 8; ICTskills4All, 2019, p.11).

tornou-se evidente após a crise financeira de 2008. Enquanto uma grande parte da população adulta e trabalhadora viu subitamente os seus salários a estagnar ou a cair em flecha, verificou-se também que, em muitos países europeus, uma proporção crescente de idosos enfrentava menos riscos de pobreza e exclusão social do que as gerações mais jovens. Pelo facto de vivem em situação de relativo "bem-estar", estas populações envelhecidas (mais privilegiadas) podem agora optar por gastar mais, o que pode resultar num "dividendo demográfico" (Strandell & Wolf, 2019, p. 8).

Talvez o aspecto mais notável das mudanças projetadas na estrutura populacional da UE seja o facto de a população mais velha – os "muito velhos" (pessoas com 85 anos ou mais) – estar a crescer a um ritmo mais rápido do que qualquer outra faixa etária. Entre 2018 e 2050, estima-se um aumento do número de pessoas muito idosas na UE-28 na ordem dos 130,3 %. Para se ter uma ideia da magnitude desta mudança, o número de pessoas com 85 anos ou mais está previsto aumentar de 13,8 milhões (em 2018) para 31,8 milhões (até 2050), enquanto o número de centenários (pessoas com 100 anos ou mais) deverá crescer de cerca de 106 mil em 2018, para mais de meio milhão em 2050. Este aumento exponencial afectará particularmente as mulheres. Precedido por Itália, Grécia, França e Espanha, Portugal será o país da Europa com o maior número de população "muito idosa" (Strandell & Wolf, 2019, pp. 15-17, 21).

Quanto mais a massa de população idosa tende a avolumar-se, mais o volume de população jovem e/ou em idade activa tenderá a minguar (Kotzeva, 2013, p. 43).[4] Em Portugal, dados do Instituto Nacional de Estatística não deixam margem para dúvida: "em 2018, uma em cada duas pessoas residentes em Portugal tinha acima de 45,2 anos, o que representa um acréscimo de 4,4 anos em relação a 2008" (INE, 2019a, p. 1).[5] Entre 2011 e 2019, Portugal sofreu uma redução de 2,34% na sua população, tendo o número de residentes diminuído em 264 Municípios (85,7% do total) (Curvelo, 2020, sp). E as projecções quanto ao futuro não se afiguram muito animadoras. Entre 2018 e 2080, o índice de envelhecimento demográfico passará de 159,4 para 291,0 idosos por cada 100 jovens. Este índice atingirá o seu pico em 2048, data a partir da qual o número de idosos tenderá a decrescer, uma vez que entrarão nesta faixa etária "gerações de menor dimensão, nascidas já num contexto de níveis de fecundidade abaixo do limiar de substituição das gerações" (INE, 2019a, p. 10). Em 15 de Junho de 2020, o índice de envelhecimento da população portuguesa situava-se na ordem dos 161,3 %, quando em 2009 era de 117,8% (INE/ PORDATA, 2020).

De referir que, em Portugal, todo o período temporal 2011-19 foi marcado pela crise económica e pelas políticas de austeridade que muito contribuíram para a redução na chegada de imigrantes, e para o aumento da emigração de portugueses em busca de oportunidades de emprego no estrangeiro. Neste período de oito anos, a perda de população foi mais acentuada nas regiões do interior do país, predominantemente rurais.[6] Em matéria de

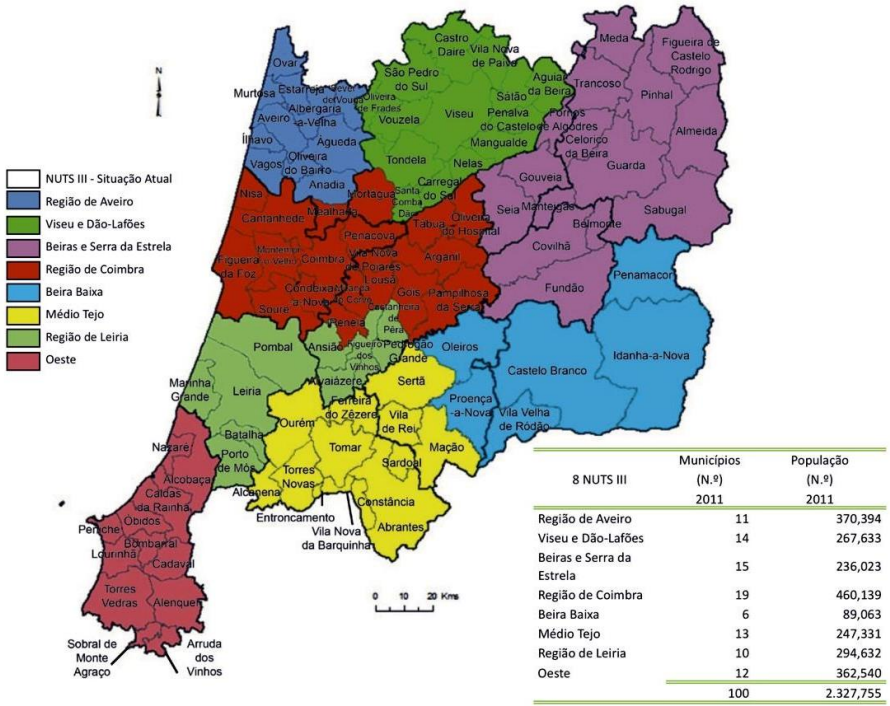
[4] Em 2018, num total de 10.276.617 habitantes, o número de pessoas com menos de 15 anos (13,7%) diminuiu, enquanto os maiores de 65 anos (21,8%) aumentou. Entre 2017 e 2018, a população mais idosa (85 anos ou mais) aumentou em cerca de 12.736 pessoas. Até 2080, estima-se que o número de idosos passe dos atuais 2,2 para 2,8 milhões (INE, 2019a, p.1). Em 2019, viviam em Portugal 10.286.263 indivíduos, entre os quais: população activa (5.252,6), pensionistas (3.600.283) e alunos matriculados (2.003.856). Ou seja: 64% de indivíduos em idade activa (15-64 anos), 22% de idosos (com 65 anos ou mais), 14% de jovens (com menos de 15 anos) (PORDATA, 2020, pp. 4,9).

[5] Em 2017, Portugal foi o terceiro país da UE a apresentar uma "idade mediana mais elevada", 44,8 anos (INE, 2019a, pp. 5-7).

[6] Embora os meios rurais tenham sido mais afectados, o número de residentes também "encolheu" em Lisboa e Porto, onde "a pressão dos preços da habitação 'empurrou' a população para os concelhos da

envelhecimento demográfico, um dos elementos mais relevantes que se extrai destes estudos e dados estatísticos (nacionais e internacionais) diz respeito, precisamente, à discrepância que atualmente se verifica entre as áreas rurais e urbanas.[7]

Embora este não seja um fenómeno exclusivamente português, ele atinge, sem dúvida, maiores proporções em zonas rurais do território português, designadamente, o Pinhal Interior Sul (PIS) – mesmo em comparação com outras regiões da Europa (Kotzeva, 2013, p. 43). Em 2017, o *Retrato Territorial de Portugal* apontava a oposição entre "litoral" e "interior" como explicação para a assimetria ao nível da distribuição demográfica do país: "a densidade populacional em territórios predominantemente urbanos era 19 vezes superior à verificada em áreas rurais" (Carvalho, 2017, p. 8). Em 2018, para cada 100 jovens existiam 299,6 idosos em áreas predominantemente rurais de Portugal. Nas zonas predominantemente urbanas esse número descia para 140. A "assimetria do envelhecimento" atingia o seu "maior diferencial" na sub-região da Beira-Baixa: por cada 100 jovens residentes em zonas rurais ou urbanas daquela região existiam, respectivamente, 702,8 idosos ou 132,8 idosos (INE, 2019b, pp. 1, 4).



8 NUTS III	Municípios (N.º) 2011	População (N.º) 2011
Região de Aveiro	11	370,394
Viseu e Dão-Lafões	14	267,633
Beiras e Serra da Estrela	15	236,023
Região de Coimbra	19	460,139
Beira Baixa	6	89,063
Médio Tejo	13	247,331
Região de Leiria	10	294,632
Oeste	12	362,540
	100	2.327,755

Mapa do Centro de Portugal

Fonte: *CRER 2020: Plano de Ação Regional 2014-2020, 2013* (in CIMBB, 2014, p. 12)

periferia, tendo alguns destes registado aumentos significativos na população". Todas as 18 capitais de distrito portuguesas perderam habitantes, com excepção de Aveiro e Braga (Curvelo, 2020, sp).

[7] Em 2018, viviam 101 milhões de idosos (com 65 anos ou mais) na UE-28, entre os quais: 42% em regiões urbanas, 38% em regiões intermediárias, e 20% em zonas rurais (Strandell & Wolf, 2019, p. 25).

No Censo de 2021, estes valores não só foram confirmados, como bateram um novo 'record' histórico, com o município de Oleiros (densidade populacional: 10,4%) a liderar o pelotão das regiões mais envelhecidas de Portugal – e, muito provavelmente, de toda a Europa – com uma taxa de envelhecimento impressionante: 780,1 idosos por cada 100 jovens. No espaço de uma década, este município – que representa um caso paradigmático na região do PIS – viu a sua população residente decrescer de 5.721 indivíduos (2011) para 4.905 indivíduos (2021) e, inversamente, viu a sua população idosa aumentar em seis pontos percentuais: de 39,6% (2011) para 45,6% (2021).[8]

A sub-região da Beira-Baixa encontra-se administrativamente inserida na Região Centro de Portugal, que é hoje uma das zonas geográficas mais assoladas pela desertificação populacional e paisagística, pelo envelhecimento demográfico, pelos baixos índices de natalidade, pelas elevadas taxas de mortalidade e desemprego, baixos índices de alfabetização e escolarização (sobretudo, entre as populações idosas) e, enfim, pela persistência e resiliência de comunidades tradicionalmente vinculadas à (auto)subsistência agrícola e/ou marcadas por intensos fluxos (e)migratórios.[9] Além disso, a Região Centro caracteriza-se por "três fatores, de natureza eminentemente geográfica, relevantes para a compreensão das dinâmicas sociais e económicas que aí se desenvolvem: a vastidão territorial, a interioridade e a proximidade da fronteira" com Espanha (CIMBB, 2014, p. 12). A Beira Baixa, uma sub-região estatística (NUT-III)[10], define uma zona geográfica cujas demarcações administrativas e nomenclaturas são complexas e historicamente flutuantes.[11] Para complexificar ainda mais estas demarcações e nomenclaturas territoriais, entre 1986 e 2015 a zona geográfica do Pinhal Interior Sul (PIS), parcialmente integrada nas sub-regiões da Beira-Baixa e do Médio Tejo, correspondeu a uma unidade territorial do Interior-Centro de Portugal com nome próprio (NUTS III), composta pelos municípios de Mação, Oleiros, Proença-a-Nova, Sertã e Vila de Rei. A nomenclatura "PIS" acabaria por desaparecer em 2013, "em consequência de uma alteração legislativa" (Soares et al., 2018, p. 1542).[12]

No Pinhal Interior Sul (PIS) está o *centro geodésico* ou o *coração* de Portugal Continental, localizado na Serra da Melriça, no município de Vila de Rei, que é precisamente o

---

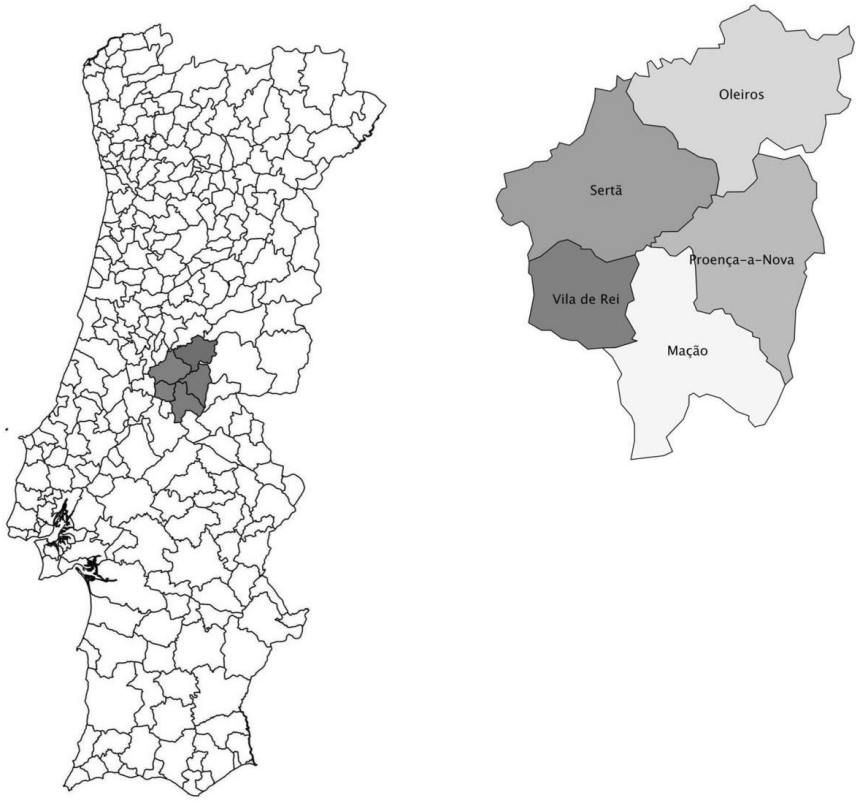
[8] Veja-se o quadro de resumos, por Municípios do PIS, exemplo: PORDATA (2022-09-20). "Censos 2021: Conheça o seu Munícipio: Oleiros", https://www.pordata.pt/Municipios/Quadro+Resumo/Oleiros-255945

[9] Vejam-se os capítulos, nesta monografia: "Histórias de vida, arquivos vivos e história pública" e "Património Educativo do Pinhal Interior Sul" (Helena Cabeleira).

