



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PORTALEGRE**



**MESTRADO EM FORMAÇÃO DE ADULTOS E DESENVOLVIMENTO LOCAL**

**2º CURSO – ANO LECTIVO 2009/2010**

**DISSERTAÇÃO**

**DOMINGAS VALENTE: UMA MULHER NA VANGUARDA  
DO SEU TEMPO**

**- Percursos de uma identidade: património natural,  
adquirido ou construído?**

Gisela Maria Coelho de Sá

Orientador: Professor Doutor Alexandre Martins

**FEVEREIRO**

**2014**

**INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM FORMAÇÃO DE ADULTOS E DESENVOLVIMENTO LOCAL

2.º CURSO – ANO LECTIVO 2009/2010

DISSERTAÇÃO

**DOMINGAS VALENTE: UMA MULHER NA VANGUARDA DO SEU TEMPO**  
**- Percursos de uma identidade: património natural, adquirido ou construído?**

Gisela Maria Coelho de Sá

Orientador: Professor Doutor Alexandre Martins

**FEVEREIRO**

**2014**

*Somos o que sonhamos ser*

*E esse sonho não é tanto uma meta,  
é mais uma energia.*

*Cada dia é uma crisálida,  
cada dia traz uma metamorfose.  
Caímos, levantamo-nos,  
em cada dia a vida recomeça.*

*A vida é um acto de resistência  
e de re-existência.  
Vivemos, revivemos  
tudo gera memórias;  
por isso somos o que recordamos  
e a memória o nosso lugar nómada.*

*Como as plantas ou as aves migratórias,  
as lembranças têm a estratégia da luz:  
caminham para a frente  
tal como um remador que rema de costas para ver melhor.*

*Há uma dor parecida com a dor de dentes, com a perda  
física,  
que é perder a lembrança do que amamos  
essa fotografia imprescindível do álbum da vida.*

*Por isso, há um tipo de melancolia que não prende  
mas que nutre a liberdade.  
E é nessa melancolia,  
como na espuma das ondas,  
que se realizam os sonhos.*

*(Manuel Rivas)*

## **AGRADECIMENTOS**

Ciente de que corro o risco de não assinalar aqui a gratidão a todos os que, amavelmente, partilharam os seus conhecimentos, e me permitiram evoluir na pesquisa e sobretudo o reconhecimento público do muito que com eles aprendi ao longo dos últimos três anos, gostaria de expressar um agradecimento especial:

Em primeiro lugar, à Professora Domingas Valente, que sempre disponível e de forma paciente, aceitou (re) contar-se, de forma inspiradora, sem a qual não teria sido possível a realização deste trabalho.

Ao Professor Doutor Alexandre Martins, pela sua permanente escuta activa e crítica e a forma dialogante que sempre me dispensou e que foram assim, o alicerce e confiança bastantes para estimularem a minha trajectória na procura de caminhos de reflexão.

Aos familiares e amigos que persistentemente me incentivaram e que graças à sua compreensão e carinho aceitaram as minhas inúmeras ausências.

À Andreia, Anabela e Amândio, amigos de todas as horas e um cuidado especial à Ana, companheira próxima das diversas vicissitudes desta grande aventura.

Todos e cada um, de seu modo, provaram-me que não há caminhos demasiado longos quando temos companhia no percurso.

À memória de meu pai,

Que me ensinou a aceitar o outro e os mais elementares princípios de justiça e com quem aprendi a importância das emoções com que as pequenas coisas nos brindam, ao mesmo tempo que impregnam a nossa vida de magia...

## **RESUMO**

Neste trabalho abordámos a trajectória de vida de uma professora que aceitou (re) contar-se, partilhando as suas memórias, a sua história de vida. Através do seu discurso, procurámos concretizar a sua conduta num tempo e num espaço específicos, sobretudo na transição do denominado “Estado-Novo” para o pós 25 de Abril. Neste período da nossa história, de “formatação” e rigorosos padrões de conduta impostos pela moral e austeridade, de dualidades sagrado/ profano, privado/ público e de exemplaridade na sociedade, a postura da professora Domingas Valente é, no nosso entendimento, modelo claro de uma oposição ao não consentimento de uma modernidade e de “contra-exemplo” que devem ser valorizadas. Se não somos apenas reflexo do meio pois transformamos e somos transformados pela interacção que se estabelece, importará aferir como essa dialéctica se foi sedimentando na vida de Domingas Valente e quais as consequências emergentes de tal postura.

**Palavras-chave:** Professores; Histórias de vida; Identidade profissional; Modelos de justificação; Reconhecimento; Estado Novo; 25 de Abril; Educação de Adultos; Alfabetização.

## **ABSTRACT**

In this work we discussed teacher Domingas Valente's life trajectory, after she accepted to give an account of her life story and shared her memories with us.

Based on her recollections, we found out that, during a specified time and space, especially in the transition from "New State" to post 25 April, her conduct was a clear model of modernity without consent and "counter acting". Therefore her behavior should be valued as, in this period of our history from early to mid 1970's, strict standards of conduct were imposed by moral and austerity dualities of sacred / profane, private / public by a society which major concern was to set an example.

If we are not only a reflection of the environment as we transform and are transformed by means of interaction, it is important to assess whether this dialectic became a sediment in Domingas Valente's life and the consequences arising from such a stance.

**Keywords:** Teachers, Life Stories, Professional identity; Models of justification; Recognition; New State, April 25, Adult Education Literacy.

## **ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS**

*Apud* – expressão latina que significa "em"

CMP – Câmara Municipal de Portalegre

DGEP - Direcção Geral de Educação Permanente

DL – Decreto-lei

ESE – Escola Superior de Educação (Portalegre)

FAOJ – Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis

GTAC – Grupo de Teatro e Acção Cultural “O Semeador”

*Idem* – expressão latina que significa “o mesmo” (no mesmo autor e na mesma obra)

*Ibidem* – expressão latina que significa “no mesmo lugar” (no mesmo autor e na mesma obra)

*Infra* – expressão latina que significa “abaixo de”

MES – Movimento da Esquerda Socialista

MFA – Movimento das Formas Armadas

p. – página

PCP – Partido Comunista Português

pp. – páginas

PSP – Policia de Segurança Pública

s/d – sem data

ss. - seguintes

UNESCO – (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

v.g. – abreviatura da expressão latina “*verbi gratia*” que significa “por exemplo”

## **ÍNDICE GERAL**

	Pág.
INTRODUÇÃO	9
DOMINGAS VALENTE: UMA MULHER DE PAPEL...	10
I PARTE	
1. PRINCIPAIS OBJECTIVOS DO TRABALHO	11
2. PROBLEMÁTICA E MODELO TEÓRICO DE PARTIDA	13
2.1. DINÂMICA IDENTITÁRIA	21
2.2. IDENTIDADE DIVIDIDA OU ESTRATÉGIA IDENTITÁRIA	24
2.3. IDENTIDADE ASPIRADA OU INSPIRADA? PARTILHA E TRANSACÇÃO - BREVE APROXIMAÇÃO A CLAUDE DUBAR	27
3. MODELOS DE REPRESENTAÇÃO QUE OS DOCENTES PERFILHAM PARA ENGRANDECER A PROFISSÃO	30
4. OS MUNDOS POSSIVEIS	34
4.1. MUNDO INSPIRADO	36
4.2. MUNDO DOMÉSTICO	37
4.3. MUNDO DA OPINIÃO	39
4.4. MUNDO CIVICO	40
4.5. MUNDO MERCANTIL	42
4.6. MUNDO INDUSTRIAL	43
II PARTE	
1. SOBRE AS OPÇÕES METODOLÓGICAS	46
III PARTE	
1. SER PROFESSORA NO SISTEMA EDUCACIONAL PORTUGUÊS NO PERÍODO DO ESTADO NOVO À REVOLUÇÃO DE ABRIL	51
1.1. A ESCOLHA PROFISSIONAL DE DOMINGAS VALENTE	58
2. DIFERENTES EXPRESSÕES NAS DIMENSÕES DOCENTE, RELIGIOSA E CÍVICA	69
2.1. DIMENSÃO DOCENTE	
“SÓ PODE HAVER ESCOLHA COM CONHECIMENTO”	73
2.1.1. DEVE-SE ENSINAR O POVO A LER?	78
2.1.2. COMO SE CONSEGUEM OS “BONS PROFESSORES”? O diploma, a profissionalização e as qualidades morais	82
2.1.3. FUNÇÃO DA ESCOLA	89
2.1.4. FORMAR A MENTALIDADE E FORNECER CULTURA AOS	

ALUNOS	91
2.1.5. JORNAL ESCOLAR - BREVE APROXIMAÇÃO À ACÇÃO DE FREINET	93
2.1.6. ALFABETIZAÇÃO, EDUCAÇÃO POPULAR E ASSOCIATIVISMO	97
2.1.7. O GRUPO DE TEATRO E ACÇÃO CULTURAL (GTAC)	99
2.1.7.1. O GTAC ENQUANTO PROMOTOR DE ALFABETIZAÇÃO	105
2.1.7.2. GTAC – (DES) CONTINUIDADES, AUTONOMIZAÇÕES E INCURSÕES	115
2.2. A DIMENSÃO RELIGIOSA: SER CATÓLICA E COMUNISTA	119
2.2.1. O MOVIMENTO GRAAL EM PORTALEGRE	121
2.3. A DIMENSÃO CÍVICA – “MULHER MILITANTE DA VIDA”	124
3. CONDECORAÇÕES – O DIREITO À MEMÓRIA	131
CONCLUSÃO	
DOMINGAS VALENTE A “PROFESSORA DOS AFECTOS”	135
EPÍLOGO	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
Apêndices	
Anexos	

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

---

Fig.1 – Domingas Valente	10
Fig.2 - Publicação no Jornal O Arraiolense de 19/04/1935	21
Fig.3 - Domingas Valente	22
Fig.4 -Domingas Valente à direita, com os pais e quatro irmãos	23
Fig. 5 - Cartaz da série, “Deus, Pátria, Família: a Trilogia da Educação Nacional” é uma esplêndida síntese da pedagogia e moral salazarista. Para além deste, em 1938 foram editados e distribuídos por todas as escolas primárias do país, outros seis cartazes para comemorar e homenagear os dez anos de governação de Salazar e ensinar aos jovens os princípios do regime	51
Fig. 6 - Salas de aula masculina e feminina – Década de 50	57
Fig. 7 – Domingas Valente	58
Fig. 8 - Turma da Escola da Serra, 1981-1984	62
Fig. 9 - Painele de Cortiça	64
Fig.10 - Turma da Escola da Serra 1981-1984	77
Fig.11 - Escola da Serra, à esquerda o filho Artur Jorge e à direita o “Pirolito”	89
Fig. 12 - 1º Símbolo do GTAC	100
Fig. 13 - Secção Desportiva d’O Semeador – I Torneio Amador de Futebol 11 com a participação das seguintes equipas: Semeador, Bombeiros Voluntários de Portalegre, Fábrica Francisco Fino, Finicisa, Bairro da Boavista, Hospital distrital de Portalegre; ACM-Castelo de Vide e Centro Cultural da Serra – Entrega de prémios	102
Fig.14 - Comemoração do centenário do nascimento de Emílio Costa, através de uma exposição e de um colóquio sobre a sua vida e obra. A iniciativa teve a colaboração da seara Nova e de familiares de Emílio Costa, 1977	103
Fig.15 - Escola de Música em funcionamento	103
Fig.16 - 1ª Apresentação da Escola de Música	103
Fig. 17 - II Encontro Regional de Música – 4/11/1979	104
Fig. 18 - II Grande Festa da Criança com a participação de José Barata Moura, Fevereiro de 1979	104
Fig. 19 - 1º autocolante do GTAC	105
Fig. 20 - Seminário para formação de monitores de Alfabetização com a colaboração de elementos do Grupo de Almada	108
Fig. 21 - Alfabetização – Vila Nova – 1970/1980	110
Fig. 22 - A Secção de Alfabetização funcionou sem interrupção desde 1975. Em três anos, foram alfabetizadas 89 pessoas, 30 tiraram a 4ª classe e 25 chegaram ao 2º nível	110
Fig. 23 - Exemplo de um texto escrito por uma aluna	111

Fig. 24 - Julho de 1978 – Um grupo de Alfabetização comemora a passagem de dois colegas no exame da 4ª classe	111
Fig. 25 - Cartão de um dos monitores d'O Semeador	112
Fig. 26 - Exemplo de fichas de leitura	113
Fig. 27 - Cartaz do GTAC – O Semeador	116
Fig. 28 - Domingas Valente na Rua do Comércio em Portalegre no 1º de Maio de 1978	125
Fig. 29 - «Esta fotografia é magnífica... é amizade, é ternura é tudo... o professor Simão, que tinha sido meu aluno no Magistério – aqui no 1º ano em que deu aulas na Escola da Serra» Valente, D. Entrevista	127
Fig. 30 – Festa de Homenagem – ESE, Portalegre, 1992	131
Fig. 31 - Domingas Valente e marido	132
Fig. 32 – Domingas Valente e Adelaide Teixeira, presidente da CMP	133
Fig. 33 – Medalha de cortiça	134
Fig. 34 – Domingas Valente	135
Fig.35 - Turma de 1981-1984 – Livro de homenagem à Professora Domingas em 19/07/2006	140
Fig.36 – Domingas Valente	141

As fotos apresentadas fazem parte do espólio da Professora Domingas Valente à excepção da Fig.5 que poderá ser consultada em <http://estoriasdahistoria12.blogspot.pt/2013/01/a-licao-de-salazar.html> e fig. 6 que poderá ser consultada em <http://restosdecoleccion.blogspot.pt/2012/06/ensino-primario.html> e <https://educar.wordpress.com/2010/07/16/>

## **ÍNDICE DE APÊNDICES**

---

Apêndice I - Guião da Entrevista à Professora Domingas Valente

Apêndice II – Fichas Temáticas de Análise dos Dados da Entrevista

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

---

Anexo I – Minuta de Estatutos de Associação Popular

Anexo II – O Semeador – GTAC - Estatutos

Anexo III – GTAC – Comunicado à população

Anexo IV – GTAC – Secção de Alfabetização – Ficha de Inscrição

Anexo V – O Semeador – Informações, Boletim 12 – V Aniversário – 1975-80

Anexo VI – DR - III Série, nº 231 de 30/09/204

Anexo VII – O Semeador – Grupo de Cantares de Portalegre

Anexo VIII – O Semeador – Grupo de Cantares de Portalegre – 23/05/1983

Anexo IX – O Semeador – Grupo de Cantares de Portalegre

Anexo X – Jornal A Rabeca -23/05/2010

Anexo XI – Jornal Fonte Nova, nº334, de 27/06/1991

Anexo XII - Jornal Fonte Nova, nº367, de 05/03/1992

Anexo XIII - Jornal Fonte Nova, nº1301, de 15/10/2005

Anexo XIV – Jornal Brados – 21/10/2005

Anexo XV – Excerto da Acta nº 11 da CMP de 08/05/2006

Anexo XVI – Jornal O Distrito

Anexo XVII – Certidão da Câmara Municipal de Arraiolos

Anexo XVIII – Álbum de Cortiça

## **NOTA PRÉVIA**

O presente trabalho está escrito segundo a grafia anterior ao novo acordo ortográfico

## **INTRODUÇÃO**

O Curso de Mestrado em Formação de Adultos e Desenvolvimento Local da Escola Superior de Educação de Portalegre, facultou-nos um conjunto de conhecimentos técnico-científicos que nos estimularam a produzir uma dissertação nessa área temática.

O incentivo que sentimos desde o primeiro momento, aliado ao respeito pela opção de um percurso individual de escolha do tema e de trajectória de investigação, levaram-nos a traçar um caminho de entre inúmeros possíveis, e com o qual sentíamos uma afinidade peculiar.

Habitados a escrever sobre histórias de vida, num âmbito mais modesto de contributo para um jornal local, a vida de Domingas Valente, suscitou-nos curiosidade, e espoletou o nosso interesse para um estudo mais aprofundado, numa vertente que, entendemos, não foi ainda explorada.

Este desafio foi também reforçado pelo facto de, no nosso núcleo familiar conhecermos bem o ofício de professorado do Ensino Primário, nesta época, e de a professora Domingas Valente representar uma forma diferente de estar na profissão.

Esta forte intuição que pressentíamos face ao objecto de estudo que pretendíamos observar, levou-nos a questionar, num primeiro momento, a forma como o poderíamos fazer de modo isento, sem que a relação que entretanto se foi estabelecendo entre a investigadora e o seu objecto, pudesse interferir no nosso trabalho e sobretudo nos seus resultados. Contudo, e na senda de Bourdieu (1999, p.292) entendemos que

«De fato, a intuição pode ser considerada como uma atividade incessante de qualquer individuo que se esforce por compreender o mundo e discernir, a partir do perceptível atual, as significações e relações latentes. A função da comunicação faz apelo a essa atividade quando é necessário ler “nas entrelinhas”. O papel da intuição foi colocado em evidência até mesmo no campo da matemática. Nas tentativas de restituição de sistemas culturais não há motivo para nos privarmos radicalmente dos benefícios da imersão no meio ambiente e dos estímulos do mimetismo, do *Einfühlung* ou da empatia.»

Cientes de que não procuramos apresentar uma “teoria acabada” do conhecimento da vida desta professora, iniciámos então a nossa pesquisa.

## **DOMINGAS VALENTE: UMA MULHER DE PAPEL...**



Fig. 1 – Domingas Valente

Ao longo da sua vida, Domingas Valente assumiu diversos papéis: filha, mulher, mãe, católica, activista, sindicalista, assumindo em todas essas vertentes, uma postura forte, em perfeito antagonismo ao que se poderia esperar de uma mulher naquela época ... e assim, os sucessivos contextos institucionais, sociais e culturais da sua acção, foram o ponto de partida do nosso estudo.

Porque as suas memórias são hoje imagens construídas sobre os diversos papéis que desempenhou e a sua ligação afectiva e algo melancólica face a um passado desaparecido, à nostalgia provocada pela consciência de que o tempo se esvai e que as coisas se perdem... procurámos traçar os repertórios de acção que ela foi praticando não só de reprodução da realidade em que se movia, mas sobretudo, a forma como a (re) construiu e transformou, tornando-se parte dela.

## **I PARTE**

### **1. PRINCIPAIS OBJECTIVOS DO TRABALHO**

*“Nossa vida não é aquela que vivemos, mas, sim, aquela que lembramos, e como a lembramos, para poder contar sua história”.*

Gabriel Garcia Márquez

Em 1997, Maria José Mandeiro, no âmbito do Curso de Estudos Superiores Especializados em Administração Escolar da Escola Superior de Educação de Portalegre, apresentou um trabalho intitulado *“Reflectir sobre a vida/construir a profissão”* em que analisava alguns momentos da vida da Professora Domingas Valente (ali citada com o pseudónimo de “Teresa”). Esse trabalho, traçou diferentes percursos da vida desta professora com o objectivo último de que a sua conduta servisse de

«incentivo da reflexão auto formadora, por parte dos professores, do 1º Ciclo de Ensino Básico, a partir de uma história de vida. Dito de outra forma: despertar nos professores o interesse pela reflexão a partir de percursos profissionais, sobre a forma como o pessoal e o profissional se articulam e como evoluem ao longo da carreira» (p.8)

Para nós, a exemplaridade de Domingas Valente, como mulher na vanguarda do seu tempo, foi desafio bastante para encetar o presente estudo.

Se até à década de 80 podemos dizer que havia alguma recusa na abordagem biográfica e de histórias de vida numa vertente científica, a partir desta data, houve como que um redireccionamento dos estudos sobre formação docente, cuja ênfase sobre a pessoa do professor veio favorecer o aparecimento de um grande número de obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores (neste sentido veja-se Nóvoa, A. 1982).

A “ruptura” que se operou no campo das ciências humanas em relação aos métodos convencionais de investigação, desde as primeiras décadas do século XX, procurou mostrar como a subjectividade pode constituir-se na ideia nuclear e articuladora de novas formulações teóricas em diversas áreas.

Assim, entendemos que a inovação do pensamento desta professora, bem como as diferentes vertentes da sua vida, podem ser captadas do ponto de vista de uma interpretação da dinâmica identitária. Esta característica da identidade que abordámos no mestrado, de ela se fazer "internamente" mas também "externamente" (numa acepção de Claude Dubar), permite aferir a problemática da articulação entre a biografia individual e os diversos contextos de acção em que Domingas Valente se moveu. Os esquemas cognitivos e práticos accionados por esta professora por forma a determinar a relação entre as percepções das coisas e do mundo e os seus respectivos comportamentos, forneceram-nos as "ferramentas" para:

- estudar a subjectividade da entrevistada, articulando-a com
- os sucessivos contextos familiares, institucionais, sociais e culturais da sua acção em diferentes vertentes da sua vida,
- tentando perceber em que pontos há aproximação ou distanciamento do preconizado pelo regime vigente,
- como se via Domingas Valente nesses contextos,

porque *"cada narrativa é o reflexo da maneira como o caminho percorrido foi compreendido, a formação definida, o processo interpretado"* (Dominicé. 1988. p.147).

O facto de todos vivermos para contar algo, traz-nos à lembrança o título do livro de "memórias" do escritor Gabriel Garcia Márquez (*Viver para Contar* na tradução portuguesa) que não poderia ser mais apropriado. O simples facto de viver, cria a necessidade de contar. Vivenciar momentos extraordinariamente marcantes (positivos ou negativos) gera a indispensabilidade de contar, de narrar, de exteriorizar. Cada relato remete para situações em que o depoente se envolveu em interacção com outras pessoas, reflecte as crenças que adquiriu no seu grupo, situa temporalmente os eventos que fizeram notícia e qualificaram aquela época.

A nossa identidade pessoal, cultural, social e étnica, é definida pelas nossas memórias e essas memórias reflectem as histórias que somos capazes de contar: sobre nós próprios, sobre a nossa família, amigos ou profissão.

## **2. PROBLEMÁTICA E MODELO TEÓRICO DE PARTIDA**

“O cume da arte, em ciências sociais, está sem dúvida em ser-se capaz de pôr em jogo «coisas teóricas» muito importantes a respeito de objectos ditos «empíricos» muito precisos, frequentemente menores na aparência, e até mesmo um pouco irrisórios. (...) O que conta, na realidade, é a construção do objecto e a eficácia de um método de pensar nunca se manifesta tão bem como na sua capacidade de constituir objectos socialmente insignificantes em objectos científicos ou, o que é o mesmo, na sua capacidade de reconstruir cientificamente os grandes objectos socialmente importantes, apreendendo-os de um ângulo imprevisto (...)” (Bourdieu, P, 1989b, p.20)

Sendo a profissão um repertório de acções, procurámos realizar um trabalho que respeite as exigências do trabalho científico, não excluindo necessariamente, uma relação íntima e sensível com o passado desta professora. Porque não podemos observar a Domingas Valente desenraizada dos contextos em diversos momentos, esta é uma história entrecruzada: a história de uma mulher que aceita recontar-se e a história da sua relação com a família, a profissão, os seus destinatários, os seus pares e os seus avaliadores, ou seja, um

«Discurso, mas discurso da vida ao mesmo tempo que discurso sobre a vida, desta forma o *récit* autobiográfico conhece sempre um hibridismo de registos porque, se enquanto *mimésis* pressupõe a coincidência entre relato e existência – com o sujeito a contar o que lhe aconteceu e como lhe aconteceu – dele não desaparece a distância possível entre relato e existência – com o mesmo sujeito a também nunca deixar de se contar nos termos de como sentiu e até imaginou acontecer-lhe o que lhe aconteceu.» (Conde, I. 1994, p.42)

Porque *a história pode ser também poesia*, não abdicámos de um lado sensível e de certa forma empírico na abordagem à história da Professora Domingas Valente, não perdendo de vista os autores que servem de fundamento ao nosso trabalho.

Pensar na construção social da autonomia desta professora, remeteu-nos à partida para o questionamento da ordem política vigente, em que a organização e regulação da profissão se fixava em padrões rígidos e burocráticos, factores que adensam essa procura de justificações individuais e em certos momentos colectivas, como forma de resposta a uma modernidade “não consentida”, dado que «Situando o sujeito quer dizer antes de tudo restituí-lo no quadro da sua experiência social da subjectividade» (Conde, I. 1993, p.202).

Centrámos a nossa pesquisa não tanto na perspectiva relacional e da forma como os outros a viam, mas numa perspectiva individual e reflexiva, de como ela via os outros e, em consequência, como elaborava as suas categorias de pensamento e de acção, ou seja, na sua *trajectória de vida*. Tendo em mente as palavras de Bourdieu, que precisamente critica as histórias de vida, quando elas se resumem a uma tentativa de

«(...) construir a noção de trajetória como série das posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes. Tentar compreender uma vida como uma série única e bastando-se a si mesma de acontecimentos sucessivos sem outro nexos além do da associação a um “sujeito” cuja constância não é sem dúvida senão a de um nome próprio é mais ou menos tão absurdo como tentar dar conta de um trajecto no metropolitano sem se levar em conta a estrutura da rede, quer dizer, a matriz das relações objectivas entre as diferentes estações.» (1997. pp. 58-59)

Procurámos precisamente debruçar-nos sobre as formas de representação assumidas por esta professora em diferentes momentos e diversos contextos de acção por si vivenciados, por forma a podermos inferir a sua trajetória de vida.

«Os acontecimentos biográficos definem-se como tantas outras *colocações e deslocações* no espaço social, quer dizer, mais precisamente, nos diferentes estados sucessivos da estrutura da distribuição das diferentes espécies de capital que estão em jogo no campo considerado.(...) o mesmo é dizer que só podemos compreender uma trajetória (...) na condição de termos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou, e, portanto, o conjunto das relações objectivas que uniram o agente considerado – pelo menos, um certo número de estados pertinentes do campo – ao conjunto dos outros agentes cometidos com o mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis.» (*idem* pp. 58-59)

A adopção de um sentido plural assumido nas suas formas de representação da profissão (próxima de um conceito de representação social) conduziram Domingas Valente à assumpção de um papel relevante, cuja fundamentação antevemos poder situar-se no conceito de identidade profissional de Dubar visto como o conhecimento de pertencer a um agrupamento profissional que confere ao profissional um determinado poder situado que pode ser accionado em diferentes ocasiões (Dubar, C. 1995). Tendo em mente que para aquele autor a transacção biográfica é realizada a partir de lógicas de consenso e de negociação, procurámos estudar a forma como Domingas Valente reivindicou a sua identidade (“transacção subjectiva”) face à identidade que lhe era atribuída (“transacção objectiva”) e as lógicas de legitimação do seu “*status*”.

No momento da construção do problema, reflectimos acerca de alguns conceitos teóricos que tentámos aplicar na pesquisa empírica, e assim procurámos verificar se estas

operações conceptuais eram capazes de produzir o efeito desejado.

Como nos diz Bourdieu

«Se, por um lado, toda a teoria deve estar necessariamente baseada em observações, é igualmente perceptível, por outro lado, que o nosso espírito, para se dedicar à observação, tem necessidade de uma teoria qualquer. Se, ao contemplar os fenómenos, não nos relacionássemos imediatamente com algum princípio, não só seria impossível estabelecer a combinação entre essas observações isoladas, e, por conseguinte, tirar daí fruto, mas também seríamos inteiramente incapazes de conservá-los; além disso, na maior parte das vezes, os fatos passariam despercebidos aos nossos olhos» (Colby, K.M, 1990 apud Bourdieu, P, 1999, p.76)

Ou seja, estudando as diversas formas de acção, de julgamento e de classificação postas em prática pela Professora Domingas Valente, procurámos determinar até que ponto ela estava comprometida com cada um desses regimes de acção,

«De facto, os actores mobilizam-se (efectiva ou simbolicamente), comprometem-se e agem quando se reconhecem numa situação e face a problemas que os levam a fundamentar os seus pontos de vista.

É justamente nestas acções situadas que os actores intentam justificar a propensão e o sentido das suas condutas. Tais justificações fundamentam os seus julgamentos sobre situações, actores individuais, actores colectivos e objectos.» (Resende 2003.p.1005)

Sabemos que de entre as múltiplas dimensões do individuo, a profissional tem assumido especial importância, não só porque o emprego garantido é sempre (e cada vez mais) um bem raro, como também porque a sua manutenção implica muitas das transformações identitárias do individuo.

Como ponto central do nosso trabalho, quisemos que a investigação se debruçasse na análise da dimensão profissional da vida de Domingas Valente, não só pela sua relação estreita com a temática do mestrado, mas também por entendermos que essa dimensão encerrava um peso significativo na sua vida, o que nos transportaria para os outros repertórios de acção que pretendíamos estudar. Quando os sujeitos,

«seleccionam e escolhem determinados cursos de acção, fazem-no em função de repertórios de "regras" e convenções que orientam a sua acção e permitem a coordenação dessa mesma acção. É pela agregação de acções individuais realizada a partir de repertórios comuns de convenções sociais, por exemplo, que se constrói, de acordo com este ponto de vista, a acção colectiva. O que é interessante notar, do ponto de vista de uma análise da acção colectiva dos grupos socioprofissionais, é que, no seio da modernidade política, existe um conjunto, limitado, de repertórios de convenções - quadros de referência

simultaneamente cognitivos e normativos - que tende a ser mobilizado pelos actores como forma de engrandecimento público da sua ocupação ou profissão e de justificação social da sua existência. Assim, é possível analisar, v.g., os discursos dos porta-vozes - como dos profissionais de uma determinada área

profissional - como contendo elementos de diferentes gramáticas justificativas que visam engrandecer e justificar publicamente a respectiva ocupação e profissão. Ora, a inserção da acção dos profissionais nos cursos de acção definidos por estas gramáticas socialmente disponíveis produz diferentes figurações da profissão e, assim, tende a carrear consigo diferentes formas de identidade socioprofissional. Ou seja, é ao inserirem-se em diferentes lógicas de justificação e engrandecimento público da sua profissão que os profissionais constroem uma boa parte da sua identidade profissional.» (Martins, A. 2009)

Este engrandecimento público da profissão também cultivado por Domingas Valente, levou-nos a procurar que a nossa pesquisa pudesse apresentar uma forma de abordagem sob um outro prisma e para a qual encontrámos eco na tese de doutoramento de José Resende, denominada “O Engrandecimento de uma profissão: Os professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo” (2003), na qual aquele autor procurou precisamente interpretar o processo de construção social e de engrandecimento da profissão docente. O seu objecto de análise,

«por um lado, é estudado a partir do trabalho de representação, de julgamento e de justificação produzido pelos porta-vozes dos docentes, dos políticos, técnicos e outros especialistas. Por outro lado, é objectivado a partir da construção dos mundos possíveis criados por distintos regimes de acção desenvolvidos por aqueles mesmos actores» (Resende, J. 2003. p.999)

«o questionamento sistemático sobre o processo de construção social do mundo dos professores insere-se no âmbito de um outro processo mais vasto que envolve a própria afirmação, consolidação e renovação da modernidade. A profissão apresenta-se como uma dimensão fundamental para se entenderem melhor os caminhos desta mesma modernidade. A afirmação social da existência de um mundo profissional autónomo, com regras e convenções próprias (da carta dos direitos e deveres profissionais às regras deontológicas), reguladas pelo Estado através do enquadramento institucional que lhes confere (às mencionadas regras e convenções) uma natureza geral e universal, permite aos seus profissionais a autonomia desejada face a um conjunto de vínculos a que anteriormente estavam sujeitos e que os sujeitavam a formas de apreciação e de julgamento locais e paroquiais.» (idem, p.1000)

E continua,

«A produção dos vínculos ou das referências (...) que constituem os alicerces fundamentais para a construção quer dos regimes de acção, quer dos mundos possíveis, requer a construção de uma ordem que assenta num acordo relativamente justo para os actores que se comprometem com a sua criação e preservação. Este envolvimento permanente com a procura de uma ordem relativamente justa não permite a criação de acordos e de instituições assentes numa rigidez que impeça a produção de alterações das regras convencionadas» (Resende, J. 2003. p. 1006)

A partir do trabalho de Resende, idealizámos uma pesquisa assente nas diversas formas de identidade e de justificação manifestadas por Domingas Valente nos diversos contextos de acção, perfeitamente enquadráveis nos “mundos possíveis” apresentados por

aquele autor, na senda da obra de Boltanski e de Thévenot (1991).

Com interesse para o nosso estudo, detivémo-nos nos conceitos de “*mundo doméstico, cívico e inspirado*”, na medida em que quando estes autores referem a existência de uma “*justificação doméstica*” da profissão (de professor), podemos dizer (ainda que de forma abreviada) que pretendem abordar um conjunto de práticas experienciadas nas relações sociais que reflectem os saberes vividos na esfera familiar. Também, quando mencionam a existência de uma “*justificação cívica*”, pretendem evidenciar a forma de participação colectiva dos profissionais em sociedade, e ao modo como estes – no caso dos professores - trabalham com os alunos a sua socialização e reivindicação de direitos, recorrendo por vezes, alternadamente ou simultaneamente a uma “*justificação inspirada*” (assente no rigor que o estudo e a reflexão da profissão assim impõem).

No período estudado por Resende, os professores eram os “veículos” por excelência, de propagação de um conjunto de valores cívicos, históricos e culturais definidos pelo regime vigente. A defesa da Pátria, das tradições e da fé cristã, coarctavam em grande parte, a acção dos professores, e assim, a acepção de “*bom professor*” arroga-se àqueles que com a sua acção, conseguem aplicar os programas escolares, assumindo na escola, o papel que o pai (“*bonus pater familias*”) tem em casa, tentando em simultâneo, estabelecer laços e uma relação próxima com os alunos.

Estávamos cientes de que para estudar a acção de Domingas enquanto adulta profissional, teríamos de recuar um pouco na sua trajectória de vida e aferir como tinha ela concretizado o seu percurso de crescimento e emancipação.

A autoconfiança demonstrada por Domingas Valente, remeteu-nos para as questões do reconhecimento apresentadas por Axel Honneth (1992) para quem essa capacidade revelada no adulto, assenta num trabalho de infância efectuado em família (centrado na figura materna).

Como veremos, a família foi um pilar na formação da professora Domingas Valente e por isso, não poderíamos deixar de referir Honneth para quem, numa dinâmica de dedicação que se estabelece entre progenitora/filho, um aprende com o outro a diferenciar-se e a tornar-se autónomo: ainda que dependentes, eles terão de aprender a viver sozinhos.

Daí advém a base da *autoconfiança*. Assim, para aquele autor, o nível de reconhecimento do amor é o núcleo fundamental de toda a moralidade, não só pelo desenvolvimento do auto-respeito, mas também pelo impulso que essa autonomia proporcionará à capacitação do indivíduo na aquisição de novas dimensões da sua identidade.

Essa autoconfiança demonstrada por Domingas Valente desde muito jovem, levou-a desde cedo a tomar consciência das diferenças e a torná-la reivindicativa por melhores condições de vida dos mais desfavorecidos. Também aqui, nos aproximamos de Honneth quando nos diz que através do Direito, os sujeitos reconhecem-se reciprocamente como seres humanos dotados de igualdade, o que lhes permitirá uma intervenção social, reivindicativa de direitos civis, políticos e sociais e assim, geradora do *auto-respeito*: ou seja, a tomada de consciência de poder respeitar-se a si próprio e de merecer o respeito dos outros. E esta modernidade de pensamento, leva-nos à última dimensão de reconhecimento apresentada por Honneth, que ocorre no domínio das relações de *solidariedade* que propiciam um respeito e estima social. Para este autor, o indivíduo tem necessidade de adquirir uma visibilidade que se traduz num reconhecimento do outro, o que exige um trabalho interior de luta e de capacitação, não uma luta pelo poder, mas uma luta pelo reconhecimento que se estabelecerá nas relações de sociabilidade que irá estabelecer na vida em sociedade. É no âmbito de uma comunidade de valores partilhados, que os sujeitos podem encontrar a valorização das suas especificidades e satisfazer a sua necessidade de visibilidade; e essa visibilidade passa não só pelo conhecimento do outro, como também por um reconhecimento (dos outros) moralmente valorado.

Tendo presentes os conceitos de Erik Erikson (1976), nomeadamente de “moratória psicossocial” (tempo de espera em relação aos compromissos adultos), segundo o qual o jovem empenha-se na tarefa de encontrar um sentido para a sua vida ao mesmo tempo que experimenta, se confronta e vive papéis que não sabe se lhe são adequados ou se está preparado para os desempenhar, procurámos verificar como Domingas Valente tinha encontrado uma linha de conduta ou modelo de comportamento norteadas pela noção de “pertença social” apresentada por Claude Dubar.

Esta pertença, é vista por alguns autores como uma “incorporação” de práticas sociais do grupo e uma preparação para outras incorporações futuras. Numa perspectiva mais culturalista, Bourdieu (1989a, 1989b, 1997 e Bourdieu, Chamboredon, Passeron, 1999) elaborou o conceito de *habitus*, como um produto, não de uma condição social de origem,

mas de uma trajectória social, aceitando assim que as condições objectivas em que se desenvolve a socialização cumprem sempre, em parte, funções de reprodução mas, muitas das vezes, significam também, um desejo de “aumento”, de incorporação de sentimentos e acções que vão muito além dessa reprodução. Para este autor, o volume do capital económico da família terá menos importância no sucesso escolar dos filhos do que o capital

cultural, e assim, questionámos se essa identidade revelada por Domingas Valente resultava dos determinismos sociais que lhe eram impostos e como tal era uma identidade atribuída ou, ao invés, era uma identidade reivindicada fruto de uma trajectória individual de conquista. Para dilucidarmos esta questão, porém, tivemos de recorrer a contributos diversos, que trataremos de explicitar ao longo deste enquadramento teórico.

«Desta dualidade entre a nossa identidade para o outro conferida e da nossa identidade para si construída, mas também entre a nossa identidade social herdada e a nossa identidade escolar visada, nasce um campo de possibilidades, onde se desenrolam desde a infância à adolescência e ao longo de toda a vida todas as nossas estratégias identitárias.» (Dubar, C. 1995 p.113)

A construção da identidade passa por um processo de identificação e por um processo de diferenciação. Neste universo interactivo, numa cultura jovem, constroem-se certos estereótipos grupais e sociais. No final da adolescência o jovem obtém uma "identidade realizada", ele será capaz, como diz Erikson, de sentir uma continuidade interna e uma continuidade do que ele significa para as outras pessoas.

Resumidamente, identidade significa o poder de tomar decisões e mantê-las com relativa consistência. Assim, a identidade poderá ser compreendida como a fidelidade de cada um a si próprio, na construção de um espaço privado que, de acordo com Dubar, é arquitectado através das “reivindicações de pertença e de qualidades para e por si próprias”, o que permite que cada um se conheça através das histórias que conta a si mesmo sobre o que é, nos diferentes papéis que encarna ao longo da vida.

A partir da construção de Erikson que refere que a identidade de uma pessoa pode ser relativa à de outras pessoas ou grupos, Dubar conclui que a identidade não se constrói somente porque existimos (identidade para si), mas porque existimos em interacção com os outros (identidade para os outros). E esta evolução que segundo Erikson, não começa e acaba na adolescência mas prossegue ao longo de toda a vida, e que pode ser marcada por períodos de crise, tornou-se assim o nosso objecto de estudo.

Tendo como pressuposto que a determinação da identidade decorre de uma dupla operação de diferenciação e de generalização, procurámos estudar a singularidade de

Domingas Valente e de que forma ela se revelava “diferente”, para de seguida, procurar traçar as relações de pertença com os outros.

Chegados a este ponto, e a partir do trabalho de Resende, procurámos traçar as diversas formas de reivindicação de uma identidade profissional num tempo e espaço determinados, e do possível enquadramento nos universos ali apresentados.

Recorremos aos estudos de Idalina Conde acerca das memórias e das histórias de vida, para enquadrar a nossa pesquisa, detivemo-nos nos conceitos de alfabetização e de “conscientização” preconizados por Paulo Freire em estreita ligação ao trabalho de Alberto Melo e Ana Benavente nos processos de alfabetização e na educação de adultos em Portugal, bem como em algumas formas alternativas de ensino postas em prática por Célestin Freinet como forma de justificar a “modernidade” do pensamento de Domingas Valente.

