

Representações sociais da Escola rural de meados do século XX em Portugal (*)

EDUARDA SIMÕES (**)

1. INTRODUÇÃO

O estudo que se apresenta (Simões, 2001), tem por objectivo proceder a uma análise dos conteúdos das *representações sociais* produzidas por um grupo de pessoas nascidas entre os anos de 1926 e de 1936, numa freguesia rural do Concelho de Ferreira do Zêzere, sobre a Escola do seu tempo.

Seguiu-se uma linha de continuidade face a trabalhos anteriores (Simões, 1998; Candeias & Simões, 1999) que, centrados na mesma freguesia, se preocuparam em compreender a evolução do estatuto da criança em duas gerações diferentes, a dos “avós” e a dos “netos”, e a sua relação com os processos de alfabetização, escolarização, trabalho e tempos livres. No presente estudo, manteve-se uma parte da amostra do grupo de avós utilizada nos referidos trabalhos, contudo, uma vez que os objectivos se estreitavam, com a Escola no seu

centro, seleccionaram-se apenas aqueles que foram à Escola durante um período de, pelo menos, dois anos.

Se o tema dos processos de alfabetização e escolarização da sociedade portuguesa, nos séculos XIX e XX, é recorrente nos trabalhos precedentes (Simões, 1998; Candeias & Simões, 1999), procurou-se, neste caso, realçar a construção de ferramentas de organização e análise da informação recolhida e presente neste tipo de investigação qualitativa, centradas no objecto de representação.

Fazendo uso de uma metodologia subjacente ao estudo dos conteúdos das representações sociais, pretendeu-se, assim, perceber quais os conteúdos das representações que nos podem estas pessoas fornecer sobre a Escola que frequentaram, nas décadas de trinta e quarenta do século XX rural português.

Dado que a construção da representação de um determinado objecto se refere a objectos previamente existentes no sistema cognitivo, funcionando como âncoras, o estudo da ancoragem, enquanto processo, permite seleccionar as referidas âncoras, modeladoras dos seus conteúdos semânticos (Vala, 2000).

Assim, tornou-se pertinente o estudo da ancoragem das representações da Escola, em termos analíticos, nomeadamente dos conteúdos discursivos acerca da Escola na primeira metade do século XX, em função da imagem/representação da Escola dos dias de hoje.

(*) Este artigo é uma síntese da Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional, apresentada em 2001, no Instituto Superior de Psicologia Aplicada e orientada pelo Prof. Doutor António Candeias.

A autora agradece ao Prof. Doutor Virgílio Amaral toda a colaboração e apoio que em muito beneficiou este trabalho de investigação.

(**) Escola Superior de Educação de Almeida Garrett, Lisboa.

Deste modo, pareceu fundamental que a própria metodologia, e neste caso a produção teórica referente às representações sociais, ocupasse um espaço forte neste texto.

1.1. *As Representações Sociais*

A noção de representações sociais diz respeito ao modo como nós, sujeitos sociais, apreendemos a realidade que nos circunda e remete para um conceito ou conjunto de fenómenos e explicações, criados no quotidiano e decorrentes da comunicação interindividual.

Tratam-se de saberes ou teorias de senso comum, diferenciadas, entre outras, do conhecimento científico, podendo ser a expressão de uma determinada sociedade (Jodelet, 1984).

Toda a representação social é representação de qualquer coisa (o objecto), por alguém (o sujeito). Não se traduz na 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 significativo, de modo a significar sempre qualquer coisa para alguém. A representação está para o objecto numa relação de simbolizado e de interpretação, conferindo, deste modo, significados (Vala, 2000).

Tendo em conta a génese da elaboração de uma representação social, evidenciam-se dois processos sociocognitivos principais que concedem a cada representação um carácter processual, contribuindo, assim, para que os objectos de representação se tornem facilmente interpretáveis, significativos e funcionais (Moscovici, 1961, 1988).

Tratam-se de processos cognitivos regulados socialmente e intrinsecamente ligados – a *objectivação* e a *ancoragem*.

A objectivação diz respeito, por um lado, ao modo como se organizam os elementos constituintes da representação, e por outro lado, aos percursos através dos quais se materializam, tornando-se expressões sobre a realidade, vista como natural.

A ancoragem prende-se com o facto de qualquer tratamento de informação exigir pontos de referência. Um sujeito quando pensa num objecto, fá-lo por referência a esquemas e experiências anteriormente estabelecidos.

Preconiza, assim, a passagem do indiferente em algo imbuído de sentido (Vala, 2000), referindo a função social das representações (Jodelet, 1984).

O processo de ancoragem poderá, de igual

modo, ser estudado com base em lógicas reguladoras quer a nível psicológico, decorrente de experiências individuais e remetendo para uma perspectiva diferencialista quer a nível sociológico, analisando a relação entre pertenças sociais e os conteúdos de uma representação quer, ainda, a nível psicossociológico, onde se entrecruzam aspectos simbólicos dos indivíduos e relações sociais, concretizadas em diferentes posições de um dado campo social (cf. Vala, 2000).

Moscovici (1961, 1984) confere uma aproximação entre linguagem e representação social, de carácter identificável, quando refere que conhecer uma coisa é falar dela.

Segundo este autor, as representações formam-se com vista à construção social de um determinado objecto, sustentada em três eixos: a *informação*; a *atitude* e o *campo de representação*.

A informação prende-se com a organização dos conhecimentos que um indivíduo ou grupo tem a propósito de um objecto. Informação que varia em termos de qualidade e quantidade, de acordo com os grupos sociais, formas de acesso à informação e os diferentes objectos.

A atitude é considerada pelo autor como “geneticamente primeira”, factor desencadeador no processo de formação das representações sociais, pelo facto de se atribuir um maior impacto às componentes emocionais e afectivas, na influência dos comportamentos e nas orientações de avaliação durante o acto de representar (cf. Santiago, 1993).

Esta componente emocional reenvia para a vertente normativa, tendo função reguladora. Traduz-se na história pessoal e social do sujeito.

O campo de representação pressupõe a noção de modelo social organizado e hierarquizado.

Parece constituir a dimensão de mais difícil apreensão ao nível do estudo das representações sociais e tal apreensão só será possível de forma parcial (Gilly, 1980).

Defende este autor que se pode, de igual modo, aferir o sentido das representações, a partir das atitudes, tendo em conta o lugar chave que elas ocupam no acto de representar, se as integramos 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.

Uma vez determinados os traços principais do

conceito de representação social, passa-se a descrever o objecto da representação aqui trabalhado, ou seja, a Escola dos anos trinta e quarenta e a sua inserção na sociedade portuguesa do século XX.

1.2. *Alfabetização e Escola no Portugal dos Séculos XIX e XX*

Tendo por pano de fundo o século XIX ocidental, Portugal assiste à afirmação da Revolução Industrial e à confirmação da Europa como centro do Mundo, assumindo uma posição periférica que se traduziu por um empobrecimento generalizado do país, visível numa débil integração da economia portuguesa na economia mundial da altura, consequência ou causa da fraqueza que os processos modernizadores tiveram neste país. As medidas tomadas pelo governo de Costa Cabral na década de 40 do século XIX, embora associassem ao princípio da obrigatoriedade de frequência escolar dos jovens portugueses, penalizações para as famílias de quem as não cumprisse, pouco impacto parecem ter tido, aplicando-se de forma mitigada a alguns extractos urbanos, e pouco mais.