[10] NUTS é o acrónimo de *Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos*, sistema hierárquico de divisão do território europeu em regiões (criado pelo Eurostat no início dos anos 1970), visando a harmonização das estatísticas dos vários países. A nomenclatura subdivide-se em 3 níveis (NUTS I, NUTS II, NUTS III), definidos de acordo com critérios populacionais, administrativos e geográficos.

[11] Para percebermos as dinâmicas sociais, económicas, culturais e identitárias destas sub-regiões do interior de Portugal, torna-se imprescindível identificarmos as divisões e demarcações que, historicamente, configuraram os seus limites territoriais e a especificidade das suas inter-relações locais. Isto porque a Beira Baixa abrange várias sub-regiões da Beira Interior Sul, da Beira Interior Norte, da Cova da Beira e, parcialmente, do Pinhal Interior Sul e do Pinhal Interior Norte. Faz fronteira a Sudoeste com o Ribatejo e é constituída por 13 concelhos (11 no distrito de Castelo Branco, 1 no distrito de Coimbra e 1 no concelho de Santarém). Pertencem ao distrito de Castelo Branco: Oleiros, Proença-a-Nova, Sertã e Vila de Rei; ao distrito de Santarém: Mação. Enquanto NUT-III, a Beira Baixa conta com uma Comunidade Inter-Municipal (CIM) englobando seis municípios: Castelo Branco, Oleiros e Proença-a--Nova. Por sua vez, os municípios da Sertã, Vila de Rei e Mação estão incluídos na CIM do Médio Tejo.

[12] A alteração legislativa decorreu da publicação da nova *Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos – NUTS* (Lei n.º 75/2013, 12 Set., que aprovou o estatuto das entidades intermunicipais), aplicada pelo Sistema Estatístico Nacional e Europeu a 1 Janeiro 2015 (Carvalho, 2015, pp. 3-4).



Mapa do Pinhal Interior Sul

Fonte: *Atlas Digital do Ambiente, 2012* (in Penteado, 2012, p. 16)

mais desertificado e envelhecido daquela região. Cobrindo uma área territorial com cerca de 1900 km2, o PIS congregou 5 concelhos até 2010: Oleiros, Proença-a-Nova, Vila de Rei, Sertã e Mação.[13] Em conjunto, estes concelhos "partilham entre si uma identidade assente na genuinidade do rural" e na "importância da natureza enquanto vetor de desenvolvimento e de valorização territorial".[14] Embora a nomenclatura PIS tenha sido legalmente extinta em 2013-15, por uma questão prática (para não dizer identitária daquela região), essa designação continua ainda hoje activa na linguagem da população local quando se quer referir ao território no qual se inscreve a sua comunidade de pertença. Circundado pelo Pinhal Interior Norte e pela Cova da Beira (a Norte), o Alto Alentejo (a Sul), a Beira Interior Sul (a Este) e o Médio Tejo (a Oeste), o PIS é "um território vincadamente interior" onde as "tendências flagrantes de litoralização do crescimento económico", as "problemáticas de sustentabilidade demográfica" e o "êxodo populacional" contribuem, há várias décadas, para a representatividade do PIS enquanto "fenómeno de desertificação das regiões interiores" (Mateus, 2008, p. 15).[15]

[13] A partir de 23 Agosto 2010 (Lei n.º 21/2010), o concelho de Mação ficou estatisticamente indexado à NUTS III do Médio Tejo. Na nova versão das NUTS (2013), Mação, Sertã e Vila de Rei passaram a integrar a NUTS III – Médio Tejo, enquanto Oleiros e Proença-a-Nova permaneceram na NUTS III – Beira Baixa.

[14] Mais Centro/ QREN (2020-05-04), http://maiscentro.qren.pt/roteiros/pinhalinteriorsul/

[15] Segundo o Censo de 2011, num total de 40.705 pessoas (19.321 homens e 21.384 mulheres) residen-

Com uma densidade populacional reduzida, os 5 concelhos do PIS apresentam valores de PIB *per capita* e rendimento colectável abaixo da média nacional.[16] Trata-se de um território essencialmente rural, com um povoamento concentrado em pequenos lugares e freguesias com "extensas áreas de pinhal e eucaliptal, a maioria devastado pelos incêndios florestais" (Martins, 2007, p. 8; Penteado, 2012, p. 15; Soares et al., 2018, p. 1543). Só no ano de 2017, o incêndio de proporções inéditas que deflagrou no município da Sertã alastrou a Proença-a-Nova e Mação, tendo consumido quase metade da sua floresta, além de habitações.[17] No verão de 2019, outro grande incêndio devastou a restante área florestal que fora poupada em 2017, causando grande flagelo às populações locais, que em muitos casos se viram obrigadas a evacuarem as suas casas e a procurar abrigo em regiões contíguas, ou viram reduzidos a cinzas as suas propriedades agrícolas bem como o trabalho e o sustento de uma vida inteira.

Do ponto de vista dos indicadores educacionais, a Região Centro caracteriza-se por uma população residente com baixos níveis de escolaridade e qualificação, apresentando uma taxa de analfabetismo superior à média nacional e que, no caso das mulheres, chega a atingir o dobro da verificada entre a população masculina. Num total de 2.327.755 residentes na região Centro em 2011, eram cerca de 208.837 os indivíduos sem escolaridade. Ainda que Portugal tenha conseguido esbater as taxas de analfabetismo desde 2001, tanto a nível nacional como regional, o facto é que continuaram a persistir acentuadas "assimetrias" entre sub-regiões do país (INE, 2012, pp. 38-40, 260).[18] No Pinhal Interior Sul, entre os 40.705 habitantes aí registados no ano de 2011, existiam 5.368 pessoas sem qualquer nível de escolaridade atingido (INE, 2012, p. 127).[19]

---

tes no PIS, a Sertã era o município com maior número de habitantes (15.880), sendo que o menor número (3.452) surgia registado no município de Vila de Rei (INE, 2012, pp.107-8). Em 2021, o Censo (base de dados PORDATA) acusou um total de 36.526 indivíduos residentes nos concelhos do PIS: 4.905 (Oleiros), 6.402 (Mação), 3.279 (Vila de Rei), 14.770 (Sertã) e 7.170 (Proença-a-Nova).

[16] Em 2001, no PIS existiam 22.654 pessoas sem actividade económica (71,3% reformados, aposentados ou incapacitados para o trabalho; 16,8% domésticos e 11,9%) (Martins, 2007, pp. 7-8). Em 2011, num total de 2.327.755 residentes no Centro de Portugal (22% da população do país), 40.705 residiam no PIS, onde se registou "o valor mais baixo" (36,6%) das "taxas de atividade" do país: 13.522 pessoas encontravam-se "empregadas" (INE, 2012, pp.18, 49, 107, 337). Entre 2011 e 2021, o PIS perdeu cerca de 4.175 residentes, o que equivale a uma média de 1.000 habitantes por município (Censos 2021, PORDATA).

[17] Na sequência do incêndio que devastou os municípios de Pedrógão Grande, Castanheira de Pêra, Figueiró dos Vinhos, Góis, Penela, Pampilhosa da Serra e Sertã (17 a 24 Junho 2017), o governo português emitiu a *Resolução do Conselho de Ministros n.º 1/2018*, que Aprovou o Programa de Revitalização do Pinhal Interior, reconhecendo que "é necessário e urgente" explorar o "potencial económico da agricultura, a promoção do desenvolvimento rural e o fomento de uma gestão florestal sustentável". O Governo incumbiu a Unidade de Missão para a Valorização do Interior (criada em 2015), de "definir uma estratégia nacional para o desenvolvimento do interior e a coesão territorial", tendo esta estrutura apresentado o *Programa Nacional para a Coesão Territorial*, criado em 2016 (PCM, 2018).

[18] Em 2011, a taxa de analfabetismo na região Centro (6,4%), situou-se acima da verificada em termos nacionais (5,2%), atingindo 8,5% da população feminina e 4,0% da população masculina. A população com 15 ou mais anos sem qualquer nível de escolaridade completo atingia os 12,6% (acima da média nacional 10,4%). Municípios como Oleiros, Aguiar da Beira, Penamacor, Idanha-a-Nova e Pampilhosa da Serra registaram 25% a 29% de pessoas sem qualquer nível de ensino (INE, 2012, pp. 38, 40).

[19] Num universo de 40-705 habitantes do PIS, contabilizaram-se 702 pessoas com o ensino pré-escolar, sendo que nos níveis do ensino básico apareciam registadas 16 707 pessoas com escolaridade ao nível do 1.º Ciclo, 3 344 pessoas com escolaridade ao nível do 2.º Ciclo e 5 535 pessoas com escolaridade

Uma curiosidade que talvez desperte o interesse (e a pertinência) de novas investigações: quando tentamos aceder aos dados dos Censos de 2021, relativos a "taxas de analfabetismo" no território nacional, verificamos que estes indicadores deixaram de ser desagregados (e/ou considerados dignos de sistematização) desde os Censos de 2011, sendo que a última atualização surge-nos com data de Fevereiro de 2014 – como se esta realidade tivesse, pura e simplesmente, desaparecido na última década, ou perdido o interesse público e político (para não dizer, pedagógico-educacional).[20] Ou talvez porque a própria designação – analfabetismo ou analfabeto/a – tenha adquirido, desde então, um estatuto linguístico e psico-sociológico problemático, para não dizer estigmatizante.

No seu conjunto, estas características conjunturais que temos vindo a descrever até aqui reforçam a "dicotomia litoral-interior" e o carácter predominantemente "repulsivo" da região do PIS (Mateus, 2008, p. 15; INE, 2012, p. 33). Mas esta *repulsividade* deve-se, essencialmente, à "incapacidade dos poderes públicos em manter a população residente que, década após década, e desde o recenseamento de 1950, tem vindo sempre a diminuir" nesta região do país (Martins, 2007, p. 7).[21] Ainda que o sector agrícola tenha entrado em declínio desde a década de 1980, a "agricultura, silvicultura, caça e pesca" persitiram em manter-se como o principal "sector de especialização" das populações residentes em "44 dos 100 municípios da região Centro", com especial relevo nas sub-regiões do Pinhal Interior Sul e Oeste (INE, 2012, p. 55).