## 2.1. DINÂMICA IDENTITÁRIA

*“(...) existir não é somente ser diferente mas também ser reconhecido legitimamente diferente e em que, por outras palavras, a existência real da identidade supõe a possibilidade real, juridicamente e politicamente garantida, de afirmar oficialmente a diferença – qualquer unificação, que assimile aquilo que é diferente, encerra o principio da dominação de uma identidade sobre outra, de negação de uma identidade por outra.” (Bourdieu, P, 1989b, p.129)*

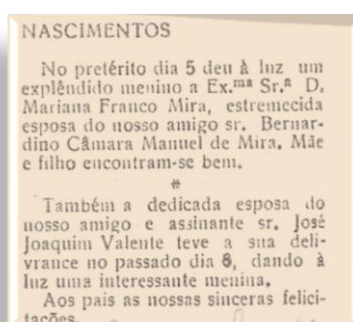


Fig. 2 - Publicação no Jornal O Arraiolense de 19/04/1935

Domingas Valente nasceu a 8 de Setembro de 1935 em Arraiolos. Oitava e última filha do casal, cedo se distinguiu pelos resultados obtidos, associados a uma grande tendência para a vivência da arte nas suas diversas acepções (do ballet ao teatro, a poesia, a escrita e sempre a música), mas sobretudo pela sua imensa paixão pela participação activa em sociedade.

Sabemos que o indivíduo, desde o nascimento (e aliando algumas das suas características genéticas), inicia uma longa interacção com o meio em que está inserido, a partir do qual construirá não só a sua identidade, como a sua inteligência, os seus medos, as suas preferências, enfim a sua personalidade. Desta forma, procurámos que o nosso trabalho, reflectisse esse entrecruzar de experiências vivenciadas por Domingas Valente desde o seu nascimento até à vida adulta, porque a aquisição da identidade é, no nosso

entendimento, e ao contrário do pensamento de Piaget ou de Freud, um processo dinâmico que depende do diálogo contínuo que o indivíduo vai estabelecendo com os mundos culturais exteriores e com as múltiplas identidades que deles fazem parte, ao longo da sua vida, e não apenas até à adolescência.



Fig. 3 - Domingas Valente

E se o nosso estudo assume especial enfoque na dimensão profissional de Domingas Valente, enquanto mulher adulta,

«É evidente que, antes de se identificar pessoalmente com um grupo profissional ou com um tipo de diplomados, um indivíduo, desde a infância, herda uma identidade sexual, mas também uma identidade étnica e uma identidade de classe social que são as dos seus pais, de um deles ou dos que estão encarregados de o educar. (...) No entanto, é nas e pelas categorizações dos outros - e, nomeadamente, as dos parceiros da escola (“professores” e “pares”) – que a criança experimenta a sua primeira identidade social. Esta não é escolhida mas conferida pelas instituições e pelos que rodeiam a criança, tanto na base das pertenças étnicas, políticas, religiosas, profissionais e culturais dos seus pais, como na base das suas *performances* escolares.» (Dubar, C.1995 p.112)

Apesar de alguns traços serem comuns a todos os indivíduos, independentemente do meio em que os mesmos se inserem, a verdade é que há determinadas características de desenvolvimento que diferem em função da cultura. Esta construção pessoal é considerada a tarefa mais importante da adolescência, pois é uma fase em que os indivíduos começam a afirmar os seus objectivos e ideais. Neste campo, procurámos caracterizar o ambiente familiar vivido por Domingas Valente, e de que forma ela o adoptou e reproduziu, pois cada sujeito constrói o seu “eu” através das interacções relacionais, reais e idealizadas e também através das experiências vividas e dos seus modelos. Ultrapassadas as grandes crises

iniciais, de que são exemplo a separação da mãe, a autonomização e o fim da infância, o jovem está capaz de iniciar o seu percurso de construção da sua identidade (Erikson, 1976).



Fig. 4 -Domingas Valente à direita, com os pais e quatro irmãos

Se na infância os nossos modelos (os “outros significativos”) são os pais, na adolescência vão ser os jovens da mesma idade e os grupos de pares, que vão influenciar de forma significativa a construção da identidade. Esta fase será a mais delicada porquanto obriga a uma construção de referências e identificações identitárias com vista à obtenção de um equilíbrio.

Para além disso, a família e os professores assumem um papel importante nesta construção, uma vez que servem de referência para os adolescentes, pois estes seguem os seus modelos. No final da adolescência, o jovem obtém uma “identidade cumprida”, isto é, ele será capaz de sentir uma sequência interior e um seguimento do que significa para as outras pessoas obtendo equilíbrio.

Domingas Valente não terá sido excepção; no decurso de cada uma das etapas da sua vida, terá visto sob uma perspectiva diferente, a sua própria individualidade, os seus semelhantes e as suas exigências, a natureza do conhecimento e da verdade, a origem dos valores, as suas próprias responsabilidades e os seus compromissos. O facto de ter acompanhado a família por diversos locais e também por ter sido professora na aldeia e na cidade, fez com que tomasse contacto com realidades, contextos e histórias diversas que certamente a terão marcado.

## **2.2. IDENTIDADE DIVIDIDA OU ESTRATÉGIA IDENTITÁRIA**

*«Na verdade, todos nós conhecemos – mesmo se em parte e pelo menos de forma pontual em certas conjunturas ou para certos domínios/dimensões de vida – a experiência de uma identidade dividida, hesitante ou até pendular com o seu apelo à conciliação de contrários.» (Conde, l. 1994 p. 56)*

Ao construir a sua identidade, Domingas Valente não terá ficado imune a sobressaltos, hesitações e desvios no seu percurso. Na realidade, como qualquer jovem, terá atravessado períodos de pausa, afastando-se das pressões e exigências impostas pelos adultos e pela realidade que vivenciava e de que, em alguns aspectos, poderia discordar. Se era verdade que, como outros jovens, lhe interessaria experienciar a vida e as oportunidades que ela oferecia e em simultâneo, testando as suas capacidades, teria também como objectivo, encontrar-se. Erik Erikson (1976) designa por moratória psicossocial este “período de latência”, que se caracteriza por ser um período de compasso de espera em relação aos compromissos adultos. Segundo ele, a moratória, pode ser um período de vida boémia ou de devaneios imaginativos, de abnegação ou de extravagâncias. Pode ser confundida com a difusão da identidade, dado que em ambos os casos, o adolescente parece andar sem rumo. No entanto, elas distinguem-se nas vivências subjectivas e nos objectivos prosseguidos. Na difusão da identidade, o adolescente anda, de facto, sem rumo, mas não faz nada para o remediar. O que o caracteriza é a fuga às responsabilidades e o entregar-se à fruição imediata do prazer. Já na moratória, o jovem empenha-se na tarefa de encontrar um sentido para a sua vida; fá-lo sozinho, recusando caminhar pelas pegadas dos outros. A moratória resume-se portanto a um período de espera que o jovem responsabilmente concede a si mesmo. Antecipa-se o futuro, exploram-se alternativas, experimenta-se, dá-se tempo... é uma espera activa, em que o adolescente se experimenta e se avalia antes de assumir papéis em relação aos quais desconhece se lhe ajustam ou se está preparado para os desempenhar com eficiência e dignidade.

«Não se trata somente de uma situação de “escolha do ofício” ou de obtenção de diplomas, mas da construção pessoal de uma estratégia identitária que põe em jogo a imagem do eu, a apreciação das suas capacidades, a realização dos seus desejos» (Dubar, C. 1995.p.114)

Alan Waterman (1982) afirma que a moratória não se prolonga indefinidamente; a partir dela o jovem pode construir a sua identidade ou cair na difusão, pelo que não se pode

definir objectivamente o percurso que conduz à construção da identidade pessoal. Contudo, avança, a difusão da identidade é sinónimo de défice de auto-estima e incapacidade de suportar tensões, pelo que uma pessoa com identidade difusa, quando decide alguma coisa, fá-lo sem a reflexão que seria necessária. Contrariamente, o indivíduo que apresenta identidade definida, sente uma relativa realização individual no que respeita ao sentimento de auto-estima, à capacidade de suportar tensões e de resistir ao conformismo exagerado. Resumidamente, identidade significa poder tomar decisões e mantê-las com relativa consistência.

A energia que orienta o desenvolvimento do indivíduo é essencialmente de natureza psicossocial, havendo portanto uma valorização da interação entre a personalidade em transformação e o meio social que se inicia com o nascimento e se prolonga até ao final da sua existência (Erikson, 1976).

Ao longo da vida, o indivíduo vivencia diversas crises em função de aspectos biológicos, individuais e sociais. A denominada crise de identidade consiste num conflito ou dilema que deve ser resolvido, sendo que existe uma solução positiva e negativa para cada um deles. Essas crises, colocam à prova o indivíduo (a sua identidade) e são reveladoras da sua capacidade ou incapacidade para conseguir aceitar, recusar ou reivindicar a sua posição face aos demais no processo de socialização.

Quando as crises são superadas de forma positiva, resultam em equilíbrio, enquanto as soluções negativas conduzem ao desajustamento e ao sentimento de fracasso. Mas também qualquer uma destas situações não é definitiva; Em fases subsequentes, o indivíduo pode passar por experiências positivas e negativas que contrariem as vivências tidas em estados anteriores.

Desta forma, o conceito de crise é, segundo Erikson (1976), fundamental para a construção e desenvolvimento da personalidade; De acordo com a forma como a crise for resolvida, o indivíduo situar-se-á mais ou menos adequadamente no contexto social.

As crises psicológicas permitem ao indivíduo adquirir sentimentos como a confiança em si próprio, autonomia, ou, ao invés, insegurança, inferioridade e culpabilidade. O

conceito de virtude, surge como uma aquisição positiva que ocorre quando a resolução da crise é favorável. Esta aquisição constitui um ganho psicológico emocional e social que se pode traduzir por um valor, por uma característica de personalidade, por uma competência, por uma qualidade pessoal ou por um sentimento.

Esta ideia de sequência temporal, exige que o indivíduo reflecta e observe,

desenvolvendo de forma gradual uma “identidade psicossocial “ e pressupõe uma comunidade cujos valores se tornaram significantes para a pessoa em crescimento, da mesma forma que o seu crescimento assumiu relevância para essas pessoas. Assim, o indivíduo procura conhecer-se a si próprio e conhecer-se através dos outros. Será através da diferenciação que se define a singularidade de cada um de nós, enquanto que através da generalização poderemos encontrar as similitudes daquilo ou daqueles que são diferentes.

Os indivíduos poderão então construir a sua identidade a partir da interiorização da sua pertença herdada e definida pelos outros como a única possível ou a desejável, mas podem também divergir e definir-se autonomamente.

Assim, a identidade dirá respeito “às definições que as pessoas dão de si próprias e aos reconhecimentos que procuram obter dos outros”.

Nós olhamo-nos com os olhares que nos olham, com os olhares que trocamos, e

«Desta dualidade entre a nossa identidade para o outro conferida e da nossa identidade para si construída, mas também entre a nossa identidade social herdada e a nossa identidade escolar visada, nasce um campo de possibilidades, onde se desenrolam desde a infância à adolescência e ao longo de toda a vida todas as nossas estratégias identitárias.» (Dubar, C. 1995 p.113)

A busca pelo indivíduo da sua identidade pode ser comparada à procura de sua autobiografia, dos registos de sentimentos de prazer ou de frustração diante de uma situação de plenitude, que podem ter proporcionado ou não as tão almejadas satisfações. Ressalte-se que o resultado dessas mesmas expectativas depende directamente não só da história de vida de cada um, mas, especialmente, da forma como o indivíduo lida com os seus sentimentos, emoções, etc, sendo algo que está relacionado com a “autonomia do eu”. Por esse motivo, semelhantes situações podem apresentar diferentes resultados em pessoas diversas, e podem variar desde a satisfação plena, até à incorporação de sentimentos desagregadores da personalidade, que influenciam a identidade e podem originar outras tantas.

### **2.3. IDENTIDADE ASPIRADA OU INSPIRADA? PARTILHA E TRANSACÇÃO - BREVE PROXIMAÇÃO A CLAUDE DUBAR**

Dubar (1995) diz-nos que a identidade não é transmitida por uma geração à seguinte; Se ela é construída por cada geração com base em categorias e exemplos herdados da geração precedente, assenta sobretudo nas estratégias identitárias desenvolvidas pelos indivíduos e para cuja transformação real eles assim contribuem.

É pois, a relação entre formação pessoal e formação profissional que importa analisar. Na senda de Dubar, a identidade pessoal condiciona as formas de identificação sociais aos diferentes grupos e resulta das escolhas pessoais que são feitas e não das imposições herdadas. Ainda assim, parece ser possível afirmar que cada pessoa pode mudar de forma identitária ao longo da vida.

No adulto, não é fácil fazer a distinção entre o conhecimento obtido através da experiência de vida e a que foi obtida pelo estudo. Como refere Pierre Dominicé (1990, p.38), a formação comporta uma

«globalidade difícil de formular, a que se refere à relação do adulto ao saber, à realidade social, e à sua vida pessoal. A formação inclui tudo o que o adulto fez da sua história. Ela é um processo que multiplica as transições apenas sendo interrompido pela morte. A formação é um movimento que é preciso saber captar em voo.»

A este passo, entendemos que o processo de construção identitário de Domingas Valente pode ser equacionado a partir da perspectiva de Claude Dubar que, ao contrário de outros autores, afirma que a construção da identidade corresponde ao processo de comunicação e de socialização que a produz.

Na sua obra *A socialização - construção das identidades sociais e profissionais* (1995), Claude Dubar inicia um percurso analítico em torno das dinâmicas das identidades sociais e profissionais, com referência aos últimos anos do século XX, tentando construir uma tipologia de identidades profissionais. Este autor considera que as identidades devem ser

estudadas no quadro do processo de socialização, que deve ser encarado como "um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de actividade (principalmente profissional) que cada um encontra durante a sua vida e das quais deve aprender a tornar-se actor"

«Para estudar estes processos, Dubar desenvolve um esquema teórico que se desdobra em dois mecanismos fundamentais: aquele que o autor denomina de

transacção objectiva e o que designa de transacção subjectiva. O primeiro tipo de transacção reporta-se à dimensão relacional da construção identitária e indica o processo de relacionamento entre as identidades (socialmente) atribuídas/propostas e as identidades assumidas/incorporadas pelo indivíduo. O segundo tipo de transacção reporta-se à dimensão biográfica da construção identitária e identifica o processo de relação entre as identidades herdadas pelo indivíduo (dimensão referente às identificações anteriores) e as identidades por ele visadas (aquelas que deseja construir no futuro). De acordo com Dubar, a identidade reivindicada pelo indivíduo em função das suas transacções subjectivas pode estar em continuidade ou em ruptura com a sua identidade herdada; por outro lado, pode ou não obter o reconhecimento (transacção objectiva) do(s) outro(s). Inversamente, os actos de atribuição identitária realizados pelo(s) outro(s) podem ser ou não incorporados pelo indivíduo, em função do seu processo de transacção subjectiva.

Dubar tenta, com este esquema, interligar duas dimensões que considera fundamentais na construção das identidades sociais e profissionais: uma primeira, que remete para um eixo "sincrónico", ligado a um contexto de acção e a uma definição da situação, num determinado espaço, culturalmente marcado; uma segunda, que envia para um eixo "diacrónico", ligado a uma trajectória subjectiva e a uma interpretação da história pessoal, socialmente construída, do indivíduo.» (Martins, A. 2009)

Assim, estas duas transacções: a interna e a externa, processam-se por mecanismos de identificação e por mecanismos de atribuição, para os quais são utilizadas as categorias sociais disponíveis nos lugares e tempos em que os indivíduos vivem e que possuem uma legitimidade variável, em função de tais elementos, pelo que, só podem ser identificadas através das biografias desses mesmos indivíduos em cada um dos tempos históricos.

«tratar as questões que envolvem a formação das acções colectivas coordenadas é, em certo sentido, uma tentativa de procurar compreender do ponto de vista conceptual como é que os actores que ao longo das suas trajectórias apreendem determinadas referências (Schanapper, 2000) que os ligam a práticas profissionais específicas, neste caso o professorado, tendem a identificar-se com o seu projecto profissional, trabalhando em diferentes situações, espaços e instituições fundadoras daquelas mesmas práticas, e utilizam repertórios diversos – de hábitos corporais, gestuais e sensoriais motores a hábitos deliberativos, racionais e calculadores (Lahire, 1998:89) – objectivados em formas de julgamento e modelos de justificação plural, que visam de um modo coordenado unir esforços para trabalhar pela dignificação dessa profissão em concreto.» (Resende, J. 2003. p. 199)

Para a compreensão sobre o significado e as motivações para a participação activa de Domingas Valente na vida em sociedade, tivemos em mente os trabalhos de Axel Honneth e

---

Nancy Fraser num sentido em que para estes autores as concepções de justiça e de lei não dependem de um modo de raciocínio ou de certa lógica (pré-convencional, convencional ou pós-convencional) mas de um sistema de valores e de concepções de ordem social dos indivíduos e que são construídos em função de certas pertinências

sociais sendo, portanto, representações sociais que contêm aspectos cognitivos (conhecimento teórico, intuitivo ou prático), valorativos e afectivos e que se constroem (numa abordagem simples) em função de três elementos: o património cultural desses indivíduos, o decurso de suas vidas pessoais dentro desse património e as circunstâncias criadas pela sociedade em que vivem.

E se alguns jovens buscam a superação da subordinação como definida por Fraser ao lutarem pela igualdade na participação, outros jovens buscam o reconhecimento na esfera da estima social como definido por Honneth, ou seja, buscam a auto-realização através da aceitação solidária por parte dos demais, assim como o encorajamento mútuo da sua individualidade.

### **3. MODELOS DE REPRESENTAÇÃO QUE OS DOCENTES PERFILHAM PARA ENGRANDECER A PROFISSÃO**

Na sua obra *A reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, evidenciam, para além de outras questões, o carácter reprodutivo da escola. Para estes autores, a escola é concebida como uma instituição que reproduz e legitima a dominação exercida pelas classes dominantes, transmitindo uma cultura socialmente reconhecida como legítima. Não sendo esse o seu principal enfoque, esta obra contribuiu de forma significativa para o entendimento das relações entre os sujeitos (nomeadamente professores, alunos e pais) nos diferentes espaços sociais, e a estrutura social, ajudando a clarificar as lutas internas, as hierarquias, as condutas existentes nas inter-relações entre o indivíduo e a sociedade e os mecanismos de discriminação e diferenciação inerentes ao funcionamento da escola.

Para tal, Bourdieu e Passeron conceberam o conceito de *habitus*, que funciona como um mediador entre os sujeitos e o *campo social*. Esse *habitus*, é o produto da internalização das condições históricas e sociais que o indivíduo realiza ao longo da sua trajectória pessoal, profissional e social e que transporta ao longo da vida e é importante para a análise de atitudes subjetivas que são capazes de estruturar as representações e a formação de novas práticas. Os saberes produzidos, incorporados pelo *habitus*, ao longo da sua trajectória, são mobilizados pelo professor conforme as necessidades colocadas pelos dilemas da sua vida profissional.

Para Bourdieu e Passeron, toda a acção pedagógica é “violência simbólica” porque impõe e inculca arbítrios culturais, pelo que, não há acção pedagógica livre. Ademais, o exercício da acção pedagógica e da autoridade pedagógica serão mais eficazes sobre a classe que está mais ajustada ao modelo cultural inculcado e não se limitam a uma simples forma de comunicação, pois exigem o reconhecimento da autoridade pedagógica, sem a qual não haverá legitimidade do emissor e não existirá aprendizagem.

Para estes autores, a autoridade pedagógica obedece, em primeiro lugar, ao modelo da relação entre pais e filhos pelo que, a comunicação pedagógica não se faz em plano de igualdade pois, deste modo, não haveria autoridade pedagógica. O emissor pedagógico detém a autoridade pedagógica que lhe é automaticamente garantida pela tradição e pelas instituições e pela posição que nelas ocupa.

Assim, o trabalho pedagógico pode ser visto como uma incorporação do *habitus* porque ele se eterniza mesmo depois da acção pedagógica cessar; pelo *habitus*, perpetuam-se os princípios e a acção pedagógica deverá, forçosamente, ser um trabalho contínuo e diferente do de outros domínios, pelo que, a educação é um instrumento fundamental para haver continuidade histórica, já que reproduz esses arbítrios culturais, intelectuais e morais.

O *habitus* funciona como uma matriz de percepção, orientação e de apreciação das acções; os elementos definidores da posição social que os indivíduos ocupam, os símbolos, as crenças, os gostos, as preferências que caracterizam a sua posição social, são incorporadas pelos sujeitos (mesmo que de forma inconsciente), tornando-se parte da sua natureza, constituindo-se num *habitus* que reflete assim ele próprio, as características da realidade social na qual os sujeitos foram anteriormente socializados.

Bourdieu distingue ainda dois “tipos” de *habitus*: o *habitus* primário, transmitido de maneira implícita, inconsciente, pela educação familiar e regras de classe e o *habitus* secundário explícito, metodicamente organizado, proveniente da educação escolar, da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa. À medida que as condições sociais e históricas são alteradas, o *habitus* também se modifica e vai incorporando outros esquemas de percepção e acção, no *campo social* (local de mediação entre o actor e a estrutura) que irão contribuir para a conservação ou transformação das estruturas. Cada *campo social* possui hierarquias e disputas, entre dominantes e dominados, por determinados bens simbólicos (como o capital cultural, económico e social) e consequentemente por posições sociais.

Neste seguimento, podemos dizer que o professor é visto como um sujeito sociocultural que constrói e reconstrói os seus saberes em função das necessidades e demandas do contexto histórico e social, das suas experiências, e do seu percurso formativo e profissional.

O saber dos professores é um saber social porque por um lado é inerente à sua própria identidade, à sua experiência de vida e história profissional, às suas relações com os

alunos em sala de aula, mas também porque é partilhado por um grupo (de professores), que possuem uma formação comum, que trabalham no mesmo espaço e em consequência desse “campo”, são submetidos a representações colectivas da profissão.

Também o acto de ensinar, exige ao professor que ele evolua a par das mudanças sociais, e por isso, será um saber incorporado, modificado, adaptado em função dos

diversos momentos de sua carreira, ao longo de sua trajetória profissional. É precisamente neste sentido que cotejamos a mediação entre actor e estrutura e os mecanismos de intervenção na prática social dos sujeitos, proposta por Bourdieu. Os saberes da experiência são saberes práticos e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam e orientam a sua acção. Na medida em que o professor enfrenta dificuldades e interage com os campos social, profissional e escolar, ele utiliza, amplia e modifica o seu *habitus*.

Deste ponto de vista teórico, o saber prático, ou a prática pedagógica, não se limitam a um fenómeno da pura atividade individual, em que o professor incorpora, adapta e aplica, mas também às exigências, numa relação dialética mediada pelo *habitus*, que se impõem em resultado de relações, lutas e hierarquias no interior de *campos sociais* específicos.

O professor, enquanto sujeito que exerce uma determinada função num quadro de finalidades do sistema escolar, pode fazê-lo através de práticas consensuais ou de práticas de disputa e de operações de justificação.

Para Bourdieu,

«Quando os dominados nas relações de forças simbólicas entram em luta em estado isolado, como é o caso nas interações da vida quotidiana, não têm outra escolha a não ser a da aceitação (resignada ou provocante, submissa ou revoltada) da definição dominante da sua identidade ou da busca da sua assimilação a qual supõe um trabalho que faça desaparecer todos os sinais destinados a lembrar o estigma (no estilo de vida, no vestuário, na pronuncia, etc.) e que tenha em vista propor, por meio de estratégias de dissimulação ou de embuste, a imagem de si o menos afastada possível da identidade legítima.» (1989b, p.124)

«A revolução simbólica contra a dominação simbólica e os efeitos da intimidação que ela exerce tem em jogo não, como se diz, a conquista ou a reconquista de uma identidade, mas a reapropriação colectiva deste poder sobre os princípios de construção e de avaliação da sua própria identidade de que o dominado abdica em proveito do dominante enquanto aceita ser negado ou negar-se (e negar os que, entre os seus, não querem ou não podem negar-se) para se fazer reconhecer.» (*idem*, p.125)

Cabe, porém, questionar a perspectiva segundo a qual a actuação do corpo docente resulta de forma determinante da incorporação de estruturas objectivas, através de um

*habitus*, sistema de disposições incorporadas, que se actualizam quando as suas estruturas se (re)encontram com as estruturas sociais do mundo que o produz. Com efeito, várias perspectivas mais recentes no âmbito da sociologia e da teoria social vêm dando maior relevo à capacidade reflexiva e crítica dos indivíduos, conferindo-lhes uma maior autonomia do julgamento face às estruturas sociais do que Bourdieu supôs e, por outro lado, centrando

o ênfase das análises nas capacidades e competências demonstradas pelos indivíduos em situações concretas da sua vida quotidiana. Tal perspectiva, convida-nos a perceber a vida social no quadro de uma diversidade bem maior de lógicas de acção do que uma óptica mais “estrutural” poderia fazer pensar.

A aceitação (ainda que) formal, de uma análise de contexto situacional da profissão, pode ser assim equacionada a partir de algo aparentemente tão simples como o relacionamento dos indivíduos com os objectos. Por exemplo, a atribuição de um valor subjectivo às batas, aos manuais escolares, aos programas escolares, à palmatória, entre outros, pode traduzir uma ordem de grandeza e prova de actos de justificação, para utilizar expressões e conceitos oriundos de uma destas perspectivas mais recentes. Aliás, para que o actor possa assumir um desempenho justo nas formas de julgamento que desencadeia num determinado momento, é necessário que seja capaz de reconhecer cabalmente a situação em que se encontra envolvido e esteja devidamente ajustado a essa ocorrência. Mas a competência não é unicamente natural. Será uma “capacidade moral” que irá permitir ao actor o seu desempenho ajustado aos diferentes espaços por onde se movimenta ao longo da vida. É através do seu sentido ético que se verificará a integração ao nível da intervenção pública: a questão da identidade comum, pressupõe o reconhecimento e a identidade comum dos pares com quem o acordo se faz e um outro mais geral de grandeza das reaproximações possíveis, cremos aliás ser este o sentido do entendimento perfilhado por Boltanski e Thévenot (1991). Abordemos, então, esta perspectiva, que nos servirá como um elemento fundamental do nosso roteiro teórico.

#### **4.OS MUNDOS POSSÍVEIS**

Como vimos, o trabalho de Bourdieu procura demonstrar a acção das estruturas existentes nas coisas e nos corpos, donde os conceitos de campo e de *habitus* ganham maior sentido.

Numa óptica bastante diferente, Boltanski e Thévenot procuram focar-se nas competências que os sujeitos dispõem para, em situações e locais específicos, produzirem arranjos, combinações e negociações. Na sua obra *De la justification – Les économies de la grandeur* (1991), Luc Boltanski e Laurent Thévenot, seguindo esse raciocínio e pressupondo uma série de competências relativamente partilhadas pelos indivíduos, procuram clarificar e sistematizar as competências mobilizadas pelos actores no curso da sua vida.

Sem considerar a realidade fundada única e exclusivamente em relações de força, operadas pela imposição dos dominantes sobre os dominados (cujo conceito de “violência simbólica”, em Bourdieu, é expressão máxima), o conceito de “Mundos Possíveis” aborda as situações em que se estabelecem acordos partilhados, justificáveis e universalizáveis perante os constrangimentos que a ordem pública e política definem.

Assim, estes autores, procuram analisar as lógicas de acção verificadas nas práticas de socialização e de educação familiar, para compreender os significados que os sujeitos atribuem e os regimes de justificação que mobilizam na educação e escolarização dos seus filhos, apresentados na construção dos mundos possíveis criados por distintas modalidades de regimes de acção justificativos na procura de uma concepção específica de bem comum e de justiça por si referenciados.

Boltanski e Thévenot (1991) propõem um modelo para analisar as situações de conflito em que os actores terão de mobilizar argumentos para defender seus pontos de vista e estudar as exigências que pesam sobre a coordenação, o que pressupõe uma

interpretação das regras e que se traduz numa pluralidade de interpretações possíveis e por extensão, de mundos possíveis.

A coordenação estabelece-se tendo por base acordos implícitos quanto a maneira de avaliar bens, pessoas, acontecimentos, etc. Esses autores defendem a necessidade de compreender o ajustamento efectuado pelos indivíduos quando aplicam as regras, pelo que, as noções de julgamento ou de interpretação são particularmente variáveis de acordo com cada situação. A hipótese de que os acordos se verificam através do que denominam

de um sistema comum de valores, só pode ocorrer se existir uma linguagem comum entre os diferentes actores, considerado como um princípio superior comum. A esse princípio superior comum que caracteriza cada natureza, dentre uma pluralidade de naturezas que se situam as ações justificáveis, constitui um elemento de aproximação entre os atores formando uma ordem, uma hierarquia dos actores e dos objectos que Boltanski e Thévenot (1991) denominam de “grandeza”.

Baseados em trabalhos de filosofia política que delineiam os ideais de harmonia social, Boltanski e Thévenot (1991) extraem seis ordens de grandeza (*“Mundos Possíveis”*) para a construção de um bem comum, que constituem as formas de coordenação que levam os actores a justificar suas acções: Mundo Inspirado, Mundo Doméstico, Mundo da Opinião, Mundo Cívico, Mundo Mercantil e o Mundo Industrial.

Numa terminologia próxima de José Resende (2003), antecipamos que no período denominado de “Estado Novo”, os compromissos e disputas dos professores, podem ser sintetizados em níveis de justificação e de universos possíveis em função das diversas formas de representar, julgar e justificar a sua actividade profissional em permanente dialéctica com os diferentes sujeitos, sejam eles alunos, pais, colegas de profissão ou decisores políticos.

“Ora o entendimento representado pelos docentes sobre a sua profissão não apareceu desligado das suas concepções sobre este bem e a forma como estava distribuído na sociedade portuguesa. Aliás, as formas de representação construídas pelos docentes a propósito da distribuição social da educação e da instrução ao longo do estado Novo filiaram-se não só nas formas de justificar os seus julgamentos sobre a profissão, mas também tornaram possível compreender a construção dos regimes de acção correspondentes a cada um dos mundos possíveis então criados.” (Resende, J.2003. p.49)

De seguida, procuraremos traçar as linhas gerais que definem cada um desses “Mundos Possíveis” verificar de que forma a Professora Domingas Valente se aproximava ou distanciava desses universos.

#### **4.1 MUNDO INSPIRADO**

O “*mundo inspirado*” ou ordem de inovação é construído com base na obra “Cidade de Deus” de Santo Agostinho. O critério de valor que opera é a inspiração, a autenticidade, a emoção e paixão e a adopção de ideias inovadoras.

Palavras-chave: intuição, crença, inquietude, sonho e criatividade.

Nessa sequência, «as pessoas poderão ser mais ou menos grandes, sendo que todas elas são susceptíveis de conhecer o brotar da inspiração e de aceder assim à perfeição e à felicidade» (Boltanski et Thevenot, 1991, p.200, tradução nossa).

No “mundo inspirado” para além das normas profissionais estabelecidas pelo Estado, espera-se que o professor assuma um comportamento de sujeito iluminado e apaixonado pelo conhecimento e pela profissão.

«As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer. (Nóvoa, A. s/d. p.3)»

Essas características, impelem-no a ser um actor que se refugia em busca de conhecimento e reflexão, sofrendo condicionalismos, já que tem de exhibir uma conduta irrepreensível (no caso concreto, motivado pelas apertadas regras que à data, regulavam o exercício da profissão).

## **4.2 MUNDO DOMÉSTICO**

O “*mundo doméstico*” ou ordem da confiança, é baseado na obra de Jacques-Bénigne Bossuet “La politique tirée de l’Écriture sainte”; neste mundo, o valor vai ser conferido de acordo com a posição hierárquica numa cadeia de dependências pessoais. O que funciona é a relação de proximidade; os sujeitos são qualificados pela relação que estabelecem com os outros, de autoridade ou de subordinação.

Palavras-chave: tradição, hierarquia, elevação, distinção, confiança, reputação, família, respeitabilidade e reprodução.

Neste mundo, é por referência à genealogia, à tradição (familiar, por exemplo) que uma ordem pode ser estabelecida. Aqui, os “grandes” agem de forma reconhecida de forma *natural*, porque possuem *hábitos* enraizados, que conferem estabilidade às relações e “bom senso” na apreciação dos diversos assuntos.

Os seres são, aqui, imediatamente qualificados pelas relações que eles têm com os seus semelhantes. Esta relação é uma relação de ordem quando os seres pertencem à mesma *casa*.

Numa ordenação doméstica, os “grandes” têm *deveres* para com os *seus* e, particularmente aqueles por quem são responsáveis. Estes deveres reclamam a rejeição do egoísmo e manifestam-se na gentileza e disponibilidade que facilitam as relações entre os seres humanos. O acesso à grandeza passa pela boa educação. Num mundo em que os seres devem assegurar a permanência e a continuidade das relações, a *boa educação* é central.

No “mundo doméstico” encontramos uma forte transposição da realidade familiar para o mundo escolar: “O pai na família e o professor na escola” - têm o papel de educar, para além de (no caso da escola) instruir.

«Através da escola, o Estado (...) usufruía de tudo aquilo que resultava do trabalho de socialização escolar. A socialização inculcava nos escolarizados valores éticos e morais, e com os seus resultados finais contribuía para distribuir as posições sociais na estrutura da sociedade. » (Resende, J.2003. p.131)

Só assim poderemos entender que neste prolongamento, fossem admitidos e infligidos castigos corporais (à semelhança do que acontecia no seio familiar) que nos termos da lei vigente à data eram permitidos... “A elevação da grandeza do professor transmite-se sobretudo pela consciência do dever de educar.” (Resende, J., 2003. p. 211).

«(...) Tal como acontecia no agregado doméstico, onde a força da mão ou dos instrumentos correctivos, habitualmente utilizados para converter os corpos aos comportamentos auto-regulados, era, com a força do hábito, da responsabilidade do pai, o encarregado da educação da descendência – género masculino -, na escola, o professor assumia igualmente, neste domínio, um lugar de enorme destaque.

A representação da escola, na ideologia do regime, não se afastava muito de uma das funções também na altura requeridas à família: educar bem as novas gerações. Neste sentido, a instrução não era descurada, mas a educação do corpo e do espírito levavam a vantagem, apesar desta dicotomia e desta hierarquia serem também, na altura, objecto de contestação, por alguns, poucos, professores.» (Resende, J.2003. p.327)

Para além da questão do diploma habilitador, a questão vocacional surgiu das semelhanças ente a figura do pai e a figura do professor.

«A equivalência entre estas duas figuras e, conseqüentemente, a tradução do lugar da escola como uma segunda casa transportavam para esta segunda instituição o mundo dos afectos experimentados na família.» (*idem* p.375)

«Deste modo, a acção pedagógica, a autoridade pedagógica, o trabalho pedagógico, por um lado, e a autoridade escolar, o sistema de ensino institucionalizado e o trabalho escolar, por outro, participam de um modo ajustado e mutuamente regulado para a re-produção do sistema escolar e da ordem societal onde aquele sistema se encontra inserido.

Aliás, todo este trabalho, de cuja eficácia não se duvida, acaba por garantir a conservação de uma ordem política estruturada em torno da disciplina, enquanto fundamento legítimo da própria lógica escolar. Isto é tal legitimidade conferida pela escola é reconhecida e aceite tacitamente por todos não por causa da acção directa da violência física ali exercida, mas devido à violência simbólica institucionalmente consagrada pela escola (professores + alunos + famílias). A conservação da ordem social e o seu reconhecimento alargado contribuem desse modo para a sobrevivência do regime democrático liberal das sociedades modernas.» (*ibidem* p.126)

### **4.3 MUNDO DA OPINIÃO**

O “*mundo da opinião*” ou ordem do renome é inspirado na obra “Leviatã” de Thomas Hobbes: o critério que confere valor às entidades assenta na opinião dos outros, quer dizer os acordos estabelecem-se a partir da credibilidade conferida aos sujeitos.

Palavras-chave: prestígio, reconhecimento, reputação e representação.

Neste modo de organização do mundo social, não se confere muito peso à *memória*. O mundo da opinião tende a desconhecer o passado, realidade que se encontra bem expressa no caso das celebridades que podem ser esquecidas de um momento para o outro.

No “mundo da opinião”, as pessoas podem ordenar os seres e acordar-se sobre um mundo justo tendo unicamente em conta a *opinião* dos outros. É a opinião que produz a equivalência ou diferença entre os seres e a grandeza de cada um, depende da opinião dos outros. Aqui, a celebridade faz a grandeza. Assim sendo, os seres do mundo da opinião engrandecem-se quando se distinguem, são visíveis, célebres, reconhecidos, reputados.

A principal motivação para a acção no mundo da opinião é, assim, o desejo de ser reconhecido, a paixão de ser *considerado*. Neste mundo, dado que a qualidade de grandeza não repousa senão na opinião, as outras qualidades possíveis de uma pessoa (como a profissão, estudos, etc.) não são tomadas em conta senão quando envolvem *reputação*.

O acesso à reputação, virtualmente possível a todo o momento para qualquer um, pode, também, ser sustido por um dispositivo de objectos: o *sobrenome*, a *marca*, a etiqueta de marca, por exemplo, são exemplos disto mesmo.

A renúncia ao *segredo* é uma forma específica de investimento no mundo da opinião particularmente relevante. Com efeito, o princípio em questão é o de que, para se ser *conhecido*, é necessário aceitar revelar tudo sem nada esconder ao seu público.

No mundo da opinião, os grandes momentos são aqueles em que as imagens se tornam salientes, por exemplo numa grande *apresentação* que as coloca à luz e sob o olhar dos outros. Os seres não acedem à grandeza se não forem *visíveis*, num espaço em que possam ser *olhados* e *comparados*.

#### **4.4 MUNDO CIVICO**

O “*mundo cívico*” ou ordem do colectivo é baseado no “Contrato Social” de Jean Jacques Rousseau. Assenta na cadeia de dependências pessoais e procede unicamente da capacidade de um sujeito assumir o papel do colectivo ou seja, representar o interesse geral.

Palavras-chave: solidariedade, direitos cívicos, participação e interesse colectivo.

«Buscando na sociologia durkheimiana a sua fonte de inspiração, a figura do professor assumia uma função cívica baseada não no seu papel de intelectual mas na sua tarefa concreta, com uma correspondência directa nos comportamentos funcionais do corpo profissional que representa, na consciência colectiva da sociedade onde aquele corpo se encontra integrado.» (Resende, J.2003. p.379)

No “mundo cívico”, a ordenação simbólica e material do universo social faz-se com a particularidade de ligar uma importância primordial a seres que não são pessoas, individualmente. Não são, de facto, neste mundo, as pessoas que acedem a estados de grandeza superiores (embora também o façam), mas os *colectivos*, compostos pela sua reunião. É pela pertença a estes colectivos que o valor dos seres humanos pode ser avaliado.

As coisas e os dispositivos que este mundo comporta, são sobretudo destinados a estabilizar e aparelhar as pessoas colectivas, a *objectivá-las*, de maneira a fornecer-lhes um corpo, uma presença e uma permanência.

Aqui, as pessoas podem comungar de um sentido de justiça porque a sua consciência deve, idealmente, ser feita à imagem da consciência colectiva e porque elas são capazes, ouvindo a sua consciência, de subordinar a sua própria vontade à *vontade geral*.

As pessoas no mundo cívico engrandecem-se quando conseguem “reunir”, “unificar”, romper o isolamento das pessoas, concentrar a força dos colectivos em ordem à consecução de causas orientadas para o cumprimento da vontade geral. Uma pessoa pode,

também, engrandecer-se quando se considera que ela *representa* um colectivo, uma organização, uma vontade colectiva.

O investimento que conduz à grandeza neste mundo passa, por conseguinte, pelo sacrifício dos interesses particulares e imediatos, em ordem ao cumprimento de interesses (dos) colectivos.

A renúncia ao particular permite ultrapassar as divisões que separam, para agir colectivamente. É a própria condição da *solidariedade*.

De forma coerente com os princípios deste mundo social, o modo principal de relação é a *associação* que permita fazer de uma multitude de indivíduos uma só “pessoa colectiva”.

## **4.5 MUNDO MERCANTIL**

O “*mundo mercantil*” ou ordem de concorrência assenta na “Riqueza das Nações” de Adam Smith, cujo elo é estabelecido pelo preço, os actores são capacitados para realizar um julgamento directo da qualidade dos produtos através do preço que resulta da raridade das mercadorias em confrontação com a procura. Não se reduz, porém, à “esfera económica”, mas constitui-se, tal como outros, num conjunto de princípios de acção que permeiam as relações sociais.