Este aspecto é confirmado por todo o tipo de dados disponíveis, os quais situam o Portugal de meados do século XIX, a par da Grécia, da Espanha e de forma mais moderada, da Itália (Candeias, 2000), no quadro dos países e sociedades menos alfabetizadas e menos escolarizadas do Ocidente.

Se nos centrarmos ainda na implantação do Sistema Educativo em Portugal, damo-nos conta de que se tratou de um processo demasiadamente lento, sendo apenas na década de 50 do século XX que as leis do século anterior que preconizam a obrigatoriedade escolar para as crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos são efectivamente cumpridas (Ramos, 1993; Candeias, 2000).

Trata-se de um atraso educativo cujas causas estão genericamente explicadas (Candeias, 1994, 1996, 2000; Candeias & Simões, 1999; Reis, 1988, 1993; Teodoro, 2001), e que, evidentemente, se relaciona intimamente com o atraso geral do país face aos processos de modernização que varrem a Europa, o Ocidente e o Mundo a partir do século XVI.

De igual modo, dados publicados e analisados por Marques (1981) indicam que nas primeiras décadas do século XX, uma percentagem de 60% dos agricultores de tipo familiar viviam ainda em regime de auto-subsistência, no quadro de uma

economia fechada com base em trabalho não remunerado, quadro típico das sociedades pré-industriais.

Dos trabalhos levados a cabo numa freguesia rural do Concelho de Ferreira do Zêzere (Simões, 1998; Candeias & Simões, 1999), em que se analisaram os processos de alfabetização e escolarização ao longo de quatro gerações que viveram entre 1888 e os dias de hoje, concluiu-se que, durante uma parte do século XX, muitos foram os portugueses que não aprenderam a ler e escrever, e de entre os que o fizeram, uma parte significativa fê-lo fora da Escola ou apenas a frequentou parcialmente, em idades em que estavam disponíveis para tal ou em momentos da vida em que dela necessitaram.

A articulação de todos estes dados parece indicar que a Escola só se torna um dado absolutamente adquirido nos quotidianos infantis e juvenis de todos os jovens portugueses, a partir de meados da década de 50 do século XX. Até lá, ela coexiste com processos de alfabetização informais, voluntários e muitas vezes relacionados com ciclos de trabalho e de oportunidades frágeis e instáveis. No fundo, uma alfabetização desigualmente distribuída segundo o género, o estrato social e a condição rural ou urbana, no contexto de uma sociedade estruturalmente pobre e escassamente alfabetizada (Candeias & Simões, 1999).

Centrando-se este trabalho no espaço de tempo ocupado pelo Salazarismo, tempo em que decorreu a escolarização da correspondente amostra populacional, Nóvoa (1992) descreve a Escola deste período como uma forma de controlo social que vai sofrendo modificações durante o período decorrente entre os anos de 1930 e 1960, sendo por este autor fixadas algumas das suas características principais, como é o caso da Mocidade Portuguesa, do livro único por classe, da memorização no centro das práticas pedagógicas, aspectos que são igualmente focados por outros autores (Bivar, 1975; Mónica, 1978; Adão, 1984).

Trata-se também de uma Escola precária, fria, austera, povoada por crianças sem nenhum tipo de assistência social, frequentemente com fome e com frio, numa paisagem cortante que só os finais dos anos 50 e 60 vão arredondando (Beja et al., 1990, 1996).

Foi este o cenário que serviu de fundo aos testemunhos da população que se prestou a falar da sua Escola e da sua infância, reflectindo vidas, von-

tades, e também derrotas e vitórias que ultrapassam os números frios das taxas e das percentagens de alfabetização e da escolarização.

2. METODOLOGIA

O estudo exploratório que se apresenta, utilizou como enquadramento conceptual e metodológico a teoria das representações sociais e procurou dar resposta a uma questão:

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?*

2.1. População Alvo

A população alvo deste estudo, vive numa das nove freguesias do concelho de Ferreira do Zêzere, freguesia que representa aproximadamente um quarto da população concelhia, como consta do Plano Director Municipal citado num trabalho anterior (Simões, 1998).

A grande maioria da população activa dedica-se a actividades ligadas ao sector primário, em explorações pequenas e parceladas, com realce para a exploração florestal, hortofloricultura, pomares e explorações pecuárias.

Com um tipo de exploração predominantemente familiar, os proventos são para consumo próprio e os excedentes vendidos no mercado local.

O concelho que apresenta uma densidade populacional baixa, devido ao êxodo migratório, assim como, pelo excesso de óbitos face aos nascimentos, possui equipamentos sociais reduzidos quer a nível de ensino, formação e saúde quer a nível da administração pública local.

O abandono escolar prematuro é uma realidade, sendo considerado o 2.º Ciclo Básico uma meta a atingir. Alguns jovens que frequentam o 3.º Ciclo, têm média superior à idade padrão, traduzindo dificuldades no acompanhamento dos planos curriculares.

A grande maioria dos agregados familiares deste concelho, poderão ser caracterizados como fazendo parte de um tipo de família pluriactiva, semi-rural, em que o trabalho do campo funciona como complemento em relação à ocupação principal (cf. Stoer & Araújo, 1992).

2.2. Amostra e sua Caracterização

A amostra foi constituída por 30 pessoas, igualmente repartidas segundo o género.

Dado que se reportou à geração de avós dos trabalhos anteriores (Simões, 1998; Candeias & Simões, 1999), utilizou-se o *método de amostragem por conveniência* (Bogdan & Biklen, 1994), incluindo na amostra sujeitos com determinadas particularidades que facilitariam a expansão da teoria em formação.

Foram, assim, controladas as seguintes variáveis:

- *Idade* – Nascidos entre 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
- *Nível educacional* – Seleccionados os sujeitos que, durante a idade considerada padrão para a frequência da Escola Primária, a tivessem frequentado durante pelo menos dois anos.

Não foi controlada qualquer outra variável.

Referimo-nos, deste modo, a pessoas que nunca fizeram mais de quatro anos de Primária e cujo percurso é descrito no Quadro 1.

Numa análise mais detalhada e com o objectivo de melhor caracterizar os sujeitos da amostra, pode-se adiantar que os **cinco** sujeitos que frequentaram a Escola mas sem terem obtido qualquer diploma, residiram sempre na zona de origem. Enquanto os homens exerceram as actividades profissionais na freguesia ou imediações, as mulheres viveram sempre ligadas à casa.

Dos **dezoito** sujeitos que completaram a escolaridade em criança, a maioria dos homens é portador de um ofício tradicional. Relativamente às mulheres, surgem actividades associadas ao comércio e à costura.

Realce-se que oito destas pessoas (**dois** homens e **seis** mulheres) viveram fora da freguesia por um período superior a vinte anos, em zonas urbanas, tendo um deles emigrado para a África do Sul.

Para outros, a necessidade de obter um diploma que lhes permitia aceder a determinados empregos ou simplesmente à carta de condução, levou-os a completar a escolaridade em idade adulta. Qualquer um destes **sete** sujeitos viveu fora da freguesia por um período superior a vinte anos, procurando melhores condições de vida em centros urbanos e no estran-

QUADRO 1

Nível de escolaridade e profissões dos sujeitos da amostra, formas e tempos de obtenção

Competências de literacia	♂	Profissões	♀	Profissões	Freq.
Em criança frequentou a escola (S/ Diploma)	2	1-Madeireiro 1-Carpinteiro	3	3-Domésticas/Agric.	5
Em criança completou a escolaridade (Diploma de 3. ^a / 4. ^a classe)	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
Em adulto completou a escolaridade (Diploma de 3. ^a / 4. ^a classe)	5	1-Motorista Carris/Turismo 1-Comerciante 1-Carpinteiro/Trab. Campo 2-Encarregados da Const. Civil	2	2-Modistas	7
Total	15		15		30

geiro, como emigrantes, mais concretamente em França e Alemanha.