Ao longo de sucessivas gerações, os baixos níveis de "atractividade económico-social e empresarial" proporcionados por esta região (Mateus, 2008, p. 16) foram fazendo com que os jovens migrassem para os centros urbanos à procura de alternativas de emprego (quer na indústria quer nos serviços, nomeadamente nos serviços não relacionados com a actividade económica). Isto porque no PIS sempre faltou, não tanto o trabalho, mas sobretudo o tipo de emprego que as pessoas normalmente pretendiam. Mais tarde ou mais cedo, a juventude abandonava a sua terra se queria prosseguir estudos, ou se queria condições económicas mais vantajosas para o futuro dos seus filhos. Ainda hoje os (e)migrantes raras vezes retornam, e quando o fazem, é na condição de reformados. A drástica redução da população jovem nestes municípios do PIS faz com que não haja "reposição das gerações" há décadas (Martins, 2007, pp. 7-8).

Em 2011, a região Centro de Portugal apresentava um índice de longevidade da população (47,9%) muito superior à média nacional. Mas foi no PIS que se registou o índice mais elevado do Centro (58,1%), com o município de Vila de Rei (65,0%) no topo da pirâmide do envelhecimento demográfico nacional. Verificou-se também que a região do PIS era aquela onde "as famílias unipessoais constituídas por idosos estavam mais representadas" (INE, 2012, pp. 23, 59).[22] Em 2006, os autarcas de Vila de Rei tentaram resolver este problema estabelecendo um acordo com o Brasil: "receber quatro famílias brasileiras em troca de um visto de residência de forma a repovoar a zona. Das quatro famílias, obrigadas a partilhar casa, só uma se estabeleceu de facto" (Simões, 2014, sp).

---

ao nível do 3.º Ciclo (INE, 2012, pp.127).

[20] Veja-se: "População residente analfabeta com 10 e mais anos segundo os Censos: total e por sexo. Onde há mais e menos homens ou mulheres que não sabem ler nem escrever?", "Taxa de analfabetismo segundo os Censos: total e por sexo. Onde há maior e menor percentagem de homens ou mulheres que não sabe ler nem escrever?" (PORDATA, 2022-09-20), e "Taxa de analfabetismo (%) por Local de residência (à data dos Censos 2011) e Sexo; Decenal" (INE; 2022-09-20).

[21] Dos cerca de 92.908 residentes no PIS em 1950, só restavam cerca de metade em 2001. De 1981 a 2001, o PIS perdeu mais de 15.700 habitantes, à média de 600 pessoas por ano (Martins, 2007, p. 7).

[22] Entre 2001 e 2011, os municípios do PIS perderam cerca de 9,15% da sua população total: -22,22% (0-14 anos); -30,84% (15-24 anos); -5,14 (25-64 anos); -1,63% (65 ou mais anos) (INE, 2012: 125).

Em 2013, dados divulgados na página de internet do *Centro Virtual sobre o Envelhecimento* davam conta da existência de 328 idosos (65 anos ou mais) por cada 100 crianças e jovens (com menos de 15 anos) na região do PIS.[23] No mesmo ano o *Eurostat regional yearbook* OCDE confirmava que as regiões menos densamente povoadas NUTS III estavam geralmente localizadas nos arredores da periferia da EU, em ambientes remotos. O mesmo relatório identificou a zona do PIS como "a região mais envelhecida da Europa", seguindo-se as regiões da Serra da Estrela, Beira Interior Sul e Beira Interior Norte (Kotzeva, 2013, pp. 32, 43, 46; Simões, 2014; LUSA, 2014).

Em face destes números, e no contexto das dimensões *macro* e *micro*, somos levados a concluir que, no cômputo geral das políticas socio-económicas da União Europeia – no interior da qual, de resto, Portugal tem sido muitas vezes considerado como pouco mais do que um *pequeno pobre país periférico* –, tornou-se particularmente saliente a pressão das dinâmicas demográficas regressivas sobre o conjunto das populações rurais e economias de subsistência agrícola. Geograficamente localizadas no centro do país, estas gentes do coração rural português têm sido, paradoxalmente, mantidas na periferia do debate político nacional e europeu. Nas últimas duas décadas o domínio de um padrão de desenvolvimento assente no crescimento económico com base na indústria e no espaço urbano, contribuiu para estrangular a economia camponesa e acelerar o êxodo rural, traduzindo-se no encerramento de escolas e na criação de um fosso intergeracional que, aos poucos, condena à desertificação estas regiões remotas de Portugal.[24]

Na última década, tornou-se também evidente a "desadequação do respectivo perfil habilitacional" (Mateus, 2008, p. 20) destas populações rurais e envelhecidas do interior do país, perante as novas necessidades de competitividade e coesão económico-social que são atualmente impostas pelo mercado de trabalho e por políticas de desenvolvimento urbano/rural predominantemente baseadas na "economia digital" (Kotzeva, 2019, p. 132). Em pleno século XXI, o défice de "literacia digital" entre os cidadãos seniores constitui o principal entrave à sua inclusão na sociedade e no mercado de trabalho (ICTskills4All, 2019, p. 4; INE, 2019c, p. 3).[25]

Quanto maior o número de pessoas idosas excluídas da participação na sociedade digital, mais acentuado se torna o chamado *digital divide* que assenta em aspectos geográficos e geracionais, precisamente, porque separa as regiões segundo "graus de urbanização", mas também separa as gerações entre si segundo níveis de "competência digital" e acesso à tecnologia (Kotzeva, 2019, p. 132; Strandell & Wolf, 2019, p. 134; EC, 2018, pp. 5-6).[26]

---

[23] Fontes do Instituto Nacional de Estatística (INE), Portugal, 2011 e 2013. Cf. CVE: http://pt.cvirtual.org/pt/observatorio/pinhal-interior-sul (consultado em 02 de Maio 2020).

[24] Entre 2011 e 2019, a zona do PIS perdeu 4237 pessoas. Em 2019, foram contabilizados 3323 habitantes em Vila de Rei (variação face a 2011: -4,24%), 6267 habitantes em Mação (variação face a 2011: -13,38%), 14577 habitantes em Sertã (variação face a 2011: -7,56%), 5003 habitantes em Oleiros (variação face a 2011: -11,42%) e 7298 habitantes em Proença-a-Nova (variação face a 2011: -11,43%), perfazendo um total de 36 468 habitantes na zona geográfica do Pinhal Interior Sul (CURVELO, 2020: sp).

[25] Em 2019, um estudo europeu concluíu que, em 2017, cerca de um quinto da população com 65-74 anos nunca tinha utilizado um computador, e que as "pessoas mais velhas" eram três vezes mais propensas do que o adulto médio (16-74 anos) a não usar a internet (STRANDELL & WOLF, 2019: 134, 136).

[26] Em 2017, estimava-se que um terço (31 %) da população adulta da UE-28 possuísse habilidades digitais acima do nível básico: 16 % (55-64 anos) e 7 % (65-74 anos). Menos de um quinto dos idosos participaram em redes sociais, contra uma média de 56 % para todos os adultos (Strandell & Wolf, 2019, p.137).

Estatísticas nacionais e internacionais recentes confirmam esse facto: ainda que o número de idosos com acesso à internet tenha aumentado nos últimos anos (Castro & Camargo, 2017, p. 892), o uso de internet, bem como o nível de competências digitais, é frequentemente mais baixo em áreas rurais e em adultos maiores de 65 anos (INE, 2019c, pp. 1-2; Kotzeva, 2019, pp. 132, 140).[27] Em Portugal, tal como em outros países, "a proporção de utilizadores de internet diminui de forma acentuada com a idade", mas aumenta exponencialmente à medida que os utilizadores revelam maiores índices de "escolaridade" (INE, 2019c, p. 3).[28] Daqui se poderá facilmente depreender, que o principal problema (ou entrave) à *transição digital* consiste, em grande medida, na correlação directa que se pode estabelecer entre índices de literacia e numeracia (no sentido tradicional da alfabetização e escolarização) e índices de literacia digital (envolvendo um conjunto mais vasto de dimensões cognitivas, socioculturais e tecnológicas).

Um dado metodológico relevante: todos estes estudos, relatórios e estatísticas (nacionais e internacionais) advertem quanto à dificuldade em aceder a dados e em providenciar avaliações fidedignas no que diz respeito a tecnologias e competências digitais em contextos predominantemente "rurais", admitindo mesmo que os dados disponíveis para estas áreas geográficas são de "baixa confiabilidade" (Kotzeva, 2019, pp. 140,142). Para além de serem territórios de difícil acesso, a "recolha de dados" revela-se frequentemente "insuficiente", existindo poucos dados atualmente disponíveis que nos permitam sondar as "tendências e metodologias de aprendizagem das TIC para a Economia da Terceira Idade" (ICTskills4All, 201, p. 11).

2. O paradoxo do envelhecimento: Ser velho ou aprender a envelhecer?

Um dos maiores desafios que se coloca às nossas civilizações ocidentais consiste em, por um lado, problematizar a velhice como "uma condição social de dependência" e, por outro, "reposicionar o idoso no conjunto do sistema de relações intergeracionais" (Ferreira, 2015, p. 10). Numa era que ficará certamente marcada pelo estado de emergência pandémica e pela crise sanitária e económica global, *o velho* surgirá, cada vez mais, como um "problema médico" e um "problema social" (Schneider & Irigaray, 2008, p. 586; Daniel, 2006, p. 113) que coloca em perigo a sustentabilidade das economias e das gerações futuras (Zaidi, 2013, p. 2; Strandell & Wolf, 2019, p. 9).

Eis *o paradoxo do envelhecimento*: no plano colectivo, o aumento da longevidade, embora socialmente entendido como um factor "positivo" (Cabral & Ferreira, 2014, p. 11; S/A, 2015, sp), quando conjugado com a diminuição da fertilidade e o aumento do racio de idosos por cada jovem, acarreta um conjunto de problemas socio-económicos que dificilmente poderão ser percebidos pelas populações (e, sobretudo, pelas gerações em idade produtiva) como positivas. Já no plano individual, a longevidade tende a afectar o estado de saúde das pessoas mais velhas e os seus níveis de participação na sociedade. Numa grande maioria dos casos, viver mais não significa necessariamente viver uma vida

[27] Em 2018, em Portugal, 76,2% da população com 16 a 74 anos utilizou a internet, sobretudo estudantes (99,6%). O uso da internet foi mais frequente em pessoas com menos de 55 anos (80%), pessoas com 55 a 64 anos (59,3%), população com 65 ou mais anos de idade (34,1%). Os níveis mais elevados de ligação à internet registaram-se na Área Metropolitana de Lisboa" (entre 88,7% a 86,0%). Os níveis mais baixos verificaram-se nas regiões do Alentejo (73,9% a 71,6%), e do Centro (76,7% a 74,1%) (INE, 2019c, pp.1-3).

[28] Entre 2017 e 2018, utilizaram a internet pessoas com o ensino básico ou 3.º Ciclo (55,6%), pessoas com o ensino secundário (96,9%), pessoas com o ensino superior (98,7%) (INE, 2019c, pp. 3).

mais saudável, mais ativa e independente (Strandell & Wolf, 2019, p. 9). Pelo contrário, viver mais significa muitas vezes "estar mais exposto a doenças crónicas, assim como ao declínio das redes pessoais e sociais" (Cabral & Ferreira, 2014, p. 11). Isto porque o envelhecimento surge tendencialmente associado a um maior isolamento social e geracional, havendo cada vez mais pessoas idosas institucionalizadas, a viverem sozinhas ou com outros da mesma idade – a chamada *intrageracionalidade* –, o que condena este grupo etário a um certo confinamento sobre si mesmo: "viver mais tempo significa pois aumentar a probabilidade de ficar sozinho, sobretudo para as mulheres" (Ferreira, 2015, p. 9).

