

1120
3800

DM.
SIMO/ME. 1

1999 / 01

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA
NA ÁREA DE
PSICOLOGIA EDUCACIONAL
DO
INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

Maria Eduarda B. R. Simões

Representações Sociais da Escola Rural
de Meados do Século XX em Portugal

ORIENTADOR: António Candeias

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa

SEMINÁRIO DE INVESTIGAÇÃO DIRIGIDO POR: Glória Ramalho

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

ISPA Instituto Superior de Psicologia Aplicada
Centro de Documentação

Registo: 14381
Data: 13/10/2003

Tel.: 21 831 17 50 • Biblioteca@ispa.pt

*A todas as crianças,
a quem a Escola lhes foi escusada...*

Ao Prof. Doutor António Candeias, pelo apoio incondicional e incentivo determinante, na concretização deste trabalho de pesquisa.

À Profª. Doutora Glória Ramalho, pelo seu contributo e sugestões, nos Seminários de Investigação.

Aos idosos da freguesia do Beco que colaboraram neste estudo.

A todos aqueles que directa ou indirectamente, contribuíram para a elaboração deste trabalho, o meu obrigado.

Índice

Introdução -----	13
Objectivos Gerais do Trabalho -----	13
Revisão de Literatura -----	16
Representações Sociais -----	16
Noção e Origem das Representações Sociais -----	17
Mecanismos Sociocognitivos na Formação e Dinâmica das Representações Sociais -----	20
Organização das Representações Sociais -----	25
Funções das Representações Sociais -----	33
Formas de Acesso à Cultura Escrita em Portugal:	
dos Finais do Séc. XIX à Primeira Metade do Séc. XX -----	35
Causas Gerais para a Alfabetização e Escolarização do Mundo Ocidental -----	35
Especificidade do Caso Português nos séculos XIX e XX -----	40
Construção da Escola Portuguesa na Primeira Metade do Século XX -----	46
Metodologia -----	53
Sujeitos -----	54
População Alvo -----	54
Caracterização, Enquadramento Físico e Sócio-Económico da Região -----	55
Amostra -----	57

Caracterização da Amostra -----	57
Instrumento -----	65
Procedimento -----	66
Análise de Dados -----	67
As Técnicas de Análise dos Discursos -----	69
A Construção da Grelha de Análise -----	70
Resultados -----	82
Apresentação dos Resultados por Categoria -----	89
Ir à Escola em 1933 / 47 ... -----	89
Descrição da Escola de 1933 / 47 -----	100
As Aprendizagens de 1933 / 47 -----	110
Os Alunos, a Família e a Escola de 1933 / 47 -----	117
As Professoras de 1933 / 47 -----	132
Discussão e Conclusões -----	143
As Representações Sociais da Escola de 1933 / 47 -----	143
Conclusão Final -----	149
Referências -----	168
Anexos -----	175
Anexo A: Publicação das “ <i>Instruções de 1866</i> ” -----	176
Anexo B: Lista de Material Escolar de uma Sala de Aula -----	177
Anexo C: Artigo do Jornal “ <i>O Professor Primário</i> ” -----	178
Anexo D: Planta de Enquadramento Regional do Concelho de Ferreira do Zêzere -----	179

Anexo E: Guião da Entrevista Efectuada à “Geração de Avós” -----	180
Anexo F: Grelha de Análise -----	181

Lista de Quadros

Quadro 1: Competências de literacia e profissões dos sujeitos da amostra, formas e tempos de obtenção -----	61
Quadro 2: A representação da Escola de 1933 / 47 nos sujeitos: Categorias de análise de conteúdo e respectiva codificação -----	84
Quadro 3: As Representações Sociais da Escola de 1933 / 47 nos sujeitos: Repartição dos temas e sub-categorias na categoria “ Ir à Escola em 1933 / 47... ” -----	90
Quadro 4: Correspondência entre a frequência de sujeitos da amostra, de acordo com o género e cada um dos temas classificados na categoria “ Ir à Escola em 1933 / 47... ”-----	91
Quadro 5: As Representações Sociais da Escola de 1933 / 47 nos sujeitos: Repartição dos temas na categoria “ Descrição da Escola de 1933 / 47 ”-----	100
Quadro 6: Correspondência entre a frequência de sujeitos da amostra, de acordo com o género e cada um dos temas classificados na categoria “ Descrição da Escola de 1933 / 47 ”-----	101
Quadro 7: As Representações Sociais da Escola de 1933 / 47 nos sujeitos: Repartição dos temas na categoria “ As Aprendizagens de 1933 / 47 ” -----	110
Quadro 8: Correspondência entre a frequência de sujeitos da amostra, de acordo com o género e cada um dos temas classificados na categoria “ As Aprendizagens de 1933 / 47 ”-----	111

- Quadro 9: As Representações Sociais da Escola de 1933 / 47 nos sujeitos: Repartição dos temas e sub-categorias na categoria “ **Os Alunos, a Família e a Escola de 1933 / 47** ” ----- 118
- Quadro 10: Correspondência entre a frequência de sujeitos da amostra, de acordo com o gênero e cada um dos temas classificados na categoria “ **Os Alunos, a Família e a Escola de 1933 / 47** ” ----- 119
- Quadro 11: As Representações Sociais da Escola de 1933 / 47 nos sujeitos: Repartição dos temas na categoria “ **As Professoras de 1933 / 47** ” ----- 133
- Quadro 12: Correspondência entre a frequência de sujeitos da amostra, de acordo com o gênero e cada um dos temas classificados na categoria “ **As Professoras de 1933 / 47** ” ----- 133

Resumo

Contribuindo para o estudo da génese e implantação do presente Sistema Educativo em Portugal, o objectivo deste trabalho de pesquisa incidu no estudo das *Representações Sociais*, por parte de um grupo de sujeitos nascidos entre 1926 e 1936, relativamente à sua Escola, à Escola do seu tempo.

Este estudo teve lugar, na sequência de uma monografia de licenciatura que tratou igualmente a mesma freguesia rural do Concelho de Ferreira do Zêzere, e cujo objectivo constou de uma análise evolutiva do estatuto da criança em duas gerações diferentes, a dos “avós” e a dos “netos”, tendo-se comparado entre elas, imagens sociais relativas à Escola e sua relação com Trabalho, Tempos Livres e Rotinas do Quotidiano.

De igual modo, tentou-se ainda evidenciar nessa monografia que questões relacionadas com a evolução dos processos de alfabetização, se encontravam inquestionavelmente associadas a transformações sociais e económicas mais abrangentes.

Assim, na passagem para o actual trabalho, escolhemos sujeitos desta “geração de avós”, mais concretamente aqueles que frequentaram a Escola por um período não inferior a dois anos, e tentámos perceber o seu impacto nas suas vidas.

A base de amostragem incidu em 30 sujeitos, e controlaram-se as variáveis género, idade, nível educacional, local de nascimento e área de residência durante a infância.

Em termos metodológicos e de acordo com os nossos objectivos, efectuou-se um estudo das *Representações Sociais* com base numa investigação qualitativa, utilizando-se como estratégias, *entrevistas em profundidade e observação participante*.

De acordo com a técnica de análise de conteúdo, a informação recolhida e relativa ao objecto de representação “ A Escola de 1933 /47 ”, reportou-se ao instrumento por nós utilizado, concretizado em entrevistas *semiestruturadas*, subjacentes a um guião previamente construído.

Deste modo, procedeu-se à elaboração de uma entrevista *semiestruturada* a cada um dos sujeitos da amostra, tendo como propósito uma análise aos dois principais elementos das *Representações Sociais*, entendidas como produto do pensamento constituído: a informação e a atitude.

Ao efectuarmos uma análise dos conteúdos concretos das *Representações Sociais* por parte deste grupo, e dado que estes indivíduos não se limitaram a receber e a processar informação, mas também a construir significados e a teorizar a realidade social, ficámos com uma ideia da forma como eles se apropriaram, transformaram e utilizaram a sua Escola, conferindo-lhe sentido.

Assim, cristalizaram-se num conjunto de elementos, assumindo os seguintes contornos específicos:

__ O facto de se ir à Escola neste período, era algo determinado pela influência exercida por parte das famílias, identificado como factor preponderante, e pelo facto de a Escola ser percebida por alguns sujeitos, como sendo legalmente obrigatória. À excepção de dois ou três sujeitos, do sexo masculino e dos mais novos, que esboçavam a existência de expectativas em termos de mobilidade social, a maioria frequentava a Escola com o objectivo de aprenderem.

Trata-se de uma Escola que não era frequentada por todos e cujas limitações à sua frequência, se concretizavam ao nível das raparigas inseridas em família numerosas e com menores recursos económicos.

Como vantagens da frequência escolar, foram apontadas a capacidade de assinar, a aprendizagem da leitura e da escrita, formação pessoal e obtenção de um emprego.

_ Em termos físicos e ambientais, a Escola de 1933 / 47 é caracterizada por espaços em que ressaltam salas de aula sem quaisquer condições de higiene e conforto, turmas muito numerosas com várias classes, com crianças de vários grupos etários e diferentes capacidades.

Crianças que percorriam grandes distâncias a pé e muitas vezes descalços, para poderem ir à Escola, alimentando-se debaixo do alpendre o que levavam de casa, traduzindo-se em refeições bastante deficientes e chegando a passar fome. Como reflexo de grandes carências e grandes dificuldades, o recreio escolar é visto sob duas perspectivas diferentes, significando para a maior parte dos sujeitos, um espaço agradável, de brincadeira e convívio.

_ Uma Escola cujas aprendizagens são interpretadas como difíceis, com um nível de exigência bastante elevado, relativamente à complexidade dos conhecimentos adquiridos, dando lugar a alunos bem preparados. Contudo, o tempo dedicado à frequência escolar foi visto como de curta duração, dado que as crianças, a partir dos dez, onze anos já não iam para a Escola, porque tinham de ir trabalhar e ajudar seus pais.

A doutrina católica traduziu-se em algo prioritário no projecto educativo de cada um, conferindo uma boa educação e uma boa formação pessoal.

_ Uma Escola em que os alunos são vistos como crianças submissas que veneravam as suas professoras e lhes obedeciam, ajudando-as muitas vezes nas tarefas caseiras. Eram crianças que tinham medo das punições infligidas pelas professoras, desencadeando com frequência, atitudes de fuga à Escola.

Bastante sacrificadas em termos de trabalho, enquanto umas conciliavam os deveres escolares com as tarefas do campo e as lides caseiras, outras não obtinham diploma, sendo forçadas a abandonar a Escola de modo prematuro e por indicação dos pais, para irem trabalhar, ajudando no sustento do agregado familiar.

_ Uma Escola em que as professoras são representadas como severas, autoritárias e repressivas, mas muito competentes e empenhadas. Bastante controladas por parte das hierarquias, elas tinham como preocupação a apresentação de resultados finais que se concretizavam em termos do número de alunos levados a exame e com sucesso.

_ Uma Escola, em que as famílias dos alunos são vistas como pobres e numerosas, trabalhando de sol a sol, analfabetos a maior parte, com uma educação rígida e conservadora.

De um modo geral e segundo a nossa leitura, os conteúdos da representação da Escola de 1933 / 47, assumem características associadas aos afectos e simbologias, denotando uma forte ligação com a vertente atitudinal, com significações emocionais e avaliativas.

Assim, os sujeitos deste grupo, em termos de naturalização, conferiram uma expressão que se traduziu por uma interpretação ambivalente da Escola.

Por um lado, é representada uma Escola associada a pobreza, grandes dificuldades, falta de apoios, interacções negativas e punições, e por outro, é representada uma Escola agradável, espaço de interacções positivas, convívio e brincadeira, que se associa ao facto de os sujeitos lá terem “...*aprendido alguma coisa...*”.

Introdução

Objectivos Gerais do Trabalho

O presente trabalho de pesquisa insere-se na sequência de uma monografia de licenciatura (Simões, 1998) que tratou uma freguesia rural no concelho de Ferreira do Zêzere. Nessa investigação analisaram-se percursos de alfabetização e de escolarização em três gerações nascidas entre 1888 e 1969, tendo tais percursos sido relacionados com as variáveis género, estatuto e formas de mobilidade social.

No entanto, o objectivo principal desse estudo, constou de uma análise evolutiva do estatuto da criança em duas gerações diferentes, a dos “avós” e a dos “netos”, tendo-se comparado entre elas, imagens sociais relativas à Escola, assim como à sua relação com o Trabalho, Tempos Livres e Rotinas do Quotidiano. Em termos reais, estas duas gerações não tinham entre si laços de parentesco, todavia, as datas de nascimento enquadravam-se em épocas precisas que tornariam tais laços possíveis, associado ao facto de que, durante as respectivas infâncias, quer “avós” quer “netos” tinham vivido na mesma freguesia.

Paralelamente, demonstrou-se que questões relacionadas com a evolução dos processos de alfabetização e de escolarização, se encontravam inquestionavelmente associadas a transformações sociais e económicas mais abrangentes.

Na passagem para o trabalho actual, foi nosso propósito escolher 30 sujeitos desta “geração de avós”, mais concretamente aqueles que frequentaram a Escola por um período não inferior a dois anos e tentar perceber o seu impacto nas suas vidas.

A escassez de reflexão sobre estes aspectos que se prendem no fundo com o estudo da génese e construção do presente Sistema Educativo em Portugal, pareceu-nos justificar a necessidade de uma digressão mais aprofundada e sua contextualização no espaço e no tempo, procurando interpretar os resultados de pesquisas anteriores e reflectir sobre essas leituras.

Deste modo, a estrutura do presente trabalho de investigação concretizou-se numa questão de estudo.

Questão :

Quais as Representações Sociais que uma geração de sujeitos, nascidos numa freguesia rural, entre os anos de 1926 e 1936, têm da sua Escola, da Escola do seu tempo ?

Ao efectuar um estudo sobre a **Escola de 1933 / 47**, segundo uma abordagem com base nas *Representações Sociais*, posicionámo-nos de modo a compreender a época que a contextualiza, partilhando assim com Ibáñez citado por Swiatkiewicz (1995), a sua posição de que os conteúdos concretos das *Representações Sociais*, como objecto de estudo, são algo que permitem descrever determinadas características de uma sociedade num momento particular da sua História.

De igual modo, utilizámos metodologias que imergem no campo da História, mais concretamente da História da Educação.

Com vista a uma redefinição ao nível do seu método e subjacente à reflexão, pretendemos que as situações estáticas concebidas na base de certezas adquiridas, dessem lugar a situações vivas e dinâmicas, fazendo ressaltar dúvidas e problemáticas, em períodos delimitados no tempo (Candeias e Nóvoa citados por Simões, 1998).

De realçar a importância da História Oral em termos metodológicos e com vista a abordagens sistémicas, contributivas da construção de um saber pluridisciplinar mais abrangente e inerente ao fenómeno em estudo (Vidigal citado por Simões, *ibidem*).

A componente etnográfica teve de igual modo lugar de destaque, enfatizando uma “ *etnografia crítica* “ ao aliar “ *agência humana* “ com “ *estrutura social* “ (Stoer e Araújo citados por Simões, *ibidem*).

Assim, conjugando esta investigação com trabalhos de outros autores, procurámos contribuir para uma análise mais fidedigna no que diz respeito à compreensão da forma como foi sendo implementada a cultura escrita em Portugal.

Revisão de Literatura

Representações Sociais

Procurou-se neste trabalho explorar as *Representações Sociais*, como forma possível de explicar o significado que teve para estes sujeitos a sua **Escola**, embora distanciados dela pelo factor tempo, o qual desempenhou um papel mediador.

Esta opção esteve subjacente ao facto de tratarmos processos cognitivos e afectivos que se prenderam com a apreensão da realidade escolar e sua conseqüente reconstrução, articulando-se com aspectos sócio - culturais extrínsecos aos sujeitos e suas vivências.

No fundo, tratou-se de uma criação / recriação de significados e uma construção / reconstrução de atitudes por parte dos intervenientes.

Com o propósito de interpretar a realidade, recorrendo a todo um conjunto de codificações de leitura provenientes do exterior, as representações poderão ser a expressão de uma determinada sociedade, como defende Jodelet (1984).

E a expressão dessa sociedade será delineada por características, quer se trate de actividades económicas, localização geográfica, modos de vida, redes de relação, estratificação social, sistemas de valores, de atitudes ou mesmo de *Representações Sociais*, como evidencia Santiago (1993).

Explicita o mesmo autor que num estudo de *Representações Sociais*, se a análise do objecto de representação prima pela sua pertinência, não é de somenos importância uma análise do seu espaço social. Na base dessa análise articulam-se relações interindividuais e

intergrupais, assim como dos sujeitos com todo um conjunto de estruturas sociais locais, regionais e nacionais, inerentes ao referido contexto e caracterizadores de uma identidade local que se vai espelhando ao longo do processo de formação das representações.

Noção e Origem das Representações Sociais

A definição ou caracterização do termo *Representações Sociais* é complexo e difícil de sintetizar, por se tratar de algo polifacetado e dinâmico. Remete para um conceito ou conjunto de fenómenos e explicações, criados no quotidiano e decorrentes da comunicação interindividual.

Moscovici adverte-nos da dificuldade da sua conceptualização, ao afirmar que “...*Seulement voilà: si la réalité des représentations sociales est facile à saisir, le concept ne l'est pas. ...*” (Moscovici, 1976, p.39).

Vala (1993a, 2000) enfatiza o facto de existir uma pluralidade de definições polissémicas, em torno das *Representações Sociais*.

O conceito de *Representações Sociais* poder-se-ia incluir no grupo dos sistemas conceptuais socialmente elaborados, como as ideologias, as religiões e a ciência (Jodelet, 1984).

Trata-se de um conceito híbrido caracterizado pela interligação de noções de origem sociológica, tais como ideologia, cultura, valores e normas por um lado, e noções de origem psicológica, como imagens, opiniões e atitudes por outro.

A noção de *Representações Sociais* diz respeito ao modo como nós, sujeitos sociais, apreendemos os acontecimentos da vida quotidiana, o que recebemos do meio envolvente, as informações que circulam, as pessoas que nos circundam.

Estes aspectos poderão ser confirmados por Jodelet (ibidem), quando a autora refere: “... *A savoir: une manière d’interpréter et de penser notre réalité quotidienne, une forme de connaissance sociale. ...*”(Jodelet, 1984, p.360).

Toda a *Representação Social* é representação de qualquer coisa (o objecto) por alguém (o sujeito). Não se trata da reprodução do real nem do imaginário, mas do facto de as características do sujeito e do objecto influírem sobre o que é a realidade, envolvendo necessariamente um carácter significante, ou seja, significa sempre qualquer coisa para alguém. A representação está para o seu objecto numa relação de simbolizado e de interpretação, conferindo significados (Vala, ibidem).

Para Jodelet (1989), as *Representações Sociais* são formas de conhecimento socialmente elaboradas e partilhadas, tendo uma faceta prática e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.

Adianta a autora que se tratam de saberes de senso comum, apresentando um cariz “*ingénuo*” e “*natural*”, sendo formas de conhecimento, distintas entre outras, do conhecimento científico (Jodelet, ibidem).

Para comunicar no dia - a - dia, as pessoas não utilizam um discurso científico. Assim, retêm-lhe o conteúdo modificando-lhe a forma e as regras, surgindo o senso comum como um corpo de conhecimentos espontaneamente produzido pelos membros de um grupo, alicerçado na tradição e no consenso.

É a partir da teoria de Durkheim das Representações Colectivas que Moscovici (1961) vai buscar o termo *Representação Social*.

Consideradas por Durkheim como categorias lógicas e invariantes, cuja finalidade seria a de estabilizar toda uma pluralidade de ideias e palavras numa sociedade, a noção durkheimiana permitia salientar a especificidade do pensamento colectivo em relação ao pensamento individual, significando que os fenómenos sociais seriam irredutíveis aos fenómenos psíquicos individuais (Durkheim citado por Herzlich, 1972 e por Moscovici, 1984).

Para Moscovici (1988), as Representações Colectivas designam formas gerais e estáveis do conhecimento social que muito lentamente mudam, quer ao nível da estrutura quer ao nível do conteúdo, traduzindo aquilo que se poderá referenciar como a memória colectiva de uma sociedade.

Contudo, o mesmo autor já constatará anteriormente e a propósito da Psicanálise, a pluralidade de *Representações Sociais*, em função dos vários grupos de pertença dos sujeitos (Moscovici, 1961).

Este aspecto colide com o carácter homogéneo das Representações Colectivas do pensamento durkheimiano, pressupondo que uma mesma representação seria uniformemente partilhada numa sociedade (Palmonari e Doise, 1986).

Retomando Moscovici (ibidem), as *Representações Sociais* traduzem-se por entidades dinâmicas, recriadas e transformadas, em que o carácter evolutivo é caracterizado pelo decurso das interacções sociais, assim como pela livre circulação de ideias e teorias.

Mecanismos Sociocognitivos na Formação e Dinâmica das Representações Sociais

Na génese da elaboração de uma *Representação Social*, segundo Moscovici (1961, 1988), evidenciam-se dois processos sociocognitivos principais, concedendo a essa representação um carácter processual.

Esses dois processos, a **objectivação** e a **ancoragem**, encontram-se ligados de forma intrínseca, embora não sequenciais e são socialmente regulados. Deparamo-nos com processos cognitivos regulados por factores sociais (Vala, 1993a, 2000).

Os objectos de representação, mediante estes dois processos, tornam-se facilmente interpretáveis, significativos e funcionais.

A **objectivação** corresponde à forma como se organizam os elementos constituintes da representação, assim como, ao percurso, através do qual se materializam e se formam as expressões sobre a realidade, vista como natural.

Vala (ibidem) enfatiza o facto de este percurso envolver três momentos:

No primeiro momento, tem lugar um processo de *selecção* e *descontextualização* relativamente às informações, crenças e ideias acerca do objecto de representação.

Está em causa a formação de um todo relativamente coerente, contudo, só uma parte da informação disponível relativa ao objecto será utilizada. Neste processo de selecção, certos elementos são esquecidos, enquanto outros são desenvolvidos e tornados nucleares na nova mensagem, aspecto que está subjacente a normas e valores, não sendo portanto neutro ou aleatório.

Num segundo momento, *esquema figurativo*, os elementos organizam-se e estruturam-se de forma esquemática.

O autor cita Moscovici que recorre aos conceitos de *esquema* ou *nó figurativo*, para evocar o facto de as noções básicas que constituem uma representação, se encontrarem organizadas de modo a constituírem um padrão de relações estruturadas.

No terceiro momento, *naturalização*, os conceitos retidos no esquema figurativo e as suas relações passam a constituir categorias naturais, adquirindo assim materialidade. O que era percepção torna-se realidade, através da sua expressão em imagens e metáforas. Passa-se de um conceito abstracto para um conceito mais concreto.

Vala cita Ibáñez para acentuar o facto de que, ao nível das *Representações Sociais*, o senso comum é descrito como antinomialista, ou seja, a cada palavra corresponde um objecto e de igual modo, cada imagem tem a sua contrapartida na realidade (Vala, 1993a, 2000).

A **ancoragem** consiste na assimilação de um determinado objecto num sistema de categorias sociais, culturais ou linguísticas, existentes num determinado momento, implicando assim, modificações quer ao nível do objecto quer ao nível do sistema sócio - cognitivo (Vala, 1986).

Qualquer tratamento da informação exige pontos de referência. Um sujeito quando pensa num objecto, fá-lo por referência a esquemas e experiências anteriormente estabelecidos.

Este processo refere a função social das representações. “...*Ce second processus concerne l'enracinement social de la représentation et de son object...*” (Jodelet, 1984, p. 371).

A ancoragem pode ser compreendida como precedente ou como sequência da objectivação. Como precedente, exige pontos de referência com vista ao tratamento da

informação. Enquanto sequência da objectivação, a ancoragem resulta das experiências e esquemas figurativos de pensamento, anteriormente criados e estabelecidos, dado que um sujeito ao pensar um objecto, o seu universo mental não é, por definição, uma *tábua rasa*. A objectivação emerge assim, como processo de ancoragem figurativa do objecto, em categorias sociais e culturais, previamente existentes.

Desta forma, a ancoragem preconiza a passagem do indiferente em algo imbuído de sentido (Vala, 1993a, 2000).

Seguindo a teoria de Vala, uma *Representação Social* remete para um código de interpretação onde é ancorado o não familiar, o desconhecido, o imprevisto. Deste modo, trata-se de um quadro no seio do qual, os sistemas de categorização adquirem sentido.

É deste modo que a ancoragem e a categorização, funcionam como estabilizadoras do meio e como redutoras de novas aprendizagens.

Conhecer é classificar e atribuir um nome. A amálgama de informações que nos chegam no dia - a - dia, são geridas através da mobilidade de uma estrutura semântica organizada em categorias (Rosch, citada por Vala, *ibidem*).

Para Rosch e suas colaboradoras, o mundo dos “objectos naturais” não está organizado de forma caótica ou desmembrada, compreendendo correlações ou co-ocorrências no que se refere a propriedades e vertentes, assim como, co-variações e discontinuidades. Os atributos do mundo real não ocorrem independentemente uns dos outros, daí que o mundo seja estruturado (Rosch et al., 1976).

É com base na estrutura do próprio meio que a estruturação das informações em relação a ele, têm lugar e às quais acedemos, a partir da percepção que dele temos.

Os indivíduos possuem estruturas cognitivas de representações da realidade que são francamente influenciadas por essa realidade face à qual emergem regularidades, semelhanças ou correlações (Rosch, 1978).

Adianta a autora que não são úteis todos os possíveis níveis de categorização, sendo o nível básico de categorização o nível com maior economia cognitiva, o que nos permite conceptualizar mais facilmente e “...*can mirror the structure of attributes perceived in the world...*” (Rosch, *ibidem*, p.30).

Com efeito, os princípios organizadores que se encontram subjacentes às nossas acções e reacções da nossa experiência de vida, detêm propriedades sócio - afectivas e têm uma finalidade. A interpretação deste tipo de processos de categorização e de classificação permite-nos conceptualizar a emergência das categorias e das *Representações Sociais* que fazem sentido para as pessoas, em virtude de o significado dos diferentes objectos e das reacções que suscitam.

A funcionalidade de tais classificações e processos de classificação remetem para as actividades e objectivos das pessoas. De igual modo, os processos de categorização e de classificação humanos são por essência sociais, funcionais, assentando em bases discursivas (Semin, 1989).

O mesmo autor dá ênfase à linguagem como forma de operacionalizar estes dois tipos de abordagens e em relação à qual se ancora a relação entre pensamento individual e contextos sociais. Assim, pode-se falar de classificação simbólica, ou seja, transformar as coisas em palavras, em símbolos convencionais e comunicáveis (Semin, *ibidem*).

Moscovici confere uma aproximação entre linguagem e *Representação Social*, de carácter identificável, quando refere que conhecer uma coisa é falar dela (Moscovici, 1961).

De igual modo, em relação ao mecanismo de ancoragem, o autor refere: “...indeed, representation is, basically, a sistem of classification and denotation, of allotting categories and names...” (Moscovici, 1984, p.30).

Para Saussure (1992), não se trata só do carácter social mas também da época e do tempo, visto que a realidade linguística se realiza na sua duração, ou seja, contextualizada sócio - historicamente.

Tendo em conta o seu carácter convencional e a arbitrariedade das suas entidades concretas, isto é, o signo linguístico, ela não é detentora de uma amplitude abrangente em termos de alteração, dada a dupla natureza do signo (significado e significante), aspecto que está consonante com a posição tomada por Moscovici (1984), quando enfatiza as duas faces das *Representações Sociais* (conceito e imagem), indissociáveis, tal como as duas faces da mesma moeda ou de uma folha de papel.

Edwards e Middleton citados por Semin (1989) referem-se à “memória simbólica”, considerando o emprego da linguagem como forma de estabelecer formas de compreensão, acessíveis e comunicáveis, segundo um código partilhado, com base em símbolos convencionais, regras gramaticais e regras de interpretação.

Seguindo o ponto de vista de Semin, deparamo-nos com uma abordagem centralizada na perspectiva Vygotskiana, de acordo com o funcionamento mental do nível mais elevado, tendo este nível origens sociais e permanecendo por essência na natureza social (Semin, *ibidem*).

Para Vygotsky, a função principal da linguagem é a comunicação e a interacção social. A relação entre o pensamento e a palavra remete para um processo, um movimento contínuo de vaivém entre ambos. Trata-se de um processo vivo, em que o pensamento nasce através

das palavras e a conexão entre ambos não se trata de algo já formado. Ressalta no decurso do desenvolvimento, sofrendo igualmente modificações (Vygotsky, 1979).

De uma forma mais sintética, podemos salientar que, enquanto as *Representações Sociais* relevam as variáveis de carácter social que intervêm no constructo subjectivo que efectuamos do meio que nos circunda, em relação aos sistemas de categorização, deparamo-nos com mecanismos “internos” de natureza cognitiva.

A categorização funciona como processo mediador da interacção, processo simplificador coadjuvado com um propósito avaliativo, onde a relação se torna facilitadora (Gilly, 1989). Parece tratar-se de um motor inerente à dinâmica, manutenção e evolução das *Representações Sociais*.

Organização das Representações Sociais

Moscovici (1961) define três eixos, em torno dos quais as representações se constituem, com vista à construção social de um determinado objecto: **a informação, a atitude e o campo de representação.**

A **informação** refere-se à organização dos conhecimentos que um indivíduo ou um grupo tem a propósito de um objecto.

Esta informação varia em quantidade e qualidade, de acordo com os grupos sociais, as formas de acesso à informação e os diferentes objectos.

- A inserção social dos grupos de pertença, assim como das pessoas que os constituem, interferem na precisão e na quantidade da informação disponível.

Igualmente, é de considerar a importância das fontes ou origens dessa informação e a forma como ela é obtida. As propriedades da informação relativas ao objecto em causa, variam segundo a forma de obtenção, seja por experiência directa, em contacto com o objecto ou mediada por outrem.

A **atitude** é considerada por Moscovici como “geneticamente primeiro”, ou seja, o primeiro factor desencadeador, no processo de formação das *Representações Sociais*, pelo facto de se atribuir maior impacto às componentes emocionais e afectivas, na influência dos comportamentos e nas orientações de avaliação durante o acto de representar, aspecto que é partilhado por outros autores (Kaes; Herzlich; Gilly, citados por Santiago, 1993).

Esta componente emocional das *Representações Sociais* reenvia para a vertente normativa, tendo função reguladora. É constituída pela história pessoal e social do sujeito.

O **campo de representação** pressupõe a noção de modelo social organizado e hierarquizado. O campo é detentor de uma extensão que é variável e os elementos sobre os quais se fundamenta são de diversos tipos.

Os sujeitos ao seleccionarem informação de acordo com os seus objectivos, elaboram um esquema figurativo onde se enquadram os elementos mais valorizados, tendo em conta vários factores, incluindo os seus interesses.

Santiago (1993) cita Gilly, quando este autor evidencia que o *campo de representação* lhe parece constituir a dimensão de mais difícil apreensão ao nível do estudo das *Representações Sociais* e que tal apreensão só seria possível de forma parcial.

Adianta este autor que podemos de igual modo, inferir as representações a partir das atitudes, tendo em conta o lugar chave que elas ocupam no acto de representar, se as integrarmos num quadro teórico coerente e globalizante.

Neste sentido, as representações estariam suportadas essencialmente em indicadores do investimento socioafectivo dos sujeitos, sempre que estes fazem certas opções ao nível de respostas ou conduzem o discurso numa certa directriz.

Daí que, a articulação deste processo possa ser analisada com base em investimentos socioafectivos e em função da distância social estabelecida entre os sujeitos e as características do que é representado, a despeito de existir uma relação com outras representações, objectos ou situações, com outros elementos das *Representações Sociais* (Santiago, ibidem).

São várias as técnicas de investigação quando se pretende efectuar uma análise de *Representações Sociais*, concretizada numa investigação qualitativa. De entre elas, salientemos a **análise de conteúdo** que Vala (1993b) considera tratar-se de uma das mais comuns na investigação empírica realizada pelas ciências sociais e humanas, tendo por finalidade efectuar inferências com base numa lógica expressa, acerca das mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas.

Análise de Conteúdo

A **análise de conteúdo** apresenta-se como um instrumento qualitativo, procurando através dela chegar a uma análise interpretativa do discurso, atribuindo-lhe a todos os elementos do conteúdo uma determinada significação relativa a outras significações (Bardin, 1977; Siano, 1985; Santiago, 1993).

No fundo, remete para a desmontagem de um discurso e da produção de um novo, através de um processo de localização - atribuição de traços de significação, produto de uma

relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise (Vala, *ibidem*).

A literatura respeitante à **análise de conteúdo** prende-se com uma multiplicidade de métodos de análise, no que diz respeito a pesquisas psicossociológicas. Contudo, se vários autores, entre eles Bardin (1977), Ghiglione et al. (1980), Vala (1993b), nos confrontam por um lado, com variadíssimas técnicas tidas como clássicas, demonstram igualmente que estas deverão ser escolhidas de forma adequada, dependendo do objecto a estudar.

De entre as técnicas de análise do discurso subjacentes a uma **análise de conteúdo**, salientemos a **análise temática e categorial**, a **análise avaliativa** e a **análise de enunciação**.

Análise temática e categorial

A **análise temática e categorial**, com vista à exploração da **informação**, tem por objectivo codificar todo o material sujeito a análise que constitui o seu "*corpus*", através de recortes, agregações e enumerações, dando lugar à detecção de segmentos de discurso com significado para o estudo em questão (Bardin, 1977).

Os recortes prendem-se com a escolha das **unidades de análise**, as agregações com a das **categorias** e as enumerações com a das **regras de contagem**.

A escolha das **unidades de análise** que poderão desdobrar-se em **unidades de registo** e **unidades de contexto**, deve responder de forma pertinente às características do material e aos objectivos da análise.

A **unidade de registo** é a unidade de significação e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base. Uma de entre várias regras de recorte, corresponde ao nível semântico, ao sentido, originando assim, **o tema**.

Segundo o ponto de vista de D'Unrug, citado por Bardin (*ibidem*), um **tema** pode ser constituído, tanto por uma afirmação como uma alusão; de forma inversa, um **tema** pode ser desenvolvido em várias afirmações ou proposições.

Por outro lado, a **unidade de contexto** serve de unidade de compreensão para codificar a referida *unidade de registo*. Correspondendo ao segmento da mensagem, tem uma valorização superior a esta e por objectivo esclarecê-la, no sentido de uma compreensão e significação mais fiáveis.

Ainda ao nível da codificação e no que diz respeito às **unidades de contexto**, a frase pode estar para a **palavra**, assim como o parágrafo pode estar para o **tema**.

Este tipo de análise procede ao desmembramento do texto em unidades provenientes do fraccionamento do discurso, podendo o critério de selecção ser semântico, organizando um **tema** específico e constituindo o elemento indicador de uma ligação tema / actor.

Por sua vez, estas unidades são objecto de categorias mais abrangentes, ou seja, as **categorias temáticas**, as quais resultam de reagrupamentos analógicos (Bardin, 1977).

A apreensão do discurso dos sujeitos quer se trate de um discurso oral ou de um discurso escrito, torna-se possível através do processo de formação de imagens mentais e representações, reflectindo aquilo que é inerente ao *mundo interior individual* e ao *mundo interior colectivo*, do indivíduo e do grupo de pertença, confrontando-se com o mundo exterior das estruturas sociais em geral e das instituições e organizações em particular (Santiago, 1993).

Análise avaliativa

A **análise avaliativa** tem por objectivo medir as **atitudes** face a determinado objecto de Representação, através da linguagem, representando e reflectindo assim de forma directa, aquele que a utiliza.

A avaliação remete deste modo, segundo Bardin (ibidem), para uma outra das componentes do conteúdo da representação, a **atitude**, conduzindo-nos a um conjunto de aspectos avaliativos, imbuídos de uma carga afectiva, manifestados por parte dos sujeitos face aos objectos representados.

A **atitude** está em relação estreita com a **informação**, quer na sua produção quer na sua génese (Siano, 1985).

No que se refere à sua produção, refere este autor que só se pode objectivar uma atitude através de informações avaliativas produzidas pelo sujeito e do contexto geral.