Hoje, **quatro** destes sujeitos ainda têm residência nos arredores de Lisboa, embora passem fins-de-semana e parte do Verão na terra natal.

A partir destes elementos, parece ressaltar o facto de que, quanto mais elevados são os níveis de escolarização dos sujeitos, mais eles se afastam das profissões e modos de vida dos progenitores que viveram de uma agricultura de auto-subsistência, como é referido em estudos anteriores (Simões, 1998; Candeias & Simões, 1999).

2.3. Instrumento e Procedimento

Na organização deste estudo, de entre as várias técnicas de investigação dos conteúdos das representações sociais, optou-se pela *análise de conteúdo* (Bardin, 1988; Ghiglione et al., 1980; Vala, 1993) concretizada numa investigação qualitativa, procurando, assim, analisar as dimensões informativa (relativamente à informação) e avaliativa (relativamente à atitude) dos conteúdos das representações apuradas.

A opção tomada teve em conta a natureza dos

objectivos e o tipo de dados recolhidos, aspectos que se relacionaram com o carácter exploratório deste estudo, com a dimensão da amostra e ainda com outras considerações de ordem teórica.

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 e observação participante*.

A primeira, entrevista em profundidade, considerada como fundamental, foi concretizada através da realização de uma entrevista *semiestruturada* a cada um dos sujeitos, com vista à recolha de dados descritivos, o que conduziu à interpretação dos conteúdos do objecto de representação social, “**A Escola de 1933/1947**”.

Relativamente à segunda estratégia utilizada, observação participante, é de salientar que foram tomadas *notas de campo* na condução dessas entrevistas. 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.

As **trinta** entrevistas tiveram por base um guião

que se elaborou a partir de **seis** *entrevistas preliminares e abertas*, com vista à prévia recolha e análise de dados, no sentido de se adquirir uma maior sensibilidade para as questões a explorar em termos de *matéria substantiva*.

Cada uma destas **trinta** entrevistas iniciou-se por uma questão não directiva, bastante lata e geral, em que se pedia aos referidos sujeitos para 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, de entre outras, consideradas pertinentes.

Com a duração aproximada de 60 minutos cada, as **trinta** entrevistas foram gravadas, transcritas na íntegra e sujeitas a análise, da maneira que de seguida se apresenta.

3. ANÁLISE DE DADOS

Bogdan e Biklen (1994), tendo como quadro de referência uma investigação qualitativa, consideram que *tarefa analítica* se prende com a interpretação e compreensão dos materiais recolhidos, e que os dados são, simultaneamente, as provas e as pistas, concretizando-se nos elementos que constituem a base de análise.

A análise envolve, assim, o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões e descoberta de aspectos decisórios sobre aquilo que deve ser transmitido aos outros, após um juízo analítico do que se está a estudar. Este processo torna-se particularmente importante para a passagem da *teoria substantiva* à *teoria formal*. Enquanto a primeira, ou seja, a teoria substantiva, se centra numa determinada situação ou determinados temas que estão a ser estudados, a teoria formal tem a ver com o produto final da investigação.

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 da realidade explicitada (Bardin, 1988; Siano, 1985; Santiago, 1993).

Relativamente aos conteúdos dos discursos dos sujeitos, considerou-se 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 estereótipos. No que diz respeito à informação passada pelos sujeitos mas sem qualquer relação com o objecto de representação, não foi por nós tratada.

3.1. *As Técnicas de Análise dos Conteúdos dos Discursos*

Considerou-se 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 um melhor entendimento dos conteúdos da representação em estudo.

Embora não tenha sido considerada de forma tão exhaustiva quanto as técnicas anteriormente mencionadas, a *análise de enunciação* teve, igualmente, lugar de destaque, ao procurar codificar certas condições de produção da palavra, mais concretamente ao nível do estilo, permitindo reconhecer uma maior fiabilidade na direcção a dar aos conteúdos latentes e manifestos (Bardin, 1988).

De igual modo, a *análise de ocorrências* procura determinar o interesse da fonte pelos vários objectos ou conteúdos. 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 (Vala, 2000).

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

Com vista ao levantamento de uma das componentes do conteúdo da representação, a informação, fez-se uma leitura das entrevistas transcritas, sendo retidas as que pareciam mais relevantes, dando, assim, lugar a um sistema de codificação preestabelecido, com base em *categorias* e *temas* que lhe eram subjacentes. Foram, deste modo, 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.

Com o objectivo de reduzir os textos a elementos básicos, isolaram-se temas e categorias de codi-

ficação, permitindo efectuar comparações com os restantes, após idêntico tratamento (Bardin, 1988).

Uma vez definidas categorias e temas de codificação, construiu-se uma grelha de análise

3.2. A Grelha de Análise

A informação recolhida foi organizada numa grelha de análise composta por cinco categorias gerais, que se desdobraram em trinta e sete temas. No entanto, e de modo a obter o máximo de informação face às dimensões das representações sociais a estudar, duas das categorias gerais foram ainda divididas em sub-categorias, antes de se chegar ao mais elementar nível de discurso sujeito a análise, o tema.

Passa-se a apresentar as cinco categorias que sustentaram esta grelha de análise, bem como os temas em que se desdobraram:

Categoria I – “IR À ESCOLA EM 1933/1947...”, pretendeu compreender o que significava ir à escola, durante este período. Desdobrou-se em três sub-categorias: **Porquê?** – por que razão foram estas crianças à Escola, de quem foi a iniciativa, se tinham presente que estavam abrangidas por uma lei de obrigatoriedade; **Os Obstáculos Existentes** – o que limitou ou impediu estas crianças de frequentarem a Escola e **Foi Importante Para Quê?** – o que esperavam elas da Escola, por outras palavras, quais as suas expectativas face à escolarização.

No seu conjunto, estas três sub-categorias codificaram dez temas que se descrevem em seguida.

A sub-categoria **Porquê?** classificou os temas: **Obrigatoriedade de acordo com a lei**, **Influência familiar** e **Expectativas de vida futura**.

A sub-categoria **Os Obstáculos Existentes** classificou o tema **Género**.

A sub-categoria **Foi Importante Para Quê?** classificou os temas: **Instrução e educação**, **Assinatura**, **Aprender a ler**, **Aprender a ler e escrever**, **Preparação para a vida** e **Obtenção de um emprego**.

Categoria II – “DESCRICAÇÃO DA ESCOLA”, procurou caracterizar a Escola da altura em termos físicos e ambientais, incidindo no edifício escolar e sua descrição, em espaços circundantes e condições relacionadas com o ambiente escolar. Os temas classificados nesta categoria foram os seguintes:

Impressões gerais da Escola, **Número de alunos**, **Sala de aula**, **Refeição**, **Recreio**, **Casa de banho**, **Percurso**, **Residência da professora**, **Apoios na Escola**.

Categoria III – “AS APRENDIZAGENS”, enfatizou 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. Esta categoria classificou os temas seguintes: **Grau de dificuldade das aprendizagens**, **O que aprendíamos**, **Ensino da Doutrina**, **Duração das aprendizagens**, **O que não aprendíamos**.