Palavras-chave: vendedor, comprador, competição, rivalidade, mercado, valor, preço, retribuição.

As acções são, aqui aferidas pelo desejo dos indivíduos de possuir objectos, bens raros cuja propriedade é alienável. O princípio de coordenação das acções, neste caso, é a concorrência, que pode ser explicitada nas justificações que dão lugar a provas.

A competição entre os seres é, aqui, um princípio de acção, sendo que a rivalidade regula os seus litígios a partir de uma avaliação da grandeza mercantil, maioritariamente condensada em mecanismos sociais como os preços, que exprimem a importância dos seres.

O “mundo mercantil” está povoado de indivíduos procurando satisfazer os seus desejos, frente aos seus clientes, concorrentes, compradores ou vendedores, ao passo que os objectos de natureza mercantil são coisas em relação às quais são dirigidos os desejos, concorrentes, de apropriação.

No “mundo mercantil”, as pessoas destacam-se umas das outras, “libertam-se”, de molde a estarem disponíveis para toda a possibilidade de transacção. Este configura, aliás, um dos princípios fundamentais a partir do qual, na esfera política, se edifica o *liberalismo*.

A figuração da “ordem natural” do mundo mercantil encontra-se plasmada no *mercado*, mecanismo social e económico fundamental a partir do qual se regulam e atribuem valor aos bens e às pessoas nesta ordenação.

O “mundo mercantil” não é geralmente o idealizado pelos professores, pois ao defenderem os seus interesses profissionais, não têm como objectivo a aquisição de bens raros e valiosos no sentido mercantilista.

#### **4.6 MUNDO INDUSTRIAL**

O “*mundo Industrial*” ou ordem de eficácia surge a partir de Saint Simon no seu livro “O sistema industrial”, no qual o valor dos sujeitos é aferido a partir do grau de eficácia do seu trabalho.

Palavras-chave: eficácia, performance, produtividade, padronização.

No “*mundo industrial*” os professores tentam provar a sua eficácia na dupla tarefa que têm a cargo: educar e instruir os alunos.

«Aqui, o modelo de justificação industrial aparecia intimamente ligado à valorização do futuro, em detrimento de um passado já ultrapassado, mas associava-se ao modelo de justificação doméstica ligado à valorização da crença da modificação interior dos indivíduos.» (Resende, 2003, p.462)

O “mundo industrial” é aquele em que encontram lugar os objectos técnicos e os métodos científicos. Devemos ter em conta que, ao contrário daquilo que pode ser sugerido pela terminologia utilizada, este mundo não se inscreve totalmente nos limites da empresa. Por outro lado e inversamente, o funcionamento da mais industrial das empresas não poderia ser compreendido a partir unicamente do recurso a aspectos deste mundo, mesmo se a noção de produção eficaz assentasse em investimentos funcionais que retirem a respectiva justificação da ordem industrial.

Este é um mundo em que, à semelhança aliás do mundo mercantil, a ordem convencional que o suporta se encontra relativamente obscurecida pelo peso de algumas das suas figuras e objectos. É prova notável disto, o tratamento dado aos objectos e às técnicas que os encerra numa relação instrumental e directa com a natureza e que deixa na sombra, correlativamente, as convenções que suportam o acordo sobre o facto científico e a instrumentação técnica (Latour).

A ordenação do mundo industrial repousa sobre a *eficácia* dos seres, sobre a sua *performance*, a sua *produtividade*, a sua capacidade de assegurarem uma função normal, que responda utilmente a certas necessidades. Tal *funcionalidade*, segundo Boltanski e Thévenot, exprime-se numa organização que implica uma articulação sincrónica com outros seres numa determinada temporalidade. A eficácia inscreve-se, aliás, na ligação entre uma causa e um efeito determinados. O bom funcionamento dos seres prolonga o presente num futuro, abrindo assim a possibilidade de uma previsão. A forma de coordenação industrial sustenta assim uma equivalência entre situações presentes e situações futuras e constitui

uma temporalidade. O amanhã é o que importa: “as máquinas de amanhã”, “o operário de amanhã”, “a organização de amanhã”.

A qualidade dos grandes, seres funcionais, operacionais ou profissionais (quando se trata de seres humanos), exprime assim a respectiva capacidade de se integrarem nos mecanismos e engrenagens de uma organização, ao mesmo tempo que a sua previsibilidade e fiabilidade garante projectos realistas para o futuro.

As pessoas estão em estado de pequenez quando não produzem utilidade, quando são improdutivas, fornecem pouco trabalho, em razão do seu absentismo, por exemplo, ou da sua condição de inactivos, desempregados ou “handicaped”. São-no ainda quando fornecem um trabalho de má qualidade, quando são ineficazes, desqualificados, inadaptadas ou estão desmotivadas. As coisas são pequenas quando são *subjectivas*. Os seres também são pequenos quando, em vez de estarem abertos ao futuro, guardam a marca do passado, permanecendo pouco evoluídos, estáticos, rígidos, inadaptados.

A ordem industrial está posta em questão numa situação não óptima, como quando se constata que a programação da produção não otimiza os custos. Esta situação potencialmente litigiosa encerra uma *disfunção*, um problema, uma avaria, um acidente.

A dignidade das pessoas, o traço da natureza humana sobre o qual repousa a ordem industrial, é um *potencial de actividade*. Esta capacidade exprime-se num trabalho, que é o pôr em prática a energia de um *homem de acção*. Investir nas capacidades e energias humanas, é o melhor meio de conseguir a *eficácia económica*. Por consequência, a ausência de utilização das potencialidades humanas disponíveis é um atentado grave à dignidade das pessoas.

As pessoas possuem, num “mundo industrial”, uma *qualificação profissional* (sendo frequentemente o termo “profissional” utilizado como substantivo para designá-las), ligada à

sua capacidade e à sua actividade. Sobre esta escala de qualificação repousa uma hierarquia dos estados de grandeza, marcada pelas competências e as responsabilidades.

Nas relações de trabalho e nos sistemas de remunerações, as qualificações formais que exprimem esta grandeza industrial opõem-se tanto a uma avaliação mercantil que resultaria imediatamente de um serviço prestado, quanto a uma avaliação doméstica apreciando a autoridade de uma pessoa.

Os objectos de um mundo industrial são instrumentos, meios, mobilizados para uma acção que se apresenta como uma tarefa produtiva. A fabricação de produtos põe em obra as matérias-primas e a energia, as máquinas e os métodos. O corpo é o utensílio primário,

que trabalha no esforço e os objectos da natureza industrial prolongam a eficácia deste trabalho.

Os objectos da natureza industrial contribuem para moldar um espaço no qual os efeitos se transportam em função de mecanismos. O espaço organiza-se de tal maneira que as zonas distantes ou estranhas à acção, segundo uma topografia doméstica, serão tratados como um ambiente a partir do momento em que as ligações funcionais tenham sido estabelecidas. As diversas acções são integradas num mesmo plano homogéneo, regulado por eixos, linhas directoras, dimensões, graus, níveis. Os objectos são postos em relação neste espaço com a ajuda de listas ou de inventários tratáveis por lotes. O espaço mensurável é projectável sobre uma folha de papel onde se joga uma parte da prova, graças à confecção de grelhas, estados, gráficos, esquemas, organigramas, enquadramentos, contabilidades, quadros de bordo. Os instrumentos de medida que contribuem são verdadeiramente máquinas a situar no espaço. Eles padronizam ao produzir, a partir de uma definição e de um inquérito, os objectos em boa e devida forma, cuja função pode ser apreendida por critérios ou características. Não existe corpo que não possa ser tomado nestas medidas e inscrito na ergonomia da tarefa a cumprir.

## **II PARTE**

### **1. SOBRE AS OPÇÕES METODOLÓGICAS:**

*“Aqueles que se ocuparam das ciências foram ou Empiristas ou Dogmáticos. Os Empiristas, à maneira das formigas, apenas amontoam e consomem; os Racionalistas, à maneira das aranhas, tecem teias a partir de si próprios: mas o método da abelha situa-se a meio, já que recolhe a matéria das flores dos jardins e dos campos, mas transforma e digere-a através de uma faculdade que lhe é própria. E não é diferente o verdadeiro trabalho da filosofia; não se alimenta apenas ou principalmente das forças da mente, nem deposita intocável, na memória, a matéria que lhe é fornecida pela história natural ou pelas experiências mecânicas, mas antes no entendimento, uma vez modificada e transformada. Assim, de uma aliança mais estreita e respeitada entre estas duas faculdades, a experimental e a racional, aliança que até agora ainda não foi conseguida, algo de bom é de esperar.”*

(Francis Bacon, citado por André, 2003)

Entre as “formigas, as abelhas e as aranhas, perfilhámos a perspectiva das abelhas, mas sem perder de vista o exemplo das formigas”, para podermos adquirir os conhecimentos científicos de aplicação prática, de modo a que o nosso trabalho fosse concretizado em tempo útil e procurando acrescentar algum saber à nossa realidade.

A abordagem à história de vida de Domingas Valente, afigurou-se-nos à partida, como um «programa de investigação teoricamente denso e metodologicamente aberto» (Conde, I. 1993, p.199), na medida em que uma biografia,

«primeiro requer situar o sujeito nas suas múltiplas ordens de localização pessoal e social, ao mesmo tempo que, pensada na dupla hipótese minimalista e maximalista, torna possível entrecruzar a também dupla noção de vida e trajectória.» (Conde, I. 1993 p.199)

Se por um lado, a nossa investigação assentou numa relação triangular de memória – identidade – narração, e portanto algo empírica, por outro, procurámos nos trabalhos produzidos por diferentes autores, fundamentar cientificamente a perspectiva adoptada sobre a identidade e acção desta Professora.

Como afirma Dubar (1995), as identidades existem nas “alteridades”, variando historicamente e dependendo do seu contexto; será no encontro dos processos de identificação – o para si e o para os outros – que se fundamenta a noção de identidade. As formas identitárias permitirão que cada indivíduo tenha uma pertença singular ao mesmo tempo que ocupa um lugar no seio da sua comunidade.

A nossa pesquisa, assente nas dinâmicas de um estudo de caso, procurou estudar, em profundidade e de forma algo original, as variáveis comportamentais da professora Domingas Valente num período de tempo e espaço físico determinados. Assim, num verdadeiro cruzamento entre teoria e empiria, o nosso trabalho de análise das memórias de professora, quer através da sua oralidade, quer recorrendo a fontes escritas pela própria e de alguns interlocutores que com ela privaram, recorreu à entrevista como elemento primordial e ponto de partida para a recolha de dados para o nosso trabalho.

«Querer ouvir quem fala lado-a-lado com o tal falar para ouvir, significa então procurar a simetria do olhar e mesmo, para chamar as coisas pelo nome, a democraticidade da escuta sociológica: procurar a palavra junto desses “falantes” afinal por nós e para nós demasiado remetidos ao silêncio numa prática de investigação que, por razões várias onde não falta um populismo (pouco) envergonhado, se tem consagrado aos “silenciados”, mas também junto destes continuar a dar a palavra.» (Conde, I. 1993. p. 202)

Por vezes os investigadores vivenciam um certo desconforto quando realizam entrevistas, pois imaginam que estão a retirar algo muito precioso do outro sem lhe dar nada em troca. No presente caso, não vivenciámos tal sentimento. Numa aproximação a Romanelli (Romanelli, G., 2000. pp.171-183), as entrevistas a Domingas Valente, ao mesmo tempo que nos permitiram recolher informações para a nossa pesquisa, conduziram-nos a um sentimento de cedência de tempo e espaço para que a entrevistada pudesse reflectir sobre si própria, refazer o seu percurso biográfico, pensar sobre a sua cultura, valores, a história e as marcas que constituem o grupo profissional a que pertence, as tradições da sua comunidade e do seu povo. Quando realizamos uma entrevista, facultamos ao entrevistado a oportunidade de apreender a sua própria situação de outro ângulo, e observar-se a si próprio, reflectindo sobre a sua própria vida, dando-lhe um novo sentido.

Ao avaliar o meio social onde está inserida, a entrevistada autoavalia-se e assim, afirma-se perante a sua comunidade e perante a sociedade, legitimando-se como interlocutora e reflectindo sobre questões em torno das quais talvez não se detivesse noutras circunstâncias e que, porventura podem até, em alguns momentos, causar alguma emoção ou constrangimento não previsíveis.

«Contar a sua história de vida não é só falar para lembrar, mas um acto, um encontro com o passado» (Bertaux-Wiame, 1988:258), um passado que, continua Halbwachs, corresponde a uma “imagem imobilizada do tempo”. Pelo que o mais importante consiste em não perder de vista a *duplicidade imagem-lembrança* convocadas por mediação de uma memória tanto activada – porque solicitada – como activa – porque funcionalmente orientada enquanto recurso emocional e cognitivo susceptível de voltar a servir a acção.» (Conde, I. 1994, pp.59-60)

Por outro lado, tivemos sempre presente que as narrativas obtidas, estimulam a escrita de uma História que não é uma representação exacta do que existiu, mas que se esforça em propor uma inteligibilidade da forma como o passado chegou até ao presente.

O que nós escrevemos não será a reprodução fiel do que aconteceu, mas uma produção discursiva assente em memórias, ou narrativas de identidade, na medida em que a entrevistada não apenas mostra como se vê a si mesma e ao mundo, mas, também, como ela é vista pelos outros.

«Em conclusão, a inteligibilidade biográfica assume a distância possível entre o uso da “chave” do lugar e a decifração do “enigma” do discurso – outras matrizes, outros écrans se interpõem nessa espécie de eixo imaginário na exacta medida em que o conhecimento de uma trajetória fica aquém do de uma vida.» (Conde, I. 1993 pp.209-210)

Desde o primeiro momento, estávamos cientes da complexidade do nosso estudo e da impossibilidade real de o conseguirmos reduzir a um plano de conhecimento pleno, em que todas as suas variáveis fossem percebidas e valoradas. Será precisamente (acreditamos), essa diversidade e a perspectiva subjectiva e singular sobre a própria experiência e os mundos a que ele se refere (numa referência ao trabalho de Luc Boltanski e Laurent Thévenot, 1991), que traduzirá a riqueza do nosso estudo.

A nossa acção foi balizada pelo Guião de Entrevista que reproduzimos em anexo, estando certos, agora que procedemos à transcrição e análise das entrevistas, que muito ficou ainda por dizer. Para a sua elaboração, recorreremos à leitura de alguma bibliografia, questão central do nosso estudo, e por isso prévia, mas também por acreditarmos que só assim poderíamos imprimir credibilidade ao nosso processo de construção científica.

A este passo, tivemos presente o trabalho de Quivy & Campenhoudt (1992) para quem a elaboração da problemática num projecto de investigação se inicia pela leitura, pela aplicação de entrevistas exploratórias e pela inventariação dos diferentes aspectos do problema posto pela pergunta de partida. Para estes autores, toda a investigação assenta num enquadramento teórico, indispensável para uma delineação consistente do projecto de investigação, obtido a partir de um processo de selecção de fontes e de uma leitura aprofundada das mesmas.

Assim, tivemos em vista não só o enquadramento da actividade dos professores no período que pretendemos estudar, mas também que nos permitisse determinar, ainda que de forma embrionária, as várias trajectórias da professora Domingas Valente.

Por outro lado, e porque tínhamos de respeitar “os tempos e as memórias” da

entrevistada, o Guião funcionou como elemento de apoio mas não limitador; procurámos estabelecer uma direcção sobre o que perguntar, sem fechar as questões a fim de dar liberdade e espaço à entrevistada. Também por isso, foi necessário permanecer longas horas junto da professora Domingas Valente, para que pudéssemos recolher as informações pretendidas, adaptando as nossas necessidades à sua disponibilidade.

Dada a sua concordância, as entrevistas foram gravadas em registo áudio, o que nos permitiu uma maior liberdade no questionamento e nas respostas. Os encontros, decorreram nos meses de Agosto e de Setembro de 2011 em ambiente informal, na intimidade da entrevistada e sempre respeitando os seus ritmos temporais e espaciais.

Atento o disposto nas alíneas a) e b) do artº 3º da Lei nº 67/98 de 26 de Outubro (Lei da Protecção de Dados Pessoais) e porque as conversas havidas com a Professora Domingas Valente contêm opiniões acerca de diversas pessoas identificadas ou identificáveis, optámos por não as anexar integralmente, seleccionando apenas alguns excertos que utilizámos nas Fichas Temáticas de Análise dos Dados das entrevistas à Professora Domingas (ver anexo 2).

Dos diferentes formatos possíveis para a entrevista, recorremos à entrevista semi-dirigida, por ser aquela que melhor se adequava ao que pretendíamos pesquisar. Nesse sentido, elaborámos um conjunto de temas gerais a abordar e traçámos um conjunto de questões abertas respeitantes a estes temas, colocando-as à Professora Domingas Valente, nem sempre pela ordem enunciada, dado que a entrevista se desenrolava como uma conversa informal e a ordem das questões teria necessariamente de ser flexível às circunstâncias de cada momento.

Dado que entre a entrevistadora e a entrevistada não existia nenhum tipo de relação de proximidade, os primeiros momentos foram de clara adaptação ao circunstancialismo da situação.

De modo gradual, a entrevistada foi relatando com naturalidade e autenticidade, sem constrangimentos, os seus sentimentos e as suas opiniões sobre os temas que pretendíamos abordar.

A nós, coube-nos desenvolver uma escuta activa e aberta, atenta num «ideal da exaustividade que implica toda a cadeia de inteligibilidade biográfica (encontro, escuta, interlocução, validação, compreensão» (Conde.I. 1993. p.199)

Depois de uma leitura exaustiva dos dados obtidos por via de entrevista semi-dirigida, os mesmos foram organizados em fichas temáticas de análise que, após integração

analítica, se enquadraram naquelas que viriam a ser três dimensões centrais da nossa análise do percurso biográfico de Domingas Valente: Dimensão Docente, Religiosa e Cívica.

Para tal, efectuámos as seguintes operações: leitura atenta de todo o material transcrito; agregação de respostas por significação; cruzamento dessa significação com as diversas dimensões que pretendíamos analisar; fundamentação teórica de cada dimensão.

Não obstante a entrevista ter sido o instrumento privilegiado de recolha de elementos que nos permitiu fundamentar os resultados e as conclusões do nosso estudo, importa referir que a pesquisa bibliográfica foi o procedimento estruturante na condução da nossa investigação. Essa pesquisa, foi transversal a todo o processo e desenvolveu-se como já referimos, a partir de uma pesquisa bibliográfica prévia com vista à definição com exactidão do nosso objecto de estudo. A partir desse momento, formulámos os objectivos da nossa investigação e traçámos as grandes questões orientadoras do nosso estudo.

Para além da literatura científica de referência publicada sobre a matéria, analisámos estudos diversos, artigos de opinião e dissertações de mestrado que se entrecruzavam com o nosso objecto de estudo para além da legislação vigente no período em análise.

Recorremos ainda à análise de testemunhos registados em DVD, Actas, Programas de Actividades, Cartazes e Artigos de Jornal.

### III PARTE

#### 1. SER PROFESSORA NO SISTEMA EDUCACIONAL PORTUGUÊS NO PERÍODO DO ESTADO NOVO À REVOLUÇÃO DE ABRIL



Fig. 5 - Cartaz da série, “Deus, Pátria, Família: a Trilogia da Educação Nacional” é uma esplêndida síntese da pedagogia e moral salazarista. Para além deste, em 1938 foram editados e distribuídos por todas as escolas primárias do país, outros seis cartazes para comemorar e homenagear os dez anos de governação de Salazar e ensinar aos jovens os princípios do regime

Ao centrarmos o nosso estudo na acção desenvolvida por esta professora na transição do denominado “Estado-Novo” para o pós 25 de Abril, pretendemos aferir até que ponto, há ou não enquadramento e assumpção dos padrões da época e de que forma eles podem ou não ser questionados através de condutas singulares que em tudo parecem colar-se ao exigido.

Entre 1933 e 1974, o sistema educacional é controlado pelo regime vigente com vista a uma educação nacionalista e ideológica, centrada na exaltação dos valores nacionais (o passado histórico, o grande Império Colonial, a religião, a tradição, os costumes, o serviço à comunidade e à Pátria, a solidariedade humana numa perspectiva cristã, o apego à terra...) e no ensinamento e difusão da ideologia estatal aos jovens. Teme quem preconiza correntes políticas diferentes, quem tem um nível educacional alto e quem defende o Capitalismo ou o Comunismo, com os quais Salazar mantinha uma relação de desconfiança (no primeiro caso) ou até mesmo de rejeição (no segundo caso), visto que ele se orientava pela Doutrina Social da Igreja, defendia uma solução económica de pequena iniciativa privada (para maior distribuição de riqueza) e de maior protecção dos assalariados/

trabalhadores do que aquela que existia normalmente nos sistemas capitalistas de então.

A presença autoritária do estado é uma das características dominantes da política educativa no período de 1930-1974. O denominado Estado Novo sente-se investido de uma "legitimidade" que lhe permite socorrer-se de um conjunto de práticas de doutrinação vendo o ensino como factor de socialização: «inculca valores, subordina corpos, disciplina consciências» (Rosas,F.1996. p.286)

«Para os salazaristas, o princípio da neutralidade da escola serviria apenas aos republicanos para proibirem o ensino religioso nas escolas públicas. Era portanto uma mera arma ideológica. Longe de serem «neutras», as escolas deveriam tornar-se veículos activos de doutrinação política. «Como adeptos duma doutrina», advertia Salazar, «importa-nos ser intransigentes na defesa e na realização dos princípios que a constituem.» A partir de 1926, qualquer tentativa de «neutralidade» era considerada criminosa pelos adeptos do novo regime. A neutralidade era encarada com desconfiança na suposição de que encobria hostilidade. Na opinião dos salazaristas, não se podia ou devia ser «neutro». Pelo contrário, a militância e a política intervinham em todas as áreas. A política deveria pois entrar nas escolas. Como salientava o director-geral da Instrução Primária em 1934, «deslocada da arena das paixões para os gabinetes de análise e estudo, a actividade política nada tinha de arrepiante». Somente a política partidária era abominável e deveria ser proibida. (Mónica, M.F., 1980 p.517)

A raiz doutrinal está sempre presente, extravasando o espaço escolar, passando pelo seio familiar e chegando à comunidade em geral. Aliás, o sistema educativo é o meio privilegiado para a inculcação de ideias unificadoras no plano político, simbólico e cultural, numa lógica de compartimentação que separa os géneros e os grupos sociais, que nivela a aprendizagem a um nível mínimo (redução de escolaridade obrigatória, redução de conteúdos programáticos, redução do nível de competências dos professores, etc.) e que implementa um centralismo, controlado por uma pesada máquina de inspecção.

O século XIX português fora caracterizado por reformas educativas que raramente passaram dos textos legislativos ou declarações de intenções.

«O desenvolvimento do capitalismo português, na sua unidade fundamental e na diversidade das suas orientações, não determinou entre nós um alto desenvolvimento das forças produtivas. O sistema escolar português não ultrapassou, por isso mesmo, os limites dos estreitos interesses económicos e culturais da burguesia. Nunca se alcançou a democratização real da Educação e da Instrução.» (Fernandes, R.1978. pp. 93-94).

Só em 1870 foi criado o Ministério da Instrução Pública, pois até aí, o Ministério do Reino tratava da Administração, Beneficência, Polícia, Política Geral e Saúde. Na década de

70, o poeta João de Deus, revela-se um importante pedagogo, publicando em 1876, a **Cartilha Maternal**<sup>1</sup>, graças à qual muitos milhares de portugueses aprenderiam a ler.

O reconhecimento explícito do carácter militante da escola e a defesa de uma escola politizada levaram a uma nítida e forte intervenção das autoridades salazaristas nos textos dos manuais do ensino primário. Às «purgas» iniciais dos livros de leitura segue-se a adopção do livro único, destinado a fornecer aos alunos os valores «correctos». A doutrinação nos valores da obediência, resignação, caridade, disciplina, piedade, trabalho aturado e virtudes da vida familiar e rural, juntamente com a inculcação de doses maciças de elogios ao regime do Estado Novo e seu carácter patriótico e ordeiro, passaram a ser diárias. A escola primária salazarista não era nem jamais se pretendeu neutra.» (Mónica, M.F., 1980 p.517)

Na passagem do século XIX para o século XX, Portugal era um país rural. A população não chegava aos 5,5 milhões de habitantes, dos quais cerca de 4,5 milhões viviam no campo. A população urbana estava principalmente concentrada nas duas maiores cidades (Lisboa e Porto). Para além de país rural, Portugal era também analfabeto - três quartos dos seus habitantes não sabiam ler nem escrever. As classes sociais que se identificavam com o projecto republicano eram as classes médias urbanas e a República era a esperança de um povo humilde de cidades humildes (Rosas, F. (1994) e Serrão, J. V.).

O Decreto nº 8 da Direcção Geral de Instrução Pública de 24 de Dezembro de 1901 do ministro Hintze Ribeiro é o texto legislativo que marca os dez últimos anos da Monarquia e a sua importância centra-se em torno de duas questões: a sua concepção que se integra perfeitamente no espírito pedagógico do século XX e no facto de ser precedido de um relatório em que cada medida da reforma é confrontada e justificada com um estudo

---

<sup>1</sup> *Infra* p.76

comparativo da situação noutros países. Hintze Ribeiro escreve no relatório preliminar uma frase que lhe ficará para sempre associada:

«A abertura de uma escola não faz nem nunca fará fechar uma prisão; assim como o bem-estar material não está intimamente ligado, nem é fatalmente proporcional ao grau de instrução do povo.»

E continua,

“Mas quando se olha para a grandeza do conjunto, e se mede a importância da obra realizada, como do muito que falta realizar ainda, forçoso é reconhecer que a instrução primária, sendo uma das mais fecundas e legítimas manifestações da solidariedade social, constitui evidentemente um grande passo para a sonhada redenção da humanidade!» (Decreto nº 8 da Direcção Geral de Instrução pública de 24 de Dezembro de 1901)

A "República", foi um período complexo da vida portuguesa, terminando em 1926, ano que marca o início da ditadura militar que viria a anteceder a instauração do Estado Novo,

em 1933. Os republicanos pretendiam reformar a mentalidade portuguesa e muitos foram os que procuraram reformar a educação.

Ideologicamente, inscreviam-se numa linha de continuidade relativamente ao liberalismo. Impregnada de uma tradição anticlerical, esta "Primeira República" tinha a sua base social nas classes médias urbanas e entendia que a instrução do povo seria o elemento motivador de prosperidade, pelo que, compreendendo a importância do papel que os professores primários podiam desempenhar no país, apoiaram-nos, prometendo-lhes uma melhoria de condições de trabalho e de vida.

É precisamente sob a influência dos republicanos, que se desenvolve um movimento associativo favorável à instrução primária e popular, que terá uma grande importância na História da Educação em Portugal até à chegada do Estado Novo. Os professores do ensino primário aderiram ao movimento republicano mais por pensarem que seriam compensados materialmente, do que por opção política, e este período de instabilidade política, fundamentalmente devida à impossibilidade de assegurar um desenvolvimento sócio-económico efectivo, impediu o cumprimento das promessas sociais e educacionais. A problemática educacional esteve no centro do pensamento e da prática dos dirigentes republicanos, mas os problemas tradicionais no campo educativo persistiam: analfabetismo, insuficiente número de escolas primárias, deficiente preparação pedagógica e científica dos professores e maus salários. (Rosas, F. (1994) e Serrão, J. V.).

Durante a Primeira República, foi produzida uma enorme quantidade de legislação sobre o ensino, mas o documento fundamental foi a reforma de 1911 (plasmada na Lei de 29 de março de 1911). Apesar das suas intenções revolucionárias e da negação dos

princípios educativos monárquicos, esta reforma representa o seguimento natural da ocorrida em 1901, nomeadamente no que diz respeito aos programas escolares, ao sistema de nomeação, às diferentes categorias de professores ou ainda ao regime de inspecção do ensino; por outro lado, determina a neutralidade da escola face à religião - "nem por Deus nem contra Deus" - a coeducação, o ensino primário superior e a descentralização do sistema escolar (estas últimas que não conseguem ser implementadas até 1926).

Com João de Barros e João de Deus Ramos (filho de João de Deus), surgem os **Jardins-Escola João de Deus**, instituições de ensino privadas. Criam-se as Juntas Escolares que exercerão a sua actividade de 1919 a 1925. Em 1923 é elaborado um "Projecto de Reforma da Educação", no seguimento de um inquérito nacional ao corpo de professores mas que não chega a ser discutido no Parlamento.

Este projecto tentou, de forma inovadora e congregadora, construir um conjunto coerente desde o jardim infantil até à universidade, para além da criação de Faculdades de Ciências da Educação para formação de professores.

Com a imposição da **Ditadura de 1926**, a era da experimentação social e de inovação pedagógica foi substituída por um período dominado por ideias conservadoras e tradicionalistas.

Com os poderes reforçados pela sua nomeação como ministro das finanças em 1928, António Salazar profere um discurso numa entrevista de 1933, em que considera como não urgente ensinar o povo a ler.

«Os salazaristas propunham-se acima de tudo destruir o «fetichismo do alfabeto», pecado típico dos republicanos. Vezes sem conta defenderam que a instrução, *per se*, não representava necessariamente um bem. Como o deputado Querubim Guimarães sublinhou na Assembleia Nacional, os feitos históricos mais gloriosos da nação portuguesa — a Reconquista, os Descobrimentos, a Restauração — não tinham sido obra de letrados.» (Mónica, M.F., 1980. p.509)

Para ele, a «Ditadura é um fenómeno que tenta colocar o poder em situação de prestígio e de força contra as arremetidas da desordem, e em condições de trabalhar e agir pela nação» (in <http://www.oliveirasalazar.org/textos.asp?id=193>) donde se infere o pequeno papel reservado à Educação.

Aliás,

«Como o afirmou a António Ferro, Salazar estava fundamentalmente interessado na educação de um escol nacional, e não na educação do povo: «Considero [...] mais urgente a constituição de vastas *élites* do que ensinar o povo a ler. É que os grandes problemas nacionais têm de ser resolvidos, não pelo povo, mas pelas *élites* enquadrando as massas.» (Mónica, M.F., 1980. p.506)

Logo em 1926, separam-se os alunos em função do género, o ensino primário complementar é extinto e considerado gravoso para o orçamento do Estado. As Escolas Normais Superiores são extintas e em 1933 é proibida a discussão pública, oral ou por escrito, de assuntos de serviço, prevendo-se a suspensão do exercício e vencimento por trinta dias, e mesmo a demissão no caso de reincidência. Em 30 de Novembro de 1931 é publicado o Decreto nº 20.604 que cria os “postos de ensino” dirigidos por “regentes escolares”, aos quais não é exigida habilitação específica para o efeito, mas tão-somente a comprovação de possuírem «a necessária idoneidade moral e intelectual».

Por Decreto de 19 de Março de 1932, são publicadas 113 frases (de Salazar a Mussolini) que passarão a constar dos livros escolares e a estar afixadas em todas as bibliotecas públicas, nas paredes das salas de aula e de leitura, nos corredores e nos pátios

dos estabelecimentos de ensino oficial ou privado, e de que são exemplo: "Obedece e saberás mandar", "Se tu soubesses o que custa mandar, gostarias mais de obedecer toda a vida", "Mandar não é escravizar; é dirigir. Quanto mais fácil for a obediência, mais suave é o mando" ou ainda "Na família o chefe é o Pai, na escola o chefe é o Mestre, no Estado o chefe é o Governo" (in <http://www.dre.pt/pdf1s%5C1932%5C04%5C08700%5C06030604.pdf>)

A Constituição de 1933, a publicação do Estatuto Nacional do Trabalho e uma série de medidas legislativas e sociais, (v.g. a criação da **Mocidade Portuguesa**<sup>2</sup> e da **Obra das Mães**<sup>3</sup>), assim como a adopção definitiva de uma atitude repressiva, traçam os contornos do Estado Novo. Este período vai caracterizar-se por uma ruptura muito mais profunda do que a implantação da República.

---

<sup>2</sup> A Organização Nacional Mocidade Portuguesa (ONMP) foi criada pelo Decreto-Lei n.º 26 611, de 19 de maio de 1936, em cumprimento do disposto na Base XI da Lei n.º 1941, de 19 de abril de 1936. Pretendia abranger toda a juventude - escolar ou não - e tinha como fim estimular o desenvolvimento integral da sua capacidade física, a formação do carácter e a devoção à Pátria, no sentimento da ordem, no gosto da disciplina, no culto dos deveres morais, cívicos e militares. A ela deveriam pertencer, obrigatoriamente, os jovens dos sete aos catorze anos. <http://dre.pt/pdf1sdip/1936/05/11600/05360547.pdf>.

<sup>3</sup> A Obra das Mães pela Educação Nacional (OMEN) foi uma organização feminina criada pelo Decreto n.º 26 893, de 18 de Agosto de 1936 com o objectivo de estimular a acção educativa da família e assegurar a cooperação entre esta e a escola. Visava igualmente contribuir para a plena realização da educação nacionalista da juventude portuguesa. Para atingir este objectivo, a organização e orientação da Mocidade Portuguesa Feminina (MPF) foi confiada à OMEN. <http://dre.pt/pdf1sdip/1936/08/19100/09810984.pdf>

Baseada na palavra de ordem "**Deus, Pátria e Família**", a escola do Estado Novo considera de forma dúbia a simples aquisição de instrumentos culturais.

«A escola única, defendida sobretudo pelos republicanos, tinha fundamentalmente em vista três objectivos: a igualdade e a gratuidade de acesso à instrução, o estabelecimento de um sistema educacional laico e a criação de um sistema de orientação vocacional. Todas as crianças, ricas ou pobres, rapazes ou raparigas, da cidade ou do campo, deviam gozar das mesmas oportunidades educacionais. A escola única permitir-lhes-ia «subir aos postos superiores da sociedade, consoante as suas faculdades e aptidões», o que beneficiaria não só o indivíduo, mas também a sociedade. Numa palavra, a escola única era o cadinho de todas as classes, a partir do qual a harmonia social progressivamente emergiria.» (Mónica, M.F., 1980. pp.511-512)

Para o regime de Salazar, ser professor exige "**vocação**" e "**sacerdócio**".

“No âmbito dos processos de recrutamento dos professores, o ministério tentou afinar os mecanismos de acesso à profissão de maneira a que houvesse um controlo mais efectivo. Já em 1936, o Estado estava preocupado com esta questão, visto que nem todos os professores tinham aderido com entusiasmo às ideias nacionalistas e corporativas apoiadas pelo Estado Novo. A partir desta altura, reforçava-se ainda mais a importância atribuída à idoneidade dos candidatos à docência, “porque com professores

menos idóneos não é possível obter êxito em qualquer reforma” (Decreto-lei nº 36:507, 1947:883) (Resende, J.2003. pp.313-314)

Com o Estado Novo o docente do ensino primário deve remeter-se à sua sala, seu único território de acção.



Fig. 6 - Salas de aula masculina e feminina – Década de 50

«A visão salazarista da sociedade ideal, hierárquica e imutável está na origem de uma concepção específica do papel da escola, concepção segundo a qual a escola não se destinava a servir de agência de distribuição profissional ou de detecção do mérito intelectual, mas devia antes ser usada como aparelho de doutrinação. Para o salazarismo não havia, aliás, qualquer necessidade de justificar as desigualdades económicas, inevitáveis e instituídas por Deus. Convinha, pelo contrário, rebater as falsas ideias do passado que apresentavam a escola como a «grande niveladora». Salazar afirmava mesmo categoricamente que a educação, só por si, pouco nivelaria, ou seja, que, numa sociedade naturalmente hierarquizada, a educação pouco poderia contribuir no sentido de uma maior igualdade. O ataque mais articulado e veemente contra a escola única vindo das fileiras salazaristas surgiu em 1928 pela pena de Marcello Caetano.» (Mónica, M.F., 1980. pp.512-513)

O Estado Novo não quis a passagem da arte à ciência na educação, preferindo a adopção do modelo de “sacerdócio” para os professores. Em 24 de novembro de 1936, publica-se o decreto-lei nº 27.279 donde se deduz o que atrás ficou dito, nomeadamente ao afirmar, no seu art.º 9º:

«O casamento das professoras não poderá realizar-se sem autorização do ministro da Educação, que só deverá concedê-la nos termos seguintes:  
Ter o pretendente bom comportamento moral e cívico;  
Ter o pretendente vencimentos ou rendimentos documentalmente comprovados, em harmonia com os da professora.» (in <http://www.sg.min-edu.pt/fotos/editor2/1936.pdf>)

Não obstante o enquadramento legal do professorado aqui brevemente abordado, podia observar-se uma pluralidade de formas de construção da profissão como demonstra Resende (2003) e como veremos adiante.

### **1.1. A ESCOLHA PROFISSIONAL DE DOMINGAS VALENTE**

*«a minha vida profissional foi uma escolha, por vezes uma missão»  
(Valente, D. 2012 ESE Portalegre)*



Fig. 7 – Domingas Valente

No final da adolescência, Domingas Valente, estava indecisa sobre o percurso profissional a seguir. Por um lado a vivência familiar, e a observação do mundo que a rodeava, incutiram-lhe princípios de justiça social e cidadania, que a conduziam ao curso de

Direito. Ao invés, esse gosto de defender as causas dos mais fracos e desprotegidos numa sociedade que qualificava de injusta, acabou por ser a fundamentação para a escolha profissional de professora.

Enquanto estudante, era aluna do quadro de honra (facto de que não se orgulha pelo simbolismo que tal acarreta, se contextualizado à época), dotada de grandes capacidades nas mais diversas áreas, tendo sempre conseguido aplicar os seus conhecimentos com sucesso, talvez numa perspectiva de agradar aos pais, mas sobretudo de rentabilizar o investimento e sacrifícios por eles feitos em prol dos filhos, e também dos irmãos entre si, que se apoiavam e entretinham constantemente.

Domingas Valente era portadora de uma identidade que se manifestava por uma relativa realização individual no que respeita ao sentimento de auto-estima, à capacidade de suportar tensões e de resistir ao conformismo exagerado.

Domingas Valente era uma adolescente autónoma, sabendo quem era e o que desejava na vida, sentindo que os outros (aqueles que, por serem significativos, se constituíram como modelos de identificação) lhe reconheciam a sua determinação em permanecer firme na forma de pensar e de agir, no sentir e projectar. Possuía aquilo que Chickering denomina de *competência interpessoal*, pela sua capacidade de escuta, de questionamento, de feedback, uma atitude sensível em relação aos outros, fruto de uma trajectória de *continuidade* inter e intrageracional resultante de experiências infantis coroadas de êxito (Erikson).

O pai de Domingas Valente,

«...adolescente, feito Homem à pressa, pelas contingências da vida, jamais deixou transparecer, em toda a sua caminhada, projectos e realidades que não fossem conforme a verdade, a liberdade e a justiça, consubstanciadas no respeito pela dignidade humana. Consciente de que a carreira profissional de 2º sargento músico da GNR não representava tudo, mesmo com as glórias vividas e a estabilidade profissional daqui decorrente, abandona a capital. De alma e coração, volta às origens: educar homens, formar músicos, nas Filarmónicas, os “Conservatórios Populares” a única Escola acessível, para os mais desfavorecidos.» (Azaruja, J. 2006. pp. 28-29)

Figura incontornável, pilar na formação de Domingas Valente, investiu nela (e nos restantes filhos) os seus saberes e mostrou-lhes que o caminho a seguir não é isento de riscos, avanços e recuos, mas que a convicção e o empenho na luta por objectivos devem sempre prevalecer.

No espaço público, Domingas Valente sempre demonstrou as suas capacidades realizadoras, quer em termos de explorações críticas e denunciadoras sobre tudo o que entendia sujeito de reparo, quer em termos de consciência e apetência para a negociação.

Quanto mais rigoroso era o seu trabalho, mais seria inatacável pelo regime em que não se revia e acima de tudo, poderia proporcionar aos seus alunos e respectivas famílias um maior bem-estar e conhecimento. Citando António Nóvoa, (1992 p.9)

«esta profissão precisa de se dizer e de se contar; é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.»

É precisamente nesta perspectiva que enquadrámos a postura de Domingas Valente, ao aceitar a imposição familiar de uma vida não sonhada mas perante a qual conseguiu impor a sua individualidade.