Quanto à génese, considera que a atitude não se pode estruturar sem qualquer referência ao mundo exterior, sem o contributo e a organização dos conhecimentos.

Em virtude de a atitude ter por função a regulação, orientação da conduta e intensidade afectiva, torna-se necessário ao nível da **análise de conteúdo**, relevar o sentido e a força da avaliação, assim como, a implicação do sujeito na mesma (Siano, ibidem).

Uma **atitude** funciona como uma matriz muitas vezes inconsciente, originando um conjunto de tomadas de posição, de qualificações, de descrições e de designações de avaliação (Bardin, 1977).

Seguindo o ponto de vista da autora, partilhando com Osgood no que se refere à *Análise de Proposições Avaliativas*, a partir dos discursos dos sujeitos e das suas auto-afirmações, é

possível acrescentar sentido ao que é descrito, conferindo-lhe uma **direcção** e uma **intensidade**.

Estas duas dimensões definem e medem as atitudes que lhes estão subjacentes.

A dimensão **direcção** vai assim no sentido da opinião, podendo ser a favor ou contra, favorável ou desfavorável. Entre estes dois aspectos polarizados de positivo e negativo, tem lugar o estado intermédio de neutralidade.

A dimensão **intensidade** determina o grau de convicção que é expresso, podendo tratar-se de uma posição ligeira ou mais veemente.

Cabe ao codificador, orientar segundo uma direcção positiva ou negativa, a informação respeitante ao material avaliativo. De igual modo e segundo Osgood, citado pela mesma autora, a direcção poderá ser avaliada em termos de intensidade numa escala de sete pontos (- 3 a +3).

Deste modo, uma **intensidade forte** será determinada por (+ ou -3); uma **intensidade média** será determinada por (+ ou -2); por fim, uma **intensidade fraca** será determinada por (+ ou -1) (Bardin, ibidem).

Análise da enunciação

A **análise da enunciação**, segundo a perspectiva de Bardin e D'Unrug, centra-se numa concepção da comunicação que se prende com um processo e não com um dado (Bardin, 1977).

Na realidade, tem a ver com uma concepção do discurso como **palavra-em-acto**, tratando-se de um processo, ou seja, remetendo para um conjunto de aspectos inerentes à palavra, no acto da sua produção e ao longo do discurso.

Embora as técnicas de **análise de conteúdo** se proponham analisar o discurso como um dado, a verdade é que a **análise da enunciação** se adequa igualmente à forma de discurso que é produzido, tornando-se acessível, manejável, muito operatório e produtivo.

É através do domínio da palavra e das suas lacunas que o analista pode reconstruir os investimentos, as atitudes e as representações.

Se o discurso for entendido segundo o ponto de vista do processo de elaboração, confrontando-se motivações, investimentos e desejos do sujeito com as determinantes do código linguístico, e de igual modo com as condições de produção, o desvio pela enunciação é o melhor caminho a seguir, permitindo a inferência indirecta.

Enquanto a **análise temática** recorta de forma transversal o conjunto dos discursos ou entrevistas, através de uma grelha de categorias projectada sobre os conteúdos, tendo em conta a frequência dos temas ressaltados como dados segmentáveis e comparáveis, na **análise de enunciação**, é a dinâmica e a organização de cada discurso ou entrevista que conta, adaptando-se os diferentes indicadores à irredutibilidade de cada locutor.

A dinâmica e a organização de um discurso ou entrevista são espelhadas através de frases feitas, estereótipos, alusões literárias ou históricas, provérbios, máximas, figuras de estilo, risos, gargalhadas, passando pela intensidade do desejo do sujeito que se traduz no afastamento entre a expressão e a realidade, denotando o raciocínio implícito e inerente a cada discurso (Bardin, 1977).

Funções das Representações Sociais

Uma das funções das *Representações Sociais*, aquela que parece ser a mais importante, diz respeito à **organização significativa do real**. À realidade social é atribuído sentido, um significado mediado por um sistema de interpretação.

Outra função das *Representações Sociais* que pode ser identificada, remete para a **orientação de comportamentos representacionais**, como modos desejáveis de acção. As *Representações Sociais* orientam assim, toda a acção e posicionamento do sujeito face ao objecto, uma vez que toda a acção é enquadrada em categorias comportamentais, imbuídas de sentido e socialmente aceitáveis.

Uma terceira função diz respeito à **diferenciação de grupos sociais**. Esta função aponta para a diferenciação psicossocial, assim como, a manutenção / protecção da identidade social do grupo de pertença, cujos conteúdos identitários são aceitáveis em termos sociais.

Por fim, uma quarta função que remete para a **comunicação**. Esta, consiste num sistema de categorização e de uma linguagem comum, de forma que a comunicação possa ser partilhada. De acordo com esta perspectiva, as *Representações Sociais* são entendidas como a base de todo o acto comunicativo.

Em torno dos conteúdos das representações, estabelecem-se redes de comunicação e significações (ideologias, crenças, valores) que funcionam como elos de ligação entre a vida social e o objecto (Vala, 1993a).

Deste modo, procurámos elaborar uma descrição relativa às *Representações Sociais*, pretendendo assim construir a trave mestra que arquitecta este trabalho.

É com base nesta abordagem que as evocações da **Escola de 1933/47** ressuscitam uma atmosfera social, definindo com finura personagens que tomam corpo e vida, inserindo o histórico colectivo no dia – a - dia quotidiano, assim como, simplicidade e pureza na visão pessoal infantil reconstruída.

Mas, essas mesmas evocações que fluem com marcante espontaneidade face à Escola, surgem como resultantes de um processo que se foi desenvolvendo ao longo do tempo e ao sabor das suas próprias vicissitudes.

Formas de Acesso à Cultura Escrita em Portugal:
dos Finais do Séc XIX à Primeira Metade do Séc XX

Causas Gerais para a Alfabetização e Escolarização do Mundo Ocidental

O aparecimento da Escola como instituição, parece ter a ver com necessidades históricas resultantes da complexificação das sociedades.

Petitot citado por Teodoro (1994), defende que a difusão da escrita e das Escolas se encontra ligada à emergência do Estado central, à urbanização das sociedades e à diferenciação destas em classes.

Ao efectuar uma análise relativa aos períodos evolutivos da instituição escolar no mundo ocidental, medieval e moderno, o autor enfatiza que a Escola não remete exclusivamente para um instrumento de Reprodução Social mas de igual modo, para uma instituição social que permite a produção e a mudança das sociedades em que se insere.

Contudo, torna-se relevante evidenciar o facto de terem existido formas de acesso à cultura escrita, antes da Escola do Estado se institucionalizar e mesmo, de modo paralelo, após a institucionalização escolar.

Assim, nos últimos cinco séculos e à medida que nos dirigimos para os dias de hoje, apercebemo-nos da implantação de formas de cultura escrita que se vão progressivamente impondo na Europa a partir do século XVI, alastrando-se sucessivamente para o Ocidente e para o Mundo de uma forma geral. Estas formas de cultura escrita foram ganhando terreno face à cultura oral, criando raízes cada vez mais firmes, assumindo por fim nos séculos XIX e

XX de forma legítima, a primazia, com a construção e consolidação de uma “*Escola de massas*” (Candeias 1994, 1996, 2000; Candeias e Simões, 1999).

De acordo com dados contemporâneos e seguindo o ponto de vista destes autores, as referidas formas de cultura escrita parecem ter resultado de dois aspectos fundamentais. Por um lado, movimentos de ordem religiosa – a Reforma Protestante e a Contra - Reforma Católica e por outro lado, o aumento do comércio europeu e mundial, a partir da expansão marítima.

Em termos religiosos, deparamo-nos com o espírito evangelizador, seja ele Protestante ou Católico, associado a uma forma de controlo social das populações tuteladas.

Em termos económicos, o movimento expansionista que tem lugar a partir do século XVI, está na origem de um desenvolvimento comercial e económico a nível mundial que, ao conjugar-se com a propagação de todo um conjunto de conhecimentos científico / tecnológicos ocidentais, no decorrer dos séculos XVI, XVII e XVIII, são determinantes na organização de sociedades mais complexas, onde imperam formas adequadas de gestão e controlo.

É com este pano de fundo que a religião e o capitalismo ressaltam como impulsionadores da escrita, constituindo assim uma das bases alicerçantes em termos culturais, das sociedades do Ocidente a partir do século XVI, em que o cariz medieval começa a cair por terra e se lançam as sementes que frutificam num crescimento exponencial, prolongando-se até aos dias de hoje (Candeias, *ibidem*; Candeias e Simões, *ibidem*).

No entanto, defendem ainda os mesmos autores que, sobretudo a partir do século XVII, em muitas regiões houve, aldeias, vilas e cidades, surtos de alfabetização e escolarização que pouco parecem dever-se a aspectos religiosos.

Referem-se a escolas e/ou formas de alfabetização populares, com currículos imprecisos e diversificados, incidindo principalmente na instrução religiosa, na leitura e na escrita.

À medida que nos aproximamos do século XIX, apercebemo-nos com mais clareza de que esta vaga de alfabetização que tem lugar no Ocidente da Europa a partir do século XVI, subjaz a formas de construção da conformidade religiosa e cívica, assim como, a formas de construção da mobilidade social. Este último aspecto que se reporta ao papel das letras no desencadeamento da mobilidade social, parece tornar-se mais distinto quando a ordem social do Antigo Regime se vai progressivamente desagregando, cedendo lugar à Revolução Industrial e conseqüente crescimento de novos pólos de actividade económica e política – as cidades, atraindo homens e mulheres que procuram melhores futuros.

Na realidade, uma adaptação à complexificação das formas de vida e de trabalho nas cidades, subir na vida ou construir o futuro, são condições impulsionadoras de passagem pela escolaridade não estandardizada mas com metodologias e conteúdos de aprendizagem determinados de forma autónoma, individual ou familiar, de acordo com objectivos bem definidos (Candeias, 1994, 1996, 2000; Candeias e Simões, 1999).

No período que antecede o século XIX, ou seja, o que diz respeito a uma educação pré - industrialista, tem lugar uma diversificação de processos de acesso à escrita. Esta diversificação é francamente diferente do propósito unificador sustentado pela Escola, cuja administração passa a ser efectuada por parte do Estado, de forma parcial ou total.

O Estado cria leis que obrigam todas as crianças a frequentar a Escola, sobretudo no que diz respeito à base da pirâmide educativa, concretizada no ensino primário e básico. E a partir de meados do século XIX, é cada vez maior o número de crianças obrigadas a frequentar a Escola do Estado, onde os currículos tendem a uniformizar-se.

Com a viragem do século e à medida que o século XX avança, tendo em conta o tempo necessário à construção dos Sistemas Educativos, aspecto que visa inicialmente ao nível de cada país e por fim em todo o Ocidente, este processo de escolarização imposta e obrigatória implanta-se de forma definitiva, tornando-se notória a inviabilidade do analfabetismo.

Denunciando a assumpção do conceito de Estado Nação com base numa lógica da esfera educativa, em que todo um conjunto de estratégias utilizadas por pessoas ou grupos, movidas em função dos seus próprios interesses, cedem lugar a estratégias impostas, quer de ordem nacional quer colectiva, ressalta uma Escola de massas, laica, gratuita e obrigatória.

Todavia, a passagem para uma educação estandardizada, estatal, obrigatória e compulsiva, nos finais do século XIX e princípios do século XX, não se dá de forma rápida. Pelo contrário, trata-se de um processo moroso e com ritmos bem diferentes, coexistindo neste processo transitório, formas de cultura escrita cunhadas pela frequência de uma Escola do Estado, a par de outras.

A consolidação desta Escola de massas vai assim limitando cada vez mais, o espaço às formas de alfabetização e escolarização informais, ainda existentes na Europa de então (Candeias, 1994, 1996, 2000; Candeias e Simões, 1999).

Se de facto é a partir da Idade Média que o conceito de *alfabetismo* começa a tomar expressão, como referem alguns autores, entre eles Ramos (1993), o termo em si parece ser demasiado vago para designar como sinónimos, conceitos que remetem para a leitura, escrita, - leitura e escrita, ou mesmo escola.

Desta forma, o alfabetizado dos séculos XIX e XX, pode ser identificado pela pessoa que sabia simplesmente ler, ler e escrever, escrever e contar, ter frequentado uma escola, ou eventualmente, através dela obtido um diploma (Candeias, 2000).

Segundo uma visão retrospectiva construída pela História da Educação, com base na diferenciação entre os processos de *alfabetização* e *escolarização* no início do século XX, defende igualmente o autor que a simples frequência de uma Escola, não é condição suficiente para se considerar alguém de escolarizado. Será, sim, com base no período de tempo que nela se passa, e em termos de diplomas que através dela se obtêm.

De forma concisa embora restrita, o autor procura no mesmo artigo, contribuir para uma definição e caracterização dos termos referidos, estabelecendo assim, diferenças entre estes dois conceitos que se traduzem em diferentes tipos de contacto com uma cultura escrita, aliados aos diferentes objectivos que preconizam a sua adopção.

Se por um lado e segundo este autor, o conceito de *alfabetização* reenvia para qualquer forma de contacto com a cultura escrita, voluntária, dispersa de forma geral e com níveis de intensidade muito desiguais, o conceito de *escolaridade* entende-se como um contacto estruturado e progressivamente exigente, mas também, como a submissão de coortes populacionais com faixas etárias bem determinadas a um modo de socialização imposto do exterior, mediado por instituições, as escolas, construídas especificamente para o efeito.

Moldando-se aos ritmos e costumes dos povos pré - modernos, a *alfabetização* foi transformando as populações à medida que elas consideravam necessário, impulsionadas de forma endógena ou por factores externos.

Por sua vez, através da *escolarização* assistiu-se à construção da modernidade, quer ela seja reflectida na formação do Estado - Nação contemporâneo, mediante a imposição de

uma língua e de uma história comum, quer seja reflectida na construção de um ambiente hierarquizado e ordenado, facilitador do processo de desenvolvimento económico e militar próprio dos séculos XIX e XX.

A Escola é deste modo, uma instituição típica das sociedades em que os recursos humanos parecem ser potenciados através da implementação progressiva de mecanismos sociais e políticos de gestão, controlo e coerção.

Assim, a *escolarização* pressupõe por um lado, a uniformidade independente do contexto, e por outro, mais precisão e rigidez nos resultados, por comparação à *alfabetização* (Candeias, 2000).

Especificidade do Caso Português nos Séculos XIX e XX

Os estudos existentes sobre *alfabetização* e *escolarização*, relativamente ao caso português, ao longo do século XIX e primeira metade do século XX, são unânimes em concluir que a população portuguesa, tendo em consideração a grande maioria das sociedades europeias da altura, era pouco alfabetizada (Ramos, 1993; Candeias, 1996, 2000; Candeias e Simões, 1999).

Na década de 40 do século XIX, as medidas que foram tomadas pelo governo de Costa Cabral, com vista à introdução do princípio de escolaridade obrigatória, eram limitadas, aplicando-se a uma população infantil de centros urbanos e suas proximidades.

De acordo com os dados fornecidos por Soysal e Strang, citados por Candeias (2000) e referentes ao ano de 1870, Portugal é integrado, comparativamente com outros países do

Ocidente, no grupo dos menos alfabetizados e menos escolarizados, a par da Grécia, da Espanha e de forma mais moderada, da Itália.

Se ainda considerarmos a implantação do Sistema Educativo em Portugal, mesmo no seu estado mais prematuro, apercebemo-nos de que o processo, demasiadamente lento, ultrapassou um século e só na década de 50 do século XX, se verificou uma concretização, em termos de frequência, por parte de todas as crianças em idade escolar (Ramos, 1993; Candeias 1996, 2000; Candeias e Simões, 1999).

Deste modo, o atraso na implementação da escolarização em Portugal é algo francamente evidente, cujas causas não poderão ser encontradas de forma rigorosa e linear, devendo, sim, ser questionadas, com base na articulação dos vários factores, que de uma forma geral são considerados propulsores de formas de cultura escrita na Europa do Ocidente, a partir do século XVI.

Na realidade, o século XVI foi relevante em Portugal, devido à grande expansão caracterizada pelos Descobrimentos, facto que preconizou uma acentuada procura de aprendizagens, concretizadas ao nível da leitura, escrita e contagem. Contudo, o propósito assumido pela expansão portuguesa foi diferente do dos outros países, para quem tal expansão desencadeou um arranque decisivo das respectivas burguesias de comércio.

A este aspecto alia-se o facto de na Península Ibérica, a Contra Reforma ter agido como um poderoso movimento de pressão face à modernidade laica, iluminada e burguesa.

Encadeiam-se de igual modo, uma debilidade do aparelho industrial português ao longo do século XIX, a existência de fronteiras antigas e a inexistência de tensões étnicas ou religiosas que fizessem sentir a necessidade da emergência de aparelhos construtores de uma “cultura nacional”.

Este conjunto de factores parece ter sempre escusado a urgência de afirmação em termos modernos e sofisticados, de uma cultura dominante, subalterna no que respeita aos centros de poder europeus e muito pouco questionada a nível interno (Reis, 1988, 1993; Candeias, 1996, 2000).

Perante o enérgico século XIX ocidental, em que se afirma a Revolução Industrial, assim como a confirmação da Europa como Centro do Mundo, Portugal assume uma posição periférica, ao nível estratégico e ao nível económico, resultando uma débil integração da economia portuguesa na economia mundial da época, conseqüentemente, uma astenia em termos de movimentos modernizadores.

Quer se tratem de dados de origem nacional ou externa, o caso português é, durante mais de um século, detentor de uma singularidade, traduzido numa dupla periferia no enquadramento europeu. Uma periferia face ao “núcleo duro” da alfabetização, localizado no Norte e Centro - Norte da Europa, e ainda uma periferia face aos limites Sul, Leste e Oeste, historicamente menos fecundos no que diz respeito à cultura escrita (Candeias, *ibidem*).

Adianta o mesmo autor que no caso português, ao procurar entender o que subjaz à relação existente entre sociedade e escrita, para que não se corra o risco de entrar em especulações, seria mais proveitoso tentar perceber como é que os portugueses se alfabetizaram e escolarizaram. No fundo, a maneira como durante o século XX os portugueses foram construindo elos de ligação cada vez mais sólidos com um tipo de cultura escrita, o papel que as suas próprias vontades ou necessidades desempenharam ao longo de tais percursos e por fim, o papel do Estado, na construção de uma sociedade letrada (Candeias, 2000).

Os dados relativamente a taxas de alfabetização e escolarização, só começam a ter alguma consistência quer no caso português quer em qualquer outro caso, nos finais do século XIX. Anteriormente, eram relatados dados aproximativos, escassos, recorrendo-se a fontes locais e muitas vezes indirectas, carenciados de aparelhos de controle de tipo estatístico, com lógicas e critérios de construção diferentes, para que pudessem ser comparados entre si. (Magalhães, 1994; Candeias, 1996, 2000; Candeias e Simões, 1999).

Deste modo, o primeiro recenseamento oficial português teve lugar em 1864, e até ao início do século XX, surgem mais três Censos, respeitantes aos anos de 1878, 1890 e 1900. O Censo de 1890 é o primeiro Censo português a ser contemplado com os primeiros procedimentos mais ou menos normalizados a nível estatístico e de inquérito no mundo ocidental (Candeias, *ibidem*; Candeias e Simões, *ibidem*).

Assim, ao longo destes sete Censos, com início em 1900 e terminando em 1960, deparamo-nos com a existência de dois períodos marcados por processos evolutivos distintos.

No primeiro, que vai de 1900 a 1930, podemos constatar que a taxa de alfabetização nestes primeiros trinta anos do século XX, sobe de 26% para 38%, ou seja, apresenta uma subida de 12%.

No segundo período, de 1930 a 1960, a referida taxa passa de 38% para 70%, uma subida de 32% nestes segundos trinta anos, denunciando quase o triplo do aumento que foi registado no período anterior.

Continuando a desfiar este conjunto de considerações, verificamos que até 1930, as taxas de alfabetização gerais apresentam percentagens mais altas do que as taxas de alfabetização referentes ao grupo de idade dos 7-14 anos, aspecto que se inverte a partir de 1940.

De igual modo, observamos que em 1900 as taxas de alfabetização atingem o seu máximo na classe de idades dos 20 aos 34 anos, em 1911, o máximo atingido enquadra-se entre os 15 e os 24 anos, por sua vez em 1920, recai entre os 20-24 anos e em 1930, são as classes de 15-19 anos e de 30-34 anos, as percentualmente mais alfabetizadas.

De 1940 em diante e mudando radicalmente a tendência, as taxas de alfabetização mais elevadas são precisamente as que se referem aos níveis etários mais baixos, marcados de forma intensa pela escolarização.

Defendem igualmente os autores que, estes dados são indicadores de que os portugueses até 1930 prolongam a sua alfabetização por períodos de vida em que não se encontrariam na escola, e a partir de 1940 a escolarização faz-se sentir com mais intensidade, aspecto partilhado por Ramos (1993), quando este autor refere que entre 1930 e 1950, a alfabetização crescera em Portugal como nunca crescera anteriormente, começando a tomar a forma de escolarização.

Tudo leva a crer que as populações portuguesas começam assim a contactar com a escrita, em função de um conjunto de forças articuladas, onde intervêm motivações próprias de mobilidade social, influência de elites e estratégias impostas pelo Estado, resultando daí uma maior ou menor adesão às mesmas, por parte dos povos (Candeias e Simões, *ibidem*).

Por outro lado, Magalhães (1996) ressalta o facto de o mundo rural não ter alcançado um status de sujeitos escolarizados de forma mecânica, em virtude de a Escola ter por princípios, de entre outros, aspectos ligados à instrução e ao desenvolvimento, indo ao encontro de uma realidade urbana e Estatal, colocando-se de certo modo à margem da realidade rural. O processo de escolarização para as crianças em idade escolar, não detém assim um carácter de universalização (Magalhães, *ibidem*).

Se atendermos à estruturação económico / social resultante do 2º Código Civil de 1867, com a obrigatoriedade da partilha da terra, a grande maioria das herdades que as leis de morgadio conservaram durante séculos, ficaram parceladas (Marques, 1981).

Nas primeiras décadas do século XX, uma percentagem de 60% dos agricultores de tipo familiar, viviam em regime de auto - subsistência, de uma economia fechada com base em trabalho não remunerado.

Em 1926, existia cerca de 1 300 000 proprietários rurais, denunciando uma grande fragmentação da propriedade agrícola face à realidade existente na Bélgica, na França e na Inglaterra, entre outros citados pelo autor.

Refere ainda que no Censo de 1930, 66% dos trabalhadores agrícolas não trabalhavam por conta própria, eram rendeiros ou assalariados, limitando-se a assegurar a subsistência e pagar as rendas que se traduziam, na maior parte das vezes, em géneros que a terra produzia (Marques, *ibidem*).

Do trabalho de investigação efectuado por Simões (1998) numa zona rural, concretamente na freguesia do Beco, Concelho de Ferreira do Zêzere, relativo a processos de alfabetização e escolarização ao longo de quatro gerações enquadradas entre o ano de 1888 e os dias de hoje, a autora concluiu que durante uma parte do século XX, muitos foram os portugueses que não aprenderam a ler e a escrever. De entre aqueles que o fizeram, uma parte significativa fê-lo fora da Escola ou apenas a frequentou parcialmente, optando por o que dela mais lhes interessava, em idades em que estavam disponíveis para tal ou em momentos da vida em que dela necessitaram (Simões, *ibidem*).

A articulação de todos estes dados converge para o facto de a escolarização, embora curta e insipiente, só na década de 60 se considerar como um dado adquirido e seguro na

história de vida das crianças portuguesas. Até lá, processos de alfabetização informais e desajustados face à lei, vão-se tornando subalternos a uma escolarização estandardizada que lentamente vai conduzindo todas as crianças para a Escola do Estado, laica, gratuita e obrigatória (Candeias e Simões, 1999).

Construção da Escola Portuguesa na Primeira Metade do Século XX

Na primeira metade do século XX, assistimos a três mudanças de regime. A Monarquia liberal dá lugar, em 5 de Outubro de 1910, a uma República Parlamentar que terá a duração de dezasseis anos; a 28 de Maio de 1926, a marcha militar iniciada em Braga pelo General Gomes da Costa, torna-se vitoriosa. É assim estabelecida uma Ditadura conduzindo ao Governo, por um lado os *Integralistas*, grupo de tendência monárquica, onde Salazar ocupa lugar de destaque e por outro lado, a direita parlamentar, *Nacionalista*, admiradora de Mussolini e Primo de Rivera.

Qualquer um destes sectores se opunha ao regime republicano.

Esta Ditadura Militar desenvolver-se-á no sentido de um regime totalitário e autoritário, o Estado Novo, institucionalizado em 11 de Abril de 1933 pela entrada em vigor da Constituição Política da República Portuguesa que, passando por várias fases, permanecerá até Abril de 1974:

Ao longo destas décadas, a educação nacional vai sofrendo as suas vicissitudes, ficando inquestionavelmente dependente de influências políticas, sociais, económicas e culturais do regime dominante ou expressando concepções dos governantes face à qualidade do ensino, assim como à cultura que se pretendia difundir no país.

Para Nóvoa (1992), a Escola entendida como um meio de controlo social, vai sofrendo modificações durante o período decorrente entre os anos de 1930 e 1960, facto que dá origem a uma planificação do terreno educativo em três fases distintas, no que se refere à acção do Estado Novo.

Deste modo, a 1ª fase tem lugar entre 1930 e 1936, a 2ª fase entre 1936 e 1947 e por fim a 3ª fase, entre 1947 e 1960.

A 1ª fase (1930 / 36) pretende definir a Escola segundo uma política nacionalista, opondo-se à Escola existente, ainda caracterizada por princípios e valores Republicanos. São definidos assim princípios, com o objectivo da sua consolidação nas décadas futuras (Nóvoa, *ibidem*).

Nesta fase, mais concretamente em 1930, tem lugar a redução da escolaridade obrigatória e a introdução do ensinamento de ordem moral e patriótica.

Assim, o ensino primário ficara reduzido a dois graus: O 1º grau, correspondendo à 3ª classe e definindo o *ensino elementar*, era obrigatório; o 2º grau, correspondendo à 4ª classe e definindo o *ensino complementar*, era facultativo.

O programa de estudos passa a ser constituído pelas disciplinas: *Língua portuguesa (leitura, redacção e feitos pátrios); Aritmética e sistema métrico; Moral; Educação Física e Canto Coral.*

O futuro ministro da Educação Nacional, Carneiro Pacheco, discursara em 1933, afirmando que outro período se iniciava, o da “*ordem nos espíritos, mentalidade nova*” e a Escola do Estado Novo começa a funcionar no ano lectivo de 1933 / 34, de acordo com os meios postos em prática.

A Escola Primária, tornando-se na instituição através da qual, uma sociedade prepara os homens que precisa, deverá ser transmissora da herança da civilização portuguesa, contribuindo de igual modo para o aperfeiçoamento da sociedade, salvaguardando “*os valores tradicionais*”.

Nos seus discursos, Salazar declara a importância da Escola ao serviço da Nação, conferindo-lhe importância para o movimento que apelida de “*ressurgimento nacional*”.

É nas mãos dos professores que reside “*o futuro da Pátria*”, dado que a Escola é a única forma de instrução para a maioria da população portuguesa.

A função do professor deixa de ter como único propósito, a instrução, para começar a disciplinar consciências, formando o carácter do aluno.

Compete deste modo ao professor, desenvolver no aluno o “*amor da terra*”, desviando expectativas ambiciosas que trocam a vida simples e feliz da aldeia, pela vida urbana, onde muitas vezes vão exercer ocupações inferiores. É ainda sua função, ensinar às crianças deveres para com a família e a Pátria. Relativamente à família, procurava evidenciá-la como um todo harmónico, sem vestígios de pluralidade ou de conflito, uma imagem coesa de lar que aparecia como *locus* de felicidade, em que a pobreza não afectava o seu valor. No que concerne à Pátria, era evidenciando o espírito colonizador do povo português, fazendo nascer o sentimento patriótico, despertar o culto da bandeira nacional como símbolo da Pátria e inculcar-lhes o significado dos Descobrimentos e do lugar de Portugal na Europa da altura, ao dar a conhecer uma outra civilização, através do caminho marítimo (Bivar, 1975; Mónica, 1978; Adão, 1984).

O número de inspectores fica reduzido a um por distrito, tendo por competência a preparação ideológica do professor, orientando-o na sua actividade pedagógica, segundo os

objectivos da Escola nacionalista e resolver igualmente, questões práticas do quotidiano escolar (Adão, *ibidem*).

Defende Mónica (*ibidem*) que os inspectores tinham ainda por função, a colocação dos professores em cada distrito, a autorização para a abertura de postos, a escolha de júris de exame e a elaboração das provas escritas.

A existência de poucos inspectores, poderá remeter para o facto de o regime confiar bastante na classe dominante local, com grande destaque para os padres e conseqüentemente para a Igreja.

Na realidade, o Estado Novo sempre deteve o controlo dos lugares dos professores, aspecto que estava bem presente em cada um deles.

Deste modo e ainda para a mesma autora, a inspecção neste período, foi algo que sempre assustou os professores, nunca lhes ensinou nada de novo nem lhes modificou os métodos pedagógicos, de forma construtiva (Mónica, 1978).

O objectivo da 2ª fase (1936 / 47) remete para a construção da escola nacionalista, subjacente a uma inculcação ideológica e doutrina moral, em que ressalta a formação da consciência com vista à educação, aspecto que relega a instrução para segundo plano. Pretende-se assim através do ensino, inculcar valores, disciplinar consciências e subordinar corpos.

Nesta segunda fase de uma política educacional autoritária, Nóvoa (1992) dá ênfase a algumas das medidas tomadas, como é o caso da criação da *Mocidade Portuguesa*; do livro único para cada classe; da fomentação de processos de memorização, como práticas de aprendizagem, aspectos que são igualmente focados por Bivar (1975); Mónica (*ibidem*); Adão (1984).

No que se refere à 3ª fase (1947 / 60), o autor enfatiza uma acomodação às novas realidades. A escolaridade obrigatória passa de três para quatro anos em 1956, para o sexo masculino e em 1960 para ambos os sexos, factos que denunciam a necessidade de articulação da política educativa com uma realidade que reflecte crescimento económico e industrial.

Defende ainda o autor que é sobretudo no final desta 3ª fase que o aparelho escolar dá maior enfoque ao processo de selecção social e de recrutamento de elites. Contudo, no Sistema Educativo português, por esta altura, têm lugar ainda atrasos estruturais de peso, denotando grandes dificuldades de resposta face ao aumento da procura social da educação (Nóvoa, *ibidem*).

De acordo com Beja et al. (1990), o Ministério do Reino mandara publicar no Diário de Lisboa de 23 de Julho de 1866, uma portaria onde eram dadas várias instruções, destacando-se a concessão de subsídio para a construção de casas de Escola; as condições que deveriam ser tidas em conta na construção de tais edifícios em termos de dimensões e disposições, reflectindo condições gerais de higiene e conforto, quer relativamente à escola propriamente dita quer à habitação do professor (Ver Anexo A).

No primeiro *projecto - tipo para escolas primárias* a ser aplicado em Portugal, a residência do professor foi tratada como um espaço contíguo à aula. Localizada de forma discreta nas traseiras do edifício, era constituída por cozinha, sala, gabinete de trabalho e dois quartos, aproveitando toda a altura do edifício, rés-do-chão e 1º andar, acrescido do entre-forro. Depois de instalado o professor e a família, nalguns casos veio a construir-se no pátio da escola, um forno de cozer pão, um abrigo para lenha e selhas de roupa.

Os projectos desses edifícios destinados a Escolas de Instrução Primária e respectivo relatório, remeteu para um trabalho elaborado por uma equipa da *Associação dos Engenheiros*

Portuguezes, onde era definido o programa de espaços para o imóvel, tais como instalações sanitárias, zonas para a administração da Escola, bibliotecas, exposições ou arrumos, entrada e vestíbulos. Era recomendado que cada edificio viesse a ser construído de acordo com técnicas e materiais próprios de cada zona. Nos projectos destas Escolas não se incluíam desenhos de mobiliário escolar que deveriam estar, segundo a legislação, a cargo das Câmaras Municipais (Beja et al., *ibidem*).

De facto, do escasso número de salas de aula que foram estimadas de norte a sul do país, aquando da abertura do concurso, não foram construídas lareiras nas zonas mais frias nem foi evidente o uso de materiais, à semelhança das outras casas da região. Muitas Escolas continuaram a funcionar em instalações adaptadas, sendo a morada dos professores, casas que as Câmaras Municipais providenciavam, quer por aluguer quer por cedência de prédios, cargo que lhes era atribuído desde 1835. Estas instalações variavam bastante, no que diz respeito às condições de higiene e conforto.

O mobiliário e material escolar para cada sala de aula só são fixados por decreto, em 1935. Relativamente ao mobiliário, é de referir carteiras ou mesas para os alunos, uma mesa e uma cadeira para o professor, uma mesa para trabalhos dos alunos, uma estante para material de ensino, um suporte para mapas, um relógio de parede e cabides para o vestuário dos alunos. No que diz respeito ao material escolar, podemos observar uma lista proveniente da Direcção do Distrito Escolar de uma das capitais de Distrito (Beja et al., 1996), material que se identifica bastante com o propósito da Escola da altura (Ver Anexo B).

Na realidade, a participação de Portugal na I Guerra Mundial colocou o país em situações difíceis de superar. Dificuldades era algo que se encontrava presente em todos os

sectores da vida pública, sendo a explicação mais frequente a que estava relacionada com falta de dinheiro.

A má situação das instalações escolares continuava e em comparação aos primeiros anos da República, a situação piorava. Degradavam-se bastante, edifícios que tinham sido considerados anteriormente como boas Escolas e a falta de novas instalações era notória (Beja et al., 1990), aspecto que pode ser confirmado por um professor, no Anexo C .

Nas zonas rurais, economicamente mais desfavorecidas, deveria ter lugar uma assistência escolar bem organizada, contribuindo assim para que a escolaridade obrigatória se cumprisse de forma efectiva. Mas esta situação sofre poucas alterações de 1911 para 1930, cujo propósito não é devidamente encarado durante a 1ª República, encontrando-se condicionado em grande parte por factores de ordem económica e social (Adão, 1984).

De qualquer dos modos, os objectivos de uma Escola democrática não chegaram a concretizar-se e na década de 30, embora suportando uma pesada herança, as esperanças voltam a depositar-se, mas desta vez, nos objectivos de uma Escola nacionalista.

E é com este cenário de fundo que têm lugar testemunhos recheados de reminiscências pessoais, procurando traduzir movimentos ocultos que tiveram lugar no seio desta comunidade, com vista à busca ou à recusa de uma lógica de escolarização, preconizando deste modo uma dinâmica, e não um reducionismo a meros números, taxas ou percentagens.

Metodologia

Este trabalho de pesquisa, na sequência de uma monografia de licenciatura (Simões, 1998), foi estruturado de modo a contribuir para o estudo da génese e implantação do presente Sistema Educativo em Portugal.

A referida monografia que se tratou igualmente de uma investigação qualitativa, incidiu em termos de população alvo, nos habitantes de uma freguesia do concelho de Ferreira do Zêzere, e teve como principal objectivo, uma análise evolutiva do estatuto da criança em duas gerações diferentes, a dos “avós” e a dos “netos”, tendo-se comparado entre elas, imagens sociais relativas à Escola, assim como à sua relação com o Trabalho, Tempos Livres e Rotinas do Quotidiano. Em termos concretos, essas duas gerações não tinham entre si laços de parentesco, contudo, as datas de nascimento enquadravam-se em épocas precisas que tornariam tais laços possíveis, aliando-se o facto de que, durante as respectivas infâncias, quer “avós” quer “netos” tinham vivido na mesma freguesia.

De igual modo, analisaram-se percursos de alfabetização e de escolarização em três gerações nascidas entre 1888 e 1969, tendo tais percursos sido relacionados com as variáveis género, estatuto e formas de mobilidade social.

Demonstrou-se paralelamente, que questões relacionadas com a evolução dos processos de alfabetização e de escolarização, se encontravam inquestionavelmente associadas a transformações sociais e económicas mais abrangentes.

Ao organizarmos o presente estudo que teve lugar na mesma freguesia do concelho de Ferreira do Zêzere, reportámo-nos à referida “geração de avós”, seleccionando um conjunto de sujeitos dessa geração que tivesse frequentado a Escola e tentar perceber o seu impacto nas suas vidas.

Assim, a estrutura do presente trabalho, sustentado numa análise de Representações Sociais, concretizou-se numa questão de estudo.

Questão:

Quais as Representações que uma geração de sujeitos, nascidos numa freguesia rural, entre os anos de 1926 e 1936, têm da sua Escola, da Escola do seu tempo?

Sujeitos

População Alvo

A população alvo deste estudo vive numa das nove freguesias do Concelho de Ferreira do Zêzere, representando 24,5 % da população concelhia, como consta no Plano Director Municipal, citado por Simões (1998).

Caracterização, Enquadramento Físico e Sócio-Económico da Região

Em virtude de os sujeitos terem passado grande parte da sua vida no seio desta comunidade, tornou-se relevante efectuar uma caracterização da região.

Com base em dados fornecidos pelo P. D. M. anteriormente referido, o Concelho de Ferreira do Zêzere situa-se na zona Centro do país, a 156 Km de Lisboa e é constituído pelas freguesias de Águas Belas, Areias, Beco, Chãos, Dornes, Ferreira do Zêzere, Igreja Nova do Sobral, Paio Mendes e Pias, circunscrevendo uma área de 185 Km², com 12 000 habitantes.

Situado no topo Norte do Distrito de Santarém, este Concelho é limitado pelos Distritos de Castelo Branco e Leiria e pelos Concelhos de Vila de Rei, Sertã e Alvaiázere, assim como os Concelhos de Tomar e Ourém (Ver Anexo D).

Encontrando-se a vila de Ferreira do Zêzere distanciada de 70 Km da capital do Distrito, os contactos são diminutos, tornando-se a cidade de Tomar privilegiada em relação à de Santarém, devido à proximidade geográfica.

No plano económico, o Concelho é composto por fluxos de rendimento, incidentes sobretudo em actividades do mundo rural, com realce para a exploração florestal, pequenas explorações de horto - floricultura, pomares e explorações pecuárias.

A grande maioria da população activa dedica-se a actividades ligadas ao sector primário, com explorações pequenas e parceladas.

Com um tipo de exploração predominantemente familiar, os proventos são para consumo próprio e os excedentes vendidos no mercado local. O associativismo parece não ter lugar quer por razões de ordem cultural quer pelo tipo de povoamento disperso que caracteriza a região.

Pouco significativo é o sector que diz respeito às *actividades industriais* com incidência nas alimentares, concretizado no abate e transformação de carnes, fabrico de rações, assim como no aspecto florestal, com o aproveitamento de madeiras de pinho.

No que se refere aos recursos naturais, o conceito de “*sítio natural*”, tal como vem referido no P. D. M., sofreu alteração, originando “*sítio natural / construído*”. Este aspecto tende a valorizar a economia rural, aliado a *actividades turísticas* que ainda em fase inicial, denotam um aproveitamento das condições paisagísticas para fins turísticos e de recreio.

O concelho de Ferreira do Zêzere ocupa um lugar de fraca influência no grupo de municípios do “Médio Tejo”, apresentando uma densidade populacional baixa, devido ao êxodo relacionado com o fenómeno migratório, assim como pelo excesso de óbitos face aos nascimentos.

Em relação à educação, o Concelho dispõe de vários estabelecimentos de ensino do 1º Ciclo Básico; Creches e Jardins de Infância; a Escola Básica 2,3 de Ferreira do Zêzere; um pólo do ensino técnico - profissional e um Centro de Recuperação Infantil .

O abandono escolar prematuro é uma realidade, tendo lugar fundamentalmente no 6º ano, considerado como uma meta a atingir.

Os alunos que frequentam o 3º Ciclo, têm uma média superior à idade padrão, demonstrando dificuldades no acompanhamento dos planos curriculares.

De forma sucinta, o Concelho possui equipamentos sociais reduzidos, quer a nível do ensino, formação, desporto e saúde quer a níveis administrativos, incidindo em departamentos oficiais, situados na sede do Concelho.

A grande maioria dos agregados familiares relativos a este Concelho, integram-se num tipo de família pluriactiva, semi-rural, em que o trabalho do campo funciona como complemento em relação a um outro considerado principal, dando assim lugar a um semi-proletariado (Stoer e Araújo, citado por Simões, *ibidem*).

Amostra

A amostra foi constituída por 30 sujeitos, 15 dos quais do género feminino e 15 do género masculino, que nasceram no período compreendido entre os anos de 1926 e 1936. Qualquer um destes sujeitos nasceu e residiu durante a infância na freguesia do Beco, e em período normal de escolaridade primária, frequentou a Escola durante dois anos, pelo menos.

Caracterização da Amostra

Dado que nos reportámos à “geração de avós” para organizar o presente estudo, utilizou-se o método de *amostragem de conveniência*, incluindo na nossa amostra sujeitos com determinadas particularidades que nos facilitaria a expansão da teoria em formação (Bogdan e Biklen, 1994).

Foram assim controladas as seguintes variáveis, caracterizadoras dos sujeitos da “geração de avós”.

Idade – Nascidos entre os anos de 1926 e 1936

Local de nascimento e área

de residência durante a infância – Obrigatoriamente na freguesia do Beco

Género – Igual distribuição de sujeitos por ambos os grupos

Contudo, a “geração de avós” incluiu indivíduos que não tinham frequentado a Escola, durante a infância, razão que nos levou ainda a controlar a seguinte variável:

Nível educacional – Considerados os sujeitos que em período normal de escolaridade primária, tivessem frequentado a Escola, durante dois anos

Não foi controlada qualquer outra variável.

A opção de 30 sujeitos para a constituição da amostra, foi tomada antes de se iniciar o *trabalho de campo*. Tomou-se esta decisão por considerar que este número de indivíduos se enquadrava dentro das nossas possibilidades, em termos de tempo e de recursos, relativamente à recolha de dados e sua análise.

A este facto, aliaram-se igualmente considerações a propósito do trabalho anterior, no que diz respeito à pesquisa de indivíduos ainda vivos e com estas características, considerando-se assim um número de sujeitos representativo.

De salientar que a escolha dos sujeitos se prendeu com o rebuscar de indivíduos da amostra do trabalho anterior, que reuniam as particularidades já definidas. Os restantes indivíduos foram recomendados pelos primeiros, utilizando-se a *técnica da amostragem de bola de neve* (Bogdan e Biklen, *ibidem*).

Torna-se ainda relevante destacar o facto de que os 30 sujeitos da amostra deste trabalho, em idade escolar, se encontravam inseridos num tipo de família monoactiva, rural, vivendo em regime de auto - subsistência.

Frequentavam na altura, as três escolas da referida freguesia, a Escola do Marco, a Escola do Souto e a Escola do Beco.

No que se refere às duas primeiras Escolas, as respectivas professoras estiveram vinculadas a cada uma delas por um período superior a vinte anos, podendo assim designar a professora da Escola do Marco por D. Amélia e a do Souto, por D. Dores.

O local de habitação das professoras e o estabelecimento escolar formavam um único edifício, aspecto que não se verificava na Escola do Beco, tratando-se de um primeiro andar alugado.

Foi-nos dito que na altura, as professoras desta última Escola eram substituídas com bastante frequência, situação que acabou por conduzir ao encerramento por alguns anos, da referida instituição. De acordo com o testemunho de um dos sujeitos, seria algo que teria a ver com um *“....desentendimento entre a professora da Escola do Beco, os padres e os pais de umas cachopas....a razão não sei bem....a Escola ficou sem professora, os que podiam melhor, os mais remediados, iam para outra Escola (...)”* (Simões, 1998, p. 103).

Assim, dos trinta sujeitos da nossa amostra, onze foram alunos da D. Amélia, na Escola do Marco; sete foram alunos da D. Dores, na Escola do Souto e doze foram alunos na Escola do Beco.

Estas crianças iam frequentando a Escola, iam crescendo e os tempos iam mudando. Em idade adulta e já na década de 50, quem não possui certificações escolares, luta por elas, tentando

alcançar assim profissões mais ou menos urbanas, onde é notória a inviabilidade do analfabetismo.

Deste modo, tudo indica que a erosão das bases de uma sociedade rural muito ligada à agricultura de subsistência, aliada à modernização dos tecidos sociais e profissionais desempenham um papel de destaque na ascensão da escolarização e alfabetização nesta comunidade (Candeias e Simões, 1999), aspectos que podem ser confirmados no Quadro 1 que se segue:

Quadro 1 – Competências de literacia e profissões dos sujeitos da amostra, formas e tempos de obtenção.

<i>Competências de literacia</i>	♂	<i>Profissões</i>	♀	<i>Profissões</i>	<i>Freq.</i>
<i>Em criança frequentou a escola (S/ Diploma)</i>	2	1-Madeireiro 1-Carpinteiro	3	3-Domésticas/Agric.	5
<i>Em criança completou a escolaridade (Diploma de 3^a/ 4^a classe)</i>	8	1-Marceneiro 1-Pintor 1-Carpinteiro 2-Pedreiros 1-Alfaiate 1-Lagareiro/Agric. 1-Serviços C.M.F.Z.	10	2-Comerciantes 2-Modistas 5-Domésticas/Agric. 1-Doméstica	18
<i>Em adulto completou a escolaridade (Diploma de 3^a/ 4^a classe)</i>	5	1-Motorista Carris/Turismo 1-Comerciante 1-Carpinteiro/Trab. Campo 2-Encarregados da Const. Civil	2	2-Modistas	7
<i>Total</i>	15		15		30

Ao efectuar uma análise mais detalhada relativamente à evolução dos percursos escolares dos sujeitos tendo por base o referido quadro, podemos adiantar que **dois** homens e **três** mulheres, num total de **cinco** sujeitos, frequentaram a Escola por um período nunca inferior a dois anos mas sem terem obtido qualquer diploma.

Em relação aos **18** sujeitos que concluíram a escolaridade em criança, destacam-se, dos **oito** homens, **sete** que obtiveram o diploma de 4ª classe e **um** o de 3ª. Torna-se relevante evidenciar o facto de que, nestes **sete** sujeitos se incluem os quatro mais jovens.

No que se refere ao sexo feminino, encontramos **10** mulheres, tendo **sete** obtido o diploma de 3ª classe e **três** o de 4ª.

Dos **sete** sujeitos que completaram a escolaridade em idade adulta, **cinco** são do sexo masculino e **dois** do sexo feminino.

Destes **cinco** homens, **dois** frequentaram a Escola em criança, por um período de dois anos, tendo um deles em idade adulta obtido o diploma de 3ª classe e o outro o de 4ª. Os restantes **três** sujeitos obtiveram em criança o diploma de 3ª classe e em idade adulta completaram a escolaridade, alcançando ambos o diploma de 4ª classe.

As **duas** mulheres que completaram a escolaridade em idade adulta, ficando diplomadas com a 4ª classe, tinham em criança obtido, o diploma de 3ª.

Em suma, no universo da nossa amostra, deparamo-nos com **11** homens com o diploma de 4ª classe, **dois** com o de 3ª e por fim, **dois** sujeitos que ficaram pela frequência escolar, nunca inferior a dois anos. Em relação às mulheres, apenas **cinco** têm o diploma de 4ª classe, **sete** possuem o de 3ª e **três** frequentaram igualmente a escola, sem obter diploma.

De qualquer dos modos, embora diplomados, verificam-se diferenças nas habilitações escolares entre os sexos, denotando uma clara subida nos graus de certificação escolar dos homens face às mulheres.

Quanto às profissões, os sujeitos da nossa amostra que frequentaram pelo menos dois anos de escolaridade sem a obtenção de um diploma, residiram sempre na zona do Beco.

Os homens exerceram as suas actividades profissionais na freguesia ou imediações, enquanto as mulheres, domésticas e na maioria dos casos trabalhadoras do campo, viveram sempre ligadas à casa.

Dos 18 sujeitos que completaram a escolaridade em criança, a maioria dos homens eram detentores de um ofício. Alguns ficaram-se pela zona de origem, enquanto outros procuraram exercê-lo em locais onde lhes eram oferecidas melhores condições. Relativamente às mulheres, começam a surgir as modistas e comerciantes.

É assim que dois homens e seis mulheres viveram fora da freguesia por um período superior a vinte anos, em zonas urbanas ou mesmo no estrangeiro, como é o caso de um sujeito de sexo masculino que emigrou para a África do Sul.

De salientar um outro que, embora tivesse ficado pela freguesia, exerceu funções na Câmara Municipal.

Outros houve que em idade adulta, sentiram necessidade de aumentar os seus conhecimentos e de obter um diploma de 4ª classe que lhes desse acesso a determinados empregos ou simplesmente à carta de condução.

Assim, dos sete sujeitos que completaram a escolaridade em adulto, todos viveram fora da freguesia por um período superior a vinte anos, em zonas urbanas ou no estrangeiro como emigrantes em França e na Alemanha.

Surgem deste modo, o motorista da Carris que posteriormente entra para uma Agência de Viagens e percorre a Europa de lés - a - lés; os encarregados da Construção Civil que devido às habilitações, têm já possibilidade de coordenar o trabalho de várias pessoas; o comerciante que já tem condições para possuir uma mercearia nos arredores de Lisboa.

Hoje, **quatro** deles ainda têm residência em Amadora, Queluz, Alverca e Sacavém, passando no entanto os fins-de-semana e grande parte do Verão, na sua terra natal.

Deste quadro parece ressaltar o facto de que, quanto mais elevadas são as competências de literacia dos sujeitos, mais eles se afastam das profissões e modos de vida de seus progenitores que viviam de uma agricultura em regime de auto - subsistência, como é referido por Simões (1998) e por Candeias e Simões (1999).

Por outro lado, é notório um trajecto de mobilidade social por parte dos mesmos, no sentido de procurarem melhores condições de vida, mesmo que para isso abandonem a sua terra de origem. As mulheres começam igualmente a ter funções que não são exclusivamente ligadas às lides caseiras ou ao campo.

Foi com estes homens e estas mulheres que conversámos. Recuámos no tempo, recordaram os tempos de criança, as vivências da escola, as brincadeiras, aquilo que tiveram e o que lhes faltou.

Instrumento

Na organização deste estudo e em termos de *investigação de campo*, utilizaram-se as duas estratégias que se seguem, referidas por Bogdan e Biklen (1994), como as mais representativas da investigação qualitativa:

- *Entrevista em profundidade*
- *Observação participante*

No que diz respeito à primeira e considerada por nós como estratégia dominante, a *entrevista em profundidade*, foi concretizada numa **entrevista semiestruturada** a cada um dos sujeitos, técnica entendida como privilegiada para a recolha dos dados pertinentes ao nosso objectivo de pesquisa, aliado à certeza de se obterem dados comparáveis entre os vários sujeitos, como defendem os referidos autores.

Neste tipo de entrevista qualitativa é de salientar o seu carácter de flexibilidade, com vista à recolha de dados descritivos na linguagem dos próprios sujeitos e de acordo com as suas perspectivas pessoais, o que nos conduziu à interpretação do objecto de representação social, “ A Escola de 1933 /47 ”.

Relativamente à segunda estratégia utilizada, *observação participante*, é de salientar que foram tomadas *notas de campo*, na condução das entrevistas em que foi sugerido aos entrevistados que regressassem a esse momento particular do seu passado, a infância, e o tentassem reviver. Foram assim registados indícios não verbais, tais como gestos e expressões faciais, traduzidos posteriormente em linguagem verbal, funcionando como reconstrução do

diálogo e suplemento de cada entrevista, de forma a melhor se entender o seu significado e contexto.

As 30 entrevistas tiveram por base um guião que se elaborou a partir de seis *entrevistas preliminares e abertas*, com vista a uma prévia recolha e análise de dados, no sentido de se adquirir uma maior sensibilidade para as questões a examinar, em termos de *matéria substantiva*.

Estas seis entrevistas, três a sujeitos do género feminino e três a sujeitos do género masculino, que tiveram lugar entre Janeiro e Maio de 1998 e com uma duração aproximada de 2 h, foram gravadas de forma individual, na residência de cada sujeito na freguesia do Beco, transcritas integralmente, resultando assim o referido **Guião** (ver Anexo E).

Procedimento

Entre os meses de Junho e Dezembro do mesmo ano, no domicílio de cada um dos sujeitos na referida freguesia, ocorreram as 30 entrevistas com uma duração de 60 minutos cada. Foram todas gravadas, transcritas na íntegra e sujeitas a análise, aspecto a que se procedeu posteriormente.

Cada uma destas 30 entrevistas iniciou-se por uma questão não directiva, bastante lata e geral em que se pedia aos referidos sujeitos para nos falarem da sua Escola, da Escola do seu tempo.

Num segundo momento, a entrevista foi tomando a forma de **semiestruturada**, intercalando-se questões, em relação às quais era solicitado o parecer dos sujeitos. Estas questões

tinham a ver com os objectivos da frequência escolar, descrição física e ambiental da Escola, as aprendizagens, caracterização dos alunos e das professoras.

Os discursos resultantes destas entrevistas, estiveram subjacentes a um tipo de relação social, estabelecida entre o emissor e o receptor que Siano (1985) apelida de código comum. Refere o autor que “...*ce ‘code commun’ ne peut fonctionner qu’à partir du moment où le chercheur est un ‘habitué’ du milieu, non seulement dans le sens où le milieu lui serait ‘familier’, mais aussi dans le cas où il serait ‘familier’ au milieu....*” (Siano, *ibidem*, p. 97).

Estando sempre presente por parte do entrevistador a intenção de uma pertinente exploração dos objectos a pesquisar, as entrevistas iam sendo conduzidas de modo a que os sujeitos relatassem as suas vivências, os factos ocorridos, e formulassem os seus juízos de valor. Criado um clima de empatia, os discursos fluíam à medida que as entrevistas avançavam.

Análise de Dados

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a *tarefa analítica* prende-se com a interpretação e compreensão dos materiais recolhidos.

A análise envolve assim o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões e descoberta de aspectos de decisão sobre aquilo que deve ser transmitido após um juízo analítico do que se está a estudar, no sentido de estabelecer relação entre a *teoria substantiva* e a *teoria formal*, tratando-se esta última dos resultados finais, após uma análise de dados (Bogdan e Biklen, *ibidem*).

Tendo em conta a natureza dos nossos objectivos e o tipo de dados sujeitos a análise que consistiu em depoimentos orais, recorreu-se à **análise de conteúdo**. Esta opção em termos de operacionalização, identificou-se ainda com o carácter exploratório subjacente ao estudo, com a dimensão da amostra e considerações de ordem teórica.

Segundo Vidigal (1996), a História Oral deverá abranger as condições da sua própria produção, lidando por um lado, com as histórias das relações entre as pessoas e por outro lado, com as suas emoções que deverão ser incorporadas como inevitável componente da memória e de todas as fontes, orais ou escritas. Deste modo, torna-se necessário desenvolver formas que sustentem e enquadrem o que é detectável nos depoimentos, aperfeiçoando a análise de conteúdo e a contextualização das informações recolhidas (Vidigal, *ibidem*).

Embora os conteúdos dos discursos tivessem sido considerados como a realidade concreta disponível em termos de análise, há que ter em conta que a análise consistiu igualmente, em inferir para além do manifesto, ou seja, para além dessa realidade explicitada (Bardin, 1977; Siano, 1985; Santiago, 1993).

Relativamente aos discursos dos sujeitos, considerámos informação tudo o que foi por eles referido a propósito do objecto de representação, incidindo concretamente na abordagem de um conhecimento aparentemente objectivo, em opiniões ou esteriótipos, como defende Siano (*ibidem*). No que diz respeito à informação passada pelos sujeitos mas sem qualquer relação com o objecto de representação, não foi por nós tratada.

As Técnicas de Análise dos Discursos

Considerámos a **análise temática e categorial** e a **análise avaliativa**, como as técnicas de análise de conteúdo mais adequadas à exploração da informação e da atitude dos sujeitos, permitindo-nos um melhor entendimento da representação em estudo.

Embora não tenha sido considerada de forma tão exaustiva quanto as técnicas anteriormente mencionadas, a **análise da enunciação** teve também lugar de destaque, ao procurar codificar certas condições de produção da palavra, mais concretamente ao nível do estilo, permitindo-nos reconhecer uma maior fiabilidade na direcção a dar aos conteúdos latentes e manifestos, expressos nalgumas mensagens dos sujeitos, susceptíveis de dubiedade.

Foi nosso propósito inicial, com vista ao levantamento de uma das componentes do conteúdo da representação, a **informação**, fazer uma leitura das entrevistas transcritas, de forma a reter aquelas que pareciam mais relevantes no seu conjunto, tendo lugar seguidamente um sistema de codificação preestabelecido, com base em **categorias** e **temas** que lhe eram subjacentes. Foram assim criadas *categorias* e *temas preliminares de codificação*.

As unidades de análise concretizadas em *unidades de contexto*, remeteram para um recorte de cada entrevista em segmentos do discurso, codificados posteriormente nos respectivos **temas**.

As leituras das entrevistas foram feitas de forma vertical, cada uma por si e de forma horizontal, com o objectivo de analisar os vários textos no seu conjunto.

Deste modo, isolaram-se **temas e categorias** de codificação, com o objectivo de reduzir os textos a elementos básicos, permitindo-nos efectuar comparações com os restantes, após idêntico tratamento.

Neste processo de definição das **categorias** e dos **temas** de codificação, que resultou de um vaivém entre o “*corpus*” de análise, as nossas pretensões e os resultados de outros trabalhos, optou-se por uma construção de forma *mista*, resultando da conciliação de dois processos distintos, um *à priori* e o outro *à posteriori*, como refere Vala (1993b).

Uma vez definidas **categorias** e **temas** de codificação, tendo em conta as entrevistas consideradas mais relevantes, fizeram-se posteriormente sucessivas leituras de todas as outras, o que nos permitiu efectuar aferições, procedimento que deu lugar a várias redefinições, originando um processo longo e moroso.

A Construção da Grelha de Análise

Ao construir uma grelha de análise, deve-se ter em conta elos existentes entre os indicadores sujeitos a codificação e factores determinantes, como os de ordem sociológica, cultural, política, histórica de entre outros (Siano, 1985).

A grelha por nós construída, abarcou as técnicas de análise anteriormente referidas, de modo a obter o máximo de informações, no que diz respeito às dimensões das Representações Sociais a estudar, mais concretamente ao nível da **informação** e da **atitude**.

Tendo em conta a sequência em termos de procedimento, a grelha por nós construída foi organizada, de acordo com a sua especificação, em **temas** agrupados em **categorias** mais abrangentes.

De forma hierarquizada e conferindo a cada nível uma significação suplementar de um nível lógico superior ao que o precede, pretendemos que espelhasse de forma verosímil os dados

com vista ao seu tratamento, obtendo-se assim resultados que pudessem responder de forma esclarecedora ao objectivo do nosso estudo.

Esforçámo-nos por conferir uma validade interna, de acordo com o ponto de vista de Vala (1993b), assegurando-nos da **exaustividade** e **exclusividade** relativamente às **categorias** encontradas.

Do mesmo modo, procurámos que expressassem, tal como defende Vala (ibidem) e Bardin (ibidem), a **objectividade** no sentido de que devem ser inteligíveis para vários codificadores; a **pertinência**, tornando-se imperativas para a análise do trabalho em questão e por fim, a **produtividade**, no sentido de que deverão fornecer resultados férteis, em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exactos, nascendo daí a riqueza da própria análise.

Aquando da codificação, procurou-se aplicar igualmente o critério de **exclusividade**, em cada um dos discursos. Assim, os segmentos do discurso considerados equivalentes, apenas foram codificados uma vez no **tema** correspondente e em relação ao conjunto dos outros **temas**.

A grelha de análise definitiva foi então constituída por **cinco categorias** temáticas que resultaram do reagrupamento de **trinta e sete temas**, tendo sido **duas** dessas categorias, desdobradas em **sub-categorias** (Ver Anexo F).

A dimensão **avaliativa** da grelha resultou da codificação dos segmentos do discurso em aspectos positivos, negativos e neutros, parecendo-nos bastante relevante o estudo da direcção da atitude, assim como da intensidade, avaliada esta última numa escala de sete pontos (de -3 a +3).

Posteriormente e procurando tornar ainda mais fiáveis as notações do objecto de atitude com vista a uma análise de dados, sujeitámos os trinta *protocolos*, ou seja, as trinta entrevistas codificadas a uma avaliação de **direcção e intensidade**, tarefa que foi executada por três juizes.

Embora estes três juizes fossem formados na mesma área, a de psicologia, as suas notações iriam certamente projectar uma carga avaliativa face a determinados termos, assim como os seus sistemas de valores pessoais.

Deste modo, a notação final do objecto de atitude foi obtida a partir do valor médio dos resultados fornecidos pelos três codificadores.

Durante as primeiras décadas do século XX, foram os próprios portugueses que construíram a sua relação com o mundo das letras, procurando assim, dar resposta às necessidades de adaptação ao mercado de trabalho e às suas estratégias pessoais e familiares de ascensão social, através sobretudo, de uma “Alfabetização Informal e Autónoma”. A partir de finais da década de 50, a relação passa a fazer-se através da Escola.

Desconhecendo ou ladeando as pressões por parte das elites que tiveram lugar desde finais do século XIX, com vista à alfabetização e escolarização, os portugueses foram-se integrando no mundo letrado, segundo ritmos que consideraram mais ajustados às suas vidas.

É precisamente neste período de transição que os sujeitos da nossa amostra frequentaram a Escola, concretamente entre os anos de 1933 e de 1947.

Através desta grelha, procurámos organizar os discursos dos sujeitos, de modo a obter uma caracterização por parte dos mesmos relativamente à Escola dessa época, quer em termos informativos quer em termos afectivos ou emotivos.

Dito de outra forma, tentámos perceber as representações que os sujeitos têm da sua Escola, da **Escola de 1933 / 47**.

GRELHA DE ANÁLISE

As categorias que sustentam esta grelha de análise são as seguintes:

Categoria I - IR À ESCOLA EM 1933 / 47...

Categoria II - DESCRIÇÃO DA ESCOLA DE 1933 / 47

Categoria III - AS APRENDIZAGENS DE 1933 / 47

Categoria IV - OS ALUNOS, A FAMÍLIA E A ESCOLA DE 1933 / 47

Categoria V - AS PROFESSORAS DE 1933 / 47

Estas cinco categorias vão ser de seguida descritas de forma pormenorizada, concretizando igualmente os temas que lhes estão subjacentes, bem como as sub-categorias em que duas delas de desdobram.

Categoria I - IR À ESCOLA EM 1933 / 47...

Esta categoria pretendeu relevar aspectos que se prendem com o facto de se ir à Escola entre 1933 / 47. Por um lado, as razões que levaram as crianças desta época a frequentar a Escola, por outro lado, aspectos que impediram ou limitaram a sua frequência e por fim, as expectativas que se foram criando, pelo facto de a estar a frequentar.

Na sequência destas três vertentes encontradas, a categoria foi desdobrada em **três** sub-categorias e classificados **dez** temas:

Sub-categoria I. A - PORQUÊ?

- Porque iam estas crianças à Escola?

Tema 1 (I. A. 1) - Obrigatoriedade da acordo com a lei

- Porque eram obrigados por lei

Tema 2 (I. A. 2) - Influência familiar

- Porque a família os obrigava

Tema 3 (I. A. 3) - Expectativas de vida futura

- Porque associavam Escola a melhoria de vida

Sub-categoria I. B - OS OBSTÁCULOS EXISTENTES

- Quais os obstáculos que encontraram à frequência da Escola

Tema 4 (I. B. 1) - Género

- A diferenciação sexual como obstáculo à frequência da Escola

Sub-categoria I. C - FOI IMPORTANTE PARA QUÊ?

- O que esperavam os sujeitos obter da Escola?

Tema 5 (I. C. 1) - Instrução e educação

- Como resultado da frequência escolar dos sujeitos

Tema 6 (I. C. 2) - Assinatura

- Como resultado da frequência escolar dos sujeitos

Tema 7 (I. C. 3) - Aprender a ler

- Como resultado da frequência escolar dos sujeitos

Tema 8 (I. C. 4) - Aprender a ler e escrever

- Como resultado da frequência escolar dos sujeitos

Tema 9 (I. C. 5) - Preparação para a vida

- Como resultado da frequência escolar dos sujeitos

Tema 10 (I. C. 6) - Obtenção de um emprego

- Como resultado da frequência escolar dos sujeitos

Categoria II – DESCRIÇÃO DA ESCOLA DE 1933 / 47

A segunda categoria pretende reflectir a imagem generalizada, em termos físicos e ambientais dos sujeitos face à sua Escola. Incide mais concretamente na descrição da casa da Escola, suas condições, espaços circundantes e todo um conjunto de aspectos relacionados com o ambiente escolar.

Nesta categoria, classificámos **nove** temas:

Tema 1 (II . 1) - Impressões gerais da Escola

- Descrição da Escola de forma global, incidindo em aspectos qualitativos e / ou afectivos

Tema 2 (II . 2) - Número de alunos

- Referência ao número de alunos existentes na sala de aula, seu impacto no acto educativo e na relação pedagógica

Tema 3 (II . 3) - Sala de aula

- Aspectos descritivos da sala de aula, podendo também expressar aspectos afectivos, relativos à mesma

Tema 4 (II . 4) - Refeição

- Tipo de alimentação, horário e local do almoço dos sujeitos durante o período escolar

Tema 5 (II . 5) - Recreio

- Brincadeiras e outras actividades exercidas durante o recreio. Integra-se neste tema as relações afectivas e de companheirismo existentes entre os alunos e entre os alunos e a professora, no contexto deste recreio

Tema 6 (II . 6) - Casa de banho

- A casa de banho na Escola

Tema 7 (II . 7) - Percurso

- Deslocações para a Escola e vice-versa

Tema 8 (II . 8) - Residência da professora

- Local de residência da professora

Tema 9 (II . 9) - Apoios na Escola

- Ajudas ou apoios por parte da Escola aos alunos, quer de ordem financeira, quer relativo ao bem-estar das crianças

Categoria III – AS APRENDIZAGENS DE 1933 / 47

A terceira categoria incide nas aprendizagens escolares, abordando os conhecimentos adquiridos pelos sujeitos, assim como o grau de complexidade encontrado e o nível de escolaridade que a maioria das crianças alcançou. Enquadram-se ainda nesta categoria, aspectos relativos às aprendizagens dos dias de hoje que foram referidos pelos sujeitos, em termos comparativos e em relação aos quais, foram emitidos pareceres.

Nesta categoria, classificámos **cinco** temas:

Tema 1 (III . 1) - Grau de dificuldade das aprendizagens

- O nível de complexidade e conhecimentos adquiridos

Tema 2 (III . 2) - O que aprendíamos

- Conteúdos programáticos existentes e impacto que esses conteúdos exerceram nos alunos

Tema 3 (III . 3) - O que não aprendíamos

- Conteúdos programáticos dos dias de hoje que são referidos pelos sujeitos

Tema 4 (III . 4) - Ensino da Doutrina

- Ensino da Doutrina e motivação manifestada para a sua aprendizagem

Tema 5 (III .5) - Duração das aprendizagens

- Nível de escolaridade alcançado pela maioria das crianças da altura, na referida comunidade

Categoria IV – OS ALUNOS, A FAMÍLIA E A ESCOLA DE 1933 / 47

A quarta categoria diz respeito à articulação em termos relacionais, verificada entre os alunos, as famílias e a Escola da altura, nesta comunidade.

Por um lado, caracterizaram-se os alunos e relações destes com a Escola, a professora e o adulto de uma forma geral. Por outro lado, tem lugar uma caracterização sócio - cultural dos agregados familiares e o modo de eles lidarem com os filhos, enquanto alunos e a Escola.

Esta duas vertentes, conduziram ao desdobramento desta quarta categoria em **duas** sub-categorias, com **quatro** temas codificados em cada uma delas, totalizando **oito** temas:

Sub-categoria IV . A - OS ALUNOS

- Como eram os sujeitos enquanto alunos e como reagem

Tema 1 (IV . A . 1) - Características pessoais dos alunos

- Qualidades ou defeitos dos alunos

Tema 2 (IV . A . 2) - Os alunos face à professora

- Comportamentos e atitudes dos alunos para com as professoras

Tema 3 (IV . A . 3) - Os alunos face à Escola

- Comportamentos e atitudes dos alunos para com a Escola

Tema 4 (IV . A . 4) - Os alunos face ao adulto em geral

- Comportamentos e atitudes dos alunos para com o adulto, de uma forma geral

Sub-categoria IV . B - RELACÃO ALUNO/ FAMÍLIA/ ESCOLA

- Caracterização dos agregados familiares em termos culturais e o relacionamento que têm para com os filhos e a Escola

Tema 1 (IV . B . 1) - Educação familiar

- Nível sócio – cultural das famílias dos alunos, tendo em conta a instrução, seus princípios e valores

Tema 2 (IV . B . 2) - A família e a Escola

- Atitudes e comportamentos por parte das famílias dos sujeitos face à Escola

Tema 3 (IV . B . 3) - A família e as punições

- Atitudes e comportamentos das famílias relativo às punições infligidas pelas professoras

Tema 4 (IV . B . 4) - A família e o trabalho do campo

- Atitudes e comportamentos das famílias relativo aos sujeitos no que concerne ao trabalho rural

Categoria V – AS PROFESSORAS DE 1933 / 47

Esta quinta e última categoria diz respeito à caracterização das professoras de 1933/47, no que se refere ao relacionamento com os alunos, quer em termos pessoais quer em termos profissionais. Este tipo de relacionamento espelha igualmente, aspectos que se prendem com o modo de funcionar da Escola da época.

Nesta categoria, foram codificados **cinco** temas:

Tema 1 (V. 1) - Professoras em geral

- Características pessoais e profissionais das professoras da época, de um modo geral

Tema 2 (V. 2) - Relação professora / aluno

- Aspectos da personalidade e carácter das professoras, no seu relacionamento com os alunos

Tema 3 (V. 3) - Competência da professora

- Conhecimentos científicos e pedagógicos das professoras, assim como as suas capacidades profissionais

Tema 4 (V. 4) - Inspeção

- O impacto exercido pelo Inspector nos alunos e nas professoras

Tema 5 (V. 5) - Auxiliares da professora

- Apoios às professoras na aula, quando estas se encontravam doentes ou com excesso de trabalho

Resultados

Tendo por base uma **análise temática e categorial** assim como, uma **análise avaliativa** dos segmentos dos discursos dos sujeitos, com vista a uma apresentação de resultados em termos qualitativos, considerámos relevante efectuar um conjunto de referências relativas à sua codificação nos temas, sua distribuição ao nível das categorias, e avaliação dos mesmos segundo a **directão e intensidade**.

Mais uma vez evidenciamos que estes segmentos do discurso foram extraídos dos textos resultantes da transcrição integral das **entrevistas semiestruturadas** efectuadas aos 30 sujeitos, tendo como propósito uma análise aos dois principais elementos das *Representações Sociais*, entendidas como produto do pensamento constituído : a **informação** e a **atitude**.

De acordo com Vala (1993b), a **análise de ocorrências** procura determinar o interesse da fonte pelos vários objectos ou conteúdos. Adianta o mesmo autor que se torna implícito, que quanto maior for o interesse do sujeito por determinado objecto, maior será a frequência de ocorrência no discurso ou dos indicadores referentes a esse mesmo objecto.

No sentido de conferir uma maior fiabilidade à **análise de ocorrências**, controlámos o tempo das trinta entrevistas, de forma a reservar 60 minutos para cada uma delas.

Deste modo, construímos o Quadro 2, onde a aplicação do critério de exclusividade se aplicou rigorosamente, ao nível da codificação. Assim e como foi referido a seu tempo, em cada um dos discursos, os segmentos considerados equivalentes apenas foram codificados uma vez no tema correspondente e em relação ao conjunto dos outros temas.

Quando os textos expressavam tomadas de posição ou aspectos avaliativos dos sujeitos, que pudessem ser interpretados de forma positiva ou negativa em termos de codificação, de acordo com a **direcção**, eles foram inseridos ao nível das atitudes e sinalizados com os sinais + e -.

No que se refere à **intensidade**, a direcção foi avaliada numa escala de sete pontos, de -3 a +3 .

As posições consideradas neutras, do ponto de vista da manifestação de reacções emotivas ou afectivas e relativo ao objecto representado, indicando somente a presença do elemento da informação, foram sinalizadas com o sinal \pm .

De referir ainda que a atitude pressupõe igualmente, a presença da informação sobre o objecto, aspecto que não deverá ser descurado, em virtude de a própria definição de atitude, considerada de forma mais abrangente, incluir o elemento cognitivo como uma das condições prévias da tomada de posições sobre o mesmo (Santiago, 1993).

Quadro 2 – A representação da Escola de 1933 / 47 nos sujeitos: Categorias de análise de conteúdo e respectiva codificação

CAT.	I IR À ESCOLA EM 1933 /47...		II DESCRIÇÃO DA ESCOLA DE 1933 / 47		III AS APRENDIZAGENS DE 1933 /47		IV OS ALUNOS, A FAMÍLIA E A ESCOLA DE 1933 / 47		V AS PROFESSORAS DE 1933 / 47		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
+	148	12,86	49	4,26	156	13,56	132	11,47	141	12,25	626	54,39
±	7	0,61	27	2,34	15	1,30	---	---	14	1,22	63	5,47
-	61	5,30	142	12,34	44	3,82	92	7,99	123	10,68	462	40,14
TOTAL	216	18,77	218	18,94	215	18,68	224	19,46	278	24,15	1151	100
INT.	Notação \bar{X}		Notação \bar{X}		Notação \bar{X}		Notação \bar{X}		Notação \bar{X}		\bar{X} das Notações	
	0		- 1		+ 1		0		0		0	

Através do Quadro 2, observamos os resultados globais, concretizados nas **cinco** categorias de análise extraídas e na codificação dos respectivos segmentos do discurso. Os valores referidos neste quadro, dizem respeito a uma contagem frequencial e correspondente tratamento percentual, de todos os segmentos do discurso codificados e classificados na respectiva categoria.

De forma a podermos estabelecer comparações entre os dados, recordemos as questões que se prendem com cada uma das categorias de análise :

A categoria **I** – “ **IR À ESCOLA EM 1933 / 47...**”, pretende analisar aspectos que remetem para o facto de se ir à Escola durante este período. Desdobra-se em três vertentes que se ligam às razões que levaram as crianças desta época a frequentar a Escola; a aspectos que impediram ou limitaram a sua frequência e às expectativas por elas criadas, pelo facto de a frequentarem.

A categoria **II** – “ **DESCRIÇÃO DA ESCOLA DE 1933 / 47** ”, procura caracterizar a Escola da altura em termos físicos e ambientais, incidindo no edifício Escola e sua descrição, em espaços circundantes e condições relacionadas com o ambiente escolar.

A categoria **III** – “ **AS APRENDIZAGENS DE 1933 / 47** ”, enfatiza as aprendizagens escolares da época, concretizando-se nas aquisições efectuadas pelos sujeitos, grau de complexidade encontrado, nível de escolaridade alcançado pela maioria das crianças e pareceres emitidos, de forma comparativa face às aprendizagens dos dias de hoje.

A categoria **IV** – “ **OS ALUNOS, A FAMÍLIA E A ESCOLA DE 1933 / 47** ”, pretende articular aspectos relacionais verificados entre estes três elementos. Desdobra-se em dois aspectos, caracterizando um deles, os alunos e o modo de eles se relacionarem com a Escola, a professora e o adulto em geral, enquanto o segundo aspecto remete para uma caracterização de ordem sócio - cultural dos agregados familiares, assim como o modo de eles lidarem com os filhos enquanto alunos e a Escola.

A categoria **V** – “ **AS PROFESSORAS DE 1933 / 47** ”, faz uma abordagem em relação às professoras desta época, procurando caracterizá-las em termos pessoais e profissionais, espelhando igualmente o modo de funcionamento da Escola, respeitante a este período.

Assim, retornando ao Quadro 2, podemos observar que a categoria mais saturada de segmentos do discurso, se relaciona com as professoras de 1933 / 47 (**24,15%**), seguindo-se da categoria “**Os Alunos, a Família e a Escola de 1933 / 47**” com uma percentagem de **19,46%**.

A categoria menos saturada de temas é a que diz respeito ao facto de se ir à Escola em 1933 / 47 (**18,77%**), seguindo-se as categorias II e III que caracterizam a Escola e as aprendizagens, apresentando valores muito aproximados, **18,94%** e **18,68%** respectivamente.

Analisando o mesmo Quadro numa outra perspectiva, na categoria “**Ir à Escola em 1933 / 47...**”, os segmentos do discurso de tipo avaliativo concentram-se mais no pólo positivo (**12,86%**), por comparação aos que se integram no pólo negativo (**5,30%**), sugerindo concordância com os conteúdos representacionais nela inseridos. Contudo, o facto de esta categoria se ter desdobrado em sub-categorias, exige uma análise mais aprofundada que se fará a seu tempo.

No que diz respeito à categoria “**Descrição da Escola de 1933 / 47**”, os segmentos de discurso de tipo avaliativo concentram-se mais no pólo negativo (**12,34%**), denotando fortes críticas face à organização do espaço escolar e contextos ambientais, por comparação com os aspectos positivos que correspondem apenas a **4,26%**.

A categoria “**As Aprendizagens de 1933 / 47**” parece reflectir um conjunto de atitudes positivas, dado que a concentração dos segmentos de discurso se situam neste pólo, com **13,56%** face a **3,82%** codificados negativamente.

Nesta categoria, a maioria dos segmentos dos discursos dos sujeitos, parecem denunciar reacções avaliativas concordantes com as aprendizagens da altura.

Na categoria IV, **“Os Alunos, a Família e a Escola de 1933 / 47”**, os segmentos do discurso concentram-se igualmente no pólo positivo, com **11,47%**, por oposição ao pólo negativo com uma percentagem de **7,99%**, sem que tenham lugar posições neutras. Esta categoria, tal como a categoria I, parece reflectir tomadas de posição concordantes com o seu conteúdo representacional, requerendo contudo, uma análise mais detalhada, pelo facto de se desdobrar em sub-categorias.

Por fim, a categoria **“As Professoras de 1933 / 47”** é caracterizada por segmentos do discurso que se distribuem tanto pelo pólo positivo com **12,25%**, como pelo pólo negativo com **10,68%**, com uma diferença percentual de **1,57%**, a favor do pólo positivo. Estes dados parecem-nos indicar acentuadas divergências de opinião por parte dos sujeitos, relativamente às professoras.

No que se refere a resultados finais e perante a totalidade dos segmentos de discurso (**100%**), o pólo positivo reúne **54,39%** e o pólo negativo, **40,14%**, reservando às posições neutras, uma percentagem de **5,47%**. Nestes resultados globais, os segmentos do discurso codificados nos vários temas e integrados nas correspondentes categorias, sustentam representações cujos conteúdos reflectem uma maior associação ao elemento da atitude, do que ao elemento da informação.

Relativamente à intensidade, a notação média que respeita a cada categoria, resultou da média das notações atribuídas pelos três juizes, como já foi referido anteriormente.

Salientam-se as categorias **“Descrição da Escola de 1933 / 47”** e **“As Aprendizagens de 1933 / 47”** que assumem uma intensidade fraca de valor (**1**), embora de direcção inversa. Deste modo, a categoria II sugere-nos algumas críticas por parte dos sujeitos relativamente à Escola,

suas condições físicas e ambientais, enquanto a categoria III nos dá indicação de reacções emotivas favoráveis aos conteúdos programáticos e de uma forma geral, no que se relaciona com as aprendizagens.

Estas cinco categorias de análise e respectiva codificação, deram-nos uma panorâmica global, ainda que resumida, da representação da Escola de 1933 / 47, por parte dos sujeitos da nossa amostra.

Passamos de imediato, a uma apresentação dos resultados por categoria, procedimento que vai no sentido de uma análise mais detalhada dos segmentos do discurso, proferidos pelos sujeitos.

Apresentação dos Resultados por Categoria

Ir à Escola em 1933 / 47...

Efectuando uma análise por categoria e tendo em conta a primeira, “ **Ir à Escola em 1933 / 47...** “, construiu-se o Quadro 3, onde tem lugar a repartição dos temas e sub-categorias que a constituem.

De igual modo se construiu o Quadro 4, com base na mesma categoria, onde se efectua a correspondência verificada entre a frequência de sujeitos da amostra de acordo com o género e cada um dos temas.

Quadro 3 – As Representações Sociais da Escola de 1933 / 47 nos sujeitos: Repartição dos temas e sub-categorias na categoria “ Ir à Escola em 1933 / 47... ”

I. A- Porquê?	N +	%	N ±	%	N -	%	N tot	%	Notação \bar{X}
I. A. 1- Obrigatoriedade de acordo com a lei	21	9,72	6	2,78	12	5,55	39	18,05	0
I. A. 2 - Influência familiar	25	11,57	---	---	2	0,93	27	12,50	+1
I. A. 3 - Expectativas de vida futura	5	2,32	1	0,46	31	14,35	37	17,13	-1
Sub-total	51	23,61	7	3,24	45	20,83	103	47,68	$\bar{X} = 0$
I. B-Os obstáculos existentes	N +	%	N ±	%	N -	%	N tot	%	Notação \bar{X}
I. B. 1 - Género	---	---	---	---	16	7,41	16	7,41	-2
Sub-total	---	---	---	---	16	7,41	16	7,41	$\bar{X} = -2$
IC-Foi importante para quê?	N +	%	N ±	%	N -	%	N tot	%	Notação \bar{X}
I.C.1- Instrução e Educação	9	4,17	---	---	---	---	9	4,17	+2
I.C.2- Assinatura	12	5,56	---	---	---	---	12	5,56	+1
I.C.3- Aprender a ler	18	8,33	---	---	---	---	18	8,33	+2
I.C.4- Aprender a ler e escrever	14	6,48	---	---	---	---	14	6,48	+2
I.C.5- Preparação para a vida	21	9,72	---	---	---	---	21	9,72	+2
I.C.6- Obtenção de um emprego	23	10,65	---	---	---	---	23	10,65	-2
Sub-total	97	44,91	---	---	---	---	97	44,91	$\bar{X} = +2$
TOTAL	148	68,52	7	3,24	61	28,24	216	100	$\bar{X} = 0$

Quadro 4 – Correspondência entre a frequência de sujeitos da amostra, de acordo com o gênero e cada um dos temas classificados na categoria “ Ir à Escola em 1933 / 47...”

I. A- Porquê?	♂	♀	Freq.
I. A. 1- Obrigatoriedade de acordo com a lei	13	13	26
I. A. 2- Influência familiar	12	10	22
I. A. 3 - Expectativas de vida futura	14	11	25

I. B- Os obstáculos existentes	♂	♀	Freq.
I. B. 1 - Gênero	4	5	9

IC- Foi importante para quê?	♂	♀	Freq.
I.C.1- Instrução e Educação	3	2	5
I.C.2- Assinatura	5	5	10
I.C.3- Aprender a ler	5	6	11
I.C.4- Aprender a ler e escrever	4	5	9
I.C.5- Preparação para a vida	4	10	14
I.C.6- Obtenção de um emprego	10	3	13

De acordo com o Quadro 3, observamos que a sub-categoria “ **Porquê ?** ” é a única a apresentar uma distribuição de segmentos do discurso quer pelo pólo positivo quer pelo pólo negativo, sugerindo divergências nas reacções emotivas por parte dos sujeitos, tratando-se igualmente da sub-categoria que classifica os temas mais saturados de segmentos do discurso.

Na sub-categoria “ **Os obstáculos existentes** ”, verificamos uma concentração de segmentos do discurso no pólo negativo, denunciando acentuadas críticas por parte dos sujeitos, aspecto que é marcado por uma intensidade média (- 2).

A terceira e última sub-categoria “ **Foi importante para quê ?** ”, é caracterizada por segmentos do discurso localizados no pólo positivo, expressando posições concordantes por parte dos sujeitos, apresentando uma intensidade média de direcção positiva (+ 2), posição inversa relativamente à sub-categoria anterior.

Assim, articulando os conteúdos referentes a este Quadro com os do Quadro 4, damos-nos conta de que, dos 30 sujeitos que constituem a totalidade da amostra, 26, correspondendo a cerca de 87%, mencionam a obrigatoriedade de frequência escolar de forma positiva ou negativa. Dito de outra forma, alguns confirmam a sua existência, enquanto outros a negam e lamentam tal ausência.

De qualquer dos modos, a maioria destes sujeitos reconhece a obrigatoriedade de forma legal, denotando uma nítida interiorização da escolaridade obrigatória, como refere um deles:

“...Era obrigatório nesse tempo...fomos todos...o nosso Governo não queria ninguém analfabeto...havia aquela regra (...) e pagavam multa se não mandassem os filhos para a Escola...”

No entanto, alguns consideram não ter sido obrigatória a frequência escolar, como um deles testemunha :

“...antigamente, nós não éramos obrigados a ir à Escola....só lá ia quem queria....por isso, é que há muita gente hoje que não sabe ainda ler nem escrever....nem têm exames nenhuns (...) quer dizer...não eram obrigados e não iam....”

Uma pequena minoria manifesta uma posição ambivalente face à referida questão, como podemos observar no discurso referente a dois deles : *“...Era! era!....(já era obrigatório) (...) Bom...mas se a gente sáisse...se os pais quisessem-nos tirar em qualquer ocasião, tiravam...tiravam....”* e *“Naquela época já era obrigatória a Escola....eu lembro-me que o meu pai uma vez, pagou uma multa por causa do meu irmão mais velho...por não o mandar para a Escola (...) mas era uma obrigatoriedade que...a Escola era obrigatória mas não era muito rigoroso...por isso é que alguns não aprenderam...”*.

Na realidade, cerca de **8,33%** dos **18,05%** dos segmentos do discurso proferidos por estes sujeitos e relativamente a este tema, demonstraram que ignoravam as leis de obrigatoriedade escolar ou tinham dúvidas sobre a sua existência ou ainda, não as reconheciam como pertinentes, no facto de terem ido à Escola.

Por outro lado, a influência exercida pela família e nomeadamente os pais, como factor determinante da frequência escolar de seus filhos, é evidenciado pelos sujeitos. Esse gosto por parte dos pais parece-nos ter a ver com o facto de desejarem que seus filhos não fossem analfabetos como eles. Ler e escrever não estaria unicamente associado a um status. Se para algumas das famílias, o saber não daria o pão necessário à subsistência, para outras, seria a única forma de livrar seus filhos da servidão rural imposta pelo regime.

Estas duas tomadas de posição por parte dos núcleos familiares, encontram-se expressas nos testemunhos que se seguem :

“ ...os meus pais é que me mandaram para lá” e “(a mãe tinha gosto) para não ser analfabeta....como ela...”.

Este aspecto está patente em **11,57%** dos segmentos do discurso face a uma totalidade de **12,50%**, correspondentes aos discursos proferidos por **22** sujeitos.

Cerca de **0,93%** destes segmentos do discurso, ou seja, dois dos 27, manifesta uma posição por parte da família que não se alia à dos restantes sujeitos : *“ ...eles (os pais) não obrigavam a ir (...) pouco tempo tínhamos para a Escola....”* .

O cruzamento destes dados sugere-nos que o papel desempenhado pela família na escolaridade de seus filhos, parece ter sido bastante mais decisivo do que o facto de a Escola ser obrigatória por lei.

A falta de mão de obra nos trabalhos do campo e a pobreza verificada nesta comunidade rural, parece ter obrigado certas famílias a tomar posições, obrigando as suas crianças a abandonarem a Escola de forma prematura, ou mesmo nunca as matriculando, como é referido por Simões (1998).

Aliado a estas considerações, encontra-se o facto da existência de uma acentuada discriminação sexual que fora evocada igualmente pela mesma autora (ibidem) e que aparece representada ao nível da sub-categoria “ **Os obstáculos existentes** “.

Os segmentos do discurso codificados no tema “ **Género** “, centrados unicamente no pólo negativo, com uma percentagem de **7,41 %** em relação à percentagem total da categoria em causa, correspondem a **nove** sujeitos da nossa amostra, ou seja, **30%** da totalidade.

Os depoimentos que se seguem, caracterizam a referida discriminação que marca a frequência escolar da época :

“ ...pelo menos as raparigas, quase nenhuma iam à Escola....porque, diziam os pais que não era preciso as raparigas saberem ler (...) ali a X, não sabe uma letra...a irmã pouco sabe....as filhas do Y, eram umas quatro, quase não sabem (...) por isso, havia mais rapazes com habilitações do que raparigas.....” e “...a gente tinha que estar em casa e muitas vezes, estes dois anos não contavam dois anos....porque as faltas eram muitas....se a gente aproveitasse os dois aninhos, tudo bem...mas não aproveitávamos....para tomar conta dos irmãos que eram pequenos e eram muitos(...) tive pena de não seguir...e algumas coisas que me ficou para trás, por exemplo a mim e à minha irmã...a mais nova não, porque essa já foi de outro tempo e já aprendeu bem....mas à minha irmã mais velha e a mim, fez-nos muita falta....muita....(...) (os irmãos rapazes fizeram a 4ª classe) ...eram homens...as mulheres estavam em casa e não precisavam de saber ler nem escrever....era essa a diferença...à época de hoje, a pessoa sente-se menos...”

Os sujeitos que aqui testemunham, enfatizam uma franca diferenciação de estatutos ao nível do género, tornando-se relevante a grande mágoa sentida por parte das mulheres.

Estes dados não parecem ser meros valores mas verdadeiros indicadores da realidade sócio-económica da época, directamente ligada ao tipo de propriedade rural, como defende Simões (1998).

Tendo em conta a pequena propriedade, as mulheres e as raparigas viam-se na obrigação de trabalhar, desde muito cedo. As mães tinham de partir para as lides no campo, incumbindo às filhas mais velhas, a tarefa de tomar conta dos irmãos e o desempenho de tarefas caseiras. A

ajuda destas raparigas nas lides domésticas tornava-as quase insubstituíveis, sendo a sua posição de subordinadas aceite de forma passiva.

Este aspecto que se inicia na infância, concretizando-se na frequência escolar mantém-se até à idade adulta, onde essa diferença de estatutos é cada vez mais notória. Parece tratar-se de um processo que vai sendo inculcado ao longo do tempo, de modo a que o homem assumia um papel activo de chefe de família e a mulher, um papel passivo, submisso, de esposa e mãe.

Retomando ainda a sub-categoria “ **Porquê?** “, ao nível do terceiro tema, encontramos um conjunto de reacções afectivas por parte de 25 sujeitos, cujos segmentos do discurso se centram mais no pólo negativo com 14,35 % por oposição ao pólo positivo, com uma percentagem de 2,32%.

Sugerem-nos estes dados, a existência de poucas expectativas por parte dos sujeitos, no que diz respeito às vantagens que a frequência da Escola lhes traria para a vida no futuro. São de facto uma minoria os sujeitos que associavam a frequência escolar a trabalho futuro:

“ Havia aí quem aprendesse a ler mas nunca se empregaram....empregavam-se onde? (...) no meu tempo não havia mais nada...era só cavar terra...” e “ ...para o campo...mais nada....sempre trabalhei no campo...”.

Em menor número e reportando-se a sujeitos mais novos e do género masculino, surgem indicadores de um futuro que embora ainda distante, já mostrava um certo esboço :

“ ..Já sim!...já se pensava em arranjar um empregozito (...) Sim...já havia quem gostava de se empregar e sem saber ler nem escrever, não se conseguia (...) ia-se para a Polícia, G. N. R., para a Carris....e sem isso nada se fazia...”.

Na realidade, a grande maioria refere de forma explicitada que ia para a Escola com o objectivo de aprender, para não ficarem analfabetos mas sem terem em vista um futuro :

“ Eu no meu tempo, fui para a Escola ... mas sem ideias nenhuma de continuar, de fazer daquilo a minha vida (...) sim...fui só com o objectivo de aprender...” .

Enquanto as duas primeiras sub-categorias dão ênfase a conteúdos representacionais que se reportam ao período 1933 / 47, de uma forma mais directa, preconizando um recuo no tempo e consequentes evocações respeitantes a essa época, a terceira sub-categoria “ **Foi importante para quê?** ”, prende-se com um conjunto de representações expressas como consequência dessa frequência escolar.

Centrado no pólo positivo, o conjunto de seis temas que constitui a referida sub-categoria, espelha por um lado, aspectos que se relacionam com motivações intrínsecas quer de ordem pessoal quer familiar, reduzindo-se à leitura e escrita, com vista a colmatar o analfabetismo e por outro lado, motivações que se aliam a aspectos extrínsecos aos sujeitos, relacionadas com formas de mobilidade social.

Um conjunto de testemunhos dos nossos sujeitos clarificam o que foi anteriormente referido face ao primeiro aspecto :

“Já está a pessoa mais instruída serviu para aprender, para saber (...) Na Escola, aprende-se tudo, a educação acima de tudo...” e outro esclarece ainda : *“ ...da Escola é que sai tudo.....quem não sabe ler é um pateta (...) tínhamos mais um bocadinho de educação e aprendíamos a ler e fazer contas e essas coisas todas....”* .

“...todas as pessoas daqui, bastava que soubessem fazer o nome delas, já era uma ajuda muito grande...” enquanto uma das mulheres enfatiza : “...para fazer o nosso nome... para essa altura, o saber fazer o seu nome já era importante....já não era preciso mais nada....” .

“...Uma pessoa que não souber ler é como um cego que não vê (...) Passa por um lado e está uma etiqueta, se não sabe ler, sabe lá se vai para a direita se vai para a esquerda....” e “...porque se não fosse a Escola, não sabia ler a escrita....” .

“...Graças a Deus eu sei ler e escrever....sem dívidas nenhuma, não fiz exame mas sei....” e “...Então...serviu-me bem....já sei ler e já sei escrever alguma coizinha....” .

“...tenho pena de não ter tirado o exame da 4ª classe mas... bem....para a minha vida, também não me fez falta....não me fez falta para governar a minha vida....” .

Estes depoimentos são indicadores de um conjunto de aspectos representacionais que se relacionam com perspectivas futuras bastante limitadas, deixando transparecer que o facto de saber ler e escrever era o bastante e o necessário a adquirir através da Escola, parecendo ir ao encontro daquilo que Candeias (2000) caracteriza de *alfabetismo*.

Para esta comunidade camponesa e pobre, havia muito poucos incentivos que a levassem a ultrapassar a aprendizagem da leitura e da escrita.

Dado que as posições hierárquicas dependiam em grande parte do nascimento, a instrução não se traduzia em acentuados benefícios materiais. Nem os camponeses tinham tempo livre para dedicarem à leitura, nem tinham em relação a ela, acessos fáceis.

Os testemunhos que se seguem denotam uma perspectiva diferente, relacionada com expectativas futuras um pouco mais alargadas e associadas à mobilidade social, subjacentes a processos que parecem transparecer já algum desenvolvimento económico, ao desabrochar de

uma modernidade que parece avizinhar-se, sugerindo-nos formas de *escolarização*, segundo o ponto de vista do mesmo autor (ibidem) :

“..Faz de conta que é o motor de arranque da minha vida (...) se não tivesse Escola, ficava sem me poder governar como podia ser....” .

“ ...se não fosse as poucochinhas letras...ah pois...para mais tarde...senão não passava do campo....era uma vítima...como aí há muitos (...) e eu assim, corri o país e o estrangeiro todo, com o Turismo (...) era indispensável ler uma placa, um jornal, um anúncio....não há dívida nenhuma....” e *“ ...para mim, valeu-me muito...a minha profissão é pedreiro...valeu-me de muito (...) saber ver um projecto....senão, não tinha sido encarregado...”* .

Tendo em conta o tema “ **Preparação para a vida** ”, este foi abordado por 14 sujeitos, onde as mulheres assumem posição de destaque (10) face aos homens (4).

Relativamente ao tema “ **Obtenção de um emprego** ”, focado por 13 sujeitos, os homens tomam lugar preponderante, em número de **dez**, por oposição a **três** mulheres.

Estes dois temas são os mais saturados de segmentos do discurso, tendo em conta a terceira sub-categoria “ **Foi importante para quê?** ”. Mais uma vez tem lugar uma acentuada relevância, em termos representacionais, face ao estatuto social conferido a cada um dos géneros, aspecto que já foi detalhado a propósito da segunda sub-categoria.

Depois de analisarmos a Categoria I, “ **Ir à Escola em 1933 / 47...**”, damos lugar à apresentação dos resultados que dão suporte à Categoria II, “ **Descrição da Escola de 1933 / 47** ”.

Descrição da Escola de 1933 / 47

Na categoria “ **Descrição da Escola de 1933 / 47** “, os segmentos de discurso foram classificados em nove temas, como podemos observar no Quadro 5. Apoiámo-nos igualmente num outro Quadro, através do qual podemos observar a correspondência existente entre cada tema e o número de sujeitos da nossa amostra (Quadro 6), de modo a efectuar uma análise que conjugue estes dois tipos de informação.

Quadro 5 – As Representações Sociais da Escola de 1933 / 47 nos sujeitos: Repartição dos temas na categoria “Descrição da Escola de 1933 / 47”

	N +	%	N ±	%	N -	%	N tot	%	Notação \bar{X}
II.1 – Impressões gerais da Escola	35	16,06	---	---	14	6,42	49	22,48	+ 1
II.2 – Número de alunos	---	---	1	0,46	13	5,96	14	6,42	- 2
II.3 – Sala de aula	---	---	16	7,34	7	3,21	23	10,55	0
II.4 – Refeição	---	---	1	0,46	24	11,01	25	11,47	- 2
II.5 – R ecreio	14	6,42	3	1,38	10	4,59	27	12,39	0
II.6 – Casa de banho	---	---	---	---	7	3,21	7	3,21	- 2
II.7 – Percurso	---	---	---	---	28	12,84	28	12,84	- 2
II.8 – Residência da professora	---	---	6	2,75	---	---	6	2,75	0
II.9 – Apoios na Escola	---	---	---	---	39	17,89	39	17,89	- 2
Total	49	22,48	27	12,39	142	65,13	218	100	$\bar{X} = - 1$

Quadro 6 – Correspondência entre a frequência de sujeitos da amostra, de acordo com o gênero e cada um dos temas classificados na categoria “**Descrição da Escola de 1933 / 47**”

	♂	♀	Freq.
II.1 – Impressões gerais da Escola	15	15	30
II.2 – Número de alunos	8	2	10
II.3 – Sala de aula	7	6	13
II.4 – Refeição	12	5	17
II.5 – Recreio	9	10	19
II.6 – Casa de banho	2	3	5
II.7 – Percurso	12	6	18
II.8 – Residência da professora	3	2	5
II.9 – Apoios na Escola	8	10	18

Encontramos nesta segunda categoria, o pólo negativo bastante mais saturado de segmentos de discurso (**65,13%**) que o pólo positivo com **22,48%**.

Do mesmo modo, os segmentos do discurso de tipo avaliativo reagrupam **87,61%** da sua totalidade, reservando **12,39%** à componente informação. Este aspecto denota que a grande maioria dos segmentos do discurso reflecte tomadas de posição ou reacções avaliativas por parte dos sujeitos, cabendo à vertente informativa uma pequena percentagem.

Tendo em conta os temas classificados, realcemos os que apresentam notações negativas em termos avaliativos. Referimo-nos aos temas : “ **Percurso** ”, “ **Número de alunos** ”; “ **Refeição** ”; “ **Casa de banho** ” e “ **Apoios na Escola** ”.

De salientar que os três primeiros temas aqui considerados, foram mais focados pelos homens do que pelas mulheres. Estes dados poderão ser reflexo do que foi referido na categoria anterior (Categoria I), relativamente à discriminação do género, concretizada em termos de frequência escolar.

Codificados nestes cinco temas, consideremos alguns depoimentos dos sujeitos que espelham a Escola da época, em termos físicos e ambientais :

“ ...dantes passava-se muito...todos molhaditos....e se molhados entravam, molhados saíam (...) passavam manhãs todos molhados e vinham de longe (a pé)...” ; “...no meu tempo, chovesse ou fizesse sol, estivesse neve ou o que estivesse...era um saquito enfiado na cabeça e descalços...às vezes, tanta neve que havia (...) eu tinha 14 anos quando tive o primeiro calçado....” .

Tendo em conta o reduzido número de casas de escola nesta comunidade rural, aliado ao tipo de povoamento disperso, estes sujeitos dão-nos conta dos seus percursos escolares, palmilhados por caminhos tortuosos e sujeitos às intempéries.

“ Éramos sessenta e tal crianças na mesma Escola (sala) ... ”; “ ...já viu? ... era a 1ª, 2ª, 3ª e 4ª... ”; “ ... tanta criança para uma pessoa só... ela também se chamava desgraçada... ”; “ ... a professora coitada, chegava a ter mais de 40 ou 50 alunos ... havia por aí uma que chegou a ter 80 alunos ... ora, aquela mulher sozinha, para dar conta de 80 alunos, não podia de forma nenhuma comandar o barco... ”.

Como testemunham os nossos sujeitos, o número de alunos por sala de aula era bastante elevado.

Salas superlotadas, com crianças de vários grupos etários e com diferentes capacidades, era algo bastante comum nas Escolas da freguesia, nas décadas de 30 e 40.

Dos 17 sujeitos que se referiram à refeição do almoço, na época chamada de “ *lanche* ” e em geral trazida de casa, apenas **um** deles parece ter-se deliciado com o que levava para a Escola. Os restantes, tinham um tipo de alimentação bastante deficiente, chegando alguns deles a passar fome :

“ ...e eu levava sempre um lanchito que cheirava tão bem...mas antigamente era uma miséria, mesmo esta zona aqui foi sempre pobre... ”.

“ ...a gente levava um saquito com uma sardinhazita pequena, um coizito de queijo, um bocado de pão seco e mais nada... ” ; “ ...era um bocado de broa e uma sardinha assada...antigamente, quem tinha pão comia e quem não tinha, via os outros comer....ou então,

lá havia algum que metia uma migalha na boca do outro...” ; “...levava um saquinho com um bocadinho de broa e uma sardinha...não havia mais nada e estávamos ali o dia inteiro...”.

“...às vezes, havia de levar farnel e não levava...chegava a casa sem comer nada desde que saía (...) não nos davam nada de comer ou beber (na Escola)...” ; “...vínhamos comer a casa...a minha mãe arranjava um caldito ou uma coizita de nada...a gente comia o dobro...” e “...nós íamos por aí acima, cheios de fome...”.

“...cada um, vinha comer para debaixo do alpendre (encolhe os ombros).....” e “...no meu tempo não havia (refeitório)...”.

As refeições destas crianças consistiam nos ingredientes básicos das refeições de crianças pobres. A fatia de broa com um petingo ou meia sardinha constituíam o prato tipo destes alunos que por ali comiam, debaixo do alpendre. Para alguns que se deslocavam a casa, esperava-os um caldo quente, pouco mais que nada.

De acordo com Simões (1998), só em ocasiões festivas, estas famílias pobres tinham acesso a carne nas suas refeições que, de um modo geral, eram constituídas por um único prato.

“...dantes, as casas de banho eram lá no mato....”, outro recorda : “...havia lá umas casinhas de banho, diferentes das de hoje, não é?...mas ninguém lá ia porque a professora não deixava....tínhamos de ir ao pinhal.....”e por fim, outro: “...não havia casas de banho nem nada (...) depois, lá se ia para trás de umas azinhagas que havia ...e pronto...era o que havia...”.

Estes depoimentos dão-nos a indicação de que, esgotos e água canalizada, constituíam requintes que estas crianças não desfrutaram.

“... não tínhamos apoio de ninguém....de ninguém...era uma miséria...” ; “...e no meu tempo, nem dinheiro para um ponteiro a gente tinha (...) para os meus pais coitadinhos, era

muito difícil até comprarem um caderno...um lápis...uma caneta....” ; “ ...não havia conforto nenhum...não havia águas canalizadas...” ; “...Chegavam à Escola todos descalços, todos molhados, resfriados....e não havia aquecimentos como hoje há em geral, nas Escolas....não havia nada disso...era um tempo de escravidão....” ; “ ...e a gente não tinha ninguém que nos ajudasse....a não ser os pais, não é? (...) às vezes, ainda dá vontade de chorar a minha mocidade....porque à vista da mocidade de hoje....não fomos nada e podíamos ser alguém (...) e também não foi só por culpa dos pais...eu não estou lá a falar em políticas nem nada, não estou virada para esse lado mas...era também a ajuda do governo que nunca ajudou ninguém...éramos uns desgraçados...não havia nadinha (...) os pais coitadinhos, dantes, nem dinheiro tinham para um caderno....” ; “ ...No tempo do Salazar havia menos dinheiro...eu acho que sim (...) havia uma pedra para escrever e pouco mais (...) naquela altura, não havia nada que ajudasse (...) passámos bastante....”.

Aliados a estes aspectos que foram avaliados com uma direcção negativa e intensidade média, denotando acentuadas críticas e bastantes dificuldades passadas, realcemos mais dois temas, “ **Sala de aula** ” e “ **Residência da professora** ”, cujos segmentos do discurso se localizam de forma predominante no campo informativo, tratando-se este último, do tema menos saturado de segmentos do discurso, referido por cinco sujeitos, mas contribuindo igualmente para a descrição da Escola deste período :

“...nem havia cadeiras para se sentarem....mas estávamos até às três da tarde...” ; “....era numa casa que era alugada (um 1º andar) (...) ...havia quatro filas de carteiras dentro e a gente sentava-se lá (...) subia-se as escadarias para o primeiro andar e....não havia mais nada....uma

parte do telhado caía para um lado e a outra parte caía para outro....tinha varandas também a cair....”.

“ Era uma sala grande (...) a aula era colectiva, com carteiras de dois na mesma classe (...) os maiores ficavam atrás e os pequenitos à frente (...) estavam separados (os rapazes das raparigas) por uma ala....” ; “ ...tínhamos os nossos cabides...os sítios para pendurarmos as coisas que levávamos (...) tínhamos umas carteiras assim abauladas, para pôr os pés (...) tínhamos uma gaveta onde guardávamos o nosso farnelinho....” ; “...tínhamos também lá, retratos e crucifixos....” e “...tínhamos em frente o retrato do Salazar e do (?) ...”.

“ ...ela vivia lá (na Escola)...” ; “ ...estavam lá casados...tinham casado para ali, era a casa deles (na Escola)....” e “ ...ela estava hospedada na casa de uns senhores que era ali de frente da igreja....” .

Perante um conjunto de aspectos descritivos da Escola de 1933 / 47, avaliados de forma negativa, o tema “ **Recreio** ” assume uma posição ambivalente por parte dos sujeitos.

Alguns reflectem conteúdos de Representação que remetem para um espaço muito agradável, de brincadeira e de convívio, enquanto outros não têm uma imagem tão agradável, como podemos concluir a partir dos depoimentos:

“ ...no recreio estavam todos, uns com os outros....brincávamos uns com os outros....assim ao berlinde, a uma brincadeira.....” ; “ ...no recreio, dançávamos, fazíamos rodas...” e “..tínhamos o recreio...escrevíamos aos namorados e enterrávamos (o papel) no chão....e...íamos brincar....” .

“brincávamos uns com os outros ... mas de recreio, a gente não tinha nada....” ; “ ...a gente com as nossas colegas ... o tempo era mais maciinho ... porque a pobreza que a pessoa

tinha, fazia a gente humilde (...) e também não tínhamos nada...o que é que a gente tinha? ... tínhamos o meio da estrada para brincar, lá no terreiro ...” ; “... o recreio era na estrada ... lá é que era a brincadeira da gente e se chovesse íamos para uma varanda de uma velhota que lá havia ... com frio, com tudo ... e nós só saíamos ao meio dia”

Por fim, o tema “ **Impressões gerais da Escola** ” foi referido por todos os sujeitos da amostra, apresentando uma maior centração no pólo positivo (**16,06%**) face ao pólo negativo (**6,42%**). Trata-se do tema desta categoria, mais saturado de segmentos do discurso.

A maioria dos sujeitos (**19**) refere-se à Escola, como um espaço muito agradável, gostando muito de a ter frequentado :

“ Bom...era agradável...eu gostava, eu gostava muito de andar na Escola...pela brincadeira e também para aprender.....” ; “ Ah!...issoa minha Escola era muito agradável....o melhor tempo que passei foi na Escola....” e “ Era muito boa....a gente estudava....dia em que não fosse à Escola, eu chorava (...) gostava de aprender mas também de brincar....”

Os restantes sujeitos denotam uma visão diferente :

“ Ia obrigado (para a Escola) ...mas acabava por ir....acabava por ir e frequentei sempre....sim...a Escola era agradável....” e “....eu também era um bocadito burro e não ligava nada à Escola....”

“...a minha Escola (gargalhada) era uma miséria qualquer...” ; “... a Escola no meu tempo, não era nada à vista de hoje (...) sentia-me bem e contente mas não pudemos seguir a nossa vida...foi pena...porque a pessoa sentia-se feliz (...) eu ainda pisei os degraus da Escola...e depois por mim, é que fui aprendendo mais alguma coisa...foi assim...” e “ Nós dantes,

coitadinhos, tínhamos muitos sacrifícios na Escola....dificuldades para lá andar...naquele tempo....”.

“...(a Escola) não era nada agradável...e a nós era pancadaria e ensinar mal....” e “ Bem...agradável não...não era muito agradável (abana a cabeça) porque a professora se servia de nós para criada dela....”.

Ao acompanhar de forma articulada, este rol de testemunhos, cujos conteúdos representacionais nos conduzem a uma imagem da sua Escola, damos-nos conta das grandes dificuldades passadas por estes idosos. Dificuldades que se prendem com carências de toda a ordem, quer relativas à situação de pobreza, aceite como um fenómeno natural, em que vivia a maior parte das pessoas desta comunidade quer relativamente à falta de condições gerais e apoios específicos à sua escolaridade.

A Escola do Beco funcionava em instalações adaptadas, ou seja, num primeiro andar alugado; a professora dessa Escola, encontrava-se hospedada numa casa particular; a falta de condições em termos sanitários, de higiene e de conforto, era uma constante em qualquer Escola desta freguesia.

Cerca de um século depois da publicação das “*Instruções de 1866*”, mais concretamente dos artigos que se referem à concessão de subsídios para a construção de casas de escola e às condições que deveriam ser observadas na sua construção, podemos concluir que as leis estavam bem longe da sua aplicação em termos reais.

Na realidade, estes depoimentos caracterizam a Escola rural portuguesa da época, tal como defendem Adão (1984) e Beja et al. (1990), quando se referem à má situação das instalações

escolares, associada às grandes dificuldades, sobretudo económicas que assolara o país. Mais uma vez, se torna oportuno referir as páginas do jornal “ *O Professor Primário* ” (Ver Anexo C), em que os protestos por parte dos professores eram frequentes, tal como é referido no artigo “ *A Ruína dos edificios escolares* ”, publicado em 14 de Dezembro de 1922.

De facto, as dificuldades sentidas por parte dos alunos e professores era algo que vinha a ter lugar desde o pós – Guerra e de forma mais acentuada, em meios rurais.

Alguns dos materiais escolares existentes nas salas de aula e evocados pelos sujeitos, fazem parte da lista referida por Beja et al. (1996) , de acordo com o Anexo B, caracterizando o objectivo da Escola da altura. O crucifixo e os retratos do Presidente da República e do Conselho, pregados na parede da sala de aula e bastante venerados, reflectem precisamente esse objectivo, procurando inculcar ensinamentos de ordem moral e patriótica, disciplinar consciências e modelar o carácter destes alunos.

Embora tivesse existido todo um conjunto de dificuldades que acompanharam as vivências escolares, a maioria destas crianças valorizou o período em que frequentou a Escola, tratando-se dos melhores tempos da sua vida, onde tinham lugar, a diversão e a brincadeira.

Após uma análise detalhada da segunda Categoria, procedemos à apresentação dos resultados da Categoria III, “ **As Aprendizagens de 1933 / 47** ”.

As Aprendizagens de 1933 / 47

Relativamente à terceira categoria, “As Aprendizagens de 1933 / 47”, os segmentos de discurso foram codificados em cinco temas.

No Quadro 7, é apresentada a codificação dos segmentos do discurso nos respectivos temas, predominando a dimensão avaliativa (93,02%) face à informativa (6,98%), com relevância para a direcção positiva (72,56%).

O Quadro 8 estabelece a correspondência entre a frequência dos sujeitos e os temas classificados na categoria em causa.

Quadro 7 – As Representações Sociais da Escola de 1933 / 47 nos sujeitos: Repartição dos temas na categoria “ As Aprendizagens de 1933 / 47”

	N+	%	N±	%	N-	%	N tot	%	Notação \bar{X}
III.1 – Grau de dificuldade das aprendizagens	55	25,58	---	---	1	0,465	56	26,05	+ 2
III.2 – O que aprendíamos	60	27,91	4	1,86	---	---	64	29,77	+ 2
III.3 – O que não aprendíamos	6	2,79	9	4,19	7	3,25	22	10,23	0
III.4 – Ensino da Doutrina	34	15,81	1	0,465	---	---	35	16,28	+ 2
III.5 – Duração das aprendizagens	1	0,465	1	0,465	36	16,74	38	17,67	- 2
Total	156	72,56	5	6,98	44	20,46	215	100	$\bar{X} = + 1$

Quadro 8 – Correspondência entre a frequência de sujeitos da amostra, de acordo com o género e cada um dos temas classificados na categoria “ **As Aprendizagens de 1933 / 47** ”

	♂	♀	Freq.
III. 1 – Grau de dificuldade das aprendizagens	15	15	30
III. 2 – O que aprendíamos	12	11	23
III. 3 – O que não aprendíamos	9	5	14
III. 4 – Ensino da Doutrina	6	9	15
III. 5 – Duração das aprendizagens	14	7	21

Assim, relevemos os temas cujas notações apresentam uma direcção positiva, reveladora de tomadas de posição bastante favoráveis relativamente aos conteúdos representacionais.

Referimo-nos aos temas : “ **Grau de dificuldade das aprendizagens** ”, “ **O que aprendíamos** ” e “ **Ensino da Doutrina** ”, donde foram extraídos os testemunhos que se seguem :

“ Era mais difícil....pelo menos sabia-se....porque dantes, para nós, valia mais o exame de 3ª classe que hoje a 4ª.... ” ; “era difícil! (...) bem....éramos puxados (...) eu, naqueles quatro anos, aprendi mais do que se aprende hoje em quatro anos(...) a parte que tínhamos de aulas era mais bem aproveitada (que hoje).... ” ; “ Naquele tempo, era uma 4ª classe tirada a fundo.... ” ; “ ...era puxada...era uma disciplina...e nós sabíamos muito de tudo (...) acho que o ensino antigo

tinha coisas muito boas (...) talvez para a vida prática, o antigo era melhor (...) como base para a vida quotidiana da aldeia....para ficarem só com a 4ª classe, era dantes....”

Estes depoimentos sugerem-nos que para a grande maioria dos sujeitos, frequentar a Escola naquela época não era tarefa fácil, embora reconhecessem ter ficado bem preparados para a vida da aldeia, demonstrando um certo grau de exigência por parte das professoras.

“...tínhamos de saber as linhas do comboio, a Geografia...a Matemática...a História (...) a gente, depois tínhamos de fazer uma redacção sobre o Salazar ou sobre o Carmona....e depois tínhamos que pôr por baixo SALAZARISTA!....no fim do ditado ou cópia, também!...” ; *“...os verbos...indicativo, masculino...tínhamos que saber e de que maneira (..) cópias, redacção. problemas....(..) eu sabia a História toda, de uma ponta à outra....gostava de gramática aritmética, geometria...eu sabia tudo de cor(..) e eu estava sempre à tabela....com os pontos com as vírgulas...três faltas no ditado era um erro...(..) (sabia) a tabuada como se fosse o Padre - Nosso.....”* ; *“...ainda hoje sei lições do livro, de cor...eu aprendi tudo muito de cor....”* ; *“ trazíamos trabalhos para casa, a cópia, o ditado...aquilo tudo...a redacção...a conta de dividir...prova dos nove.....conta de multiplicar...escrever....os problemas....tudo aquilo (...) a gente sabia de rios, de geometria, de aritmética, de História, os reis todos (...) e a gente tinha que levar aquilo encaixado...tínhamos que saber....”* ; *“ ...e nós íamos para a Escola, levávamos a ardósia...apagava-se e escrevia-se....eram os cadernos de duas linhas para aperfeiçoar a escrita....tínhamos o Livro de Leitura (...) (bordados) era uma tarefa tal como os trabalhos da Escola....”*

A mente da criança era como um armazém onde o saber se depositava. Não aprendiam a reflectir sobre o real mas a interiorizar o que já tinha sido reflectido e pensado por outrem.

A repetição, utilizada como estratégia de memorização e de autodisciplina, levava os alunos ao fim de algum tempo, a saberem os textos de cor, sem que fossem muitas vezes capazes de os ler. Tratava-se de uma práxis pedagógica mediada pela palavra, por oposição ao saber adquirido através da experiência. A aprendizagem consistia numa aceitação passiva de algo que assumia uma existência imutável.

As aulas de História e de Geografia reduziam-se a exercícios de memorização, na tentativa de reter estranhos nomes e longínquos lugares, procurando assim exaltar os corações dos alunos, de amor pela Pátria e encarnar-lhes valores relacionados com heróis.

“a gente rezava e também tínhamos uma vez por semana, 6ª ou Sábado....isso não era da lição, era Doutrina....” ; “...também fui Crismada...achei tudo importante...até a Doutrina, pois....porque achei que se somos católicos, como a lei que os meus pais me ensinaram...é uma lei bonita...por isso gostei de seguir a religião Católica....” ; “ ...e ao Sábado (na Escola), tínhamos o que agora chamam Catequese(...) fazíamos a Comunhão, a Crisma...toda a gente fazia, em geral (...) a não ser, aqueles que realmente não sabiam ler...mas até esses que não sabiam ler, os pais até lhe davam essa facilidade.....”.

O regime de Salazar decidira que a única instrução necessária ao povo, tinha a ver com a religião, impedindo qualquer tipo de desordem, quer espiritual quer social. A Escola serviria deste modo, de aparelho de doutrinação.

Os conhecimentos exigidos eram portanto associados, a uma boa preparação e relacionados com muito treino, aliados ainda a determinados rituais, inerentes à ideologia da sociedade da altura, corroborando com o que é referido em Mónica (1978) e Nóvoa (1992).

Na educação destas crianças, a Doutrina era bastante relevante. Mesmo aqueles que não aprenderam a ler e escrever, muitas vezes eram enviados à Escola para aprender a lei de Deus. Não fazendo parte da “*lição*”, a Doutrina tinha por objectivo a Educação das crianças, formar o seu carácter, sendo nítida uma verdadeira distinção entre esta e a Instrução, onde se treinava o intelecto.

O tema “**Duração das aprendizagens**” apresenta uma incidência dos segmentos do discurso no pólo negativo e uma intensidade de valor (-2). Estes dados parecem traduzir críticas acentuadas relativamente aos conteúdos representacionais inseridos neste tema.

“...e nós não (não íamos com 3, 4 anos)...íamos para a Escola aos 7 anos ... nós, quando era aos 7, 8 anos é que começávamos(...) não havia o colégio (Escola Básica 2, 3), não havia nada, era só aquela Escolazita ali, para tirar a 3ª classe e a 4ª...” ; *“...Nunca fomos muito longe mas naquele tempo, ainda fizemos a 4ª classe....e por ali ficámos.....”* ; *“...(Hoje já entram com 4, 5 anos)...muito diferente de um individuo que vai as primeiras vezes para a Escola e não tem quem lhe ensine nada em casa....vai para a Escola e dali é que sai tudo.....”* ; *“ E nós, quando tínhamos 7 anos, andávamos ali uns meses, quase um ano, sem saber nada....”* ; *“...Olhe, no meu tempo, tirávamos a 1ª, a 2ª, 3ª e 4ª...chegávamos ali e parávamos (...) eu, em três anos fiz a 4ª classe... sai de lá com 10 anos....”* ; *“...acabava-se a Escola, a 4ª classe.... e ia-se à vida....trabalhar...”*.

De acordo com estes testemunhos e de um modo geral, os sujeitos consideram que o período de frequência escolar foi curto, limitando-se aos quatro anos da Primária.

A maioria reflecte ter conhecimento dos graus académicos existentes na altura, contudo, têm consciência das suas limitações e das limitações da comunidade em que viveram a infância.

Tal como é referido por Simões (1998), um considerável número destas crianças, após a frequência escolar, saía de casa para aprender um ofício ou ganhar algum dinheiro. Este aspecto recaía mais nos rapazes, enquanto as raparigas iam servir para casa de parentes ou pessoas com melhores posses.

Nalguns depoimentos, é evidenciado o facto de terem entrado na Escola sem qualquer tipo de iniciação ou preparação, aspecto que parece ter-lhes dificultado as aprendizagens. Estes testemunhos espelham uma ancoragem face à realidade dos dias de hoje, quando se referem à não existência da Pré - Primária e ao prolongamento de ensino, concretizado na Escola Básica 2, 3 de Ferreira do Zêzere.

De igual modo, tem lugar uma ancoragem relativamente à Escola de hoje, ao nível do tema “ **O que não aprendíamos** ”.

Apresentando maior incidência no género masculino que no género feminino, seguem-se alguns fragmentos do discurso, incluídos neste tema :

“...não havia máquina de calcular(...) não havia computador...” ; “ ...Educação sexual, não havia (...) (nem aprendizagens) com base em figuras...” ; “ ...Nós não tínhamos nada (computador, máquina de calcular)...infelizmente era assim (encolhe os ombros)...(...) no meu tempo...onde é que havia isso (passeios e excursões escolares)?...íamos do Beco para o Souto e do Souto para o Beco.....” ; “ (Fazer uma conversa, saber falar)coisa que a gente não sabia dantes....” ; “.....essas coisas que nós nunca tivemos (natação, televisão)...(...) Nós, naquele tempo, não tínhamos passeios a lado nenhum...era a Escola e a casa e era a casa e a Escola....”.

Deparamo-nos com excertos dos discursos, em que a maioria dos sujeitos reflecte ter sido vantajoso o facto de terem aprendido, sem o uso de máquinas de calcular, não terem tido nos seus currículos a disciplina de “Educação sexual”, nem aprendizagens com base em figuras.

Os que referem que gostariam de ter aprendido algo de diferente, lamentam não ter existido na época a televisão, não terem praticado desporto como as crianças de hoje em dia e não terem feito passeios ou excursões escolares. Estes aspectos tornam-se relevantes para estes sujeitos, tendo em vista uma optimização face ao desenvolvimentos das crianças.

Em termos conclusivos, os dados relativos à categoria “ **As aprendizagens de 1933 / 47** ” sugerem-nos que a maioria dos sujeitos, embora gostasse de ter dedicado mais tempo às aprendizagens, considerava-se bem preparada pela Escola para a vida que os esperava, para a vida da aldeia.

Aliado a esse facto e de acordo com o propósito do regime da altura, o povo deveria ser ensinado para adquirir uma ordem em termos espirituais e por outro lado, algumas aptidões, embora consideradas rudimentares.

Na sequência de uma análise por categorias, tem lugar seguidamente a apresentação dos dados relativos à Categoria IV, “ **Os Alunos, a Família e a Escola de 1933 / 47** ”.

Os Alunos, a Família e a Escola de 1933 / 47

A categoria IV, “ **Os Alunos, a Família e a Escola de 1933 / 47** “, desdobrou-se em duas sub-categorias : “ **Os Alunos** “ e “ **Relação Aluno / Família / Escola** “ .

A sub-categoria “ **Os Alunos** “ pretende caracterizar os alunos dessa época e o modo de eles se relacionarem com a Escola, a professora e o adulto de uma forma geral. A sub-categoria “ **Relação Aluno / Família / Escola** “ remete para uma caracterização de ordem sócio-cultural dos agregados familiares, mais concretamente, relacionada com a instrução, princípios e valores. Torna-se igualmente relevante nesta sub-categoria, o modo de estas famílias lidarem com a Escola de seus filhos e com estes, enquanto alunos.

Quadro 9 – As Representações Sociais da Escola de 1933 /47 nos sujeitos: Repartição dos temas e sub-categorias na categoria “Os Alunos, a Família e a Escola de 1933 / 47 ”

IV. A – Os Alunos	N +	%	N ±	%	N –	%	N tot	%	Notação \bar{X}
IV. A. 1 – Características pessoais dos alunos	54	24,11	---	---	25	11,16	79	35,27	+ 1
IV. A. 2 – Os alunos face à professora	27	12,06	---	---	8	3,57	35	15,62	+ 1
IV. A. 3 – Os alunos face à Escola	2	0,89	---	---	5	2,23	7	3,12	- 1
IV. A. 4 – Os alunos face ao adulto em geral	8	3,57	---	---	1	0,45	9	4,02	+ 2
Sub-total	91	40,63	---	---	39	17,41	130	58,04	$\bar{X} = +1$
IV. B – Relação Aluno/ Família/ Escola	N +	%	N ±	%	N –	%	N tot	%	Notação \bar{X}
IV. B. 1 – Educação familiar	25	11,16	---	---	7	3,13	32	14,29	+ 1
IV. B. 2 – A Família e a Escola	13	5,80	---	---	22	9,82	35	15,62	- 1
IV. B. 3 – A Família e as punições	3	1,34	---	---	3	1,34	6	2,68	0
IV. B. 4 – A Família e os trabalhos do campo	---	---	---	---	21	9,37	21	9,37	- 2
Sub-total	41	18,30	---	---	53	23,66	94	41,96	$\bar{X} = -1$
Total	132	58,93	---	---	92	41,07	224	100	$\bar{X} = 0$

Quadro 10 - Correspondência entre a frequência de sujeitos da amostra, de acordo com o gênero e cada um dos temas classificados na categoria “ Os Alunos, a Família e a Escola de 1933 / 47 ”

IV. A – Os Alunos	♂	♀	Freq.
IV. A. 1 – Características pessoais dos alunos	13	14	27
IV. A. 2 – Os alunos face à professora	10	9	19
IV. A. 3 – Os alunos face à Escola	4	1	5
IV. A. 4 – Os alunos face ao adulto em geral	4	1	5

IV. B – Relação Aluno/ Família/ Escola	♂	♀	Freq.
IV. B. 1 – Educação familiar	8	8	16
IV. B. 2 – A Família e a Escola	9	7	16
IV. B. 3 – A Família e as punições	1	4	5
IV. A. 4 – A Família e os trabalhos do campo	9	7	16

De acordo com o Quadro 9, verificamos que qualquer uma destas sub-categorias foi constituída por quatro temas.

A presente categoria reuniu um conjunto de segmentos do discursos codificados unicamente na vertente avaliativa, com predomínio para a direcção positiva, com uma percentagem de **58,93%** face à negativa (**41,07%**).

Em articulação com o Quadro 10, procedemos de seguida a uma análise mais detalhada, em cada uma das sub-categorias.

Iniciando uma análise pela sub-categoria **“Os Alunos”**, deparamo-nos com dois temas cujas notações apresentam direcção positiva e intensidade de valor (+1). Referimo-nos aos temas **“Características pessoais dos alunos”** e **“Os alunos face à professora”**, cujos segmentos do discurso apresentam uma certa divergência em termos de conteúdos representacionais.

Tratam-se igualmente, dos dois temas desta sub-categoria, mais saturados de segmentos do discurso.

Assim, passamos a referir alguns dos testemunhos dos nossos sujeitos :

“...eram bastante inteligentes (...) mas também havia daqueles que...eram burros...(...) naquele tempo...eram mais atrasados (alguns)...” ; “...eram humildes, mas lá está...era uma humildade tímida...eram medrosos...” ; “...ajudávamo-nos uns aos outros (...) alguns eram maus....faziam travessuras.....” ; “...Dantes, a criança era mais humilde....mais colegas...mais sinceros (...) diziam-lhe e a criança tinha medo...não respondia...havia outro respeito...não eram tão violentos...éramos uma família (...) outros eram ruins...não eram tão espertos....” ; “...eram uns alunos que se acomodavam melhor, mais humildes(...) gostavam da Escola e sentiam-se infelizes por acabar a Escola....eram mais felizes na Escola(...) coitados, assim mais atrasados

num sentido....descalços, sujos...(..)havia uma dúzia de alunos limpos (a maioria, não)....” ; “...eram humildes...pobres....(..) antigamente, as crianças eram muito oprimidas na Escola...(..) a criança não tinha direito a ter opinião...e se não se calava, levava (...) a criança abria a boca e levava logo uma chapada (...) nem se falava nos Direitos da Criança...”.

“...eu achava-os mais unidos (do que hoje) (...) juntávamo-nos e éramos sempre companheiros, uns com os outros ...” ; “...eram mais educados...eram....” ; “...havia mais disciplina (...) está claro que todos diziam (palavrões) mas não podiam dizer assim no recreio, para todos ouvirem...ou até às próprias professoras, não é? (...) até mesmo no caminho, se houvesse uma coisa assim, iam-se queixar às professoras...” ; “...o aluno era humilde...educado...mesmo os mais matulões (...) pobres, a maior parte.... mas bons...obedientes...estudiosos....”.

“ Olhe...alunos tristes. (...) Lá havia um ou outro que se aproveitava mais (que se podia dedicar à Escola) mas a maior parte não...” ; “...as crianças antigamente, eram uns rudes...uns parvos (...) coitadinhos, pobres e com dificuldades....”.

A maioria dos sujeitos fala dos alunos do seu tempo, referindo-se a aspectos positivos e negativos, caracterizadores dos alunos de qualquer época. Todavia, são relevadas características associadas à ordem, à fraternidade, ao asseio, à humildade, assim como às virtudes da obediência.

Tratavam-se na maioria dos casos de crianças traquinas, cuja traquinice seria ultrapassada se essas crianças demonstrassem ter bom coração, ser crianças ajuizadas e sempre prontas a interiorizar um conjunto de normas, assumindo uma posição passiva e conformista.

“...a gente via ali uma pessoa com um determinado respeito....quase mais respeito que em casa(..) (os alunos) participavam nas tarefas caseiras da professora (...) e para a senhora

*professora fazia-se sempre tudo de bom grado....(...) ela intimidava-nos...a gente, é claro, crianças com 11, 12 anos (...) acontecia que a gente ganhava medo à própria professora....” ; Dantes, aquilo (a professora) era uma entidade que a gente respeitava ao máximo...(...) mas por trás dela, éramos capazes de dizer o que nos lembrava dela (...) adorávamos que ela aparecesse doente (**gargalhadas**)...adorávamos que ela aparecesse com o pano na cabeça...é que muitas vezes, ela andava pior (doente) e mandava-nos embora...é claro, era uma alegria para nós....(...) No meu tempo...quando eles (colegas) se viam assim apertados e não sabiam as lições que ela lhes indicava...eles até fugiam....”.*

“..a professora mandava um bilhete e eles não entregavam aos pais...” ; “ ...pronto...depois comecei a ganhar medo...e depois já não quis (ir mais à Escola)...” ; “ Ganhei medo à professora : - Pai...eu não vou..(mais à Escola)...”.

“ Eram muito respeitadas (quando os alunos se dirigiam)...” ; “ Ah!...tínhamos que fazer continência a ela (estender o braço à professora)...” ; “...(no 1º dia de aulas) depois eu teimei logo...- Eu não vou cantar (o Hino)...Não!...não vou!...” ; “ ...a gente tinha um respeito à professora....” ; “ ...a gente chegávamos... – Bom dia minha senhora....nunca mais torna a haver respeito como assim...” ; “...era uma senhora solteira...já de idade avançada....e muitos alunos choravam quando acabava a Escola....” ; “ ...alguns colegas ainda hoje falam da professora com veneração (...) Eram prestáveis....faziam recados à professora...eram mensageiros, levavam as cartas de uma professora a outras (...) e então quando alguma sabia que vinha o Inspector... tínhamos um respeitinho...”

De acordo com este rol de testemunhos, estes alunos, pobres, humildes e com bastantes dificuldades, eram sujeitos a uma educação demasiado rígida, a modelações de vária ordem, quer por parte das famílias quer da Escola.

Embora estas crianças fossem submetidas a uma disciplina bastante austera, subjacente ao respeito e obediência, à ordem e método, contrariando assim a indolência e a rebeldia, no sentido de se tornarem obedientes e educados, sentiam-se felizes na Escola ao interagirem com o seu grupo de pares, desenvolvendo o espírito de companheirismo e de entre - ajuda.

No que se refere ao modo de os alunos se relacionarem com as professoras, estes excertos dos discursos reflectem acima de tudo, um grande respeito e veneração para com estas senhoras.

Por parte de algumas crianças é espelhado um certo medo à professora, sentindo-se igualmente intimidadas, adorando que a professora adoecesse, para não terem aulas. Outras, choravam a sua professora, quando a Escola terminava.

Encontra-se igualmente presente nestes excertos, uma ancoragem por parte desta “geração de avós”, relativamente aos alunos de hoje em dia, procurando assim e com base neles, estabelecer pontos referenciais.

Inserido ainda na mesma sub-categoria, o tema “ **Os alunos face ao adulto em geral** ” apresenta uma notação de valor (+2), denotando tomadas de posição favoráveis relativamente aos conteúdos representacionais, no modo como os sujeitos expressam os seus depoimentos.

Tomemos em linha de conta, depoimentos que caracterizam o relacionamento do aluno com o adulto, na época de 1933 / 47 :

“...Antigamente, havia um respeito....um garoto, nem que tivesse 14, 15 anos, passava por um qualquer e tirava o boné e cumprimentava...era um respeito.....” ; “...Ah...havia mais

respeito do que agora...ver o que era dantes....a gente via uma pessoa qualquer lá no recreio, tirava logo o bonézito e estendia o braço (para cumprimentar)....”.

Os alunos desta época são vistos como crianças submissas e humildes, sempre dispostas a agradecer tudo o que proviesse do adulto, visto sempre como excessivo e inesperado.

Relativamente ao tema “ **Os alunos face à Escola** ”, verificamos que obteve uma notação de valor (-1), confirmando a distribuição dos segmentos do discurso e atribuindo-lhes uma intensidade fraca, isto é, uma eloquência pouco acentuada relativamente aos segmentos do discurso que parecem espelhar certas críticas :

“...(alguns) diziam que iam para a Escola mas não iam...” ; “ ...muitos fugiam (à Escola)..... ” ; “...e às vezes, com o medo que tínhamos, até acabávamos por ter medo de fazer as coisas (...) dentro da ignorância, até fugiam à Escola.....”.

“....Ah pois, tínhamos que rezar frente ao crucifixo e estender o braço frente às figuras que estavam na Escola (na sala)...” ; “...estendíamos o braço e dizíamos.... (?)...não estou certo do que era.....”.

Mais uma vez impera para alguns, a repressão por parte das professoras, o medo por parte dos alunos e conseqüente fuga à Escola. De igual modo são focados rituais, adequados à sociedade da altura.

Em termos de síntese e ao nível da sub-categoria “ **Os Alunos** ”, podemos referir que a maioria dos sujeitos confere aos alunos deste período, uma maior quantidade de atributos positivos em relação aos negativos, valorizando a cultura do grupo de pertença. Este aspecto parece confirmar-se, através das médias das notações atribuídas aos vários temas, cujo valor é (+1).

A segunda sub-categoria, “**Relação Aluno / Família / Escola**”, teve por objectivo a articulação de um conjunto de aspectos relativos ao meio familiar destes sujeitos, enquanto alunos.

Desta forma, procurou caracterizar os agregados familiares dessa época, sob o ponto de vista sócio - cultural, tendo em conta a instrução, princípios e valores, assim como o modo de estas famílias lidarem com a Escola de seus filhos.

Tendo em conta as notações médias relativas aos quatro temas desta sub-categoria, observamos que dois deles apresentam valores negativos. Referimo-nos ao tema “**A Família e a Escola**”, cuja notação média apresenta o valor (+1), apresentando segmentos do discurso avaliados quer no pólo positivo quer no pólo negativo e ao tema “**A Família e os trabalhos do campo**”, com uma notação média de valor (-2). Qualquer um destes temas foi focado por dezasseis sujeitos e através dos excertos dos seus discursos, procurou-se analisar os seus conteúdos representacionais :

“...Eles (pais) não tinham posses para isso mas ainda andei lá (na Escola) mais de dois anos....” ; “...eu pouco tempo lá andei, não tínhamos posses (...) nós éramos nove irmãos e só um é que fez a 4ª classe....” ; “ ...Fiz tudo bem na 3ª classe...havia o exame...e depois....a minha mãe disse que a partir dali, não podia andar mais porque os outros (irmãos) já andavam todos a trabalhar....” ; “...quando andei na Escola, a minha professora pediu à minha mãe para me deixar ir estudar....queria levar-me para Almeirim, onde ela era professora....a minha mãe é que não tinha possibilidades para me deixar estudar (mais): ‘ _ Ai, minha senhora...porque também não vale a pena.....’ ” ; “...eu ia levar o comer ao meu pai.... com 8 anos...e depois ia para a Escola (...) os pais tinham quatro, cinco e seis filhos...as coisas eram difíceis (...) alguns queriam

um bocadinho de pão...faltavam à Escola para irem a Ferreira, ao Grémio, buscar farinha e ¼ de pão(...) eu não passei isso mas alguns passaram....(...) eu ia chamá-los à Cova do Souto, à Urseira e eles diziam-me: - Vai-te embora!..... _ Mas a professora mandou-me cá vir que era para o seu filho ir para a Escola..... _ Vai-te embora mas é....ai...que ainda te vou enxugar a camisa....” ; “Dantes, não havia ninguém que explicasse o que queria dizer isto, dizer aquilo...não tinham quem puxasse...” ; “ ...nós éramos muito acompanhados (pelo pai que era alfabetizado)....” ; “...a minha mãe matriculava a gente e a professora ainda tentava....mas às vezes, ela dizia: _ Ai...ela hoje não veio, já tem tantas faltas.... E a minha mãe era sempre: _ Senhora Professora desculpe mas a minha filha hoje não pode vir, teve de ficar com o irmão..... e no outro dia, era a mesma coisa....(...) os pais não tinham possibilidades de viver bem, para nos poder substituir e a gente tínhamos que ficar em casa (....) e os nossos pais também choravam por quererem fazer da gente alguém e não poderem....porque quem podia, podia e os filhos iam para a frente...e quem não podia, ficava tudo para trás....”

“....cá fora (da Escola), tínhamos que trabalhar (...) olhe, o meu marido por exemplo ... coitado....trazia muito gado....tinha que ir guardar o gadito e esteve só dois anos na Escola....” ; “...Nas horas vagas, os pais faziam-nos trabalhar muito...tanto que alguns....logo que tivessem uma abertazinha, com uma certa idade, tiravam-nos logo (da Escola) para ir trabalhar....” ; “ ...então, eu nem o exame de 4ª classe fiz porque fui guardar gado(...) a mãe dava-nos um bocadito de pão e íamos guardar gado....” ; “ ... o que é, é que a gente arrancava de lá (da Escola) e tinha que vir ainda guardar as cabras, pastá-las para a serra, até às tantas da noite.....” ; “...antigamente, as crianças eram mais castigadas pelos pais(...) em trabalho e em

tudo...” ; “...Ah...eles (os alunos) coitados, tinham que ir para os campos trabalhar....” ; “Depois, vinha da Escola e tinha que ir aos fetos...quando era o tempo das cerejas (...) para ganhar dois tostõezinhos ... tinha que ir às pinhas, à lenha (...) ir aos bonicos para semear melancias e pepinos....prontos....fazer estes trabalhos....” ; “Havia alunos que não aprendiam assim...e os pais tiravam-nos da Escola para os pôr a trabalhar....” ; “....nós, com 11, 12 anos, já andávamos a trabalhar....”.

A partir destes testemunhos, deparamo-nos com uma caracterização das famílias de 1933 / 47 nesta comunidade, com base nos conteúdos representacionais inseridos em cada um dos temas.

Tratam-se de famílias bastante numerosas e com grandes dificuldades de ordem económica, considerações que já foram abordadas a seu tempo e sujeitas a análise.

Embora a maioria acompanhasse os seus filhos e desejasse que eles frequentassem a Escola, as condições de pobreza em que se vivia, condicionavam esses mesmos percursos e as crianças desta época eram bastante sobrecarregadas com trabalho. Cedo terminavam a escolaridade, mesmo que não tivessem obtido qualquer diploma, dado que a sua mão-de-obra se tornava imprescindível.

Durante o tempo de aulas e para a grande maioria, a pastagem ou qualquer tarefa campesina encontrava-se a par das tarefas escolares.

De igual modo, é aqui salientada uma discriminação relativa ao género, preconizadora de estatutos bem distintos, como já foi referido a seu tempo.

O tema “ **A Família e as punições** ”, codifica um conjunto de segmentos do discurso distribuídos pelos pólos positivo e negativo, denotando tomadas de posição divergentes face aos conteúdos representacionais, apresentando assim uma notação média de valor (0).

Os sujeitos relataram : “...*mas também não havia naquele tempo, ninguém que fosse à Escola dizer : _ Não bata no meu filho!...a senhora bateu demais no meu filho!...*” ; “...*no nosso tempo, eram as nossas mães que diziam à professora : _ Quando for preciso, chegue-lhe!...*” ; “...*uma vez, a professora estava a bater-me....e a minha mãe ia a passar e ela sentiu que era o meu chorar...mas não foi lá...para não se arreliar....pois...*” ; “...*Quando eu fui para a Escola, o meu pai levou-me lá e disse-lhe : – Ela não tem mãe....a senhora não lhe bata assim muito....*” ; “...*até uma vez, estiveram para lhe fazer um abaixo assinado (à professora), para ela desaparecer daqui para fora....mas (os pais) ainda passaram mal....ela tinha confiança (era protegida)....*” .

Estes dados sugerem-nos que de um modo geral, as professoras tinham autonomia dentro da Escola para aplicar as punições que entendessem face a um conjunto de infracções por parte dos alunos, aspecto que parece ser encorajado pelos pais, com vista a tornar o aluno bem preparado e bem educado.

A repressão como base das práticas escolares é utilizada por algumas professoras, contudo, parece que a professora do Marco se excedeu bastante em termos de punições aos alunos, ao ponto de os próprios pais terem iniciado um abaixo-assinado, tentando com isso a sua substituição.

Por fim, o tema “ **Educação familiar** ”, onde é caracterizado o meio familiar dos alunos, segundo o nível sócio - cultural, princípios e valores, orientadores das suas condutas sociais. Os

respectivos segmentos do discurso foram codificados, na sua grande maioria, no pólo positivo, traduzindo-se numa notação média de valor (+1).

Os sujeitos explicitam uma certa eloquência, tornando-se notórias por parte dos mesmos, concordâncias e poucas críticas, em termos de tomadas de posição.

Sete sujeitos referem-se a aspectos ligados ao nível de instrução dos familiares : “ ...o meu pai era um homem bastante inteligente, esperto para as letras....em casa, todos frequentaram a Escola.... ” ; “ ...a minha mãe infelizmente, não sabia ler mas o meu pai sabia...tinha também a 4ª classe...sabia (...) gostava que os filhos também soubessem ler...escrever uma carta....ler uma correspondência que viesse.... ” ; “ ...o meu pai sabia ler....a minha mãe já não sabia..... ” ; “ ...toda a minha família sabia ler....desde os meus bisavós....e a minha avó e o meu avô também....éramos de famílias muito ricas, naquela altura (...) o meu bisavô já era dono daquelas casitas altas, ali ao pé da igreja.... ” ; “a minha falecida mãe não sabia ler e tinha desgosto de não saber ler.... ”

Seis sujeitos referem-se mais a aspectos relacionados com princípios e valores morais : “a mãe dava-nos educação(...) eu sou do tempo em que se ia para a mesa, pelo menos ao jantar....em que a gente jantava e não se levantava sem rezar um Padre - Nosso e a Ave - Maria. Comia-se e os pais obrigavam o agradecimento..... ” ; “ Dantes, (os filhos) tinham mais respeito aos pais que agora (...) já iam para a Escola com mais respeito..... ” ; “tínhamos mais amor aos pais que os filhos de hoje....havia outro amor....mais ligados à família..... ” ; “ ...o meu pai, às vezes ralhava-nos e a gente, mesmo assim, tínhamos de lhe pedir a bênção.... ” ; “ ...era garotinho e se havia qualquer coisa, éramos castigados a fundo....era um caso sério....éramos repreendidos pelos pais.... ”

Três sujeitos aliam aspectos relacionados com educação e instrução / educação : “ ...o meu falecido pai, tinha agora 90 anos, se fosse vivo....e já no tempo dele, ele fez a 4ª classe....tinha cá uma caneta, nunca vi....a letra dele parecia que era impressada....(...) a minha falecida mãe, não sabia uma letra....também tinha que trabalhar no campo, coitada....agora o meu falecido pai, esse sabia...(...) (Mas alguns) não tinham educação....não tinham quem a desse... “ ; “nós antigamente, éramos um povo mais bem educado...podíamos ser pobres ou ricos mas a pessoa era mais bem educada (...) A partir daí, tem lugar em todo o sítio e é já princípio de formação....até porque as boas maneiras têm que ir já de casa...só na Escola já é um bocado difícil....(...)dantes, havia mais moral (...) o meu pai também tinha andado (na Escola)....a minha mãe é que não tinha....o meu avô não a mandou à Escola...os outros ainda foram mas ela não”.

Podemos assim concluir que ao nível da instrução, já muitos progenitores destes sujeitos tinham frequentado a Escola, aspecto que é verificado sobretudo nos homens e parecendo encontrar-se correlacionado com o nível sócio - económico das famílias.

De um modo geral, a esta segunda sub-categoria, “ **Relação Aluno / Família / Escola** “, caracterizadora das famílias desta comunidade, de acordo com uma articulação estabelecida entre ela e a Escola de seus filhos, foi-lhe conferida uma notação média de valor (-1).

É espelhada uma rigidez em termos de educação familiar, subjacentes a um conjunto de princípios, valores e modelos, próprios da sociedade da altura e de acordo com a especificidade deste grupo social.

Estes valores, sejam eles éticos, morais, religiosos ou económicos, foram os responsáveis pela manutenção da coesão social, na medida em que foram compartilhados, legitimando as

regras que condicionaram as actividades específicas, dando origem a sentimentos de unidade entre as pessoas.

Assim, a posição da criança no seio da família, assume um papel de extrema dependência, onde se destaca uma grande capacidade de reconhecimento afectivo por parte desta, aliado às virtudes de obediência e respeito para com os mais velhos e o adulto em geral.

Estes aspectos alargam-se à Escola e estas crianças enquanto alunos, são submissos e humildes. Enquanto uns veneravam a professora, outros sentiam-se intimidados.

Neste contexto, os sujeitos deram bastante relevância a um conjunto de aspectos que valorizaram em termos educacionais, mas deram sobretudo ênfase, às dificuldades que tiveram de ultrapassar, limitando assim os seus processos educativos.

Deparamo-nos por fim com a quinta categoria, caracterizadora da Escola destes sujeitos, ou seja, a Categoria V - “ **As Professoras de 1933 / 47** ”.

As Professoras de 1933 /47

A última categoria referente à época de 1933 / 47, diz respeito às professoras, quer sob o ponto de vista pessoal quer profissional e foi constituída por cinco temas.

Nestes cinco temas, os segmentos do discurso foram codificados quer na vertente avaliativa, com 94,28% quer na vertente informativa, com 5,72%, dados que obtivemos a partir do Quadro 11.

O Quadro 12 dá-nos a indicação da correspondência existente entre o número de sujeitos da amostra e os cinco temas classificados.

Deste modo, o tema mais saturado de segmentos do discurso é o tema “ **Relação professora / aluno** ”, referido pela totalidade dos sujeitos da amostra e o menos saturado é o tema “ **Auxiliares da professora** ”, evocado por seis sujeitos.

Quadro 11 - As Representações Sociais da Escola de 1933 / 47 nos sujeitos : Repartição dos temas na categoria “ As Professoras de 1933 / 47 ”

	N +	%	N ±	%	N -	%	N tot	%	Notação \bar{X}
V. 1 – Professoras em geral	21	7,50	---	---	19	6,78	40	14,28	0
V. 2 – Relação professora / aluno	77	27,50	---	---	90	32,14	167	59,64	0
V. 3 – Competência da professora	43	15,36	---	---	4	1,43	47	16,79	+2
V. 4 – Inspeção	---	---	8	2,86	10	3,75	18	6,43	- 1
V. 5 – Auxiliares da professora	---	---	8	2,86	---	---	8	2,86	0
Total	141	50,36	16	5,72	123	43,92	280	100	$\bar{X} = 0$

Quadro 12 – Correspondência entre a frequência de sujeitos da amostra, de acordo com o género e cada um dos temas classificados na categoria “ As Professoras de 1933 /47 ”

	♂	♀	Freq.
V. 1 – Professoras em geral	9	6	15
V. 2 – Relação professora / aluno	15	15	30
V. 3 – Competência da professora	14	15	29
V. 4 – Inspeção	3	6	9
V. 5 – Auxiliares da professora	2	4	6

De acordo com os Quadros 11 e 12, damos-nos conta dos dois primeiros temas, “**Professoras em geral**” referido por 50% dos sujeitos da amostra e “**Relação professora / aluno**” evocado pela totalidade dos idosos, sendo qualquer um destes temas, avaliado nas vertentes positiva e negativa, reflectindo divergências em termos de tomadas de posição, aspecto que é confirmado pelas notações médias de valor (0).

Os testemunhos que se seguem expressam uma caracterização das professoras na época de 1933 / 47 e o modo de elas se relacionarem com os seus alunos.

Dos 15 sujeitos, sete referem-se às professoras dessa época e de uma forma geral, evocando aspectos que podemos considerar positivos, segundo os seus pontos de vista :
“...exigiam...elas tinham uma preparação (...) mas não tenhamos dúvidas...a preparação das próprias professoras tem muito(...) eram exigentes, empenhadas...tinham gosto de ensinar (...) educadas convenientemente....” ; *“...No meu tempo, tinham mais tempo, mais disponibilidade...eram mais dedicadas....talvez tivessem mais vontade....”* ; *“...As professoras do meu tempo, eram mais rectas (...) eram mais castigadas...tanto em estudo como em tudo....eram (...) e levavam castigos dos Directores....elas eram chamadas a Ferreira do Zêzere...e ia lá um do Carril, de propósito....”* ; *“elas (as professoras) andavam ao desafio....quem preparava melhor os alunos (...) levavam ali dez, doze rapazes e raparigas....se eles não ficavam bem....elas bufavam....hi....”* ; *“...tenho ideia que precisavam de trabalhar e de ganhar aquele pouquinho....”* ; *“...elas, para nos levar a exame, elas moíam mesmo....”* .

Alguns destes testemunhos dão ênfase às situações de exame, consideradas como a resultante de toda uma práxis quotidiana, reguladora do funcionamento escolar, por parte das

hierarquias. Este aspecto está em consonância com Mónica (1978), quando a autora refere que o futuro dos alunos e a carreira dos professores, dependiam precisamente dos exames.

Por um lado, o diploma considerado como prémio ou castigo, como aprovação ou reprovação dos alunos, servia de mediador, com vista à aceitação incondicional por parte da criança, do juízo definitivo do adulto.

Por outro lado, o número de alunos que apresentasse êxito nos exames, iria reflectir-se de forma directa, na competência dos respectivos professores.

Para quatro sujeitos, as professoras são vistas numa perspectiva mais negativa que o grupo anterior: “...*Eram rijas....mas isso de que maneira....elas não eram amorosas...ali do lado do torto (...) havia lá uma reguila que era o regedor e batia por todos os lados....*” ; “...*dantes, as professoras tinham uma palmatória....tinham uma cana...tinham ali tudo...por vezes também batiam demais (...) quando estavam em exames, a interrogar, elas puxavam ali....apertavam as pessoas (...) (os alunos) tinham que corrigir os problemas no quadro, à frente de toda a gente...e sem errar...eram mesmo teimosos....éramos interrogados até à última...*” ; “...*antigamente, eram mais autoritárias (as professoras)*” ; “...*acho que eram um bocadinho duras (...) batiam-nos mais (...) elas vinham aí sem conforto nenhum....era um bocado difícil....falo das do meu tempo....das de 40....*” .

Por fim, os restantes quatro sujeitos tomam posições ambivalentes face às professoras do seu tempo : “...*Boa, era a do Souto....essa era mesmo (...) quando havia crianças que não tinham que comer, ela ia buscar....essa era mesmo uma boa professora....todos gostavam dessa professora (...)* Há feitos também de professoras....há umas mais ariscas e outras andam mais chateadas (...) no meu tempo, eram mais rígidas....quer dizer, as professoras eram um bocado

esturradas....” ; “...naquele tempo, puxavam mais pelo aluno (...) dantes era só à porrada....” ; “ Ah....as professoras ... sabiam quais eram as boas e as ruins (...) Havia uma no Beco que até era muito boazinha....depois veio outra que era má....batia muito (...) essa D. Amélia era muito torta...”

Estes depoimentos parecem ressaltar a dupla vertente da formação do professor, como pessoa e como profissional, inserida numa sociedade assaz tradicional e paternalista.

Do segundo tema, referido pela totalidade dos sujeitos da nossa amostra, extraímos os seguintes depoimentos :“...Eu acho que era uma relação muito boa.....viam na professora uma amiga...uma mãe...talvez porque antigamente conheciam a vida dura dos alunos(...) Era uma pessoa boa.....mesmo simpática que se fazia estimar....era muito meiga, era humana (...)fazia cá fora uma fogueira ou então mandava-os enxugar(...) ela batia...a menina dos cinco olhos trabalhava....trabalhava...era justo...era...era....quando não estudavam...e as canazitas...” ; “ ...era uma bela professora...era muito meiga, era a D. Dores....era uma santa de uma senhora....uma boa senhora(...)...ela até era mais que uma segunda mãe....matou muita fome (...)era mãe....sabia ser mãe e sabia ser professora(...) ela era muito boa para os alunos....levava-os de certa maneira que eles se portavam bem....não dava pancada....não era preciso castigar(...)também se distraía a olhar para a gente (no recreio)...” ; “...A professora era muito boa....a nossa era excepcional (...) as filhas também eram muito boas...ensinavam a bordar, a fazer renda....brincavam com a gente.....fazíamos rodas, batíamos palmas (...)também trabalhávamos para elas....íamos buscar a água para elas, o comer para os coelhos....lavávamos a Escola....a gente é que lavava....limpávamos a casa (...) e aprendíamos....era uma forma de aprender....e elas também gostavam da gente (...) era meiguinha, meiguinha....quer

dizer....também dava...dava tarefas, reguadas ... com uma cana da Índia que também tinha, quando era preciso.....tinha que lhes dar educação, pois....eles eram endiabrados e tinha que lhes dar educação....e acho muito bem que lhes dessem(...)às vezes, dava por falta da gente....não nos batia....mas tínhamos que lhe dizer (...) nunca aleijou nenhum que eu me lembrasse mas era para dar educação (...) porque as professoras é para dar educação nas vezes dos pais(....) e se os nossos pais se queixavam que chegávamos tarde, elas vinham espreitar-nos, para ver onde é que a gente se empatava....se era a brincar com os rapazes....que elas não queriam que a gente brincasse com os rapazes.....” ; “....a professora também era muito boa....uma bela professora....era a D. Dores (...)mesmo que quisessem qualquer coisa, por exemplo apanhar fruta, eles (professora e família) chegavam-se assim por perto daqueles que tinham mais confiança e pediam (...) éramos uma família....ajudávamo-nos uns aos outros...a professora e as filhas(...) quando às vezes via que (os alunos) precisavam, chamava-os à cozinha e dava-lhes de comer....era como uma segunda mãe...era como se fosse uma mãe que tínhamos (...) dava sempre bons conselhos....que não respondessem mal aos pais....e isto e aquilo...”.

Destes seis sujeitos, cinco foram alunos da D. Dores, professora da Escola do Souto, o outro foi aluno na Escola do Beco.

Para além dos sujeitos referidos, outros seis relatam um mau relacionamento com a professora : “....aquela professora era terrível para os miúdos....e então batia...tinha umas vergastas para dar pelas orelhas ... enfim era muito mazinha...era demais (...) era tudo à repressão....nunca lá estive uma coisa assim (...) a gente, quando entrava na sala, até o cheiro do giz nos impressionava....porque tínhamos medo da professora....” ; “...no nosso tempo...quando a gente não sabia, a professora era à tarefa....ela batia-nos com a régua ou o

ponteiro.....” ; “ Ela era muito ríspida....muito arisca (...) nós nem podíamos sequer levantar a voz à professora, porque isso era logo pancadaria de meia noite....era mesmo boa para isso....dava com cada tarefa aos miúdos.....era muito nervosa e depois vingava-se muito nos alunos(...) Ai...não....meiga?...hei!....era bruta que nem um....ela batia-nos com uma chibata que ela arranjava....com uma régua (...) ela chegava a deixar ficar as mãos negras aos alunos (...) (éramos uma criada) para lhe lavarmos a roupa....ela tinha uma capoeira de coelhos e a gente é que tinha de apanhar sacos de erva para os coelhos(...) nós não tínhamos correio aqui à porta, não é?...só ali em Ferreira (a 10 Km) ou Cabaços (a 5 Km)....e se ela se lembrava de escrever uma carta, não sei para quem....os alunos é que tinham que ir aos Cabaços ou a Ferreira, pôr a carta no Correio....com ela era assim....” ; “ A professora é que era um bocado má....às vezes para a gente....era a D. Amélia....e às vezes, cachaporreta em cima ...”.

Dos seis sujeitos que referiram um mau relacionamento com a professora , **quatro** eram alunos da D. Amélia, na Escola do Marco, enquanto os outros **dois** frequentaram a Escola do Beco, com professoras diferentes.

Por fim, restam-nos **dezoito** sujeitos que tomaram uma posição ambivalente face ao tema : “ ...era aquela pessoa que a gente considerava....uma professora com educação (...) acho que encarava mais a miséria....também passavam muito (..) além de serem pobres, elas eram amigas de ajudar (...) não tinham as comodidades que têm hoje (...) era uma senhora de idade....era uma senhora muito reguila....muito amiga de dar a sua bofetada (...) e nós éramos chamados à secretária, ter com ela....porque elas não se levantavam (...) ela abria o livro e dava-nos a lição...” ; “ Ela passou muito....traziam muitas pulgas, piolhitos...naquele tempo não havia remédio: ‘ _ Vá venham limpinhos....venham limpinhos....’ (...) ainda hoje, tenho pena dela,

era uma linda professora....eu ficava mais ela...não tinha mãe....meu pai ia-me lá levar e ia-me buscar(...) para mim, era meiguinha...ela dava-me o café, fazia o comer mais ela....isto naquele tempo...havia muito respeito (...) para alguns, também era má....batia-lhes no quadro (com a cabeça no quadro) (...) mas eu não aprendi a ler mais porque ela punha-me na cozinha e andava a fazer esses fretes...tinha coelhos e eu ia apanhar erva...e depois à noite é que ela me ensinava...passei no exame mas não foi tão como os outros....

Destes **dezoito** sujeitos, encontramos **sete** que foram alunos da D. Amélia, na Escola do Marco, **dois** foram alunos da D. Dores, na Escola do Souto e **nove** foram alunos de várias professoras, na Escola do Beco.

Podemos concluir que as professoras da altura, embora variassem de pessoa para pessoa, de um modo geral eram vistas como sendo exigentes, rígidas, mas bastante empenhadas com os alunos e utilizando normalmente castigos físicos como meio de manter a ordem.

De facto tudo parecia ser controlado, desde as professoras às crianças, tudo tinha de obedecer.

Na relação pedagógica, as professoras detinham o protagonismo, no sentido de um papel activo e os alunos, uma franca passividade. Este tipo de relação era hierárquico e ritualizado, sobressaindo o autoritarismo e a severa disciplina.

Contudo, algumas destas mulheres na qualidade de professoras, pareciam deixar escapar uma certa ternura e um certo carinho para com algumas crianças excessivamente intimidadas, pouco limpas e de uma pobreza atroz.

Um outro aspecto que considerámos relevante, tem a ver com o facto dos alunos da Escola do Beco, onde as professoras se sucederam com frequência, manifestarem uma vinculação menos acentuada quer à Escola quer ao contexto escolar.

O tema “ **Auxiliares da professora** “ foi referido apenas por seis sujeitos. Os respectivos segmentos do discurso incidem unicamente na vertente informativa, reflectindo-se na notação média de valor (0).

Através dos excertos de alguns dos sujeitos, podemos aperceber-nos da realidade da época, no que diz respeito a esta situação concreta:

“...Olhe...até com a ajuda dos mais velhos...apanhou uns miúdos muito inteligentes, pobrezitos, a quem ela dava muitas vezes um pratito de sopa e eles depois de sair, já aí matulõezitos, voltavam à Escola, descalcitos a ajudar a senhora...” ; *“...as filhas da professora (também ensinavam)...”* ; *“...eram muitas vezes as filhas que davam (as aulas)...mas eram só as filhas da professora....e ela (a professora) a puxar os da 3ª e os da 4ª...”* ; *“ Bem... ela faltava muito à Escola porque era doente....tinha então um filho que nos dava as aulas, quando ela não podia...”*.

No tema “ **Competência da professora** “, os segmentos do discurso encontram-se localizados na vertente avaliativa, com uma vincada centração no pólo positivo, reflectindo-se ao nível da notação média que assume o valor (+2). Os testemunhos dos sujeitos reflectem o facto de estes terem tido em idade escolar, uma professora competente :

“- Ela era competente, ai era...ela levava bastantes a exame....a professora também faz muito (...) ela era exigente....” ; *“...ensinava muito bem (...) oh!....se era competente....”* ; *“ ..Era competente...ela queria ensinar...queria mesmo....obrigava mesmo à força. A gente tinha*

que aprender mesmo sem querer...” ; “...como nunca mais cá vi (...) ela não ia à Escola por ir...ia à Escola para ensinar...” ; “ Sim...era competente...dava as voltas que fossem precisas...ela escrevia directamente ao Salazar e ele atendia-a (...) levava a coisa com rigor....e às vezes com o rigor, era demais....” ; “....Ah! sim...porque ela era boa professora e gostava de ter progresso no trabalho que fazia (...) queria por força levar alunos a exame....com mais valores ficava....” ; “ ...era sim...muito competente...era mesmo muito competente (...) e a preocupação dela, era no fim do ano apresentar serviço....ai Jesus....” .

Por fim, o tema “ **Inspecção** “, cujos segmentos do discurso se localizam nas vertentes informativa e avaliativa, conotada de forma negativa. Em termos de notação média, o tema assume o valor de (-1) :

“....Lembro!....até mais do que uma vez....a ver se estava tudo bem....ia ver tudo, até a casa da professora (...) havia muito respeito nesse dia em que ela sabia que ele vinha...a gente andava muito direitinhos, nem brincávamos nem nada (...) quando entravam à porta para dentro, pela porta do pátio....levantávamo-nos e púnhamo-nos em sentido ... só nos sentávamos quando davam ordem....” ; “naquele tempo vinham....bem....também havia mais sujidade que não há hoje...eles vinham à Escola....se viam bichos, mandavam logo cortar o cabelo....” ; “Sim...vinha lá muitas vezes....eles falavam...não sei bem o que diziam....o inspector vinha lá muita vez (...) ele cumprimentava os alunos todos e fazia - nos vir ao pé dele, dar a mão e então ela dizia : _ Aqui está o Senhor Inspector!...” ; “.... Lembro-me...tenho ideia....ele ia lá....perguntava se a professora era boa para nós....” .

Alguns falam do Inspector como alguém pouco desejável : “...Ai pois, isso elas tinham muito medo, ele era muito rigoroso....era mau, elas tinham muito medo dele (...) quando elas

sabiam que o Serafim Alves vinha....ai...elas estavam sempre (...) Era uma pessoa muito simpática no trato mas as professoras tinham um medo...” ; “...era muito mauzinho.....as professoras tinham um medo dele.....” ; “...os alunos nem sabiam onde se haviam de meter...eles davam aquela lição de moral, à frente de todos....e os alunos tinham medo....havia medo...”.

Ao que parece, as visitas do Inspector traduziam-se em situações pouco desejáveis para as professoras que chegavam a recear a sua vinda.

Estas considerações encontram-se de acordo com Mónica (1978), ao referir que os Inspectores eram vistos pelos professores como juizes hostis e em relação aos quais, estes deveriam mostrar respeito e submissão.

Em termos conclusivos e relativamente à Categoria V, “ **As Professoras de 1933 / 47** ”, apercebemo-nos da existência de divergências face aos conteúdos representacionais, no que confere às professoras de um modo geral e à relação entre elas e os nossos sujeitos.

Por outro lado, no tema relativo às competências das professoras, os sujeitos reflectem uma consonância, em termos dos respectivos conteúdos representacionais.

Ao procurar articular estes temas, confrontamo-nos com a dupla vertente da formação do professor, enquanto pessoa e profissional. Polarizadas de modo diferente, sobretudo no que se refere à dimensão pessoal, estes agentes educativos são vistos pelos seus alunos, como “boas” ou “más” professoras, tendo em conta um conjunto de aspectos interactivos que se repercutem ao nível dos afectos.

Discussão e Conclusões

As Representações Sociais da Escola de 1933/ 47

Em termos conclusivos, o objectivo deste trabalho incidiu no estudo das *Representações Sociais* da Escola do período de 1933 a 1947, por parte de um grupo de sujeitos que viveram a sua infância numa freguesia rural, tendo portanto frequentado a Escola em tal período.

Foi em relação à Escola do seu tempo, que estes indivíduos se expressaram através de proposições que souberam encontrar, realçando determinados atributos de forma específica que acompanharam de conotações avaliativas.

Tendo em conta o ponto de vista de Vala (1993a, 2000), a “representação social” é entendida como uma *construção/ reconstrução*, assumindo um estatuto epistemológico e teórico, sendo conferida a cada representação uma consistência social a partir do momento em que é partilhada por diferentes indivíduos. Estas são ainda definidas como formas de produção reguladas socialmente e traduzidas em saberes práticos, que se traduzem em funcionalidade comunicacional e comportamental.

As *Representações Sociais* são então percebidas como fenómeno e como conceito (Vala, *ibidem*).

Deste modo, ao efectuarmos uma análise dos conteúdos concretos das *Representações Sociais* por parte deste grupo, e dado que estes indivíduos não se limitaram a receber e a processar informação, mas também a construir significados e a teorizar a realidade social,

ficámos com uma ideia da forma como eles se apropriaram, transformaram e utilizaram a sua Escola, conferido-lhe sentido.

Assim, as *Representações Sociais* da Escola de 1933 / 47 cristalizaram-se num conjunto de elementos, assumindo os seguintes contornos específicos:

_ O facto de se **ir à Escola** neste período, era algo determinado por dois aspectos fundamentais: por um lado, a influência exercida por parte das famílias, e que é identificada como factor preponderante; por outro lado, o facto de a Escola ser percebida por alguns dos sujeitos, como sendo legalmente obrigatória.

_ O principal objectivo da sua frequência, tinha a ver com a aquisição de saberes, sem que se perspectivassem projectos a longo prazo, embora dois ou três dos sujeitos masculinos entrevistados e de entre os mais novos, esboçassem a existência de certas expectativas em termos de mobilidade social.

_ Tem a ver com uma Escola que não era frequentada por todos. As limitações à sua frequência, concretizavam-se sobretudo ao nível das raparigas inseridas em famílias numerosas e com menores recursos económicos, que dificilmente a ela tiveram acesso.

_ Como vantagens da frequência escolar, foram apontadas, desde a simples capacidade de assinar à aprendizagem da leitura e da escrita, formação pessoal e obtenção de um emprego.

_ Uma Escola que em termos **físicos e ambientais**, é caracterizada por espaços em que ressaltam salas de aula sem quaisquer condições de higiene e conforto.

_ Turmas muito numerosas, constituídas por crianças de vários grupos etários e diferentes capacidades, aglutinando várias classes.

_ Crianças que comiam debaixo do alpendre, o que levavam de casa, traduzindo-se em refeições bastante deficientes, chegando a passar fome.

_ Crianças que percorriam grandes distâncias a pé e muitas vezes descalços, entre a Escola e suas moradas.

_ Reflectindo grandes carências e grandes dificuldades, o recreio escolar assume pontos de vista divergentes, tendo significado para uma parte dos sujeitos, um espaço agradável, de brincadeira e convívio.

_ Uma Escola, cujas **aprendizagens** são interpretadas como difíceis, com um nível de exigência bastante elevado, no que se refere à complexidade dos conhecimentos adquiridos, dando lugar a alunos bem preparados.

_ O papel da Doutrina Católica desempenha lugar de destaque, traduzindo-se em algo de prioritário no projecto educativo de cada um, conferindo uma boa educação e uma boa formação pessoal.

_ O tempo dedicado à frequência escolar, foi interpretado como um período de curta duração. A partir dos 10, 11 anos, as crianças já não iam à Escola porque tinham de ir trabalhar e ajudar seus pais.

_ Foram explicitadas ao nível do discurso, comparações com o período escolar dos dias de hoje, com particular referência para o ensino Pré-escolar e para a Escola Básica 2, 3.

_ Uma Escola, em que aos **alunos** são conferidos atributos que se desdobram em dois pontos de vista, com destaque para os positivos: *bons, inteligentes, disciplinados, respeitadores, educados, humildes e participativos*. Os atributos conotados de modo negativo, centram-se sobretudo em aspectos situacionais e são fruto de um contexto carenciado, salientando-se: *tristes, rudes, pobres, atrasados e com dificuldades*.

_ Os alunos são vistos como crianças submissas que agradeciam de um modo geral, tudo o que fosse proveniente do adulto. Veneravam as professoras e obedeciam-lhes, ajudando-as muitas vezes nas tarefas de casa, sentindo-se contudo, intimidados.

_ Eram crianças que tinham medo das punições infligidas pelas suas professoras, em relação às quais desencadeavam com frequência respostas de fuga à Escola.

_ Eram crianças bastante sacrificadas em termos de trabalho. Enquanto algumas tinham de conciliar os deveres escolares com as tarefas do campo ou as lides caseiras, até alcançarem o diploma de 3^a ou 4^a classe, outras não chegavam a obtê-lo, sendo forçadas a abandonar a Escola de modo prematuro e por indicação dos pais, para irem trabalhar, ajudando assim no sustento do agregado familiar.

_ Ao nível do discurso, foram detectadas comparações entre os atributos dos alunos desta época e os alunos dos dias de hoje, sendo os primeiros considerados *mais unidos, mais educados, mais atrasados, mais disciplinados*.

_ Uma Escola, em que **as professoras** são representadas como severas, autoritárias e repressivas, mas muito competentes e empenhadas.

_ Bastante controladas por parte das hierarquias, elas tinham como preocupação, a apresentação de resultados finais que se concretizavam em termos do número de alunos levados a exame e com sucesso.

_ Professoras que são vistas com grande autonomia, em termos de gestão de sala de aula.

_ Mais uma vez foram encontrados ao nível dos testemunhos, elos de ligação entre as professoras da altura e as professoras de hoje, conferindo às primeiras de entre outros, os seguintes atributos: (tinham) *mais tempo, mais disponibilidade* e (eram) *mais dedicadas*.

_ Uma Escola, em que as **famílias dos alunos** são vistas como pobres e numerosas, trabalhando no campo de sol a sol, analfabetos a maior parte, com uma educação rígida e conservadora.

De um modo geral e segundo a nossa leitura, os conteúdos da representação da Escola de 1933 / 47, assumem características associadas aos afectos e simbologias, denotando uma forte ligação com a vertente atitudinal, com significações emocionais e avaliativas.

Assim, os sujeitos deste grupo em termos de selecção, construção e organização da informação e das atitudes, conferem uma expressão que se traduz por uma interpretação ambivalente da sua Escola.

Por um lado, é representada uma Escola associada a pobreza, grandes dificuldades, falta de apoios, interacções negativas e punições, e por outro, é representada uma Escola agradável,

espaço de interacções positivas, convívio e brincadeira, que se associa ao facto de os sujeitos lá terem “...*aprendido alguma coisa...*”.

De realçar que ao nível da formação das representações enquanto processo de construção de um pensamento representacional, foram identificadas *ancoragens* com a Escola dos dias de hoje, aspecto que ressalta nas várias categorias de análise e é bem explicitado ao nível do discurso.

Este pensamento representacional, entendido como processo de construção de um certo conhecimento socialmente partilhado, remeteu para um conjunto de operações sociocognitivas e socioafectivas, reconstruídas em quadros referenciais de forma colectiva, quer ao nível do passado quer ao nível do presente, mobilizadas pelas suas vivências e pelas vivências escolares de seus netos.

Todavia, este pensamento representacional denota dificuldades e insuficiências, em termos do acesso à informação sobre a Escola dos seus netos, de modo fundamentado, reflectindo um certo distanciamento face à cultura escolar dos dias de hoje.

Relativamente aos conteúdos que incidem nas características pessoais dos alunos e na competência das professoras, durante o período de 1933 a 1947, foram detectados mais atributos positivos que negativos. Tendo em conta as *ancoragens* já referidas, salientam-se paralelamente nestes conteúdos, mais atributos positivos que negativos, por parte dos alunos e professoras do referido período, por comparação aos dos dias de hoje. Qualquer um destes aspectos, é reflexo da manutenção de uma identidade pessoal e social.

De referir igualmente que se verificou um consenso bastante forte por parte destes sujeitos, relativamente aos conteúdos que apontam para a importância atribuída à frequência escolar, à

competência da professora e para o grau de dificuldade das aprendizagens, traduzindo-se em conteúdos intensamente partilhados pelo grupo, reconhecendo assim a sua identidade de pertença e convergindo para a sua coesão.

Conclusão Final

Dado que a génese de um projecto educativo se encontra inerente a um projecto de sociedade, qualquer sistema escolar tem cunhada a marca da sociedade que o produziu e encontra-se estruturado de acordo com a concepção da vida social, dos organismos da vida económica, das relações sociais que articulam essa mesma sociedade.

Tendo a Escola uma significação social, o estudo das *Representações Sociais* mostra-se como um modo de análise privilegiado, dando assim origem por um lado, a uma diferenciação de grupos pela representação que dela têm, e por outro lado, à caracterização de cada um desses grupos, no sentido de uma identificação representacional, como forma organizadora e reguladora, de coesão grupal.

O presente estudo pareceu-nos responder a estes dois aspectos subjacentes às *Representações Sociais*.

De forma indirecta e em articulação com outras investigações, ele dará o seu contributo, no sentido de se estabelecer comparações entre grupos, pela representação que têm deste objecto social, aspecto que remete para uma análise em diferentes contextos, nomeadamente contextos rurais e urbanos. Consideramos igualmente de particular relevo, uma análise comparativa de *Representações Sociais* entre a Escola desta época e a Escola dos dias de hoje.

De forma mais directa, traduziu-se na expressão de uma comunidade, de uma geração de idosos nascidos e criados numa freguesia rural do concelho de Ferreira do Zêzere, geração em relação à qual depositámos as nossas preocupações, procurando assim dar resposta à *questão* que serviu de leme neste percurso, direcção que nos foi norteando à medida que avançávamos sobre algumas ambiências deste espaço vivencial e cultural, e que se traduziu do seguinte modo:

Questão :

“- Quais as Representações Sociais que uma geração de sujeitos, nascidos numa freguesia rural entre os anos de 1926 e 1936, têm da sua Escola, da Escola do seu tempo?”

Deste modo, as Representações Sociais destes sujeitos relativamente à Escola de 1933/47, traduziram uma expressão global, denunciadora de algumas heterogeneidades em termos de tomadas de posição por parte dos mesmos, algo que entendemos estar relacionado com diferentes modos de vida, diferentes tipos de relações com a Escola, aliado ao facto de se tratar de uma época que se distancia dos dias de hoje, em cerca de meio século.

Mais do que processos narrativos imediatos, os testemunhos proferidos traduziram-se em apontamentos que foram construindo uma realidade, enriquecida pelos afectos que lhe deram sentido. Resultaram da expressão de um certo olhar sobre lógicas muito próprias e histórias singulares, despertando e articulando memórias de criança, tratando-se no fundo de instrumentos referenciadores da acção socializante, subjacente à educação e de forma particular, à Escola.

Se é um facto que estes depoimentos foram falando por si e denunciando o que existiu sob uma perspectiva simbólica, explicar um pouco melhor os seus contornos com base noutros estudos, pareceu-nos bem mais enriquecedor.

Nesta fase final recorreremos mais uma vez e de forma integradora, à investigação desenvolvida por Simões (1998), enquadrada nesta mesma comunidade e onde esta “geração de avós” constituiu um ramo de análise, pesquisa que serviu igualmente de ferramenta de trabalho, num estudo efectuado por Candeias e Simões (1999).

Se uma contextualização em termos de espaço se torna algo de fulcral importância, em termos de tempo não o é menor. Relativamente a este último ponto realçamos Nóvoa (1992), de entre outros autores, para caracterizar o período de 1933 a 1947, como período áureo do regime salazarista, quer pela construção de uma escola nacionalista quer pelo esforço do referido regime, na sua consolidação e ajuste aos ideais ressaltados pelo Estado Novo.

É à luz destes trabalhos de pesquisa, funcionando como cenário de fundo, que pretendemos estabelecer cruzamentos de dados, tirando ilações o mais ajustadas e fidedignas, no sentido de melhor compreender aquilo a que nos propusemos.

Nesta sequência de olhares atentos e sensíveis, ressalta uma Escola cuja frequência parece ter sido de forma mais decisiva, orientada e guiada em função dos interesses das famílias destas crianças que propriamente em função de uma lei que se impunha, e que só em parte era adoptada.

Cerca de um século depois da introdução da escolaridade obrigatória em Portugal, a frequência escolar desta “geração de avós” na freguesia do Beco, encontrava-se ainda demasiado condicionada pelo seu modo de vida rural, não lhes permitindo avistar através da Escola,

vantagens directas, no sentido de uma maior adaptação face às iminentes alterações de um amanhã que, embora longínquo, já começava a raiar.

De acordo com Simões (1998) e Candeias e Simões (1999), confrontamo-nos com uma realidade social em que na melhor das hipóteses, as crianças com onze, doze anos, tendo frequentado a Escola e obtido um diploma, tinham cumprido o seu estatuto de criança, passando a ocupar de imediato o de um adulto, indo trabalhar no campo ou servir para casa de alguém conhecido e mais abastado.

Embora alguns dos progenitores desta “ geração de avós ” soubessem ler e escrever, lugar que na maioria dos casos era reservado ao género masculino ou a quem tivesse mais posses, a grande maioria era analfabeta.

Por parte destes pais e sobretudo para os alfabetizados, era importante que seus filhos entrassem no mundo das letras. O facto de se ir à Escola neste período de 1933 a 1947, não se prendia com perspectivas futuras. Iam para aprender. Muitos deles iam para não serem analfabetos como seus pais. Era importante saber, mesmo pouco que fosse.

Para alguns, “...*que soubessem fazer o nome deles, já era uma ajuda muito grande...*”.

Assim, se algumas destas famílias se empenhavam na aprendizagem de seus filhos, no sentido de que estes deveriam pisar os degraus da Escola para aprenderem porque era importante, outras famílias havia, detentoras de tomadas de posição ambivalentes que condicionavam essa mesma aprendizagem.

E este condicionamento traduzia-se no abandono prematuro da Escola. Em situações extremadas, traduzia-se na ausência de matrícula e conseqüentemente, da ida à Escola.

As razões que moveram estas tomadas de posição por parte das famílias, prenderam-se na realidade com uma situação de pobreza, algo omnipresente no desfiar dos testemunhos, aspecto que se alia à falta de mão de obra nas tarefas campesinas.

Eram famílias muito numerosas e com grandes dificuldades de ordem económica. Detentoras de uma educação familiar bastante rígida, adequada a uma sociedade conservadora própria da altura, eram transmissoras de um conjunto de padrões sociais que conferiam a seus filhos um estatuto que era por estes humildemente aceite, caracterizado pela grande dependência, respeito, obediência e submissão.

Muitas destas famílias viram-se na obrigação de tirar seus filhos da Escola ou mesmo, de nem sequer efectuarem as suas matrículas, para adquirirem assim ajudas, numa agricultura pouco ou nada rentável, donde dependia a subsistência de todos os elementos do agregado familiar.

E é deste modo que, para algumas pessoas nascidas dentro do mesmo período da nossa “geração de avós”, esse pouco saber que acabava por ser suficiente em termos de património de cada um, era muitas das vezes passado por outros que sabiam e com quem havia laços afectivos. Não tendo em conta a idade nem o currículo, as aprendizagens faziam-se ao sabor das circunstâncias, sem que se tivesse necessidade de sentir o cheiro a bafio ou o pó do giz da sala de aula, ou mesmo, de ouvir o estalar da menina dos cinco olhos nas mãozitas enregeladas. Dito de outra forma, sem que tivessem necessidade de frequentar uma Escola.

Continuando a estabelecer elos de ligação com os trabalhos já referidos anteriormente e a propósito desta mesma “geração de avós” (Simões, *ibidem*; Candeias e Simões, *ibidem*), damos conta de que grande parte dos quotidianos destas crianças, eram ocupados com aquilo que hoje se considera de trabalho produtivo.

Tratavam-se de facto, de tarefas por elas efectuadas, na maioria dos casos de forma diária e sistemática, relacionadas com a economia doméstica.

O desempenho destas actividades era visto como fundamental e o facto de não serem estas crianças a concretizá-las, obrigaria à contratação de mão de obra assalariada para esse efeito, o que à partida se tornaria inexecutável.

Assumindo uma posição central na vida quotidiana, este trabalho produtivo estruturava as suas relações com a vida.

Os rapazes brincavam enquanto pastavam o gado, sós ou com outras crianças pastoras, e construía os seus brinquedos com materiais que a mãe natureza lhes oferecia.

Para a maior parte, era assim que se começava o dia, a trabalhar, antes de entrar na Escola. À saída, concluía-se o que não se tinha acabado porque as cabras tinham de ir comer novamente às pastagens.

Mas se esta era a realidade do rapazinhos, a da grande parte das meninas, parecia traduzir-se por expressões pautadas por mágoas e frustrações, caracterizadoras de uma discriminação ao nível do género, relativamente à frequência escolar e preconizadora de realidades sociais e económicas, ligadas de forma directa a uma estrutura agrícola monoactiva. Enquanto as mães iam para as lides do campo, elas, submissas e passivas ficavam em casa, ajudando nas lides domésticas e a tomar conta dos irmãos mais novos, tornando-se assim insubstituíveis.

De um modo geral, as carências existentes em cada agregado familiar, eram directamente proporcionais ao número de filhos. Quanto maiores eram as famílias mais bocas havia para sustentar, aspecto que acabava por ser da responsabilidade dos pais e dos filhos mais velhos. Tanto estes rapazes como estas raparigas tinham um papel a cumprir, em prol dos irmãos mais

novos. Eram papéis bem definidos e bastante discriminados, a tal ponto que subordinavam os seus papéis de alunos.

Estes aspectos reflectem bem o peso das tarefas extra-escolares, no dia – a – dia das crianças desta comunidade.

Foi assim que grande parte destas crianças frequentou a Escola, por períodos mais ou menos longos, saindo de lá algumas com os seus diplomas, enquanto outras, não lhes tiveram acesso.

Segundo os trabalhos já referidos sobre a mesma comunidade, para essa grande maioria que frequentou a Escola, os “trabalhos de casa” eram feitos à noite e sem apoios. Alia-se o facto de estas crianças acharem que não brincavam ou brincavam pouco, destacando-se a maior fatia para as raparigas (Simões, 1998; Candeias e Simões, 1999).

Deslocando-se a pé e mal agasalhadas, chovesse ou fizesse sol, elas palmilhavam caminhos sinuosos com um saquito a tiracolo, para chegarem à Escola. Um bocado de broa e uma sardinha assada ou um bocadito de queijo que comiam à hora do recreio e debaixo do alpendre, servia-lhes de sustento até retornarem a casa.

Assim passavam os dias em salas, algumas quase em ruínas, lotadas de crianças de várias idades e diferentes aptidões, com “...*uma pedra para escrever e pouco mais...*”, porque os pais, na maioria dos casos, nem dinheiro tinham para comprar um caderno.

Sentados em carteiras de dois lugares, rapazes a um lado e raparigas a outro, separados por uma ala que parecia estreitar-se em direcção à secretária da professora, permeava um frio que gelava o corpo e entorpecia o espírito.

Nas salas de aula, onde crucifixos e retratos de Senhores Presidentes se impunham, respirava-se medo. Inspectores que apareciam sem avisar, exames como formas de controlo e disciplina, reguadas que cortavam fôlegos, professoras vistas como autoridades simbólicas.

A Escola parece assim, tratar-se de um espaço caracterizado por um conjunto de atributos pouco aprazíveis e facilitados.

Algumas crianças desta “geração de avós” frequentaram a Escola por pouco tempo, contudo, o modo como a descrevem é consonante com as outras descrições, convergindo para uma escola “...fria e dura, recheada de momentos de verdadeira violência física que leva algumas crianças a abandonarem-na ou a dela terem uma memória por vezes sombria ...”(In Candeias e Simões, 1999, pp. 189).

De qualquer dos modos, esta tensão era colmatada pela hora do recreio. Embora pouco ou nada houvesse, o meio da estrada ou o terreiro eram os lugares por excelência, onde se brincava, onde se corria, onde se sentiam crianças.

Fosse qual fosse a ligação estabelecida por cada um destes sujeitos com a Escola, a visão com que dela ficaram, prende-se com os melhores tempos de infância, onde se enquadram a diversão e a brincadeira, aspectos que parecem não se enquadrar, ou então de forma muito subtil, nas restantes rotinas diárias.

Ressalta igualmente o facto de que os sujeitos que frequentaram a Escola, ou seja, os que constituíram esta nossa amostra, referirem ter ficado bem preparados.

Não se tratando de tarefa fácil, sendo evocado por alguns como bastante difícil, as aprendizagens foram consideradas ajustadas à vida prática e quotidiana da aldeia. De qualquer

dos modos, gostariam de ter consagrado mais tempo às aprendizagens, talvez porque desejassem que fosse mais longo, o período em que detinham esse estatuto de criança.

Se nos retivermos um pouco neste patamar, confrontando as posições atitudinais deste grupo de sujeitos, com as de pessoas da mesma geração, nos estudos anteriormente referidos por Simões (1998) e por Candeias e Simões (1999), onde são estabelecidas comparações relativamente ao significado do trabalho escolar, apercebemo-nos de tomadas de posição bastante divergentes, nomeadamente ao nível do género, mas sobretudo no que diz respeito às crianças, cujas rotinas mais se centravam no trabalho produtivo, fora ou dentro de casa e para quem a Escola era algo de marginalizado.

Mais uma vez se encontram patentes representações, indicadoras e reflectoras das realidades quotidianas destas crianças.

Ao falarmos das aprendizagens, referimo-nos a uma das duas vertentes da Escola deste tempo que se prende mais directamente com a Instrução, enquanto a outra, distinta da primeira, mas tanto ou mais valorada, diz respeito à Doutrinação.

Para alguns, a quem a “lição” tinha sido escusada, iam à Escola somente para aprenderem a Doutrina. Na perspectiva do regime vigente, estas duas vertentes eram bem distintas mas não deixavam de se complementar. Dito de outra forma, uma tinha lugar em função da outra.

A Instrução estava ao serviço da Doutrina. A leitura e a escrita veiculavam toda uma transmissão de valores, fornecendo assim os critérios daquilo que se considerava ser o dever.

As aprendizagens eram deste modo, caracterizadas por uma práxis pedagógica vedada à heurística.

Todo o saber estava assente em estratégias de repetição, memorização e treino, como que uma propagação em eco, de algo inalterável e virado para o passado, com a exaltação de epopeias e de antepassados que se tinham distinguido pela sua heroicidade.

Quanto mais se investia na quantidade de saberes previamente testados e reflectidos por outrem, menos tempo sobrava para que se pudessem formular questões e levantar dúvidas por parte destes intelectos que, para tal tão pouco tempo dispunham, e cujas predisposições estariam certamente, bem longe de tais investimentos.

Assim, procurando apartar visões do real subjacentes a experiências novas, a palavra é usada como forma de discurso em termos pedagógicos, assumindo papel doutrinal, tendo uma função reguladora e organizadora, quer do ponto de vista espiritual quer social.

Esta dimensão estrutural da acção humana, intimamente associada a formas peculiares da consciência, como uma espécie de juízo interior, conduziria à formação do Homem da altura, no sentido da passagem do “ser” ao “dever ser”.

Tratar-se-ia assim, de uma progressiva orientação numa direcção que partia de uma heteronomia para uma autonomia, dinâmica que era pautada por uma franca rigidez e uma forte tensão.

Deste modo, o intelecto previamente guiado por outrem e mediado por processos de socialização e enculturação, embebido de padrões culturais inerentes a valores, princípios, regras e normas transmitidos implicitamente, responderia de forma adequada, em termos de auto-formação.

Falamos do projecto educativo da altura. Algo que remete para um processo inerente a uma planificação e sistematização de forma intencional, visando uma integração do Homem na

natureza, sociedade e cultura desta época, dado que os referidos valores, princípios, regras e normas, se traduziriam em ideais reguladores da acção humana e consequentemente, da pretendida sociedade em que esta se inseria.

Neste contexto, cumpre-nos ressaltar ainda o papel das professoras, como agentes e mediadores, a quem eram delegados poderes com vista à concretização do diligenciado projecto educativo.

Era então estabelecida uma relação hierarquizada e ritualizada. Nela ressaltava o protagonismo da professora competente, em consonância com formas de autoritarismo e de disciplina severa, contrastando com os alunos que nada sabiam, humildes, oprimidos e submissos, empenhados em demonstrar gratidão e obediência, identificando-se com uma postura de acentuada passividade.

Não poderíamos neste preciso momento, deixar de enfatizar a teoria defendida por Mollo (1970), quando se refere ao facto de que os modelos do professor e do aluno funcionam de forma complementar, definindo-se um pelo outro. Desta forma, o modelo do aluno ideal, inserido numa sociedade conservadora e caracterizado pela passividade, obediência e docilidade, dá lugar a um modelo de professor autoritário, início e fim da própria actividade pedagógica.

De igual modo e seguindo o ponto de vista da mesma autora, os alunos funcionam, comunicam e situam-se face à estrutura social, com base nos modelos de interacção, impostos pela Escola (Mollo, *ibidem*).

Perante tais situações, face ao estatuto de professora, associava-se um papel que não era por elas criado, mas por elas assumido.

Contudo, enquanto alguns destes alunos se sentiam intimidados na sala de aula, outros choravam a sua professora, quando a Escola terminava. Muitas das vezes vistas como figura maternal, nutrindo algum carinho pelas crianças mais entregues a si próprias e mais desfavorecidas, algumas professoras procuravam regular as interações, enfatizando os afectos.

De qualquer dos modos, deparamo-nos assim com uma concertação entre a Escola e a sociedade, em que as formas da relação pedagógica se encontram em sintonia com os modelos vigentes nesta referida sociedade.

A Escola existe como forma de integração ao serviço do poder político, sendo por sua vez utilizada como forma de controlo social, traduzindo-se numa doutrina oficial.

Aqui chegados, consideramos conveniente efectuar uma paragem e tirar novas coordenadas. Sem que nos desviemos da rota, olhemos o horizonte, pesquisemos em redor, sob pena de perdermos algo importante por explorar.

Trata-se no fundo, de estabelecer conexões entre aquilo que à partida mais nos parecem elementos soltos, descontextualizados ou desprovidos de sentido.

Para tal, centremo-nos no período escolar, em torno do qual se efectuou este estudo, englobando um tempo que se inicia no ano de 1933 e termina no ano de 1947, período que se enquadra na “segunda fase”, de acordo com uma planificação do terreno educativo por parte do Estado Novo, cujo objectivo se prende com a construção da Escola Nacionalista, de acordo com uma inculcação ideológica e doutrina moral (Nóvoa, 1992).

De facto, para a grande maioria destas pessoas que frequentaram a Escola, sob o ponto de vista das representações, este objecto social caracteriza-se pelo local onde se aprendia e era com esse objectivo, o de aprender, que elas lá se deslocavam, a pé e muitas vezes descalças.

A possibilidade de a frequentar, mesmo pouco tempo que fosse, era algo bastante significativo “... *porque era sempre bom aprender....*” .

Mas se por um lado, as pequenas percentagens, denunciadoras de um pequeno número de pessoas, têm tendência para serem desvalorizadas, precisamente pelo facto de se tornarem pouco representativas, por outro lado, elas poder-se-ão transformar em indicadores de mudança, génese ou pontos de partida para algo que, embora distanciado, se começa a perspectivar.

Neste arco de tempo que decorre entre os anos de 1933 e 1947, deparamo-nos no presente estudo, com um número muito reduzido de homens, e falamos dos mais novos, que têm da Escola, uma representação diferente.

Referimo-nos pois, àqueles para quem a Escola não se limitava à aprendizagem da leitura e da escrita, àqueles que começam a criar expectativas de vida futura, àqueles que através dela, já pensavam em arranjar um emprego: “...*já havia quem gostava de se empregar e sem saber ler nem escrever, não se conseguia (...) ia-se para a Policia, G. N. R., para a Carris... e sem isso, nada se fazia....*” .

A Escola parece começar assim, a ser vista como forma de mobilidade social.

E este modo diferente de ver a Escola, é denunciador de um somatório de aspectos que se vão pronunciando de forma entrecruzada, de transformações que vão tendo lugar, conduzindo ao período que Nóvoa (ibidem) caracteriza de “terceira fase” da planificação educativa.

De acordo com o ponto de vista deste autor, nesta “terceira fase”, ou seja, de 1947 a 1960, verificou-se uma necessidade de articulação da política educativa com aspectos relacionados com o crescimento económico e de um modo geral, com um certo desenvolvimento ou progresso.

Mas se estes aspectos caracterizadores das representações da Escola e inerentes às perspectivas de vida futura por parte de um número reduzido de sujeitos masculinos, denotam alterações nas formas de vida e espelham, embora de modo ténue, uma abertura à mudança, no que diz respeito às mulheres, parece ter lugar uma representação que se traduz por um cenário idêntico ao da geração anterior.

Como para a grande maioria dos homens, elas iam à Escola somente para aprenderem a ler e a escrever. Para algumas, certos conhecimentos de Doutrina ou o simples facto de aprenderem “...duas letras...”, era o bastante, em termos de preparação para a vida.

De forma acomodada, elas iriam ocupar, tal como suas mães, um lugar, um estatuto que conciliaria as tarefas domésticas e do campo, aliadas às funções de esposa e mãe de família.

Ao estatuto destas mulheres, não parece estar associado um vasto conhecimento de matérias escolares, todavia as mágoas e frustrações que as acompanharam desde meninas, permaneceram, pelo facto de não poderem ir mais além.

Não sabendo muito bem como, mas de forma quase premonitória, elas sentiam que o rompimento de seus destinos imutáveis, passaria por aí, pela Escola.

Na verdade o gosto de a frequentar, pelo simples facto de aprenderem e sobretudo porque lá se sentiam crianças, parece ter sempre andado de mãos dadas com o anseio da mudança, mudança essa que só parece concretizar-se na geração seguinte, de acordo com Simões (1998), Candeias e Simões (1999).

À medida que esta “geração de avós” avança no tempo, tornando-se adultos, neblinas vão-se dispersando e aquilo que a princípio parecia obscuro, vai-se clarificando.

Transformações de vária ordem tiveram lugar e a exploração da terra, como única forma de subsistência de seus pais, torna-se cada vez mais difícil.

A aspectos do plano político e ideológico, preconizadores da construção do cidadão que se pretendia para a época, no início do Estado Novo, aliam-se agora factores de ordem social e económica, propulsores de um prolongamento da socialização infantil que se conjugam com o que, de um modo geral, se chama de modernidade, de desenvolvimento ou progresso.

Em meados da década de 50 e já adultas, estas pessoas vão-se acomodando às novas realidades que se apresentam já diferentes da que tivera lugar nos seus tempos de criança.

Desde meninos até à idade adulta, vamo-nos dando conta da existência de uma progressiva convergência entre as pressões do poder, traduzidas pelas suas formas estratégicas e os interesses desta comunidade, tendo em conta aspectos vantajosos e proveitosos, no sentido da obtenção de mais valias.

Esta convergência que parece ter tido lugar, surge-nos enfatizada por Furet e Ozouf, citados por Candeias (2000):

“ ...Avant que l'école existe et que pour qu'elle existe, il faut que quelque part dans le corps social elle soit voulue: en haut par l'Eglise, ou par l'Etat, ou par l'une et l'autre; en bas par les communautés. Les deux volontés, celle d'en haut et celle d'en bas, ne sont pas incompatibles; Mais elles ne sont pas, non plus, forcément liées...”

(In Candeias, 2000: 256)

Não nos restam dúvidas de que as bases de uma sociedade rural, aliada à agricultura de subsistência, se vão desgastando progressivamente, dando lugar a uma modernização dos tecidos sociais e profissionais.

Ritmos e hábitos próprios de um pré - modernismo vão sendo ultrapassados de forma lenta, por modos de vida mais urbanizados.

Como único garante de qualquer uma das novas profissões que começam a surgir, o certificado escolar torna-se imprescindível e para o alcançarem, têm de retornar à Escola aqueles que não o obtiveram em idade normal.

Vai assim brotando uma fase de escolarização que vai evoluindo para uma Escola estandardizada, organizada e controlada pelo Estado, cada vez mais enquadrada num Sistema Educativo Nacional.

Deixa de fazer sentido falar-se da categoria “Alfabetizado sem frequência escolar”, bastante relevada na geração dos pais destes “avós”, para se começar a falar de “Diplomado”, recorrendo-se cada vez mais a uma procura de habilitações formais, inerentes à Escola do Estado, tornando-se esta em algo de imprescindível, nos projectos de vida destas pessoas.

Foi deste modo que nesta comunidade concreta, nesta freguesia do Beco, a Escola só começou a ser implantada, assumida e de facto a ter sentido, a partir do momento em que a cultura camponesa deixou de ser a dominante, rendendo-se a um mundo predominantemente urbano, situação que começa a tomar forma a partir da década de 60, mas só em meados da década de 80 se concretizou, com a obrigatoriedade da frequência escolar por parte dos mais novos, aspecto que é referido por Simões (ibidem) e por Candeias e Simões (ibidem).

Por tudo o que tem sido aqui referido, entendemos que na geração dos pais destes idosos, foram as próprias pessoas, elas e as suas circunstâncias, mobilizadoras de uma relação com a esfera das letras, segundo ritmos diferentes mas ajustados às realidades, meios, ideias, interesses e necessidades de cada um.

Para quem trabalhava de sol a sol e vivia daquilo que a terra dava, as letras desempenhavam um papel menor, contudo, era sempre bom aprender. Segundo os interesses, situavam-se de forma concreta numa posição que os distinguisse ou diferenciasse daqueles que nada sabiam.

E a Escola funcionou assim, como forma de apropriação da cultura escrita, a par de outras, exercidas de modo informal e autónomo.

Com níveis de intensidade variados, estas formas de cultura escrita voluntárias e de um modo geral disseminadas, foram-se acomodando às rotinas e costumes desta comunidade.

Sempre que se tornasse útil ou imprescindível, cada um imprimia-lhe as devidas modificações.

Toda esta dinâmica em torno das relações destes sujeitos com o mundo da escrita, encontra-se em consonância com a teoria subjacente ao conceito de *alfabetização*, defendida por Candeias (2000).

E este modo de pensar foi legado de herança a seus filhos.

As perspectivas de trabalho futuro da grande maioria dessas crianças, não pareciam ser diferentes daquelas com quem conviviam diariamente, mas uma coisa é certa, transformações tiveram lugar e diferentes formas de pensar tiveram de acompanhar essas mudanças.

Assim, a teoria subjacente ao conceito de *alfabetização* defendida por Candeias (*ibidem*), vai dando lugar a um conjunto de fundamentações que se prendem com a teoria subjacente ao conceito de *escolarização*, defendida pelo mesmo autor (2000), denotando resultados e objectivos mais precisos e rígidos, associados a mecanismos de gestão, quer de ordem social quer política, assim como coerção e controlo.

Ao cabo de alguns momentos de reflexão, entendemos esta “geração de avós” como algo que no seio desta comunidade assumiu um papel de transição, tendo em conta o seu processo evolutivo de apropriação da cultura escrita, no que diz respeito à passagem de formas de alfabetização, para a implantação de um Sistema Educativo.

A sua especificidade imprime-lhe uma singularidade muito própria, estabelecendo elos de ligação entre aquilo que caracteriza uma forma de cultura escrita inerente a um espírito arraizante, para uma outra que assume uma expressão estereotipada.

Define-se por uma pintura ilusória que se traduz na estrutura de um desenho, de forma esbatida, feita de traços finos, ligeiros e de linhas finamente onduladas. E parece-nos mais correcto deixá-la nessa tranquilidade e subtileza da meia tinta, conferindo-lhe o segredo da tonalidade, do que lhe alterar os diáfanos traços, de modo a os tornar mais firmes e distintos, numa imagem a preto-e-branco.

De facto, esta realidade parece ter expressão numa tonalidade, num esboço, numa fase que antecede uma imagem mais contrastada, que só começa a tomar forma e a ser cada vez mais nítida nas gerações seguintes, concretizando-se de modo definitivo na “geração dos netos”, ou seja, duas gerações depois, de acordo com Simões (1998) e Candeias e Simões (1999).

Este conjunto de reflexões conduzem-nos ainda a outro tipo de ilações.

Por um lado, o facto de não podermos aplicar à realidade desta pequena comunidade, a grelha matriz que referencia a explicação e progressão de uma cultura escrita e de uma escolaridade, na Europa e no Ocidente. Seguiram percursos diferentes e arriscar-nos-íamos a comparar aspectos bastante distintos, bastante diferenciados, sem qualquer coisa de comum, traduzindo-se em pura especulação.

Por outro lado, se a escolaridade neste contexto específico, não se tornou uma prioridade nos finais do século XIX, como surgiu em grande parte do Mundo Ocidental, parece-nos não ter sido à falta de um conjunto de leis que a promovessem, que como tivemos oportunidade de analisar, não foi suficiente.

Enfatizando compatibilidades de forças e movimentos entre as vontades expressas, à boa maneira de Furet e Ozouf, a escolaridade, nesta comunidade, não se tornou uma prioridade enquanto esteve apartada de vontades que a impulsionasse para tal.

As relações existentes entre o Estado e a Igreja foram determinantes para a ascensão do Estado Novo, em que a educação toma forma de legitimação e integração da nova ordem política, com base nos valores e na construção do Homem que se pretendia para a época, desempenhando a instrução, papel mediador.

À medida que as pessoas começam a tomar consciência da inviabilidade da agricultura como única forma de subsistência, e de que o valor económico da educação começa a estar mais presente, aspectos que se aliam a mecanismos de coacção, preconizadores de uma obrigatoriedade escolar, seus filhos começam a frequentar a Escola de forma compulsiva e a verem nela um propósito.

A Escola começa assim a tornar-se propulsora, na vida desta comunidade.

E esta forma de pensar das pessoas surge naturalmente, precisamente a partir do momento em que para elas, as coisas começam a ter significado e a fazer sentido...

Referências

- Adão, A. (1984). *O estatuto sócio-profissional do professor primário em Portugal (1901-1951)*. Oeiras: Instituto Gulbenkian de Ciência.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beja, F., Serra, J., Machás, E. & Saldanha, I. (1990). *Muitos anos de escolas: edifícios para o ensino infantil e primário até 1941. Vol.1*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção - Geral de Administração Escolar.
- Beja, F., Serra, J., Machás, E. & Saldanha, I. (1996). *Muitos anos de escolas: edifícios para o ensino infantil e primário, anos 40 – anos 70. Vol. 2*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Gestão de Recursos Educativos.
- Bivar, M. F. (1975). *Ensino primário e ideologia* (2ª ed.). Lisboa: Seara Nova.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto editora, Lda..

Candeias, A. (1994). A situação educativa portuguesa: raízes do passado, dúvidas do presente. *Análise Psicológica*, 9, (4), 591-607.

Candeias, A. (1996). Ritmos e formas de alfabetização da população portuguesa na transição de século: o que nos mostram os Censos Populacionais compreendidos entre os anos de 1890 e 1930. *Educação Sociedade e Culturas*, 5, 39-63.

Candeias, A. (2000). Ritmos e formas de acesso à cultura escrita das populações portuguesas nos séculos XIX e XX: dados e dúvidas. In M. R. Delgado-Martins, G. Ramalho & A. Costa (Org.), *Literacia e Sociedade: contribuições pluridisciplinares* (pp. 209-263). Lisboa: Editorial Caminho.

Candeias, A. e Simões, E. (1999). Alfabetização e escola em Portugal no século XX: Censos Nacionais e estudos de caso. *Análise Psicológica*, 17 (1), 163-194.

Gilly, M. (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp.363-386). Paris: P. U. F. .

Ghiglione, R. , Beauvois, J. L., Chabrol, C. & Trognon, A. (1980). *Manuel d'analyse de contenu*. Paris: Armand Colin.

Herzlich, C. (1972). La représentation sociale. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale. Vol 1*. Paris: Larrousse.

Jodelet, D. (1984). Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (Dir.), *Psychologie sociale* (pp. 357-378). Paris: P. U. F. .

Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales* (pp. 31-61). Paris: P. U. F. .

Magalhães, J. (1994). *Ler e escrever no mundo rural do Antigo Regime: um contributo para a História da alfabetização e da escolarização em Portugal*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.

Magalhães, J. (1996). Ler e escrever no mundo rural do Antigo Regime: um contributo para a História da alfabetização e da escolarização em Portugal. *Análise Psicológica*, 14 (4), 435-445.

Marques, H. O. (1981). *História de Portugal: Vol. 3* (2ª ed.). Lisboa: Palas Editores.

Mollo, S. (1969/1979). *A escola na sociedade*. Lisboa: Edições 70.

Mónica, M. F. (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar: A escola primária Salazarista (1926-1939)*. Colecção Análise Social. Lisboa: Editorial Presença.

Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse: son image et son public*. Paris: P. U. F. .

Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse: son image et son public* (2^a ed.). Paris: P. U. F. .

Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In R. M. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (pp. 3-69). Cambridge: Cambridge University Press.

Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.

Nóvoa, A. (1992). A educação Nacional. In J. Serrão & A. H. Oliveira Marques (Dir.), *Nova História de Portugal: Vol. 12. Portugal e o Estado Novo (1930-1960)* (pp. 455-519). Lisboa: Editorial Presença.

Palmonari, A. & Doise, W. (1986). Caractéristiques des représentations sociales. In W. Doise & A. Palmonari (Dir.), *L'étude des représentations sociales* (pp. 12-33). Delachaux et Niestlé.

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

Reis, J. (1988). O analfabetismo em Portugal numa perspectiva comparada. In *Iº Encontro português de História da Educação – actas*, pp. 75-79. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Reis, J. (1993). O analfabetismo em Portugal no século XIX: uma interpretação. *Colóquio Educação e Sociedade*, 2, pp.13-40.

Rosch, E. (1978). Principles of categorization. In E. Rosch & B. B. Lloyd (Eds.), *Cognition and categorization* (pp. 27-48). Hillsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum.

Rosch, E., Mervis, C. B., Gray, W. D., Johnson, D. M. & Boyes-Braem, P. (1976). Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychologie*, 8, 382-439.

Santiago, R. (1993). *Representações sociais da escola nos alunos, pais e professores no espaço rural*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro, Aveiro.

Saussure, F. (1992). *Curso de linguística geral*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Semin, G. R. (1989). Prototypes et représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*, (pp. 239-251). Paris: P. U. F. .

Siano, V. (1985). *L'école, la société et les paysans - représentations sociales, ideologies et mentalités: étude d'une population de petits agriculteurs du vauchuse*. Thèse de doctorat de troisième cycle présentée à l'Université de Provence, U. E. R. de Psychologie.

Simões, E. (1998). *Análise evolutiva de quotidianos infantis, dinâmicas sociais e processos de mudança em duas gerações diferentes: avós e netos*. Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Swiatkiewicz, O. (1995). Representação das representações sociais: introdução ao estudo da imagem da Polónia em Portugal. *Análise Psicológica*, 13, (4), 449-460.

Teodoro, A. (1994). *Política educativa em Portugal: educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Venda Nova: Bertrand Editora.

Vala, J. (1986). Sobre as representações sociais – para uma epistemologia do senso comum. *Cadernos de Ciências Sociais*, 4, 5-30.

Vala, J. (1993a). Representações sociais – para uma psicologia social do pensamento social. In J. Vala & M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social* (pp. 353-384). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vala, J. (1993b). Análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (7ª ed.) (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Vala, J. (2000). Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano. In J. Vala & M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social* (4ª ed.) (pp. 457-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vidigal, L. (1996). *Os testemunhos orais na escola: História oral e projectos pedagógicos*. Coleção Perspectivas Actuais / Educação: Edições ASA.

Vygotsky, L. S. (1979). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto.

Anexos

Anexo A

Publicação das “*Instruções de 1866*”

lo conta circunstanciada ao governo: professores que se prestarem a este util e trabalho, para serem tidos na consideração que lhes é

municipalidades e das juntas de parochia que n. e da quantia com que o fizeem. cidadãos e corporações que espontaneamente copara este util trabalho de civilização, movimento que tiverem as referidas escolas. todo e systema por que a instrução sibi for prodo aproveitamento dos alumnos que os frequerão enviar ao governo todos os mais esclareceducentes para que possa ser definitivamente orste importante ramo da instrução popular.

II
as escolas de francez, ingles, principios geraes
ração publica e de economia politica, ou de economia
rural e industrial

ção á execução da já mencionada lei, convém
vernadores civis, com referencia ás varias dispo-
nella se contém, tambam muito em vista as in-
que abaixo se seguem.

igo 9.º da lei está o governo autorisado a sub-
ando e onde o julgar conveniente, as cadeiras de
de se refere o artigo 56.º do decreto de 20 de set-
1844, por escolas do francez u. ingles, onde se
tambem principios geraes da administração publi-
conomia politica ou de economia rural ou indus-
unico d'esse artigo auctorisam o governo a conce-
professores que se prestarem a ensinar em cursos
qualquer das referidas disciplinas a gratificação

O réis, que pelo artigo 56.º § unico o artigo 62.º
decreto pretencia aos professores de latim de fóra
que ensinavam francez

trou no pensamento da lei supprimir as cadeiras
onde a sua existencia fosse justificada. Ahi devem
tanto que não sejam exclusivamente destinadas
do latim, mas reunam o do francez, e dos princí-
palmestração e economica politica, rural ou indus-
riando-as assim mais prestadas tanto aos que se
a outros estudos como ás classes que precisam de
na leitura das obras francezas os processos in-
ou agricolas; como ao estado, cuja economia e
nem dependem da vulgarização de sãs idéas eco-
administrativas. A instrução do povo bem di-
que se facilite não só o ensino primario com os
que o compõe no seu grau mais aperfeiçando;
ensino economico e industrial, o a par com este o
tanto dos direitos que os cidadãos de um paiz livre
exercer, e dos deveres que a sociedade lhes in-
ior parte dos concellos convirá que o ensino d'a-
gua classica seja substituido pelo ensino da uma
as vivas, franceza ou ingleza, e pelos principios
stração e economicos, politica, rural ou industrial.

modo e a gratificação leges não exigem para attra-
s cadeiras professores devidamente habilitados. É
sponsavel que aos vencimentos dados pelo estado
as gratificações offerecidas pelas municipalidades.

ta d'este pensamento expresso na lei, os gover-
nativos devem convidar as camaras municipaes a de-
prazo de sessenta dias:

pretendem uma das referidas cadeiras, e em que

al a gratificação com que contribuem para o pro-
pou haver de ensinar as disciplinas de que a cadeira
setar, tendo em vista que esta gratificação não deve
a 505000 réis annuos. A deliberação das ce-
britando a gratificação, deve ser approvada pelo
o concelho de districto.

III
ção de subsidio para a construção de casas de escola
dos assumptos já mencionados, a lei contém pres-
importantes, que muito devem facilitar a construc-
casas escolares para o ensino da instrução prima-
mesmo intuito e para o mesmo fim no orçamento
estado foi consignada a verba de 10:0005000 réis;
te o legado de 144:0005000 réis, deixado pelo vin-
de Ferreira para a construção de cento e vinte
ra escolas primarias, que depois de construidas de-
entregu-se ás juntas de parochia respectivas, são
muito importantes, que tendo de ser applicados
tamente no paiz, carecem de inuocionalmente re-

este assumpto observar-se-ão na seguinte disposi-
camaras municipaes ou juntas de parochia que
com o subsidio do estado para a construção do es-
instrução primaria são obrigadas a apresentar
planta do edificio e do terreno onde houver de se
do. O terreno não deve ter menos de 600 metros
os além da area que for occupada pelo edificio.

orçamento da obra projectada.

opio do orçamento geral ou suplementar devida-
approved, onde esteja rotada uma verba não infe-
005000 réis para a construção da escola perten-

deliberação competentemente approvada de como se
a executar fielmente a planta no termo de um anno

contado desde o dia que lhe for concedido o subsidio do
governo.

§ 1.º As plantas de que trata o n.º I e o orçamento de
que trata o n.º II devem ser em duplicado, assignadas pe-
lo vozes da camara ou juntas de parochia, e approvadas
pelo director das obras publicas do districto.

§ 2.º A receita para occorrer á despesa a que se obriga-
rem as camaras ou juntas de parochia, nos termos do
n.º III e IV, podem consistir:

a) Em donativos ou subscrições particulares devida-
mente provadas;

b) No producto de baldios ou bens proprios, avaliados
por dois peritos nomeados ou pela camara municipal ou
pelo administrador do concelho;

c) Em derramas parochias;

d) Em outra qualquer fonte legal de receita.

§ 3.º Na verba dos 4005000 réis mencionada em o n.º III
não se comprehende a quantia que porventura for necessa-
ria para a aquisição do terreno onde for construida a es-
cola.

§ 4.º O governo poderá prorogar o prazo fixado em o
n.º IV, quando se mostrar que na construção já foi depen-
do o subsidio do estado e mais uma quantia não inferi-
do ao mesmo subsidio.

2.º O subsidio do estado não pôde exceder a 45000 réis
por cada metro quadrado da superficie interna da escola,
nem ser superior á metade da despesa de construção da
mesma escola.

§ unico. Entende-se por escola para o effeito d'este ar-
tigo não só a aula, salas e corredores para o serviço dos
alumnos, mas tambem a habitação dos professores. Cada
andar do edificio é considerado como superficie diversa.

3.º O subsidio pôde ser tambem concedido para as repa-
rações importantes dos edificios publicos existentes, contanto
que não excedam os limites estabelecidos no artigo antecede-
nte. As reparações cujo custo for inferior a 605000 réis
nas freguezias rurais, a 805000 réis nas cabeças de con-
celho, e a 1205000 réis nas capitais de districto, não se
reputam importantes.

§ unico. As condições para a concessão do subsidio no
caso de que trata este artigo são as mesmas referidas no
artigo 1.º excepto que a planta exigida em o n.º 1.º do
dito artigo é substituida pela planta do edificio no estado
actual e pela descrição das reparações ou acrescentamentos
projectados, e a verba mencionada em o n.º 3.º, basta que
seja igual á metade da despesa total quando esta for infe-
rior a 8005000 réis.

4.º Os requerimentos pelindo subsidio serão enviados ao
governador civil por interveção do administrador do con-
celho, o qual os acompanhará de sua informação sobre os
pontos seguintes:

I Importancia dos baldios que ha disponiveis no con-
celho ou parochia.

II Exactidão do calculo das receitas para as despesas da
construção.

III Rendimento collectavel da freguezia ou concelho, e
importancia das contribuições directas que pesam sobre o
mesmo concelho ou parochia, incluindo a derrama para a
congrua.

IV Numero de alumnos que frequentaram a escola, de cujo
edificio se trata, em cada um dos ultimos tres annos.

V Numero de meninos de sete a quatorze annos que po-
dem frequentar a escola, tendo em vista as regras que a
este respeito são estabelecidas no artigo 10.º das instruc-
ções relativas á construção das casas de escola que abaixo
se seguem.

5.º Os governadores civis informam e remetem ao go-
verno os requerimentos acompanhados de todos os docu-
mentos exigidos.

IV
Condições que devem ser observadas na construção
das casas de escola

Por ignorancia das condições que devem reunir os edifi-
cios destinados a escolas de instrução primaria, é raro
aquelle, ainda dos que no paiz têm já sido construidos nos
ultimos tempos, em que se não haja faltado a alguns dos
mais importantes preceitos da architectura escolar. Em di-
versos paizes têm-se levantado plantas para servirem de
modelo ás construções d'este genero; mas em toda a parte
se accusa a prejudicial tendencia para na obra cercar os
desechos, e por isso as regras da arte quasi sempre são sa-
crificadas a considerações de uma economia ás vezes mes-
quinha e sempre mal entendida. Instruir e dar a razão do
preceito, quando elle se não inculca a si proprio ás mais
simplices luzes, é um dos meios de debellar algumas das
causas dos desvios apontados.

O que seria de conveniencia se estivesse a materia já
disposta em regulamentos, é uma necessidade cujo remedio
se não pôde por mais tempo adiar. N'esse intuito as corpo-
rações e autoridades que houverem de entender nas con-
struções e mobilis das escolas de instrução primaria de-
vem observar as disposições seguintes:

1.º A situação da escola deve ser saudavel, central, de
facil accesso, desviada das estradas de muito movimento,
remota de estabelecimentos incmodos ou perigosos, quer
á saúde quer á moral dos alumnos.

2.º Alem da area que tem de ser occupada pela escola
e vivenda do professor, haverá um espaço de terreno, val-
lado ou murado, de 600 a 900 metros quadrados para di-
versos fins designados n'estas instrucções (regras 6.º, 8.º,
17.º, 32.º, 33.º, 45.º e 46.º)

Capacidade e condições geraes do edificio

3.º A escola deve ter uma aula, uma sala contigua e um
vestibulo ou dois, se a escola for destinada ao ensino dos
dois sexos (regra 12.º)

4.º A altura do edificio desde o sobrado até ao tecto será
de 4 metros. Tolerar-se-á de 3 metros e 30 centímetros nos
edificios já construidos. Aquelles porém que não chegarem
a esta altura devem, logo que haja meio, ser elevados á
de 4 metros.

5.º O sobrado será horizontal, e distará do solo pelo me-
nos 30 centímetros. Conviria que nas provincias do norte
houvesse debaixo da escola um solo de cerca de 2 metros
de altura, no qual podesse assentar-se um calorifero (artigos
34.º e 35.º)

6.º Sempre que seja possivel, a escola ficará separada de
quosquer edificios, excepto da residencia do professor que
pôde ser contigua.

7.º A superficie da aula principal depende não só do nu-
mero de alumnos a que for destinada, mas do methodo de
ensino e da mobilia que se adoptar para os exercicios esco-
lares. Bancadas de 3 a 4 estudantes exigem menos espaço
do que os bancos para dois alumnos, e estes, menos do que
os de um alumno só (artigo 39.º). Em nenhum caso, porém,
a superficie deve ser inferior a 1 metro quadrado por alum-
no nem superior a 1 metro e 30 decímetros quadrados.

8.º A aula principal das escolas que se construírem de
novo, não terá menos de 50 nem mais de 115 metros qua-
drados de superficie interna. Quando a população for tal
que requiera maior espaço, uma só aula não basta. N'esse
caso quando não seja possivel construir logo as aulas suffi-
cientes, a edificação deve ser dirigida de modo que a todo
tempo se possam acrescentar as que forem necessarias, tendo
em vista o disposto no artigo 47.º

9.º Para calcular as dimensões da aula, cumpre saber
quantas escolas e quantos meninos de ambos os sexos ha
dentro do respectivo circulo escolar. A divisão do numero
de meninos pelo numero das escolas dá em quociente o nu-
mero minimo de metros quadrados que deve ter a aula.
A multiplicação d'aquelle quociente por 1,90 dá o numero
maximo dos metros quadrados da superficie. Estes numeros
extremos, porém, não auctorisam a diminuir o minimo ou
aumentar o maximo da superficie da aula do que trata o
artigo antecedente.

10.º Em o numero de meninos para o calculo da super-
ficie da aula não se contam os que residem a mais de
2500 metros da escola nas regiões planas e de cambohos
lavais, nem a mais de 2 kilometros nos paizes montanhosos
ou de transitio difficil. Quando o numero de meninos não
for conhecido de um modo directo, será calculado na razão
de 13 por cento da população total do circulo escolar.

11.º A sala contigua (artigo 3.º) destinada para recita-
ções, bibliotheca e recepção, não terá menos de um terço
da superficie da aula principal. Nas escolas de meninas,
onde esta sala tem de ser ir tambem para os labores pro-
prios do sexo feminino, a sala terá metade, e, quando for
possivel, dois terços da aula principal.

12.º As entradas dos alumnos devem ser distinctas da
porta principal.

13.º Nos circulos onde não houver escola especial para o
sexo feminino, haverá entrada separada para cada sexo.
Deve a entrada do sexo masculino ser até á parede opposta
um repartimento horizontal de madeira do 1m.40 até 1m.70
de altura montado dentro da aula a separação dos sexos.

14.º A fim de evitar correntes incmodas a porta do
vestibulo não será fronteira á da entrada na aula.

15.º É para de-sejar que a escola tenha um campanario.
Servirá de recordar aos alumnos a obrigação da aula, e es-
timulará o professor á pontualidade.

16.º Quando seja possivel haverá um anemoscópio com
agulha movel sob a tiza dos ventos pintada no tecto da
aula. Pelo menos a construção deve ser dirigida de forma
que permita a todo o tempo com pequena despesa a collo-
cação d'este aparelho, que se verá um dia para enriquecer
a collecção de observações meteorologicas em todo o anno.

17.º Seria muito conveniente que junto da escola hou-
vesse um adro coberto, onde os alumnos que chegam antes
de começar a aula, se abriguem do tempo.

Exposição e luz

18.º Em geral a exposição do ponto é a peor; a do
norte nos sitios desabridos é muito fria nas provincias se-
pentrionares durante a estação do inverno que é aquella
em que a frequencia dos alumnos é mais regular. A de su-
dueste é a mais recommendada para o clima de Portugal.
Todavia as circumstancias locais são as que devem dirigir
a escolha. O abrigo das colinas e das matas pôde fazer
adaptar uma exposição que aliás seria imprópria; e pelo
contrario é indispensavel proteger a escola das correntes de
ar vindas de pantanos e lugares doentios cuja influencia
se estende a muitas leguas de distancia.

19.º A exposição do sul dá uma luz ás vezes demasia-
damente viva, e é muito quente no verão assim como a do
nascente; mas em geral qualquer d'estas exposições é boa,
e os indícios inconvenientes podem minorar-se por meio
de cortinas nas janellas que olham para essas quadrantes.

20.º Se for indispensavel abrir janellas para uma expo-
sição insalubre, n'esse caso devem ser fixas, que se lhes
tome a luz e não o ar.

21.º A superficie aberta á luz nunca deve ser inferior á
10 decímetros quadrados por cada metro da area interna
da aula; mas convem eleva-la até 20 ou 25 decímetros
quadrados.

22.º A claridade da aula não depende só da superficie
luminosa. Em igual lade de circumstancias janellas largas,
ainda que poucas allumnam melhor do que as estreitas mais
numerosas. A sua largura exterior não deve ser inferior a
1 metro e 20 centímetros, e por dentro deve ser ainda
maior. Na altura devem elevar-se até perto do tecto. As
formas ogival ou arqueada, são menos proprias para a luz
do que a rectangular.

23.º As janellas devem ficar ao longo da aula de um e

Quando não se possa haver senão de uma ban- do á esquerda dos alumnos. A parede transversal junto da qual estiver a cadeira do professor (re- não deve ter janellas, a fim de que os alumnos attender ao mestre sem se incomodarem com a

As janellas devem ser feitas de modo que possam trazer. Este systema é o melhor para renovar o ar no intervalo das aulas. As janellas do systema de Woodworth, que se abrem por meio de um parafuso reúnem a esta outras vantagens, e merecem pre- onde houver meios para a differença do custo.

Ventilação Um bom systema de ventilação deve renovar com- to a atmosphera da aula, dando 30 metros cubi- r novo por alumno e por hora sem produzir con- commodadas. As janellas não só satisfazem a os requisitos durante o tempo da aula, se não que de alguns hygienistas não satisfazem completa- nhum. É necessario que a escola seja ventilada tubos, um injector para a entrada do ar novo, e ector para a expulsão do impuro, postos em n'uma lade da sala e outro na extremidade opposta.

O tubo injector é mais largo na parte por onde re- r externo, e vem adelgacando para dentro, desem- por baixo do estrado do mestre (artigo 38.º). Neste haverá numerosa buchaes por onde o ar se echa- ula sem rajar uma corrente grossa de vento. A lar- dia interior d'esto tubo será pelo menos de 12 de- quadrados (a que correspondem 30 centímetros de) se a escola admitte até 50 alumnos, e augmenta- centímetros quadrados por cada alumno que passar unero. Este tubo pôde ser supprido por uma fresta, de, por onde entra directamente no vão do estrado- sor o ar de fóra.

O tubo injector deve ir buscar o ar á sua fonte mais rta — sempre tur em vista as instruções relativas ção (artigo 18.º). Como o ar mais alto é mais puro, que onde os recursos o permittem, o tubo injector- stituido por uma chaminé que venha de sobre o to- té abaixo do estrado, mais larga na parte superior na inf. Quanto mais alti. for a chaminé mais a será a ventilação.

O tubo ejector deve subir desde o sobrado até a cima do telhado, adelgacando para cima, e terá duas as, uma proxima do sobrado e outra junto do tecto. ur ser de tijolo nem pedra, mas de taboa delgada, lida por dentro. Estará bem firme, mas não ena- na parede. (O trio da pedra combina o ar, o qual m vez do subir desce).

A largura do tubo ejector é a mesma que foi dada ector (artigo 26.º). O tubo ejector deve ter na parte superior um ap- meo que dirija a abert. na para o lado opposto no corre o vento. Os tubos devem ter registos para regular a circula- ção do ar.

Conve. n completo o systema de ventilação, abri- janellas de hora em hora, por espaço de alguns mi- nutos, o tempo o permitir. Espantoso assim a aula de ar, repara-se os alumnos, falgando, no atio, ligas e colares, habitando-se com o descanço de pout- os a colher melhor fructo da aula seguinte.

As casas privadas devem ser afastadas do edificio, o inteiramente separadas e isoladas das escolas mix- ta maneira todavia que em ambos os casos possam ser ente vigiadas.

Temperatura

Sendo geralmente as escolas ruraes mais frequenta- d inverno e nas horas mais frias, convem muito que meos nas provincias do norte haja modo de tornar a ratura agradavel e propria para os trabalhos esco- los.

Os caloríferos de ar são preferiveis a outros ques- appparelhos, para aquecer as escolas de instrucção rina, pois servem ao mesmo tempo para augmentar a rta da ventilação. Os brazeiros em salas de muita gente aia nocivos do que o proprio trio.

Por meios artificiaes menea a temperatura da aula verno deve subir de 16 graus centigrados, estado o cometro a 1.º, 20 distante do sobrado.

Sobre os fogões, onde os houver, deve ter-se aberta asilha larga cheia de agua, que evaporando-se lenta- d á atmosphera a humidade necessaria.

Mobiliia

Junto de uma das paredes transversaes da sala es- a cadeira e banca do professor, sobre um estrado de tros de largura e 30 a 60 centímetros de altura, com ois degraus.

Para a disciplina é melhor que cada alumno tenha cadeira, ou um banco de 60 a 61 centímetros de com- to e uma mesa do mesmo tamanho. Isto, porém, exi- ma aula mais espaçosa, e obriga a um augmento de rza que se calcula em 20 por cento do que custaria a mobiliada com bancos e mesas de dois alumnos. Es- bancos ainda permitem facilmente a disciplina da es- Devem ter 1.º, 16 a 1.º, 20 de comprimento; e sua al- assin como a largura é variavel, segundo as idades, rma da tabella do artigo 42.º Para economisar esp- attendendo a que a frequencia de alguns alumnos é o irregular, podem os bancos das duas ou tres ultimas as ser de 5 alumnos.

Os bancos devem ter costas com uma inclinação de r cento. Onde houver de observar-se a mais rigorosa omia, as mesas podem ser feitas de maneira que cada sirva de costas ao banco seguinte. Os bancos podem

ser substituidos vantajosamente por cadeiras, onde houver meios de pagar a differença do custo.

41.º Entre as alas dos bancos haverá uma passagem de 46 a 50 centímetros; mas á volta da sala o espaço livre não será inferior a 65 centímetros, e deverá elevar-se a 80 ou 90.

42.º As mesas do mesmo comprimento dos bancos (arti- go 39.º) variam tambem de altura conforme a tabella que faz parte d'este artigo. Devem ser horizontaes e sem bordo algum do lado onde se escreve, havendo do lado opposto um rebordo de 2 centímetros de altura, para que por incur- ria dos alumnos não caiam os lapis e pennas sobre o alu- mo do banco seguinte. Em cada mesa haverá pelo menos um tinteiro de vidro em caixa de metal embebida na mo- sa. Este tinteiro deve ir posto no meio a fim de poder ser- vir para os dois alumnos.

Tabella da altura e largura dos bancos e mesas

Table with 5 columns: Bancos (Altura desde o soalho até a beira superior do assento), Bancos (Largura desde a beira de assento até as costas), Mesas (Altura desde o sobrado até a parte superior do assento onde se escreve), Mesas (Largura), e Idades dos alumnos. Rows 1-8 show measurements for different age groups.

Segundo a estatistica dos alumnos por idades, apurada no districto do Porto, n'uma escola de 72 alumnos com 9 fi- leiras de bancos, a fileira da frente deveria ser do padrão n.º 2 com um banco do n.º 1; as duas immediatas do n.º 3, seguindo-se tres do n.º 4, duas do n.º 5 e a ultima do n.º 6 com um banco do n.º 7 ou 8. Isto, porém, é apontado ape- nas como um exemplo da distribuição dos padrões. A ex- periencia de cada escola aconselhará a disposição que mais convenha á sua habitual frequencia.

43.º Na sala contigua das escolas de meninas (artigos 3.º e 11.º) haverá cadeiras pequenas para os trabalhos de cos- tura.

44.º Alem da mobiliia indicada haverá indispensavel- mente um quadro preto de cerca de 1 metro de altura e 80 ou mais centímetros de largura, quando não possa haver mais, ainda que de menores dimensões. Os seguintes ob- jectos completam a mobiliia de uma escola bem provida, a saber: quadros alphabeticos e resenha alphabética do methodo portuguez — um relógio — quadro do systema metrico — collecção de traslados, regras — collecção de pesos e medi- das — um metro de algebrista que pôde tambem servir de geographico — contador mechanico — um missivo de le-itura — caixa de desenho com transferidor, tira-linhas, um compasso de medir, outro de redução, o outro com toca- laps ou tira-linhas, duplo-decimetro graduado e esquadro — globos para o estudo da geographia — um mappa mundi — as cartas dos continentes — o mappa de Portugal e os das colonias — um ou dois thermometros — esquadro de agrimen- sor de linha graduado com agulha e bousa — uma collec- ção dos principaes solos — vasos de vidro com amostras de diversos terrenos — um esquadro para o ensino de no- ções elementares que toda a gente deve ter em anatomia — lavatorio, tonhas, etc. — e uma estante com os livros des- tinados á instrucção elemental e á diffusão do conhecimen- to utis. Nas escolas de meninas, alem dos utensilios pro- prios para os labores do sexo feminino, seria bom que hou- vesse uma machina de costura, duas ou tres rodas de fiar o linho, e outra de fiar a seda.

45.º Para os exercicios gymnasticos deveria haver tam- bem os apparelhos e utensilios mais essenciaes. Pelo menos é necessario que haja um espaço para esses exercicios. O que fica reservado no artigo 2.º é sufficiente para este e outros fins indicados em diversos artigos d'estas instruc- ções.

Habituação do professor

46.º Tendo o professor residencia n'um edificio publico, fica alliviado de um encargo e de um cuidado, prende-se mais á escola, identifica-se com ella e dedica-se com mais gosto á sua laboriosa profissão. A vivenda dos mestres é pois um util accessorio da escola. Esta residencia, em regra, deve ser separada, mas não distante da escola, para que o professor possa vigiar a entrada dos alumnos. A re- sidencia deve ter, pelo menos, quatro casas, incluindo a cozinha. Nas aldeias e terras onde não ha mercado, o pro- fessor deve ter um quintal, que pôde ser no espaço reser- vado pelo artigo 2.º

Escolas das cidades

47.º Um só professor não pôde reger bem uma escola de mais de 50 alumnos de diferentes idades e desenvolvi- mento. Na maior parte das aldeias não ha elementos bastan- tes para alimentar uma perfeita divisão dos alumnos em classes com professores diversos; mas nas cidades e villas muito povoadas esta divisão é de grande importancia para o mais rapido aproveitamento dos alumnos, e ainda que a perfeita execução d'este pensamento depende de algumas providencias estranhas á construcção dos edificios, é preciso que os que se edificarem de novo sejam dirigidos para este fim. Portanto cada escola urbana constará de 3 até 9 aulas de 50 a 92 metros quadrados cada uma, alem de uma sala para exames. Estas aulas, quando não possam ficar to- das n'um pavimento, podem ser distribuidas por diversos an- dares, contanto que não passem do 2.º É para deesjar que no mesmo predio ou n'outro proximo haja commodos para habituação dos professores, ou pelo menos d'aquelle a quem for encarregado a superintendencia da escola.

Paço, 20 de julho de 1866. — João Baptista da Silva Ferrão de Carvalho Mártens.

MINISTERIO DOS NEGOCIOS ECCLESIASTICOS E DE JUSTIÇA

DIRECCÃO GERAL DOS NEGOCIOS ECCLESIASTICOS

1.º Repartição

Manda Sua Magestade El-Rei que nos termos do arti- go 16.º do decreto de 2 de janeiro de 1862 se abra con- curso por provas publicas, perante o respectivo prelado di- cesso, para provimento da igreja parochial de Nossa Sen- hora da Conceição de Siude, do concelho de Tábua, no bispado do Coimbra, observando-se as prescripções do de- creto de 9 de dezembro de 1862.

O que por ordem do mesmo agosto senhor se participa ao reverendo bispo de Coimbra, para sua intelligencia e de- vidos effeitos.

Paço, em 19 de julho de 1866. — Augusto Cesar Bar- jona de Freitas.

DESPACHOS EFFECTADOS POR DECRETO DE 19 DE JULHO CORRENTE

Declarada sem effeito a mercê, que por decreto de 15 de fevereiro ultimo foi feita ao presbytero Antonio Cardoso Borges Lopes, da apresentação na igreja parochial de Nossa Senhora da Conceição do Siude, da diocese de Coimbra, pelo assim haver requerido.

Aus presbytero Luiz Antonio da Silva, parcho collado na igreja de Santa Suzana da Carapineira, o João Maria do Mello Ramalho, parcho collado na igreja de S. Silves- tre, ambos do bispado de Coimbra — concedida a regia per- missão para entre si permittemem os respectivos beneficos. O presbytero Alexandrino Pinto da Costa, parcho collado na igreja de S. Pedro de Gózendo, da diocese de Lamego — apresentado, precedendo concurso documental, na igreja parochial de S. João Baptista, de Miamães, da mesma diocese.

O presbytero Domingos José Correia Faanha — apresen- tado, precedendo concurso documental, na igreja parochial de Santa Eulalia da Cumeira, da diocese de Braga.

O presbytero João de Alameda, parcho collado na igreja de Nossa Senhora do Pranto da Torre do Terrenho, do bis- pado de Píndel — apresentado, precedendo concurso documen- tal, na igreja parochial de S. Pedro de Cota, da diocese de Vizeu.

O presbytero José Leite de Faria Sampaio — apresentado, precedendo concurso documental, na igreja parochial do Sal- vador de Villa Cova de Lixa, da diocese de Braga.

O presbytero José Lopes da Silva Martins, parcho collado na igreja de S. Bartholomeu de Campello, da diocese do Porto — apresentado, precedendo concurso documental, na igreja parochial do Santa Cruz do Douro, da mesma dioc- ese.

O presbytero João Bento de Mendonça Marques — apre- sentado em um beneficio quartanario, da classe dos capitul- lares e parochiaes, vago na sé cathedral de Faro.

O presbytero João Baptista Lopes Alves — apresentado em um beneficio quartanario, da classe dos antiouros e cantores, vago na sé cathedral de Faro.

O presbytero Mannel Alexandre da Silva — apresentado em um beneficio quartanario, da classe dos capitul- lares e parochiaes, vago na sé cathedral de Faro.

O presbytero José da Piedade Carneol — provido na ser- ventia vitalicia da thesauraria da igreja parochial de Nossa Senhora da Conceição do Martin Longo, da diocese do Al- garve.

Secretaria d'estado dos negocios ecclesiasticos e de jus- tiça, direcção geral dos negocios ecclesiasticos, em 21 de julho de 1866. — Luiz de Freitas Branco, director geral.

DIRECCÃO GERAL DOS NEGOCIOS DE JUSTIÇA

1.º Repartição

Em virtude de resolução superior, e para os effeitos do arti- go 2.º do decreto de 6 de abril de 1865 (Diario de Li- bho n.º 86 de 18 do mesmo mez), se declara aberto con- curso para o provimento de lugares de delegados do pro- curador regio. Os pretendentes farão subir, pela secretaria d'estado dos negocios ecclesiasticos e de justiça, os seus re- querimentos formulados e documentados, nos termos dos ar- tigos 5.º e 6.º do mesmo decreto, no prazo de trinta dias á contar da publicação do presente annuncio no Diario de Lisboa.

O dia em que deverão ter lugar os exercicios escriptos dos concorrentes será opportunamente annunciado, nos ter- mos do artigo 7.º do citado decreto.

Secretaria d'estado dos negocios ecclesiasticos e de jus- ça, direcção geral dos negocios de justiça, em 21 de julho de 1866. — José Julio de Oliveira Pinto, director geral.

MINISTERIO DOS NEGOCIOS DA FAZENDA SECRETARIA D'ESTADO

1.º Repartição

DOM LUIZ, por graça de Deus, Rei de Portugal e dos Algarves, etc. Fazemos saber a todos os nossos subditos, que as côrtes geraes decretaram e nós queremos a lei se- guinte:

Artigo 1.º É confirmado, para o effeito de ser convertido em lei, o decreto de 15 de maio de 1866, pelo qual foi concedida a D. Maria do Patrocinio Louzada de Araujo de Azevedo, filha do juiz Manuel Feliciano Louzada de Araujo de Azevedo, a sobrevivencia da pensão de 300,000 réis, conferida a sua mãe D. Maria Carlota Nobre Louza- da de Araujo de Azevedo, e que foi confirmada por lei de 22 de julho de 1863.

Art. 2.º Fica revogada a legislação em contrario. Mandamos portanto a todos as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida lei pertencer, que a

Anexo B

Lista de Material Escolar de uma Sala de Aula

Direcção do Distrito Escolar de Braga

Núcleo Pereiro
Freguesia Goães
Concelho Vila Verde

MATERIAL ESCOLAR

- 1 Quadro
- 1 Bandeira Nacional
- 1 Retrato de Sua Excelência o Presidente da República
- 1 Retrato de Sua Excelência o Presidente do Conselho
- 1 Mapa de Portugal Continental
- 1 Mapa de Portugal Insular e Ultramarino
- 1 Mapa do Corpo Humano
- 1 Conjunto de Sólidos Geométricos
- 1 Conjunto de Medidas de Capacidade
- 1 Conjunto de Pesos
- 1 Balança
- 1 Quadro Negro
- 1 Regra de Madeira
- 1 Armário
- 1 Cadeira
- 1 Secretária
- 2 Tinteiros de Vidro
- 24 Cadeiras de 2 lugares
- 36 Tinteiros de Porcelana
- 2 Suportes com 24 Cabides

Anexo C

Artigo do Jornal “ *O Professor Primário* ”

Nº. 167

14/Dezembro/1922

A Ruína dos edifícios escolares

Se o Estado não tratar de reparar, sem delongas, os edifícios, na sua maior parte pobres casebres, em que funcionam as nossas escolas primárias, nós, professores, estaremos, dentro em breve, impossibilitados de ministrar, durante o Inverno, o ensino às infelizes crianças.

Isto não é exagerar; não é pintar um quadro com cores minimamente negras. Infelizmente para todos nós, portugueses, o que aqui se diz é a pura expressão da verdade.

A imprevidência nacional não tardará a colocar a instrução popular à beira do último abismo. O que hoje se poderia fazer com dez não se fará amanhã com cem.

As anti-pedagógicas e téticas choupanas em que estão instaladas as nossas escolas aldeãs vêm passar invernos após outros, sem a mais breve reparação. Como consequência deste criminoso desleixo, apodrecem as suas velhas madeiras, desconjunta-se a sua alvenaria e, por fim, ruir-se-hão.

Os nossos estadistas não se lembram deste calamitoso estado de coisas, não dão providências. Dizem que não há dinheiro ... o cofre público está exausto...

Mas, senhores, não tem ele aparecido - e com que abundância! - para outras empresas de duvidosa necessidade? Haverá, acaso, um firme propósito em lançar ao abandono a instrução primária, que tantos e tão relevantes serviços presta à Nação?

As Juntas Escolares, corporações incumbidas de fornecer às escolas todos os elementos materiais necessários, encontram-se agonizantes, completamente asfixiadas, porque não recebem um centavo da verba. Este facto é do domínio público, ninguém o ignora.

Dá-se até a pitoresca circunstância de ninguém querer ser secretário das Juntas Escolares, em virtude de se verem obrigados a gastar com o expediente a insignificante remuneração que recebem.

No tocante a expediente e limpeza das escolas, já não vale a pena falar nisso.

Em geral - e sobretudo nas aldeias - a casa da escola é uma casa improvisada. Se não é a ex-residência paroquial é um palheiro arrendado ao Estado. Tinha já mau aspecto e péssimas condições pedagógicas, quando nela se instalou a escola oficial.

Mas depois de entregue ao Estado, que o mesmo é dizer, depois de lançada ao abandono, tornou-se completamente inabitável.

Janelas sem vidros, telhados ... destelhados, deixando à chuva e ao frio o trânsito bem livre, é o triste quadro que se nos depara em qualquer aldeia, ao defrontarmos com a escola.

A iniciativa particular é hoje uma virtude muito preciosa porque ... é muito rara.

Para canalha, qualquer coisa serve, dizem os nababos da opulência sertaneja.

O Estado pensa semelhantemente. Não calcula, ou não quer calcular, os enormes prejuízos que o seu inqualificável desleixo acarreta à educação popular e, por consequência, à Nação inteira.

As crianças tiritando de frio, não podem trabalhar nem prestar atenção. O professor, nas mesmas condições, torna-se irascível, desespera e arruína a saúde física e moral. E o que é mais para lamentar é que todos estes sacrifícios em nada beneficiam o Estado; antes redundam em seu próprio prejuízo.

É inquestionavelmente certo que, numa ocasião, é impossível ministrar-lhe, não só uma boa educação moral, mas também, e sobretudo, uma perfeita educação física e estética...

O próprio professor, encarcerado numa casa de aspecto por vezes repugnante, sente-se desalentado e até vexado, ao dar começo a uma lição sobre estética ou higiene.

Quanto a mim, francamente confesso, que algumas vezes tenho mais do que a impressão de que falo por ironia ...

E vamos lá, que a sala em que funciona a minha escola ainda é das melhores que há neste concelho. Mas a casa da residência ... Seja tudo pelas *Cinco chagas do Mártir do Gólgota!*

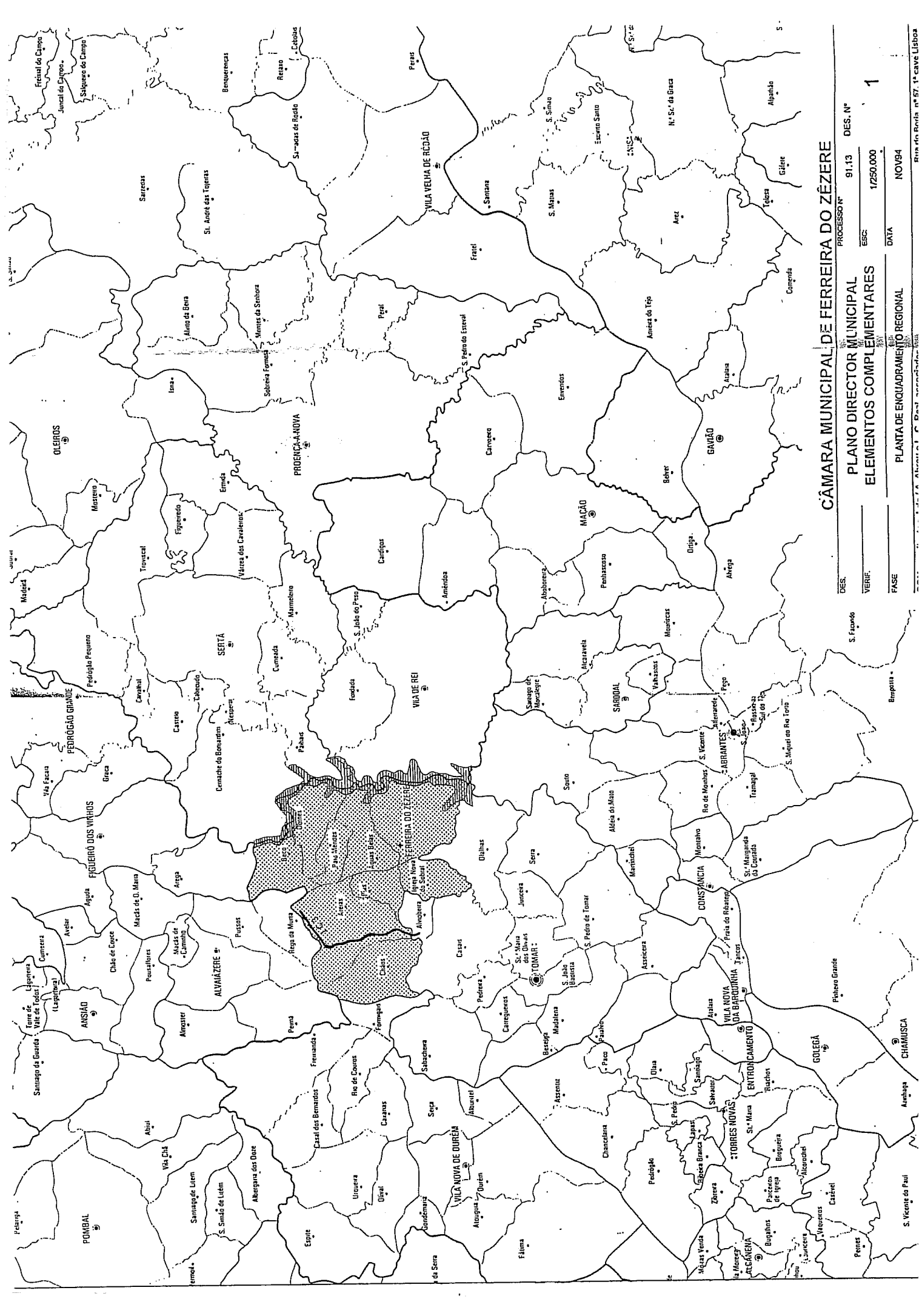
Poderá prolongar-se este lastimoso estado de coisas? Evidentemente que não.

Urge, porém, que as providências não sofram delongas. *Não sabe dar quem tarda em dar.*

Entretanto ... esperemos! ...

Anexo D

Planta de Enquadramento Regional do Concelho de Ferreira do Zêzere



CÂMARA MUNICIPAL DE FERREIRA DO ZÊZERE

DES. PROCESSO Nº 91.13 DES. Nº
 VERIF. ESC 1/250.000
 FASE DATA NOVA 94

PLANO DIRECTOR MUNICIPAL
 ELEMENTOS COMPLEMENTARES
 PLANTA DE ENQUADRAMENTO REGIONAL

Anexo E

Guião das Entrevistas Efectuadas aos Sujeitos

GUIÃO

I

_ Fale-me da sua Escola, da Escola do seu tempo.

II

_ Porque é que foi para a Escola? Gostou de lá ter andado? Porquê?

_ Acha que lhe foi importante? Porquê?

_ Lembra-se ainda da sua Escola? Como é que ela era?

_ O que é que lá aprendeu? Achou difícil? Para que lhe serviu?

_ Gostava da sua professora? Acha que ela ensinava bem? Fale-me dela.

_ Lembra-se de mais alguma coisa que considera importante e que queira referir, sobre a sua Escola?

Anexo F

Grelha de Análise

GRELHA DE ANÁLISE

Categoria I – IR À ESCOLA EM 1933 / 47...

Sub-categoria I. A - PORQUÊ?

Tema 1 (I. A. 1) - Obrigatoriedade da acordo com a lei

Tema 2 (I. A. 2) - Influência familiar

Tema 3 (I. A. 3) - Expectativas de vida futura

Sub-categoria I. B - OS OBSTÁCULOS EXISTENTES

Tema 4 (I. B. 1) - Gênero

Sub-categoria I. C - FOI IMPORTANTE PARA QUÊ?

Tema 5 (I. C. 1) - Instrução e educação

Tema 6 (I. C. 2) - Assinatura

Tema 7 (I. C. 3) - Aprender a ler

Tema 8 (I. C. 4) - Aprender a ler e escrever

Tema 9 (I. C. 5) - Preparação para a vida

Tema 10 (I. C. 6) - Obtenção de um emprego

Categoria II – DESCRICAÇÃO DA ESCOLA DE 1933 / 47

Tema 1 (II . 1) - Impressões gerais da Escola

Tema 2 (II . 2) - Número de alunos

Tema 3 (II . 3) - Sala de aula

Tema 4 (II . 4) - Refeição

Tema 5 (II . 5) - Recreio

Tema 6 (II . 6) - Casa de banho

Tema 7 (II . 7) - Percurso

Tema 8 (II . 8) - Residência da professora

Tema 9 (II . 9) - Apoios na Escola

Categoria III – AS APRENDIZAGENS DE 1933 / 47

Tema 1 (III . 1) - Grau de dificuldade das aprendizagens

Tema 2 (III . 2) - O que aprendíamos

Tema 3 (III . 3) - O que não aprendíamos

Tema 4 (III . 4) - Ensino da Doutrina

Tema 5 (III . 5) - Duração das aprendizagens

Categoria IV – OS ALUNOS, A FAMÍLIA E A ESCOLA DE 1933 / 47

Sub-categoria IV. A - OS ALUNOS

Tema 1 (IV. A. 1) - Características pessoais dos alunos

Tema 2 (IV. A. 2) - Os alunos face à professora

Tema 3 (IV. A. 3) - Os alunos face à Escola

Tema 4 (IV. A. 4) - Os alunos face ao adulto em geral

Sub-categoria IV. B - RELACÃO ALUNO/ FAMÍLIA/ ESCOLA

Tema 1 (IV. B. 1) - Educação familiar

Tema 2 (IV. B. 2) - A família e a Escola

Tema 3 (IV. B. 3) - A família e as punições

Tema 4 (IV. B. 4) - A família e o trabalho do campo

Categoria V – AS PROFESSORAS DE 1933 / 47

Tema 1 (V. 1) - Professoras em geral

Tema 2 (V. 2) - Relação professora / aluno

Tema 3 (V. 3) - Competência da professora

Tema 4 (V. 4) - Inspeção

Tema 5 (V. 5) - Auxiliares da professora