Categoria IV – “OS ALUNOS, A FAMÍLIA E A ESCOLA”, pretendeu articular aspectos relacionais verificados entre estes três elementos. Desdobrou-se em duas sub-categorias, respectivamente, **“Os Alunos”** e **“Relação Aluno/Família/Escola”**. A primeira ocupou-se dos conteúdos das representações dos alunos e do modo de eles se relacionarem com a Escola, a professora e o adulto em geral, enquanto a segunda se preocupou mais com questões de ordem sócio-cultural dos agregados familiares, assim como, o modo de eles lidarem com os filhos, enquanto alunos. Cada uma destas sub-categorias, por sua vez, classificou quatro temas. **Características pessoais dos alunos**, **Os alunos face à professora**, **Os alunos face ao adulto em geral**, e **Os alunos face à Escola**, foram os temas codificados na primeira sub-categoria. **A família e a Escola**, **A família e os trabalhos do campo**, **A família e as punições** e **Educação familiar**, classificaram a sub-categoria **Relação Aluno/Família/Escola**.

Categoria V – “AS PROFESSORAS”, abordou os conteúdos da representação das professoras desta época, procurando caracterizá-las em termos pessoais e profissionais, espelhando, igualmente, o modo de funcionamento da Escola, respeitante a este período. Esta categoria classificou cinco temas: **Relação professora/aluno**, **Professoras em geral**, **Competência da professora**, **Auxiliares da professora** e **Inspeção**.

A partir dos discursos emitidos pelos sujeitos acerca da Escola rural da primeira metade do século XX, é possível acrescentar sentido ao que é descrito,

conferindo-lhe uma *direcção* e uma *intensidade*, dimensões estas que definem e medem as atitudes que lhe estão subjacentes. Enquanto a dimensão direcção vai no sentido da opinião, podendo ser favorável ou desfavorável, a dimensão intensidade determina o grau de convicção que é expresso, podendo tratar-se de uma posição ligeira ou mais veemente.

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

Procurando tornar mais fiáveis as notações do objecto de atitude com vista à análise, sujeitaram-se 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.

4. RESULTADOS

De acordo com as **cinco** categorias de análise extraídas e a codificação dos respectivos segmentos do discurso, construiu-se o Quadro 2, onde se aplicou o critério de exclusividade de forma rigorosa, ao nível da codificação.

Os valores referidos no Quadro 2, remeteram para uma contagem de frequências e correspondente tratamento percentual, de todos os segmentos do discurso codificados e classificados nas respectivas categorias.

Deste modo, pode-se observar que, a categoria mais saturada de segmentos do discurso se relacionou com as professoras (**24,15%**), enquanto que a menos saturada se referiu às aprendizagens (**18,68%**).

Analisando no mesmo Quadro a componente avaliativa, de acordo com as diferentes categorias, verifica-se que, na categoria “**Ir à Escola em 1933/1947...**”, os segmentos do discurso se concentraram mais no pólo positivo (**12,86%**), do que no pólo negativo (**5,30%**), sugerindo concordância com os conteúdos representacionais nela inseridos. Contudo, o facto desta categoria se ter desdobrado em sub-categorias, exigiu uma análise mais aprofundada.

QUADRO 2

Os conteúdos da representação da Escola de 1933/1947 nos sujeitos: categorias de análise de conteúdo e respectiva codificação

CAT.	I IR À ESCOLA EM 1933/1947...		II DESCRIÇÃO DA ESCOLA		III AS APRENDIZAGENS		IV OS ALUNOS, A FAMÍLIA E A ESCOLA		V AS PROFESSORAS		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	

No que diz respeito à categoria “**Descrição da Escola**”, os respectivos conteúdos discursivos concentraram-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 corresponderam apenas a 4,26%.

A categoria “**As Aprendizagens**” pareceu reflectir um conjunto de atitudes positivas, dado que os conteúdos discursivos se centraram neste pólo, com 13,56% face a 3,82%, codificados negativamente.

Nesta categoria, a maioria dos conteúdos dos segmentos do discurso dos sujeitos reflectem uma concordância acentuada com a forma como se processavam as aprendizagens escolares da altura.

Na categoria IV, “**Os Alunos, a Família e a Escola**”, os conteúdos dos segmentos do discurso concentraram-se igualmente no pólo positivo, com 11,47%, por oposição ao pólo negativo com uma percentagem de 7,99%, sem que tivessem lugar posições neutras. Esta categoria, tal como a categoria I, aparece positivamente representada, reque-rendo, contudo, uma análise mais detalhada, pelo facto de se desdobrar em sub-categorias.

Por fim, a categoria “**As Professoras**” foi caracterizada por conteúdos discursivos que se distribuíram tanto pelo pólo positivo com 12,25%, como pelo pólo negativo com 10,68%, sendo a diferença percentual entre ambos os pólos de 1,57%, a favor do pólo positivo. Estes dados pareceram indicar acentuadas divergências de opinião relativamente às professoras.

No que se refere a resultados finais e perante os conteúdos da totalidade dos segmentos do discurso, o pólo positivo reuniu 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, sustentaram representações cujos conteúdos reflectiram uma maior associação ao elemento da atitude, do que ao elemento da informação.

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

Salientam-se as categorias “**Descrição da Escola**” e “**As Aprendizagens**” que assumiram uma intensidade fraca de valor (1), embora de direcção inversa.

Deste modo, a categoria II “**Descrição da Escola**”, sugeriu-nos uma apreciação negativa por parte dos sujeitos relativamente à Escola, às suas condições físicas e ambientais, enquanto a categoria III, “**As Aprendizagens**”, nos deu indicação de apreciações positivas face à forma como se processavam as aprendizagens escolares da altura.

Estas cinco categorias de análise e respectiva codificação deram uma panorâmica global, ainda que resumida, dos conteúdos da representação construída pelos sujeitos da amostra face à experiência escolar que tiveram.

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

É de salientar que, qualquer uma destas cinco categorias, foi analisada com base em dois quadros. Num deles, foi explicitada a repartição dos temas e sua codificação, enquanto no outro, teve lugar a correspondência entre a frequência de sujeitos da amostra, de acordo com o género e cada um dos temas classificados.

4.1. *Apresentação dos Resultados por Categoria*

Categoria I – “Ir à Escola em 1933/1947”

Reportando-nos à grelha de análise organizada com base na informação recolhida, fica-se com a indicação de que esta categoria codificou dez temas que se agruparam em três sub-categorias.

A sub-categoria “**Porquê?**” apresenta, ao nível dos conteúdos discursivos, uma distribuição quer pelo pólo positivo quer pelo pólo negativo, sugerindo divergências nas reacções emotivas por parte dos sujeitos.

A sub-categoria “**Os Obstáculos Existentes**” é representada de forma claramente negativa resultado de acerbas críticas por parte dos sujeitos, contando com uma notação média de valor (-2).

Na sub-categoria “**Foi Importante Para Quê?**”, todos os segmentos do discurso, em termos de conteúdo, se encontram localizados no pólo positivo, com uma notação média de valor (+2), expressando posições concordantes por parte dos sujeitos.