«aos 16 anos (...) o meu pai chamou-me ao escritório dele (...) e disse-me:  
- Tu tens umas notas belíssimas para entrares no Magistério em Évora e a Maria das Dores diz que tu tens uma inclinação especial para o ensino, Dominguinhas o que é que tu dizes?  
- O papá sabe que eu quero ser bailarina...  
- É a última filha mas é a primeira que eu contraria. Vou contrariar. (...). O pai sabe a vida de risco que levam. Nós estamos na província, não estamos em Lisboa, tu tens de te deslocar para um mundo que não conheces... (ele ali fez-me ver a vida...) cuidado, é melhor ficares por aqui...  
- Mas... está bem, papá eu vou para Évora tirar o curso, também gosto, mas o papá sempre que me convidarem deixa-me ir ao Bernardim Ribeiro dançar?  
- Até aos 18 anos deixo, depois dos 18 anos uma professora não anda a mostrar as pernas no palco.  
Encerrou o assunto e levei semanas a chorar...(...)  
A minha mãe fez-me ver tudo e mais alguma coisa.  
Vou para o Magistério, com tanta raiva mas com uma força!  
Tirei a melhor nota do curso que era 16. Era a nota mais alta que se dava!  
Com uma fúria e pronto tirei o meu curso.» (Valente, D. Entrevista)

E assim, a antecipação de uma trajectória que não era a aspirada, transformou-se na concretização de uma trajectória inspirada, como veremos mais à frente.

Mas para Domingas Valente,

«O processo educativo» se, até certo ponto, está subordinado a normas e preceitos a que, mais ou menos, se pode atribuir certa «exactidão científica», não deixa de constituir uma «arte» e, por isso mesmo, como todas as artes, para nos poder proporcionar os seus melhores frutos, «precisa de ser livre». (Tamagnini, Eusébio, 1931, Questões de Ensino Secundário, Arquivo Pedagógico, Volume IV. P. 95 *apud* Resende, J.2003. p.299)

Assiduamente, reflectia na forma de cativar crianças (e adultos) para a escola, de seguir os programas muitas das vezes descontextualizados da realidade, procurando reinventar-se;

«eu cheguei a ver miúdos no quadro, a fazer situações problemáticas, a resolver problemas, e as baguinhas de suor deles pensarem... muitas vezes o meu lenço saiu... “então mas tu tens muito calor?”... “mas é só na cabeça”... (eu tinha equipas de socorro) “então mas o que é?”... “não sou capaz, não sou capaz professora”... (era aqueles problemas das torneiras... que horror)... “então vamos chamar a equipa” – porque depois eu através disso sabia se os outros estavam a par e se sabiam também e quais eram que também tinham dificuldades – e eles estavam sempre em acção; Capote e companhia saíam logo em auxílio... “eu não te faço isto (tinha as palavras da professora), mas vou-te explicar”... assim, muito sério para ele, porque ele sabia...”eu não to faço, vou-te explicar e tu é que tens que fazer” (...))» (Valente, D. Entrevista)

«(...) tanto que eu no outro dia disse a um grupo que cá veio, que era de Viseu, vieram numa excursão, (...) como é que os alunos podem ser bons a matemática se ainda levam o tempo a fazer as tabuadas, faz isto, faz aquilo, os meus alunos fizeram tabuadas porque desenvolve o cálculo mental, mas fizeram matemática e situações problemáticas que se faziam que implicavam outra espécie de raciocínios e que os preparavam para.... para outros anos...(...)» (Valente, D. Entrevista)

O distanciamento crítico da Professora Domingas Valente relativamente aos programas e estratégias pedagógicas altamente dependentes de orientações emanadas do Ministério da Educação, leva-nos a pensar a sua actividade docente como uma actividade em que a análise crítica das situações desempenhava uma parte fundamental. Tal actividade, encontra similitudes no trabalho crítico desenvolvido por alguns outros professores, à época, nos termos descritos por José Resende:

«Esta sua visão crítica [de certos professores] em relação aos programas taxativos veio ao encontro de uma perspectiva autónoma e inspirada do professor. Neste sentido, competia ao professor decidir qual era a melhor maneira de organizar a transmissão dos conhecimentos previamente definidos, e sempre de acordo com os objectivos dos diferentes programas que estavam a seu cargo durante o ano lectivo.» (Resende, J.2003. p.299)

Quando decidiu avançar na sua especialização, Domingas Valente foi questionada, mas reiterou os seus ideais,

«(...) tirei as minhas habilitações de base que são do ensino primário e estou aqui por acaso e se tiver de voltar para lá é uma alegria e uma honra para mim porque se eu estou aqui é porque amo os meninos e estou interessada na formação dos professores, que eu indirectamente era pensar nos meninos que eu cheguei ao ensino superior porque era uma ânsia de formarmos os novos e sei lá (...)

Quando dei a aula na reitoria, na aula magna (...) depois mandaram-me convidar para o instituto luso-francês porque as professoras de Lisboa estavam interessadas no método investigação-acção: porquê?

Investigavam, os pais ajudavam na investigação porque estavam informados sobre o que os filhos iam dar na escola, os que tinham, os que trabalhavam nos

materiais que precisavam e acção porque eram as crianças a agir e interagir umas com as outras para conseguirem fazer os trabalhos e claro sob a égide do rigor científico da professora que acrescentava muitas coisas.» (Valente, D. Entrevista)

Os sacrifícios impostos a si e à sua família, nem sempre compreendidos em toda a sua extensão pelos que consigo conviviam, o esforço e dedicação às causas que defendia, sem procurar dividendos materiais, não a confundiam com os docentes empenhados numa submissão de ideais, ressaltando assim, ainda mais, a sua postura “inspirada”.

A professora Domingas Valente não se revia nos castigos corporais mas antes no respeito. Soube encarnar a figura familiar de referência, aqui não só a do pai, mas sobretudo a de uma mãe educada, profundamente religiosa e detentora de um profundo saber aliado à disponibilidade de sentimentos, princípios que transpunha para a escola, dada a existência de laços ou de relações afectivas que ia cimentando com os seus alunos, fruto do tempo que passavam juntos e dos problemas diários que iam enfrentando, «(...) eu sei que marquei as pessoas mas não foi com ponteiradas, nem reguadas, nem a rasgar orelhas.» (Mandeiro, M.J. 1997, p. 103).

«O lado inspirado de professor, próximo do modelo doméstico, não era apanágio exclusivo dos militantes da causa nacionalista. Os professores que se manifestavam como porta-vozes da Igreja Católica pronunciavam-se a favor daquele mesmo modelo.» (Resende, J.2003. p.379)

«Por intermédio da adopção de uma postura maternal, afectuosa, o professor conseguia, por um lado, desenvolver laços de confiança com a criança e, por outro lado, criar as condições para que aqueles laços de confiança se transformassem numa atitude interiorizada pelo seu destinatário. » (*Idem.* p.380)



Fig. 8 - Turma da Escola da Serra, 1981-1984

Aliás, a este propósito, Domingas Valente vivenciou uma experiência que para sempre ficou na sua memória e (cremos) na das crianças que com ela a partilharam,

«Foi numa altura do ano em que vagou uma sala e eu estava ansiosa por me ver num espaço a que realmente chamasse nosso, meu e dos meus meninos (...)

agarrei com as duas mãos e começamos logo a fazer a mudança (...) dei-lhes assim um bocadinho de largueza, depois ficaram calados de um momento para o outro e eu que estava até a dar uma certa tolerância àquela gente e aos ruídos deles... virei-me e disse «o que foi?»... e veio a malta toda com o Hugo à frente com um pau da serração, e eu disse assim «então mas o que foi?»... «professora, achámos um ponteiro... um ponteiro... mas não o trouxemos...» «algumas vez na vossa sala vocês viram um pau desses?»... «Não, mas o meu irmão já levou com ele pelas orelhas»... outro «e o meu primo leva que às vezes até faz um bocado de sangue»... «oh filhos, tragam-me cá o pau, aqui ao pé da secretária, todas as coisas nesta vida têm a sua utilidade e é o caso deste pauzinho, de certeza que serve para alguma coisa, mas não para bater na cabecinha dos meninos, alguma vez viram nas minhas mãos um pau?... não sou pastor, não tenho que andar de pau...»... «pois, é verdade»... dizia a Ana Maria... o Hugo... «pois, mas ele está cá»...

Nós tínhamos umas almofadinhas quando fazíamos os debates sentávamo-nos nas almofadas e depois... «vamos lá todos sentar, mas vamos lá calar, vamos lá estar calmos, que isso não é nada...» e o Hugo não largava o ponteiro...

Vamo-nos sentar e vamos aqui acalmar, o que se passa nas outras escolas não nos interessa, nós temos é de viver em paz e em sossego e vocês estão aí todos... «pois, pois o meu primo que diga, o meu irmão é que sabe...» e calou-se tudo e eu digo:

- «Oh queridos olhem para a plantinha que esta na nossa sala, toda derrengada, toda, toda, o que é que esta a precisar? De um amparo, como os meninos precisam, para crescer...querem ver?»

- «Hugo tu que a tens, põe lá, põe lá... »

E ele não deu um passo à frente, saberia ele ou pensaria ele “fica à mesma na sala de aula?”

E eu agarrei,

- «Arranjem lá aí um fiozinho» espetei, a planta era trepadora (...) Até calhou bem, porque a planta tinha lá um pau, uma cana e a cana partiu-se e depois realmente (...) a planta ia trepando e tombava, não é? E então quando o fio atou, então batemos palmas, fizemos uma roda à volta da flor...

Fizemos uma festa, eles deram-me um beijo cada um, foi um momento (...) Foi um alívio, até que enfim, até que enfim (...) eu pu-los à prova, alguma vez viram isso? E se perguntassem aos meus alunos aqui de Portalegre, que têm sido meus alunos, não, nem régua nem ponteiro, essas coisas só para meninos muito maus e eu nunca tive meninos maus que precisassem de castigos e é nisso que eu acredito, percebe? Nós damos a certeza de uma auto-estima forte, para a escola só vêm os meninos bons, os meninos bons não perdem um dia de escola, vêm, são felizes aqui, vocês cantam ... «sábado e domingo eu nunca canto, só quando vou à missa mas são cantigas da missa...»

Sim, sim, era o lugar mais feliz! As canções eram “o cantinho feliz”. Quando eu dizia:

- «os meninos são todos iguais... nas necessidades que têm!» porque nós sabemos que os meninos são tão diferentes uns dos outros, não é? (...) mas são todos iguais nas necessidades (...)» (Valente, D. Entrevista)

A acção de Domingas Valente assentava, em certa medida, isto é, não exclusivamente, num modelo de justificação doméstico, na forma como procurava orientar, encaminhar e pautar os comportamentos dos seus alunos, separando os espaços de acção,

mas fomentando uma estreita ligação da casa à escola, chamando os pais a participarem nas actividades,

«eu todos os meses fazia uma reunião de pais e dava conta do que eu fazia (...) mas marcava a reunião de pais para depois do jantar. Eu pedia desculpa porque não viam a telenovela mas primeiro estavam os filhos. “Ai minha senhora não que a gente também gosta de saber”. Dava o programa a um dos pais e um pai lia de onde eu tinha marcado, até onde eu tinha marcado e que englobava a planificação do mês (...) os senhores vão para o café vão para onde quiserem, discutem o que quiserem mas também têm de saber como é que os seus filhos trabalham na escola, como se ensina, como se trabalha, e compreender porque é que os meninos não levam trabalho para casa, porque aqui coitadinhos fartam-se de trabalhar, (risos)...porque o que eu não queria era que o método ... ninguém o sabia, não podiam pôr-se a ensinar as crianças (...)» (Valente, D. Entrevista)

A ligação entre a escola e a casa desenvolvia-se também através de trabalhos de recolha que as crianças faziam ou de actividades como a confecção de bolos que os pais e avós tinham de provar e apreciar,

«(...) esses dois extremos, ajudei-os a criar uma consciência, muito afectiva.(...) uma ligação, uma ponte que fosse sempre transponível.(...) na base do respeito e só no respeito e do afecto os professores não necessitam de empregar mais nada, senão a sua sabedoria e encaminhar (...)» (Valente, D. Entrevista)

O trabalho desenvolvido por Domingas Valente com os seus alunos, extravasava os limites da sala de aula. As crianças eram convidadas a investigar sob a orientação da professora, que assim procurava estimular o gosto pela aprendizagem do que não vinha nos livros, bem como o espírito de camaradagem. Por outro lado, a professora assumia que não era detentora de todo o saber e mostrava o desejo de aprender com os seus alunos.



Fig. 9 - Painel de Cortiça

O painel feito com cortiça e tecidos vários (materiais nobres no concelho de Portalegre, dada a existência das fábricas Robinson e Lanifícios) é um excelente exemplo do que acabámos de referir.

«Portanto fomos conhecer a serra, os passarinhos, as flores, o que a serra tem de lindo e depois eles vieram, que se fazia o baile e perdeu-se...isto é feito em feltro...(...)

E fomos à serra, vimos borboletas, ouvimos os passarinhos, por acaso estava um dia de nuvens, mas levantou e depois abriu o sol, e alguém não estava com a sua folhinha de papel a tirar... atenção...(...)

A marcha dos balões foi à noite, eu não estava com eles e então vieram eles no outro dia e eu disse: cada um faz um elemento com um balão porque somos tantos não podemos encher só de balões, mas eles tiveram a noção...

Eu aprendi isto tudo com eles. Porque eu nunca, nunca ia a festas (...) do todo, daqui serra, daíem ou mais carregado porque já era ao anoitecer, aquele cogumelo ali, a natureza, mas houve uma coisa que me marcou imenso, porque aquilo era uma verdadeira oficina, a escola para estas coisas, a sala nesta altura transformava-se...(... ) aos bocadinhos mas não cortávamos o dia, porque a inspiração estava e os meninos no outro dia podiam não estar inspirados para fazer o trabalho e isto era o trabalho da semana, tinha sido a planificação feita, o painel tem de ficar até meio da semana feito porque ia para as exposições da Festa da Cidade.

Isto é capaz de ser 1 m por 70 ou qualquer coisa assim, não me lembro. Pronto, fez-se à medida mais ou menos do que eu disse: olhem, vocês são capazes de preencher o painel?

Logo se formaram grupos, os do baile (queriam todos ser do baile), olhe como eles agarravam para bailar...depois estava a máquina dos frangos a assar, as mesas postas...(... ) do vinho... que eles sabiam que aqui se bebia bastante vinho e além é o tiro ao alvo e ali o algodão doce que se sabe que no ano x era a 5\$00 cada rolo de algodão doce, de maneira que, como vê ...olhe a mulher que ia à água com o cântaro na cabeça...(...)

Fazia-se um esquema, que era feito pela professora e dado por eles: a que vamos dar atenção? O que vamos perguntar? O que vamos fazer? Para eles se orientarem nas entrevistas e sobretudo para respeitarem os meninos. Formavam-se equipas: quem é que fica para a equipa do coreto? Para a equipa dos fardamentos dos músicos? Para a equipa dos instrumentos? Porque é uma escola organizada e responsabilizada.

Por vezes havia preferências. E eu, ou impunha, «obrigaram-me a isto, eu não gosto como sabem, mas para haver organização tem de haver uma voz que ponha tudo no lugar» (...) mas normalmente eles até lá do recreio ou lá de casa, vinham organizados: «nós ficamos nisto, as gaiatas vão todas para os aventais, o que vocês acham?»

«Pois, porque elas é que sabem coser e a costura é importante para elas», mas eles aprenderam a coser botões, às vezes tirava-se das calças um botão e eu tinha lá uma caixa de costura e eles mesmos, as mães agradeceram-me tanto nas reuniões «eu não tenho, eu não sou capaz de o fazer pegar numa agulha».

Isto é das coisas mais significativas que eu guardo porque foi uma lição que eu também tive com eles... eles deram-me a ideia... e trouxeram fotografias de casas de pessoas, puseram o nome por trás para depois devolver, por isso é que eles se inspiraram ainda mais na recolha que fizeram... eu não tinha visto a festa dos aventais e eles trouxeram-me coisinhas... as barracas do vinho... os comes e bebes e essas coisas, as mesas, toalhas eles só arranjaram verde, tinham o material que a fábrica deu, mas eram brancas... e as fotografias eram a preto e

branco... de maneira que veja, uma avó que se atrasou mas que vinha para a festa... não vê o penteado da avó?... O poupinho da avó, os outros foram para a frente, houve debate, pois naturalmente a avó não podia vir sozinha e o outro e se aparecesse o lobo... não isto aqui não é história, isto é real...

Este menino que fez a roda (...) é astrofísico e é um dos 20 alunos da UE que tem andado pela Austrália, América... tudo... porque ele teve sempre na escola 20 valores e a professora viu corroborado... saiu do Instituto Superior Técnico de Lisboa com a nota de 20 valores, por isso é que ele é um dos dois portugueses que estão nesse grupo, são investigadores e eu tive o privilégio de ter aluno com uma capacidade destas, ou do Hugo Capote... (...) ou outro ... defini sempre aqueles miúdos como potenciais mas diferentes, em áreas diferentes... um é um extraordinário veterinário cá em Portalegre e tem ido para o campo e é professor, tirou o Mestrado e é professor na Universidade de Évora e tem já um posto clínico de veterinário dele... também extraordinário, amigo dos amigos, exactamente as mesmas características, mas totalmente diferente do outro...(...)

Ter alunos assim... (também estimulam)... e integrado na turma dos quatro anos da turma que eu tive quando o meu filho faleceu, portanto veja o que era o estímulo... que eu tinha mesmo que fazer força, porque eu tinha que elevar estes miúdos ao máximo...» (Valente, D. Entrevista)

Antevemos aqui a existência de uma intervenção legitimada a cada dia, em que a professora prende o aluno à escola e chama a sua família a intervir no processo educativo, promovendo o seu relacionamento com o meio escolar, mas também com o meio social em que actua, sem necessidade de recurso a castigos corporais.

«(...) eu tinha uma sala de aula tão apetitosa para aqueles miúdos...«ah já está a tocar a campainha»... tinha crianças que não iam ao recreio...(...) a empregada, às vezes quando íamos ao recreio, dizia...«eles hoje têm-se portado mais mal»... porque ela quando ouvia a canção sabia que era porque algum não se tinha portado bem... «já pelo menos ouvi cantar três» dizia ela...(...) porque o que se portava mal... cantava!... e punha-se todo vermelho, envergonhado (...)» (Valente, D. Entrevista)

O trabalho da professora Domingas Valente não era passível de ser avaliado pelas notas que “negociasse” a favor de um ou outro aluno. No seu trabalho, criava laços afectivos e de proximidade com os seus alunos pelo que, seria impensável ajustar qualquer desses elementos.

«(...) Eu tinha muito respeito, igual ao amor que tinha por eles,(...) não deixava de os criticar e de lhes dar a nota que mereciam, porque eu tinha tido intervenção... o que eu não podia pensar, não podia ignorar eram os meninos que estavam a aprender mal... porque isto de ser professora é ter amor, controle pelo aluno-mestre, e ter na mira os meninos, enquanto outras chegavam a fazer blusas de malha e croché, porque, como não estavam a dar a aula, iam olhando, iam olhando, iam ouvindo, iam fazendo... nunca ninguém me viu fazer croché... havia muitas diferenças, filha...(...)» (Valente, D. Entrevista)

Aliás, como a própria cita frequentemente ao longo das entrevistas, o seu trabalho nunca lhe granjeou compensações materiais: «(...) então eu fazia acções de formação e

fazia muitas porque o dinheiro era todo para o sindicato, eu nunca ganhei um tostão (...))»

(Valente, D. Entrevista)

Também na alfabetização,

«(...) nas escolas, ganhava-se 160/170... nem para o petróleo dava e para material fungível, para o giz e tudo... o giz era irrisório... mas eu optei por isso.. (...) paralelamente, vamos compreender isso, o Estado por cada cinco cabeças alfabetizadas dava, parece-me, 500 escudos, portanto, havia uns professores que aderiram ao Plano Nacional de Alfabetização, ganhavam tanto por mês e outros que optavam por alfabetizar e ganhar segundo os alfabetizandos que conseguiam o exame da 4ª classe (...) os que ganhavam era muito pouco, por vezes não chegava sequer... por vezes não, nunca chegava! era impossível, porque era petromax, não tínhamos luz eléctrica em 56, era uma aldeia, e pronto, era preciso boa vontade (...))» (Valente, D. Entrevista)

Para esta professora, o exemplo na sua conduta, traduzia-se numa bondade e compreensão desinteressada e amor sempre presentes, que se assemelhavam a um “espírito de entrega e devoção religiosos”.

«(...) ao dar-se a conhecer aos alunos, ... ajudava este pequeno ser a conhecer-se um pouco melhor. O conhecimento como dádiva oferecida pelo mestre assumia, pois, duas dimensões complementares. Por um lado, o conhecimento da sua vida exemplar uma vivência humana em que o professor buscava, com esforço e sacrifício, a sua santidade permanente. A medida desse estado de santidade era objectivada pelo desprendimento das coisas materiais e pelos graus de liberdade que aquele mesmo desprendimento consentia a quem se predispunha trilhar esse caminho.» (Resende. 2003. P. 608)

Se quanto à instrução há técnicas de aferição, quantificação e de avaliação, relativamente à educação, a eficácia do trabalho do professor é mais difícil de avaliar. Por exemplo, se o professor é bastante rígido e rigoroso na aplicação das normas, não quer dizer que seja um sucesso como educador; mais, o professor-educador será tanto mais eficiente, quanto melhor conseguir que os seus alunos apliquem os princípios com autonomia. E era precisamente essa a vontade de Domingas Valente,

«Eu gosto de crianças, claro que sim, e são as crianças que revelam os bons professores... saber uma palavrinha, a tabuadinha... não, não me contentava com isso...» (Valente, D. Entrevista)

Como veremos, mesmo quando sujeita às visitas dos inspectores, Domingas Valente nunca teve qualquer reparo negativo, antes pelo contrário, o que prova a sua eficiência e grau de cumprimento de objectivos de instrução dos seus alunos.

«Sempre nos estoirávamos a trabalhar. Tínhamos que mostrar trabalho feito e eu era uma inconformada até à raiz dos cabelos... sou... porque ainda me falam nalguma coisa(...) Houve atropelos... mas eles não acabaram com os atropelos (...))» (Valente, D. Entrevista)

O sentimento de pertença a uma comunidade simultaneamente doméstica e cívica, levava os alunos a sentirem como “sua” esta escola, que a seus olhos era “diferente”.

Neste campo, em que de um lado estava a professora e do outro, os alunos, tão diferentes no género, origem social, ou nas necessidades, ou na aquisição de conhecimentos, Domingas Valente através do respeito mas também do afecto, procurava gerir o ajustamento de comportamentos e formas de agir diferentes entre si, sem fórmulas mágicas, nem definitivas.

Com esta postura, Domingas Valente afastava-se quer de um modelo de justificação industrial, quer do modelo de justificação mercantil.

Distanciando-se de uma postura mercantil da escolarização, Domingas Valente preconizava o ensino gratuito e para todos já que «as crianças são todas iguais nas suas necessidades»

Para Boltanski e Thévenot, os sujeitos são dotados de uma reflexividade que não os encerra nos esquemas interiorizados que os impelem a agir; antes pelo contrário, dispõem de uma liberdade (mesmo que sujeitas a constrangimentos externos) que depende do repertório de recursos disponíveis a cada momento. Há um livre-arbítrio, que lhes permite conformarem-se ou agirem, nomeadamente em situações em que surjem conflitos; e é essa capacidade crítica, sempre em aberto que define o livre arbítrio dos sujeitos.

«Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.» (Novoa, A. s/d. p.13)

«O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (Nias, 1991). Urge por isso (re)encontrar espaços de interacção entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.» (Novoa, A. *idem* p. 13)

«"Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica" (Dominicé, 1990, pp. 149-150).» (Apud Novoa, A. *ibidem* p.14)

O individualismo da professora Domingas Valente não era egocêntrico. Era um individualismo que se afastava do organicismo prevalecente, consciente do perigo de ser

diferente aos olhos de alguns e de ser igual aos demais. E essa postura, revela uma grande coragem intelectual para uma professora, funcionária pública, num Portugal que coarctava exercícios de autonomia e de cidadania.

## **2. DIFERENTES EXPRESSÕES NAS DIMENSÕES DOCENTE, RELIGIOSA E CÍVICA**

*«Quase quinze anos antes da tal preocupação com a “singularidade do caso particular” e “intensidade expressiva” respectiva, Pierre Bourdieu parecia ainda só preocupado com o traçado da trajetória como efeito de determinações estruturais: “tentar compreender a carreira ou a biografia como uma história única e suficiente por si, é quase tão absurdo como tentar dar conta da razão de um trajecto determinado no metro sem ter em conta a estrutura da rede, quer dizer, matriz de relações objectivas entre as diferentes estações. Toda a trajetória particular deve ser compreendida como uma maneira particular de percorrer o espaço social constituído pelo conjunto das posições ligadas por relações determinadas de compatibilidade ou incompatibilidade, de dominação ou de subordinação, etc., que são teoricamente susceptíveis de ser ocupadas por um agente qualquer ou, mais precisamente, por um agente pertencendo à mesma classe” (1975:75, n.23). Resta que, para compreender essa “maneira” de atravessar o espaço social, precisamos de muito mais: das dimensões da vida.» (Conde, l. 1993, pp.219-220)*

Domingas Valente desenvolveu os estudos em Évora onde, em 1956, terminou o Curso do Magistério Primário.

Iniciou o seu percurso de professora em Santa Vitória do Ameixial (concelho de Estremoz), facto que a marcará para sempre, dadas as extremas carências de uma população rural, que dificultam que as crianças frequentem a escola, não só porque têm de ajudar no trabalho do campo, como porque têm de percorrer enormes distâncias até chegarem à escola.

«Com 19 anos, uma menina, com medo dos ratos, no quarto, muitas noites se punha a pensar nisso... porque foi muita responsabilidade logo no primeiro ano pegarem nestas coisas todas, mas eu tinha vontade de voar, de me soltar, porque tinha saído do magistério altamente machista» (Valente, D. Entrevista)

Por outro lado, o edifício escolar é antigo, está degradado e não é apelativo. Todos estes elementos, conjugam-se e, ao invés de serem dissuasores, transformam-se em incentivo à actividade de Domingas Valente.

«Entre as várias palavras com que me tinham martelado os ouvidos ao longo do curso eu recordava “a necessidade de obrigar as crianças (só) ao cumprimento da lei da obrigatoriedade escolar”. Por outro lado eu já pensava...Que as crianças desta aldeia não eram meros alunos, que se sentassem nos bancos da Escola, em virtude de uma lei sobre a obrigatoriedade da frequência escolar, que tivessem de ser enquadrados à força num sistema de reflexos escolares, mas Crianças, seres humanos, com as quais havia que formar uma comunidade que criasse as suas próprias leis, que se dedicassem a um trabalho harmonioso, estimulante. Há um património de impulsos, de interesses, de curiosidades, que todo o rapaz traz consigo, pela sua natureza de “rebento de homem”.» (Valente, D. 2006. p.41)

A sua vivacidade própria de uma juventude, mas também a sua perseverança, característica de uma personalidade forte, conseguem granjear apoios, mesmo quando tal não seria expectável. Ali, teve uma colega que,

«estendeu-me a mão, ofereceu-me a sua experiência, e deixou-me “ser eu”. Confiou em mim, sentiu mais a minha humanidade do que a minha “paixão pedagógica” ou o meu “entusiasmo didáctico”. E eu vinha com vontade de fazer tantas coisas... (...) Imaginava as grandes possibilidades abertas pela extensão da escolaridade obrigatória (exame de 3ª classe para as raparigas e exame da 4ª classe para os rapazes) mesmo assim, que discriminação, dizia eu para a minha colega!» (Valente, D. 2006. p.42)

A população, cujos proventos vinham da terra que trabalhavam, entre ter mais mãos nessa labuta ou enviar os filhos à escola, optavam pela primeira hipótese. E assim, nos primeiros tempos de profissão, Domingas Valente deparou-se com uma escola que não tinha alunos.

«Ansiosamente vi passar os dias e nada! Mas não me resignei à primeira fúria dos ventos, não desanimei à primeira derrota, lutei com todas as minhas forças para defender um dos “direitos” daquelas crianças – trazê-las à escola, deixá-las viver “o seu tempo”, só se é criança uma vez...

(...) Ao abrir a porta da escola (os pais) entraram a medo... alguns nunca lá tinham entrado (...) E falei de mim, das minhas dificuldades, dos meus medos... E ouvi-os falar a eles das suas tristezas, das suas necessidades, da sua pobreza, da guerra da Índia, do álcool, da canseira das mulheres, da vida da aldeia, da minha aldeia, frisei...» (*idem* p.44).

A sagacidade era já uma característica sua, e apesar de vir a aprimorar-se com os anos, naquele momento, foi o bastante para alterar toda uma ordem dos factores.

«A certa altura, arrisquei entusiasmada: e se eles (Pais) comessem também a aprender a ler e a escrever? Recreei ter avançado demasiado. Era a altura da “campanhas de alfabetização” e havia lá cantoneiros que perderiam os seus postos de trabalho se não fizessem o exame da 3ª classe, no prazo estipulado por lei. E foi um nunca mais acabar de gargalhadas soltas, silêncios significativos, palavras solidárias... Finalmente sou o tão desejado “e porque não”? Logo ali se formou um grupo de alfabetização que conseguiu “ganhar” outros, que começou a funcionar à noite, à luz do candeeiro... A escola “da noite” era uma realidade. A sensação que experimentei ao ver aquelas mãos calejadas, habituadas a trabalhos árduos, pesadíssimos, não se “ajeitarem” a pegar no lápis, na caneta, a folhear o livro ou o caderno...» (*ibidem*. p.45)

«Momentos de grande ternura, imbuídos de muita humanidade e merecedores de muito respeito. E foi a “escola da noite” que aumentou a clientela da “escola de dia”. Não foi tarefa fácil... O trabalho da criança fazia jeito e era mão-de-obra barata; os rapazes davam mesmo um jeito! Mas fortalecidos por mim, “esclarecidos os padrões”, a sala de aula foi-se enchendo.» (*ibidem*. p.46)

A escola não se resumia ao espaço físico da sala de aula. Domingas Valente ocupou-se de organizar grupos que tratavam do jardim da escola e que em certo momento chegaram a escalonar-se para confeccionar refeições com os produtos da terra, num refeitório improvisado,

«E tudo começou a acontecer. Todos arregaçámos as mangas... Para além das lições “tradicionais” criou-se outro espaço.» (Valente, D. 2006. p.46)

E a humildade de ser professora e de também querer aprender, aproximaram-na ainda mais de uma população que começava agora a ver a sua escola a dar frutos,

«Fiz também uma grande e rica aprendizagem. Com eles aprendi um “segredo” de acender um bom lume, de soprar por um canudo de ferro para o atear, enfim, uma troca de saberes que, sem darmos conta nos ia aproximando e enriquecendo (...) Eu sei lá o que eu “cresci” neste primeiro ano de serviço em Stª Vitória do Ameixial.» (Valente, *idem* pp.47-48)

E assim, logo no primeiro ano de trabalho, Domingas Valente poderia ter antevisto todo o seu projecto de vida docente, plasmado naquele ensino-aprendizagem vividos em Santa Vitória do Ameixial,

«Apetecia-me até agradecer à paisagem daquela aldeia calma, bonita, verde, que me inspirava e exercia sobre mim uma influência especial no meu quotidiano escolar. A escola acontecia, carregada de poesia, de textos bonitos, de conversas sérias, de canções alegres. Fui muito feliz com aquelas crianças! O triângulo,

Escola/Família/Comunidade já então funcionou e deu os seus frutos.» (*ibidem* p.50)

*«Era velho, era duro,  
como a côdea do pão que comia  
e que do romper do sol ao serão  
se estendia  
que a cama era o chão  
como ele, pisado, calcado  
pelos pés do patrão  
E a mulher, cansada, explorada,  
Não podia dizer não  
Ao campo, à casa, aos filhos  
E que gritava em vão  
Basta!  
Eu já sabia, mas foi diferente  
Chegar lá e ver toda aquela gente  
Rostos desfigurados  
Olhos sem vida, escancarados  
Perdidos ou cravados no chão  
Ah, aquela gente,  
era o símbolo da exploração.  
Passaram anos,  
O 25 de Abril chegou  
Os olhares tomam fulgor  
O passado passou  
Não era fantasia*

O Manel, a Maria, o Joaquim  
Seria gente algum dia  
Muitos já se foram  
Mas os que ficaram suas forças herdaram  
E assim reforçados  
Sem queixumes, sem ais  
Trabalham, trabalham, trabalham  
Cada vez mais  
E é vê-los organizados  
De forma solidária  
Lutando apaixonados  
Pela reforma agrária  
A Maria já tem valia  
Fala, tem opinião  
Ela sofreu na carne  
A vida dura de então  
E os filhos, quem diria  
Já têm pão para comer  
E também uma cresce,  
Não só o campo para viver  
Debaixo das oliveiras  
Era onde ficavam  
Envolvidos em farrapos  
Enquanto os pais mourejavam  
E os velhos, que ternura  
A sopinha fumegante  
A caminha fofinha  
Mas um olhar distante  
É que ainda não esqueceram  
O muito que sofreram.»

(Valente, D. espólio)

## **2.1. DIMENSÃO DOCENTE**

### **“SÓ PODE HAVER ESCOLHA COM CONHECIMENTO”**

*«O processo individual de socialização não se desenvolve num vazio cultural: activa formas simbólicas e processos culturais. A abordagem “restrita” da psicologia genética reenvia-nos para abordagens “gerais” que fazem da socialização não só um aspecto do processo de desenvolvimento individual, mas também a pedra angular de todo o funcionamento social» (Dubar, C. 1995.p.36)*

No caso concreto de Domingas Valente, não podemos esquecer-nos da sua contextualização familiar e social. Se por um lado o agregado familiar admitia conflitos interiores como forma de ultrapassar e resolver positivamente as indecisões (o que se

traduzia num ganho psicológico, emocional e social) por outro, a organização político-administrativa vigente impunha regras e condutas apertadas.

«No caso do professorado, a esfera de intervenção directa dos seus profissionais limita-se ao espaço pedagógico, isto é, os professores só têm autorização para definir o que é a pedagogia e a sua prática durante as actividades lectivas. Mas, mesmo nestas actividades, a dedicação dos professores e o seu esforço intelectual não deixam de ser objecto de forte contestação. (...) Aos professores está vedado qualquer tipo de intervenção sistematizada sobre os princípios que devem enformar a educação das crianças e dos jovens. O que é relevante é que as condutas dos professores sejam encaradas como exemplares para os seus utentes – os alunos -, mas inofensivas, isto é, os seus comportamentos não podem ser julgados como acções heróicas.» (Resende, J.2003. p.224)

Os princípios e valores que Domingas Valente tinha adquirido em família, transferiu-os para o plano profissional, «A comunicação com os outros (...) a persistência, trabalho, todos esses valores que são fundamentais, princípios de que não devemos abdicar» (Valente, D. Entrevista), procurando que a sua forma de estar e actuar na vida, transformassem os locais e as gentes que com ela privaram.

«(...) a actuação do professor é essencialmente um acto de comunicação. Comunicar significa tornar comum, partilhar. A criança comunica; é através do carinho e do afecto que recebe e dá que ela cria o gosto por comunicar e participar. É partilhando com o professor, outras crianças e os Pais as experiencias de comunicação e aprendizagem que ela vai construir os seus próprios conhecimentos, a sua imagem da realidade e também escolher aquilo que quer comunicar.» (Valente, D. 2006. p.58)

A forte componente afectiva, os valores vocacionados para a transformação social, o espírito de solidariedade e companheirismo, vividos no seio familiar, foram transpostos para o exercício a profissão,

«Porque era a única maneira que eu tinha, em vez de fazer a redacção sobre o cabritinho e a cabritinha (...) de eu os introduzir nas coisas que eu achava necessárias no conhecimento da vida... (...) a biblioteca estava quase toda ali... e os livros (...) tinham os doutores... porque os outros coitadinhos mal tinham dinheiro para comprar o jornal... e eu gostava de dar a todos as mesmas possibilidades e eles tinham... era a maneira, seria uma maneira já politizada, de eu fazer escola, mas bem-dita escola que lhes dava conhecimento para rejeitarem ou aceitarem determinados tipos de vida e saberem que tipos de vida envolviam certas coisas... (...) **só pode haver escolha com conhecimento... sem dúvida... e a partir daí, pois naturalmente que não tinha métodos inocentes...(...)**» (Valente, D. Entrevista)

Apesar de a actividade de Domingas Valente decorrer no período atrás descrito, consegue que a sua postura traduza na prática, as orientações de uma Educação Popular, autónoma, virada para a emancipação social e baseada numa perspectiva criativa da pessoa humana, aproximando-se do pensamento de Paulo Freire (aplicando-o na instrução

e na alfabetização de crianças e adultos) e afastando-se do preconizado pelas normas da profissão, à data imperantes em Portugal.

Na sua profissão, Domingas Valente era reconhecida como “boa professora”<sup>4</sup>

«(...) porque no ensino, apesar de tudo eu era uma pessoa muito considerada por essa gente, isso é verdade, tanto que um telefonema anónimo (...) eu vi pela voz que era uma senhora “bem”:- oh senhora professora como é que a senhora sente, uma pessoa assim e assado, não vou enumerar os adjectivos, subentende-se... como é que se mete com a escumalha da reforma agrária (...)» (Valente, D. Entrevista)

mas enfrentou ataques ao longo dos anos de exercício de profissão o que lhe granjeou o afastamento de colegas e duras críticas (umas mais públicas que outras) à forma como defendia uma ideologia proibida (independentemente da filiação partidária) e como a conseguia transpor para a sua vivência diária. Essa postura na profissão era a mesma antes e depois do 25 de Abril de 1974.

«Existia e exibia-a sem medos porque eu antes do 25 de Abril já me chamavam comunista...(...) e fazia qualquer coisa... “ah, é comunista” (...)».(Valente, D. Entrevista)

Aliás, mesmo em criança, habituou-se a ser tratada pelos outros de forma diferente, já que o seu pai (músico e compositor, maestro e professor) assumia-se como sendo comunista, facto que originou a sua saída da Banda da GNR (onde era solista de saxofone-soprano)

«(...) chegou a fazer o que fez ao Director do Magistério de Évora, que lhe partiu os óculos lá no mercado, deu-lhe um murro quando ele lhe chamou comunista...

«comunista? Então tu meu fascista que andaste aí a queimar igrejas... eu para me afirmar com uma opção política nunca fiz isso... mas tu és do grupo que andou a queimar igrejas e agora vais lá bater com a mão no peito...» e toma... deu-lhe um murro, o outro deslizou, aquilo não sei se é azulejo ou... tinha as lentes muito grossas, levantou-se não via nada (...)

(...) éramos todos comunistas «olha lá vai o comunista com a filharada toda»... ouvíamos isto das janelas, se fossem os pequenos... mas como havia ali de todas as idades, não se respondia, olhávamos mas coisa nenhuma... eram pessoas baixas... mas quando eram pessoas com cultura (...) eu ia à missa – era uma pessoa de comunhão diária – ia à missa no colégio, no asilo da freiras, que era às oito da manhã, que me dava tempo para eu ainda estudar no domingo, e então tinha lá umas freiras amigas, que se davam muito bem comigo, nunca se falava... não sei se sabiam, deviam saber, mas nunca se falou de política... Consegui... há qualquer coisa em mim que não sei... é o convívio, é a maneira como falo com as pessoas, não sei, é qualquer coisa... o meu pai era um músico e dizia a nossa Dominguinhas vai ser diferente das irmãs, ela tem qualquer coisa...(...)».(Valente, D. Entrevista)

---

<sup>4</sup> Ver conceito de “bom professor” pág.82 e ss.

Por oposição, tal implicava cumprir as regras estabelecidas num grau de perfeição exemplar por forma a impedir qualquer possibilidade de reparo.

«Mas não era a brincar nem com um sorriso, era com a mesma raiva com que ela me deitava abaixo, queria deitar abaixo mas não deitava! (...) não viam com bons olhos e eu sofria por isso (...) tudo ficava em acta, e eu não tinha medo das actas, chegaram a mandar duas actas para o inspector (...) duas actas em como eu não queria receber dois alunos (...) mas quem tem a coragem e a verdade do seu lado é capaz de tudo. Mas fizeram-me sofrer muito» (Valente, D. *idem*)

Esta postura traduz, a nosso ver, aquilo que Dubar identifica como “identidade profissional” na medida em que não se limita a uma identidade com o trabalho, mas também e sobretudo uma projecção de si no futuro, a antecipação de uma trajectória de emprego e a consciência da necessidade de uma contínua aprendizagem e formação que lhe permitiram o envolvimento na profissão.