As imagens e representações "negativas" associadas à velhice têm prevalecido ao longo de séculos na sociedade ocidental: morte, doença, solidão, isolamento, pobreza, deterioração do corpo, exclusão social, perda da identidade pública e dos direitos de cidadania. Por sua vez, esta visão essencialmente "negativa" tem frequentemente sustentado posicionamentos de "rejeição ou exaltação acrítica da velhice" (Neri & Freire, 2000, p. 8), que hoje proliferam tanto na literatura especializada como na "cultura popular" (Blaikie, 1999). Ao longo de séculos e gerações, todo um "imaginário cultural" feito de estereótipos, preconceitos, discriminações e segregações através dos quais nos habituámos a descrever a nós mesmos e às nossas vidas (Silva, 2008, p. 156), acaba por convergir no paradoxo que caracteriza atualmente a nossa relação com a velhice e o envelhecimento: vivemos numa "sociedade de consumo" em que, embora se enalteça a longevidade, se nega em simultâneo ao "velho" o seu valor e o seu papel social. Esta relação paradoxal torna-se mais evidente quando verificamos que "os estereótipos negativos são atribuídos principalmente pelos próprios idosos, que não se reconhecem como tal e falam da categoria 'velho' como se não fizessem parte da mesma" (Schneider & Irigaray, 2008, p. 587). Verdade seja dita: nenhum velho gosta de admitir que o é.

Mas se, por um lado, os conflitos e as atitudes de negação se verificam em relação à velhice, o mesmo já não sucede em relação à primeira idade (a infância) que, aliás, raramente constitui alvo de algum atentado destinado ao seu apagamento na linguagem, na identidade pessoal ou na memória social. Este facto explica a razão pela qual a "condição do idoso" é frequentemente indissociável das "memórias" e "lembranças" que constituem os elementos primordiais do seu processo de "construção identitária". Para os "sujeitos velhos", as "memórias-lembrança" da sua infância e juventude representam a substância das suas vidas no presente (Veiga, Ferreira & Cordeiro, 2016, p. 456).

E é precisamente neste ponto – a biografia – que a Educação e, sobretudo, a História da Educação, se tornam cruciais no discurso sobre o envelhecimento: a juventude, ou o ser jovem, não é uma condição com prazo de validade, mas antes uma atitude perante a vida, um *estado de espírito*. De facto, sabemos hoje que os conhecimentos, competências e os *habitus* adquiridos desde a infância e a juventude condicionam largamente o processo de envelhecimento, daí que se possa constatar que "o envelhecimento não inicia com 60 ou 65 anos, mas é um processo que perpassa a vida inteira e possuí forte relação com a biografia" (Doll, 2014, p. 8). Tal como possui, de resto, uma forte relação com os níveis de escolaridade e os processos de escolarização (ou a falta deles).

Em outras palavras: *ser jovem* é uma coisa que se aprende. Ou, como diria Catherine Malabou (2005): o envelhecimento não é uma inevitabilidade biológica ou estética, mas uma *plasticidade*. E é na medida em que o envelhecimento é um processo determinado socialmente, que se torna premente integrá-lo como tema na formação escolar e profissional desde a mais tenra idade. Curiosamente, o século XX que foi catalogado por Hellen Key como "o século da criança", aparece marcado, no seu final, pelos "problemas gerontológicos" e pela necessidade de instaurar uma "velhice nova" que começa por "aprender a envelhecer" de uma forma "ativa" (Mendizábal, 2001, p. 360).

3. Transformar ‘riscos’ em ‘oportunidades’: envelhecimento activo, aprendizagem ao longo da vida, e o espaço público da educação

A atual centralidade do discurso político sobre o envelhecimento ativo e saudável reveste-se de um conjunto de preocupações sócio-económicas quanto ao futuro das sociedades. Com base na evidência de que a população idosa representa um risco à sustentabilidade dos sistemas de segurança social e financeiros, a Comissão Europeia instituiu o “envelhecimento ativo” – *active ageing* – como “política” especificamente direccionada para “ajudar as pessoas a permanecerem no comando das suas vidas pelo maior tempo possível à medida que envelhecem e, sempre que possível, a contribuírem para a economia e a sociedade”. Os *policymakers* esperam, assim, enfrentar estes “riscos” transformando-os em “oportunidades” (Strandell & Wolf, 2019, p. 9). Dito de outro modo: os idosos, por força do seu maior número, devem consciencializar-se e responsabilizar-se por esse facto. Nesse sentido, dizer que os idosos devem permanecer ativos é o mesmo que dizer que a adaptação da economia ao envelhecimento da sociedade deve influenciar positivamente a sobrevivência das gerações futuras. Isto equivale a dizer que, longe de constituir “um fardo económico” o idoso deve ser entendido como uma “solução” para os problemas económicos (Zaidi, 2013, p. 1).

Mudar a imagem social sobre a velhice ou alterar atitudes *idadistas* passa por uma mudança contra a discriminação face à idade em qualquer situação, pela criação de leis que protejam os cidadãos mais velhos em contextos como a saúde, os serviços sociais ou mesmo a comunicação social, e claro, pela garantia que essas leis sejam cumpridas. Expressões relacionadas com a idade, tal como as relacionadas com o racismo ou sexistas são uma afronta aos direitos humanos fundamentais. Esta mudança, tão importante e absolutamente necessária, só será possível se houver uma alteração no modo como as sociedades encaram o envelhecimento e as pessoas idosas. Ideias discriminatórias, que persistem disseminar representações das pessoas mais velhas como ‘incompetentes’, ‘doentes’ ou ‘frágeis’ – veja-se o caso recente da imagem que a comunicação social deu sobre as pessoas mais velhas, na atual pandemia – funcionam como profecias autoconfirmatórias: pensamos que as pessoas idosas são assim, agimos de acordo com essas expectativas, que acabam por se tornar uma realidade.

Dizer que a educação e a solidariedade intergeracionais possibilitam a manutenção de um envelhecimento saudável e ativo, tornou-se um *cliché* na retórica educacional e política do século XXI (Szekely, 2017; Anica, et al., 2014; Cardoso, 2014). Daí se explicam, também, os crescentes apelos para que se multipliquem ofertas de atividades educacionais para idosos e entre idosos e outros grupos etários, como forma de aproximação das gerações e de desenvolvimento das comunidades (DSDR, 2018; Villas-Boas et al, 2015; Fischer, 2008). Este investimento público e político em mudar a imagem social da velhice tem passado, nas últimas duas décadas, pela criação de universidades e academias seniores de base local, ou pela implementação nas instituições de ensino superior de unidades curriculares ou programas de formação que têm como alvo este público específico. Transformar as representações do idoso associadas à passividade ou doença implica, antes de mais, reconhecer o potencial deste grupo social na manutenção e/ou ampliação da oferta formativa em instituições educativas tradicionalmente frequentadas por outras faixas etárias (que, nos dias hoje, tendem a escassear) e, ao mesmo tempo, fomentar a “aprendizagem ao longo de toda a vida” como forma de incentivar o “encontro intergeracional” (ULISBOA, 2019).

É no contexto deste debate a respeito de envelhecimento demográfico em Portugal e na Europa – e, em particular, na zona geográfica de Pinhal Interior Sul (PIS) –, que o pro-

jecto *Memórias Resgatadas, Identidades (Re)construídas: Experiências de escolarização, património e dinâmicas educativas locais (MRIR)* adquiriu o seu pleno sentido, não só como um projecto de investigação que explora os temas e problemas da história da educação num meio predominantemente rural e povoado por populações seniores que constituem, em si mesmas, um valioso repositório quintessencial da memória intergeracional, mas também como um projecto que integra efectivamente essas populações no próprio processo de produção do conhecimento historico-educacional, para além da forte componente de intervenção comunitária ao nível local que o caracteriza.

O projecto começou por congregar esforços entre vários parceiros nacionais, regionais e locais, no sentido de valorizar as (i)materialidades que se relacionam com a história, a memória e o património educativo das populações residentes no coração rural Português. A História da Educação que aqui construímos em conjunto com as populações seniores do PIS, resultou do confronto entre o olhar *macro* (as narrativas consagradas da educação nacional), e o olhar *micro* (o trabalho arquivístico regional e os territórios onde a memória se reactiva e actualiza permanentemente). A transformação da memória em documento é o que assegura a passagem, de geração em geração, da identidade individual e colectiva. Um dos objectivos centrais deste projecto consistiu, justamente, na construção de um *arquivo vivo* de histórias e memórias que resultaram do testemunho (oral ou escrito) dos próprios indivíduos enquanto narradores e (re)construtores – na primeira pessoa – das suas memórias e experiências de escolarização. O *Eixo Memória* contou, maioritariamente, com a participação de alunos das universidades seniores da região do PIS, mas também contou com a colaboração de diversas pessoas que nunca antes na sua vida tiveram qualquer tipo de contacto directo com alguma instituição de ensino (formal) ou com algum tipo de trabalho de investigação de cariz 'académico'.

Desdobrando-se em mais duas vertentes – o *Eixo Património* e o *Eixo Educação* –, ao longo de 4 anos anos o Projecto MRIR procurou transformar 'riscos' em 'oportunidades' ao construir uma rede de contactos em diálogo permanente com as populações e os parceiros locais do PIS, adoptando práticas e metodologias de investigação – muitas vezes improvisadas, muita vezes experimentais – tendo em vista a articulação das questões da memória e do património educacional, ampliadas por incursões regulares ao terreno PIS em busca de registos e vestígios do património educacional, arqueológico e etnográfico local. O sucesso deste projecto dependeu, quase exclusivamente, do dinamismo que foi criado nessa base de contacto presencial – ou continuado por outros meios, mesmo à distância – entre os investigadores MRIR e as populações seniores do PIS, com um fito comum: transformar a memória em documento para assegurar a passagem, de geração em geração, da identidade individual e colectiva desta região. Todo o *modus operandi* deste projecto assentou, aliás, na convicção de que as aprendizagens intergeracionais e a partilha pública de memórias e histórias de vida 'educacionais' permitem construir um espaço de participação cívica e reconstrução identitária no interior do qual se articulam o desenvolvimento do potencial humano ao nível regional, e o investimento em conhecimento transferível para a melhoria das condições de vida da população. Enquanto investigadores em tempos de pandemia, animou-nos sobretudo a ideia de que esta experiência possa vir a ter lastro noutras regiões do país, constituindo-se como um modelo de investigação-intervenção transferível para contextos com características semelhantes. O papel da coordenação consistiu, sobretudo, em proporcionar o diálogo entre os diversos parceiros, defendendo a existência de um "espaço público da educação" (Nóvoa, 2014, pp. 183-184) e a construção de um novo contrato educativo em que a responsabilidade pela Educação decorra de processos deliberativos e partilhados entre universidades, órgãos locais de governo, associações e cidadãos.

4. A memória como matéria-prima do conhecimento histórico-educacional

A história imaterial da escola é, com efeito, mais difícil de se reconstruir e a ambição de pô-la a descoberto é tão grande quanto o silêncio (e o esquecimento) que paira sobre a história das pequenas escolas do interior rural português. Durante praticamente todo o século XX, pouco ou nada se chegou a saber a respeito do funcionamento destas escolas para além daquilo que os textos normativos, as monografias sobre instituições de ensino e as modestas taxas de alfabetização deixaram perceber (Adão, 2007; Adão & Magalhães, 2013, 2014; Madeira & Silva, 2015). Desconhecíamos quase inteiramente – como, de certa forma, continuaremos a desconhecer – as representações da comunidade camponesa face à educação e à escolarização: da resiliência ou resistência no envio das crianças à escola; dos percalços na aquisição da escrita; da medida da proximidade (ou distanciamento) da comunidade face à cultura escolar; da relação dos ritmos da sociedade rural com as práticas escolares; das dificuldades inerentes ao trabalho do professor primário; do lugar das mestras na profissão docente; da gestão quotidiana das práticas da sala de aula; das inovações didácticas e curriculares; dos usos dados aos manuais escolares, e por aí adiante…

Antes de iniciarmos o Projecto MRIR, sabíamos apenas que, ao longo do século XX, a imposição à escala global da chamada *escola de massas* tinha sido encarada de forma variável, desafiando um entendimento uniformizado da consciência colectiva, e revelando a existência de um vasto conjunto de saberes locais, conhecimentos e práticas do quotidiano que foram conseguindo sobreviver e resistir (ou que se foram hibridizando, modificando, transformando) face à imposição de um modelo único, um sistema ou uma ordem. O "inventário" destes (des)conhecimentos no interior das escolas rurais constituiu, portanto, uma tarefa central do projecto MRIR, contribuindo para acelerar e, de certa forma, dar corpo e rosto, a uma agenda de investigação que contava já com algumas décadas de afirmação da sua urgência (Certeau et al., 1997; Cruz, 2016), em face, precisamente, das ameaças de morte iminente deste modelo escolar (e destas gerações que o viveram) herdado do final do século XIX.