Relativamente à primeira sub-categoria “**Porquê?**” e de acordo com os conteúdos dos segmentos do discurso proferidos que sugeriram divergências por parte dos sujeitos, em termos avaliativos, é

de salientar que, a maioria reconheceu a obrigatoriedade de frequência escolar de forma legal: “... 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...”. Contudo, alguns demonstraram que ignoravam as referidas leis ou tinham dúvidas sobre a sua existência ou ainda, não as reconheciam como pertinentes no facto de terem ido à Escola: “... antigamente, nós não éramos obrigados a ir à Escola... só lá ia quem queria... por isso, é que há muita gente que não sabe ainda ler nem escrever (...) quer dizer... não eram obrigados e não iam...”; “... a Escola era obrigatória mas não era muito rigoroso...”; “... se os pais quisessem-nos tirar em qualquer ocasião, tiravam... tiravam...”.

Por outro lado, a influência exercida pela família, nomeadamente os pais, como factor determinante da frequência escolar de seus filhos, é evidenciado por alguns sujeitos: “... os meus pais é que me mandaram para lá...” e “... para não ser analfabeta... como ela (a mãe) ...”.

O cruzamento destes dados deram-nos indicadores de que o papel desempenhado pela família na escolaridade dos 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, afigura-se como algo que obrigou certas famílias a tomar posições, forçando as suas crianças a abandonarem a Escola de forma prematura ou mesmo, nunca as matriculando, como é referido nos estudos anteriormente referidos (Simões, 1998; Candeias & Simões, 1999).

No que respeita à sub-categoria “**Os Obstáculos Existentes**”, foi constantemente referido o género como um dado intransponível no acesso à Escola: “... pelo menos as raparigas, quase nenhuma iam à Escola...”; “... a gente tinha que estar em casa... para tomar conta dos irmãos que eram pequenos e muitos...”; “... diziam os pais que não era preciso as raparigas saberem ler (...) por isso havia mais rapazes com habilitações do que raparigas (...) eram homens... as mulheres estavam em casa, não precisavam...”.

Tendo em conta o desenho social, familiar e económico assente numa família patriarcal de pequena propriedade numa economia quase de subsistência, as mulheres e as raparigas viam-se na obrigação de trabalhar desde muito cedo. As filhas mais velhas

eram incumbidas de tomar conta dos irmãos e das tarefas caseiras, enquanto as mães tinham de partir para as lides do campo.

Enquanto as duas anteriores sub-categorias dão ênfase a conteúdos representacionais que se reportaram ao período 1933/1947 de forma mais directa, a terceira sub-categoria “**Foi Importante Para Quê?**”, liga-se mais a uma avaliação posterior da frequência escolar.

Para muitas das pessoas da amostra, a frequência escolar parece ter estado unicamente relacionada com o facto de saber ler e escrever, aspecto reconhecido como francamente importante para ser enfatizado: “... todas as pessoas daqui, bastava que soubessem fazer o nome delas, já era uma ajuda muito grande... já não era preciso mais nada...”; “... Graças a Deus sei ler e escrever... não fiz exame mas sei...”.

Todavia, outros testemunhos denotam uma perspectiva diferente, relacionadas com expectativas futuras um pouco mais alargadas e associadas a uma mobilidade social que só a Escola permitia: “... se não fosse as pouquinho letras... para mais tarde... senão, não passava do campo (...) e eu assim, corri o país e o estrangeiro todo, com o Turismo...”; “... valeu-me de muito (...) saber ver um projecto... senão, não tinha sido encarregado (de obras) ...”; “... se não tivesse Escola, ficava sem me poder governar como podia ser...”.

A “**Obtenção de um emprego**”, focado por **treze** sujeitos da amostra, **dez** homens e **três** mulheres, e “**Preparação para a vida**”, abordado por **catorze** sujeitos, **dez** mulheres e **quatro** homens, foram dois temas desta sub-categoria que pareceram espelhar mais uma vez, os diferentes sentidos de vida contidos no género com que se nascia.

Categoria II – Descrição da Escola

Tendo em conta o Quadro 3 que aqui se apresenta, a título de exemplo, pode-se observar que os conteúdos dos segmentos do discurso relativos a esta segunda categoria, foram codificados em nove temas.

Os cinco temas codificados com uma notação negativa, “**Número de alunos**”, “**Refeição**”, “**Casa de banho**”, “**Percurso**” e “**Apoios na Escola**”, eram expressos por conteúdos dos segmentos do discurso, que se referiam ao épico percurso entre a casa e a Escola, feito desta forma: “... dantes passava-se muito (...) passavam manhãs todos

QUADRO 3

Os conteúdos das 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	$\bar{X} = - 1$

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 (...) eu tinha 14 anos quando tive o primeiro calçado...”.

Tudo isto para se chegar a Escolas com salas superlotadas de crianças pertencentes a diferentes faixas etárias: “... era a 1.^a, 2.^a, 3.^a, e 4.^a classe, ... tanta criança para uma pessoa só...”; “... a professora coitada chegava a ter mais de 40 ou 50 alunos.... havia por aí uma que chegou a ter 80 alunos...”.

Estas características eram comuns nas Escolas da freguesia que não desfrutavam de grandes requintes: “... dantes, as casas de banho eram lá no mato...”; “... lá se ia para trás de uma azinhaga que havia... e pronto... era o que havia...”.

Dos **dezassete** sujeitos que se referiram à refeição do almoço, na época chamada de “lanche” e em geral trazida de casa, apenas **um** deles o fez de forma agradável: “... eu levava sempre um lanchito que cheirava tão bem... mas antigamente era uma miséria, mesmo esta zona aqui foi sempre pobre...”.

Os restantes sujeitos tinham um tipo de alimen-

tação típica das crianças pobres da região, bastante deficiente, chegando a passar fome: “... 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...”; “... cada um vinha comer para debaixo do alpendre...”; “... no meu tempo não havia (refeitório) ...”; “... vínhamos comer a casa... a mãe arranjava um caldão ou coizita de nada... a gente comia o dobro...”.

Dá-se, assim, conta das grandes dificuldades passadas por estes idosos na sua juventude. Tais dificuldades reflectiam 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 de apoios específicos à sua escolaridade: “... não tínhamos apoios de ninguém... de ninguém... era uma miséria...”; “... os pais coitadinhos, dantes, nem dinheiro tinham para um caderno...”; “... chegávamos à Escola todos descalços, todos molhados, resfriados... e não havia aquecimentos como hoje há em geral, nas Escolas...”.

Os temas “Sala de aula” e “Residência da professora” foram associados a conteúdos dos segmentos do discurso localizados de forma predominante no campo informativo, igualmente pertinente para a descrição da Escola deste período: “... *era numa casa que era alugada* (um 1.º andar) (...) *havia quatro filas de carteiras...*”; “... *era uma sala grande (...) os maiores ficavam atrás e os pequenitos à frente (...) estavam separados (os rapazes das raparigas) por uma ala...*”; “... *tínhamos umas carteiras assim abauladas, para pôr os pés (...) tínhamos uma gaveta onde guardávamos o nosso farnelinho...*”; “... *tínhamos também lá, retratos e crucifixos...*”. Estes depoimentos reproduzem de forma quase fotográfica, as características essenciais das escolas portuguesas da época (Adão, 1984; Beja et al., 1990).

Perante um conjunto de descrições da Escola de 1933/47, cujos conteúdos foram avaliados de forma negativa, o tema “Recreio” assumiu uma posição ambivalente por parte dos sujeitos. Enquanto para uns, remeteu para um espaço muito agradável, de brincadeira e convívio, para outros, a imagem era bem diferente: “... *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...*”.