«(...) “lá está a senhora, mas isto cansa-a, as suas colegas levam isto com mais calma”... - “Oh senhor inspector mas a gente tem que mudar isto” punha no plural para lhe dizer que também ele (...)» (Valente, D. *ibidem*)

Os relatórios dos inspectores que eram entregues directamente à direcção da escola teciam-lhe avaliações que

«Diria justas! Que estava bem, que inovar era preciso (...) eu sofri, porque no ensino vinha uma ordem, vinham as circulares, havia os conselhos escolares, era raro vir uma lei que eu apoiasse (...) Que aquilo ficava tudo em actas (...) era Inconformada... muito inconformada. Eu tive de pedir licença ao CAE (...) que gostaria de experimentar uma metodologia nova, que começava logo no 1º ano de escolaridade e que seguia até ao fim, ou seja até ao 4º ano de escolaridade, em que os alunos não compravam livros, mas os livros eram elaborados por eles com o rigor científico da professora da turma. Isto foi um estalo! Aceitaram mas que ficava à responsabilidade da professora da turma, mas que no fim do ano ficariam atentos aos resultados obtidos e eu mandei o relatório e os livros que os miúdos fizeram» (Valente, D. Entrevista)

Esta professora, rejeitou o método da “**Cartilha de João de Deus**”<sup>5</sup> implementado no período do Estado Novo e aceite no período revolucionário (porque pública e legalmente não havia a adopção de nenhum outro), pois não concebia o papel da educação formal e da escola na reprodução das desigualdades e da ordem social, económica e política de capitalismo.

«De maneira nenhuma! Eu apliquei o método das 28 palavras que é o método fiel a Paulo Freire e eu fiz também com as crianças e deu resultado (...) Agora este método é baseado nas tais 28 palavras, retiradas do ambiente das crianças, do ambiente infantil, das brincadeiras e tudo, como as palavras tijolo etc, eram tiradas

---

<sup>5</sup> A **Cartilha Maternal** já referida anteriormente (pág.53) é uma obra de natureza pedagógica, escrita pelo poeta e pedagogo João de Deus e publicada em 1876, que se destinava a servir de base a um método de ensino da leitura às crianças, tendo ficado conhecida como **Cartilha João de Deus** em alusão ao seu autor.

para os adultos como método Paulo Freire, e aqui não, tinha de ser ao contrário e muito bem centradas (...) Porque está a ver, uma criança... por exemplo era a história da Cinderela, eu para cada uma tinha uma história, adaptadas ou não, feitas por mim, por exemplo a história da Cinderela eles adoram e claro que o que é central? É

a palavra “sapato” e veja a palavra SAPATO: “sa”, “se”, “si”, “so”, “su”. Depois o “sa” junto com outras sílabas, o “se” com outras sílabas, sapo, sapataria, pato (...) democrático ao mais (...) um pode atingir 20, outro pode atingir 15, outro pode atingir 10, outro pode atingir 4, mas todos descobrem» (Valente, D. Entrevista)

A sua postura, traduz-se num avanço destemido em defesa de pedagogias de carácter emancipatório contra os aparelhos ideológicos do estado liberal, capitalista e ainda algo colonialista.

«Algumas estavam aflitas porque não compravam livros, e ainda lhes mandava trabalho para casa (risos)... mas... eram umas pessoas tão minhas amigas (...)

Era o **método investigação-acção**: porquê? Investigavam, os pais ajudavam na investigação porque estavam informados sobre o que os filhos iam dar na escola, os que tinham, os que trabalhavam nos materiais que precisavam e acção porque eram as crianças a agir e interagir umas com as

outras para conseguirem fazer os trabalhos e claro sob a égide do rigor científico da professora que acrescentava muitas coisas (...)

Porque formá-los na solidariedade com o outro, na liberdade, ter voz para falar quando quiser e não estar sufocado na carteira, e ter também liberdade de ter a sua opinião, senão estavam pregados com pregos, não se levantavam das carteiras. Quis preparar crianças interventivas, adolescentes interventivos, e não palhaços... que tivessem opinião própria, opinião dos dez anos, de adolescente, seja em que partido fosse... não interessava isso (...). A minha escola revela os profissionais que eu tenho aí espalhados por todo o lado, são todos interventivos, são desde o CDS à CDU, portanto optaram pelo que quiseram» (Valente, D. Entrevista)

Para Domingas Valente, era de todo impossível aceitar que a educação fosse realizada unicamente na escola pois isso era desviar-se da sua génese, já que a educação (sobretudo a de adultos) pressupõe aprendizagem nas diversas práticas culturais (por

exemplo ir a museus, a bibliotecas, ler jornais, ouvir música, etc.) e nas suas histórias de vida. Esta consciência, levou-a a descobrir novos percursos.

«(...) eu transportei muitas das minhas coisas para os meus alunos, ora o ballet tinha que aparecer, a música, as canções que eu fazia para eles, a canção “Os Putos” mas com uma letra minha, pus os pais numa festa a chorar porque eles cantaram, mas fazendo ginástica (...)» (Valente, D. Entrevista)



Fig. 10 - Turma da Escola da Serra 1981-1984

### 2.1.1 DEVE-SE ENSINAR O POVO A LER?

*“Se a resposta oficial à pergunta – «deve-se ensinar o povo a ler?» (Mónica, 1978:115) recebeu das entidades estatais uma resposta positiva, a sua expressão política e a sua concretização prática em termos de medidas foram muito mitigadas.” (Resende, J.2003. p.347)*

Os defensores do salazarismo ressuscitaram a crença tradicional de que o povo português, globalmente considerado, não teria necessidade de aprender,

«Marcello Caetano baseava a condenação da escola única numa curiosa teoria sobre a origem da inteligência. Não só acreditava na diferença inata das capacidades individuais, como sustentava que «as ideias, as noções, as experiências vão-se elaborando através de umas poucas de gerações até florir em determinada altura, na pessoa de um dos membros da linhagem [...]; a gestação duma inteligência superior é trabalho de muitos anos, de séculos até». O mérito e a classe social encontravam-se, assim, intimamente relacionados; a estrutura social, divinamente instituída, tinha um fundamento psicológico. Pensar bem requeria um prolongado exercício mental e uma preparação estranhos às classes inferiores; por conseguinte, ao nascer nelas, uma criança só muito dificilmente conseguiria ascender na escala social. Deste modo, Marcello Caetano reconhecia, e aceitava, o papel que os factores sociais desempenhavam no desenvolvimento intelectual, mas para negar a possibilidade de mobilidade ascendente. Nas suas próprias palavras, «uma criança inteligente, filha de um operário hábil e honesto, pode, na profissão do seu pai, vir a ser um trabalhador exímio, progressivo e apreciado, pode chegar a fazer parte do escol da sua profissão, e assim deve ser». Cada classe possuía a sua hierarquia interna, nos limites da qual o mérito contava. Num sentido mais lato, porém, o *status* era herdado.» (Mónica, M.F., 1980. P.513)

Ou seja, devemos considerar que o ambiente em que a criança vive é ou não diferenciador dos *aports* que transporta para a escola? O ambiente familiar em que vive, os exemplos a que assiste e os ensinamentos familiares, a par da posição social familiar, são ou não potenciadores ou limitadores de um futuro de sucesso?

Esta questão não é nova. Diversos autores abordaram esta temática em diferentes perspectivas. Com interesse para o nosso estudo, lembramos Bourdieu quando refere que

«(...) os agentes sociais, alunos que escolhem uma área ou uma disciplina, famílias que escolhem um estabelecimento de ensino para os filhos, etc. não são partículas submetidas a forças mecânicas agindo sob a coacção de *causas*; também não são sujeitos conscientes e cognoscentes obedecendo a *razões* e agindo em pleno *conhecimento de causa*, (...). Os “sujeitos” são na realidade agentes actuantes e cognoscentes dotados de um *sentido prático* (...) sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão (...) e de esquemas de acção que orientam a percepção da situação e a resposta adaptada. O *habitus* é essa espécie de sentido prático do que se deve fazer numa situação dada – aquilo a que se chama, em desporto, o sentido do jogo, arte de *antecipar* o futuro do jogo inscrito a ponteados no seu estado presente. (...) Por outras palavras, a acção do sistema escolar é a resultante das acções mais ou menos

grosseiramente orquestradas de milhares de pequenos demónios de Maxwell que, pelas suas escolhas ordenadas segundo a ordem objectiva (as estruturas estruturantes são, como lembrei, estruturas estruturadas), tendem a reproduzir essa ordem sem o saberem, nem o quererem.» (1997. pp.25-27)

Se as crianças cujos pais têm condições de vida mais difíceis, poderão tendencialmente revelar um menor êxito escolar, pensamos que não poderemos daí inferir

que as condições económicas dos pais determinam directamente o desenvolvimento intelectual das crianças. Para além dos diversos factores que, num dado momento, regem a organização familiar, existem outros que influenciam a estruturação cognitiva das crianças. As formas e conteúdos de comunicação entre filhos e pais têm tanta influência como as regras da vida em comum e como vimos anteriormente, a socialização opera-se ao longo da vida (ao contrário de Piaget para quem ela terminaria na adolescência), resultante das “transacções” entre o indivíduo e a sociedade, entre as relações de pertença e de relação com os outros.

«Se as identidades sociais são produzidas pela história dos indivíduos, elas também são produtoras da sua história futura. Este futuro depende não só da estrutura “objectiva” dos sistemas nos quais se desenvolvem as práticas individuais e nomeadamente do estado das relações sociais no interior desses campos, mas também do balanço “subjectivo” das capacidades dos indivíduos que influenciam as construções mentais das oportunidades destes campos. As identidades resultam, portanto, do encontro de trajetórias socialmente condicionadas por campos socialmente estruturados. Mas estes dois elementos não são necessariamente homogéneos e as categorias significativas das trajetórias não são necessariamente as mesmas do que aquelas que estruturam os campos da prática social. Este desfasamento abre espaços irredutíveis de liberdade que tornam possíveis, e, por vezes, necessárias, reconversões identitárias que engendram rupturas nas trajetórias e modificações possíveis das regras do jogo nos campos sociais.»( Dubar, C. 1995 p.77)

Assim, para a questão de ensinar-se o povo a ler, não havia respostas unânimes.

«Quando solicitados a pronunciar-se sobre o tema, uns refugiaram-se nos perigos que uma escolarização de massas podia trazer à produção repentina de aspirações sociais - «sabendo ler e escrever nascem-lhes ambições (ibidem:119)-; outros achavam que uma escolarização mais extensiva, mas mitigada nos conteúdos a transmitir e com uma curta duração, deveria ser destinada a socializar os seus utilizadores porque constituiria um instrumento de controlo social que não devia desprezar-se (ibidem: 118) (...) outras vozes clamavam por uma educação rudimentar, em termos de aquisição de competências escolares, para se poder com mais eficácia salvaguardar o seu propósito fundamental, que era «pôr ordem nos espíritos» (ibidem:117), através da socialização escolar com o apoio dos valores cristãos em que assentava, desde a sua génese, a civilização portuguesa.» (Resende, J.2003. p.348)

A separação relativa dos mundos sociais favorecia a produção de pontos de vista a respeito dos outros baseada num desconhecimento sobre as suas vidas concretas. Esta situação levava os dirigentes a produzirem julgamentos simplistas sobre os modos de vida dos simples, que eram assim considerados por causa da sua forma simples de viver. (Resende, *idem*. p.349)

Em oposição aos que não aceitavam a democratização escolar e viam nesta ideia um ataque ao pensamento católico e à formação dos mais capazes e mais inteligentes (que só existiriam nas classes mais cultas e abastadas) que pelo facto de terem de conviver com as outras crianças oriundas de famílias despojadas de bens e de ideais, tenderiam a baixar os seus níveis de conhecimentos, Domingas Valente preconizou para a escola os valores de democracia, que defendia politicamente, e de justiça, que a sua formação religiosa lhe

impunha, num processo de “quase revelação interior”, em resumo, uma igualdade de oportunidades para todos, independentemente da sua origem ou credo.

A postura de Domingas Valente encontra analogias profundas com certos casos de docentes estudados por José Resende, como quando afirma, ao analisar o sentido de justiça de um docente do ensino secundário no período do Estado Novo, o seguinte:

«...a capacidade deste professor em ser justo passava, em grande medida, pela aquisição dos instrumentos cognitivos fornecidos pela escola, isto significava que a justeza dos princípios e das acções individuais e colectivas seriam conseguidas de uma forma mais rápida pela generalização da aprendizagem escolar. A escola, ao iluminar o espírito humano, criava as condições para que, com esse espírito iluminado, os homens tivessem maiores oportunidades de aplicar esses princípios de justiça.» (2003. p.501)

Ao longo dos anos de trabalho, Domingas sonhava com algo que só em 1976, viria a ser consagrado no diploma essencial da democracia portuguesa: a Constituição da República Portuguesa, negociada após a revolução de Abril de 1974, que estabelecia no seu Art.º 73º que “todos têm acesso à educação”. Aqui, foi também atribuída ao Estado a incumbência da democratização da educação, através da dinamização das suas diversas modalidades (formal e não-formal), contribuindo por essa via para a igualdade de oportunidades, para a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, para o desenvolvimento pessoal e social dos cidadãos, bem como para a promoção do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.

Domingas Valente, considerava a criança como um ser humano, que transporta o seu mundo e cuja aprendizagem escolar lhe permitirá transformar-se num ser activo, pensador, questionador, apto a trabalhar em equipa com os demais colegas e solidário. Tudo isto, no seu entendimento, permitiria criar seres livres e conscientes.

«O receio de haver um crescimento intenso e rápido na procura escolar, por um lado, e o receio desse mesmo crescimento provocar a criação de ambientes anómicos e patológicos (Durkheim, 1990a):47-75) nas sociedades industrializadas, por outro lado, levaram os dirigentes do Estado Novo a apostar na escola não como uma instituição destinada a trabalhar como um ascensor social, mas como uma instituição a funcionar como uma tecnologia social (Grácio, 1986), tentando

ajustar o perfil social da procura aos destinos escolares existentes, nomeadamente, encaminhando a procura popular para o ensino técnico pois «era afinal a forma mais ajustada ao ethos dirigente de dar resposta a essa procura» (ibidem:102) (Resende, 2003, p.528)

Por outro lado, a medida de justiça integrada no ofício docente, fazia parte de um dos requisitos importantes para a concretização da sua missão protectora. O desenvolvimento de um sentido de justiça não era uma tarefa fácil, pois exigia, constantemente, julgamentos

coerentes e consistentes por parte do professor (Resende.J. 2003.p.609). Como nos refere este autor:

«A obrigação do professor era socializar o discípulo segundo os padrões culturais e de civilização aceites pela nação portuguesa. (...) Neste sentido, a figura exemplar do mestre surgia, em pano de fundo, como ponto de referência para a construção da identidade do discípulo. A exemplaridade do professor cruzava o modelo de justificação doméstica – a figura paterna interligava a família e a escola – com o modelo de justificação cívica – o amor suave, mas inquestionável, à nação, à história e à tradição, estabelecia a ponte entre os dois mundos aqui assinalados.» (2003. p. 622)

No plano do desenvolvimento do sentido de justiça dos docentes, várias eram as ordens de justificação em que os docentes se apoiavam para estabelecerem as suas avaliações, simultaneamente cognitivas e morais, das situações com que se confrontavam no seu quotidiano escolar. Muitas vezes, o engrandecimento da profissão docente radicava na imagem do professor “civilizador”, lutando contra a ignorância e estabelecendo normas para uma conduta social apropriada por parte dos seus alunos:

«A justificação moral e cívica assumiam também uma importância funcional face às características singulares deste ofício. A abnegação e o sacrifício transformavam esta profissão numa profissão pouco atractiva, em particular para o género masculino» (*idem*.p. 624)

«O saber revelava o mundo desconhecido. Quem não tinha medo do desconhecido era o valente que confrontava destemidamente a ignorância. O ensino desvendava os mistérios ao discípulo e, por seu intermédio à comunidade. Aqui, a prudência ganhava foro de cidadania, porque o desconhecido só devia dar-se como desconhecido depois de muito bem testado. A sabedoria justificava esse acto de prudência permanente.» (*ibidem*.p.623)

«...civilizar a criança não se limitava apenas à defesa da imagem do professor como exemplo, com o intuito de se instituir como modelo para o aluno se inspirar, com o propósito imediato de adoptar um comportamento exemplar, tal como a conduta assumida pelo seu mestre. » (*ibidem* p. 627)

«Neste sentido, a justificação do trabalho do professor, assente no modelo inspirado, apresentava duas componentes complementares: a componente inspirada de dimensão mística e a componente inspirada de dimensão cognitiva. Mas o exercício prático de qualquer uma destas duas componentes do modelo inspirado exigia sempre do professor a adopção de uma lista de qualidades que encontrava a sua fundamentação no modelo de justificação doméstico.» (*ibidem* p. 628)

## **2.1.2. COMO SE CONSEGUEM OS “BONS PROFESSORES”?**

### **O diploma, a profissionalização e as qualidades morais**

*“Ao atribuir à escola a função primordial de modelar as condutas dos alunos, as principais preocupações recaíram na definição do papel dos professores com vista a precisar melhor a configuração das suas tarefas nesta instituição. Como era possível*

*fundamentar as tarefas dos professores no projecto de educar os alunos? Quais eram os sentidos atribuídos à função da moral encontrados nos registos, que procuravam uma resposta para a utilidade da escola, na sociedade portuguesa?” (Resende, J.2003. p.359)*

Como vimos, a acção dos professores estava coarctada de alguma forma por normativos que a defesa da Pátria, das tradições e da fé cristã, impunham. O conceito de “*bom professor*”, embora pudesse qualificar qualquer professor, não era objectivamente determinável. Em termos gerais, seria atribuível àqueles que, com a sua acção, conseguiam aplicar os programas escolares, assumindo, na escola, o papel que o pai tinha em casa, tentando, em simultâneo, estabelecer laços e uma relação próxima com os alunos.

Uma das classificações a que se tem recorrido é a que remete para a analogia entre a docência e os ofícios tradicionais. O professor seria, nesta óptica, um verdadeiro artesão da “arte de ensinar”, o que nos transporta para vários sentidos e da qual decorrem diversas características. Também a palavra mestre é significativamente usada para identificar esse professor, geralmente em associação com a palavra discípulo, com uma forte componente religiosa. Como nos diz Pintassilgo «O professor deve assumir-se, como atrás se dizia, como aquele que, ao mesmo tempo, conduz e dirige, ensina e aconselha o seu discípulo.» (s/d. p.5)

«Os vocábulos preceptor, mestre, professor, regente, lente ou magistrado foram criados e usados justamente quando estavam em causa a definição das suas funções e das suas tarefas, tendo sempre presente cada uma daquelas dimensões identitárias» (Resende, 2003. P.609)

não numa perspectiva de hierarquia, ou de dimensão assente numa justificação industrial, mas tão-somente, num sentido que lhes era atribuído em função do saber, ou do seu destino social.

« (...) o discurso produzido pelos professores de liceu da década de 50 contém em si a defesa da manutenção, pelos professores, do tradicional papel de educadores morais, tendo em vista a promoção dum crescimento integrado e equilibrado dos seus alunos; o professor é aqui entendido como um “educador global”, o que remete para uma responsabilidade global que o aproxima do artesão. (Pintassilgo J. s/d. p. 6)

É igualmente neste contexto que se compreende a recuperação do tradicional do tema da exemplaridade do mestre / educador:

«O que nos surge enfatizado é o percurso e o perfil pessoal, afectivo e ético do professor, questões a que voltaremos, e a recusa (implícita), no quadro de um “paradigma humanista”, de uma qualquer standardização do acto de ensinar. Aproximamo-nos, por esta via, da concepção de ensino como uma arte e do professor como um artista. (...)

Uma das dimensões dessa arte é a que se refere a importância de factores tais como o sentimento, a afectividade, a beleza, numa perspectiva que quase a aproxima das concepções pós-modernas.» (Pintassilgo s/d. p. 7)

Ainda que a eficiência didáctica dificilmente pudesse ser aferida,

«Mas, afinal, digam-me lá em que consistirá a eficiência didáctica? Consistirá ela em levar o menino a papaguear muito bem papagueadinho o que deve papaguear para passar no exame ou em ter levado o rapaz a pressentir o imponderável roçar da asa a verdade, da beleza, do bem? O alvoroço ante novos caminhos da inteligência, o descobrimento dos valores éticos e estéticos, só o amor discreto mas actuante que o discípulo pressente no mestre para além das suas rugas desdenhosas o poderá suscitar. A eficiência que importa é essa.» (Serrão, J., 1957 p.117 apud Pintassilgo s/d. pp. 7-8)

(...) destaquemos o facto da verdade, do bem, da beleza e do amor surgirem como palavras-chave desta caracterização do que é ser bom professor de liceu na década de 50 do século XX, a qual não deixa de nos colocar ainda hoje fundas interrogações.» (Pintassilgo s/d. p. 8)

A profissionalização do corpo docente exigiu competências resultantes de uma formação especializada de nível superior, uma vocação de serviço que a legitima, e uma relativa autonomia no exercício da mesma, que permitem assim, um acrescido prestígio social, que vê o professor como um especialista na área da educação e não apenas como o artesão do ofício de ensinar. Desta forma, abre-se caminho à dignificação da função docente, o que representa um esforço tendente à construção de mecanismos de legitimação social do trabalho dos professores.

«Por um lado, o Estado exerce um controlo autoritário dos professores, inviabilizando qualquer veicidade de autonomia profissional: a degradação do estatuto e do nível científico inserem-se nesta estratégia de imposição de um perfil baixo da profissão docente. Por outro lado, o investimento missionário (e ideológico) obriga o Estado a criar as condições de dignidade social que salvaguardem a imagem e o prestígio dos professores, nomeadamente junto das populações. A ambiguidade resolve-se através do reforço da carga simbólica da acção docente, no interior e no exterior da escola, por via de uma legitimidade delegada, que impede a emergência de um poder profissional autónomo. Paralelamente, assiste-se à produção de uma retórica laudatória sobre os professores, que não se traduz numa melhoria da sua situação sócio-económica (Nóvoa, A.s/d p. 5)»

A consciência de pertença ao mesmo grupo profissional é uma das dimensões mais importantes do processo de profissionalização da actividade docente, reforçada pela adesão a um conjunto de normas e valores partilhados.

Perante a tentativa de produção e de formatação de uma identidade dos professores por parte das entidades oficiais, Domingas Valente procurou contrapor uma identidade alternativa, comprovando que a identidade pode ser atribuída, mas acima de tudo, é dinâmica e está sempre em construção.

«Os reformadores portugueses do final do século XVIII sabiam que a criação de uma rede escolar, geometricamente repartida pelo espaço nacional, era uma aposta de progresso. Mas sabiam, também, que este esforço iria contribuir para legitimar ideologicamente o poder estatal numa área-chave do processo de reprodução social. Os professores são a voz dos novos dispositivos de escolarização e, por isso, o Estado não hesitou em criar as condições para a sua profissionalização.

Ao longo do século XIX consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isto envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana. Simultaneamente, a profissão docente impregna-se de uma espécie de entre-dois, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais; etc.» (Nóvoa, A. s/d.p.2)

Aliás, os diplomas oficiais que à época definiam listas de qualidades de que deveria revestir-se um professor (numa óptica da ideologia corporativa do regime então vigente), não referem nunca o conceito de “bom professor”. Para Resende, este conceito

«individualiza merecimentos, discrimina aptidões, corresponde a distinções bem nítidas sobre a forma como o ensino é exercido. Tanto assim que em qualquer escola, primária, média ou superior pode haver dezenas de pessoas chamadas professores, todos, porém, são inconfundíveis com aqueles de quem se diz serem «bons professores». (Resende, J.2003. p.376)

«A definição das qualidades do «bom professor» continuava a constituir uma dimensão significativa para a construção da representação deste corpo profissional. A criação da categoria «bom professor» assumia a oportunidade, nomeadamente, para os docentes com mais anos no posto, para fazer a separação entre o professor como realidade substantiva e o falso professor, aquele que só muito parcamente se parecia com aquela entidade.

A divisão da fronteira entre estas duas categorias fazia parte do jogo de representação desempenhado pelos docentes e não deixaria de se fazer notar durante a década seguinte. O recurso ao modelo de justificação doméstico ajudou sempre a fundamentar melhor esta dicotomia, mas no alvor dos anos 70, a sua fundamentação pretendia tornar objectivas as diferenças de experiência entre professores mais velhos no professorado e aqueles que mais recentemente haviam ingressado na profissão.» (*idem* p. 761)

«Para o êxito da sua missão como educadores, era necessário encontrar um perfil de professor, reunindo determinadas atitudes ligadas às suas condutas. (...) Sem a revelação da sua posse, através do compromisso de se apresentar com um comportamento exemplar, o professor não estava em condições de operar a transformação mais desejada: a criação do carácter no português alfabetizado. Se para mais nada servisse a escolarização, a edificação e consolidação do carácter no português, constituiriam o melhor legado deixado pela escola como pela acção do docente.» (*ibidem*. p.353)

Domingas Valente, consciente das desigualdades de aprendizagem das crianças, que em muitos casos reproduziam também elas as diferenças do meio familiar e social em que estavam inseridas, procurava incentivar os alunos, de forma a que cada um, a seu modo se entregasse e superasse.

«Eu tinha muito respeito, igual ao amor que tinha por eles, (...) não deixava de os criticar e de lhes dar a nota que mereciam, porque eu tinha tido intervenção... o que eu não podia pensar, não podia ignorar era que os meninos estavam a aprender mal... porque isto de ser professora é ter amor, controle, pelo aluno-mestre, e ter na mira todos os meninos, enquanto outras chegavam a fazer blusas de malha e croché, porque, como não estavam a dar a aula, iam olhando, iam olhando, iam ouvindo, enquanto iam fazendo ... nunca ninguém me viu fazer croché... havia muitas diferenças (...)» (Valente, D. Entrevista)

José Resende, afirma que

«O «bom professor» começa por um acto de humildade pessoal perante a grandeza da infância ou da juventude acompanhada de amor verdadeiramente paternal pelos alunos, amor que não é cego perante faltas dignas de repreensão ou de castigo, mas que também não deixa de ser suficientemente esclarecido e forte para compreender o que são os verdes anos e para amparar as naturais fraquezas juvenis, de vontade, de inteligência ou de coração.» (Resende, J.2003 p.376)

«A questão da idoneidade individual apresentava um significado muito preciso e aliás em consonância perfeita com o equilíbrio que desde cedo pretenderam instituir entre a acção inspirada e a sua acção doméstica, dois tipos de acção indispensáveis na construção da identidade profissional dos professores. A primeira acção aparecia mais ligada aos dotes pedagógicos e aos conhecimentos detidos por estes profissionais. A segunda requeria a adopção de comportamentos ajustados pelo ao modelo de exemplaridade exigido a qualquer professor. A concretização daquele modelo obrigava os docentes a seguir os valores cívicos e morais acordados e regulamentados pelo decreto-lei nº 36:508 de 17 de Setembro de 1947.» (idem. pp.313-314)

Exemplo disso, era a necessidade de professar a religião católica e seguir as suas práticas,

«A minha irmã mais velha, a Maria das Dores, foi a primeira a tirar o curso em Évora, mas teve de se baptizar porque não podia ser professora sem ser baptizada, porque o meu pai não baptizou nenhum filho, mas não pôs entraves, em adultos quem quisesse baptizar que se baptizasse, mas tivemos de ir para os empregos, exigiam-nos o baptizo e então pronto, lá tínhamos de baptizar» (Valente, D. Entrevista)

Também

«(...) a assiduidade, a pontualidade e o zelo profissionais eram considerados como dimensões muito importantes para avaliar o comportamento e a postura corporal dos docentes. Além disso, os professores tinham de respeitar integralmente o corpo e o espírito da concepção ideológica e política construída e defendida pela elite política do Estado Novo.» (Resende, J.2003. p.328)

Esse controlo era efectuado pelas constantes visitas do Director à escola, «era muito vigiada pelos Directores Escolares que iam à escola e aí deles se não vissem o a, e, i, o, u, t-a, ta, t-e, te... um tê e um a é têa, não é tá!!!!» (Valente, D. Entrevista) e faziam perguntas directamente às crianças para testar os seus conhecimentos.

«As formas de julgamento sobre a acção dos professores assentavam sobretudo numa lógica doméstica e cívica. Além disso, os deveres decretados apareciam ligados à necessidade de se criar um ambiente saudável na escola, onde o comportamento do professor fosse respeitado e encarado como exemplar.

Não se punha em causa a transmissão da cultura, mas a eficácia da comunicação da mensagem cognitiva devia ser acompanhada por condutas «de perfeita correcção de porte, de sã moralidade e de devoção cívica» (decreto-lei nº 36:508 de 17 de Setembro de 1947) quer dentro da escola, quer fora da escola. O tipo de relacionamento com os alunos devia ser pautado por condutas afáveis, sem no entanto se esquecer de tudo fazer para garantir a ordem política e social. (...) Após a listagem dos preceitos relacionados com o mundo doméstico e cívico, apareciam finalmente as obrigações ligadas ao universo inspirado e industrial, ambos representados de forma mais mitigada. Por um lado, era fundamental haver um «esforço para obter contínuo aperfeiçoamento pedagógico. Por outro lado, os professores não podiam alhear-se do rendimento escolar apresentado pelos alunos no final do ano lectivo. O esforço pedagógico exigido aos professores surgia a par de outras obrigações definidas no âmbito das suas tarefas profissionais. Estavam obrigados a cumprir integralmente os programas das suas disciplinas, e estavam simultaneamente obrigados a respeitar o âmbito e a ordem dos conteúdos ali distribuídos. Estavam também obrigados por lei a «prestar aos serviços escolares o tempo que lhes está preceituado» (Resende, J.2003. pp.316-317)

O Estado Novo contrariou todas as aspirações dos docentes a uma autonomia. A par do aumento do número de professores primários, o professorado sofreu uma feminização crescente, o que se traduziu na degradação do seu *status*, pois indiciava uma baixa remuneração.

«Tinha professores homens como colegas, mas eram poucos porque ganhavam pouco (...) normalmente os lugares de Inspectores e Directores é que eram destinados aos homens, às mulheres não... só depois do 25 de Abril» (Valente, D. Entrevista)

Domingas Valente tinha poucos colegas professores homens «porque ganhavam pouco». Habitualmente os lugares de Inspectores e Directores eram destinados

«(...) aos homens, mulheres não, não... só depois do 25 de Abril... Tive uma, muito amiga e ainda hoje somos, telefonamos, que é do Porto, que esteve a trabalhar aqui connosco, mas ela também era de esquerda... Inspectora... ela foi logo, porque tinha categoria e tinha garra (...).

Olhe dormiu aqui uns dias na minha casa até encontrar casa... parece que havia um íman... parece que as pessoas se sentiam... não sei... (...) «Olhe, eu também não sabia, mas quando ouvi a Domingas falar nas reuniões como professora (que ela é que orientava as reuniões) eu fiquei logo de olho em si... digo assim, estou no Alentejo, para uma alentejana falar assim é porque...» Mas depois teve uma tremenda decepção quando viu que no Alentejo os professores eram tão reaccionários... (...)» (Valente, D. Entrevista)

Como nos diz Resende,

«A representação do lugar da mulher na profissão de professor só serviu, aparentemente, para colmatar a falta de professores que, pouco a pouco, deixaram de se candidatar aos lugares abertos e definidos pelos concursos

autorizados pelo Ministério da Educação Nacional. Neste sentido, era possível admitir que, ao nível da administração escolar, os cargos de chefia continuavam a ser preenchidos por professores do género masculino.» (2003 p. 654)

No início dos anos 70, o professor, para poder corresponder aos novos desafios que lhe eram impostos, não podia fundamentar a sua acção em mera intuição ou vocação, mas era-lhe agora exigida uma preparação técnica, científica e académica, a par de outras qualidades. Nada que Domingas Valente não considerasse desde sempre como indispensável para se ser um “bom professor”. As novas exigências, exigiam que o professor em vez de inflexível modelo, assumisse uma postura mais próxima e até humilde, perante o “novo aluno” que via agora o professor sob muitas representações e muito para além da figura de prolongamento do pai. Domingas Valente acreditava que a identidade das crianças, com as suas características específicas, se formava precisamente dessa dicotomia e troca de experiências entre alunos e professor, face a um mundo muito mais global do que aquele que conheciam.

«O modelo de justificação doméstico representava, nesta percepção, o complemento vital para, articuladamente com o modelo de justificação inspirado, fundamentar a actuação de um professorado tipificado. Sem a demonstração dessas qualidades o professor era um falso docente» (Resende, 2003, p. 764)

Os denominados “professores de ocasião” ainda que dotados de competência técnica, não concebiam a existência de laços afectivos com os seus alunos. Podemos ser levados a pensar que Domingas Valente perfilhava a ideia difundida no Estado Novo, segundo a qual o professor era o oleiro que manuseava o barro (o aluno) e que lhe dava a forma que bem pretendia. Pelo contrário, esta professora defendia ideais de autonomia e de liberdade de expressão e aproximava-se muito mais da metáfora do jardineiro-professor (defendida por António Sérgio) que encarava o aluno como uma flor que o professor tinha de cuidar e ajudar a crescer, mas que, como ser vivo, estava já formado desde que nascera e só necessitava que tal direito lhe fosse reconhecido por todos, com condições para seguir a sua trajectória autonomamente.

Como nos contava Domingas Valente a propósito de um episódio vivido por um grupo de alunos seus, que demonstraram conhecimentos e uma autonomia incomuns para a época,

«(...) eles foram convidar o Fonte Nova, o jornal, porque queriam que fosse um jornalista fazer a cobertura – mas eram eles, eram as crianças que faziam isto! E

depois foram à Direcção Escolar (...) convidar o Director Escolar para o teatro do encerramento (...)

- Senhor Director Escolar, vimos convidá-lo (...) para o encerramento e para a retrospectiva que fazemos fazer da nossa escola

- Diz lá o que disseste?

- Retrospectiva
- Ah sim, está bem, mas tu sabes o que é retrospectiva?  
Julgou que eram como dantes, que as professoras faziam e os miúdos eram portavozes das professoras, mas aqui não! eles são actuantes, e conscientes ...
- Então o que é retrospectiva?
- É tudo o que fizemos desde que entrámos na escola até agora ....E ele passou pela vergonha, riu-se, riu-se e até ficou vermelho...
- Ó senhor Director isso não se faz, olhe que passou por ignorante perante os meus alunos, uns fedelhos.
- Então mas o que foi?
- Eles julgavam que o senhor não sabia...» (Valente, D. Entrevista)

Esta visão do professor assentava mais num modelo de justificação inspirado, criticando o modelo de justificação doméstica perfilhada pelo Estado Novo.

### **2.1.3 FUNÇÃO DA ESCOLA**

*«A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência».*  
(Novoa, p.13)

À época, a função da escola estava perfeitamente definida: instruir. Ou seja, fazer assimilar um conjunto de técnicas e conhecimentos diversos de forma quantitativa. Mas para Domingas Valente, a escola tinha uma outra dimensão: a formativa. E para essa, o professor deveria conseguir revelar aos alunos diversas formas de trabalhar e de reflectir, levá-los a questionar a realidade e a despertar neles a vontade e os anseios emancipatórios, transformando-os em cidadãos autónomos e conscientes dos seus direitos e deveres. Daí que não limitasse a sua acção à mera transmissão de conhecimentos em sala de aula. Os compromissos interiores que havia assumido levavam-na a procurar outros ambientes, com a consciência clara de que a personalidade do aluno (criança ou adulto) se forma também no ambiente familiar e social onde se move quando não está na escola.



Fig. 11 - Escola da Serra, à esquerda o filho Artur Jorge e à direita o "Pirolito"

«(...) este menino é o "Pirolito", que tem 41 anos (...) e que era um despejado na rua (...) ele roubava, os adultos serviam-se dele para se meter nas janelas pequenas, nos carros, larápio de automóveis... a criança sempre a caminho da esquadra, batiam-lhe – e eu quis tirar uma fotografia com o que eu mais queria e com o que eu mais precisava de ajudar, e então, estavam aqui uns contentes, que queriam vir e tal, mas eu escolhi o "Pirolito" e disse-lhes a eles «o Pirolito nunca tirou uma fotografia, portanto... » (Valente, D. Entrevista)

« (...) pelo Natal este miúdo estava preso em Elvas, numa colónia que havia em Elvas, aí com 14 ou 15 anos e depois o professor que lá estava (coincidências da minha vida...) tinha sido meu aluno no magistério (...) tirou aqui o curso (...) e foi (...) para a prisão de Elvas (...) e pelo Natal ele dizia sempre «a quem é que vão mandar as Boas Festas?»... claro que era à mãe, aos irmãos (...) telefonou-me no

mesmo dia, com as lágrimas nos olhos, que eu estava do lado de cá, mas sentia-as, aliás ele disse «estão-me a correr pela cara», porque o “Pírolito” disse «*eu quero mandar à minha professora Domingas, que ela sempre me tratou bem*».  
(Valente, D. Entrevista)

Aliás, o olhar de Domingas Valente sobre a criança, era o de estar perante um sujeito de direitos em constante crescimento e afirmação, para quem o professor não é uma representação do pai mas sim o de um mestre. Mestre que transmite mas também aprende, nomeadamente porque assenta a sua relação em permanente diálogo.

«(...) a sorte que tive que meninas e meninos foram para a ESE, foram elas que me salvaram (...), foram para ali, algumas foram minhas alunas, na prática pedagógica e eram elas próprias que diziam «nós não percebemos nada disto» os nossos métodos, a Professora Domingas ensinava de outra maneira e a professora Domingas começou a ter uma fama (...)» (Valente, D. Entrevista)

Hoje, Domingas Valente consegue sentir que foi modelo inspirador para os seus alunos já que os próprios o reconhecem em diversos tipos de manifestações e testemunhos, e assim, esta professora, revê-se no percurso dessas crianças...

«Vão é estar preparados, para à maneira deles eles também transformarem o mundo. Foi isso que eu quis. (...) Eles também têm de ser transformadores, mas à maneira deles. De acordo com as sociedades onde eles estiverem, com as pessoas e a maneira de ser e os valores que naquela altura eles tiverem que adoptar e eles próprios que transformar» (Mandeiro, M.J. 1997, p. 103).

#### **2.1.4. FORMAR A MENTALIDADE E FORNECER CULTURA AOS ALUNOS**

«A lógica de ensino que presidia à acção do professor devia estar subordinada à lógica doméstica de formar o aluno através da socialização das suas condutas escolares. Depois deste princípio estar consagrado e posto em prática, devia então o professor preocupar-se em orientar a formação do seu aluno ao nível do desenvolvimento do espírito de observação, da imaginação e do raciocínio, e não ficar-se pela acumulação do saber» (Resende, 2003. P.648)

Para atrair a atenção dos alunos Domingas Valente utilizava métodos de observação e registo da realidade, de uma forma atraente, com o propósito de estimular a curiosidade e o gosto pelo saber, mas também de estabelecer uma coerência entre o saber teórico e a vida prática. Mas para Domingas Valente, o objectivo não era criar crianças que reproduzissem a lição, alunos “tipificados”; para ela, o mais importante era aguçar a vontade de aprenderem pela vida fora, fornecendo-lhes as armas bastantes para aquilo a que se poderia apelidar de “aprendizagem ao longo da vida”, até porque aplicava a si própria o conceito ao preparar afincadamente as matérias das aulas que lecionava, não havendo margem para o imprevisto. À medida que as suas aprendizagens e ligações a outras experiências foram frutificando, também ela inovava nas abordagens.

Com a chegada dos anos 60 as formas de representação do trabalho escolar definido aos professores pelo Estado, associado ao modelo de justificação doméstico, sofreu alterações, nomeadamente pelo crescente número de alunos matriculados, aliado ao alargamento do período de escolaridade obrigatória (de 4 para 6 anos) colocaram aos professores novos desafios na forma de estar na escola e no ensino. Os públicos eram agora diferentes em número e na origem familiar, o que implicava novas adaptações. Mantendo-se o espaço físico, tais constrangimentos, deram origem a situações que até aqui não existiam, quer de origem disciplinar, como de relacionamento entre os alunos e dos alunos com o professor.