Interessou-nos, particularmente, estudar a internalidade associada às tarefas da escola – as normas que definem os conhecimentos a ensinar, e as práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos, geração após geração – análise essa que não excluiu o interesse pelo estudo das relações (de paz ou de conflito) que a escola foi mantendo em cada período da sua história com o conjunto das culturas (religiosa, política, popular) que lhe eram contemporâneas (Julia, 1995, pp. 353-354). Foram estas relações que nos permitiram compreender os processos de apropriação e reprodução dos modelos culturais em circulação no contexto escolar do PIS, cujos efeitos vão muito além das taxas consagradas de monitorização dos sistemas de ensino (de abandono, de reprovação, de analfabetismo) que mais não são do que um registo, uniforme e abstraído, de vários tipos de relação com a cultura letrada (Ramos, 1988, p. 1112). O que o Projecto MRIR nos permitiu ver (e conhecer) de perto foi, antes de mais, toda uma espantosa massa humana e toda uma gama de variabilidade e heterogeneidade nas maneiras de viver e de recordar a escola e a experiência (individual ou colectiva) da escolarização – bem como a falta delas –, maneiras essas ditadas não apenas por questões de classe social ou de expectativa familiar mas, sobretudo, impostas por certas regras e rotinas que (ainda nos dias de hoje) estão presentes e directamente relacionadas com as condições de vida e sobrevivência das pessoas (e de comunidades inteiras) num território marcado pelo isolamento, abandono e esquecimento decorrentes da sua especificidade geográfica, tanto quanto das inevitabilidades quotidianas do mundo rural de há 60 ou 70 anos atrás.

4.1. Universidades Seniores do Pinhal Interior Sul: articulações entre investigação, resgate da memória e intervenção cívica

A divulgação do Projecto MRIR entre os habitantes locais do Pinhal Interior Sul (PIS), bem como o trabalho resultante do contacto directo com os parceiros institucionais constituíram uma das prioridades iniciais da investigação. Após firmados os primeiros contactos e compromissos com a comunidade local (Out. 2018), a segunda fase do trabalho de pesquisa (recolha de testemunhos) desenvolveu-se em colaboração com as autarquias (através dos seus espaços e equipamentos culturais e/ou educativos) e, em particular, com os alunos que frequentavam as Universidades Seniores (US) de Proença-a-Nova, Mação, Vila de Rei e Sertã. Estas instituições desenvolvem as suas actividades sob a tutela de uma organização denominada RUTIS (Associação Rede de Universidades da Terceira Idade), criada em 2005 e reconhecida oficialmente em 2016.[29]

De acordo com a *Resolução do Conselho de Ministros*: "os resultados da acção das academias *universidades seniores* são inquestionáveis quanto ao bem-estar que propiciam, quer no reforço das perspectivas de inserção e participação social, quer na melhoria das condições e qualidade de vida das pessoas que as frequentam." Segundo o mesmo documento, a implantação 'local' destas instituições tem vindo a contribuir para alterar os "modos de vida" da população sénior, proporcionando-lhes benefícios a vários níveis: "aumento dos conhecimentos, nomeadamente através do aumento da cultura geral e da percepção da melhoria contínua das capacidades de aprendizagem, assim como da promoção de estilos de vida saudáveis, através da prática de exercício físico e de hábitos de alimentação equilibrada". O documento refere ainda que "as mais valias" das universidades seniores "não se situam apenas na manutenção das actividades de índole intelectual e física e na aquisição de conhecimento em si mesmo, sendo primordial a sociabilização e manutenção de contactos sociais" que estes equipamentos favorecem (PCM, 2016, p. 4232).

No contexto regional do PIS, estas universidades têm uma função acrescida pelo facto de se situarem em territórios extremamente envelhecidos, com povoamento disperso e acessibilidades reduzidas. Constituem, por isso mesmo, uma oportunidade de relacionamento entre as pessoas que se encontram afastadas das suas famílias, isoladas em aldeias envelhecidas, encravadas nas serranias beirãs. A operacionalização do Projecto MRIR através do recurso a estas US pareceu-nos, desde o início, a estratégia metodológica mais acertada para iniciar o processo de recolha e sistematização dos testemunhos orais (e escritos) no sentido de produzir conhecimento sobre experiências de vida, e percursos de escolarização em meio rural. No entanto esta estratégia teria de ser acompanhada por mecanismos de controle, particularmente no que respeita ao processo de amostragem, uma vez que esta população apresenta características que a distinguem do restante da população idosa, maioritariamente composta por trabalhadores agrícolas residentes nos concelhos visados pelo projecto. Assim, através de técnicas de amostragem pensadas ou inten-

[29] De acordo com os seus estatutos, a RUTIS tem como finalidade "criar novos projectos de vida para os seniores". Tem como missão: "defender, representar e dinamizar as Universidades Seniores"; e "incentivar a participação social dos mais velhos". Membro de diversas redes nacionais e internacionais, a RUTIS é a única instituição portuguesa com acordo com o Estado para a "promoção do envelhecimento activo", contando com mais de 45 mil alunos inscritos, 300 entidades e 5500 professores voluntários. Cf. RUTIS: http://www.rutis.pt/paginas/1/quem-somos/ (consultado a 10 Julho 2020). Em Abril de 2020, na sequência da crise pandémica, a RUTIS lançou uma iniciativa pioneira: a Universidade Sénior Virtual (USV): https://www.seniorvirtual.pt (consultado a 15 Maio 2020).

cionais, construímos uma bolsa de informantes capaz de representar situações muito diversificadas relativamente às relações da família e das comunidades de pertença perante a escolarização, a educação e o ensino em meio rural. Fizemo-lo em relação às categorias de informantes que incluímos na amostra a entrevistar e, repetimos o procedimento em relação aos contactos que tínhamos interesse em aprofundar (por amostragem em 'bola de neve') recorrendo a outros testemunhos pertencentes ao universo de relação dos alunos fora, porém, das actividades das US.

Quanto às representações que foram o objecto central dos blocos de questões apresentados aos nossos informantes (através da realização de entrevistas extensas e semi-estruturadas) quisemos recuperar, por intermédio da reactivação da memória, uma narrativa referida à sua experiência escolar, com especial incidência nas memórias acerca da instrução primária. Esta entrevista subordinou-se à obtenção de informação em quatro campos de problemáticas: a) O tempo-espaço da escola (quotidiano da escola, temporalidades do calendário escolar, modelo escolar e espaço físico da escola, materiais pedagógicos, etc); b) O percurso de escolarização (percurso escolar enquanto alunos e professores, imagens e representações sobre professores, modos de relacionamento, concepções de educação, ensino e escola, expectativas em relação à escola e ao desempenho escolar, processos de ensino-aprendizagem, currículo, estratégias de ensino, etc); c) As relações entre os modelos de socialização e as aprendizagens escolarizadas (relação da comunidade com a instituição escolar, participação da escola na vida da comunidade, concepções sobre género e idade no contexto das aprendizagens formais, relação entre pares, co-educação, acção social escolar, aprendizagens inter-geracionais, etc); d) Os sistemas de transmissão de saberes extra-escolares (percursos de formação experiencial, trajectórias alternativas de formação de adultos, sistemas de transmissão de saberes extra-escolares, etc).

Com o objectivo de complementar a informação relativa ao *Eixo Memória*, e numa lógica de trabalho inspirada nas metodologias da ego-história e na escrita de si (Josso, 1999; Malatian, 2012) solicitámos aos participantes das US um relato livre sobre a temática das experiências escolares e, sempre que possível, a organização (pelos próprios) de arquivos pessoais (provas, exercícios escolares, redacções, ditados, fotografias, cadernos escolares, correspondência, diplomas, etc.), bem como a realização de autobiografias em suporte escrito. A compilação, análise e interpretação desta documentação deu origem a vários produtos (e indicadores de realização) e actividades de disseminação: seminários, comunicações em conferências, posteres e cartazes, videos ou filmes de curta duração, publicações várias (incluindo o Website).

As US do PIS constituíram o elo através do qual foi possível 'entrar' na comunidade: num primeiro momento, através da sensibilização dos alunos para a participação no projecto e, num segundo momento, capacitando os seniores como informantes e interlocutores privilegiados na ligação entre o grupo de investigadores e as populações locais. No momento em que, precisamente, todas estas ligações e articulações na base local se estavam a consolidar, o trabalho de campo foi subitamente interrompido pela crise pandémica (ano lectivo de 2019/2020). As Universidades Seniores do PIS não chegaram a iniciar o segundo semestre lectivo (entre Janeiro e Junho). Apesar dos muitos reveses e contratempos que tivemos de enfrentar na sequência da emergência pandémica, as ligações já estabelecidas no terreno permitiram-nos reformular o calendário, o plano de trabalhos e os produtos intermédios e finais do Projecto MRIR. Os alunos das US desempenharam um papel central (e imprescindível) na ligação entre os investigadores e as comunidades locais, na difusão dos produtos do projecto, no envolvimento da comunidade na produção de conhecimento, histórico e etnográfico.

Notas finais

Desde Outubro 2018 até Setembro de 2022, o Projecto MRIR investigou os percursos de escolarização da comunidade do PIS, e produziu uma memória histórica sobre a educação e o ensino nesta região do país. No âmbito do compromisso que estabelecemos com as entidades parceiras e financiadoras, o Projecto MRIR contribuiu para a produção de conhecimento sobre um objecto pouco estudado pela história da educação portuguesa: a história dos processos de alfabetização e escolarização em meio rural. Uma das primeiras etapas deste processo consistiu, já o vimos, na fixação das memórias, através da passagem da oralidade ao escrito. Como disse Lucien Febvre, a história faz-se com documentos escritos – quando eles existem –, mas "pode e deve fazer-se sem documentos escritos, se estes não existirem". E acrescentava: "é preciso criá-los com todo o engenho com que o historiador puder contar para fabricar o seu mel, quando faltam as flores habituais: faz-se com palavras, sinais, paisagens e telhas; com formas de campo e com ervas daninhas; com eclipses da lua e arreios". Em suma, "com tudo o que, sendo próprio do homem, dele depende, serve o homem, exprime o homem, torna significante a sua presença, actividade, gostos e maneiras de ser" (Febvre, *apud* Le Goff, 2000, pp. 101-2). Com efeito, para *fabricar o nosso mel*, contámos com a voz dos mais velhos para exprimir a sua narrativa articulada à nossa problemática e aos objectivos últimos do projecto. Esta narrativa é a matéria-prima da nossa investigação, subordinada ao quadro teórico que tivemos oportunidade de explicitar ao longo de vários capítulos.

Mas há neste estudo uma vertente paralela, de natureza interventiva e cívica, que importa sublinhar e que decorre das múltiplas estratégias pensadas para os vários níveis da investigação. Por um lado, o Projecto MRIR devolve a palavra aos idosos que participam no estudo, e aos que interagem com a equipa do projecto, através da sua participação directa na recolha de testemunhos gravados e na recolha de testemunhos escritos e imagens sobre as suas experiências e percursos escolares. Porém, ao colocar os mais velhos no centro da nossa investigação, estamos a ir além da recolha de testemunhos orais de uma forma 'passiva'. Estamos, ao invés, a promover o papel dos seniores como agentes e autores da sua própria história e memória, e como parceiros activos e co-laboradores no desenvolvimento do projecto. Estamos a introduzir mudanças ao nível da estereotipia dos mais velhos, a combater o mito e a imagem do idoso como um peso ou um fardo social, estamos a divulgar relatos de homens e mulheres que contribuíram para o Portugal de hoje, com as suas preocupações e análises. Estamos, em suma, a contribuir para a criação de novas formas de interagir e integrar os idosos nos processos de produção do conhecimento, ao mesmo tempo que procuramos fixar novas imagens e novas representações sobre a velhice e o envelhecimento.