Por fim, o tema “Impressões gerais da Escola” foi referido por todos os sujeitos. Tratou-se do tema desta categoria mais saturado de segmentos do discurso, cujos conteúdos foram avaliados de forma positiva (16,06%) face ao pólo negativo (6,42%).

A maioria das pessoas da amostra (19) refere-se à Escola como um espaço agradável: “... *Ah! isso... a minha Escola era muito agradável... o melhor tempo que passei foi na Escola...*”.

As restantes, no entanto, encaram-na de forma bem diferente: “... *ia obrigado* (para a Escola) ... *mas acabava por ir...*”; “... *a minha Escola (gargalhada) era uma miséria qualquer...*”; “... *não era nada agradável... era pancadaria...*”; “... *não era muito agradável (abana a cabeça) porque a professora se servia de nós para criada dela...*”.

De qualquer dos modos, 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, descrevendo-o, frequentemente, como se se tratasse dos melhores tempos da sua vida.

Categoria III – As Aprendizagens

Relativamente à terceira categoria, os conteúdos dos segmentos do discurso foram codificados em cinco temas, com predomínio da direcção positiva da dimensão avaliativa.

Os temas “Grau de dificuldade das aprendizagens”, “O que aprendíamos” e “Ensino da Doutrina”, foram os temas cujas notações apresentaram uma direcção positiva mais acentuada: “... *era mais difícil... pelo menos sabia-se... porque dantes, para nós, valia mais o exame de 3.ª classe que hoje a 4.ª...*”; “... *naquele tempo, era uma 4.ª 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...*”.

Estes depoimentos sugerem-nos que para a grande maioria dos sujeitos, frequentar a Escola naquela época não era tarefa fácil, sendo realçado o elevado 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 de pôr por baixo SALAZARISTA!... no fim do ditado ou cópia, também!...*”; “... *os verbos... indicativo, masculino (...) eu sabia a História toda, de uma ponta à outra (...) 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...*”; “(bordados) *era uma tarefa tal como os trabalhos da Escola...*”; “... *a gente rezava e também tínhamos uma vez por semana, Sexta ou Sábado... isso não era da lição, era Doutrina...*”; “... *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 lhes davam essa facilidade...*”.

Os conhecimentos exigidos eram, portanto, associados a uma boa preparação e relacionados com muito treino, aliados ainda a rituais inerentes à ideologia predominante da sociedade da altura, parecendo confirmar as posições de Mónica (1978) e Nóvoa (1992) sobre a questão. Não fazendo parte da “lição”, a Doutrina tinha por objectivo a formação do carácter da criança, sendo nítida uma

verdadeira distinção entre esta e a instrução, onde se treinava o “intelecto”.

O tema “**Duração das aprendizagens**” apresenta uma incidência dos conteúdos dos segmentos do discurso no pólo negativo e intensidade de valor (-2), realçando, sobretudo, o pesar causado pelo facto de o período escolar a que estas pessoas, em criança, tiveram acesso, ter sido muito curto: “... 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 3.ª classe e a 4.ª...”; “... acabava-se a Escola, a 4.ª classe... e ia-se à vida... trabalhar...”.

Assim, de modo geral, os sujeitos consideraram que foi curto o período escolar, limitando-se aos quatro anos da Primária. Nalguns testemunhos é realçado o facto de terem iniciado o período de escolarização sem qualquer tipo de preparação anterior.

Nestes testemunhos são espelhadas ancoragens relativamente à representação da Escola actual, quando se referem à não existência da Pré-Primária e ao prolongamento do ensino, concretizado na Escola Básica 2, 3 de Ferreira do Zêzere.

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, caso dos rapazes, enquanto as raparigas iam servir para casa de parentes ou pessoas com melhores posses.

No que diz respeito ao tema “**O que não aprendíamos**”, tiveram lugar, igualmente, ancoragens relativamente à representação da Escola dos dias de hoje: “... não havia máquina de calcular (...) não havia computador...”. Os sujeitos que referiram ter gostado de aprender algo de diferente, lamentam não ter existido, na época, a televisão, não terem praticado desporto, nem feito passeios ou excursões escolares.

Deste modo, os dados relativos a esta categoria sugerem que os sujeitos, embora gostassem de ter dedicado mais tempo às aprendizagens, consideravam-se bem preparados pela Escola, para a vida que os esperava.

Categoria IV – Os Alunos, a Família e a Escola

A presente categoria desdobrou-se em duas sub-categorias: “**Os Alunos**” e “**Relação Aluno**

/ **Família / Escola**”. Qualquer uma delas foi constituída por quatro temas.

Tendo em conta a sub-categoria “**Os Alunos**”, surgem dois temas com notações médias positivas, embora denotem uma certa divergência em termos de conteúdos representacionais. Tratam-se dos temas “**Características pessoais dos alunos**” e “**Os alunos face à professora**”, donde extraímos alguns segmentos do discurso: “... eram humildes, mas lá está... era uma humildade tímida... eram medrosos...”; “... dantes a criança era mais humilde... mais colegas... mais sinceros (...) diziam-lhe e a criança tinha medo... não respondia... havia outro respeito... não eram violentos... éramos uma família (...) outros eram ruins... não eram tão espertos...”; “... eram bastante inteligentes (...) mas também havia daqueles que... eram burros...”.

A maioria dos sujeitos falaram dos alunos do seu tempo, referindo-se a aspectos positivos e negativos, característicos das crianças de qualquer época. Contudo, foram realçados positivamente aspectos associados à ordem, à fraternidade, ao asseio, à humildade, assim como às virtudes da obediência. Tratavam-se no discurso destas pessoas, de alunos pobres, humildes e com bastantes dificuldades, que eram sujeitos a uma educação demasiado rígida, quer por parte das famílias quer por parte da Escola.

O modo como eles se relacionavam com as professoras reflectia, acima de tudo, um grande respeito e veneração para com estas senhoras. Por parte de algumas crianças, este “respeito e veneração” não era mais do que medo, enquanto outras, choravam a sua professora, quando a Escola terminava: “... a gente via ali uma pessoa com um determinado respeito... quase mais respeito que em casa (...) 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...”; “... adorávamos que ela aparecesse doente (**gargalhadas**) ... é que muitas vezes ela andava pior (doente) e mandavam-nos embora... era uma alegria para nós...”; “ganhei medo à professora: – Pai... eu não vou (mais à Escola) ...”; “... e então quando alguma sabia que vinha o Inspector... tínhamos um respeitinho...”.

Ainda na mesma sub-categoria, o tema “**Os alunos face ao adulto em geral**” apresentou conteúdos discursivos com uma notação de valor positivo (+2), denotando que as crianças de então

eram caracterizadas como submissas e humildes, sempre dispostas a agradecer tudo o que pudesse provir do adulto: “... *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...*”.

No que se refere ao tema “**Os alunos face à Escola**”, cujos conteúdos do discurso assumem uma notação de valor (-1), torna-se relevante, para alguns, a repressão por parte das professoras, o medo por parte dos alunos e, conseqüente, fuga à Escola: “... (alguns) *diziam que para a Escola não iam...*”; “... *e às vezes, com o medo que tínhamos, até acabávamos por ter medo de fazer as coisas (...) dentro da ignorância, até fugiam à Escola...*”.