Domingas Valente, que sempre defendeu que a escola devia estar ao serviço do aluno e não o inverso, mas também porque lecionava em escolas de província, não sentiu de forma tão acentuada e negativa estas mudanças. Acérrima opositora dos castigos corporais, sempre entendeu que a obediência e o respeito conquistavam-se, não se impunham. Habituada a estimular os alunos com a realidade que eles vivenciavam fora da escola, utilizou precisamente os acontecimentos negativos de tal evolução, em proveito próprio e

como forma de inflamar o seu discurso e as suas opções, numa tentativa de clivagem do fosso referido por tantos entre educação e instrução.

E era precisamente essa diferença, essa construção interior de novos pontos de referência, diferentes dos praticados pela maioria dos colegas, que lhe deram sempre novas dimensões de pensamento e acção, capacitadoras das possíveis e das ideais relações entre alunos e professores, facilmente transponíveis para a vida fora da escola.

«A prática cultural dos afectos era muito mais eficaz na conquista dos alunos para o lado do exemplo e do trabalho escolar regular. Por isso, os defensores deste modelo condenavam todas as condutas excessivas dos seus colegas para impor o respeito e a obediência. O método de conquista pelo exemplo exigia da parte do professor muita persistência e persuasão, muita calma e ponderação nas atitudes a tomar, muita confiança e segurança em si mesmo, muita simpatia e cordialidade nas suas relações com os alunos.» (Resende, 2003. p. 756)

«A representação do lugar do professor, construída a partir da definição do seu trabalho, mas baseada no modelo de justificação doméstico, nunca ficava inteiramente completa sem o recurso ao modelo de justificação inspirado (...) estes dois modelos para representarem a sua identidade pessoal, social e profissional.» (idem, p. 757)

#### **2.1.5. JORNAL ESCOLAR - BREVE APROXIMAÇÃO À ACÇÃO DE FREINET**

*“Vamos fazer outra Escola  
Bem saidínha cá dentro da gente  
Não será boa e não será má  
Apenas será diferente”  
(Valente, 2006, p.32)*

Célestin Freinet (1896-1966) pedagogo francês, importante referência na pedagogia da sua época, foi também modelo inspirador de Domingas Valente.

Freinet procurava formas alternativas de ensino, pois não conseguia adaptar-se aos métodos tradicionais. Comprou uma máquina de impressão para o auxiliar, já que um ferimento do pulmão dificultava que falasse por períodos longos. Foi com este recurso que imprimiu textos livres e jornais da classe para seus alunos. As crianças compunham os seus trabalhos, discutiam e editavam em pequenos grupos, antes de apresentar o resultado à classe. Os jornais eram trocados com os de outras escolas e gradualmente os textos do grupo substituíram livros didáticos convencionais.

Para Freinet, a educação deveria proporcionar ao aluno a execução de um trabalho real, para tal, propunha uma mudança da escola, pois considerava-a teórica e portanto desligada da vida. As suas propostas de ensino basearam-se em investigações sobre a forma de pensar da criança e de como ela constrói o seu conhecimento. Através da observação constante, ele percebia onde e quando tinha de intervir e como despertar a vontade de aprender do aluno. De acordo com Freinet, a aprendizagem através da experiência seria mais eficaz, porque se o aluno fizer um exercício e ele resultar, voltará a repetir e avançará no processo, ainda que, não avance sozinho e necessite da cooperação do professor.

Na proposta pedagógica de Freinet, a interação professor-aluno é essencial para a aprendizagem. Estar em contacto com a realidade em que vive o aluno é fundamental. As práticas actuais de jornal escolar, troca de correspondência, trabalhos em grupo, aula-passeio são ideias defendidas e aplicadas por Freinet desde os anos 20 do século passado.

«Para nós, o jornal escolar foi sempre elo de ligação da nossa Escola/Comunidade; um elemento integrador dos trabalhos realizados na aula; um instrumento de interdisciplinaridade; um meio de vivência democrática na sala de aula; um meio privilegiado para a aprendizagem da Língua Materna. (...) As produções infantis, baseadas na observação e na pesquisa, na experimentação, no texto livre, nas entrevistas, nos inquéritos, nos debates, revelam para além de tudo o grande interesse e a grande afectividade que a criança põe em tudo o que relata, desenha e escreve, enraizadas nas vivências do seu quotidiano.»  
(Valente, D. 2006, p.25)

À semelhança de Freinet, também Domingas Valente acreditava que para além das técnicas pedagógicas, o aspecto político e social ao redor da escola não deve ser ignorado

pelo educador. Isto porque a sua pedagogia deve ter também a preocupação da formação de um ser social actuante.

«Mas isto é uma coisa que não é comum...muito, muito, muito... Não se via nada disto, eu tinha na minha sala de aula outra professora que trabalhava, eu fazia a exaltação de Abril, não havia mortos nem coisa nenhuma e... «oh Domingas, então mas a professora da tarde deixou aqui (e depois punham na parede) que morreram muitos homens, houve muito sangue», parecia que estavam a descrever Aljubarrota ou alguma coisa(...) foi um desgosto muito grande, as pessoas que me conhecem sabem... mas eu disse, mas eu assim não semeio nos futuros professores as ideias, como se pode trabalhar, como se deve trabalhar uma criança como elas têm todas as possibilidades é ajeitarmo-nos a elas e elas ajeitarem-se a nós... e foi assim que eu fui subindo degrau a degrau(...)» (Valente, D. Entrevista)

O professor deve ter a capacidade de articular o seu trabalho com a vida em comunidade, motivando as diversas formas de participação e colaboração, e, ao mesmo tempo que se envolve na formação do aluno, deve procurar direccionar o movimento pedagógico na defesa da fraternidade, respeito e crescimento de uma sociedade cooperativa e feliz.

«Os momentos mais significativos da vida escolar da criança e da turma, ficarão guardados cuidadosamente (que o digam os alunos que venham a ler este trabalho) porque o jornal escolar é “o arquivo vivo da aula”. Mesmo as crianças menos cautelosas não os deixarão perder... Cada texto, cada desenho, estão impregnados de intensa afectividade e recordam momentos felizes das suas actividades de crianças. É esta tonalidade afectiva que lhes dá um forte valor humano ao mesmo tempo que “teremos uma obra para mostrar”» (Valente, D. 2006, p.26).

No que se refere às cartilhas, também Freinet questionava o seu valor, pois os conteúdos nada tinham que ver com a realidade da criança e, portanto, não traziam nenhum estímulo à aprendizagem da leitura. Freinet dava muita importância ao trabalho, pois este deveria ser o centro de toda actividade escolar, enfatizando-o como forma do ser humano ascender e exercer seu poder.

Para Freinet, o aprender deveria passar pela experiência de vida e isso só é possível pela acção, através do trabalho. O trabalho desenvolve o pensamento, o pensamento lógico e inteligente que se faz a partir de preocupações materiais, sendo que esta, é um degrau para abstracção. Freinet acreditava que no e pelo trabalho o ser humano se exprime e se realiza eficazmente. Lembrando-se que, quando o autor exalta o trabalho, não está a referir-se forçosamente ao trabalho manual, pois para ele, o trabalho engloba toda pesquisa, documentação e experimentação.

«Continuo a pensar que em certa medida substitui (com vantagem) a rotina dos manuais escolares, iguais de norte a sul, do litoral ao interior, do meio rural ao urbano; o uso e abuso dos trabalhos de casa e de muitas lições impostas, na

maioria dos casos pouco ou nada tendo a ver com o universo da criança, com a sua vida activa e criadora.

As produções infantis baseadas na observação e na experimentação, na investigação, revelavam uma forte componente afectiva e não podiam deixar indiferentes os Pais que sempre tentados a comparar a “sua Escola” com a dos filhos já iam concluindo: É uma Escola “diferente”. É nisso que apostamos, dizia eu. É nisso que continuo a apostar.» (Valente, 2006, p.28)

Ao professor, competia organizar o trabalho, sem precisar de imposições ou ameaças. Para ele, a disciplina escolar resume-se a executar uma atividade que envolva e torne a criança automaticamente disciplinada.

«(...) O 25 de Abril era festejado com programa e tudo e portanto, (...) eram mesmo crianças fora do normal... reportagens de rua... o Carnaval, com o refrão, canção, Dia da Mulher... a senhora Gandhi... as crianças!!!... não os infantilize (...) a criança não escrevia o que não fazia, e isto era o registo, segundo Paulo Freire, os textos, selecção de textos (...) bibliografia consultada: jornais da época, livros, dicionário da História de Portugal e outros elementos(...) todos assinavam o que faziam(...)» (Valente, D. Entrevista)

Outro aspecto importante para Freinet é a liberdade, relativa e não desvinculada da vida e do trabalho de cada um. Para ele, a liberdade é a possibilidade do ser humano vencer obstáculos. Freinet buscou técnicas pedagógicas que pudessem envolver todas as crianças no processo de aprendizagem, independentemente da diferença de carácter, inteligência ou meio social, (lembrando-se mais uma vez que ele afirmava que o conteúdo estudado no meio escolar deveria estar relacionado às condições reais de seus alunos).

«Através do Jornal Escolar todas as crianças (até as menos aptas) são bem sucedidas. Entram num processo de auto-valorização, participam na medida das suas capacidades, quer a nível de texto, quer no embelezamento da obra comum. O professor, progressivamente também se irá libertando de técnicas que de há muito vêm conduzindo ao fracasso e utilizando outras que visam o sucesso, uma pedagogia do sucesso... (...) Facilita a integração social das crianças, tendo em conta as experiências culturais que veiculam. Voltamos a frisar a vivência democrática que proporciona na sala de aula; a própria elaboração do jornal resulta do trabalho de equipa, “faz a preparação prática para a cooperação social das crianças”» (Valente, D. 2006, p.27)

E continua,

«Eu mandava as minhas notícias para o Fonte Nova, os meus alunos mais adiantados escreviam artigos e colaboravam no Fonte Nova e quando se viam assinados por fulano tal a auto-estima se existia, não me apercebi dela e foi preciso elevar porque tirei partido disso porque é bom para eles mas é bom para nós.» (Valente, D. Entrevista)

Ao estudar o problema da educação, Freinet, propunha que ao mesmo tempo em que o professor almejasse a escola ideal, criativa e libertadora, deveria também estudar as

condições concretas que estariam impedindo a sua realização. Também aqui, encontramos coincidências com a postura de Domingas Valente:

«A espontaneidade dos nossos alunos, só é possível em sistemas de educação abertos, projectados num mundo aberto ao humano, à mudança, ao futuro. A espontaneidade pré-existe à inteligência memória e imaginação, e revela-se pelo poder de respostas adaptadas a situações novas. Não esqueçamos que a espontaneidade não pode coexistir em universos pedagógicos rígidos, regidos por normas rígidas, fechadas à originalidade e à novidade.» (Valente, D. 2006, p. 38)

Há princípios no saber pedagógico que Freinet considerava invariáveis, ou seja, independentemente do local ou período histórico, certos pressupostos deveriam sempre ser levados em conta na prática educacional. Desta forma, postulou as chamadas "Invariantes Pedagógicas", consideradas como pilares de sua proposta Pedagógica, que foram adoptadas e adaptadas por Domingas Valente às suas práticas escolares: a *Aula-Passeio*: aulas de campo, voltadas para os interesses dos estudantes, o *Plano de trabalho*: atividade realizada em pequenos grupos que sob a orientação do educador, com base em um dado tema, desenvolvem um plano a ser realizado num certo intervalo de tempo, a *Imprensa escolar*: os textos escritos pelos alunos tinham uma função social real, já que não serviam meramente como forma avaliativa, já que eram publicados e lidos pelos colegas e pela população em geral, ou o *Texto Livre*: tipo de texto em que o aluno não é obrigado a escrever como nas escolas tradicionais. É livre em formato e em tema. Relaciona-se com a técnica da *Imprensa Escolar*, *Livro da vida* e *Correspondência Interescolar*.

«Fiquei a pensar... A semente já estava a germinar? As palavras AMOR, SOLIDARIEDADE e outras implícitas neste gesto e que desde o início vinha tentando transmitir através das minhas atitudes, estavam a ser assimiladas! Muitas vezes tínhamos vivido situações em que sempre dizia: Não há que "afligir", há que "ajudar"; Não há "eu", há "nós"; Não há tarefas para "meninos" e tarefas para "meninas"; todos somos capazes de fazer o que de momento for necessário... Naquele dia senti-me mais segura, podíamos continuar a nossa aprendizagem. Para já e na base, "estaria o Amor, a Solidariedade e... " OUTRA ESCOLA".» (idem, p.32)

## **2.1.6. ALFABETIZAÇÃO, EDUCAÇÃO POPULAR E ASSOCIATIVISMO**

*“O Povo tanto lê que treslé”  
(Carneiro Pacheco  
Ministro da Educação Nacional. 1938)*

Os caminhos traçados pela alfabetização durante o período do Estado Novo centraram-se na resposta a uma taxa de analfabetismo de  $\frac{3}{4}$  da população com idade superior a dez anos.

Já durante a década de sessenta, fortemente confrontado com pressões da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], o regime do Estado Novo mostrou sinais de tentar responder a taxas tão elevadas, mobilizando o corpo docente do ensino primário em processos de réplica para adultos do modelo escolar instituído. Houve a preocupação de passar para o exterior uma política de alfabetização cujos resultados não se poderão considerar positivos, como podemos inferir dos dados estatísticos que sustentaram as iniciativas da década seguinte.

O início da década de setenta, com a manutenção de um nível de analfabetismo muito elevado, revela uma tentativa de modernização da sociedade portuguesa ao ser criada a Direcção Geral de Educação Permanente [DGEP], «à qual competia coordenar e promover a educação extra-escolar e as actividades de promoção profissional e cultural, visando a população adulta e garantido uma acção supletiva do ensino básico» (Mogarro, M.J. & Pintassilgo, J., 2009.p.8).

Torna-se importante salientar que, conjugando dois eixos de intervenção, procurou fazer-se coincidir, por um lado, e no discurso, «a construção de uma sociedade socialista, processo em que ao sistema educativo era conferido um papel fundamental» (Mogarro, M.J.& Pintassilgo,J. 2009.p.10), e por outro, desenvolver um conjunto de mecanismos que pretendiam romper com a herança salazarista.

No período que se seguiu à revolução de 1974, o Plano Nacional de Alfabetização coincidiu com o apoio ao movimento associativo e à educação popular, passando a ser objectivos do Ministério da Educação a redução do analfabetismo e a expansão do acesso dos adultos à escolaridade obrigatória, bem como articular estas acções de educação de base de adultos com a educação popular e a formação profissional.

A educação popular, em geral, e a alfabetização, em particular, foram então prioridades no desenvolvimento da política educativa que se pretendia implementar com vista a encontrar soluções para os problemas reais do País.

Considerando que o caminho não poderia ser feito através de uma política de intervenção agressiva que pudesse provocar a resistência imediata de populações desde há muito abandonadas a um esquema de vida tradicional e isolado, entendeu-se como fundamental que essas populações pudessem organizar-se colectivamente numa base associativa. Este passo, revelava-se como fundamental para a sua própria educação, numa perspectiva libertadora, assim como para a construção sólida de uma nova sociedade democrática.

Neste contexto revolucionário, em certos momentos verificaram-se pontos de contacto entre os processos de Alfabetização e as Campanhas de Dinamização Cultural do MFA – Movimento das Formas Armadas.

«O campo educativo é uma das frentes de luta na construção de um futuro melhor, devendo a escola e os actores educativos contribuir para a democratização da sociedade portuguesa.

(...) os conteúdos dos programas de todos e graus e ramos de ensino foram alterados (...), ocorreram transformações na formação de professores e foi revalorizado o estatuto sócio-profissional (...), desenvolveram-se planos de combate ao analfabetismo e adoptaram-se medidas de discriminação positiva em relação aos trabalhadores, como o ensino nocturno» (Mogarro, M.J.& Pintassilgo, J. 2009.p.12).

Estas acções, procuraram cruzar a educação popular com educação de base, numa visão abrangente do direito à educação, que, não obstante o tempo decorrido e o investimento realizado, revela ainda um “carácter descontínuo e intermitente das orientações” responsável pelo desenvolvimento fragmentado da educação de adultos (neste sentido, Lima, L. 2005).

### **2.1.7. O GRUPO DE TEATRO E ACÇÃO CULTURAL [GTAC]**

*“E pus-me a pensar na barbaridade que vai ser abandonar aqueles espíritos à pedagogia das pedras. Dos meus companheiros de classe, alguns finos como corais, poucos assinam hoje o nome. A mão amoldou-se de tal maneira ao cabo da enxada, foi tanta a negrura e a fome que os rodeou, que esqueceram de todo que havia letras e pensamento (...). E doeu-me só eu ter tido coragem de abrir os olhos contra quem mos queria mergulhados em terra de servidão.”*

(Miguel Torga, Diário III, Coimbra, 20 de Julho de 1946)

Com a revolução de Abril, Portugal entrou numa fase em que se procurou inverter, por completo, as concepções de vida que norteavam o povo até então e que, como vimos, assentavam sobretudo em princípios elitistas, de propaganda, de controlo ideológico e de censura. A partir daquele momento, verificou-se um esforço de consciencialização das massas para um conjunto de ideais, que até aí só se manifestavam em clandestinidade e portanto desconhecidos da maioria dos cidadãos.

Época marcada em certas ocasiões por alguns excessos em resultado do forte incremento de movimentos sociais, nomeadamente de carácter associativo que pretenderam assumir princípios revolucionários de transformação da sociedade, foi sem dúvida um momento de experimentação de uma vivência democrática e de reequacionamento da postura do Estado face à educação e à cultura. A erradicação do analfabetismo, a criação de melhores condições de vida, a participação activa e a promoção cultural passaram a ser alguns dos objectivos, com especial incidência nos meios rurais que, durante longos anos, haviam sido votados ao abandono. Esta transformação social desejada, teria de ser feita pela aproximação ao povo menos informado, partindo de uma premissa: *ensinar o povo e aprender com o povo*.

Quando o 25 de Abril de 1974 eclodiu, a cidade de Portalegre apresentava uma quase completa ausência de associativismo cultural, com excepção para a banda de música Sociedade Musica Euterpe (fundada em 1860) e o Grupo Folclórico e Cultural da Boavista (fundado em 1867). Para além destes, existiam salas de jogos e dois clubes de futebol da 3ª divisão: Sport Clube Estrela e o Grupo Desportivo Portalegrense. (Bucho, C.)



Fig. 12 - 1º Símbolo do GTAC

É neste contexto que em 1975, um conjunto de jovens, unidos por ideais comuns (alguns ligados ao MES – Movimento da Esquerda Socialista), mobilizados pela necessidade e na crença infinita de mudança através de processos de dinamização cultural, criam o Grupo de Trabalho e Acção Cultural [GTAC].

O GTAC surge como verdadeira Associação de Educação Popular nos termos do DL nº 384/76 de 20.05 (<http://www.dre.pt/pdf1s/1976/05/11800/11421144.pdf>) tendo como objectivos gerais:

1. Promover actividades de carácter cultural e educativo que possibilitem a aprendizagem colectiva das relações entre os indivíduos, os grupos sociais e o meio em que vivem.
2. Fomentar a criação de cursos escolares específicos para adultos, nomeadamente a alfabetização, como base para uma ininterrupta educação e formação cultural dos cidadãos;
3. Organizar actividades colectivas ou individuais destinadas à recolha e ao estudo de temas de interesse local, tendo também em vista a protecção do património cultural da região (tradição oral e outras).

E como objectivos específicos, entre outros:

- Apoio e dinamização cultural das organizações populares de base;
- Dinamização de processos de constituição de organizações populares de base, grupos culturais e recreativos, ou outras quaisquer formas de organização popular;
- Ter como actividades fundamentais de animação: o teatro, a alfabetização, a projecção de filmes, a música, a actividade desportiva e a organização de colóquios e cursos;
- Editar um boletim informativo ou jornal próprio.

O GTAC é, pois, um “promotor” da educação popular, em geral, e da alfabetização em particular. Para tal, procura envolver a população numa base associativa (já que entende ser este um passo fundamental para a sua própria educação), numa perspectiva libertadora e de construção sólida da uma nova sociedade democrática numa óptica próxima de Paulo Freire que podemos encontrar tanto nas iniciativas de 1975, como nas ideias que corporizaram a intervenção da DGEP pensada por Alberto de Melo.

«Os educadores progressistas sabem muito bem que a educação não é a alavanca da transformação da sociedade, mas sabem também o papel que eles têm no processo. A eficácia da educação está nos seus limites. Se ela tudo pudesse ou se ela pudesse nada, não haverá que falar nos seus limites – falamos deles precisamente porque não podendo tudo, pode alguma coisa» (Freire, P. 1999. p. 57-58).

No caso da Alfabetização e da Campanha de Dinamização Cultural, é o projecto de literacia crítica de Freire que enquadra, por um lado, a política do salazarismo como um regime opressivo e, por outro, procura promover uma nova primazia cultural. No caso do “poder popular” e na construção da “escola socialista” é também a pedagogia libertária de Freire que lhe está subjacente.

Independentemente das dificuldades, críticas, diferentes estratégias e metodologias de intervenção com que se confrontaram,

«as campanhas de alfabetização foram um símbolo da vontade de transformar o país e o povo, erigindo este em cidadão tornado consciente pela aquisição do código escrito, e, assim, obreiro de uma sociedade mais justa e progressista» (Mogarro & Pintassilgo, 2009.14).

Nesta senda, os objectivos do GTAC à data assentavam na “democracia popular e participativa, acção e campanhas culturais pelo território de intervenção”, e sob o lema: “a cultura ao serviço do povo”.

A sede do GTAC funcionou inicialmente nas instalações do FAOJ – Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis, junto à PSP e depois no Convento de St<sup>a</sup> Clara (no centro da cidade de Portalegre).

Os fins-de-semana, algumas tardes e noites, eram passados na sede a aprender, a trabalhar as recolhas feitas, a preparar os trabalhos de Alfabetização, as diversas actividades de Teatro, Damas, Xadrez, Futebol Inter-Associações e na Exploração arqueológica da herdade dos Vidais, em S. António das Areias, concelho de Marvão. O tema da arqueologia foi introduzido no grupo por Jorge Oliveira, à data estudante do liceu, mas que pretendia prosseguir estudos na área de história e arqueologia e que encontrou no GTAC uma forma de projectar esta ideia.



Fig. 13 - Secção Desportiva d'O Semeador – I Torneio Amador de Futebol 11 com a participação das seguintes equipas: Semeador, Bombeiros Voluntários de Portalegre, Fábrica Francisco Fino, Finicisa, Bairro da Boavista, Hospital distrital de Portalegre; ACM-Castelo de Vide e Centro Cultural da Serra – Entrega de prémios

Todo este trabalho era desenvolvido de forma voluntária «(...) todos pagávamos a nossa quota, ninguém ganhava e até a alfabetização perdeu, quando perdeu o voluntariado, baixou de nível e depois passou para a área oficial, do Governo» (Valente, D. Entrevista)



Fig. 14 - Comemoração do centenário do nascimento de Emílio Costa, através de uma exposição e de um colóquio sobre a sua vida e obra. A iniciativa teve a colaboração da seara Nova e de familiares de Emílio Costa, 1977



Fig. 15 - Escola de Música em funcionamento



Fig. 16 - 1ª Apresentação da Escola de Música



Fig. 17 - II Encontro Regional de Música – 4/11/1979



Fig. 18 - II Grande Festa da Criança com a participação de José Barata Moura, Fevereiro de 1979

«Impossível esquecer ... aqui crescemos em solidariedade, humildade e grande camaradagem com todos os que nos procuravam e a quem estendíamos as mãos, pois todos eles eram consequência de uma realidade social injusta. Sempre rejeitámos o conceito que é comum ter-se do analfabeto, como sendo uma pessoa “vazia, nada possui em si”, e que por isso é necessário encher as palavras desligadas da sua vida, impostas através de cartilhas, coarctando assim o seu poder de criatividade e expressão.» (Valente 2006 p.72).

### 2.1.7.1. O GTAC ENQUANTO PROMOTOR DE ALFABETIZAÇÃO

*“A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra. E a palavra humana imita a palavra divina: é criadora”*  
(Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido. Prefácio)

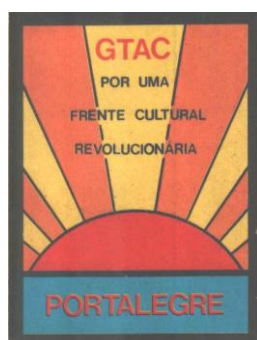


Fig. 19 - 1º autocolante do GTAC

Uma das áreas primordiais de trabalho do GTAC era, sem dúvida, a educação. E se esta preocupação surgiu a um nível transversal da sociedade, houve uma especial atenção para com aqueles que embora sendo jovens ou mesmo adultos, não haviam frequentado a escola.

“Em vez de nos concentrarmos no que as populações não possuíam (“cultura literária ou escrita”), nós queríamos colocar-nos no que elas tinham em abundância, mesmo (ou sobretudo?) nas regiões ditas mais atrasadas: a cultura popular, a sabedoria, o saber dizer, o saber fazer... queríamos partir das suas aquisições, das sua cultura vivida e por isso realizar uma série de recolhas de tradições orais (contos, poesias, história local, etc...) efectuadas ao vivo e pelo contacto quotidiano com as populações” (Melo 1976 p.9 *apud* Mogarro, M.J. & Pintassilgo, J., 2009).

A educação de adultos é nesta fase uma educação popular tal como é descrita por Alberto Melo e Ana Benavente.

«Em vez de fazer, a prioridade era ajudar a fazer... (e) visava antes de mais a descoberta do adulto português... no Portugal de 1975. (...) Em vez de nos concentrarmos no que as populações não possuíam (“cultura literária ou escrita”) nós queríamos colocar-nos no que elas tinham em abundância (...) nós queríamos partir das suas aquisições, da sua cultura vivida e por isso realizar uma série de recolhas de tradições orais (contos, poesias, provérbios, história local, medicina popular, narrações, etc.) danças, artesanato, etc. efectuadas ao vivo e pelo contacto quotidiano com as populações.» (Melo, A. 1976. pp.281-294).

A 9 de Agosto de 1974 o jornal de Portalegre “A Rabeca” (ano 59. Nº 2800.p.8) publicava o seguinte artigo:

“Está em curso em todo o País a organização e o trabalho de arranque para as campanhas de alfabetização e de educação sanitária. Têm estas campanhas por objectivo contribuir também para o processo de democratização do País por meio da alfabetização e educação sanitária essencialmente nas zonas rurais (zonas onde a reacção se pode organizar com mais facilidade), contribuindo assim para a consciencialização política da população, submetida pelo fascismo a graves condições sociais e culturais de vida. É este um pequeno contributo que os estudantes de todo o País podem e devem dar ao povo português alfabetizar e educar sanitariamente e ao mesmo tempo aprender com ele nos seus locais de trabalho e de convívio. Teremos também de ter em atenção que não se vão resolver, com estas campanhas, os problemas fundamentais da saúde e da educação, problemas esses que terão de ser resolvidos num âmbito mais geral.”

Domingas Valente, empenhada na sua profissão mas também atenta aos problemas sociais do seu tempo, procurou desenvolver mais do que um trabalho de alfabetização de adultos junto das comunidades locais da periferia de Portalegre (em especial nos bairros operários e rurais); ela procurou implementar junto dos adultos um processo de “conscientização” (na terminologia de Freire), na medida em que partilhava da ideia de que a instrução é, acima de tudo, a mais poderosa alavanca de todo o progresso, pelo que ela não é privilégio de uns mas deve ser apanágio de todos.

«Após o 25 de Abril de 1974, entendi que da minha resposta, contributo e empenhamento dependia também a viabilidade da construção colectiva de um projecto “adulto” da sociedade portuguesa. Essa resposta, esse contributo e muito empenhamento ficou para sempre ligado ao grupo cultural “O Semeador – GTAC” – que ainda existe e ao qual dediquei anos da minha vida com vários amigos (alguns aqui tão perto) e outros que a Vida levou para longe.» (Valente, D., *Cronicas Docentes* p.68)

Sob a influência marcante de Paulo Freire, e tendo em mente a Recomendação sobre o desenvolvimento da educação de adultos proferida pela UNESCO em 1976, o GTAC empenhou-se na grande aventura de Ensinar-Aprender numa dimensão que engloba a **Conscientização – Organização – Mobilização do Homem Novo.**

«Conhecedores da Pedagogia Paulo Freire e da sua filosofia, a ela aderimos e pusemos em prática.

Consciencialização – Organização – Mobilização – são dimensões do mesmo processo de formação do homem novo, são capacidades a construir pela implicação recíproca da teoria, da prática e da militância. Neste triângulo de valores e de capacidades, progressivamente se constitui o homem inteiro.

Animados por estes princípios, conseguimos escrever “uma das páginas mais belas da história deste grupo”, no dizer de Domingos Bucho, também ele, ao tempo, elemento da Direcção e monitor entusiasta e activo.» (Valente, D. 2006, p.69)

Os livros de Paulo Freire, até então desconhecidos para a maioria dos docentes, passam a ser uma fonte inspiradora para estes movimentos,

«Então estava o Dr.(...):

- “Oh Professora, onde é que viu o Paulo Freire?”

E eu digo assim:

- Está na biblioteca da escola do Magistério, são avançados (sabendo eu que era retrógrada...)...tão avançados...

- “Ele está aí? Confesso que não sabia, mas não tinha realmente visto com tanta atenção como a colega, mas tem de ficar no mesmo sítio”

- No 25 de Abril não fica nenhum livro, nenhuma pessoa, nem nada no mesmo lugar ...tudo tem de girar! Parádos de mais ficámos nós!

Ora eu estava ali, nem era professora efectiva estava era a tirar um curso e depois diziam-me

- “Ó Domingas tu andas aí a festejar o 25 de Abril e só te prejudica!

(...)

- Não, (...) as minhas habilitações de base são do ensino primário e estou aqui por acaso e se tiver de voltar para lá é uma alegria e uma honra para mim porque se eu estou aqui é porque amo os meninos e estou interessada na formação dos professores, que eu indirectamente era pensar nos meninos que cheguei ao ensino superior porque era uma ânsia de formarmos os novos e sei lá...

O Dr. (...) não me deixou trazer o livro, mas entretanto, veio a equipa da Cova de Piedade, com os recursos...»

(Valente, D. Entrevista)

O método de alfabetização de Paulo Freire é resultado de muitos anos de trabalho e reflexões de Freire no campo da educação, sobretudo na de adultos em regiões proletárias e subproletárias, urbanas e rurais, de Pernambuco (Brasil). No processo de aprendizagem, o alfabetizando(a) é estimulado(a) a articular sílabas, formando palavras, extraídas da sua realidade, do seu quotidiano e das suas vivências. Nesse sentido, vai além das normas metodológicas e linguísticas, na medida em que propõe aos homens e mulheres alfabetizando(a)s que se apropriem da escrita e da palavra para se politizarem, tendo uma visão de totalidade da linguagem e do mundo. O método Paulo Freire estimula a alfabetização/educação dos adultos mediante a discussão das suas experiências de vida entre si, os participantes da mesma experiência, através de tema/palavras gerador(as) da realidade dos alunos, que é decodificada para a aquisição da palavra escrita e da compreensão do mundo.

Inspirada nos ensinamentos de Paulo Freire, Domingas entendia que o trabalho na escola iam muito para além da simples alfabetização. Ao professor, competia propor e estimular a inserção do adulto iletrado no seu contexto social e político, na sua realidade, promovendo o despertar para a cidadania plena e transformação social. Podemos dizer que a sua lógica de trabalho pressupunha a existência de três dimensões: a ética, a relacional e

a afectiva, mesmo consciente que as críticas ao seu trabalho poderiam ser contundentes e não aceites pelos seus avaliadores e pelos seus pares.

Na área da Alfabetização, em colaboração com o Grupo “Semear Para Unir” (Grupo de Alfabetização da Cova da Piedade), o GTAC introduziu a nível distrital, sob a orientação de Domingas Valente, o Método de Paulo Freire. Baseado na realidade local e tendo como motor principal o amor e a alegria, através de palavras-chave levou o “saber ler e escrever” a centenas de pessoas.



Fig. 20 - Seminário para formação de monitores de Alfabetização com a colaboração de elementos do Grupo de Almada

«O Grupo veio encontrar uma história para os adultos, e aí era um trabalho colectivo mas claro a professora ali era eu, o rigor tinha de lá estar mas contado de outra maneira.

Na matemática não eram os problemas que vinham nos cadernos dos meninos, eram todos tirados do quotidiano do adulto, do homem e da mulher, o livro de leitura tudo integrado, da realidade, senão estaríamos a contrariar ...

O livro de leitura não era o “ninho, o passarinho ...” eram textos escolhidos com uma certa carga e dos nossos autores preferidos que por acaso eram bons, e portanto eles dizem assim:

“- Ai mas eles estão muito mais avançados do que nós” e então e começa um intercâmbio intensivo com a Cova da Piedade.  
E arranjam-se dois pólos na Cova da Piedade...»  
(Valente, D. Entrevista)

Os Núcleos de Alfabetização actuavam na área urbana e rural. Na primeira, dividiam-se no núcleo da sede (cidade velha), Bairro do Atalaião, Bairro da Vila Nova e Bairro de S.Bartolomeu.

Posteriormente, avançaram para as freguesias rurais: Fortios, Alagoa e Carreiras (Zona A), Ribeira de Nisa, Reguengo e Alegrete (Zona B), Urra e S. Julião (Zona C).

Na cidade de Portalegre funcionaram quatro Núcleos de Alfabetização, do 1º ao 3º nível: o 1º nível – destinado aos adultos quase ou completamente iletrados; O 2º nível – destinado aos adultos que haviam realizado o 1º nível ou em fase de leitura com dificuldade e o 3º nível - destinado aos adultos que haviam realizado o 2º nível ou em fase de leitura e escrita adiantadas. Este nível finalizava com o exame da 4ª classe.

Fora do Concelho de Portalegre, em Porto da Espada, funcionou também um núcleo de alfabetização do 3º nível.

«não discriminávamos, o ensino era para todos, uns tinham inteligência, capacidade, muito bem... chegavam ao terceiro nível que é a quarta classe, porque nós dividíamos-los em três níveis... 1º nível – o que tivesse já andado na escola, mas não soubesse nada e os iniciados, o segundo grupo vinha reforçar todo o princípio do primeiro grupo e o terceiro grupo avançava já à vontade. Porque nesta parte com o segundo grupo forte não tínhamos que estar a prender homens e mulheres quatro anos que eles enfadavam-se, houve muitos que desistiram, que não podiam...» (Valente, D. Entrevista)

E avança, «eu nunca chumbei nenhum aluno, porque entendia que eles não tinham culpa de não saberem, de não serem ensinados como devia ser, e na altura certa» (Valente, D. idem)

Na cidade, foram lançadas as bases para se iniciar a alfabetização dos trabalhadores das fábricas Robinson e Lanifícios, fruto de um trabalho de campo que demonstrou que aqueles trabalhadores acusavam uma elevadíssima taxa de analfabetismo.

«Todos sabíamos as fábricas, olha a Robinson fica aqui perto, vamos fazer o levantamento à Robinson, subíamos um bocadinho, vamos até ao Atalaião isto fazia-se num dia, dois dias, conforme as pessoas, não interrompíamos o trabalho ficávamos à porta à espera e ali ficávamos à espera 1 hora... os patrões não nos mandavam entrar, pronto, pela abordagem directa das pessoas nos postos de trabalho mas no exterior». (Valente, D. ibidem)

Os apuramentos tinham também em atenção todos os que não trabalhavam mas que, sobretudo as mulheres que «iam às compras e não sabiam se o talho as enganava ou não

(...) pela proximidade...pelo conhecimento daquilo que tínhamos da realidade» (Valente, D. ibidem).

«Comecei naturalmente pelo pão e pelas necessidades básicas, uma caminha, um bercinho para o menino, uma caminha dos meus filhos para um filho mais velho e como básico era o ensino da alfabetização que surgiu talvez em 75, que foi quando se fundou o Semeador, e eu escolhi logo o bairro de São Bartolomeu onde

havia “borrachos”, bêbados e as mulheres todas sem escolaridade (houve uma que me disse “eu andei até à 1ª classe”, coitadinha (...)) As lutas que eu fiz por eles andarem a trabalhar (...))» (Valente, D. ibidem)

Assim, o objectivo era saberem ler e escrever mas também aprenderem a discutir política, mesmo que a partir das suas vivências pessoais, já tivessem interiorizado muitos dos ideais.

«Muitas vezes tinham, porque eles viviam na própria miséria, portanto... tinham mas não sabiam expor, não sabiam como, não sabiam como tornear uma situação sem serem agressivos, eles conseguem fazer qualquer coisa, tanto que as greves eram por vezes selvagens, mas também ninguém os ensinou...» (Valente, D. ibidem)



Fig. 21 - Alfabetização – Vila Nova – 1970/1980



Fig. 22 - A Secção de Alfabetização funcionou sem interrupção desde 1975. Em três anos, foram alfabetizadas 89 pessoas, 30 tiraram a 4ª classe e 25 chegaram ao 2º nível

## DOMINGAS VALENTE: UMA MULHER NA VANGUARDA DO SEU TEMPO - Percursos de uma identidade: património natural, adquirido ou construído?

---

Também para Domingas Valente as mulheres que vinham do campo, aprender a ler e escrever, já eram detentoras de um conhecimento político, ainda que sem essa percepção.

«Elas não sabiam mas elas falavam e falavam (...) extravasava delas, mas falavam política. Quando diziam que não tinham, que aquilo não lhes chegava, que não as tinham ensinado porque tinham de ter ido pequeninas para o trabalho dos campos, não tiveram a oportunidade de aprender, de saber essas palavras

que a monitora juntava a outras, porque tinha conhecimento de outras, de uma maneira suave». (Valente, D. Entrevista)

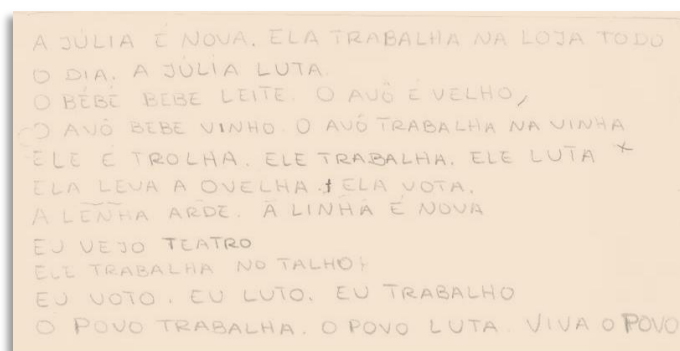


Fig. 23 - Exemplo de um texto escrito por uma aluna



Fig. 24 - Julho de 1978 – Um grupo de Alfabetização comemora a passagem de dois colegas no exame da 4ª classe

Em Portalegre, foram alfabetizadas cerca de 255 pessoas e 72 concluíram a 4ª Classe, algumas propostas a exame pelo próprio GTAC, o que permitiu a muitos ascenderem a um nível profissional superior.

Ainda no jornal “A Rabeca” podemos ler:

«Iniciaram-se no dia 15 de Julho os cursos para alfabetizadores, que decorrem na Faculdade de Letras. Os cursos seguem o método que Paulo Freire adoptou no Brasil e posteriormente noutros países da América Latina, e que com a adaptação à situação portuguesa são coordenadas pelo Prof. Lindley Cintra.

Na primeira sessão dos cursos o Prof. Lindley Cintra indicou a aplicação do método em 1968/1969 nas freguesias rurais do concelho de Portalegre e fez

salientar os aspectos positivos dele resultante, não só pelo facto de ensinar as pessoas a ler e a escrever mas também pela consciencialização que acompanha a aplicação do método de alfabetização de Paulo Freire.»

Um dos trabalhos do GTAC era preparar monitores (de preferência oriundos do meio dos alfabetizandos) que pudessem trabalhar intimamente com esta população. Esta tarefa nunca era dada por concluída, uma vez que, ao longo dos seminários de formação, era evidente a necessidade de ter sempre em conta o meio e as pessoas que participavam na Alfabetização, o que obrigava os monitores a estarem sempre disponíveis para se adaptarem à mudança, devendo possuir capacidade de transmitirem os seus conhecimentos e também de apreenderem novas realidades, «(...) ora eu não ia dar o português ou história à maneira da história que se dava aos meninos. Porque aquilo é para formar consciências políticas (...)» (Valente, D. Entrevista)



Fig. 25 - Cartão de um dos monitores d'O Semeador

Após alguns seminários de formação de monitores a nível distrital, iniciaram-se os trabalhos de recolha de palavras geradoras e edição de fichas, manuais de leitura e de aritmética.

Havia reuniões regulares para definir as estratégias de acção e a forma de ultrapassar os problemas.

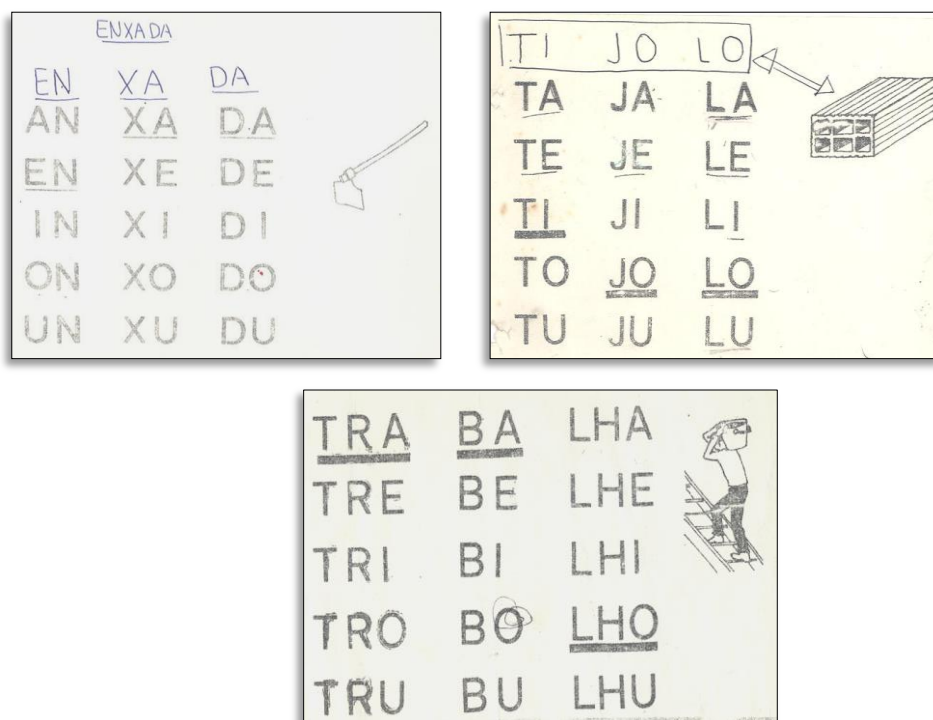


Fig. 26 - Exemplo de fichas de leitura

Os grupos de Alfabetização, faziam «o levantamento das palavras “geradoras” (de acordo com as vivências do meio onde os núcleos funcionavam), editámos fichas, manuais de leitura, brochuras com textos da autoria dos alfabetizados e até um manual de História...» (Valente, D, 2006, p.71)

Aqui, analisavam-se os contextos familiar, social e político, de forma a cativar e motivar homens e mulheres para as novas aprendizagens e outras formas de interpretar o mundo.

«a primeira coisa que se fazia era a lista das 28 palavras, que os alunos fossem descobrindo, uns porque eram padeiros, outros porque eram calceteiros, outros porque eram pedreiros, que nome de materiais eles usavam nas suas profissões e aí era engenho e arte (...) eu dei alfabetização aos tios aos pais aos avós, havia na altura uns homens que se chamavam cantoneiros, que se não tivessem a terceira classe não podiam ser cantoneiros... e nos campos havia muitos cantoneiros (...) como por exemplo, aqueles corticeiros tinham umas mãos horríveis, como é que aquele homem que pegava em máquinas enormes, que fazia coisas tão importantes, não era capaz de pegar na caneta e as lágrimas... Eu fazia esta comparação com a enxada... e depois dizia para mim mesma: como é que o homem, não será que por ele começar pela enxada, forte, lascada, que o calejava, a maleabilidade das mãos habituava-se a outro tipo de trabalho?...

E tantas vezes as lágrimas nos olhos...  
Mas como é que eles têm tanta força, fazem tudo (porque o trabalho do campo é uma coisa séria) e olha para eles... levava uma semana ou o que fosse preciso, mas traçando coisas que conduzissem ao traçado das letras» (Valente, D. Entrevista)

O trabalho do GTAC, procurava que estes homens e mulheres adquirissem conhecimentos por forma a mudarem da condição de agentes passivos para agentes activos.

«Ou seja: alfabetizar é importante, neste contexto, não só especificamente por via da aquisição de competências necessárias à leitura e à escrita, mas, particularmente, por ser parte integrante de um projecto mais vasto e ambicioso e que aponta para uma mudança de mentalidades» (Mogarro, M.J. 2009.p.3).

A partir da Alfabetização, outras actividades surgiram,

«foi quase espontâneo o Teatro, a Alfabetização e o Grupo de Cantares. Primeiro vinham os médicos à periferia, havia vozes de Coimbra extraordinárias, eles todos eram de esquerda, juntaram-se ao Semeador, mas nós nunca abdicámos da música local.» (Valente, D. 2006)

Como exemplo de algumas acções levadas a cabo pelo GTAC, para além da dinamização da alfabetização, poderemos citar os seminários, reuniões, oficinas de formação, contactos com a população operária (periférica e rural), ensaio e representação de peças de teatro, espectáculos de música popular e de intervenção (Zeca Afonso, Carlos Paredes, Adriano Correia de Oliveira, Sérgio Godinho...), concursos de poesia, jogos florais, torneios de futebol de salão, xadrez, ping-pong, damas; conferências com personalidades da altura e implicadas nos processos revolucionários (como por exemplo Dinis de Almeida, Florindo Madeira, Joaquim Miranda...).

A Secção de Iniciativas Culturais de “O Semeador” ia proporcionando aos alfabetizados momentos de teatro, mímica, desporto, jogos florais, cuja participação e assistência motivavam a continuar.

Na sua visão, este Homem-Novo seria também ele “iluminado” pelo saber:

“Que emocionante sensação de alegria experimentará o enfermo que, tendo nascido cego, chegue um dia a contemplar a Natureza brilhantemente iluminada pelo astro criador?! Haverá porventura comoção mais agradavelmente violenta, mais repleta de encantos e que maior soma de deleites prodigalize e transmita à alma enferma do paciente? Certamente que não há!” (Mónica, M.F. 1982 p.488).

### **2.1.7.2. GTAC – (DES)CONTINUIDADES, AUTONOMIZAÇÕES E INCURSÕES**

*“a travessia do deserto”*

(Valente, D. Entrevista)

Apesar de ter sido feito um trabalho importante e que à época marcou a diferença, na opinião de Domingas Valente, as campanhas de alfabetização não combateram as necessidades do povo português, e isso reflectiu-se noutra tipo de analfabetos que persistem nos nossos dias (analfabetismo funcional).

No entanto, Domingas Valente assegura que o trabalho de Alfabetização do GTAC não se compara aos cursos e iniciativas que se lhe seguiram. Os burocratas, ditos do Estado, que surgiram por volta de 1976 e que constituíam a outra face da alfabetização de adultos, mantiveram as suas actividades, mas não por muito tempo, pois não eram vistos com bons olhos pelos professores. Não sendo capazes de coexistir, a alfabetização de adultos começou a ser feita nas escolas.

Em 1976 fora constituída por escritura pública a Associação designada por Grupo de Trabalho e Acção Cultural (GTAC).

Em 1977, através de reunião de direcção, alterou a sua denominação para O SEMEADOR – Grupo de Trabalho e Acção Cultural,

“Considerando que:

O grupo de trabalho e acção cultural não tem nome próprio, já que o GTAC deriva da composição de uma sigla pelas letras iniciais de cada palavra;

A sigla que sempre usamos é de difícil memorização e até de pronúncia para a maioria das pessoas;

Este facto tem prejudicado a nossa imagem na cidade, dado que o considerável trabalho que vimos desenvolvendo há quase 3 anos dificilmente se tem ligado à sigla que usamos, propõe-se:

Que seja anteposto a GTAC o nome de “O Semeador”

Que esta proposta seja posta à consideração de todos os sócios, podendo os mesmos fazer outras alternativas;

Que através da recolha de respostas por parte dos sócios se decida por aquele que apresentar maior número de adesões;

Que o nosso boletim se passe a chamar “O Semeador”

Propõe-se o nome de “O Semeador” porque:  
a designação se enquadra perfeitamente no contexto sócio- económico alentejano;  
temos na cidade uma estátua com esse nome;  
existiu um jornal progressista em Portalegre com o mesmo nome, durante a 1ª República;

Semear é na verdade a nossa missão. Semear as nossas ideias ajudando a construir a sociedade porque o Povo português anseia e necessita: a sociedade socialista.”

*(Livro de Actas da Direcção, Arquivo de “O Semeador – GTAC”)*

Esta proposta foi aceite por unanimidade e marcou assim, uma importante etapa no Grupo.

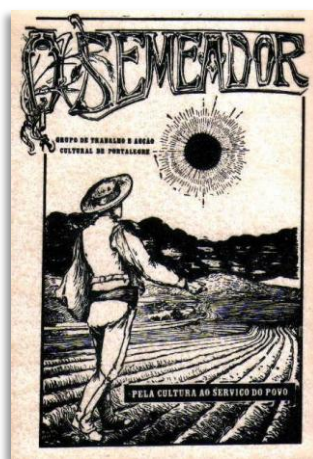


Fig. 27 - Cartaz do GTAC – O Semeador

«À escolha do nome não é alheia à proximidade entre a estátua do semeador e o convento. Porém, seria demasiado redutor não acrescentar a importância metafórica que deu sentido ao desejo dos seus fundadores – semear para colher, mudando qualitativamente a vida das comunidades. Tratava-se de pessoas que fizeram fileiras com as ideias pós 25 de Abril e que já anteriormente se faziam notar pela sua acção mobilizadora de consciências. Eram voluntários, generosos, altruístas, activos, cultos e jovens. Tinham a preocupação de formar e instruir. Daí a importância e o sucesso das aulas de alfabetização que procuravam resolver um problema que afectava o operariado local e os bairros mais pobres da cidade.»

[http://www.memoriamedia.net/gcp/index.php?option=com\\_content&view=article&id=38&Itemid=39](http://www.memoriamedia.net/gcp/index.php?option=com_content&view=article&id=38&Itemid=39)

Por razões diversas, nomeadamente pelo facto de alguns dos estudantes que asseguravam as várias vertentes do GTAC, terem ido estudar para a universidade ou iniciado a sua vida profissional longe da cidade de Portalegre ou, ainda, porque o próprio Estado havia avocado algumas das suas funções (por exemplo a da alfabetização), acabou por se dar a separação no seio do GTAC. Nesse seguimento, deu-se a autonomização do

Grupo de Cantares e do Grupo de Teatro, já que este último assumiu uma vertente profissional.

Mais do que assunção das valências, pensamos que se verificou um desfocar da acção e um progressivo afastamento da ideia de alfabetização de Paulo Freire enquanto processo emancipatório.

Por um lado, existia uma intencionalidade política de cessar processos de participação popular que, grupos e associações culturais ideologicamente comprometidos à esquerda do governo de 1976, poderiam eventualmente levar a cabo; por outro, por fragilidades próprias ou por soluções alternativas avançadas pelo estado, grupos como o GTAC acabaram por ver cerceado o seu espaço de intervenção nalgumas áreas.

“O Semeador”- GTAC enquanto associação cultural foi perdendo ao longo dos anos o seu cariz mais político, fruto das alterações da sociedade, acabando por re-centrar a sua acção (a partir dos anos 80), nas iniciativas de carácter puramente cultural e recreativo.

Em 1979, fruto da dinâmica da componente teatral do GTAC, nasceu a companhia profissional **Teatro d’O Semeador – A.A.C.P.T. (Associação de Animação Cultural e Produção Teatral)** que a partir de Janeiro de 1985 foi qualificado como Pessoa Colectiva de Utilidade Pública e que teve actividade até Maio de 2013, altura em que, por vicissitudes diversas, foi deliberada a sua extinção.

Tal autonomização terá surgido da necessidade de emancipação e crescimento de um projecto que teria de ser independente, tanto para a candidatura a financiamentos, como para a afirmação dos seus elementos, considerados homens de cultura, e da própria entidade cultural.

No ano de 1982, pela mão de Domingos Bucho, encetou-se o trabalho de pesquisa e recolha de música tradicional no Concelho de Portalegre, alargando-se posteriormente a outros concelhos do distrito de Portalegre. As Modas de Saias salientaram-se desde logo como o género musical que mais identifica musicalmente esta região. Mas, a par destas, surgiram outros géneros musicais de beleza singular que enriquecem a diversidade da música tradicional do Norte Alentejano (descantes de casamento, cantigas de feição religiosa, de romaria, cantigas de carnaval, de trabalho, de embalar, etc.).

O **Semeador – Grupo de Cantares de Portalegre**, então composto por 25 elementos e sob a direcção de Domingos Bucho, estreou-se publicamente no dia 23 de Maio de 1983.

Actualmente, assumindo a preservação de toda a história e o património da Associação, O Semeador apresenta-se como o Grupo de Cantares de Portalegre – denominação assumida em 2004 e mantém como logótipo a figura do Semeador, o homem

que lançava a semente à terra e que representa a ideia com que o Grupo continua a identificar-se.

De alguma forma, O Grupo de Cantares continua a defender alguns dos objectivos que estiveram na génese do GTAC; Para além da pesquisa e de recolha de música tradicional da região de Portalegre, numa abrangência que fica muito além desta cidade,

refira-se, por curiosidade, o trabalho efectuado nos últimos anos de recolha e revitalização da tradição da marcha da Vila Nova dos Santos Populares, numa estratégia de participação efectiva da população e da intergeracionalidade.

Podemos até considerar que os pressupostos da sua génese mantêm-se: a utopia de um espaço para o exercício da cidadania e da democracia participada com forte afirmação popular a partir das suas raízes, potenciando raízes culturais e a memória colectiva das suas gentes.

«(...) nós, a nossa geração que fez o 25 de Abril, temos muita culpa e devíamos pensar nisso, da situação em que eles estão agora porque não fizemos, nem lá perto, fizemos o que devíamos fazer, o que era preciso e urgente fazer e não fizemos, e eu meti-me no rol, mas elas:

- “a senhora não, a senhora sempre fez”

Eu chamo-lhe a travessia do deserto...» (Valente, D. Entrevista)

## **2.2. A DIMENSÃO RELIGIOSA: SER CATÓLICA E COMUNISTA**

*“Tolerar a existência do outro,  
E permitir que ele seja diferente,  
Ainda é muito pouco.  
Quando se tolera,  
Apenas se concede  
E essa não é uma relação de igualdade,  
Mas de superioridade de um sobre o outro.  
Deveríamos criar uma relação entre as pessoas,  
Da qual estivessem excluídas  
A tolerância e a intolerância.”  
(Saramago, José)*

Domingas Valente, herdou do pai os ideais comunistas e da mãe os ideais católicos que, à sua semelhança, tentou por em prática em todas as dimensões da sua vida, «(...) o meu cristianismo foi diferente, foi marginal mas tenho a impressão que prático... actuante, mas sem dar nas vistas (...)» (Valente, D. Entrevista).

A dualidade religião/ideologia política sempre presentes no seio familiar, ao invés de se incompatibilizarem, permitiram-lhe intervir socialmente de forma muito mais abrangente.

Explica-nos de forma simples que nunca pensou optar por uma destas dimensões:

«(...) coexistiram, porque as palavras, liberdade etc.etc.etc. eu li-as no Evangelho também, estão lá e sobretudo quando eu fui para Santa Vitoria que era uma terra de lavradores porque eu era uma menina do colégio mas com comunhão diária, com uma fé inabalável, mas muito revolucionária...(risos) na catequese aquilo era horrível porque elas diziam:

- Mas tu não és, tu não és, porque o teu pai é comunista e tu também tens de ser comunista...

Mas foi da fusão do comunismo puro que a minha mamã disse de meu pai: se havia ali um cristão puro era o pai porque tinha dado tudo, tinha dado tudo inclusivamente o seu lugar de excepção que ele tinha como músico.

Porque Salazar pô-lo fora do regime militar sem nada!» (Valente, idem)

Ao contrário do que os princípios católicos preconizados por alguns poderiam fazer prever, o percurso de Domingas Valente nem sempre foi fácil de entender para quem a via

por um lado como defensora dos ideais comunistas e, por outro, como católica praticante.

Esta dualidade de princípios, era ininteligível para muitos,

«(...)Alguém me disse mais ou menos(...): “Não se pode servir a dois patrões: ou se é ou não é” E eu disse (Domingas lembraste que a tua resposta foi demorada e ele engoliu em seco) ah! “Entre cristão e católica: pois, eu sinto-me muito bem, ou o senhor não sabe que há muitos católicos que se dizem católicos mas que de cristãos não têm nada? (engoliu em seco...) dizem-se católicos, mas o espírito cristão está intrínseco e está muito intrínseco no comunismo, quando a gente dá, quando a gente partilha, quando se faz uma festa do Avante... » (Valente, *ibidem*)

E não se pense que esse olhar de desconfiança era manifestado apenas por colegas; representantes da própria igreja católica também manifestavam reservas,

«Eu tive que dizer a um padre “Senhor Padre (...) não siga os passos dos seus colegas anteriores, porque houve quem me dissesse que eu não podia comungar porque era comunista. Eu sinto-me melhor e sinto que o senhor padre se vai sentir melhor se tiver cá muitas pessoas verdadeiras e como eu sou do que a muita gente que bate com a mãozinha no peito e não tem nada de cristão”.» (Valente, D. Entrevista)

Para Domingas Valente, havia princípios comuns à ideologia política que defendia e ao facto de ser católica,

«Porque formá-los na solidariedade com o outro, na liberdade, ter voz para falar quando quiser e não estar sufocado na carteira, e ter também liberdade de ter a sua opinião, senão estavam pregados com pregos, não se levantavam das carteiras... quis preparar crianças interventivas, adolescentes interventivos, e não palhaços, que tivessem opinião própria, opinião dos dez anos, de adolescente, seja em que partido fosse... não interessava isso, queria é que eles fossem (...)

A minha escola revela os profissionais que eu tenho aí espalhados por todo o lado, são todos interventivos, são desde o CDS à CDU, portanto optaram pelo que quiseram...

Eu andava nos carros das eleições, uma vez aconteceu-me isto... cruzava-me com eles... um dia encontrámo-nos no Atalaião, os pais pasmados a olhar... “ai tenho que ir falar à minha professora” “ai tenho que ir falar aos meus alunos”, eles andavam no PSD (ou noutro) e eu estava na minha... foi a única vez que me viram com coisas da CDU, porque nunca levei para a escola nenhum indicativo do que eu era... nem eram preciso... mas havia, nós as colegas, e eu era a comunista, etc, etc, e levavam no dossier de preparação das lições, o PSD, o CDS, com o retrato dos Carneiros... eu nunca levei para a escola um símbolo» (Valente, D. *idem*)

### **2.2.1. O MOVIMENTO GRAAL EM PORTALEGRE**

*“Sem conhecidos, sem amigos, sem mobília, sem projectos bem definidos... Foi um salto no desconhecido que exigiu de cada uma de nós talentos e capacidades que nunca sonháramos ter.”*

(in <http://www.graal.org.pt/graal.php?id=2>)

O GRAAL, movimento internacional, procurou proporcionar à sociedade portuguesa, e em particular às mulheres, a promoção da sua capacidade de intervenção e o seu sentido de responsabilidade na perspectiva de uma cidadania mais activa. Conforme o sentido simbólico da lenda que deu origem ao nome do movimento, procurou motivar a procura espiritual e o empenho na transformação do mundo numa comunidade global de justiça e paz, e nessa medida, teve também um papel importante na vida de Domingas Valente.

Foi com este espírito que as duas primeiras equipas “oficiais” partiram para Coimbra e Portalegre, em 1961. Eram os começos do Graal em Portugal. O movimento chegara a Portugal uns anos antes, em 1957, com Maria de Lourdes Pintasilgo e Teresa Santa Clara Gomes. Desde então muito aconteceu. O Graal constituiu-se como Associação de Carácter Social e Cultural em 1977 e foi reconhecida como Pessoa Coletiva de Utilidade Pública em 1985.

«A partir dos anos sessenta intensificou-se uma acção em prol da educação de adultos, por parte dos meios ligados à oposição e a sectores católicos que, utilizando métodos apropriados ao ensino de adultos (método Paulo Freire), visavam muito mais que a escolarização, um processo de “consciencialização”. A prática da alfabetização/consciencialização de adultos em Portugal reveste-se de características inovadoras a partir da experiência do verão de 1968, realizada aqui em PORTALEGRE, pelo GRAAL. Já anteriormente (1962) haviam realizado actividades em meios rurais. Essas acções tiveram lugar, sobretudo nos distritos de Portalegre, Coimbra e Porto. (Valente, D., 2006, p.67)

Em Portalegre, a acção foi iniciada com a instalação de um grupo de três professoras, que enquanto leccionavam nos estabelecimentos de ensino da cidade, estabeleciam

contactos, promoviam reuniões, dando assim forma ao Projecto de Promoção Humana e Evangelização. Este projecto, durante mais de uma década interagiu nos Concelhos de Portalegre e Marvão, animando as mais diversas iniciativas locais, identificando necessidades e procurando dar respostas. Nesse âmbito, promoveu a criação de equipamentos sociais e culturais de que são exemplo os Infantários de S. Bartolomeu, S. Cristóvão e Santa Casa de Misericórdia de Alegrete e as Cooperativas de rendas e

bordados que tiveram maior relevo nas freguesias rurais, garantindo assim a criação de postos de trabalho das mulheres envolvidas e a sua emancipação ainda que de uma forma “tímida”.

«No que respeita a Portalegre é bom saber (ou recordar) que aqui se desenvolveu um projecto de promoção humana e desenvolvimento comunitário em 15 aldeias do distrito (1962-1972); programas de alfabetização e educação de base de adultos também em aldeias (1968-1970); programas de evangelização e animação de comunidades cristãs (1962-1972).

Também a título de curiosidade, este apontamento: o financiamento destas acções é assegurado através de bolsas de estudo concedidas às participantes por pessoas e entidades contactadas pelo GRAAL em vários países.» (Valente, D., 2006, p.67)

Domingas Valente integrou-se no GRAAL porque já desenvolvia o projecto da alfabetização através do GTAC,

«Elas tinham casa própria, tinham a sua comitiva à espera e eu integrei o GRAAL porque também ali se falava e se praticava a alfabetização e sobretudo porque vinham principalmente brasileiras, mulheres brasileiras, mulheres de todo o mundo que falavam das mulheres, dos problemas das mulheres e portanto era uma coisa que já me dizia muito e num espaço diferente (...) e que num espaço diferente dei o meu testemunho, ensinei e aprendi algumas coisas e senti-me bem, senti-me bem. As pessoas eram... a Maria de Lurdes era uma pessoa extraordinária, e a Teresa, muito simples,... tinham uma linguagem, uma vivência total dos problemas das mulheres, de todo o nível, discutia-se tudo, iam lá padres – o padre Américo era do grupo do GRAAL – e outros padres que não iam sempre, mas sempre que podiam e que vinha gente de fora eles também se integravam nos grupos e partilhavam das ideias, apoiavam o GRAAL, porque o GRAAL foi muito mal aceite «não eram católicos, não eram isto, aquilo» eram tanto ou mais que os outros e sobretudo por ser feito por mulheres (...). Eu nunca andei nisso mas lembro-me de mulheres do GRAAL andarem de bicicleta pela aldeias a ensinarem como se pegava num bebé, como se dava banho num bebé, como se cosia, como se cozinhava, como deviam alimentar os filhos, portanto era uma formação virada para a mulher camponesa principalmente, mas que se estendeu depois às mulheres urbanas e a quem quisesse e se disponibilizasse e que fez um trabalho riquíssimo.» (Valente, Entrevista)

Nas palavras de Cidália Cordeiro, (2012. s/pág.)

«O Projecto Promoção Humana e Evangelização constituiu-se como um “laboratório vivo” de experiência social. Contribuiu para o despertar da identidade cultural de uma região, contrariando desta forma a sua interioridade e isolamento.

A acção do Graal em Portalegre veio conferir uma orientação inédita e criadora aos problemas sociais quando defendeu, através de uma pedagogia da “conscientização”, que cada indivíduo se deveria assumir livre e criticamente no seio da comunidade em que vive Procurava-se fomentar uma cidadania comprometida e empreendedora.»

Como referimos anteriormente, o trabalho de Domingas Valente através das acções do GTAC, e com o conhecimento profundo do meio em que se propunha intervir, procurava a participação activa de todos, acreditando que a chave para tal, estava na sua formação. Também o GRAAL,

«(...) surge como uma experiência precursora na forma como atende ao local e às suas potencialidades, isto é, revela-se como uma experiência inovadora, em primeiro lugar, pela abordagem que defende de educação e mais especificamente pela forma como vivencia a educação de adultos: por outro lado, a sua intervenção ao nível social, claramente um convite a experiências crescentes de participação vividas por homens e mulheres, constitui-se também como inovadora.» (Cordeiro, 2012.p.4)

A nosso ver, há um conjunto de princípios comuns ao GTAC pois também,

«(...)o Movimento Graal, em Portalegre, parte para o terreno, com o objectivo de contribuir para que esta região se torne num espaço mais justo e mais solidário, em que a sua população consiga vencer as adversidades da vida com fé e empreendedorismo.

Assim, com base no princípio de que todos os seres humanos são iguais em dignidade, as mulheres são chamadas a participar activamente na vida da comunidade e a contribuir para a construção de uma igreja que se queria mais “participada”.(...) Depois de um espaço de adaptação ao meio e às gentes que permitiu inventariar as características da região e diagnosticar os seus problemas concretos, criou-se um plano de acção com o intuito de apetrechar os cidadãos locais com competências de vida que possibilitassem uma inserção responsável e satisfatória de todos na comunidade envolvente.» (idem.pp.26-28)

Também o GRAAL procurava a emancipação das mulheres, procurando dotá-las da consciência das suas capacidades e do seu papel numa sociedade ainda masculina e rural,

«(...) o discurso destas mulheres, porque atendia às pessoas e às suas necessidades, era inteiramente “novo”, pois as pessoas não estavam habituadas a serem assim tratadas. Por outro lado, eram mulheres que dinamizavam o Movimento, o que, num meio tradicional, ainda era mais estranho. Na verdade, ser mulher significava apenas ater-se às tarefas domésticas.» (ibidem. p.32)

Como nota final, e não querendo reduzir a importância dos estudos efectuados, ainda assim, pensamos ser fundamental atentar na pertinência e abrangência dos mesmos e, sobretudo, na fundamentação das conclusões retiradas perante o objecto investigado.

Do que aqui deixamos exposto, acreditamos ser fundamento bastante para formular o ponto de partida de uma investigação que cruze o trabalho levado a cabo pelo GTAC e pelo GRAAL em Portalegre, dado que parte da sua acção coincide temporalmente e no

mesmo território, com dinâmicas de intervenção em muitos casos, coincidentes, tendo por objecto o mesmo público-alvo e com aspirações, que em muitos pontos, se sobrepunham.

### **2.3. A DIMENSÃO CÍVICA – “MULHER MILITANTE DA VIDA”**

*“A socialização é, enfim, um processo de identificação, de construção de identidade, ou seja, de pertença e de relação. Socializar-se é assumir o sentimento de pertença a grupos (de pertença ou de referência), ou seja, “assumir pessoalmente as atitudes do grupo que, sem nos apercebermos, guiam as nossas condutas” (Percheron, A. 1974, p.32 apud Dubar, C. 1995. Pag.31)*

Como vimos, esta dimensão de acção, revela-se quando o professor transfere para o colectivo as suas capacidades individuais. Aqui, há como que uma secundarização do “eu” para evidenciar “o outro” e, sobretudo, os colectivos sociais. É o espaço da partilha do grupo e da consciencialização do grupo, da classe e do seu reconhecimento aos olhos dos demais. Mas também pode ser um reconhecimento público do sujeito individual na sua actividade pelo todo. Quando Domingas Valente assume uma postura de defesa dos desfavorecidos está a pôr em prática os seus princípios mais profundos, em prol dos outros.

*«... é que nestas pessoas, que se encontram todos os dias, que sabem tudo acerca uns dos outros, a dor e a alegria, a esperança ou a desilusão de um tornam-se património de todos. E eu compreendi-os, emocionada, e como desejei a “varinha mágica” que de um momento para o outro tudo solucionasse...» (Valente, D. 2006. p.44)*

Muitas vezes, o reconhecimento que os outros fazem de si, representa uma transferência da própria identidade desse grupo para ela, já que ela está como que mandatada para assumir a defesa dos interesses também daquele grupo.

Reduzir a actuação da Professora Domingas Valente à dimensão cívica, seria, a nosso ver, circunscrever a sua actividade a um modelo que teria de abranger as dimensões atrás referidas, já que entendemos que a sua postura (como filha, esposa, mãe, professora, militante...) sempre se pautou pela preocupação com o outro e como tal, pela luta por uma sociedade em que todos fossem iguais em direitos e em oportunidades, por isso os filhos sempre a apelidaram de «mulher militante da vida».



Fig. 28 - Domingas Valente na Rua do Comércio em Portalegre no 1º de Maio de 1978

Não obstante o que já ficou dito, autonomizamos aqui, uma referência ao seu trabalho de luta pela classe do professorado, enquanto sindicalista.

«(...) o regime político instaurado em Maio de 1926, e consolidado em 1933, não consagrava os elementares direitos cívicos consagrados, e em vigor, nas mais antigas democracias do mundo. Em virtude dos entraves políticos que impediam a participação livre dos cidadãos, os professores do ensino secundário público trabalharam, ao longo de todo o Estado Novo, pelo engrandecimento público da sua profissão. Na impossibilidade de se constituírem associações profissionais ou sindicais destinadas a representarem o corpo dos docentes do ensino público, os porta-vozes dos professores construíram uma pluralidade de regimes de acção visando a projecção pública dos seus diferentes mundos, com vista a consolidar simbolicamente o seu estatuto profissional.» (Resende, J.2003. pp.47-48)

«A construção dos mundos plurais possíveis – as cidades (Boltanski, Thévenot, 1991) – é um exercício operacional que visa determinar os modelos de grandeza dos indivíduos que interagem entre si. Cada uma das cidades criadas é um espaço público onde os actores intentam chegar a compromissos realizáveis, os denominados acordos, através do seu trabalho permanente de justificação fundamentada». (idem p.1012)

A construção dos mundos possíveis e a identificação das formas do regime de acção justificativo que radicam no comprometimento de Domingas Valente na efectiva criação e recriação do espaço público, assumem um especial relevo na sua luta pela criação do Sindicato dos Professores da Zona Sul, em Portalegre.

«A capacidade de transformar uma questão singular numa questão de âmbito geral ou a capacidade de transformar uma questão de carácter individual numa questão de carácter colectivo são competências que os actores revelam no seu

quotidiano, por intermédio da mobilização dos recursos usados nas situações e nos encontros quotidianos.» (ibidem p.1012)

Domingas Valente tinha a convicção de que os professores eram o suporte educacional, a ponte para uma sociedade nova, pois espera-se do professor um dever de inconformismo e de procura constante na investigação pedagógica.

As insuficientes condições do espaço escolar, os parcos vencimentos auferidos pelos professores, a desigualdade entre professores do género masculino e feminino, e a forma como eram estipulados os diferentes vencimentos, eram motivos bastantes para que a profissão não fosse apelativa e permitisse o acesso à profissão de professores com menores qualificações para colmatar a falta que se verificava em todo o país. Em última instância, o professorado começava a ser encarado como uma profissão socialmente pouco prestigiada e isso transformou-se num problema com grande impacto. A partir da década de setenta, foram inúmeras as vicissitudes como sabemos, mas a questão da qualidade do ensino do “novo aluno” complexo, oriundo de uma sociedade em mutação, face a um professor que tem de ser cada vez mais qualificado e que, por isso terá de ser bem remunerado, nunca mais deixaram de constar na agenda política.

Para Domingas Valente, o sucesso do trabalho desenvolvido ao longo dos anos, pelos professores, só teria projecção se desenvolvessem entre si, a consciência de corpo colectivo e acreditassem na importância da sua acção não só educacional mas também política. Deste ponto de vista, a professora filiava-se, de facto, numa concepção cívica da docência, fazendo uso das possibilidades abertas no seu espaço profissional, de um modo que nos leva a recordar a análise que Bourdieu enceta do trabalho dos profissionais em torno da definição dos domínios das diferentes profissões.

«A definição destes postos mal definidos, mal delimitados, mal garantidos, reside, paradoxalmente, na liberdade que consentem aos seus ocupantes de os definir e de os delimitar introduzindo-lhes os seus limites, a sua definição, toda a necessidade incorporada que é constitutiva do seu habitus. Estes postos serão o que são os seus ocupantes ou, pelo menos, aqueles que, nas lutas internas da «profissão» e nas confrontações com as profissões afins e concorrentes, consigam impôr a definição a definição da profissão mais favorável àquilo que eles são. Isto não depende somente deles ou dos seus concorrentes, quer dizer, da relação de forças no interior do campo em que se situam, mas também do estado da relação de forças entre as classes que, fora de qualquer estratégia consciente de «recuperação», decidirá acerca do sucesso social partilhado pelos diferentes bens ou serviços produzidos na luta e pela luta com os concorrentes imediatos e da investidura institucional concedida àqueles que os produzem.» (Bourdieu, P. 1989b, p.91)

A adopção de um sentido cívico assumido nas suas formas de representação da profissão conduziram-na à assumpção de um papel, a nosso ver, relevante, consciente e realizado em nome de valores gerais, que ultrapassavam os quadros ideológicos dominantes à sua época, de forma algo análoga à que Bourdieu identifica em certas “lutas

simbólicas” em nome da promoção do universal, nomeadamente na construção do Estado moderno em países como a França:

«(...) para se impor nas lutas que a opõem às outras fracções dominantes, nobres de espada e também burgueses de indústria e negócios, a nova classe, cujo poder e cuja autoridade assentam no novo capital, o capital cultural, tem de levar os seus interesses particulares a um grau de universalidade superior e inventar uma versão a que podemos chamar “progressista” (...) da ideologia do serviço público e da meritocracia: reivindicando o poder em nome do universal, nobres e burgueses de toga fazem avançar a objectivação e, através dela, a eficiência histórica do universal e não podem servir-se do Estado que pretendem servir sem servirem numa medida ou noutra os valores universais com que o identificam.» (Bourdieu, P. 1997, p.25)

O trabalho mobilizador levado a cabo pela Professora Domingas no seio da sua classe, foi-o tanto ao nível das novas práticas em sala de aula, como também na sua relação com os seus pares, transformando-se numa porta-voz na luta por uma sociedade livre e justa, num tempo em que a falta de liberdade política cerceava a denúncia e expressão pública das injustiças.



Fig. 29 - «Esta fotografia é magnífica... é amizade, é ternura é tudo... o professor Simão, que tinha sido meu aluno no Magistério – aqui no 1º ano em que deu aulas na Escola da Serra» Valente, D. Entrevista

Ainda assim, Domingas Valente, nunca se coibiu de defender os seus ideais e apontar o que considerava errado. Mesmo que, por vezes, não tivesse o apoio do colectivo, que acabava por representar com as suas acções, e para quem trazia benefícios plurais com a sua actuação singular.

«Um dia com as lágrimas nos olhos tive de dizer que elas estavam a confundir tudo...um sindicalista pode dizer-se anticristão mas eu posso dizer que sou sindicalista e cristã porque eu trabalho para vocês todas porque quando vêm os aumentos e as benesses são para todas mas só uma é que lutou que está sobrecarregada com três filhos!

E as lágrimas chegaram-me aos olhos porque isto para mim defender ali a minha parte católica com a minha parte revolucionária era difícil» (Valente, D. Entrevista)

A associação dos professores poderia contribuir não só para mobilizar e defender os interesses legítimos dos seus membros, como também para a discussão de novas abordagens de política escolar.

«A mobilização do corpo de professores destinada a lutar com afinco por uma revalorização social da sua profissão requeria agora a combinação equilibrada do reforço da identidade pessoal e da identidade colectiva. A pessoa do professor devia também ser valorizada do ponto de vista institucional.» (Resende 2003 p. 869)

«Só essa luta de resistência activa tornava possível a concretização do projecto de formação pedagógica baseado na defesa da iniciativa científica dos docentes, isto é, numa iniciativa que deixasse de estar sujeita aos caprichos do poder instituído e passasse a estar sujeita às regras e aos métodos impostos pela ciência. Nesta forma de luta permanente, e sem concessões, residia a força e o poder dos professores enquanto classe profissional.» (idem, p.871)

«Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autónomo da profissão docente.» (Novoa, A. p. 14)

O desinteresse de alguns e a apatia de muitos, mantiveram-se, o que de alguma forma permitiu que durante longos anos, a escola reproduzisse ainda as assimetrias sociais existentes, pelo que só a partir de Abril de 1974, assistimos ao aparecimento de uma nova perspectiva de escola e da profissão de professor.

A experiência política de Domingas Valente, ainda que de certa forma velada, proporcionou-lhe a aprendizagem indispensável quer para a tomada de consciência de que urgia a criação de “grupos de reflexão”<sup>6</sup>, quer para a definição de objectivos e formas de luta sobre o estado da profissão (e sua reivindicação). Esta “socialização política”, capaz de

---

<sup>6</sup> Assim denominados em virtude de o Estado não autorizar a existência de associações ou sindicatos profissionais integrados na função pública

transformar o mal-estar de um grupo profissional, num movimento social extensível a outras categorias profissionais, assume uma superior importância na acção de Domingas Valente.

«A justificação cívica da luta fundamentava-se na tese da unidade do corpo dos professores (...) e aliava-se à justificação industrial, uma vez que qualquer movimento de natureza política necessitava de demonstrar a sua eficácia através dos resultados que conseguia obter durante a sua acção. A articulação entre a

fundamentação cívica e a fundamentação industrial objectivava-se na própria organização e socialização política.» (Resende, 2003, p. 924)

«Estava também nas suas mãos, através do ensino que exerciam, a condução do processo de transformação da mentalidade e, como resultado dessa operação, a criação do «homem novo». (idem, p. 939)

O saber pedagógico da Professora Domingas foi mobilizador dos seus pares mas foi também o suporte para expressar aos governantes locais as matérias sobre as quais não concordava e queria ver alteradas. O saber pedagógico foi utilizado como um recurso prático com grande alcance em matéria de mobilização do corpo de professores para a formação do mundo cívico.

«Na verdade, o modelo de justificação cívico, como modelo justificativo para a afirmação do professorado como profissão, não podia aparecer desligado do modelo de justificação inspirado. A autonomia do corpo dos professores das teias montadas pela burocracia estatal requeria a saída do professorado das profissões assalariadas integradas na função pública.

O êxito desta operação exigia o desenvolvimento de um corpo de saberes particulares, detidos exclusivamente por estes profissionais, e objecto de contínuo de aperfeiçoamento e melhoramento através da adopção de práticas de trabalho reflexivo que assentassem em projectos de investigação pedagógica. No entanto, a referida operação só encontraria uma absoluta garantia de êxito se os professores se transformassem num corpo profissional politicamente interventor.» (ibidem p. 815)

Neste seguimento, Domingas lutou pelo direito a uma educação para todos, com melhores condições físicas e materiais do espaço escolar, e pela maior qualificação dos professores. No início dos anos 70

«a consagração do direito de todos à educação não assumia ainda um colorido político, na voz destes actores, tal como acontecia nos países democráticos. A sua declaração resumia-se a uma necessidade de o Estado responder à crescente procura escolar, por um lado, e de corresponder às expectativas positivas depositadas nos efeitos positivos da escolarização no desenvolvimento económico, por outro lado.» (ibidem, p. 854)

«o modelo de justificação cívico, em que assentava a contestação política, baseava-se numa lógica muito similar à lógica que fundamentava a contestação profissional. Mas o conceito de unidade e de classe extravasava o próprio conceito profissional. Na prática, a justificação cívica que sustentava a lógica das reivindicações políticas no domínio global da educação podia não encontrar muito apoio entre os professores, mas estes professores depositavam toda a confiança na sua aceitação pelas «massas populares.

E esta sua crença na necessidade de alargar a luta para terrenos políticos a fim de terem o apoio das massas revolucionárias levava-os a alimentar a convicção que a representação do professorado tinha de ser produzida (...) numa sociedade que

precisava de ser libertada do domínio e controlo social, realizados pelo regime» (ibidem, p.939)

Os professores surgiam como o “veículo” ideal para esclarecerem as massas populares e tomarem consciência do seu papel na

«transformação das estruturas mentais e das estruturas económicas e sociais de uma sociedade «fascista», assente no domínio da classe dominante e exploradora, para uma sociedade «socialista» assente no domínio das classes trabalhadoras e libertadoras» (Resende, 2003, p.939)

O trabalho de mobilização e de informação sempre presente na actividade de Domingas Valente era fruto de uma consciência cívica que, como modelo de inspiração, era o mote para esta actividade sindical que agora nascia. Para tal, era necessário não só o apoio da classe como também da opinião pública.

«somente unidos, organizados e representados por uma associação de cariz sindical, os professores estavam em condições de conseguir resultados políticos convergentes aos seus interesses de classe - a melhoria do seu estatuto e a transformação global do sistemas escolar-, que mais não eram do que a tradução dos próprios interesses das classes trabalhadoras.» (idem, p.939)

Quanto mais informação fosse fornecida, acerca da realidade económica, política e social do país, maior era a possibilidade de sucesso desta causa. Os ideais marxistas de uma sociedade justa, sem a exploração realizada pelos “opressores” contra os “oprimidos” e de reprodução das assimetrias, eram fundamento bastante para que a oposição ao regime vigente fosse despoletada e se instalasse a crença de que o seu aniquilamento seria possível através justamente da criação de sindicatos, instrumento bastante para o desenvolvimento da “luta de classes”. Com a

«transformação da representação produzida sobre os alunos, o trabalho e as relações pedagógicas, estes representantes dos docentes exigiam igualmente do Estado a necessidade de reconhecer a importância da existência de organizações profissionais. O reconhecimento político e jurídico da questão das organizações destinadas a defender profissionalmente a classe contribuía para consolidar a grandeza dos professores». (ibidem, p. 961)

Face a uma escola tradicionalista e desigualitária, Domingas Valente procurava evidenciar os compromissos que esse Estado deveria ter com os seus cidadãos, procurando defender e prosseguir na criação de uma escola universal, mais envolvida e envolvente, e mais justa, tendo sempre presente os valores basilares de igualdade e de liberdade.

«Quando eu disse que tinha sindicalizado (eu mostrei sempre como era) 61 pessoas em Ponte de Sor, numa reunião de sindicato, 61 pessoas, eram alunas minhas do magistério que já estavam ao serviço, sabiam da minha integridade, sabiam... que é para cumprir, é para trabalhar, sabiam que o ensino se valoriza... quando eu disse que era um acto cristão, que eu trabalhava para todas e depois as benesses eram para todas, só uma se sacrificava, mas eu fazia isto de boa vontade, mas cansava-me tanto...» (Valente, D. Entrevista)

«poder-se-ia dizer que passámos de um pensamento sistemático, em que ao Estado se via confiar uma missão de igualdade de oportunidades pela padronização das condições de ensino, a uma concepção pragmática, que espera dos docentes e das colectividades territoriais que reajustem ponto por ponto os defeitos mais gritantes do sistema, sabendo ao mesmo tempo que a perfeição não é deste mundo» (Derouet, 1992. p.275 apud Resende, J. 2003. p. 130)

### 3.CONDECORAÇÕES – O DIREITO À MEMÓRIA

*“Qualquer homem se pode intitular de “grande”, se ele quiser, é claro, mas no caso dos advogados, o tribunal é quem por tradição deve decidir.”*  
(Kafka, F., 1976. p. 186)

Após este nosso breve percurso de análise da vida da professora Domingas Valente, não deixa de ser curioso observarmos que não obstante sempre se ter revelado um sujeito activo e crítico, face a uma sociedade que estava longe de pôr em prática os ideais que ela preconizava e assim, granjear as mais diversas críticas, veio por isso mesmo (e paradoxalmente) a ser reconhecida.



Fig. 30 – Festa de Homenagem – ESE, Portalegre, 1992

«(...) o ponto de vista legítimo do porta-voz autorizado, do mandatário do Estado, «geométral de todas as perspectivas», no dizer de Leibniz, a nomeação oficial, ou o título que, como o título escolar vale em todos os mercados e que, enquanto definição oficial da identidade oficial, subtrai os seus detentores à luta simbólica de todos contra todos, dando acerca dos agentes sociais a perspectiva autorizada, reconhecida de todos, universal. » (Bourdieu, P., 1989b, p. 147)



Fig. 31 - Domingas Valente e marido

A 4 de Outubro de 2005 Domingas Valente foi condecorada com o grau de Comendadora da ordem da Instrução Pública, pelo então Presidente da República Portuguesa, Jorge Sampaio.

«(...) no outro dia voltou, ia com o Jorge Sampaio, o Jorge Sampaio olha para mim – o Jorge Sampaio tinha lido tudo o que vem aí no livrinho... comunista, do movimento das mulheres – por isso se calhar é que ele me fixou (...) foi mais pelos conteúdos, porque não deve ter lá aparecido outro currículo como este, foram desviados uns tantos. Mas olhe que foi interessante que o meu passou aprovado por maioria do conselho de educação» (Valente, D. Entrevista)

Em 19 de Abril de 2006, a Câmara Municipal de Arraiolos (sua terra natal), deliberou atribuir-lhe a Medalha de Mérito Municipal – Classe Cultura, por acções de elevado prestígio ao serviço do Concelho.

Em 23 de Maio de 2006, por proposta do Presidente da Câmara Municipal de Portalegre, Mata Cáceres, foi deliberada por unanimidade, a atribuição da Medalha de Mérito Municipal – Grau Ouro, à Senhora Professora Domingas Valente. [http://www.cm-portalegre.pt/resources/4007/acta112006\\_simples.pdf](http://www.cm-portalegre.pt/resources/4007/acta112006_simples.pdf)

«(...) foi o mesmo cá de Portalegre, fizeram a reunião extraordinária na Câmara (...) estavam perto de 50 pessoas, porque foi a Assembleia extraordinária e foi por unanimidade na câmara, tanto que (...) depois diziam “olha uma doutora recebeu

a de prata e a professora primária recebeu a de ouro” ... Sofri tanto destas pessoas que foi aí uma coisa... por políticas (...) Mas Deus é grande, tenha um bocado de fé; lembre-se disto que eu lhe estou a dizer, não foi de nenhum comunista nosso que eu recebi, senão é que era (...)» (Valente, D. idem)



Fig. 32 – Domingas Valente e Adelaide Teixeira, presidente da CMP

Em 23 de Maio de 2013, por proposta da Presidente da Câmara Municipal de Portalegre Adelaide Teixeira, foi atribuída a distinção onomástica à Sala Polivalente da Biblioteca Municipal de Portalegre à Senhora Professora Domingas Valente. [http://www.cm-portalegre.pt/resources/8860/Edital20\\_2013de29\\_04\\_2013.pdf](http://www.cm-portalegre.pt/resources/8860/Edital20_2013de29_04_2013.pdf)

Não obstante a importância que esse reconhecimento público tem, pensamos que o valor afectivo proporcionado por aquele acontecimento no final do ano lectivo de 1985, que a seguir descrevemos, ficará para sempre marcado na memória de todos os que o viveram, e acima de tudo, assume um valor superior a qualquer condecoração pública da professora Domingas Valente,

«Aconteceu que tive de fechar os olhos e depois apercebi-me que alguém se empoleirava no meu pescoço. Deu tempo para pensar em muitas coisas e qual não foi o meu espanto ao descerrar os olhos dei com uma “medalha de cortiça” suspensa por um cordão de um sapatinho de ténis!» (Valente. D., 2006. P. 78)

«Há momentos na nossa vida que são só para sentir, não há mesmo nada a dizer...

Perante tanta comoção e mudez lá fui ouvindo a desculpa da medalha não ser de lata, sempre brilhava... Só quando consegui articular algumas palavras a situação ficou calma. E então veio a explicação: “sempre pesaram quando fossem finalistas dar-me uma medalha como no 10 de Junho – Dia de Portugal, de Camões e das Comunidades – se davam às pessoas importantes”.» (idem, p. 78)

O trabalho de equipa que esta homenagem exigiu, desde o apoio dos pais corticeiros que facultaram a rodela de cortiça, passando pelo envolvimento da turma na escolha do

“atacador”, da foto de Domingas Valente (retirada de um cartaz de campanha) e do poema no verso da medalha,

«Poema Para ti Domingas  
Professora, linda professora,  
Professora do meu coração  
Uma grande chama ardente,  
Toca no teu coração  
E deixa uma esperança ...  
Em cada criança!»

são a prova que o trabalho desta professora se situou em diversos planos, na construção de uma escola diferente.



Fig. 33 – Medalha de cortiça

«A professora, enternecida, acabava de ouvir uma das mais belas histórias da sua vida. E agora, Domingas, dizia eu para comigo, viveste momentos maravilhosos, noutras escolas, com outros “públicos”... mas esta, meu Deus!  
Eu acabara de ganhar uma “medalha de cortiça!” Meus queridos, obrigada por tanto Amor e pelo Valor da medalha superior ao ouro, à prata ao bronze... Vou guardá-la numa gavetinha da minha memória até ... Sempre!» (Valente. D. 2006. p. 79)

## **CONCLUSÃO**

### **DOMINGAS VALENTE - A “PROFESSORA DOS AFECTOS”**

*“sempre chegamos ao lugar onde nos esperam”*

*(José Saramago, Memórias de Elefante)*



Fig. 34 – Domingas Valente

Chegados ao fim da nossa trajectória de reflexão, cremos ser este o momento para relembrarmos o nosso ponto de partida, e concluirmos que a identidade do individuo resulta do entrecuzar da identidade pessoal com a identidade social.

Ser possuidor de uma identidade significará, em nosso entender, o eterno percurso de construção, de conhecimento e de aceitação de si e para si (o que não exclui a existência de períodos de crise) e de procura de aceitação e reconhecimento pelo outro. Se a identidade não é dada, pois é construída e reconstruída permanentemente, tal significará ter um projecto próprio pelo qual se luta, que se partilha e para o qual se recorre a instrumentos como os grupos de pertença (familiares, profissionais, religiosos ou políticos) com os quais nos identificamos naquilo que são os valores, as crenças, a cultura, ou objectivos que nos fazem mover-nos.

Nessa sequência, a forma como o indivíduo se move na profissão que exerce, resulta por um lado, dessa identidade individual, mas também podemos dizer que essa mesma identidade se forma em função do espaço profissional do indivíduo. A profissão, mesmo quando nos reportamos a uma categoria e a um espaço e época determinados, não é uma "totalidade" socialmente homogénea, já que os indivíduos que a compõem possuem

diferentes lógicas e repertórios de acção, que por vezes entram em tensão e conflito, outras vezes são alvo de um trabalho de composição entre si. As relações que se estabelecem, congregam tensões e conflitos, mas também compromissos e transacções que exigirão ao indivíduo a gestão das semelhanças e a afirmação das diferenças perante os demais.

Esses diferentes repertórios de acção tendem a ser utilizados pelos actores sociais como formas tanto de coordenação das suas acções em grupo, bem como, de construção social da sua profissão. Para tal, promovem a sua valorização e engrandecimento públicos e a sua justificação social. (neste sentido Martins, A. 2009)

Os diferentes repertórios de acção tendem a favorecer diferentes "figurações identitárias"; a nosso ver, a representação inspirada posta em prática pela professora Domingas Valente não a distinguiria por si só, de alguns dos restantes colegas professores, nem tão pouco o facto de ser uma professora que defendia ideais comunistas num tempo em que tal representava uma afronta ao poder instituído.

Para nós, a representação cívica do seu trabalho de divulgadora junto das camadas jovens e menos jovens de uma forma de conhecimento granjeadora de novas oportunidades, sobretudo para os trabalhadores, operários fabris e rurais, transformaram-na numa docente estimada e acarinhada e nesse ponto, diferente.

Para Domingas Valente, a escola era muito mais do que o espaço físico; era um espaço de cultura e de aculturação que não conhecia barreiras nem limites ao desenvolvimento dos alunos, num exemplo claro de modernidade, ainda que por vezes, não consentida e compreendida. Para si, a tónica da sua acção estava na aprendizagem dos alunos e não nos ensinamentos do professor, e este deslocamento da centralidade da sua acção, assente em critérios de igualdade nomeadamente de direitos e oportunidades, estava patente na entrega a um modelo de justificação cívica, ligada ao trabalho de divulgação do conhecimento junto de uma população analfabeta, que o era não por opção, mas pelas contingências de uma vida de trabalho, congregando as dimensões doméstica e inspirada que lhe permitiam estar próxima e criar laços com essa população mais

desfavorecida, por oposição a uma dimensão industrial cada vez mais ambicionada e vivida pelo corpo docente.

A educação de adultos foi ao longo dos tempos marcada pelas orientações políticas, práticas educativas e pelos métodos de intervenção mais característicos da educação popular. Grande parte da afirmação institucional da educação de adultos deveu-se à acção de sectores populares e comunitários, organizados através de movimentos operários e

sindicais, de educação política e cívica, de associações populares e de colectividades de instrução e recreio, de cooperativas, de grémios ou clubes e também da acção das igrejas. Neste âmbito, o trabalho do GTAC do qual, como vimos, a Professora Domingas valente foi uma das fundadoras, teve no contexto da época, um papel marcante na cidade de Portalegre.

Domingas Valente vivenciou crises diversas e a elas sobreviveu. Consciente do seu passado, aprendeu com cada presente, projectou o futuro. Construiu relações cognitivas, afectivas e de trabalho, concatenando o seu projecto individual com o do colectivo, ciente de que cada momento era único e não voltaria a repetir-se. Soube encontrar-se com o seu olhar mas também com o olhar dos outros.

«É esta compreensão profunda, ao mesmo tempo intuitiva e elaborada, de que aprender é inerente à pessoa humana que explica que a Domingas, sempre optimista em relação às potencialidades humanas, nunca tenha tentado transformar as crianças em alunos, orientando-se pela máxima: “Aceite-se a criança tal como é, procuremos ajudá-la a crescer, valorizando o que de positivo e maravilhoso traz consigo”. É este optimismo que justifica a sua disponibilidade para aprender com toda a gente, colegas, crianças e famílias. A ligação da escola à comunidade local traduziu-se em experiências pioneiras, de participação em tarefas colectivas (agricultura, abastecimento de água). Com elas aprendeu a professora e se criaram novos laços sociais e novos significados para o trabalho escolar: “ (...) vieram os Pais e as Mães com enxadas e sachos juntar-se a nós e ensinar-nos coisas tão importantes. E a pessoa que menos sabia do assunto era a professora...”» (Canário, R. Prefácio, Crónicas Docentes, 2006, p.7)

A sua apropriação crítica dos problemas dos outros conduziu-a a uma tomada de consciência em termos pessoais, sociais, políticos e culturais. Domingas Valente defendia uma educação para todos, que garantisse a formação humana, profissional e social e fosse assim, emancipadora.

Numa época de apologia do modelo único de formação dos professores e de métodos de ensino, Domingas Valente defendeu programas diversificados e alternativos de formação dos seus pares e de alunos. Atenta às constantes mutações da sociedade em que vivia, diligenciou para que os professores lutassem contra a imposição de modelos rígidos de controlo da profissão, procurando uma formação inovadora e transformadora.

Aliava a democratização do ensino ao da sociedade, defendendo o acesso de todos à educação. Acreditava que a escola devia estar ao serviço dos cidadãos, procurando torná-los autónomos e interventivos na sociedade, atenta às mudanças quer do tipo de público-alvo, como das suas aspirações. O professor tinha a incumbência de acompanhar essas ambições sendo que para tal, não seria tão importante uma justificação industrial, quanto eram os modelos de justificação doméstico, inspirado e cívico.

Domingas Valente é o exemplo de que ter ou ser possuidor de uma identidade, significará que não se é apenas um, mas que em função dos contextos, do tempo e do espaço que atravessamos ao longo de uma vida, construímos diferentes identidades para nós e para os outros, através de uma pluralidade de expressões e paradoxos, o que faz com que a tenhamos de antever como complexa e em constante mutação.

«Nenhuma instância simbólica reguladora (a religião, o Estado...) é capaz de assegurar a continuidade necessária entre as identidades reconhecidas ontem e as de amanhã. O desafio é certamente o da articulação destes dois processos complexos mas autónomos: não se faz a identidade das pessoas sem elas e, contudo, não se pode dispensar os outros para forjar a sua própria identidade.» (Dubar, C.1995. 110)

Como afirma Dubar, para além das formas identitárias se construírem e reconstruírem ao longo da vida, integram-se num processo mais vasto de interacção com os outros, o que implica uma negociação constante com os outros que as devem reconhecer para que elas existam plenamente. Essa “identidade social” surge da partilha dos saberes, dos saber-fazer e dos significados, resultando na interacção que se estabelece e desenvolve com os outros nessa ideia de pertença a um grupo ou categoria social e do conseqüente repúdio por outros grupos ou categorias.

«A identidade de alguém é, no entanto, aquilo que ele tem de mais precioso: a perda de identidade é sinónimo de alienação, de sofrimento, de angústia e de morte. Ora, a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no acto do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O individuo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações.» (Dubar,1995 p.13)

Como vimos, a distinção entre a identidade social e a identidade profissional de Domingas Valente não se revela de forma clara, coexistindo em muitos momentos e contextos na sua vida. O seu desejo de uma mudança profunda na sociedade, pela qual tanto trabalhou, é inseparável da transformação que a sua própria identidade sofreu e dos “mundos” construídos por si, mas também por todos os que consigo conviveram a cada

momento. A sua socialização foi tão bem sucedida quanto a sua incorporação da realidade lhe permitiu produzir e reproduzir novas relações sociais susceptíveis, elas próprias, de permitirem novas formas de estar e de lutar pelos seus ideais.

Domingas Valente é o exemplo de como, no desfavorável contexto do Estado Novo, foi possível a emergência de uma consciência profissional e de representações identitárias que começaram a dar um sentido novo à profissão.

Na senda de Dubar, a identidade profissional na vida de Domingas Valente corresponde a uma trajectória social que envolve as categorias oficiais e a sua postura no espaço escolar, mas não se resume a uma categoria social já que depende da sua visão “de si” bem como da definição que os outros lhe atribuem. Essa identidade própria e individual e a forma de se identificar face aos outros profissionalmente, foi por isso a dimensão central do nosso estudo.

Se nas palavras de Domingas, «avivar memórias é um acto revolucionário», socorreremo-nos das suas memórias, será uma forma de recordar aos professores do presente a sua responsabilidade em conservarem os ideais construídos, e de forma inspirada e inspiradora, recordarem uma classe de professorado da qual Domingas Valente será sempre um sujeito activo e plural.

«Lá vem ela com mais uma das suas “histórias”...

Eu não me espanto nem me aborreço de que o digam! Até podem não gostar delas... mas eu vivi-as, amei-as, guardei-as na memória, tenho-as no coração.» (Valente, D. 2006 p.19)

«(...) as histórias para mim, as que eu conto são as que eu vivi. E repare que, há tantos anos, durante 35 ou 36 andei pelas escolas, (...) e fiz algumas coisas, gosto de contar e de me agarrar porque eu vivia através daquilo, eu ia-me formando como pessoa.» (Mandeiro, M.J. 1997. p.37)

Domingas Valente, a “professora dos afectos”, como carinhosamente foi e gosta de continuar a ser apelidada, viveu uma vida dedicada aos outros, à escola e aos seus alunos.

«Sabe que é e será sempre uma referência incontornável na minha vida. Sabe que a quantidade de exemplos de vida, de amor, de ternura, mas também de integridade, de honestidade, de... democracia abunda nas recordações que tenho da minha escola primária. Só espero poder e conseguir estar à altura do seu exemplo. Beijinhos. Hugo» (Dedicatória do aluno Hugo Capote, no Álbum de Cortiça oferecido a Domingas Valente)



Fig. 35 - Turma de 1981-1984 – Livro de homenagem à Professora Domingas em 19/07/2006

As suas memórias prendem-se a um passado que ainda permanece, e no qual se revê, porque as suas convicções e ideais, religiosos e políticos, continuam actuais e espelhados em todas as suas palavras e actos, até porque, a escola para todos, feita por um corpo profissional autónomo, detentor de um projecto colectivo e mobilizador, pelos quais Domingas tanto lutou, ainda está por cumprir...

«O triplo movimento sugerido por Schon (1990) - conhecimento na acção, reflexão na acção e reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção - ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto)formação participada. Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a "sua" vida, o que no caso dos professores é também produzir a "sua" profissão.» (Novoa,A. p.15)

Como nos diz, em final de entrevista, «sabe, só agora é que eu estou a sentir o meu percurso... só agora...» (Valente, D. Entrevista).

## EPÍLOGO



Fig. 36 – Domingas Valente

*“Escolhi a sombra desta árvore para  
Repousar do muito que farei,  
Enquanto esperarei por ti.  
Quem espera na pura espera  
Vive num tempo de espera vã.  
Por isso, enquanto te espero  
Trabalharei os campos e  
Conversarei com os homens.  
Suarei meu corpo, que o sol queimará;  
Minhas mãos ficarão calejadas;  
Meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;  
Meus ouvidos ouvirão mais;  
Meu olhos verão o que antes não viam,  
Enquanto esperarei por ti.  
Não te esperarei na pura espera  
Porque meu tempo de espera é um  
Tempo de que fazer.  
Desconfiarei daqueles que virão dizer-me:  
É perigoso agir  
É perigoso falar  
É perigoso andar  
É perigoso esperar, na forma em que esperas,  
Porque esses recusam a alegria de tua chegada.  
Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,  
Com palavras fáceis, que já chegaste,*

*Porque esses, ao anunciar-te ingenuamente, antes  
te denunciam.  
Estarei preparando a tua chegada  
Como o jardineiro prepara o jardim  
Para a rosa que se abrirá na primavera”*

FREIRE, Paulo. (2000). *Canção Óbvia*

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

**Ades, C.** (2004) A memória partilhada. Resenha de: Bosi, Ecléa. (2003). *O Tempo Vivo da Memória: Ensaios de Psicologia Social*. São Paulo: Ateliê Editorial Psicologia USP ISSN 0103-6564 versão impressa Psicol. USP v.15 n.3 doi: 10.1590/S0103-65642004000200

**Albarello, e al.** (1997) Práticas e métodos de Investigação em Ciências Sociais. Gradiva. Lisboa. pp. 84-155.

**Azaruja, J.** (2006) *José Joaquim Valente – O Homem, o Músico e o Mestre*. Edições Colibri. Câmara Municipal de Arraiolos.

**Bacon, F.** apud André, J. M. (2003) “Nota de Apresentação” in Javier ECHEVERRÍA — Introdução à Metodologia da Ciência. Coimbra: Livraria Almedina

**Bell, J.** (1997). Planeamento da Investigação pp.31-40. Análise Documental, Questionários, Entrevistas.... *Como realizar um projecto de Investigação*. Gradiva: Lisboa pp.85-154.

**Bogdan, R. & Biklen, S.** (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora: Porto

**Boltanski, L. & Bourdieu, P.** (1975). Le titre et le poste: rapports entre le système de production et le système de reproduction. *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol.1, nº 2, pp.95-107

**Boltanski, L., Thévenot, L.** (1991). De La Justification. Les économies de la grandeur. Éditions Gallimard: France

**Bourdieu, P.** (1989a). La ilusión biográfica en *Historia y Fuente Oral*, n. 2, pp.27-33.

**Bourdieu, P.** (1989b). O Poder Simbólico. Colecção Memória e Sociedade. Difel, Lda.: Lisboa

**Bourdieu, P.** (1997). Razões Práticas Sobre a Teoria da Acção. Celta Editora: Oeiras

**Bourdieu, P; Chamboredon, J.-C; Passeron, J.-C.** (1999) Ofício de Sociólogo. Metodologia da pesquisa na sociologia. Editora Vozes, Ltda. Brasil

**Bucho, C.** (2002) O Semeador - Grupo de Trabalho e Acção Cultural de Portalegre (1975-1985) - Pela Cultura ao Serviço do Povo. Trabalho apresentado no âmbito da cadeira de História Contemporânea de Portugal II, regida pelo Prof. Doutor Ernesto Castro Leal. Universidade de Lisboa. Faculdade de Letras.

**Canário, R.** (1999) Educação de Adultos – um campo e uma problemática. Lisboa. Educa. pp.97-107

**Canário, R.** (2000) – Territórios Educativos de intervenção prioritária: a escola face à exclusão social in *REVISTA DE EDUCAÇÃO*, vol. IX, n.º 1, pp. 125-134

**Chickering , A. e Reisser, L.** (1993) Education and identity. San Francisco. Jossey-Bass.

**Conde, I.** (1993) Falar da Vida (I), Sociologia – Problemas e Práticas, CIES - Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. Mundos Sociais, nº 14 - Setembro, pp.199-222. Consultado (online) em Novembro de 2012 em <http://sociologiapp.iscte.pt/pdfs/26/265.pdf>

**Conde, I.** (1994) Falar da Vida (I) Sociologia – Problemas e Práticas, CIES - Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. Mundos Sociais, nº 16 - Dezembro, pp. 41-74 Consultado (online) em Novembro de 2012 em <http://sociologiapp.iscte.pt/pdfs/24/237.pdf>

**Cordeiro, C.** (2012). Na Demanda do Graal em Portalegre, O sentido educativo e social do Projecto Promoção Humana e Evangelização desenvolvido na década de sessenta e

setenta do século XX em Portalegre. Dissertação de mestrado não publicada, Escola Superior de Educação de Portalegre (Curso de Mestrado em Formação de adultos e Desenvolvimento Local), Portalegre.

**Dominicé, P.** (1990) *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris. Edition L'Hartman.

**Dubar, C.** (2003) – Se construire une identité, in RUANO-BORBALAN, J.C. (coord), *Former, se former, se transformer – de la formation continue au projet de vie*, Sciences Humaines Hors-série n°40, Auxerre, pp. 44-45

**Dubar, C.** (1998a) - Socialisation et construction identitaire in RUANO-BORBALAN, J.C. (coord), *L'identité*, Sciences Humaines Éditions, Auxerre, (1998) - pp. 135-143

**Dubar, C.** (1998b) - Les identités professionnelles in KERGOAT, J. et ALL. (dir) *Le Monde du Travail*, Editions la Découverte, Paris, pp. 66-74

**Dubar, C.** (1995) A Socialização – Construção das Identidades Sociais e Profissionais. Coleção Ciências da Educação nº 24. Porto Editora, Lda.

**Echeverría, J.** (2003). Introdução à Metodologia da Ciência. Coimbra: Livraria Almedina

**Erikson, E.H.**, (1968) - Psychosocial Identity, International Encyclopedia of Social Sciences, vol.7, pp.61-65

**Erikson, E.H.** (1976). *Infância e Sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores *apud Ferreira, I.* (2010) apontamentos de Curso de Mestrado em Formação de Adultos e Desenvolvimento Local, Escola Superior de Educação de Portalegre

**Erikson, E.H.** (1976). *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores *apud Ferreira, I.* (2010) apontamentos de Curso de Mestrado em Formação de Adultos e Desenvolvimento Local, Escola Superior de Educação de Portalegre

**Fernandes, R.** (1978) O Pensamento Pedagógico em Portugal, Lisboa, ICALP, pp. 93–94.

**Ferreira, I.** (2009) Adaptação e desenvolvimento psicossocial dos estudantes do ensino superior: factores familiares e sociodemográficos. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

**Finger, M.** (2005) A educação de adultos e o futuro da sociedade, In Rui Canário e Belmiro Cabrito (orgs). *Educação e formação de adultos: mutações e convergências*. Lisboa: Educa, pp. 15-30.

**Flick, U.** (2004). Análise de Conteúdo. *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata: Madrid pp.192-226.

**Foddy, W.** (1996). Entrevistas e Questionários. *Como Perguntar – teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Celta Editora: Lisboa. pp. 27-169.

**Freinet, C.** ABDEPP – Associação Brasileira de Estudos e Pesquisa da pedagogia Freinet. Consultado (online) em Junho de 2012 em <http://www.freinet.org.br/>

**Freinet, C.** (1996) As Técnicas Freinet da Escola Moderna. Coleção: Temas Pedagógicos. Editorial Estampa

**Freire, A.** (1997) Estratégia. *Sucesso em Portugal*. Verbo.

**Freire, P.** (1987) Pedagogia do oprimido, 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra

**Freire, P.** (1999) *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora. pp. 57-58

**Freire, P.** (2000). Canção Óbvia. In *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. UNESP.

**Freire, P. (1967)** Educação e conscientização. Rio de Janeiro. CIDOC Cuaderno. Consultado (online) em Agosto de 2013 em <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1459>

**Freire, P. (1969)** La educacion de los adultos como accion cultural: proceso de la accion cultural introduccion a su comprension primeira parte. Geneve: [s.n.] Consultado (online) em Agosto de 2013 em <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1403>

**Freire, P., Nogueira, A. S. (1999)** Que fazer: teoria e prática em educação popular .  
Petrópolis: Editora Vozes. Consultado (online) em Agosto de 2013 em  
<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1405>

**Freire, P. (1978)** Os cristãos e a libertação dos oprimidos. Lisboa: Edições Base.  
Consultado (online) em Agosto de 2013 em  
<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1401>

**Goetz, J.P. & Lecompte, M.D. (1988).** A Teoria: papel e níveis de complexidade. pp.57-84.  
Técnicas de Análise e Recolha de Dados. pp. 172-211. *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Ediciones Morata, S.A. Madrid.

**Gomes, A. A. (2008)** *A construção da identidade profissional do professor: uma análise de regressos do curso de Pedagogia*. VI Congresso Português de Sociologia de 25ª a 28 de Junho de 2008. Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

**GTAC – Grupo de Trabalho e Animação Cultural – O Semeador**. Consultado (online) em  
Junho de 2012 em  
[http://www.memoriamedia.net/gcp/index.php?option=com\\_content&view=article&id=38&Itemid=39](http://www.memoriamedia.net/gcp/index.php?option=com_content&view=article&id=38&Itemid=39)

**Honneth, A. (1992)** Luta pelo reconhecimento: para uma gramática moral dos conflitos sociais. Biblioteca da Filosofia Contemporânea, Lisboa: Edições 70, Lda.

**Iniesta, M. et Feixa, C. (2006)** Historias de vida y Ciencias Sociales. *Entrevista a Franco Ferrarotti*. Revista de recerca – formació en antropologia. N. 5. Consultado (online) em Junho de 2011 em [www.periferia.name](http://www.periferia.name)

**Kafka, F. (1976)** O Processo. Lisboa: Edições Europa América. Lb 137.

**Kauffman, J.C. (2006)** *A Invenção de Si – Uma Teoria da Identidade*. Coleção Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget. pp.131-171

**Laing, R. D. (1986)** *Identidade Complementar*. In: *O Eu e os Outros- O Relacionamento Interpessoal*. Petrópolis: Vozes.

**Lima, L.** (2005). “A educação de adultos em Portugal (1974-2004). Entre as lógicas da educação popular e da gestão dos recursos humanos”, In Rui Canário e Belmiro Cabrito (Orgs.) *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa:EDUCA, pp. 31-60.

**Lima, L.** (Org.) (2006). *Educação Não Escolar de Adultos – Iniciativas de Educação e Formação em Contexto Associativo*. Universidade do Minho. Unidade de Educação de Adultos.

**Mandeiro, M. J.** (1997) *Reflectir sobre a vida/construir a profissão*. Curso de Estudos Superiores Especializados em Administração Escolar. Portalegre. Escola Superior de Educação.

**Martins, A.** (2009) Coordenação das acções e identidades: pistas de leitura. Consultado (online) em Novembro de 2012 em <http://formacaodeadultoseidentidades.blogspot.pt/search?updated-min=2010-01-01T00:00:00Z&updated-max=2011-01-01T00:00:00Z&max-results=9>

**Melo, A.** (1976). 9 meses na DGEP: uma educação feita por todos. *Raiz e Utopia*, 9/10, pp. 277-295.

**Mogarro, M. J.** (1990). Alfabetizar, em 1976. *Aprender – Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, nº. 12, Novembro, pp.73-75.

**Mogarro, M.J. & Pintassilgo, J.** (2009). Educação, cidadania e alfabetização em contexto revolucionário (Portugal 1974-1976). Texto inicial da comunicação “Education, Citizenship and Alphabetization in a revolutionary context (Portugal 1974-1976)” apresentada na *ISCHE 28 International Standing Conference for the history of Education (28ª sessão)*, Universidade de Umeå, Suécia, de 16 a 19 de Agosto de 2006, depois desenvolvido para publicação (Porto Editora, no prelo).

**Mónica, M.F.** (1982). *A Formação da Classe Operária Portuguesa – Antologia da Imprensa Operária (1850-1934)*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

**Mónica, M. F.** (1977). «Deve-se ensinar o povo a ler?»:a questão do analfabetismo (1926-39) *Análise Social*, vol, XIII (50), 2.º, p. 321-353 consultado (online) em Junho de 2012 em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223915576N2uIW7kz6Wc55GA7.pdf>

**Nora, P.** (1984) Entre memória e história. A problemática dos lugares. Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História. Nº 10 Educ- Editora da PUC-SP. São Paulo. Brasil pp.7-28

**Nóvoa, A.** (1988). O Método (auto) biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação dos adultos. Revista Portuguesa de Educação.1 (2)

**Nóvoa, A.** (1992). "Apresentação da Obra". In Nóvoa, A. (Org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

**Nóvoa, A.** (s/d) **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSÃO DOCENTE consultado (online) em Agosto de 2012 em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)**

**Pintassilgo, J.** (s/d) Ser professor de liceu no "Estado Novo" português. O discurso dos professores na imprensa pedagógica. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Centro de Investigação em Educação consultado (online) em Agosto de 2013 em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4001/3/Ser%20professor%20de%20liceu%20no%20Estado%20Novo.pdf>

**Perry, W.** (1968) *Formas do Desenvolvimento intelectual e ético ao longo dos estudos universitários - Um esquema*. In Vandenplas-Holper. C. (2000) *Desenvolvimento na idade adulta e durante a velhice: Maturidade e sabedoria*. Porto. Edições Asa

**Plummer, K.** (1989): *Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*, Madrid, Siglo XXI.

**Poirier, J. e al.** (1999) *Histórias de Vida – Teoria e Prática*. Celta Editora: Lisboa. pp.97-130

**Ponte, J. P.** (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. Quadrante, 3. Lisboa. pp. 3-18

**Pujadas, J. J.** (2000) *El método biográfico y los géneros de la memoria* Universidad Rovira i Virgili. *Revista de Antropología Social*. ISSN: 1132-558X 9: pp.127-158

**Quivy, R. & Campenhouldt, L.V.** (1992). Elaboração da Problemática. Entrevista, Questionário, Observação pp.187-208. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva: Lisboa. pp. 89-106.

**Resende, J. M.** (2003). O engrandecimento de uma Profissão: Os Professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia e Ministério da Ciência e do Ensino Superior, Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas)

**Ribeiro, H. (1901)** Decreto n.º 8 da Direcção Geral de Instrução Pública de 24 de Dezembro consultado (online) em Dezembro de 2012 em <http://www.sg.min-edu.pt/fotos/editor2/1901.pdf>

**Ribeiro, J. S.** (2003). A Problemática e as Questões de Investigação. *Métodos e Técnicas de Investigação em Antropologia*. Universidade Aberta: Lisboa. pp.299-338.

**Rodrigues, J.** (1983) Continuidade e mudança nos papéis das mulheres urbanas portuguesas: emergência de novas estruturas familiares *Análise Social*, vol. XIX (77-78-79), 3.º, 4.º 5.º, pp. 909-938 consultado (online) em Agosto de 2012 em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223465507M8cCF5kg8Oz43DK8.pdf>

**Romanelli, G.;** Zago, N. (Org.). Família e escola. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.p. 171-183

**Rosas, F.** (1994) História de Portugal. Sétimo Volume – O Estado Novo (1926-1974), Circulo de Leitores

**Rosas, F.** (1996a) Dicionário de História do Estado Novo, Volume I, A-L, Circulo de Leitores

**Rosas, F.** (1996b) Dicionário de História do Estado Novo, Volume II, M-Z, Circulo de Leitores

**Rosendo, A.** (2009) Recensão Crítica de Bourdieu, P.; Passeron, J-C. A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino (Tradução de C. Perdigão Gomes da Silva), Ed. Vega, Lisboa, s/d., 302 pp. Coleção: Recensões LUSOSOFIA. Universidade da Beira Interior Covilhã . Consultado (online) em Agosto de 2013 em [http://www.lusosofia.net/textos/rosendo\\_ana\\_paula\\_a\\_reproducao\\_elementos\\_teor%C3%ADa\\_do\\_sistema\\_ensino.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/rosendo_ana_paula_a_reproducao_elementos_teor%C3%ADa_do_sistema_ensino.pdf)

**Santos, M. e Bezerra, A.** A pedagogia antiautoritária em Célestin Freinet. Consultado (online) em Junho de 2012 em

<http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%202/PDF/Microsoft%20Word%20-%20A%20PEDAGOGIA%20ANTIAUTORIT%C1RIA%20EM%20C%C9LESTIN%20FREINET.pdf>

**Serrão, J.** (1996) Dicionário de História de Portugal, Livraria Ferreirinhas, Porto

**Silva, A.O.** (1999) *Maurício Tragtenberg e a Pedagogia Libertária*. In: Lutas Sociais, nº 6, São Paulo, NEILS; PUC/SP. Consultado (online) em Março de 2012 em [http://www.pucsp.br/neils/downloads/v6\\_artigo\\_antonio.pdf](http://www.pucsp.br/neils/downloads/v6_artigo_antonio.pdf)

**Silva, A. O.** (2001) *Maurício Tragtenberg: Identidade e Alteridade* in Lutas Sociais, Ano I, nº 01, Maio 2001, PR Brasil, ISSN 1519.6178. Consultado (online) em Março de 2012 em [http://www.urutaqua.uem.br//ru18\\_mtrag.htm](http://www.urutaqua.uem.br//ru18_mtrag.htm)

**Smith, A.M.** (2004) *In the Company of Cheerful Ladies*. New York: Anchor Books. in Fivush, R. (2008) Remembering and reminiscing: How individual lives are constructed in family narratives, Emory University, USA *Memory Studies*; 1; 49-58 DOI: 10.1177/1750698007083888. Consultado (online) em Março de 2012 em <http://mss.sagepub.com/cgi/content/abstract/1/1/49>

**Stoer, S.** (1986). Educação e mudança social em Portugal. 1970-1980. Uma década de transição. Porto: Edições Afrontamento.

**Stoer, S., Dale, R.** (1999). Apropriações Políticas de Paulo Freire: Um exemplo da Revolução Portuguesa. Educação, Sociedade & Culturas, nº. 11, pp. 67-81.

**Torga, M.** (1999) Diários I a IV. Diário III p.277. Herdeiros de Miguel Torga e Publicações D.Quixote

**Valente, D.** (2006) Crónicas Docentes. Portalegre. Colecção Largo da Sé. Instituto Politécnico de Portalegre.

**Vandenplas-Holper, C.** (2000) *Desenvolvimento na idade adulta e durante a velhice: Maturidade e sabedoria*. Porto. Edições Asa.

**Waterman, A.S.** (1982) Identity development from adolescence to adulthood: na extension of theory and a review of research. *Developmental Psychology*, 18, 3, pp. 341-356.

**Wittrock, M. C.** (1989). A Observação.... *La Investigación de la Enseñanza – Métodos cualitativos y de observación*. Paidós Educador: Barcelona. pp. 303-370

DVD *“Alfabetização no Pós 25 Abril: Campanhas dinamizadas em Portalegre – testemunhos”*.

DVD – Aula pública da Professora Domingas Valente, Escola Superior de Educação, Portalegre, 6 de Junho de 1992

Revista “A Rabeca”. Ano 59. Nº 2800. Edição de 9 de Agosto de 1974