Por outro lado, é preciso reforçar a ideia de que o projecto foi pensado no sentido de devolver à comunidade os resultados da investigação. Daí a nossa preocupação em produzir conhecimento histórico (sobre o património local material e imaterial) que possa ser transferível para diversas actividades, ser utilizado por diversas organizações e instituições, ser transversal às várias gerações (jovens, adultos, seniores). Alunos e professores das escolas locais poderão, a partir dos materiais produzidos (e publicados), recorrer a estas bases de dados curadas sobre edifícios escolares, personalidades, acontecimentos históricos, percursos de vida, iconografia, etc. que poderão mobilizar para compor currículos escolares, visitas de estudo ou passeios históricos referidos à sua paisagem, ao seu território e à sua identidade. O derradeiro objectivo de todo o nosso trabalho: resgatar a memória dos mais velhos, valorizar o "produto nacional vivo" (Silva, 1988), por um futuro partilhado entre gerações.

Referências

ACM – Alto Comissariado para as Migrações (sd). *Observatório das Migrações*, https://www.om.acm.gov.pt/o-observatorio

Adão, Á. & Magalhães, J. (Orgs.) (2013). *História dos municípios na educação e na cultura: incertezas de ontem, desafios de hoje*. Lisboa: IEUL.

Adão, Á. & Magalhães, J. (Orgs.) (2014). *Os Municípios na Modernização Educativa*. Lisboa: IEUL.

Adão, Á. (2007). A escola em meio rural no Portugal do Estado Novo. A formação dos seus professores no(s) discurso(s) do poder político. In F. Werle (Org.), *Educação Rural em Perspectiva Internacional. Instituições, práticas e formação do professor* (pp. 269-293). Ijuí: Editora UNIJUÍ.

Anica, A., Fragoso, A., Ribeiro, C. & Sousa, C. (Coord.). (2014). *Envelhecimento Ativo e Educação*. Faro: Universidade do Algarve, https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/5702/5/Ebook%20FINAL.pdf

Bédarida, F. (1993). Temps présent et présence du passé. In *Écrire l'histoire du temps present. En hommage à François Bédarida* (pp. 391-402). Paris: CNRS Éditions.

Bédarida, F. (2001). Le temps présent et l'historiographie contemporaine. *Vingtième Siècle: Revue d'histoire*, 69: 153-160.

Blaikie, A. (1999). *Ageing and Popular Culture*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 62-63: 69-72.

Cabral, M. & Ferreira, P. (2014). *O envelhecimento ativo em Portugal: Trabalho, reforma, lazer e redes sociais*. Lisboa: FFMS, https://fronteirasxxi.pt/wp-content/uploads/2017/10/Envelhecimento-activo--em-portugal.pdf

Cardoso, A. (2014). *Livro Branco sobre a solidariedade entre gerações e envelhecimento ativo*. Lisboa: CESIS.https://www.animar-dl.pt/documentacao/pdf/27-coesao-social/177-livro-branco--sobre-a-solidariedade-entre-as-geracoes-e-envelhecimento-activo

Carneiro, R. (Coord.). (2012). *O Envelhecimento da População: Dependência, Ativação e Qualidade. Relatório Final*. Lisboa: Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa, FCH-UCP

http://www.qren.pt/np4/np4/?newsId=1334&fileName=envelhecimento_populacao.pdf

Carvalho, A. (Dir.). (2015). *NUTS 2013: As Novas Unidades Territoriais para fins estatísticos*. Lisboa: INE, https://www.compete2020.gov.pt/admin/images/NUTS2013_(1).pdf

Carvalho, A. (Dir.). (2017). *Retrato Territorial de Portugal*. Lisboa: INE, https://www.ine.pt/ine_novidades/RTP2017/files/assets/common/downloads/publication.pdf

Caspard, P. (2009). L'historiographie de l'éducation dans un context mémoriel. Refléxions sur quelques evolutions problématiques. *Histoire de l'Éducation*, 121: 67-82.

Castro, A. & Camargo, B. (2017). Representações sociais da velhice e do envelhecimento na era digital: revisão de literatura. *Psicologia em Revista*, 23(3): 882-900, http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v23n3/v23n3a07.pdf

Certeau, M., Giard, L. & Mayol, P. (1997). *A invenção do cotidiano: Morar, cozinhar*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Chartier, R. (1993). Le regard d'un historien moderniste. In *Institut d'Histoire du Temps Présent. Écrire l'histoire du temps présent*. Paris: CNRS Éditions.

CIMBB (Coord.). (2014). *Estratégia integrada de desenvolvimento territorial da Beira Baixa – Plano estratégico e de ação para a Região da Comunidade Intermunicipal da Beira Baixa no período 2014-2020*. Castelo Branco: CIMBB / SPI, http://www.cimbb.pt/media/167981/revista_cimbb.pdf

Cook, T. (1998). Arquivos Pessoais e Arquivos Institucionais: Para um entendimento arquivístico comum da formação da memória em um mundo pós-moderno. *Revista Estudos Históricos*, 11 (21): 129-150.

Cruz, R. (2016). A escola rural na produção académica portuguesa: Apontamentos sobre a (in)visibilidade de um objecto de estudo. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2): 233-253.

Curvelo, P. (2020-06-20). População caiu em 86% dos concelhos desde 2011. Veja no mapa o que aconteceu no seu concelho entre 2011 e 2019. *Jornal de Negócios*, https://www.jornaldenegocios.pt/economia/detalhe/populacao-caiu-em-86-dos-concelhos-desde-2011-veja-no-mapa-o-que--aconteceu-no-seu?fbclid=IwAR0QVfHTna6o_PxShl6cL715jjKZ8Fsz01oZgHQBqm82l4rB6r_PECsYmzU

CVE (sd). Observatório: Pinhal Interior sul. *Centro Virtual sobre o Envelhecimento*, http://pt.cvirtual.org/pt/observatorio/pinhal-interior-sul

Daniel, F. (2006). O Conceito de velhice em transformação. *Interacções*, 10: 113-122, https://www.interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/view/179

Doll, J. (2014). Educação e envelhecimento: desafios no mundo contemporâneo. In A. Anica, A. Fragoso, C. Ribeiro & C. Sousa (Coord.), *Envelhecimento Ativo e Educação*, (pp. 5-17). Faro: Universidade do Algarve.
https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/5702/5/Ebook%20FINAL.pdf

Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: Edition L'Harmattan.

DSDR – Direção de Serviços e Desenvolvimento Regional (2018). *Boas práticas: Envelhecimento Ativo e Saudável na Região Centro*. Coimbra: CCDRC, http://www.panaf.gov.pt/wp-content/uploads/2019/01/CCDRC_2018.pdf

Duay, D. & Bryan, V. (2006). Senior adult's perceptions of successful aging. *Educational Gerontology, 32*(6), 423-445.

Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.

Durão, M.C. (2017). *Bem-estar psicológico de jovens universitários: contributos da intergeracionalidade*. Tese Dout. Educação / Psicologia da Educação. IEUL. https://repositorio.ul.pt/handle/10451/32281

EC – European Commission (2018). *Digital Education Action Plan*. Brussels: European Commission, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM:2018:22:FIN

EC – European Commission. (2017). *The 2018 Ageing Report: Underlying Assumptions and Projection Methodologies*. Institutional Paper 065. Luxembourg: Publications Office of the European Union, https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/economy-finance/ip065_en.pdf

Ferreira, P. (2015). O envelhecimento ativo em Portugal: tendências recentes e (alguns) problemas. *Revista Kairós Gerontologia*, 18(19): 7-29, https://revistas.pucsp.br/kairos/article/view/27113

Ferreira, A (2009). *A qualidade de vida em idosos em diferentes contextos habitacionais: a perspectiva do próprio e do seu cuidador*. Diss. Mestrado. Lisboa: FPCE/UL. https://repositorio. ul.pt/handle/10451/2156

Fischer, T. (Ed.). (2008). *Intergenerational Learning in Europe: Policies, Programmes & Practical Guidance: Final Report*. EAGLE Consortium. Erlangen: University of Erlangen-Nuremberg. http://www.menon.org/wp-content/uploads/2012/11/final-report.pdf

Frank, R. (2001). Une histoire problématique, une histoire du temps present. *Vingtième Siècle: Revue d'histoire*, 71: 79-89.

Halbwachs, M. (1994). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris: Albin Michel [1.ª ed. Alcan, 1925].

Halbwachs, M. (1997). *La mémoire collective*. Paris: Albin Michel [1.ª ed. 1950].

Hartog, F. (2013). *Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora [1.ª ed. 2003].

Hobsbawm, E. (1993). Un histoiren et son temps présent. In Institut d'Histoire du Temps Présent (ed.). *Écrire l'histoire du temps présent*. Paris: CNRS Éditions.

ICTskills4All (2019). *Intellectual Output 2: Report on intergenerational and peer-to-peer educational programs to improve digital skills in older adults*. Porto: U.Porto & Porto4Ageing.
https://up.pt/ictskills4all/wp-content/uploads/sites/297/2019/09/O2_PT.pdf

IHTP – Institut d'Histoire du Temps Présent (1993). *Écrire l'histoire du temps present. En hommage à François Bédarida*. Paris: CNRS Éditions.

INE (2012). *Censos 2011: XV Recenseamento Geral da População e V Recenseamento Geral da Habitação: Resultados definitivos Centro*. Lisboa: INE. https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacao_det&contexto=pu&PUBLICACOESpub_boui=156658963&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1&pcensos=61969554

INE (2019a). Estimativas de População residente em Portugal (2018). *Destaque: Informação à comunicação social, 14 Junho 2019*, 1-14,
https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=354227526&DESTAQUESmodo=2&xlang=pt
INE (2019b). Anuários Estatísticos Regionais: Informação estatística à escala regional e municipal (2018). *Destaque: Informação à comunicação social, 18 Dezembro 2019*, 1-13,
https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=354602662&DESTAQUESmodo=2
INE (2019c). Inquérito à utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias. *Destaque: Informação à comunicação social, 21 Novembro 2019*, 1-11,
https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=354447153&DESTAQUESmodo=2
INE/ PORDATA (2020), Indicadores de envelhecimento (última actualização: 2020-06-15), https://www.pordata.pt/Portugal/Indicadores+de+envelhecimento-526
INE (2022-09-20). "Taxa de analfabetismo (%) por Local de residência (à data dos Censos 2011) e Sexo; Decenal. Última atualização destes dados: 13 de fevereiro de 2014"
https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0006731&contexto=bd&selTab=tab2&xlang=PT
Josso, M.-C. (1999). Histórias de vida e projecto: a história de vida como projecto e as "histórias de vida" a serviço de projectos. *Educação e Pesquisa*, 25 (2): 11-23.
Josso, M.-C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.
Joutar, P. (1998). História Oral: Balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In M. Ferreira & J. Amado (Org.), *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
Julia, D. (1995). La culture scolaire comme object historique. In Novoa, Depaepe & Johanningmeier (Eds.), *The Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives* (pp. 353-382). Gent: Paedagogica Historica Supplementary Series.
Koselleck, R. (2006). *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, PUC-RJ.
Kotzeva, M. (Ed.). (2013). *Eurostat regional yearbook 2013*. Luxembourg: Eurostat, https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5784301/KS-HA-13-001-EN.PDF
Kotzeva, M. (Ed.). (2019). *Eurostat regional yearbook 2019*. Luxembourg: Eurostat, https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/10095393/KS-HA-19%E2%80%91001-EN-N.pdf/d434affa-99cd--4ebf-a3e3-6d4a5f10bb07
Le Goff, J. (2000). *História e Memória*. Vol.I: Memória; Vol.II: História. Lisboa: Edições 70.
LUSA (2014-10-06). Pinhal Interior Sul de Portugal é a região mais envelhecida da UE – Eurostat, *Visão*, https://visao.sapo.pt/lusa/2014-10-06-pinhal-interior-sul-de-portugal-e-a-regiao-mais--envelhecida-da-ue-eurostatf797491/
Madeira, A.I. & Silva, A.M. (2015). O Património Cultural da Educação no Espaço Colonial: O legado do Colégio das Missões Ultramarinas. In M. J. Mogarro (Coord.), *Educação e Património Cultural: Escolas, Objectos e Práticas* (pp. 227-262). Lisboa: Edições Colibri.
MAIS CENTRO/ QREN (sd). Pinhal Interior Sul: Roteiros Mais Centro. *Mais Centro*, http://maiscentro.qren.pt/roteiros/pinhalinteriorsul/
Malabou, C. (2005). La plasticité en souffrance. *Sociétés & Représentations*, 20(2): 31-39, https://www.cairn.info/revue-societes-et-representations-2005-2-page-31.htm#
Malatian, T. (2012). *Escrita de si e narrativa histórica*. Acervo digital da UNESP, https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/46186/1/01d21t03.pdf
Martins, F. (2007). Estratégias de "sobrevivência"/desenvolvimento nos concelhos do Pinhal Interior Sul. In *Atas do 13.º Congresso da APDR / 1.º Congresso Lusófono de Ciência Regional*. Angra do Heroísmo: Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Regional (APDR), http://apdr.pt/data/atas/congresso_2007/pdf/89.pdf
Mateus, A. (Coord.). (2008). *Médio Tejo e Pinhal Interior Sul: Programa Territorial de Desenvolvimento: Estratégia de Desenvolvimento 2020: Plano de Acção 2007-2013*. Lisboa: A.M. & A.