Na segunda sub-categoria, “**Relação Aluno / Família / Escola**”, destacaram-se dois temas que apresentam conteúdos discursivos com notação média negativa, “**A família e a Escola**” e “**A família e os trabalhos do campo**”. Qualquer um destes temas foi focado por dezasseis sujeitos: “... *eu pouco tempo lá andei, não tínhamos posses...*”; “... *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...*”; “... *nas horas vagas, os pais faziam-nos trabalhar muito... tanto que algum... logo que tivessem uma abertazinha, com uma certa idade, tiravam-nos logo (da Escola) para ir trabalhar...*”; “... *o que é, é que a gente arrancava de lá (da Escola) e tinha de vir ainda guardar as cabras, pastá-las para a serra, até às tantas da noite...*”.

Tratava-se de famílias numerosas e com grandes dificuldades de ordem económica. Durante o tempo de aulas e para a grande maioria, a pastagem ou qualquer outra tarefa rural era tão ou mais importante que as tarefas escolares.

O tema “**A Família e as punições**” codifica um conjunto de segmentos do discurso cujos conteúdos são distribuídos pelos pólos positivo e negativo, denotando tomadas de posição divergentes face aos conteúdos representacionais, apresentando, assim, uma notação média de valor (0). Verificou-se que as professoras tinham autonomia dentro da Escola para aplicar as punições que entendes-

sem face a um conjunto de infracções por parte dos alunos, aspecto que parece ser encorajado pelos pais: “... *no nosso tempo, eram as nossas mães que diziam às professoras: – Quando for preciso, chegue-lhe!...*”.

Por fim, o tema “**Educação familiar**”, em que os conteúdos discursivos foram codificados, na sua grande maioria, no pólo positivo, traduzindo-se numa notação média de valor (+1), representava os contornos dos traços educativos, sociais e culturais predominantes nas famílias das então crianças.

Relativamente à instrução, já muitos dos progenitores da amostra tinham frequentado a Escola, sobretudo os homens. Em termos de educação familiar, é espelhada uma rigidez, subjacente a um conjunto de princípios, valores e modelos, próprios da sociedade da altura e de acordo com a especificidade deste grupo social: “... *o meu falecido pai, tinha agora 90 anos se fosse vivo... e já no tempo dele, ele fez a 4.ª classe (...) a minha falecida mãe, não sabia uma letra... também tinha que trabalhar no campo, coitada...*”; “... *nós antigamente éramos um povo mais bem educado... podíamos ser pobres ou ricos mas a pessoa era mais bem educada...*”.

Neste contexto, a posição da criança no seio da família, assume um papel de extrema dependência, aliado a virtudes de obediência e respeito para com os mais velhos e o adulto em geral, aspectos que se alargam igualmente à Escola. Os sujeitos deram bastante relevância a pontos de vista que valorizaram em termos educacionais, mas deram, sobretudo, ênfase, às dificuldades que tiveram de ultrapassar, limitando assim os seus processos educativos.

Categoria V – As Professoras

A última categoria referente às “Representações Sociais da Escola Rural de Meados do Século XX em Portugal”, diz respeito às professoras e foi constituída por cinco temas.

Destes cinco temas, os dois mais evocados são os relativos a “**Relação professora/aluno**” e “**Professoras em geral**”, tendo o primeiro sido referido pela totalidade dos sujeitos e o segundo por quinze, ou seja, 50% da totalidade da amostra. Os conteúdos discursivos foram codificados nas vertentes positiva e negativa, preconizando divergências de ponto de vista em cada um dos temas.

De uma forma geral, as professoras foram representadas, em termos de conteúdo, de forma positiva:

“... 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...”; “... era uma relação muito boa... viam na professora uma amiga... uma mãe...”.

No entanto, alguns dão uma tónica mais negativa: “... dantes, as professoras tinham uma palmatória... tinham uma cana... tinham ali tudo... por vezes, também batiam demais...”; “... antigamente, eram mais autoritárias...”; “... acho que eram um bocadinho duras (...) batiam-nos mais...”; “... há feitiços também de professoras... há umas mais ariscas e outras andam mais chateadas (...) no meu tempo eram mais rígidas...”.

Pode-se 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, utilizando, normalmente, castigos físicos como meio de manter a ordem.

Na relação pedagógica, as professoras ocupavam de forma evidente o centro de tal relação, instalando-se, nas margens, os alunos de forma passiva e receosa. Algumas destas mulheres, na qualidade de professoras, pareciam deixar escapar uma certa ternura e um certo carinho para com algumas destas crianças, tímidas, pouco limpas e de uma pobreza atroz, num ambiente bastante ritualizado, autoritário e de severa disciplina.

A esta informação, podem-se associar os conteúdos referentes ao tema “**Competência da professora**”, assumindo direcção positiva, com uma notação média de valor (+2): “... ela era competente, ai era... ela levava bastantes a exame (...) ela era exigente...”; “... 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...”.

Os conteúdos discursivos codificado no tema “**Auxiliares da professora**”, reflectem uma notação média de valor (0), contribuindo mais uma vez para caracterizar a realidade escolar da época: “... 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, por vezes ainda descalços, a ajudar a senhora...”; “... as filhas da professora (também ensinavam)...”.

Por fim, o tema “**Inspecção**”, cujos conteúdos

dos segmentos do discurso se codificaram nas vertentes informativa e avaliava, conotada esta última de forma negativa: “... 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...”; “... ai pois, isso elas tinham muito medo, ele era muito rigoroso, era mau, elas tinham muito 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 dos inspectores traduziram-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 como juizes hostis em relação aos quais, se deveria mostrar respeito e submissão.

Concluindo, tornam-se notórias divergências face aos conteúdos representacionais, no que confere às professoras, de um modo geral, e à relação entre elas e os nossos sujeitos. Reflectindo uma forte consonância face às competências das professoras, os sujeitos confrontaram-nos com a dupla vertente da formação do professor, enquanto pessoa e enquanto profissional.

5. CONCLUSÕES

De realçar, neste trabalho, o propósito do estudo da ancoragem das representações da Escola rural de meados do século XX em Portugal, tendo sido identificadas ancoragens com a Escola dos dias de hoje, encontrando-se subjacentes lógicas reguladoras do referido processo quer a nível psicológico, sociológico e psicossociológico (cf. Vala, 2000), após codificação das unidades de análise em que se desdobrou cada um dos discursos deste grupo de sujeitos idosos.

Dado que estes sujeitos não se limitaram a receber e a processar informação, mas, também, construíram significados e teorizaram a realidade social, ficou-se com uma ideia da forma como eles se apropriaram, transformaram e utilizaram a imagem que foram construindo da sua própria Escola, tra-

duzindo-se numa reconstrução da memória social da Escola de meados do século XX, em função das novas e actuais práticas escolares.

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

Assim, estas transformações foram ganhando sentido, reflectindo-se em linhas condutoras e traduzindo-se em representações sociais algo heterogéneas ao nível da informação, o que, naturalmente, se relaciona com a heterogeneidade da própria amostra, portadora de diferentes modos de vida e diferentes tipos de relações com a Escola, aspectos que se aliam, ainda, ao facto de se tratar de uma época que se distancia dos dias de hoje, em cerca de meio século.