– Sociedade de Consultores,http://www.maiscentro.qren.pt/private/admin/ficheiros/uploads/PTD_MeDIO%20TEJO-PINHAL%20INTERIOR%20SUL.pdf

Meda, J. & Viñao, A. (2017). School Memory: Historiographical Balance and Heuristics Perspectives. In C. Yanes-Cabrera, J. Meda & A. Viñao (Eds), *School Memories. New Trends in the History of Education* (pp. 1-9). Cham: Springer.

Mendizábal, M. (2001). Datos para una pedagogía gerontológica. *Revista de educación*, 324 (La sociología de la educación. Balance y perspectivas): 341-361, https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19379

Neri, A. & Freire, S. (Orgs). (2000). *E por falar em boa velhice*. Campinas: Papirus.

MRIR (2019). Sobre nós. *Website MRIR*, http://memorias.resgatadas.ie.ulisboa.pt/sobre-nos/

Nora, P. (1978). Présent. In J. Le Goff, R. Chartier & J. Revel (Orgs.), *La nouvelle histoire* (pp. 467-72). Paris: Retz.

Nóvoa, A. & Finger, M. (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.

Nóvoa, A. (2001). Texts, Images, and Memories: Writing New Histories of Education. In T.S. Popkewitz, B.M. Franklin & M.A. Pereira (Eds.), *Cultural history and education: Critical essays on knowledge and schooling* (pp. 45-66). New York: Routledge Falmer.

Nóvoa, A. (2014). Educação 2021: Para uma história de futuro. *Educação, Sociedade e Culturas*, 41: 171-185.

Nóvoa, A. (Org.) (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

Palma, L. & Cachioni, M. (2002). Educação permanente: perspectiva para o trabalho educacional com o adulto maduro e com o idoso. In E. Freitas, L. Py, A. L. Neri, F. A.X. Cançado, M. L. Gorzoni & S. M. Rocha. *Tratado de geriatria e gerontologia* (pp. 1101-1109). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Paúl, C., Fonseca, A., Martin, I. & Amado, J. (2003). Psychosocial profile of rural and urban elders in Portugal. *European Psychologist*, 8(3): 160-167.

PCM – Presidência do Conselho de Ministros (2016). Resolução de Conselho de Ministros n.º 76/2016. *Diário da República*, Série I, n.º 229 (29 de novembro de 2016), 4232-4232, http://rutis.keyweb.pt//assets/stores/1175/userfiles/Lei_da_RUTIS_e_das_US.pdf

PCM – Presidência do Conselho de Ministros (2018). Resolução do Conselho de Ministros n.º 1/2018. *Diário da República*, Série I, n.º 2 (03 de Janeiro de 2018), 7-51, https://dre.pt/application/conteudo/114440371

Penteado, A. (2012). *Os Valores Ambientais do Espaço Rural O Caso do Pinhal Interior Sul*. Diss. Mestrado. Universidade dos Açores, https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1986/1/DissertMestradoAnaMargaridaReiFalcaoPenteado2013.pdf

Pinho, M. N. (2005). *Análise do índice de psicopatologia e qualidade de vida dos doentes do Lar "X", comparativamente com os índices de psicopatologia dos idosos a residirem em sua casa*. Diss. Mestrado. Lisboa: Faculdade de Medicina, Universidade de Lisboa.

PORDATA (2020). *Retrato de Portugal PORDATA, Edição 2020*. Lisboa: FFMS, https://www.pordata.pt/Retratos/2020/Retrato+de+Portugal-85

PORDATA (sd). O que são NUTS? *PORDATA*, https://www.pordata.pt/O+que+sao+NUTS

PORDATA (sd). Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos (NUTS), https://www.pordata.pt/Site_Static/PORDATA_NUTS2013_PT.pdf

PORDATA/ INE (2020-06-15) Indicadores de envelhecimento, https://www.pordata.pt/Portugal/Indicadores+de+envelhecimento-526

PORDATA (2022-09-20). "Censos 2021: Conheça o seu Munícipio: Oleiros", https://www.pordata.pt/Municipios/Quadro+Resumo/Oleiros-255945

PORDATA (2022-09-20). "População residente analfabeta com 10 e mais anos segundo os Censos: total e por sexo. Onde há mais e menos homens ou mulheres que não sabem ler nem escrever?", https://www.pordata.pt/municipios/popula%c3%a7%c3%a3o+residente+analfabeta+com+10+e+mais+anos+segundo+os+censos+total+e+por+sexo-720

PORDATA (2022-09-20). "Taxa de analfabetismo segundo os Censos: total e por sexo. Onde há maior e menor percentagem de homens ou mulheres que não sabe ler nem escrever?",

https://www.pordata.pt/municipios/taxa+de+analfabetismo+segundo+os+censos+total+e+por+sexo-721

Ramos, R.(1988). Culturas da alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: uma introdução à História da Alfabetização no Portugal contemporâneo. *Análise Social*, 24 (103-104): 1067-1145, http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223032571Q0nUJ7ty8Sg03SR3.pdf

Ricoeur, P. (2007). *A memória, a história o esquecimento*. Campinas, S.P.: Editora da Unicamp.

Rolo, J. & Cordovil, F. (2014). *Rural, Agriculturas e Políticas*. Lisboa: Animar – Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Local, http://www.iniav.pt/fotos/editor2/rural_agricultura_politicas.pdf

RUTIS (2016). Caracterização sumária das Universidades Seniores Portuguesas, http://rutis.keyweb.pt/assets/stores/1175/userfiles/Caracteriza%C3%A7%C3%A3o%20sum%C3%A1ria%20das%20utis.pdf

RUTIS (2018). Registo das Universidades e Academias Seniores inscritas na RUTIS (31 Dez. 2017), https://cases.pt/wp-content/uploads/2018/04/Registo-das-Universidades-e-Academias-Seniores--associadas-da-RUTIS-a-31.12.2017.pdf

RUTIS (2019). Lista das Universidades e Academias Seniores registadas em Portugal, *CASES*, https://cases.pt/wp-content/uploads/2019/05/lista-de-UTIs-Cases-dez-2019.pdf

RUTIS (sd). Quem somos, http://www.rutis.pt/paginas/1/quem-somos/

S/A (2015-04-29). 29 April – European Day of Solidarity between Generations. *Focus Social: Revista de Economia Social*, http://www.focussocial.eu/noticia.php?id=102

Schneider, R. & Irigaray, T. (2008). O envelhecimento na atualidade: aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais. *Estudos de Psicologia*, 25(4): 585-593, https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n4/a13v25n4.pdf

Silva, A. (1988). Produto Nacional Vivo: uma cultura para o desenvolvimento. In AAVV, *Atitudes, Valores Culturais e Desenvolvimento* (pp. 19-75). Lisboa: SEDES.

Silva, L. (2008). From old age to third age: the historical course of the identities linked to the process of aging. *História Ciências Saúde-Manguinhos*, 15(1): 155-68, https://www.scielo.br/pdf/hcsm/v15n1/en_09.pdf

Simões, S. (2014-11-05). Aqui a média de idades é mais de 65. *Observador*, https://observador.pt/especiais/aqui-media-de-idades-e-mais-de-65/

Soares, N., Martins, F., Julião, R., Nascimento, D. & Silva, M. (2018). Esperança de vida nos lugares do Pinhal Interior Sul. In *Atas do XVI Colóquio Ibérico de Geografia* (pp. 1541-1548). Lisboa: CEG-UL. https://run.unl.pt/bitstream/10362/73099/1/Congresso_Iberico_5_Esperanca_Vida.pdf

Strandell, H. & Wolf, P. (Eds). (2019). *Ageing Europe: looking at the lives of older people in the EU*. Statistical Books. Luxembourg: Eurostat https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-statistical-books/-/KS-02-19-681?msg=mailSent

Swindell, R. & Thompson, J. (1995). An international perspective on the University of the Third Age. *Educational Gerontology, 21* (5), 429-447.

Szekely, R. (2017-11-09). Intergenerational Learning – Results from the European Network for Intergenerational Learning, ENIL. *EPALE* https://epale.ec.europa.eu/en/blog/intergenerational-learning-results-european-network-intergenerational-learning-enil

Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The "Grammar" of Schooling": Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31 (3): 453-479.

ULISBOA (2019). Formação Universitária para Seniores, https://www.ulisboa.pt/info/formacao-universitaria-para-seniores

UNDESA/ PD – United Nations Department of Economic and Social Affairs / Population Division (2015). *World Population Prospects: The 2015 Revision, Key Findings and Advanced Tables*. New York: United Nations, https://population.un.org/wpp/publications/files/key_findings_wpp_2015.pdf

UNRIC – Centro Regional de Informação das Nações Unidas (2020). Envelhecimento, https://unric.org/pt/envelhecimento/

USV (sd). Quem somos. *USD*, https://www.seniorvirtual.pt/quemsomos

USV (sd). Senior Virtual2. *USD*, https://www.seniorvirtual.pt/

Veiga, M., Ferreira, S. & Cordeiro, A. (2016). Construção de identidade(s) na velhice: os territórios enquanto marcos identitários. *Psicologia & Sociedade*, 28(3): 453-462, https://www.scielo.br/pdf/psoc/v28n3/1807-0310-psoc-28-03-00453.pdf

Veloso, E. (2017). Learning for older adults in Portugal: Universities of the Third Age in a state of change. *Australian Journal of Adult Learning*, 57(3): 458-473, https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1164159.pdf

Villas-Boas, S., Oliveira, A., Ramos, N. & Montero, I. (2015). Elaboração de Programas intergeracionais: o desenho do perfil comunitário. *Educação, Sociedade & Culturas*, 44: 31-47.

Viñao, A. (2008). La escuela y la escolaridad como objectos históricos. Facetas y problemas de la história de la educación. *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPel, 12 (25): 9-54.

Webber, F. & Celich, K. (2007). As contribuições da universidade aberta para a terceira idade no envelhecimento saudável. *Estudos Interdisciplinares sobre Envelhecimento*, 12: 127-142.

Yanes-Cabrera, C., Meda, J. & Viñao, A. (Eds.). (2017). *School Memories: New Trends in the History of Education*. Cham: Springer.