No entanto, apesar da heterogeneidade da infor-

QUADRO 4
As Representações Sociais da Escola de 1933/47 dos sujeitos, de acordo com os resultados por categoria

IR À ESCOLA EM 1933/47...	DESCRIÇÃO DA ESCOLA	AS APRENDIZAGENS	OS ALUNOS, A FAMÍLIA E A ESCOLA	AS PROFESSORAS
-Influência familiar (predominante)	-Salas de aula sem higiene/conforto	-Difíceis e com um nível de exigência elevado	-Características alunos: positivas (ordem/virtude/obediência)	-Severas/autoritárias/repressivas
-Obrigatoriedade legal	-Classes muito numerosas -Diferentes grupos etários -Diferentes capacidades		-Características alunos: negativas (circunstanciais/associadas a um contexto bastante carenciado)	-Exigentes/empenhadas/competentes
-Aquisição de saberes	-Comiam debaixo do alpendre refeições deficientes trazidas de casa	-Tudo era importante saber, com destaque para a Doutrina	-Veneravam as suas professoras, obedeciam-lhes e ajudavam-nas nas tarefas de casa	-Com grande autonomia na gestão de sala de aula
-Expectativas de mobilidade social (2 ou 3 dos mais novos)	-Passavam fome (alguns)		-Tinham medo das punições infligidas pelas professoras (fuga à Escola)	-Bastante controladas pelas hierarquias
-Discriminação das raparigas (inseridas em famílias numerosas/com baixos recursos económicos)	-Longos percursos Escola/casa (feitos a pé e muitas vezes descalços)	-Alunos educados/bem preparados/com boa formação cívica e moral	-Famílias pobres e numerosas (trabalhavam no campo de sol a sol/analfabetos a maior parte/com educação rígida e conservadora)	-Papel activo face aos alunos (um tipo de relação hierarquizado e ritualizado)
-Foi importante (capacidade assinar/aprendizagem da leitura e escrita/formação pessoal/obtenção de um emprego)	-Recreio (espaço agradável de brincadeira e convívio)	-Curto período de frequência escolar (as crianças a partir de 10 ou 11 anos já não frequentavam a Escola)	-Crianças bastante sacrificadas em termos de trabalho (conciliavam a Escola e trabalho do campo e/ou doméstico/abandonavam a Escola cedo por determinação dos pais, para que ajudassem no sustento do agregado familiar)	-Esforçavam-se por apresentar resultados finais, concretizados em termos do número de alunos levados a exame e com sucesso

mação de alguns campos, as “Representações Sociais da Escola Rural de Meados do Século XX em Portugal”, em termos de conjunto, cristalizou-se numa articulação de elementos bem homogêneos e coerentes, assumindo contornos bem específicos, que se procurou sintetizar no Quadro 4.

Deste modo, os sujeitos deste grupo, em termos de selecção, construção e organização da informação e das atitudes, construíram uma interpretação ambivalente da sua Escola.

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

Relativamente à análise dos conteúdos que incidiram 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, salientaram-se, paralelamente, na análise destes conteúdos, mais atributos positivos que negativos, por parte dos alunos e professoras do referido período, por comparação aos dos dias de hoje, embora denotassem 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. Qualquer um destes aspectos parece ser indicador da manutenção de uma identidade pessoal e social.

De referir, igualmente, que se verificou um consenso bastante forte por parte destes sujeitos, relativamente à análise dos conteúdos dos discursos 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 colectiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adão, A. (1984). *O estatuto sócio-profissional do professor primário em Portugal (1901-1951)*. Oeiras: Instituto Gulbenkian de Ciência.

Bardin, L. (1988). *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 (2.ª ed.)*. Lisboa: Seara Nova.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

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., & Simões, E. (1999). Alfabetização e escola em Portugal no século XX: Censos Nacionais e estudos de caso. *Análise Psicológica*, 17 (1), 163-194.

Ghiglione, R., Beauvois, J. L., Chabrol, C., & Trognon, A. (1980). *Manuel d'analyse de contenu*. Paris: Armand Colin.

Gilly, M. (1980). *Maître-élève: rôles institutionnels et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.

Jodelet, D. (1984). Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (Dir.), *Psychologie sociale* (pp. 357-378). Paris: Presses Universitaires de France.

Marques, H. O. (1981). *História de Portugal (vol. 3, 2.ª ed.)*. Lisboa: Palas Editores.

Mónica, M. F. (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar: A escola primária Salazarista (1926-1939)*. Lisboa: Editorial Presença, col. Análise Social.

Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse: son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.

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.

- Ramos, R. (1993). O método dos pobres: educação popular e alfabetização em Portugal (século XIX e XX). *Colóquio Educação e Sociedade*, 2, 41-68.
- Reis, J. (1988). O analfabetismo em Portugal numa perspectiva comparada. In *Actas I Encontro Português de História da Educação* (pp. 75-79). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, J. (1993). O analfabetismo em Portugal no século XIX: uma interpretação. *Colóquio Educação e Sociedade*, 2, 13-40.
- Santiago, R. (1993). *Representações sociais da escola nos alunos, pais e professores no espaço rural*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Siano, V. (1985). *L'école, la société et les paysans – Représentations sociales, ideologies et mentalités: étude d'une population de petits agriculteurs du Vaucluse*. 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.
- Simões, E. (2001). *Representações sociais da escola rural de meados do século XX em Portugal*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Stoer, S., & Araújo, H. (1992). *Escola e aprendizagem para o trabalho*. Lisboa: Escher.
- Teodoro, A. (2001). *A construção política da educação – Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vala, J. (1993). Análise de conteúdo. In A. S. Silva, & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (7.ª 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* (4.ª ed., pp. 457-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

RESUMO

Este artigo procura analisar os conteúdos das representações sociais da escola rural de meados do século XX em Portugal, nas dimensões da “informação” e das “atitudes”, produzidas por um grupo de pessoas nascidas entre os anos de 1926 e 1936, que frequentaram a sua escola numa freguesia do concelho de Ferreira do Zêzere, não ultrapassando os quatro anos de escolaridade primária.

Pretendeu-se efectuar um estudo exploratório, tipo qualitativo, utilizando como enquadramento conceptual e metodológico a teoria das representações sociais, com particular destaque para o estudo da ancoragem das representações da escola da primeira metade do século XX, em função da imagem/representação da escola dos dias de hoje, baseado na análise dos conteúdos discursivos dos sujeitos do referido grupo de idosos.

Verificou-se que os sujeitos deste grupo, após selecção, construção e organização da informação e da atitude, construíram as representações sociais da sua escola que se traduziram em conteúdos mais homogéneos ou mais heterogéneos ao nível da informação, denunciando maiores ou menores inserções sociais em termos de identidades sociais, aspectos que se articularam com a existência de diferentes modos de vida, diferentes tipos de relação com a escola, e pelo facto de se tratar de uma época que se distancia dos dias de hoje, em cerca de meio século.

Palavras-chave: Representações sociais, ancoragem, escola.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to understand and analyse the contents of the social representations about the rural school in the middle of the twentieth Century in Portugal, in the dimensions of “information” and “attitudes”, produced by a group of persons born between 1926 and 1936 and who attended school in a village, in the municipality of Ferreira do Zêzere, not going beyond the four years of the elementary school.

The research focuses a qualitative exploratory research, using as a conceptual and methodological framing the social representations theory, in particular the study of the school representation anchorage until the fourth decade of the twentieth Century, depending on the mental picture/representation of the school of today and taking as a basis of analysis the discursive contents of this group of elderly people.

In conclusion: these people, after selection, construction and organization of the information and attitude, built up their school social representations, that have been expressed in homogeneous and heterogeneous contents at information level, revealing different social insertions in terms of social identities. These aspects have been articulated with different ways of life, different ways of relationship with the school, and also due to the fact that this is a period that is far away from now in about half a century.

Key words: Social representations, anchorage, school.