Zaidi, A. (2013). *Age friendly goods and services: an opportunity for social and economic development (Poland, 29-30 October 2012): Mobilising the Potential of Active Ageing and Silver Economy: Opportunities and Challenges for Social and Economic Development*. EC / Employment, Social Affairs & Inclusion, https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=89&langId=en&newsId=1395&moreDocuments=yes&tableName=news

NOTAS BIOGRÁFICAS

Ana Isabel Madeira, 1963, é doutorada em História da Educação, especialidade Educação Comparada, pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (FPCE-UL, 2007). Licenciatura em Sociologia pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (FCSH-UNL, 1989) e mestrado em Sociologia, pela Faculty of Economics, London School of Economics and Political Sciences da Universidade de Londres (LSE-UK, 1991). Professor convidado da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio, Brasil (2009-2011). É docente e investigadora no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa onde tem participado em diversos projectos financiados pela FCT na área da História da Educação, Educação Comparada, Educação Internacional, Cooperação em Educação e História da Educação Colonial. Investigador responsável do Projecto Memórias Resgatadas, Identidades (Re)construídas: Experiências de escolarização, património e dinâmicas educativas locais, financiado pelo FEDER e FCT, Ref: PTDC/CEDEDG/29091/2017 (2019-2022). Contacto: madeira.ana isabel@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6107-5370

António Nóvoa, 1954, é Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. É Doutor em Ciências da Educação (Genève, 1986) e Doutor em História (Paris, 2006). Foi Reitor da Universidade de Lisboa (2006-2013) e Embaixador de Portugal na UNESCO (2018-2021). Contacto: novoa@reitoria.ul.pt ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3171-1297

Carlos Manique da Silva, 1963, é doutorado em Ciências de Educação, especialização em História da Educação, pela Universidade de Lisboa (2008). Em 2011 concluiu pós-doutoramento na Universidade do Porto. É investigador da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Desde 2010 tem participado regularmente em projetos aprovados pela Fundação para a Ciência e Tecnologia. Em 2011 foi professor convidado na Universidade de São Paulo (Brasil). Em 2021 colaborou com Faculdade de Formação de Professores e Educação da Universidade de Oviedo (Espanha), no Programa Doutoral em Equidade e Inovação em Educação. Contacto: manique@net.sapo.pt ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4210-0723

Clara Cruz, 1957, é doutorada em Educação, na especialidade de Administração e Política, pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Licenciatura em História pela Universidade Clássica de Lisboa e mestrado em Ciências de Educação, na especialidade de História de Educação, pela Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Lisboa. Exerceu funções no Instituto de Educação da UL/UIDEF, com o estatuto de investigadora convidada. Tem como áreas de interesse e de investigação: História da Educação, Administração e Política Educacional, Intervenção local em Educação e Formação de Professores. Ocupa a direção do Centro de Formação de Escolas dos Concelhos de Benavente, de Coruche e de Salvaterra de Magos – Centro Educatis, desde

2004, e é actualmente membro da direção do Fórum Português de Administração Educacional. Contacto: cruz.clara@gmail.com ORCID: http://orcid.org/0000-0003-1997-4326

David Justino, 1953, é Professor Catedrático da Universidade Nova de Lisboa. Licenciado em Economia, pós-graduado em História Económica e Doutorado em Sociologia, é actualmente docente e investigador do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa (CICS.NOVA) onde coordena vários projetos de investigação na área da educação. Prémio Gulbenkian de Ciência (1987); Prémio Grémio Literário (2017); Ministro da Educação do XV Governo Constitucional (2002-2004); assessor para os Assuntos Sociais do Presidente da República (2006-2016), e presidente do Conselho Nacional de Educação (2013-2017). Coordenador do Projecto ESCXEL: Rede de Escolas de Excelência (2008-2021). Contacto: davidjustino@fcsh.unl.pt ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7533-3836

Ernesto Candeias Martins, 1956, Professor Agregado, Doutor em Educação/Ciências da Educação no domínio da História da Educação Social. É docente no Instituto Politécnico de Castelo Branco, desde 1988. Coordena o Mestrado de Intervenção Social Escolar na ESECB. É investigador integrado no Centro de Investigação – CeiED da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Lisboa), onde tem participado em vários projetos. Foi coordenador institucional do Projeto Transfronteiriço entre IPCB/Universidade de Extremadura (Espanha) do 'Programa de Inteligência Emocional em alunos da Educação Básica na Região de Castelo Branco' (2011-2016) em Agrupamentos de Escola do Distrito de Castelo Branco. É Presidente da Associação HiscultEduca (Castelo Branco/Portugal) dedicada a estudos histórico-culturais, educativos e patrimoniais com vários projetos e ações em curso. Contacto: ernesto@ipcb.pt ORCID: http://orcid.org/0000-0003--4841-1215

Helena Cabeleira, 1978, Doutorada em Educação, especialidade História da Educação (IEUL, 2013); Mestre em Educação Artística (FBAUL, 2007); Licenciada em Artes Plásticas – Escultura (FBAUP, 2002). De Abril 2019 a Abril 2022 foi investigadora contratada no Projecto: Memórias Resgatadas, Identidades (Re)construídas: Experiências de escolarização, património e dinâmicas educativas locais (PTDC/CEDEDG/29091/2017). Principais actividades académicas e profissionais: Professora Auxiliar Convidada (FBAUL, 2015--2019), Bolseira de Pós-Doutoramento (IEUL, 2014), Coordenadora do Serviço Educativo do Teatro Virgínea (Torres Novas, 2012), Bolseira de Doutoramento (FCT, 2008-2011) e Investigadora visitante do Centre for Educational Sociology (CES), College of Humanities and Social Sciences, University of Edinburgh, Scotland, UK (2009), Professora do Grupo 600 – Artes Visuais (ME, 2005-08), Artista Plástica (2002-2022). Como investigadora colaboradora dos grupos de história da educação e políticas da educação e formação (FPCEUL/IEUL, 2005-2022), colaborou em diversos projectos financiados pela FCT e outras agências (inter)nacionais. O seu mérito académico foi distinguido com prémios e distinções: Bolsa de Mérito (FBAUP, 2002), Prémio Caixa Geral de Depósitos: "Melhor Graduado do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa: Doutoramento em Educação" (2012--13). ORCID: http://orcid.org/0000-0003-0080-3332 Contacto: hcabeleira@campus.ul.pt

Juri Meda,1976, é Professor associado de História da Educação no Departamento de Educação, Património Cultural e Turismo da Universidade de Macerata (Itália). Membro do Comité Executivo da Sociedade Italiana de História da Educação (CIRSE) e do Comité Executivo da International Standing Conference for the History of Education

(ISCHE). Membro do conselho consultivo de várias revistas acadêmicas. Publicou vários livros, ensaios e artigos, a maioria dos quais sobre a história material da escola, a história visual da educação e a memória escolar. Contacto: juri.meda@unimic.it ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0054-3622

Justino Pereira de Magalhães, 1953, é Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Licenciatura em História pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (1978), Doutoramento em História da Educação pela Universidade do Minho (1994), Agregação em História da Educação e da Pedagogia pela Universidade do Minho (2000); Pós-Doutoramento pela École des Hautes Études en Sciences Sociales – EHESS (Paris), sob orientação de Roger Chartier (2010). Prémio Rui Grácio, da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (1994). Investigador Integrado da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF) e Coordenador do Doutoramento em História da Educação. Colaborador do Centro de História da Universidade de Lisboa. Coordenou o Projecto Atlas-Repertório dos Municípios na Educação e na Cultura em Portugal (1820-1986). Investigador Co-responsável do Projecto Memórias Resgatadas, Identidades (Re)construídas: Experiências de escolarização, património e dinâmicas educativas locais, financiado pelo FEDER e FCT, Ref: PTDC/CEDEDG/29091/2017 (2019-2022). Contacto: justinomagalhaes@ie.ulisboa.pt ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9464-6782

Luiz Oosterbeek, 1960, é Professor Coordenador do Instituto Politécnico de Tomar. Coordenador da Cátedra UNESCO de Humanidades e Gestão Cultural Integrada do Território. Membro da Academia Portuguesa da História. Presidente do Conselho Internacional de Filosofia e Ciências Humanas, Vice-Presidente de HERITY International. Diretor de projetos de arqueologia, gestão do património e gestão do território na Europa, África e América Latina. Director do Museu de Mação. Presidente do Instituto Terra e Memória. Vice-Diretor do Centro de Geociências da Universidade de Coimbra. Contacto: loost@ipt.pt ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3303-5958

Raquel Pereira Henriques, 1962, é doutorada em História Cultural e das Mentalidades Contemporâneas pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, onde é actualmente professora auxiliar e investigadora do Instituto de História Contemporânea. Investigadora no Centro de Estudos de Mobiliário da Escola Superior de Artes Decorativas da Fundação Ricardo do Espírito Santo e docente de Técnicas de Pesquisa de Mobiliário (1996 e 2001), presidente da direção da Associação de Professores de História, A.P.H. (2009-2013). Os seus interesses de investigação incluem as áreas da História Cultural e das Mentalidades Contemporâneas, a Didáctica da História, a História de Portugal no século XX e a História da Educação em Portugal. Contacto: raquel.henriques@fcsh.unl.pt ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7300-3419

Susana Batista, 1987, Doutorada em Sociologia pelo ISCTE-IUL (2015), Mestre em Sociologia, especialidade em Políticas Públicas e Desigualdades Sociais (2010) e licenciada em Sociologia pela NOVA FCSH (2008). É Professora Auxiliar na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (NOVA FCSH), Universidade Nova de Lisboa. É docente no curso de Mestrado em Estudos de Educação e na licenciatura em Sociologia e Investigadora Integrada no Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA). Áreas de atividade científica: Políticas Públicas de Educação, Jovens e media. Contacto: susana batista@fcsh.unl.pt ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2545-4538

COLIBRI – ARTES GRÁFICAS

APARTADO **42 001** – **1601-801** LISBOA
TELEFONE | (+351) **21 931 74 99**
www.edi-colibri.pt | colibri@edi-colibri.pt

Ao longo de quatro anos (Out.2018 - Set.2022), o projecto de investigação *Memórias Resgatadas, Identidades (Re)construídas: Experiências de escolarização, património e dinâmicas educativas locais (MRIR)* constituiu um Banco de Memórias sobre a educação e o ensino na região do PIS, e produziu uma história sobre a escola e o património escolar local (Proença-a-Nova, Vila de Rei, Mação, Sertã e Oleiros). Os textos reunidos nesta monografia dão-nos a ver e a conhecer toda uma paisagem geográfica e humana até hoje praticamente esquecida (e inteiramente desconhecida) pela historiografia educacional portuguesa, ao mesmo tempo que representam a diversidade de perspectivas e estímulos teóricos que alimentaram o Projecto MRIR na sua globalidade, incidindo sobre aqueles que foram os seus três eixos estruturantes: *Memória*, *Património*, *Educação*. O que se oferece neste livro é uma janela, ou um ponto de mira, sobre um conjunto de materiais empíricos e objectos de pesquisa nos quais os temas e problemas da história da educação se articulam com os da memória individual e colectiva, colocando em perspectiva (e, por vezes, em confronto) as escalas *macro* e as *micro*, as dimensões globais e locais do conhecimento (e da produção do conhecimento) histórico-educacional. Na sua especificidade própria, cada capítulo propõe-nos diferentes formas de ver, pensar e interrogar o património e a história da escola em meio rural para fins de resgate de uma memória para as gerações futuras, mas também para efeitos da criação de um *outro* espaço-tempo no qual as memórias e as experiências sejam conhecidas, sentidas e vividas *em comum*. Todo este volume de trabalho realizado ao longo de quatro anos – entremeados por dois anos de pandemia Março 2020 a Abril de 2022 – jamais teria sido possível sem a inestimável entrega, dedicação e entusiasmo por parte de toda uma massa humana absolutamente espantosa que encontrámos nesse território chamado Pinhal Interior Sul.

Tendo como instituição proponente o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL), sob coordenação de Ana Isabel Madeira (Investigadora Responsável) e de Justino Magalhães (Co-Investigador Responsável), e tendo como investigadora contratada Helena Cabeleira, o Projecto MRIR contou com a participação de uma equipa multidisciplinar de investigadores: Carlos Manique, Clara Cruz, Carolina Carvalho e António Manuel M. Silva (IEUL), David Justino e Raquel Henriques (FCSH-UNL), Luiz Oosterbeek (IPT-ITM) e Ernesto C. Martins (ESSE-IPCB). Contou ainda com o apoio de uma rede de instituições parceiras na zona geográfica de Pinhal Interior Sul (PIS), incluindo autarquias e associações de desenvolvimento cultural, centros de formação de associação de escolas, agrupamentos escolares, universidades e academias seniores. O Projecto MRIR (PTDC/CED-EDG/29091/2017) foi financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., e cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (COMPETE 2020) e pelo Programa Operacional Regional de Lisboa (PORL 2020).

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO ULISBOA
FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
Cofinanciado por: COMPETE 2020
Lisb@20 20
PORTUGAL 2020
UNIÃO EUROPEIA Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional