

Instituto Politécnico de Portalegre

---



Escola Superior de Educação de Portalegre

**ESQUINAS DO TEMPO: CONTRIBUTOS PARA UMA  
(RE)CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA EDUCATIVA PORTUGUESA**

Dissertação

Curso de Mestrado **Formação de Adultos e Desenvolvimento Local**

Vera Cristina Batista Rodrigues Tita

Dissertação orientada pela Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria João Mogarro

**Portalegre 2012**

## Resumo

---

O presente trabalho procura revisitar o passado, numa tentativa de perscrutar a evolução do ensino entre os anos de 1930 e 1980, época singular da história de Portugal, dado o seu carácter fortemente ideológico. A investigação procura igualmente reflectir sobre a concepção de profissão do ponto de vista histórico/sociológico, analisando as questões de género, de forma a compreender o processo de feminização do corpo docente.

A problemática que originou este estudo partiu da intersecção de vários questionamentos, em especial perceber a representação da profissão docente no universo feminino do século XX, compreender a visão de classe e de identidade profissional, interpretar a relevância das experiências das professoras no universo pessoal e profissional local e, por fim, auscultar a forma como a acção pedagógica é influenciada pelos percursos de vida dos professores e pelas suas características pessoais.

A metodologia seguida é de carácter qualitativo, numa abordagem biográfica com recurso a narrativas de vida. O estudo analisa os percursos de vida de quatro docentes, “desvendando a singularidade e totalidade da pessoa do actor biografada” (Afonso, 2005:99), com vista a perceber como as mesmas interpretaram as suas vivências e que sentidos conferiram às suas experiências, formação e conquistas profissionais.

## Palavras-chave

---

Educação

Feminização

Género

Identidade pessoal e profissional

Discursos

Autobiografia/ histórias de vida

## Abstract

---

This work aims to revisit the past, in an attempt at analyzing the evolution of education between 1930 and 1980, a singular era in the history of Portugal, due to its strongly ideological character. The research also seeks to reflect on the design of the profession in a historical/sociological point of view, analyzing gender issues, in order to understand the process of feminization of the teaching force.

The problem that originated this study came from the intersection of several questions, in particular perceive the representation of the teaching profession in the feminine universe of the 20<sup>th</sup> century, understand the vision of class and professional identity, infer the relevance of the experiences of teachers in professional and personal universe and, finally, find how the pedagogical action is influenced by journeys of life of teachers and their personal characteristics.

The methodology used is a biographical approach using life narratives. The study analyzes life journeys of four teachers, "unweaving the singularity and totality of the person of actor in study" (Afonso, 2005:99), in order to realize how they interpreted their experiences and what they think about their training and professional achievements.

## Keywords

---

Education / Feminization/ Genre/ Personal and professional identity / Speeches  
Autobiography and life stories

## Agradecimentos

---

No decurso desta investigação houve um conjunto de pessoas que pela sua dedicação, apoio, contribuição e inspiração merecem ser distinguidos, pois deixaram um cunho permanente neste trabalho e na sua autora.

As primeiras palavras de agradecimento vão para a minha orientadora, Professora Doutora Maria João Mogarro, pelos sábios conselhos e valiosa orientação nos momentos de quebra; agradeço ainda a confiança depositada e a força transmitida, quando a falta de inspiração ou a fraqueza teimavam em instalar-se ou em persistir.

Às minhas entrevistadas e queridas professoras, Vitória, Lurdes, Teresa e Maria José, pela sua disponibilidade, franqueza, abertura de espírito, pelas arrebatadoras tardes de conversa, e ainda pelas preciosas palavras e lições de vida. A minha existência e a forma de estar na profissão jamais serão as mesmas. Sem elas nada disto seria possível.

Um agradecimento especial à professora Vitória, pela compreensão e vontade em repetir a sua entrevista, depois de um erro técnico ter apagado definitivamente a primeira conversa havida.

Aos meus colegas e professores do mestrado em Formação de Adultos e Desenvolvimento Local, pela partilha. Em especial à Olímpia, pelas conversas, cumplicidades, críticas, apoio e por ser a voz da minha consciência. À Cidália, pela calma filosófica que me transmitia, pelos saudáveis jantares. A ambas um obrigada muito especial pela amizade que permaneceu.

Às minhas amigas e colegas Fernanda e Teresa, por serem quem são. À primeira pela amizade, por confiar em mim e no meu profissionalismo; à segunda por ser uma espécie de irmã mais velha, e também por me ter cedido informações da sua tese.

À minha família pelo amor incondicional, paciência e apoio constantes, em especial ao Zé, por ter acreditado em mim e me ter incentivado a abraçar este projecto, ainda que de forma disfarçada; à minha irmã-mãe-amiga, por ser quem é, por tudo o que fez por mim, pela esperança, pela força, por todo o carinho, por achar que posso fazer sempre mais e melhor, por ser o pilar que nos sustenta a todos; à Beatriz, a minha crítica preferida apesar dos seus 17 anos de idade; ao Eduardo, sempre presente ainda que à distância; ao Pinto, pelo orgulho de um cunhado-pai.

À Madalena, meu sol, minha estrela, peço desculpa por todos os momentos roubados, por todas as brincadeiras adiadas, pelo mau humor ou falta de paciência.

# Índice

Resumo .....	ii
Palavras chave .....	ii
Abstract .....	iii
Agradecimentos .....	iv
Índice geral .....	v
Índice de figuras e quadros .....	vii
Lista de siglas .....	viii
<b>I - Introdução</b> .....	<b>1</b>
Contexto do Estudo .....	2
Fontes e metodologia .....	5
Quadro conceptual .....	7
Estrutura do estudo .....	12
<b>II – Da linearidade da história, o tempo sem esquinas</b>	
<b>1 - Evolução do sistema educativo português</b> .....	<b>15</b>
1.1- Políticas educativas: dos anos 30 aos anos 80 do séc. XX. ....	15
1.2- Movimentos estudantis, sociais e católicos. ....	25
1.2.1- Mocidade Portuguesa .....	25
1.2.2- Movimentos de Acção Católica .....	28
1.3- A classe docente: o professorado primário .....	30
1.3.1- Uma questão de identidade .....	33
<b>2 – Ao encontro da história das mulheres</b> .....	<b>37</b>
2.1- Mulheres e professoras .....	37
<b>3 – Das reminiscências da memória, à luz das palavras</b> .....	<b>42</b>
3.1- As histórias de vida e a sua importância para as ciências da educação .....	42
<b>III – Quatro mulheres, um magistério</b>	
<b>1 – Dobrando esquinas, desvendando memórias</b> .....	<b>49</b>
1.1- Pelos meandros da memória .....	49
1.2- A abordagem .....	51
1.3- Descortinando vidas .....	52
<b>2 – Percursos de Vida, a revisitação de si e a dedicação à causa</b> .....	<b>54</b>
2.1- Como tudo começou, a representação da profissão .....	54
2.2- A formação inicial, os primeiros anos .....	58
2.3- A formação contínua .....	63
2.4- A prática pedagógica, a docência .....	65
2.5- O prestígio da profissão e a grandeza do professor .....	70
2.6- O trabalho a nível social, o relacionamento com a comunidade .....	73
2.7- Vida familiar versus vida profissional .....	76
2.8- Projectos desenvolvidos .....	78
2.9- O pós revolução de 1974 e as grandes mudanças dos anos 80 .....	79
2.10- O legado que permaneceu .....	83
<b>IV – Conclusões</b>	
1- À luz da teoria .....	88
2- Desvelando vidas, desvendámos .....	90
<b>Fontes e Bibliografia</b> .....	<b>92</b>

<b>Anexos</b> .....	101
1- Guião da entrevista .....	102
2- Transcrição integral das entrevistas .....	104
2.1- Maria José .....	105
2.2- Teresa .....	116
2.3- Vitória .....	120
2.4- Lurdes .....	139
3- O exemplo local – Colégio de Alter .....	155
4- Fotografias e outros documentos .....	158

## Índice de figuras e quadros

---

<i>Quadro 1</i> -Oscilação do número de professores e professoras entre os anos de 1925 e 1926 .....	39
<i>Quadro 2</i> - Número de professores e professoras no ano de 1944.....	39
<i>Figura 1</i> - Colónia de Férias da Mocidade Portuguesa Feminina, 1945 .....	59
<i>Figuras 2</i> - Exemplo de aulas de Educação Física, colégio de Alter, 1959/60 .....	74
<i>Figura 3</i> Exemplo de aulas de Educação Física, colégio de Alter, 1959/60. ....	74
<i>Figura 5</i> – Diploma usado em 1951 que atestava o tipo de nomeação do professor. ....	158
<i>Figura 6</i> – Declaração de compromisso .....	158
<i>Figura 7</i> – Boletim de admissão a concurso .....	159
<i>Figura 8</i> – Exemplo de um plano de aula de leitura inicial. ....	160
<i>Figura 9</i> – Exemplo de um plano de aula de aritmética. ....	161

## Lista de siglas

---

AC – Acção Católica

CPTV - Ciclo Preparatório por Televisão

JAC – Juventude Agrária Católica

JACF – pré-Juventude Agrária Católica Feminina

JEC – Juventude Escolar Católica

LEC – Liga Estudantil Católica

MP – Mocidade Portuguesa

MPF – Mocidade Portuguesa Feminina

OMEN – Obra das Mulheres pela Educação Nacional



## I - Introdução

---

## Contexto do Estudo

*“(…) A instrução não devia abandonar os indivíduos no momento em que saem das escolas; deveria prolongar-se a todas as idades; (…) esta segunda instrução é tanto mais necessária quanto mais curta for a educação infantil. (…) A instrução deve ser universal (...); ser repartida com toda a igualdade; (...) deve abarcar o sistema inteiro de conhecimentos humanos, em todas as idades da vida, de conservar os seus conhecimentos ou de adquirir outros novos. Continuando a instrução ao longo da vida, impedir-se-á que se esqueçam os conhecimentos adquiridos nas escolas (...).”*

*Condorcet, citado por Sanz Fernández (2006:12-13)*

A investigação que agora se apresenta vincula-se ao curso de Mestrado em Formação de Adultos e Desenvolvimento Local, ministrado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, intitulada *Esquinas do Tempo: contributos para uma (re)construção da memória educativa portuguesa*, e centra-se numa representação corporizada em discursos/narrativas no feminino, através dos quais se tentará *desvendar a relevância da experiência na «construção de um universo pessoal e profissional, ou seja, o “eu” num mundo de muitos “outros”*»; uma tentativa de perscrutar o passado para perceber os meandros da história, isto é, rebuscar memórias de outrora, dar-lhes voz num diálogo entre a esfera do vivido e experienciado ao longo dos tempos, mas agora filtrado pela reflexão e ponderação que só os anos e a experiência conferem.

O título *Esquinas do Tempo: contributos para uma (re)construção da memória educativa portuguesa* emerge com o intento de explorar a ideia de que, embora o tempo seja linear e sem desvios, sem espaço para pausas ou retrocessos, os caminhos que dele fazem parte e que o percorrem não o são, daí que uma qualquer escolha na nossa vida nos leve sempre a dobrar uma “esquina”, numa incessante busca de viver, saber, experimentar, descobrir. Ora, tendo este trabalho uma índole de revisitação do passado, as histórias de vida a retratar estarão repletas de esquinas, uma vez que são sempre as nossas opções aquilo que nos constrói a nós e à nossa *estória*. É a possibilidade de furtar à memória “coisas” da vida, algo que se viveu e guardou, é vaguear por entre sonhos e realidades, é reviver momentos e trazê-los à tona, numa partilha de vivências, emoções e saberes, onde cada palavra proferida é, muitas vezes, acompanhada de grande comoção. É relembrar que aquilo que nos define, enquanto pessoas, é as nossas memórias, as reminiscências de uma vida em toda a sua plenitude, uma vez que um

“acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois” (Souza, 2004:12).

Nesta linha de estudo, Maria João Mogarro assevera que:

“o passado é trazido até ao presente pelas recordações que os próprios preservam de momentos anteriores da sua vida, nomeadamente de segmentos dos seus percursos escolares. Modeladas pelo tempo decorrido e pela incorporação de outras memórias, essas recordações inserem-se num processo de sucessivas ampliações sobre o passado escolar, que surge imbricado em múltiplas intersecções com outras dimensões do ciclo de vida de cada indivíduo”. (Mogarro, 2005:13)

A opção por este tipo de estudo prende-se com o facto de as histórias de vida serem um movimento actual<sup>1</sup> que busca reflectir as questões da formação, apresentando uma ideia de que “ninguém forma ninguém, a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (Nóvoa, 1988:116). Ou ainda, numa outra perspectiva, porque “as histórias de vida fundamentam-se numa interpretação do dar sentido à experiência vivida, a emoções, a sentimentos, a significados atribuídos” (Araújo, 1999:15).

Segundo Daniel Bertaux, citado por Poirier (1999:99):

“as histórias de vida constituem somente um meio, entre outros, mas sem dúvida o melhor, de apanhar o sentido das práticas individuais. No entanto, não é ainda esta a sua característica principal. Esta decorre do facto de podermos observar, através das histórias de vida, o que nenhuma outra técnica nos permite atingir: as próprias práticas, os seus encadeamentos, as suas contradições, o seu movimento. Isto é, o que está em foco não é somente o indivíduo com as suas experiências e conhecimentos, mas também a sociedade de que faz parte.”

Maria Manuela Tavares afirma sobre esta temática, com enfoque na história das mulheres, que

“a questão da memória é, de facto, fundamental por duas razões: porque a história tradicional não abriu espaço para que as mulheres surgissem como sujeitos históricos; porque o eclodir dos movimentos feministas se situa numa história do tempo presente, para a qual a reconstituição da memória, o recurso a fontes orais e a fontes escritas de alguma especificidade são imprescindíveis.” (Tavares, 2008:8)

O objecto do estudo será, então, constituído pelas histórias de vida de quatro professoras do ensino primário, que exerceram as suas funções docentes na segunda metade da centúria passada, na região do nordeste alentejano. A baliza cronológica do

---

<sup>1</sup> Movimento que emerge nos finais dos anos 70 do século passado e que passa a ser considerado importante nas Ciências da Educação e da Formação. Autores que se destacam: Ferrarotti e Gaston Pineau; este último publicou um livro – *Vidas das histórias de vida* – que marca o início da utilização sistemática do método autobiográfico.

estudo limita-se entre os anos 30 e o final dos anos 80, pois pretende-se ter em conta a vida das professoras na sua plenitude, pelo que serão considerados aspectos pessoais, sociais e profissionais.

Falar de si, falar dos outros, descortinar memórias, não se assemelha nada fácil, pois aproximamo-nos de uma matéria crítica, por esse motivo orientamos este estudo a partir de vários questionamentos, nomeadamente, em que medida as *Professoras do Ensino Primário contribuíram para a formação e conhecimento de si e dos outros? Qual a sua visão de classe e de identidade profissional? Qual a relevância das suas experiências no universo pessoal e profissional local? De que forma a acção pedagógica é influenciada pelos percursos de vida dos professores e pelas suas características pessoais? Qual a representação que as professoras faziam da profissão de professora?*

Pretende-se com este estudo *reflectir sobre a concepção de profissão* do ponto de vista histórico/sociológico, analisando as questões relativas à feminização do corpo docente, assim como *compreender o processo de feminização* do corpo docente e as suas relações com a identidade de género; *mostrar como as histórias* (experiências) de vida contribuíram para a (des)construção de identidades pessoais e profissionais; e por fim, *compreender como as professoras interpretaram as suas vivências* e que sentidos conferiram às suas experiências.

A ideia de desenvolver este projecto de investigação sobre professoras primárias, partindo das suas histórias de vida, prende-se com duas grandes linhas de orientação. Por um lado, está o facto de ser, também, professora e de considerar que a partilha de saberes e vivências poderão contribuir para um profundo enriquecimento e crescimento pessoal e profissional, podendo através do passado compreender de forma diferente o presente; depois, porque qualquer uma destas quatro docentes teve, de alguma forma, uma determinada influência na minha vida, tanto a nível pessoal como profissional. Por outro lado, porque a história busca cada vez mais conhecer e perceber os contributos das mulheres em várias esferas da sociedade, os meandros por onde se movimentavam ou, tão simplesmente, aquilo que faziam ou criavam; elas que tantas vezes foram relegadas para planos de fundo, subjugadas ou até esquecidas, mas que pelas características a si inerentes se mantiveram inabaláveis, combativas e perseverantes. Ao abordar este tema será tida em conta a vertente profissional das docentes do ensino primário, as suas inquietações e problemáticas educativas, mas o enfoque será tão mais alargado quanto possível. É importante realçar que os papéis femininos são mais amplos do que a

profissão que possam exercer; a mulher reparte-se por diversas áreas do *ser* e do *saber ser*: ela é mãe, esposa, filha, dona de casa, amiga, ... As experiências pessoais e profissionais jamais se poderão dissociar.

Poder enveredar por uma investigação onde as mulheres são as figuras centrais afigura-se, sem qualquer pretensiosismo, uma possível mais-valia para os estudos sobre as questões de género, principalmente na docência, podendo as histórias de vida em foco contribuir para o enriquecimento dos estudos sobre o feminino na actualidade, proporcionando uma aproximação inter-geracional, assim como uma oportunidade única de falar frente a frente com a História.

### Fontes e metodologia

A investigação ora apresentada será uma investigação baseada no **método qualitativo**, recorrendo à descrição, uma vez que

“os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, (...), documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais” (Bogdan & Biklen, 1994:48).

A abordagem metodológica desta investigação tem como ponto principal as **histórias/narrativas de vida**, abordagem que pressupõe, segundo Afonso (2005) “que o foco da investigação se centre na acção individual, desvendando a singularidade e totalidade da pessoa do actor biografada, e iluminando os próprios contextos e processos institucionais em que ele se move” (p. 99). Para tal, recorreu-se a **entrevistas**, do tipo semiestruturado, uma vez que não obedeceram a categorias de respostas limitadas ou a um ritmo controlado. As entrevistas semiestruturadas seguem um guião, “que deve ser construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projecto de investigação. A sua estrutura típica tem um carácter matricial, em que a substância da entrevista é organizada por objectivos, questões e itens ou tópicos” (Afonso, 2005:99).

Na realização da entrevista foi tido em conta que a regra da “liberdade de expressão” deve imperar, de forma a mais facilmente “desencadear a narração”, conferindo-lhe assim um carácter espontâneo e natural (Poirier, 1999:98).

“Numa pesquisa de História Oral, as narrativas são gravadas através de entrevistas, de forma que a interação pesquisador-pesquisado faz-se presente,

possibilitando sua transcrição e, por fim, a construção de documentos que serão trabalhados.” (Souza, 2004:138)

As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas com vista a uma cuidada análise. Esta análise foi efectuada a partir das seguintes categorias de análise: dados biográficos, representação da profissão (o porquê da escolha, o que esteve na origem dessa opção), interesses pessoais e passatempos, formação inicial e contínua, prática pedagógica, realização profissional, trabalho a nível social/local, vida familiar vs vida profissional, relacionamento com as famílias e comunidade em geral, projectos desenvolvidos, a vida e a profissão pós revolução de 1974, as grandes mudanças dos anos ’80, episódios/situações mais marcantes.

É também pertinente recorrer à **análise documental**. Por análise entende-se, segundo o dicionário de língua portuguesa, o *estudo detalhado de um texto*, a sua observação atenta e em pormenor, a fim de perceber, esclarecer ou explicar. “A análise de conteúdo compreende, portanto, uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação directa, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos” (Sousa, 2005:264). Por sua vez, documento remete-nos para a ideia de texto ou objecto que funciona como prova, testemunho de alguma coisa e que constitui um elemento de informação. Assim, os documentos em análise podem ser considerados fontes primárias, uma vez que não foram alvo de anteriores interpretações ou estudos.

Ainda sobre a análise documental, é igualmente alvo de observação e estudo todo o material que as professoras possuam, nomeadamente, materiais didácticos, planos de aula, cadernos de notas, fotografias, entre outros que as mesmas disponibilizaram.

Para melhor enquadrar todo o estudo, foram traçados perfis das professoras que abrangem questões de ordem pessoal, familiar, profissional e outras, ainda que anteriores à docência, mas que contribuem para a clarificação da problemática e dos objectivos que se pretendem atingir, uma vez que não poderíamos entender um momento “anterior e individual” sem o momento “posterior e colectivo”, uma vez que os dois se completam. Ou seja, o passado vem ao encontro do presente e com ele vai formando o indivíduo, contemplando experiências variadas, vivências, conquistas e aprendizagens ao longo da vida.

## Quadro conceptual

No que concerne ao enquadramento teórico desta investigação, enveredar-se-á por três grandes linhas orientadoras que enquadrarão todo o contexto inerente ao objecto de estudo. Deste modo, partir-se-á de uma contextualização da realidade educativa portuguesa do século XX; depois aprofundar-se-á a temática das mulheres na docência e da construção de identidades pessoais e socioprofissionais; por fim, contemplar-se-á a questão das histórias de vida nas ciências da educação.

Relativamente ao primeiro ponto, contextualização da realidade educativa portuguesa do século XX, importa referir que, para se analisar as histórias de vida das professoras entrevistadas, é essencial conhecer os meandros da história e da sociedade que as viu nascer, crescer e formar-se, pois estas influenciaram em muito as opções, atitudes e projectos de vida daquelas. Por outro lado, relembramos que se pretende compreender o processo de feminização do ensino, fenómeno que se iniciou nos finais do século XIX e princípio do século XX, por isso, se considera pertinente abordar esta temática a partir de então.

O século XX foi um século de grandes e rápidas mudanças. Num espaço de cem anos o mundo passou por situações que alterariam para sempre o curso da História: duas guerras mundiais, várias guerras civis, ditaduras, os avanços da tecnologia, a chegada à lua, a bomba atómica, revoluções, emancipação, liberdade e tantas outras coisas.

Neste admirável mundo novo, constantemente se interpunham novos desafios e/ou obstáculos; num ímpeto, o que é já foi e o que será necessitava ser desbravado, conhecido, num constante e profundo processo de conquistas, desconstruções e novas aprendizagens. O saber nunca era um dado adquirido, o seu tempo de vida útil era, e continua a ser, muito limitado, pois a sociedade emergia, cada vez mais, com uma intolerante ânsia de novos conhecimentos.

A par de todos estes factores que contribuíram para o mundo que conhecemos hoje, também a instituição escolar sofreria alterações, com vista a poder dar resposta às exigências que uma sociedade mundial em permanente mutação exigia, sendo que a principal transformação deu-se ao nível da escola para todos.

Mas nem sempre assim foi, as alterações culturais e sociais levavam o seu tempo. Se recuarmos uns séculos percebemos que na antiguidade greco-romana existia uma forte preocupação com a educação, valorizando-se já nessa altura áreas distintas do saber, tais como a retórica, a música, o exercício físico, astronomia, no entanto, esta

educação destinava-se a uma camada muito pequena da sociedade, tinha um cariz particular e favorecia os jovens do sexo masculino em detrimento das jovens do sexo feminino, às quais eram atribuídas aprendizagens domésticas. Na Idade Média manteve-se a mesma abordagem relativamente ao género e, mais uma vez, a educação não era para todos, somente para alguns, o clero. O período renascentista traria a “moda” da educação, mas numa perspectiva muito pouco popular. Só a partir do século XVIII se começa a pensar em oferecer oportunidades educativas numa perspectiva mais alargada.

No alvor do século XX, e apesar das mudanças profundas a nível político e da perturbante crise económica, a educação, ou a falta de instrução, parecia ser uma preocupação séria. Segundo António Sérgio (1914), citado por Pintassilgo (2006), o que se pretendia era

“ (...) a cultura do povo português. (...) Uma larga acção educadora, exercida pela fundação e manutenção de jardins-escola e escolas-oficinas, universidades populares, revistas, conferências, discussões. (...) Nessa irmandade espiritual que se propõe acordar um povo pela acção moral e educativa (...)”. (p.95)

Portugal estava a precisar de uma regeneração total e a forma de o fazer seria através da transmissão cultural e da educação, com vista a formar uma nova mentalidade e consciência portuguesas que estivesse à altura dos progressos europeus.

A educação deveria ser um benefício de todos e para todos, mas também não importava só alfabetizar, mas chamar o povo à consciência cívica, à participação na vida social. Até porque esses eram os ideais subjacentes ao republicanismo. No entanto, pareciam fazer-se vincar as diferenças sociais. A educação de massas parece cingir-se tão-somente a um nível mínimo de instrução. Os verdadeiros ideais do republicanismo, que contemplavam o “sufrágio popular e a opinião pública” perderam-se no dealbar das mudanças e das vontades.

Apesar de tudo houve mudanças; as mentalidades pareciam estar a modificar-se: criaram-se escolas móveis, bibliotecas populares, universidades populares, revistas para difundir junto do povo vários aspectos culturais e científicos, alargou-se a escolaridade obrigatória. Este alargamento da escolaridade obrigatória, por sua vez, levou ao aumento do número de escolas e, conseqüentemente, ao acréscimo do número de professores primários que, “no ano escolar de 1925-1926, eram de 8434 nas escolas oficiais e 318 nas escolas móveis. Num e noutro caso o número de professoras era

sempre superior ao de professores: no primeiro cerca do dobro; no segundo quase o triplo”<sup>2</sup> (Carvalho, 2001:713).

No entanto, este aumento de mulheres no ensino apenas se refere ao ensino primário. Nos outros níveis de ensino Rómulo de Carvalho nem sequer faz a distinção entre masculino e feminino, subentendendo-se que o número de professoras nos ensinos liceal e universitário fosse muito reduzido ou quase nulo.

Face a esta nova realidade estavam, então, lançados os dados para uma afirmação de novos papéis a desempenhar pela mulher. Se o ensino se estava a disseminar e as escolas a aumentar, havia que recorrer à mão-de-obra restante – as mulheres, figuras incontornáveis da História, mas tantas vezes relegadas para planos de fundo, silenciadas ou subjugadas.

A sociedade habituou-se a sagrar os fortes, os campeões, aqueles que se destacam por qualquer motivo, contudo, na sombra existem muitas vezes pessoas incógnitas, ocultas pelas teias da invisibilidade, que são verdadeiras peças chave de um jogo de enigmas. De entre muitos anónimos destacam-se as mulheres. Mas as características a si inerentes levaram-nas a fazer “história” e a conquistar um lugar na sociedade, ainda que essa conquista tenha sido difícil e morosa.

Zília Osório de Castro afirma que

“a globalidade da história das mulheres é indissociável da variedade de caminhos, de tempos e de lugares, procura apenas integrar com os seus meios e potencialidades num objectivo comum embora multifacetado: dar visibilidade à mulher onde quer que ela se encontre, escolhendo a diversidade de meios para o concretizar” (Castro, 2001:230).

Sobre a sua educação já Luís António Verney se pronunciava, defendendo que seria um acto “usual e racionável”. E vai mais longe ao referir que “se das mulheres se aplicassem aos estudos tantas quantos entre os homens, então veríamos quem reinava” (Carvalho, 2008:123).

A feminização do ensino começa num período anterior ao republicanismo e em especial para a educação de raparigas. Segundo Amélia Lopes, “nos estudos sobre os professores, a feminização é frequentemente apontada como razão de perda de estatuto ou como um obstáculo maior à realização plena de uma profissão com “vocação” social ou militante” (Lopes, 2001:263).

Deste modo, e no dizer de Helena Araújo, citada por Lopes (2001:270),

---

<sup>2</sup> Esta visão não é exacta, uma vez que, segundo notas do autor, não foram tidas em consideração as estatísticas referentes aos ensinos doméstico e particular.

“a feminização da profissão docente corresponde a um processo que resulta da convergência de constrangimentos económicos – a necessidade de expansão da escola pública com contenção de gastos – da ideologia do maternalismo e das aspirações de autonomia das mulheres: as professoras primárias foram pioneiras na entrada das mulheres no mundo do trabalho não manual na esfera do Estado”.

Certo é que a mulher conquistou um espaço e um lugar na sociedade. As características a si inerentes, capacidade de cuidar, a maternidade, o sentido prático, a resiliência, a emoção, conferiram-lhe a capacidade suficiente para vingar num mundo que cresceu e se pensa masculino. Mas, para singrar no mundo do trabalho, a mulher aprendeu que a igualdade de géneros lhe exigia a aceitação de normas, agora, próprias de um grupo ou classe.

O Homem é um ser social por excelência, sozinho nunca conseguiria escapar à extinção. O ser humano precisa de viver em sociedade, com os seus semelhantes, e toda a sua identidade e personalidade se constroem a partir do seu nascimento e vai-se reconstruindo ao longo da sua vida. “O indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições.” (Dubar, 1997:13).

Também sobre o assunto, Resende (2001:106), citando Elias (1993), acrescenta que “o conceito de indivíduo tem hoje a função de exprimir que cada pessoa no mundo é, ou deve ser, um ser autónomo, que se rege a si próprio e (...) que cada pessoa se distingue ou deve distinguir-se de qualquer outra pessoa.” A citação não poderia estar mais correcta, no entanto, esta ideia parece esquecer o colectivo e a importância que o mesmo tem para a sociedade em geral. Assim, a identidade profissional pode entender-se por:

“(...) uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até à reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola. É construída sobre saberes científicos e pedagógicos como sobre referências de ordem ética e deontológica. É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades...” (Moita, 1992:115).

Certo é que quando nos unimos a um grupo este passa a ter mais força e projecção. É o que acontece com os grupos socioprofissionais; se nos identificarmos com um determinado grupo, partilharemos os mesmos ideais e inquietações, ao lutarmos

por um bem comum estamos a defender uma mesma causa e a leitura que daí advier terá tão mais força quanto a dedicação que cada um demonstrar perante o todo.

Relativamente à temática das histórias de vida, variadíssimos autores se têm vindo a debruçar ao aprofundamento e exploração das mesmas. Desde os primeiros estudos de Ferrarotti e Pineau, passando por Josso ou António Nóvoa, tem surgido um crescendo de investigações que exploram esta área do conhecimento.

Na realidade portuguesa destaca-se os estudos de Maria João Mogarro, Helena Costa Araújo, Amélia Lopes e Maria José Magalhães, entre outros.

A primeira autora, Maria João Mogarro, tem direccionado a sua investigação numa linha de representações e discursos femininos, partindo de histórias de vida, considerando que

“os testemunhos orais (...) ultrapassam o mero reencontro com a memória. Eles constituem-se como parte do processo educativo, mas também formativo e autoformativo, iluminando percursos exemplares porque dão visibilidade a itinerários de construção da identidade profissional dos professores” (Mogarro, 2005:24).

Mogarro centra-se também na história da educação e da formação de professores, assim como na educação popular e feminina. Esta investigadora considera que,

“liberta das limitações que lhe foram impostas pela historiografia tradicional, a narrativa surge como a forma adequada, eficaz e feliz de escrever a história dos fenómenos educativos, (...) que está sempre presente nos contextos escolares e se inscreve, de maneira particular, nos discursos dos seus actores”. (Mogarro, 2001:XXIV)

Helena Costa Araújo dedica-se às questões de género, na vertente da igualdade de oportunidades entre os dois sexos, assim como à “construção histórica da actividade de ensinar na escola primária como trabalho de mulheres, em Portugal, no período 1870-1933”, analisando as políticas educativas e a sua relação directa com o desenvolvimento da escola de massas e da “feminização” do ensino, (Araújo, 2000:13). Araújo presenteia-nos ainda com várias publicações sobre professoras e histórias de vida.

A investigadora Amélia Lopes centra-se no processo de construção de identidades profissionais docentes, partindo de estudos de caso de professoras em formação, assim como de teorias e epistemologias sobre as questões da identidade na actualidade.

Maria José Magalhães dedica-se à investigação sobre a questão do género e participa em alguns grupos e publicações feministas. Sobre o tema, escreveu o livro *Movimento Feminista e Educação – Portugal, décadas de 70 e 80*.

Por sua vez, os brasileiros Elizeu Clementino de Sousa, Maria do Amparo Borges Ferro, Marly Macedo ou Guacira Lopes Louro, são exemplo de autores que se têm vindo a dedicar às histórias de vida na área educacional ou do género.

Elizeu Clementino de Sousa (2007) conta que

“a emergência das autobiografias e das biografias educativas e sua utilização, cada vez mais crescente, em contextos de pesquisas na área educacional, buscam evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializam entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos”. (p.5)

Este investigador refere ainda que “as biografias educativas permitem, através do texto narrativo, adentrar um campo subjetivo e concreto das representações de professores sobre as relações ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional e os ciclos de vida e, por fim, buscam entender os sujeitos e os sentidos e situações do/no contexto escolar (ibidem).

## **Estrutura do estudo**

Esta investigação apresenta-se estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo é constituído por esta introdução. O segundo capítulo diz respeito ao enquadramento dos postulados teóricos e sócio históricos que orientam o estudo e contempla questões ligadas às três grandes linhas temáticas desta investigação, educação, professorado feminino e histórias de vida. O terceiro capítulo corresponde à problemática das histórias de vida e à subsequente análise das narrativas das professoras entrevistadas.

Assim, o segundo capítulo, *Da linearidade da história, o tempo sem esquinas*, apresenta uma cuidada contextualização sócio histórica da realidade educativa portuguesa. Este capítulo divide-se, por sua vez, em três subcapítulos; um abordará a evolução do sistema educativo português, com especial relevo para *as políticas educativas: dos anos 30 aos anos 80 do séc. XX*, assim como para os *movimentos estudantis, sociais e católicos* daquela época, salientando também a *classe docente*. O horizonte temporal aqui em foco, 50 anos, embora curto do ponto de vista histórico, é notavelmente rico em acontecimentos, descobertas e mudanças. Neste espaço de tempo,

Portugal viveu sob o jugo de uma ditadura, viu passar-lhe ao lado uma guerra mundial, lutou pela liberdade, conquistando-a, e tentou afirmar-se como uma nação livre e democrática. O segundo subcapítulo – *Ao encontro da história das mulheres* – fará uma pequena incursão pelo universo do feminismo e dos estudos sobre as mulheres, partindo de uma concepção mais generalista para culminar na realidade portuguesa, focalizando as suas conquistas e emancipação em várias esferas, mas com especial relevo para as mulheres no ensino. O terceiro subcapítulo, *Das reminiscências da memória, à luz das palavras*, faz uma abordagem às histórias de vida, às narrativas e à sua relevância para os estudos sobre as mulheres e a educação. Uma vez que “os estudos feministas têm privilegiado as entrevistas, as histórias de vida, os escritos privados, as autobiografias. As fontes orais passaram a ter muito peso para valorizar os registos de memória” (Tavares, 2008:23). As narrativas de vida são, também, uma forma de “de dar sentido à experiência vivida, a emoções” (Araújo, 2000:15). Ao auscultar as experiências vividas, rever-nos-emos em muitas situações e, quase instintivamente, estamos a aprender com elas. A *estória* de cada um e de cada qual está impregnada de momentos que estão ligados a acontecimentos importantes da história do país ou da vida profissional.

No terceiro capítulo, *Quatro Mulheres, Um Magistério*, o enfoque é colocado nas histórias de vida propriamente ditas. No entanto, para melhor explorar e contextualizar as narrativas torna-se necessário apresentar uma breve explicitação da temática memorialista e da abordagem tida em conta neste tipo de estudo, *Dobrando Esquinas, desvendando memórias*. O segundo subcapítulo, *Percursos de vida, a revisitação de si e a dedicação à causa*, faz a análise e interpretação das entrevistas e das fontes primárias recolhidas junto das professoras.

A conclusão apresenta uma sistematização dos resultados deste estudo, tendo em atenção os pressupostos teóricos que deram origem a este trabalho e que se apresentam na primeira parte do mesmo.

Em anexo encontram-se o guião das entrevistas, as transcrições integrais das entrevistas, o exemplo local de educação traduzido na experiência do Colégio de Alter, assim como documentos pertinentes ou iconográficos que ilustram aspectos relativos às narrativas analisadas.

## **II - Da linearidade da história, o tempo sem esquinas**

---

## 1- Evolução do sistema educativo português

### 1.1- (Re)Formas educativas: dos anos 30 aos anos 80 do séc. XX.

“Este esforço, que tende a elevar o nível do governo e da administração pública, por um lado, e da produção económica, por outro, à maior altura intelectual e moral a que pudermos ascender, representa a primeira grande exigência do País em relação à escola. Nós não compreenderíamos – nós não poderíamos admitir – que a escola, divorciada da Nação, não estivesse ao serviço da Nação, e não compreendesse o altíssimo papel que lhe cabe nesta hora de ressurgimento, na investigação e no ensino, a educar os Portugueses para bem compreenderem e bem saberem trabalhar. E é pouco ainda.”<sup>3</sup>

António de Oliveira Salazar

Tal como foi atrás referido, a educação é uma séria preocupação de qualquer nação, chega mesmo a assumir contornos agitados do ponto de vista político e cultural, e cada sistema educativo que se implementa nunca é suficientemente bom para fazer face às necessidades sentidas pela sociedade em geral. Assim, o que a seguir se apresenta é uma pequena incursão pela história da educação em Portugal, com destaque para os seus actores principais – os professores -, num período compreendido entre os anos 30 e os anos 80 do século passado.

Na alvorada do século XX viver-se-iam anos de mudanças profundas em termos políticos, anos acompanhados por uma crise económica asfixiante. A nível educativo a situação é gravosa, apesar de todo o esforço levado a cabo para combater o analfabetismo. Temos um país com 75,1 % de analfabetos em 1911 e com 67,8 % em 1930. A forte instabilidade política desta época não impediria, contudo, que se tivessem tomado as primeiras medidas educativas em termos de educação popular.

Segundo António Sérgio (1914), citado por Pintassilgo (2006), o que se pretendia era “(...) a cultura do povo português; (...) uma larga acção educadora, exercida pela fundação e manutenção de jardins-escola e escolas-oficinas, universidades populares, revistas, conferências, discussões... Nessa irmandade espiritual que se propõe acordar um povo pela acção moral e educativa. (...)” (p. 95). Portugal estava a precisar de uma regeneração total e a forma de o fazer seria através da transmissão cultural e da educação, com vista a formar uma nova mentalidade e consciência portuguesas que estivesse à altura dos progressos europeus.

Apesar das conjunturas, pouco voltadas para a democratização do ensino, é neste envolvimento republicano que surgem as raízes mais chegadas à noção de escola para

---

<sup>3</sup> Do discurso proferido no Teatro de S. Carlos, em 28 de Janeiro de 1934, à academia nacionalista do País, que acabara de lançar a organização da Associação Escolar Vanguarda.

todos. Veja-se o excerto de João de Barros (1979), citado por Pintassilgo e Mogarro (2003:53):

“A organização democrática das sociedades modernas impõe, com efeito, um mínimo de educação para todos os indivíduos que a elas pertencem e que, chamados a intervir na vida social e no governo dos respectivos países por motivo dessa mesma organização, nunca o poderão fazer conscientemente e proficuamente sem a consciência cívica resultante da educação a que têm direito.”

A educação deveria ser um benefício de todos e para todos, mas também não importava só alfabetizar, mas chamar o povo à consciência cívica, à participação na vida social. No entanto, pareciam fazer-se vincar as diferenças sociais. A educação de massas parece cingir-se tão-somente a um nível mínimo de instrução. Os verdadeiros ideais do republicanismo, que contemplavam o “sufrágio popular e a opinião pública” perderam-se no dealbar das mudanças e das vontades.

Apesar de tudo houve mudanças; as mentalidades pareciam estar a modificar-se: criaram-se escolas móveis, bibliotecas populares, universidades populares, revistas para difundir junto do povo vários aspectos culturais e científicos, alargou-se a escolaridade obrigatória. Por sua vez, este alargamento da escolaridade obrigatória levou ao aumento do número de escolas e de professores.

Com o golpe militar de 28 de Maio de 1926 nasceria a época política seguinte que ficaria conhecida na história política de Portugal como o período do Estado Novo, ditadura militar que duraria quarenta e oito anos. Na alçada deste regime político, seriam elaboradas várias medidas institucionais no âmbito da educação e também da educação de adultos – o Plano de Educação Popular e a Campanha Nacional de Educação de Adultos. Estas medidas caracterizavam-se por obedecer a um modelo escolar, no qual se visava diminuir o analfabetismo, sendo certo afirmar que estas medidas rapidamente se revelariam insuficientes e nada relacionadas com o conteúdo do conceito de Educação de Adultos já na época com uma significativa tradição noutros países. Mas, se esta foi uma das principais preocupações da política do Estado Novo, uma das primeiras medidas a ser tomada foi o desmantelamento da escola republicana, apesar de algumas reformas de sucesso nesta área, com vista a garantir a ruptura política face à realidade anterior, passando para as mãos da igreja católica as “prerrogativas tradicionais sobre a orientação doutrinal dos estabelecimentos educativos públicos ou privados” (Fernandes, 2003:10).

Certo é que o analfabetismo era uma inquietação e causava mal-estar na sociedade, no entanto, a forma como era encarado pelos salazaristas determinou as resoluções encontradas para o solucionar. Veja-se o que refere Maria Filomena Mónica (1978:109) sobre o assunto:

“Para os sectores mais progressistas da *intelligentsia* portuguesa (...) o analfabetismo era o principal obstáculo ao desenvolvimento do país. Para os salazaristas, porém, era uma virtude.”

E era uma virtude, pois seria, certamente, uma forma de controlar as massas, as mentalidades, como garante de obediência, controlo e fidelidade cega ao regime. Se o povo pouco sabia, logo pouco questionava. Para além disso, o analfabeto tinha uma cultura própria – a da terra, do trabalho – e de pouco mais precisava, porque assim era feliz. E Mónica (1978:110) explica ainda que “os salazaristas ressuscitaram a crença de que o povo português “não sentia necessidade de aprender”; as culpas da ignorância cabiam ao ignorante”; e para a Igreja, “o analfabetismo resultava das leis jacobinas, que haviam imposto o monopólio estatal da educação”.

Nesta linha de pensamento, a actuação que daí resultou foi quase catastrófica. “As Escolas Normais Primárias e Superiores foram encerradas”; assiste-se a um abandono escolar em larga escala, devido a uma “frequência irregular da escola e do insucesso”; para aqueles que desejassem prosseguir estudos era exigido um quarto ano de escolaridade e a “realização de um exame de admissão” (Fernandes, 2003:10). Com esta política educativa o analfabetismo tendia a manter-se, senão a crescer, e a iliteracia era um novo problema a superar.

Embora persista esta opinião relativamente ao à falta de alfabetização, a partir de 1930 começam a surgir diversas medidas que visam combater o analfabetismo e promover a educação de adultos, uma vez que o excesso de iletrados contribuía para o entrave ao desenvolvimento económico da nação. O mesmo decreto que extingue as escolas móveis, reinstala os cursos nocturnos para adultos, que em dois anos formam cerca de 10.000 alunos. A escolaridade primária obrigatória passa para 3 anos, e os professores, mais concretamente os regentes escolares, não precisam ter mais do que o 4º ano para poderem leccionar. Os intelectuais da época aplaudiram estas medidas e concluíram até

“que não se justificava haver grandes preocupações com a preparação científica e pedagógica dos professores primários. Para transmitir às crianças tão limitados conhecimentos não seria difícil arranjar

quem prestasse tal serviço, sem que se lhe exigisse qualquer preparação específica e com pequena remuneração” (Carvalho, 2008:736).

Se, por um lado, algumas mulheres vêem aberta a possibilidade de estudar devido ao alargamento dos cursos ao período diurno, por outro, as que já haviam estudado, têm oportunidade de ocupar alguns lugares nos recém-formados postos escolares.

Os postos escolares, criados em 1931, apresentavam-se como mais um dos mecanismos encontrados pelo novo regime para combate ao analfabetismo. Os responsáveis por estes postos denominavam-se regentes escolares, “cujas habilitações não excediam o quarto ano de escolaridade”, mas que auferiam uma remuneração inferior à dos professores (Fernandes, 2003:10). O seu recrutamento efectuava-se “com o assentimento do ministro da Instrução Pública, entre pessoas a quem não se exigiria qualquer habilitação mas apenas a comprovação de possuírem «a necessária idoneidade moral e intelectual».” (Carvalho, 2008:736)

Com estas medidas, não era de estranhar que Portugal se mantivesse no último lugar do “ranking” dos restantes países da Europa. Apesar das medidas tomadas para combater o eterno problema do analfabetismo em Portugal, não foram tidas em consideração outras questões. Educar é formar, mas também informar; é mudar mentalidades, apelar ao espírito crítico e à participação social; é incutir o gosto pela cultura e fomentar a necessidade da aprendizagem. Tal como os republicanos, também os salazaristas pareciam não conseguir atingir os seus objectivos relativamente a esta primeira campanha de alfabetização, uma vez que, segundo Mogarro (2009a:1), nas décadas de 1930 a 1940 a taxa de analfabetismo situava-se entre os 61,8% e 49%, respectivamente.

A segunda metade da década de 30 traria consigo o consolidar da ideologia ditatorial em vários quadrantes. Com o Ministro Carneiro Pacheco, acérrimo defensor dos ideais salazaristas, surge o Ministério da Educação Nacional, estrutura agora alvo de grandes reformas, que assentava em 12 Bases fundamentais. Estas Bases estabeleciam vários itens na abordagem educativa, tais como o privilégio da “educação em detrimento da instrução, (...) estudo dos problemas que interessam à formação do carácter, ao ensino e à cultura.” Na Base III pode ler-se que “na selecção do professorado ter-se-ão em conta (...) as exigências da sua essencial cooperação na função educativa e na formação do espírito nacional” (Carvalho, 2001:754).

Para garantir o sucesso da política educativa implementada, foi decretado o manual único, um livro de leitura que correspondesse às exigências ideológicas do regime em vigor. Assim, os textos presentes nos livros de leitura das três classes obrigatórias eram um veículo, por excelência, de transmissão da doutrina cristã, mas principalmente do ideário do regime. Ainda nesta linha de pensamento, e para garantir a coesão e devoção patriótica, foi estabelecido a obrigatoriedade do canto coral em todos as instituições escolares. Para tal, foram compilados vários cânticos nacionais que exaltavam a glória portuguesa e dignificavam o trabalho.

Ao professor, por sua vez, eram exigidos comportamentos exemplares e a par da função de ensinar era-lhe, agora, exigido como principal tarefa a educação moral e cívica dos seus alunos de acordo com os conceitos do regime. A escola surge sob uma orientação “espiritualista e cristã”, desempenhando o professor a função de evangelização e “tendo sempre presente o lema «Deus, Pátria e Família» ” (Adão, 1993:20). Salazar, num dos seus vários discursos reforçava esta mesma convicção: “Ensinaí aos vossos filhos o trabalho, ensinaí às vossas filhas a modéstia, ensinaí a todos a virtude da economia. E se não poderdes fazer deles santos, fazei ao menos deles cristãos”<sup>4</sup>.

A par da criação do Ministério de Educação Nacional são ainda criadas a Mocidade Portuguesa e a Obra das Mães pela Educação Nacional, organizações que contribuía para o fortalecimento dos ideais do regime e às quais se aludirá mais adiante.

O ano de 1940 foi um ano auspicioso para o Estado Novo: comemoravam-se os centenários da Fundação da Nacionalidade e da Restauração. Ao nível da educação também se prenunciava alterações ao nível das mentalidades e respectiva adesão ao ensino. Da investigação elaborada por Rómulo de Carvalho retira-se a informação de que houve um aumento da percentagem da frequência feminina nas escolas do ensino primário, não só ao nível das alunas mas também das professoras, assim como a um respectivo decréscimo do número de professores. Segundo Carvalho (2001), “ de 1926 para 1940 o número de professores primários baixou de 2865 para 2713, enquanto o das professoras subiu de 5606 para 7442. Quanto aos regentes dos postos escolares (...), havia 2409 professoras” (p. 771). Este facto repetiu-se ao nível dos alunos também, uma

---

<sup>4</sup> Conclusão da conferência realizada a seis de Abril no Funchal em 1925, sob o tema «O Bolchevismo e a Congregação», a convite do Centro Católico daquela cidade.

vez que houve um aumento de 2,4% de frequência de alunas do sexo feminino, contra uma diminuição de iguais 2,4% relativamente a indivíduos do sexo masculino.

A partir da década de 50 surgem novas iniciativas de combate ao analfabetismo e que contribuem para a consolidação da Escola Nacionalista, como se referiu, com o Plano de Educação Popular. Em 1956 e depois em 1960, estendeu-se a escolaridade obrigatória do ensino primário para quatro anos. Na década de 50, a Campanha Nacional de Educação de Adultos, da responsabilidade de Henrique Veiga de Macedo, tinha como objectivo “corrigir a situação incómoda e encontrar soluções para o reconhecimento oficial de que o analfabetismo era «inimigo do desenvolvimento económico»” (Mogarro, 2009a:2). Ainda como combate ao analfabetismo, entenderam os responsáveis pelas medidas já enumeradas acrescentar outras providências, nomeadamente multas pecuniárias, restringir

“o acesso ao trabalho no comércio e na indústria, a obtenção de carta de condução automóvel, a autorização para emigração, a passagem à disponibilidade dos mancebos incorporados nas forças militares após o cumprimento do serviço militar, tudo ficou dependente de o interessado possuir o diploma da instrução primária” (Carvalho, 2001:786).

No que concerne aos professores da instrução primária assiste-se a um aumento de diplomados, num total de 4350, com vista a combater a falta de pessoal qualificado para a docência. Muitos dos lugares em escolas eram ocupados por regentes, ficando cerca de 600 postos escolares sem funcionar (Carvalho, 2001:786).

A Campanha Nacional de Educação de Adultos passava a proporcionar cursos diurnos e nocturnos e pretendia sensibilizar para a problemática do analfabetismo, contando com a colaboração de meios de comunicação, escolas, colectividades e agremiações e paróquias.

Os planos de educação e as campanhas levaram a que, segundo Rómulo de Carvalho, entre 1910 e 1955, o número de alunos inscritos nas escolas quadruplicasse (1 040 799), no entanto, o número de alunos que foi aprovado em exame ficou muito abaixo do ambicionado (316 125) (Carvalho, 2001:791).

Apesar de os resultados ainda estarem um pouco aquém do desejado, o certo é que, entre as décadas de 50 e 60, a percentagem de analfabetos baixou praticamente para metade da taxa alcançada nas duas décadas anteriores porque

“estas iniciativas tinham o objectivo de alfabetizar os jovens e os adultos, mas também permitir-lhes uma qualificação técnica e profissional mais elevada, a par da doutrinação ideológica e moral, segundo os valores

fundamentais do regime. Os cursos de educação de adultos forneciam as competências rudimentares da leitura, escrita e cálculo, mas a educação geral do povo foi assegurada por um conjunto significativo de dispositivos culturais, como as missões culturais e de educação sanitária, palestras, o cinema, o teatro, as exposições, as bibliotecas, os livros e as leituras, que aliavam divertimento, formação e promoção de conhecimentos” (Mogarro, 2009a:2).

A partir da segunda metade da década de 50 os países que haviam sido tocados pela guerra pareciam mostrar evidências de grande recuperação. Em Portugal, o então Ministro da Educação, Leite Pinto, reconhece a necessidade de colmatar esta lacuna no país, apostando na formação de mão-de-obra qualificada e especializados que pudesse responder aos avanços da técnica. “A Educação surge agora como factor decisivo da evolução progressiva da Economia” (Carvalho, 2001:795). A relação entre a educação e a economia parecem ganhar, finalmente, vulto e é criado o Plano de Fomento Cultural. Datam também desta altura os primeiros contactos com organismos internacionais, nomeadamente com a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económicos (OCDE) e nasce o Projecto Regional do Mediterrâneo (PRM) que vem determinar normas de assistência e cooperação permanentes.

É ainda da responsabilidade deste ministro o aumento da escolaridade obrigatória de três para quatro anos, mas somente para as crianças do sexo masculino e adultos. O alargamento às raparigas só chegará em 1960.

Apesar de tudo o que se possa apontar ao modo de actuação do regime salazarista, o facto é que tanto jovens como adultos viram-se rodeados de mecanismos de transmissão de saberes e cultura que até então pouco haviam usufruído ou experimentado.

A década de 60 trouxe consigo a mudança. As grandes potências caminhavam a largos passos para grandes transformações e avanços tecnológicos. Por todo lado surgiam novas alterações sociais, ideológicas e culturais, eram anos de verdadeira viragem.

Portugal, obviamente, não ficou alheio a tais modificações. Os compromissos internacionais obrigaram o governo a reestruturar a sua política, surgindo, de novo, a inquietação face ao atraso educacional a que o país estava votado.

Deste modo, na década de 60, a escolaridade obrigatória aumenta, passando de quatro para seis anos, estendendo-se a ambos os sexos. Esta cumpria-se “mediante a frequência do ciclo complementar do ensino primário, ou, em alternativa, do ciclo

preparatório do ensino técnico ou do 1º ciclo dos liceus” (Fernandes, 2003:15), conforme os alunos entendem-se ou não prosseguir os seus estudos.

O Decreto-Lei nº 46 136, de 31 de Dezembro de 1964, vem instituir a criação da Telescola, que passa, alguns anos mais tarde, a funcionar como modalidade do, então recém-formado, Ciclo Preparatório do Ensino Secundário.

É também durante os anos 60 que se institui o Centro de Estudos de Pedagogia Audiovisual, mais tarde Instituto de Meios Audiovisuais de Ensino, cujo objectivo era a “difusão do ensino e da elevação do nível cultural da população” (Carvalho, 2001:803), através da rádio e da televisão.

Em 1971 chega à pasta de Educação o Ministro Veiga Simão, que apresenta o Projecto do Sistema Escolar e as Linhas Gérias da Reforma do Ensino Superior. A reforma do sistema educativo é aprovada e introduz, pela primeira vez, a ideia de democratização no seio de um regime nacionalista e conservador. A lei que aprovou a nova reforma contemplava, segundo Rómulo de Carvalho, a

“Institucionalização da educação pré-escolar, extensão da escolaridade obrigatória para oito anos, polivalência do ensino secundário e acréscimo de um ano na sua duração, expansão e diversificação do ensino superior, (...) e a consagração do princípio da democratização do ensino.” (Carvalho, 2001:809)

Além destas reformas na educação, vários organismos e estruturas de Estado foram remodelados. A obra de Veiga Simão foi vasta e profícua, foi uma lufada de ar fresco entre avanços e recuos educacionais que pouco abonavam a favor de um país que se debatia, desde longa data, com o triste peso da falta de vontade de aprender e do analfabetismo. Em 1974 estala a revolta que põe termo ao regime ditatorial que vigorava desde 1926.

O golpe militar de 25 de Abril repõe o estado democrático. As modificações daí advindas tiveram repercussões em todas as esferas da sociedade e, conseqüentemente, na escola. A escola que se dizia, agora, alicerçada nos valores da igualdade e da liberdade para todos, que visava uma formação sólida para uma verdadeira prática da cidadania.

Uma das grandes alterações efectuadas diz respeito aos conteúdos da aprendizagem nos vários graus de ensino, pois estavam profundamente marcados pelo espírito do regime do Estado Novo. Segundo Nóvoa (1992:19), passa a existir uma

preocupação com a “racionalização e eficácia do ensino”, com a “utilização de metodologias de observação e um novo incremento do desenvolvimento curricular”.

No programa do I Governo Provisório pode ler-se que os esforços dos governantes iam no sentido do “desenvolvimento da reforma educativa, tendo em conta o papel da educação na criação de uma consciência nacional genuinamente democrática, e a necessidade da inserção da escola na problemática da sociedade portuguesa”; ou ainda na “implantação do princípio da igualdade de oportunidades; (...) visando, em especial, a liberdade de expressão e a eficiência do trabalho, (...) assim como o desenvolvimento da cultura do Povo.”<sup>5</sup>

Os objectivos e metas propostos por este programa visavam tornar os alunos participantes activos no processo de aprendizagem, fomentando a capacidade crítica, a criatividade e o trabalho em grupo.

Contudo, este governo provisório viria a ser derrubado alguns meses depois, talvez devido à heterogeneidade ideológica dos membros que o compunham, e, em 1976, a Assembleia Constituinte, reunida na sessão plenária de 2 de Abril, aprova e decreta a Constituição da República Portuguesa. Esta constituição

“Consagrou os princípios fundamentais a que obedecia o sistema educativo, numa clara afirmação da democratização do ensino e da educação: a liberdade de ensino de qualquer religião, a liberdade de criação cultural, a liberdade de aprender e ensinar (...). A Constituição consagrou também o direito à educação, ao ensino e à cultura, com base no princípio da liberdade e igualdade de todos, em termos de oportunidade de acesso e de êxito. Paralelamente, registava-se a massificação do sistema educativo, com um número crescente de alunos, enquanto eram tomadas medidas para consolidar a escolaridade obrigatória, de forma a abranger toda a população do nível etário correspondente.” (Pintassilgo e Mogarro, 2003, pp. 59-60)

Outra alteração significativa a registar é a organização dos primeiros quatro anos do ensino primário em fases com a duração de dois anos cada. A avaliação, por sua vez, acontecia somente no termo de cada fase e não no final de ano. Este novo modelo de fases visava a realização de três princípios:

“Em primeiro lugar, levar à prática a concepção de que a actividade pedagógica se centra na criança e que a escola deve associar o processo de aprendizagem com a experiência vivida pelo aluno. Numa segunda dimensão, a escola assume como seu o dever de ultrapassar as fronteiras entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Uma terceira linha de força defendia que a escola deve valorizar o trabalho colectivo, o espírito de fraternidade e a cooperação indispensável à construção de uma

<sup>5</sup> Informação constante no ponto 8 do programa do I Governo Provisório.

verdadeira sociedade democrática.” (Pintassilgo & Mogarro, 2003, pp.62-63)

Quanto aos anos seguintes, 5º e 6º anos, estão organizados em ciclo complementar primário, ensino preparatório directo e ensino preparatório TV, com vista a alargar a sua frequência e a rentabilizar possíveis recursos existentes. Também no ciclo seguinte se fazem sentir alterações, principalmente com a criação do curso geral unificado, composto pelos 7º, 8º e 9º anos, e que unificam os antecessores ensinos liceal e técnico.

Importa ressaltar que a escolaridade obrigatória surge acompanhada de várias medidas, nomeadamente a garantia de transporte escolar, cantinas escolares e suplemento alimentar e auxílio económico a famílias mais carenciadas.

No início da década de 80, o 12º ano vem substituir o ano propedêutico e, com vista a colmatar uma necessidade premente de mão-de-obra qualificada, são criados os cursos técnico-profissionais, que conferem equivalência ao 12º ano, mas permitem também o ingresso no mercado de trabalho.

Em 1986 nova viragem na política nacional, desta vez com a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 46/86, de 14 de Outubro. Esta lei consagrava não só os princípios orientadores da escola, mas também a formação do indivíduo, uma vez que visava “contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania.”<sup>6</sup> A preocupação dizia respeito tanto ao nível do domínio dos conhecimentos, como ao nível do domínio dos valores e atitudes. Estavam lançados na sociedade democrática os pressupostos da universalidade, obrigatoriedade e gratuidade da educação.

O sistema educativo agora consagrado compreendia três níveis de educação: a pré-escolar, a escolar e a extra-escolar. A primeira, de índole formativa, “é complementar da acção educativa da família, estabelecendo com esta “estreita cooperação”<sup>7</sup>, e destinava-se a crianças a partir dos três anos de idade. A segunda era composta pelos ensinos básico, secundário e superior, contemplando ainda modalidades especiais e actividades extra-escolares. A última dizia respeito a actividades de aprendizagem de natureza formal e não-formal, com vista à “alfabetização, aperfeiçoamento ou actualização cultural e científica”<sup>8</sup>.

<sup>6</sup> Constante da alínea b, do Artigo 3º, do capítulo I, da LBSE de 1986.

<sup>7</sup> Cf. Artigo 4º, do capítulo II, da LBSE de 1986.

<sup>8</sup> Ibidem

A escolaridade obrigatória apresentava um carácter gratuito e uma duração de 9 anos, distribuída por três ciclos. O primeiro ciclo, com uma duração de quatro anos, em regime de monodocência; o segundo ciclo compreendia dois anos e estava organizado por áreas interdisciplinares e um professor por área; o terceiro ciclo, por sua vez, apresentava um plano unificado, com áreas vocacionais variadas, desenvolvendo-se na modalidade de um professor por disciplina.

O ensino secundário apresentava uma duração de três anos e destinava-se a jovens que haviam completado com sucesso o ensino básico.

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 assiste-se a uma alteração significativa na abordagem do processo de ensino e de aprendizagem. A escola deixa de confluir para o seu centro, fechada sobre si mesma, e passa agora para uma abertura a outros actores, nomeadamente pais, instituições e comunidade em geral. A superação de problemas estruturais e organizacionais que vinham acompanhando o sistema educativo português desde o século XIX, assim como o atraso face às nações mais desenvolvidas, parecem encontrar possíveis soluções nesta lei.

## **1.2- Movimentos estudantis, sociais e católicos.**

### **1.2.1- Mocidade Portuguesa**

*“Sou solicitado para dirigir duas palavras à Mocidade Portuguesa e, levando à letra o pedido, direi entre muitas possíveis as duas que, embora em aparente contraste com a beleza deste espectáculo e o sincero entusiasmo geral, traduzem a necessidade de progresso e a ânsia da perfeição: mais e melhor.*

*Mais: da capital à província, da cidade à aldeia e ao campo; mais dos milhares às dezenas, das dezenas às centenas de milhares, até à integração completa neste movimento da nossa mocidade.*

*Melhor: ainda melhor na cultura física, no cumprimento dos deveres, no amor da família, do trabalho e da terra, na consciência da utilidade e da responsabilidade pessoal, na disciplina e na devoção patriótica. Mais e Melhor: mais até serem todos; melhor até serem um por Portugal”.*<sup>9</sup>

António de Oliveira Salazar

A Mocidade Portuguesa (MP) resultou de uma ideia nascida no início dos anos trinta, pelo então ministro da Instrução Pública, Gustavo Cordeiro Ramos, e sobreveio para que o estado obtivesse mais força, pois esta seria uma forma de poder contar também com o apoio incondicional dos jovens. Mas esta vontade seria somente concretizada em 1936, pelo decreto-lei nº 26 611, com o Ministro da Educação Carneiro Pacheco.

---

<sup>9</sup> Palavras dirigidas à Mocidade Portuguesa, na Festa do Jockey Club, em 29 de Maio de 1938, in *Discursos*, volume 3, pág. 89 e 90.

A Mocidade Portuguesa, segundo o seu regulamento, “abrange toda a juventude escolar ou não, e tem por 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 e no culto do dever militar” (cf. Artigo 1º do Regulamento da Mocidade Portuguesa). A esta organização poderiam pertencer jovens dos sete aos catorze anos de idade, no entanto, os jovens estudantes e filiados poderiam permanecer na organização até aos 26 anos.

Os membros da Mocidade Portuguesa encontravam-se agrupados em quatro escalões: “lusitos”, dos 7 aos 10 anos; “infantes”, dos 10 aos 14; “vanguardistas”, dos 14 aos 17 anos; e “cadetes”, a partir dos 17. No artigo 12º do Regulamento da MP pode ler-se que, aos lusitos, a actividade física

“consistirá essencialmente em marchas e jogos, será ministrada pelo professor primário ou regente do posto escolar, que terá também a seu cargo a formação nacionalista e será auxiliado na formação moral pelo pároco ou seu delegado.”

Aos cadetes estava destinada a inclusão na Milícia da MP, a qual era comandada por um oficial superior do Exército.

A Mocidade Portuguesa exigia ainda o uso de uniforme, o que constituía um verdadeiro prestígio, e respectivas insígnias, assim como, a adopção da “saudação romana como sinal de subordinação hierárquica e patriótica solidariedade”, conforme disposto no artigo 16º do seu regulamento.

Mas, mais uma vez, as referências à inclusão de elementos do sexo feminino eram completamente inexistentes. Tal só viria a ser possível através da Obra das Mães pela Educação Nacional (OMEN), com a publicação dos seus estatutos em Agosto de 1936. Contudo, um ano mais tarde, em 8 de Dezembro de 1937, a Mocidade Portuguesa Feminina (MPF) vê promulgados estatutos próprios e a respectiva autonomia face à OMEN, tendo como Comissária Nacional Maria dos Santos Guardiola, importante figura da vida escolar, social e política do país.

O Regulamento da Mocidade Portuguesa Feminina é em muito idêntico ao da masculina, somente garantindo as peculiaridades da diferença entre sexos, tendo por finalidade “o desenvolvimento da capacidade física, a cultura do espírito e a devoção ao serviço social, no amor de Deus, da Pátria e da Família” (cf. Artigo 1º do Regulamento da MPF).

À semelhança da Mocidade Portuguesa, a MPF também agrupava as raparigas em quatro escalões: lusitas, infantas, vanguardistas e lusas. Poderiam permanecer nesta

organização as estudantes, filiadas, até aos 25 anos de idade. O uso de uniforme e respectivos distintivos era igualmente obrigatório.

As actividades e cursos que eram disponibilizados às jovens iam desde a educação física aos trabalhos manuais, do canto coral à higiene e economia domésticas, culminando com a religião e formação nacionalista. As lusas dispunham também de puericultura, enfermagem, dactilografia, prática de línguas vivas, entre outras actividades.

As jovens que incluíam o último escalão, lusas, poderiam ainda pertencer ao Corpo de Serviço Social, assim que perfizessem 21 anos e se demonstrassem “habilitadas a exercer um voluntariado de educação nacionalista, de assistência social e de serviços auxiliares de defesa da pátria, próprios do sexo” (cf. Artigo 12º do Regulamento da MPF).

Segundo Irene Pimentel, “em 1943, as alunas das Escolas do Magistério Primário e estagiárias dos Liceus Normais passaram a frequentar obrigatoriamente cursos de dirigentes de centros do ensino primário e secundário” (Pimentel, 1998:170).

Além das várias actividades de que dispunham os seus membros, a MPF

“mobilizou também as suas filiadas para campanhas e iniciativas periódicas. As manifestações políticas iniciais de apoio ao Estado Novo, de culto do chefe e de mobilização nacionalista, foram sendo substituídas por manifestações assistenciais, culturais e religiosas, nas quais foram centrais as peregrinações a Fátima e o culto da Virgem Maria.” (Pimentel, 2003:175)

A intenção parecia ser a de criar “uma elite feminina” aperfeiçoada, capaz de bem educar, mas também servir a sociedade, num espírito de missão e entrega ao próximo (ibidem).

Para garantir o controlo e fidelidade das filiadas foram ainda criados os campos de férias, que as ocupavam durante os três meses de interrupção lectiva, assim como cantinas nos liceus e atribuídas bolsas de estudo a alunas dos vários graus de ensino. A propaganda ficou a cargo das publicações *Boletim da MPF*, *Menina e Moça* e *Lusitas*. Estas publicações de massas

“foram, sem dúvida, os melhores veículos de transmissão de valores e comportamentos que a MPF desejava para as «suas» jovens. Através delas, a organização tentou completar, senão mesmo substituir, o papel educativo da família, prestou colaboração à Igreja na defesa dos valores desta e pretendeu criar uma «rapariga nova», que nunca deixou, porém, de ser «tradicional».” (Pimentel, 2003:175)

Apesar de se declararem apolíticas, ambas as Mocidades funcionaram como verdadeiras organizações de estado, funcionando como meio de “canalização do comportamento da juventude em moldes política e socialmente aceitáveis, quer para um envolvimento activo na vida política da sociedade, quer para um comportamento de passividade política” (Kuin, 1993: 555). No caso particular da Mocidade Portuguesa Feminina, esta “difundiu a noção de que a mulher tinha uma missão exclusiva e pretendeu moldar as jovens no sentido de as adaptar ao serviço do Estado Novo e da Igreja Católica, na esfera feminina” (Pimentel, 1998:176).

A Mocidade Portuguesa e a Mocidade Portuguesa Femininas são extintas no dia 25 de Abril de 1974, pelo Decreto-Lei nº 171/74, da responsabilidade da Junta de Salvação Nacional.

### 1.2.2- Movimentos de Acção Católica

*«Trata-se de levantar em toda a parte o exército de Deus. Unir, organizar e mobilizar todos os que acreditam que Deus falou por Cristo e Cristo fala pela Igreja aos homens — a fim de estender no mundo o reinado social de Nosso Senhor.»*

Cardeal Cerejeira, 1936

Já falámos aqui sobre o amplo poder que a religião católica e a Igreja detiveram durante o Estado Novo, mas vejamos como se processava alguma dessa influência.

A partir da década de 30 assiste-se a um verdadeiro crescimento e reorganização da Igreja Católica com a criação de movimentos e obras caritativas e religiosas, após um período de grande indiferença e descrédito vivido durante a 1ª República, mas que já se vinha fazendo sentir desde meados do século XIX.

Era então necessário recristianizar a sociedade e ao mesmo tempo revigorar a religião católica. Para esse fim, foram criados vários movimentos e obras que visavam, fundamentalmente, envolver os leigos no seio da Igreja.

As aparições de Fátima, ocorridas em 1917, e tudo o que consigo acarretaram, a renovação dos seminários, o desabrochar da imprensa católica, o apoio do novo regime ditatorial, tudo parecia conferir à igreja uma notória vitalidade. Mas, este novo regime político não apoiava só por apoiar; o governo de Salazar procurava aproveitar esta força emergente da igreja católica em seu proveito, como reforço da sua autoridade e influência junto da sociedade portuguesa.

A Acção Católica foi fundada pelo Papa Pio XI, em 1922. Em Portugal, a Acção Católica surge em 1933, por iniciativa do Cardeal Cerejeira. Esta organização abarcava todas as dioceses de norte a sul do país e subdividiu-se em vários movimentos específicos: Juventude Agrária Católica (JAC), Juventude Escolar Católica (JEC), Juventude Universitária Católica (JUC), entre outros, cujo objectivo principal era a evangelização de uma sociedade cada vez mais laicizada.

Para Sidónio Paes<sup>10</sup>, a Acção Católica “foi uma instituição com larga projecção e que gerou um movimento de intervenção sócio-religiosa em Portugal, sobretudo desde 1933 a 1974.” Muitas gerações de jovens viram nestes movimentos uma forma de crescer e de se formar, tanto a nível pessoal, social ou espiritual.

Segundo Paulo Fontes,

“o agrupamento dos católicos leigos numa única organização nacional, de tipo predominantemente religioso, não só conferia uma maior visibilidade ao catolicismo e maior força ao apostolado desenvolvido pela Igreja no seio da sociedade, como permitia a formação de uma elite (...) que asseguraria a difusão e penetração dos «princípios cristãos» no seio dos diversos sectores da vida em sociedade.” (Fontes, 1994:71)

Os objectivos da Acção Católica abarcam dois importantes vectores da sociedade: o indivíduo e a sua formação, assim como a actuação deste a nível social. Daí que, nas suas Bases Orgânicas, sejam tidas em conta

“aquelas que são consideradas algumas das «necessidades mais importantes e comuns»: «a assistência aos operários, não só no que se refere aos interesses espirituais (...) mas também da vida presente»; «o ensino da doutrina cristã» às crianças e aos jovens; e «a boa imprensa», «aquela que não só não ataque a religião e os bons costumes, mas a que, como arauto, proclama e ilustra os princípios da fé e as regras da moral»”. (Fontes, 1994:77)

Os membros da Acção Católica Portuguesa dispunham de formação a vários níveis, nomeadamente “reuniões de grupo, conferências, cursos, palestras, inquéritos, peregrinações, retiros, publicações, festas, congressos”. Todas estas actividades pretendiam nada mais, nada menos, do que “apelar a um ideal, de aprofundar o sentido de pertença, de reforçar o sentimento de corpo e de exprimir um espírito de comunhão entre os membros da *Acção Católica Portuguesa*” (Fontes, 1994:82-83).

A actuação destes movimentos dependia do método da revisão da vida, a tríade *ver, julgar, agir*. O *ver* pressupunha a observação da realidade, com vista à detecção de

<sup>10</sup> Sidónio de Freitas Branco Paes (1925-2006), foi membro activo deste movimento. O texto de onde se retirou esta informação, e que nunca foi publicado, foi facultado pelo autor a várias entidades, nomeadamente à Universidade Católica. Encontra-se disponível em <http://entreostextosdamemoria.blogspot.com/2007/08/x.html>.

possíveis problemas; julgar, perscrutando os motivos que conduziram aos problemas; agir, promovendo acções que levassem à superação dos problemas detectados.

Segundo Paulo Fontes (1994) pode inferir-se que

“pela perspectiva de «formação integral» dos seus membros, pela renovada dinâmica de interacção da Igreja com «o mundo», pelas suas propostas nos variados campos de organização da vida, a Acção Católica foi uma força social incontestável e as suas iniciativas tiveram impacto para além das suas fronteiras.” (p. 39)

A Acção Católica, como até então se conhecia, é desagregada em 1974 face ao pluralismo religioso, político e cultural que nesse tempo começava a emergir na sociedade portuguesa.

### 1.3- A classe docente: o professorado primário

*“O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca”.*

Paulo Freire, in *Pedagogia da Autonomia*, 1996:39

Não nos seria possível avançar nesta investigação sem nos determos um pouco com os verdadeiros responsáveis e dinamizadores da escola: os professores.

Durante vários séculos o saber e, conseqüentemente, a educação estiveram a cargo do clero. No entanto, as reformas Pombalinas para a educação vêm retirar poder à Igreja e concentrá-lo no Estado. Esta política do Marquês de Pombal favorece a prática docente e tende para uma institucionalização profissional. Mas a verdadeira mudança surgiu no século XIX, face aos avanços mundiais e à necessidade de acompanhar o progresso que se fazia sentir “lá fora”, sendo que os professores eram “a voz dos novos dispositivos de escolarização e, por isso, o Estado não hesitou em criar as condições para a sua profissionalização” (Nóvoa, 1992:16).

Se por um lado se valoriza a formação, com a criação, a partir de 1862, das Escolas Normais de Lisboa, por outro também se consolida uma “imagem do professor, que cruza as referências do magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e obediência devidas aos funcionários públicos” (Nóvoa, 1992:16).

“As escolas normais são instituições criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional, que conquista uma importância acrescida no quadro dos projectos de escolarização de massas; mas são

também um espaço de afirmação profissional, onde emerge um espírito de corpo solidário.” (Nóvoa:1992:16)

Na sua formação, os futuros professores dispunham de dois cursos: de 1º e 2º graus. Nos cursos de 1º grau estudavam leitura e recitação, escrita, gramática, aritmética, pesos e medidas, noções de geografia, noções de história, desenho, doutrina cristã e moral, pedagogia, educação física. No curso de 2º grau aprendiam ainda história natural, filosofia e teologia, francês e canto (Pintassilgo, Mogarro & Henriques, 2010:13).

O início do século XX é para os professores uma época áurea, uma vez que se assiste à consolidação do seu estatuto profissional, fruto da abertura dos republicanos à importância da educação e à escola “como instituição-chave para a transformação colectiva e para a promoção individual” (Nóvoa, 1991:6).

No que concerne à formação para a prática e estatuto da profissão docente, foi durante a 1ª República que as escolas normais e a educação conheceram fortes medidas conducentes a uma melhoria. Os novos ideais republicanos defendiam a escolarização para todos, por isso “a ambição republicana de “formar o homem novo” concedeu aos professores um papel simbólico de grande relevo” (Nóvoa, 1992b:17). Os professores dispunham, então, de três anos de preparação superior nas escolas normais. Os republicanos pretendiam um ensino normal que correspondesse “às exigências da pedagogia moderna e que tenha como objectivo principal o desenvolvimento intelectual dos professores” (Adão, 1984:132). A par dos modernos métodos de ensino é também ministrado aos futuros professores disciplinas de carácter pedagógico, nomeadamente Pedagogia Geral e História da Educação, Psicologia e Pedagogia, Metodologia, História da Educação Popular em Portugal, Legislação Comparada do Ensino Primário e Noções de Higiene e higiene Escolar (Adão:1984:134).

Com a assunção da Ditadura Salazarista, a formação de professores e o conceito de educação sofrem um retrocesso e, conseqüentemente, uma acentuada desvalorização. As escolas normais são substituídas pelas escolas do magistério primário, em 1930, sendo depois encerradas, em 1936, vindo a ser reabertas, como novas escolas do magistério primário, em 1942. Devido às reformas no ensino - diminuição da escolaridade obrigatória para três anos, interdição da coeducação, reintrodução do catolicismo -, as aprendizagens dos alunos são desconsideradas, resumindo-se tão-somente à aprendizagem da leitura, escrita e contas. Por esse facto, também a formação

dos professores passou a ser menos aprofundada. A formação deixou de contemplar temas mais elaborados, reduziu-se a formação para dois anos e excluiu-se a “dimensão reflexiva e problematizadora” (Pintassilgo, Mogarro & Henriques, 2010:25).

A agudizar esta situação está o aparecimento de um novo “tipo” de professor – o regente. Estes adaptavam-se perfeitamente aos objectivos do regime; era mão-de-obra mais barata, menos escolarizada, logo menos sapiente. A estes regentes era requerida idoneidade moral e intelectual e obediência aos pressupostos do regime em vigor. Os regentes, na sua maioria do sexo feminino, ocupavam postos escolares; estes postos situavam-se em aldeias ou lugares remotos e só podiam funcionar com um mínimo de 30 alunos.

Mas as exigências à classe docente não parariam por aqui. Os professores passariam a ser avaliados, por um inspector, segundo uma escala limitada ao *suficiente* ou *deficiente*. Se o professor obtivesse dois deficientes seria alvo de um processo disciplinar e perderia a última diuturnidade (Adão, 1993:8). A pesar nesta avaliação estava, além dos resultados escolares dos alunos, “as qualidades docentes, o valor do seu esforço, o zelo, as obras de interesse local para que tenha contribuído, a consideração social de que goza” (ibidem:10).

No que respeita à categoria profissional, após a instauração do novo regime político, os professores diplomados passaram a estar agrupados em professores agregados e professores efectivos. Os professores agregados auferiam um salário inferior ao dos professores efectivos, embora desempenhassem funções muito idênticas, podendo também ocupar vagas provisórias ou efectuar substituições temporárias (Adão, 1993:165).

Às docentes do sexo feminino estava, ainda, interdito o casamento com alguém de condição social ou financeira inferior à sua.

No que diz respeito às funções e deveres requeridos ao professor, este deveria inculcar nos seus alunos um verdadeiro espírito nacionalista e formá-los moralmente, pois “o professor tem a dignificadora missão de preparar as crianças para o cumprimento dos seus deveres sociais, (...) em disciplinar consciências, formando o carácter” (Adão, 1993:17).

Mais, ao professor era ainda exigido que actuasse em todas as actividades de carácter nacionalista, dentro ou fora da escola, no seu horário de trabalho ou fora dele; que assinasse uma declaração de fidelidade ao regime imposto; que demonstrasse um comportamento e conduta exemplares. Às professoras eram, ainda, impostas regras no

que concerne à forma como se apresentavam fisicamente e a proibição de ascender a cargos directivos.

Os professores vêem restringido a sua capacidade de se associarem como classe e de manifestar as suas ideias ou convicções, devido à crescente repressão levada a cabo pelos governantes. A possibilidade de ver criados estatutos que definissem a acção docente, estabelecesse os seus direitos e deveres, parecia nunca mais chegar (ibidem).

O baixo salário auferido pelos professores, a entrada na profissão docente de elementos menos dotados intelectual e profissionalmente, o aumento de professores do sexo feminino em detrimento dos do sexo masculino, a não existência de estatutos que regulassem a prática para a docência e a falta de uma identidade profissional são factores muitas vezes apontados como tendo contribuído para o descrédito e desprestígio da profissão docente ao longo dos tempos, mas principalmente durante o período da Ditadura Salazarista. Contudo, esta perspectiva acaba por ser contrariada pelos próprios professores, nas suas narrativas biográficas, conforme se constatará mais adiante.

### 1.3.1 - Uma questão de identidade: o individual e o colectivo

*“Sabemos quem somos através do que é familiar, compreensível, usável e negociável; sabemos quem não somos pelo que é estranho, opaco, inutilizável e improdutivo.”*

Etienne Wenger, 1998

Diz-se que somos aquilo que fazem de nós, da educação que recebemos, mas também somos produto das nossas experiências, opções, vivências e atitudes e contra isso não há nada a fazer. São essas experiências, opções e vivências que nos vão formando e transformando em indivíduos sociais. Conforme Pain (1990:130), entende-se por efeito educativo “as mudanças de comportamento duráveis, nos indivíduos e nos grupos, que são a consequência da estabilização de comportamentos pontuais, da aquisição de conhecimentos na acção e da capitalização da experiência individual e colectiva”. Cada ser é um ser único e indivisível. Por mais explicações que se procurem, o facto é que ninguém é como outro alguém. Então como conseguimos nós viver tão bem em sociedade? Fazendo uso da nossa personalidade (*o eu*) e da nossa socialização (*eu com os outros*).

A palavra personalidade tem um étimo latino, *persona*, que quer dizer máscara de actor. Ora, tal como o actor necessita de saber o papel que vai representar, também

cada um de nós encarna muitas vezes personagens diversificadas, em função dos contextos sociais que nos envolvem. Ao longo do dia, cada indivíduo é chamado a dar voz às várias personagens que assume. O conceito de personalidade remete assim para dois elementos; por um lado, a noção de máscara remete para a noção de indivíduo, isto é, o que permanece indivisível, que é sempre o mesmo por detrás da máscara que usou momentaneamente. Por outro lado, esta constância não é absoluta, mas relativa. Somos diferentes consoante os papéis que as várias situações nos obrigam a desenvolver.

Voltando ao conceito de identidade, segundo o dicionário de língua portuguesa, esta “é o reconhecimento de que um indivíduo é aquele que diz ser”; já por colectivo refere “que abrange várias pessoas”. Ora, sendo o Homem um ser social tem de saber coadunar estas duas características, pois só assim conseguirá dar-se com os seus pares e construir uma sociedade assente em pilares que o transportem para uma dimensão superior, em busca de novos horizontes, numa constante busca de si mesmo e dos outros. O ser humano precisa de viver em sociedade com os seus semelhantes e toda a sua identidade e personalidade se constrói a partir do seu nascimento e vai-se reconstruindo ao longo da sua vida. “O indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições” (Dubar, 1997:13). Por isso, a identidade profissional é também uma identidade social impregnada de saberes profissionais.

Também sobre o assunto, Resende (2001a), citando Elias (1993) acrescenta que o conceito de indivíduo tem hoje a função de exprimir que cada pessoa no mundo é, ou deve ser, um ser autónomo, que se rege a si próprio e (...) que cada pessoa se distingue ou deve distinguir-se de qualquer outra pessoa. A afirmação do autor não poderia estar mais correcta, no entanto, esta ideia parece esquecer o colectivo e a importância que o mesmo tem para a sociedade em geral.

Do ponto de vista da história cultural e intelectual, Roger Chartier considera que

“à ideia, construção consciente de um espírito individual, opõe-se a mentalidade sempre colectiva que rege as representações e juízos dos sujeitos sociais, sem que estes o saibam. A relação entre a consciência e o pensamento é colocada de uma forma nova (...) pondo em relevo os esquemas ou os conteúdos de pensamento que, embora enunciados sobre o modo do individual, são de facto os condicionamentos não conscientes e interiorizados que fazem com que um grupo ou uma sociedade partilhe, sem que seja necessário explicitá-los, um sistema de representações e um sistema de valores.” (Chartier, 2002:41)

Certo é que quando nos unimos a um grupo este passa a ter mais força e projecção. É o que acontece com os grupos socioprofissionais; se nos identificarmos com um determinado grupo, partilharemos os mesmos ideais e inquietações, ao lutarmos por um bem comum estamos a defender uma mesma causa e a leitura que daí advier terá tão mais força quanto a dedicação que cada um demonstrar perante o todo.

Segundo Maria da Conceição Moita, a identidade profissional pode entender-se como sendo

“uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até à reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola. É construída sobre saberes científicos e pedagógicos como sobre referências de ordem ética e deontológica. É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidade (...).” (Moita, 1992:115)

A identidade colectiva, ou do grupo socioprofissional, pressupõe então um conjunto de “condutas coordenadas”, com vista à realização dos seus interesses e interesses comuns. Segundo Mancur Olson (1998) a acção colectiva é o “movimento que unifica diversos actores sociais, mobilizados conjuntamente para a satisfação de interesses comuns. Apesar de, na aparência, parecer unitária, há, para cada grupo, uma lógica diversificada.” Cada grupo age de acordo com os seus valores, necessidades e interesses, e com o sentido de engrandecimento da classe a que pertence. O individual e o colectivo jamais se poderão dissociar. “O individual corresponde ao modo como todos e cada um dos que a [acção] partilham é afectado por ela”. A acção colectiva, por sua vez, “resulta desse processo de interacção interpretativa que corresponde ao processo de formação da acção conjunta” entre o individual e o colectivo (Lopes, 2000:3).

Resende (2001) refere ainda que “a sua frequente exposição pública dá um elevado contributo para o trabalho de transferência do sentimento egoísta ligado aos interesses individuais, para interesses colectivamente partilhados, entendidos como um bem comum a todos os seus profissionais. (...) Tal investimento envolve um trabalho de coordenação de acções entre os seus participantes.” (Resende, 2001:110).

A profissão docente foi sempre propensa a ambiguidades quando se tratava do estatuto e identidade docente. Desde os finais do século XIX que os professores são vistos como “indivíduos entre várias situações”, condição que se veio a agudizar com a “feminização do professorado”. Mas, esta falta de “estatuto e o relativo isolamento social dos professores provocam um reforço da solidariedade interna ao corpo docente e a emergência de uma identidade profissional” (Nóvoa, 1991:15).

A edificação da profissão docente deve-se à representação sobre a mesma e sobre a identidade que daí advém. As representações “permitem a atribuição de sentidos à realidade social, mas também a (re)construção dessa mesma realidade” (Pintassilgo, s/d:1). Pintassilgo considera que as associações de professores constituíram “um dos passos mais importantes no sentido da profissionalização da actividade docente”, contribuindo para o desenvolvimento de um sentimento de classe, “de pertença a uma mesma comunidade” (ibidem:3).

Amélia Lopes partilha da mesma opinião de Pintassilgo e acrescenta que

“o processo de profissionalização dos professores se elaborou em torno de duas dimensões nucleares – a dimensão das normas e valores e a dimensão do conhecimento e das técnicas – e ao longo de quatro etapas – o exercício a tempo pleno, a licença estatal, a criação de instituições de formação e o desenvolvimento de associações profissionais. (Lopes, 2000:5)”

A corroborar estes pontos de vista, e nas palavras de Huberman (1995:40), citado por Galvão e Freitas (2007:231), a acentuação de uma identidade profissional está ligado a uma fase de estabilização na profissão. Esta, por sua vez,

“é marcada pelas escolhas subjetivas e pela admissão oficial ao sistema de ensino. “Num dado momento, as pessoas passam a ser professor, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros (...)” E a opção por permanecer na profissão requer escolha por uma identidade profissional e, ao mesmo tempo, renuncia ao apelo constante de outras orientações. Os estudos indicam que essa fase é acompanhada por um “sentimento de competência pedagógica crescente”.

Os anos da ditadura dificultaram em muito o acentuar de um sentimento de classe devido ao apertado controlo ideológico por parte do estado, no entanto, esse controlo não foi entrave para que, em 1939, fosse fundado o Sindicato Nacional de Professores. Anteriormente, havia já funcionado a União do Professorado Primário Português, importante marco no movimento sindical português, cuja extinção se deu em 1927. Foram as associações que contribuíram para um prestígio crescente da classe docente, “que acrescentam à *unidade extrínseca* do corpo docente, imposta pelo Estado, uma *unidade intrínseca*, construída com base em interesses comuns e na consolidação de um espírito de corpo” (Nóvoa, 1991:16).

Os discursos e as narrativas (auto)biográficas, temática que se abordará mais adiante, apresentam-se como um método, por excelência, para a compreensão das identidades profissionais, uma vez que as histórias de vida possibilitam uma interpretação vivida da experiência, “dando conta da singularidade que constitui a

construção identitária”, assim como confere “informação sobre os processos de socialização, ainda que reinterpretados pelo sujeito que narra” (Lopes, 2004:74).

## 2-Ao encontro da história das mulheres

### 2.1 - A mulher: emancipação, educação, formação

*“A fêmea contém todas as qualidades e a graça de as temperar, está no lugar dela e movimenta-se em perfeito equilíbrio, ela é todas as coisas devidamente veladas, é ao mesmo tempo passiva e activa, (...).”*

Walt Whitman, in *Leaves of Grass*

Ao longo da História da Humanidade, a mulher foi sempre alvo de alguma atenção. Uma vez amada, venerada, outras vezes odiada, maltratada e subjugada. Através dos tempos, e ao sabor das vontades, pelos desígnios da história ou com o desenvolvimento das mentalidades, a mulher tem visto a sua condição ser fonte de muitos descontentamentos. Musa inspiradora para poetas e artistas, personificação do mal para os mais conservadores. A sua natureza, de alguma forma, surge sempre associada a nuances antitéticas, tal como nos transmite o poeta Walt Whitman no excerto em epígrafe.

A História e as sociedades habituaram-se a sagrar os campeões, isto é, aqueles que se destacaram por qualquer motivo. Ao invés, aqueles que permanecem na sombra são muitas vezes ignorados, no entanto, são eles as verdadeiras peças chave de uma engrenagem complicada: a vida. Na opinião da investigadora Gisela Bock, “o objectivo das mulheres na história não foi o de simplesmente preencher vazios da investigação ou introduzir descobertas nas categorias historiográficas tradicionais. Exigia sim uma nova visão da e na história” (Bock, 1989:160).

De condição física inferior ao homem, a ocupar lugares secundários, a sofrer o jugo da superioridade masculina, votadas a lugares de inferioridade, confinadas ao lar e dedicadas à família, foi assim que a sociedade construiu a imagem da mulher ao longo dos séculos.

Mas as mulheres fizeram história e conquistaram o seu lugar na sociedade, ainda que essa conquista tenha sido difícil e morosa, nem sempre dotada de igualdade entre os géneros e plena de discriminações. Na opinião de Zília Osório de Castro, no artigo “FACES de Eva. Estudos sobre a mulher. História de um Projecto”, as mulheres, que

“nem sempre conscientes de que na base da igualdade está a dignidade própria do ser humano masculino e feminino, foram também elas

ocupando lugares que de excepção se tornaram comuns. É a história de uma visibilidade que lhes foi negada e de uma dignidade minimizada.” (Castro, 2001:230)

Durante vários séculos a mulher viu-lhe vedados muitos direitos. A sua educação foi descurada, tendo a sua formação em vista unicamente a esfera doméstica, para bem desempenhar as tarefas de esposa, mãe e dona de casa.

No que concerne à sua educação, também Luís António Verney<sup>11</sup> se manifestou, defendendo que seria um acto “usual e racional”, considerando-o também uma necessidade, pois “uma mulher de juízo exercitado” conseguiria mais facilmente gerir o seu lar em toda a aceção e exigência do termo (in Carvalho, 2008:862). Até porque, se a mulher tivesse uma boa educação intelectual poderia bem ensinar os seus filhos, uma vez que as primeiras lições de uma criança eram levadas a cabo no lar, pela mãe.

Importa referir que quando Verney teceu estas considerações estava em pleno século XVIII. O século seguinte ficou marcado pelas primeiras grandes conquistas femininas. As revoluções ao nível industrial, político e ideológico que se fizeram sentir no século XIX alterariam para sempre o rumo da história das mulheres. Pela primeira vez as mulheres vão experimentar papéis que até então estavam destinados aos homens.

O direito à educação surge a partir de meados do século XIX, associado à ideia da escola para todos e como combate ao extremo analfabetismo; e, fruto dos avanços da técnica, também nessa data, as mulheres começam a dar os primeiros passos num emergente e desenvolvido mercado de trabalho, obviamente a desempenhar tarefas que os homens iam preterindo.

Com a Primeira Grande Guerra as mulheres ganham novo fôlego na luta pelos seus direitos e igualdade de oportunidades, conseguindo em alguns países ver-lhe reconhecido o direito de voto. Embora os papéis se tenham alterado e as conquistas se tenham feito sentir, somente a partir da segunda metade do século XX as mulheres veriam alguns dos seus direitos verdadeiramente reconhecidos. No entanto, as discriminações teimavam em persistir, ainda que de uma forma ténue ou subjectiva, nomeadamente ao nível dos salários, regalias, tarefas e cargos.

Actualmente, as mulheres desempenham já cargos de chefia e, algumas delas, apresentam melhores resultados académicos e formativos que os homens. Parece que a teoria de Luís António Verney estava correcta: com uma boa educação e sólida

<sup>11</sup> Luís António Verney (Lisboa, 1713 — Roma, 1792) foi um filósofo, teólogo, padre, professor e escritor português. Foi um dos maiores representantes do Iluminismo no país e um dos mais famosos estrangeirados portugueses. É o autor de *O Verdadeiro Método de Estudar* (1746).

formação as mulheres granjeariam grandes sucessos, superando rapidamente os seus eternos rivais de género. No futuro ver-se-á “quem reinará”!

### 2.1.2 – Mulheres e professoras

*“Para ser professor, também é preciso ter as mãos purificadas. A toda a hora temos de tocar em flores. A toda a hora a Poesia nos visita.”*

Sebastião da Gama

Às mulheres sempre foi reconhecida uma certa propensão para cuidar, formar e ensinar, talvez devido às características próprias da maternidade. É à mulher que estão destinadas responsabilidades na óptica da gestão do lar, a realização de tarefas ditas femininas, como bordar, costurar, a criação e educação dos filhos na primeira infância. Possivelmente devido a todas estas características a mulher foi, gradualmente, assumindo um papel de mestra, que tendia a extravasar os domínios da esfera doméstica.

Com a disseminação dos ideais iluministas, no século XVIII, com um século XIX preocupado com a educação e o combate ao analfabetismo, as mulheres viram a oportunidade, não só de frequentar a escola como alunas, mas também de fazerem parte dela como professoras. Assim, os professores,

“no ano de escolar de 1925-1926, eram 8434 nas escolas oficiais e 318 nas escolas móveis. Num e noutro caso o número de professoras era sempre superior ao de professores: no primeiro cerca do dobro; no segundo quase o triplo.”<sup>12</sup> (Carvalho, 2001:713)

Ano escolar	Total Prof.	N.º Professores	N.º Professoras	Tipo de Escola
1925-1926	8434	≈ 4217	≈ 4217	Escolas oficiais
1925-1926	318	≈ 106	≈ 212	Escolas móveis
1926	8471	2865	5606	-

*Quadro 1* Oscilação do número de professores e professoras entre os anos de 1925 e 1926

Fonte: Carvalho, 2001, pp.713-771.

Ano escolar	Total Prof.	N.º Professores	N.º Professoras	Tipo de Escola
1944 <sup>13</sup>	13422	2953	10469	-

*Quadro 2* Número de professores e professoras no ano de 1944.

Fonte: Nóvoa, 1994, p.182.

<sup>12</sup> Esta visão não é exacta, uma vez que, segundo notas do autor, não foram tidas em consideração as estatísticas referentes aos ensinamentos doméstico e particular.

<sup>13</sup> Nóvoa, na sua obra *História da Educação* (1994), aponta um total de 13422 professores no ensino primário, sendo que 78,1% são do sexo feminino, incluindo também 3083 regentes escolares.

Os quadros apresentados demonstram o aumento significativo de mulheres nas escolas portuguesas num horizonte temporal de 18 anos. Analisando os números, conclui-se que os professores do sexo masculino foram gradualmente abandonando a docência, diminuindo consideravelmente, enquanto os elementos do sexo feminino viram os seus lugares aumentar para mais do triplo. Os números demonstram uma diferença abismal de género; a profissão docente estava, assim, a ser largamente ocupada por mulheres, numa tendência de feminização do magistério.

Importa aqui referir que se entende por feminização a crescente ocupação de “um sector de trabalho particular” por elementos do sexo feminino (Araújo, 1990:81). É o caso do ensino. A partir de finais do século XIX assiste-se a um crescendo de mulheres na docência, como se pode comprovar pelo quadro acima apresentado.

A feminização do ensino começa num período anterior ao republicanismo e em especial para a educação de raparigas. Segundo Amélia Lopes, “nos estudos sobre os professores, a feminização é frequentemente apontada como razão de perda de estatuto ou como um obstáculo maior à realização plena de uma profissão com “vocação” social ou militante” (Lopes, 2001:263).

Deste modo, Helena Araújo, citada por Lopes (2001), aponta que

“a feminização da profissão docente corresponde a um processo que resulta da convergência de constrangimentos económicos – a necessidade de expansão da escola pública com contenção de gastos – da ideologia do maternalismo e das aspirações de autonomia das mulheres: as professoras primárias foram pioneiras na entrada das mulheres no mundo do trabalho não manual na esfera do Estado.” (p.270)

A entrada das mulheres na escola, como professoras, deveu-se a vários factores: à ideia da escola de massas e à conseqüente falta de profissionais qualificados, à redução dos encargos financeiros com a educação, mas também devido aos “condicionamentos herdados da estrutura e padrões do trabalho pré-industrial, o que terá contribuído para que as mulheres tendessem a situar-se em actividades mais relacionadas com as que desenvolviam na esfera doméstica até então” (Araújo, 1990:97).

Mas esta tendência foi amplamente contestada por elementos mais conservadores, que consideravam a mulher pouco apta para o exercício da prática docente, contribuindo, por isso, para um desprestígio do “estatuto do professorado” e sua conseqüente desvalorização económica (ibidem:85).

No entanto, a par dos novos papéis que a mulher começava a desempenhar como assalariada, ela mantinha as suas obrigações de esposa, mãe e dona de casa. “A dimensão familiar e doméstica” acompanhava sempre o “exercício da actividade docente – é o ideal de professora que também é mulher e mãe, (...) num cruzamento do espaço profissional com o universo familiar e doméstico” (Mogarro, 2004:608).

Ana Benavente (1999) considera que ao entrarem na escola, as mulheres adoptam uma postura de entrega total ao magistério, “uma vez professoras, ao serviço de crianças, (...) é-se professora do ensino primário para toda a vida”. E acrescenta ainda que mesmo livre de determinados preconceitos, com liberdade financeira e um posto de trabalho,

“o mundo das professoras é um mundo dominado que se ignora como tal. (...) Um mundo em que “mandam” os “outros” (directores, inspectores, maridos, homens públicos).” (Benavente, 1999:85)

Embora a desempenhar novos papéis na sociedade, a gozar de uma determinada e merecida emancipação num mundo que se afirmava de controlo masculino, a mulher continuava a demonstrar uma atitude de subserviência e subordinação. Não é de estranhar que as mulheres agissem assim, pois haviam sido educadas e (en)formadas dessa maneira. A educação e socialização primária obtida em casa baseavam-se na obediência e respeito inquestionáveis pela autoridade masculina, primeiro na figura do pai e, depois, na figura do marido.

Nesta linha de pensamento, Ana Benavente assevera que

“as professoras viveram como cidadãs, foram escolarizadas, seguiram uma formação e praticaram a sua profissão sob normas sociais e institucionais marcadas pelo autoritarismo, pela hierarquia sem apelo, pela ausência de espaços de reflexão e de crítica, pela negação da voz dos profissionais e dos cidadãos; o seu papel institucional e o seu estatuto (...) reforçavam comportamentos de obediência e de silêncio passivo.” (Benavente, 1999:100)

No entanto, ao longo do século XX foram várias as expressões de desagrado demonstradas pelas mulheres face aos desequilíbrios e desigualdades de que eram alvo, na luta pela afirmação da sua independência e reconhecimento do seu valor enquanto cidadãs. Mas estas expressões de desagrado fizeram-se sentir mais na voz e acções da facção feminina dos grandes centros urbanos. As mulheres activas do espaço rural e do interior mantiveram uma atitude resignação e aceitação da ordem social estabelecida.

Entre as grandes defensoras dos direitos das mulheres em Portugal destacam-se, entre muitas outras, as escritoras Ana de Castro Osório, Maria Amália Vaz de Carvalho,

algumas professoras, nomeadamente Beatriz Pinheiro e Maria Veleda, e mais tarde Maria Lamas e Maria de Lourdes Pintassilgo.

### 3- Das reminiscências da memória à luz das palavras

#### 3.1 – As histórias de vida e a sua importância para as ciências da educação

*“A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. Por isso, a prática da educação define o espaço de toda a reflexão crítica.”*

Pierre Dominicé, 1990:167

As histórias de vida são um movimento relativamente actual<sup>14</sup> que busca reflectir as questões da formação, apresentando a ideia de que “ninguém forma ninguém, a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (Nóvoa, 1988:116). Ou ainda, numa outra perspectiva, porque “as histórias de vida fundamentam-se numa interpretação do dar sentido à experiência vivida, a emoções, a sentimentos, a significados atribuídos” (Araújo, 1999:15). Ou também como forma de “elucidar como nos tornamos o que somos ou como aprendemos o que sabemos” (Dominicé, 2006:356).

Relativamente, ao reconhecimento do estatuto científico e consolidação do método (auto)biográfico nas Ciências Sociais, Ferrarotti, no artigo “Sobre a autonomia do método biográfico”, reconhece a necessidade de “renovação metodológica (...) que assegure a construção de métodos de investigação que possibilitem um novo conhecimento sobre o homem social”. Ferrarotti considera ainda que:

“se nós somos, se todo o indivíduo é, a reapropriação **singular** do **universal** social e histórico que o rodeia, **podemos conhecer** o social a partir da especificidade irreduzível de uma praxis individual” (citado por Nóvoa e Finger, 1988: 12).

Segundo Nóvoa e Finger (1988), foi entre as Ciências da Educação que a importância do método (auto)biográfico foi entendida, encarando-se não só como um instrumento de investigação, mas, sobretudo, de formação,

“através do qual cada participante procurará reflectir sobre o seu próprio processo de formação e tomar consciência das estratégias, dos espaços e dos momentos que para ele foram formadores ao longo da sua vida.” (Nóvoa e Finger, 1988:11)

<sup>14</sup> Movimento que emerge nos finais dos anos 70 do século passado e que passa a ser considerado importante nas Ciências da Educação e da Formação. Autores que se destacam: Ferrarotti e Gaston Pineau.

Gaston Pineau, em 1980, com a obra “Vidas das Histórias de Vida”, foi pioneiro na utilização sistemática do método (auto) biográfico. Para este autor, o “impacto social das autobiografias” decorre do “paradoxo epistemológico fundamental”: a “união do mais pessoal com o mais universal”. Encara “as histórias de vida como um método de investigação-acção que procura estimular a autoformação, na medida em que o esforço pessoal de explicitação de uma dada trajectória de vida obriga a uma grande implicação e contribui para uma tomada de consciência individual e colectiva”. (in Nóvoa e Finger, 1988: 14).

O método (auto)biográfico evidencia, também, o modo como “os factores sociais, políticos e culturais marcaram a história de vida” do indivíduo e clarifica “de que modo a confrontação da pessoa com estes factores é constitutiva de uma formação sócio-política” (Nóvoa & Finger, 1988:14).

No projecto Prosalus 86<sup>15</sup>, no sentido de se evitar “uma estrutura escolarizada”, concedeu-se importância às histórias de vida, tal como consta no plano de formação:

“A primeira linha vertical consiste numa pesquisa baseada no **método (auto)biográfico ou das histórias de vida** da qual cada participante procurará reflectir sobre o seu próprio processo de formação e tomar consciência das estratégias, dos espaços e dos momentos que para ele foram formadores ao longo da sua vida. Esta abordagem acompanhará o conjunto do plano de formação, constituindo uma espécie de coluna vertebral que servirá de sustentáculo ao conjunto das acções desenvolvidas durante as 400 horas de formação” (Nóvoa e Finger, 1988:11).

António Nóvoa, no artigo “A formação tem de passar por aqui – As histórias de vida no projecto PROSALUS”, ao esboçar o balanço da utilização do método biográfico no âmbito daquele projecto, introduz o conceito de “autoformação participada”. O autor frisa que

“as histórias de vida constroem-se numa perspectiva retroactiva (do presente para o passado) e procuram projectar-se no futuro; a formação deve ser entendida como uma tomada de consciência reflexiva (presente) de toda uma trajectória de vida percorrida no passado...” (Nóvoa e Finger, 1988:15).

Sobre esta temática, Dominicé (2006:355) defende uma “concepção de formação, entendida no sentido biográfico de uma vida adulta” apreciada no seu todo, em que a formação se articule com os “recursos que os adultos possuem para conduzir a sua vida”; conceda referências que transmitam sentido à vida; mobilize o adulto numa

---

<sup>15</sup> Projecto de formação de “gestores da formação para estabelecimentos e serviços do Ministério da Saúde” que se desenrolou entre Junho e Dezembro de 1986.

“aventura que dê vontade de viver com e para os outros”; origine a “energia e o prazer de viver”. Conforme afirma o autor:

“o relato da biografia educativa serviria, então, igualmente de suporte para clarificar a posição a sustentar diante dos desafios da vida e da história: saber melhor de onde viemos” (Dominicé, 2006: 356).

Na abordagem (auto)biográfica o narrador elucida como, ontem, se tornou no que é hoje ou como aprendeu, ontem, o que sabe hoje, ou seja, é o tornar-se pessoa. É, então, importante que “o trabalho reflexivo sobre a história da nossa vida se centre, sobretudo, sobre o que nos vai permitir aprender a crescer” e clarificar os rumos da vida e do mundo, no futuro (ibidem).

Nesta linha de convicção sobre a utilização do método (auto)biográfico, Olga Agapova<sup>16</sup> realça que a vida de cada indivíduo se compõe por marcos importantes que podem estar ligados a “acontecimentos especiais na história do país, na vida profissional ou privada”. O indivíduo adulto, jovem ou menos jovem, ao observar “a sua própria vida e a história da sua família, durante a aprendizagem”, através do método (auto)biográfico, “dá um real impulso ao desenvolvimento pessoal”, o que lhe permite “harmonizar a relação que tem com o seu ambiente, determinar os seus próprios recursos internos e, dessa forma, começar a encontrar perspectivas e referentes que lhe permitam evoluir convenientemente” (Agapova, 2008).

No que concerne às narrativas de si nos estudos sobre educação, Elizeu Clementino de Sousa (2007) conta que

“a emergência das autobiografias e das biografias educativas e sua utilização, cada vez mais crescente, em contextos de pesquisas na área educacional, buscam evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializam entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos.” (p.5)

Este investigador refere ainda que “as biografias educativas permitem, através do texto narrativo, adentrar um campo subjetivo e concreto das representações de professores sobre as relações ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional e os ciclos de vida e, por fim, buscam entender os sujeitos e os sentidos e situações do/no contexto escolar” (ibidem).

Segundo Daniel Bertaux, citado por Poirier:

“as histórias de vida constituem somente um meio, entre outros, mas sem dúvida o melhor, de apanhar o sentido das práticas individuais. No

<sup>16</sup> Directora do Gabinete de Projectos da DVV Internacional - S. Petersburgo.

entanto, não é ainda esta a sua característica principal. Esta decorre do facto de podermos observar, através das histórias de vida, o que nenhuma outra técnica nos permite atingir: as próprias práticas, os seus encadeamentos, as suas contradições, o seu movimento. Isto é, o que está em foco não é somente o indivíduo com as suas experiências e conhecimentos, mas também a sociedade de que faz parte” (1999:99):

A investigadora Maria João Mogarro, que tem direccionado a sua investigação numa linha de representações e discursos no feminino, partindo das histórias de vida dos actores em estudo, considera que

“os testemunhos orais (...) ultrapassam o mero reencontro com a memória. Eles constituem-se como parte do processo educativo, mas também formativo e autoformativo, iluminando percursos exemplares porque dão visibilidade a itinerários de construção da identidade profissional dos professores” (Mogarro, 2005:24).

Quem escuta os testemunhos de outra pessoa não poderá ficar indiferente às palavras que vão sendo proferidas. O sujeito que narra obrigatoriamente reflecte sobre a sua acção e experiências, num delicioso processo de rememoração. A partilha de vivências e saberes não passarão em claro ao investigador. A realidade como era vista até então parecerá diferente, o entrevistador passará a partilhar de um novo olhar sobre o que o rodeia.

Maria Manuela Tavares afirma sobre esta temática, com enfoque na história das mulheres, que

“a questão da memória é, de facto, fundamental por duas razões: porque a história tradicional não abriu espaço para que as mulheres surgissem como sujeitos históricos; porque o eclodir dos movimentos feministas se situa numa história do tempo presente, para a qual a reconstituição da memória, o recurso a fontes orais e a fontes escritas de alguma especificidade são imprescindíveis.” (Tavares, 2008:8)

Rebuscar os meandros da memória torna-se uma mais-valia para o investigador, pois como realça Zília Osório de Castro na comunicação proferida aquando do colóquio sobre a Mulher na História,

“memória é, sem dúvida, história, mas também é vida. Vida que se viveu e que se vive na memória do vivido. Quem conta uma história conta uma experiência de vida à qual fica indissociavelmente ligado porque recorrer à memória é também viver, visto que a lembrança do passado fica a fazer parte da vivência do presente como algo que lhe é inerente. Na perspectiva de memória, o contador nunca «cria». Apenas retoma no presente os reflexos do passado, da projecção deste aqui e agora, transformando-o num outro acto único que exprime a tranfinitude do devir humano”. (in Santos, 2001:228)

Helena Araújo defende que “as histórias de vida são uma forma de exprimir as vozes femininas” que de alguma forma se foram tornando cada vez mais “invisíveis e inaudíveis”. Estas vozes femininas que aliam experiência profissional com percursos pessoais, “posições complexas e contraditórias”, subjectividades e conhecimentos de uma riqueza inimaginável (Araújo e Magalhães, 2000:23).

Estas duas investigadoras acrescentam ainda que “é nas experiências e subjectividades das mulheres que reside o potencial da subordinação e da força” (ibidem:26). Pois consideram que

“só na memória, os momentos da vida, e a reflexão sobre eles, estão carregados de emoções, sofrimentos, cansaços, energias, fluxos que regressam até nós no momento em que nos dispomos a contá-los. (...) Contar as nossas histórias pessoais é uma forma de reviver os momentos profundamente sentidos, fisicamente incorporados nos corpos do tempo e do espaço quotidianos.” (Araújo e Magalhães, 2000:27)

As histórias de vida que vão sendo partilhadas poderão fornecer diferentes pontos de vista relativamente a novas práticas e olhares sobre a profissão docente, assim como contribuirão para uma (re)construção da História das Mulheres, em especial das mulheres portuguesas.

As mulheres professoras, ainda que peças insubstituíveis de toda a engrenagem da escola de massas, as suas vozes e opiniões “foram tradicionalmente excluídas de participarem de forma activa na orientação de políticas para a escola pública” (Araújo & Magalhães, 2000:29).

Reconstruir e explorar histórias de vidas docentes afigura-se uma mais-valia para os estudos de género e da educação, pois abordam-se dados respeitantes às relações “entre a escola e a comunidade, o controlo do trabalho dos professores”, e sempre em articulação com a esfera privada, a família, os grupos sociais, as conquistas e derrotas (Araújo e Magalhães, 2000, 30). Aquilo que se relata, rebuscado nos recônditos da memória, não só vem impregnado de uma configuração própria de quem narra, mas surge também filtrado por anos de experiências, de ponderação, de horas de reflexão.

Elizeu C. de Souza considera, na sua tese de doutoramento, que

“a utilização do termo História de vida corresponde a uma denominação genérica em formação e em investigação, visto que se revela como pertinente para a autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenómenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva.” (Souza, 2004:144)

Segundo Dominicé (2006:356) a história “precisa de ser posta às claras” para que o sujeito se possa situar nos grandes acontecimentos do seu tempo e evoque as tradições em que cresceu. Isto exige um esforço de memória que confere sentido às mudanças experienciadas. Deste modo, a abordagem autobiográfica leva a reflectir sobre a “história da civilização, na qual toma forma a história de vida pessoal”, encontrando as explicações e a compreensão convicções sociais, culturais e religiosas geradoras de tumultos e carências.

Nas histórias de vida podem levar-se em conta vários procedimentos e dimensões, sendo que “os diversos documentos pessoais (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais) e as entrevistas biográficas, que podem ser orais ou escritas”, são os mais usuais (Souza, 2004:141).

## **III - Quatro Mulheres, Um Magistério**

---

## 1- Dobrando esquinas, desvendando memórias

### 1.1- Pelos meandros da memória

“Ainda bem que o que eu vou escrever já deve estar na certa, de algum modo, escrito em mim. Tenho é que me copiar...”

Clarice Lispector, in *A Hora da Estrela*<sup>17</sup>

Que o tempo é linear, que não pára, todos sabemos. Que o passado jamais se recuperará é ponto assente, no entanto, o percurso de vida de qualquer pessoa, as suas escolhas, experiências e vivências ditarão sempre quem foi e o que foi. Os caminhos que se percorrem, as encruzilhadas que vão surgindo, conferem à vida vivida uma autenticidade e singularidade muito próprias, tornando cada *estória* única e especial.

Neste tempo que corre existem esquinas, personificadas pelas vidas de qualquer um, momentos que, embora fugazes, perduram na memória de quem os viveu. Qualquer escolha na nossa vida leva-nos sempre a dobrar uma “esquina”, numa incessante busca de viver, de saber, de experimentar, de descobrir, porque é esta a ordem natural na existência do ser humano.

Uma vez que este trabalho possui uma índole de *revisitação* do passado, as histórias de vida que aqui se retratam estão repletas de esquinas, visto que são sempre as nossas opções aquilo que nos constrói a nós e à nossa *estória*. É a possibilidade de furtar à memória “coisas” da vida, algo que se viveu e guardou, é vaguear por entre sonhos e realidades, é reviver momentos e trazê-los à tona numa partilha de vivências, emoções e saberes, onde cada palavra proferida é muitas vezes acompanhada de grande comoção e sensibilidade. É lembrar que aquilo que nos define, enquanto pessoas, é as nossas memórias, as reminiscências de uma vida em toda a sua plenitude, atendendo a que um “acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois” (Souza, 2004:12). Ou ainda, porque as “recordações inserem-se num processo de sucessivas ampliações sobre o passado escolar, que surge imbricado em múltiplas intersecções com outras dimensões do ciclo de vida de cada indivíduo” (Mogarro, 2005:13).

Ainda sobre a importância da memória, Souza (2007) defende que esta

“é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as

<sup>17</sup> Clarice Lispector: romancista, contista, cronista e jornalista brasileira (Ucrânia, 1920 – Brasil, 1977).

lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas e das dimensões existenciais do sujeito narrador. É evidente que a memória inscreve-se como uma construção social e coletiva e vincula-se às aprendizagens e representações advindas da inserção do sujeito em seus diferentes grupos sociais. A relação entre memória e esquecimento revela sentidos sobre o dito e o não-dito nas histórias individuais e coletivas dos sujeitos, marca dimensões formativas entre experiências vividas e lembranças que constituem identidades e subjetividades, potencializando apreensões sobre as itinerâncias e as práticas formativas. O não-dito vincula-se às recordações e não significa, necessariamente, o esquecimento de um conteúdo ou de uma experiência.” (p.4)

Ao fazer-se uma incursão pela memória ressaltarão os acontecimentos que, de alguma forma, realmente marcaram o interlocutor, aquilo que de mais importante lhe aconteceu e que, por isso, “implica com o significado atribuído às experiências e ao conhecimento de si, narrando aprendizagens experienciais e formativas daquilo que ficou na sua memória” (Souza, 2007:8). Aquilo que se partilha nas narrativas de vida surge filtrado por anos de saber, por práticas e mudanças que se operaram, resultando de reflexões e aprendizagens próprias dos vários ciclos que se foram vivendo.

É, pois, à luz do que foi sendo enumerado que nasce este projecto. Para tal, perscrutou-se as histórias de vida de quatro docentes do ensino primário, partindo do pressuposto de que a “narrativa é tanto um fenómeno quanto uma abordagem de investigação e formação, porque parte das experiências e dos fenómenos humanos advindos das mesmas” (Souza, 2007:4).

Ainda que a vida de cada um seja subjectiva, são essas subjectividades que tornam este tipo de trabalho tão gratificante, pois possibilitam-nos vários olhares e leituras sobre a realidade escolar. Tal como refere Souza (2007),

“o trabalho com história de vida, memória e autobiografia tem contribuído na pesquisa educacional e na formação para a construção de um campo de produção de conhecimento pedagógico, através da produção de relatos autobiográficos, os quais possibilitam desconstruir imagens e representações sobre a prática docente, os fundamentos teóricos da prática e, desta forma, contrapor-se à memória oficial disseminada pelas políticas de formação e pela literatura pedagógica que vem estruturando o trabalho docente.” (p.8)

Os pontos de vista de quem esteve [está, porque um professor jamais se alheia dos assuntos que à educação dizem respeito] no terreno, a prática vivida, os problemas que se enfrentaram, as soluções encontradas, são certamente verdadeiros contributos para um melhor conhecimento da representação da profissão docente.

## 1.2- A abordagem

Este estudo tem por base o método qualitativo, uma vez que incide na análise de quatro narrativas de vida. Esta abordagem pressupõe “que o foco da investigação se centre na acção individual, desvendando a singularidade e totalidade da pessoa do actor biografada” (Afonso, 2005:99). As histórias de vida aqui em foco nasceram de entrevistas realizadas individualmente em casa de cada uma das intervenientes e tiveram uma duração que oscilou entre uma e três horas, sendo que uma das entrevistadas optou por responder por escrito.

As entrevistas foram do tipo semiestruturado, obedecendo somente a linhas orientadoras, de forma a evitar que as entrevistadas se sentissem constrangidas ou bloqueadas ou se dispersassem pela imposição constante de questões. Na realização da entrevista foi tido em conta a “liberdade de expressão”, de forma a, mais facilmente, “desencadear a narração”, conferindo-lhe assim um carácter espontâneo e natural (Poirier, 1999:98). Por vezes houve necessidade de fazer interrupções pontuais ou novas questões, com vista a clarificar ou concluir determinados tópicos, raciocínios ou lembranças que iam surgindo.

As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas com vista a uma cuidada análise dos quatro percursos de vida. Esta análise foi efectuada a partir das seguintes categorias de análise: dados biográficos, representação da profissão (o porquê da escolha, o que esteve na origem dessa opção), interesses pessoais e passatempos, formação inicial e contínua, prática pedagógica, realização profissional, trabalho a nível social/local, vida familiar e vida profissional, relacionamento com as famílias e comunidade em geral, projectos desenvolvidos, a vida e a profissão pós revolução de 1974, as grandes mudanças dos anos '80, episódios/situações mais marcantes. Estas categorias baseiam-se, por um lado, na temática abordada no enquadramento teórico-metodológico, e, por outro, em assuntos decorrentes das entrevistas.

O resultado de cada entrevista é uma transcrição fiel daquilo que foi referido pelas entrevistadas e consta integralmente em anexo a este trabalho.

A par das narrativas de vida, as docentes também disponibilizaram fotografias, planos de aulas, entre outros documentos, que ajudaram a ilustrar muito do que haviam referido oralmente.

Durante a realização das entrevistas não enfrentei grandes constrangimentos, uma vez que todas as participantes se disponibilizaram a receber-me em suas casas, facultando todo o tipo de informação que solicitava, demonstrando sempre grande

abertura face às questões ou temáticas abordadas e muita naturalidade e à vontade relativamente ao projecto em si. A abonar a favor desta situação está o facto de manter com a maioria delas uma relação de proximidade. Uma foi minha professora primária e duas delas eram amigas de família. Esta proximidade foi um dos factores principais na confiança que esteve subjacente às entrevistas e à facilidade com que as entrevistadas falaram das suas vidas e da sua profissão.

### **1.3- Descortinando vidas**

As histórias de vida que se analisam neste estudo pertencem a quatro mulheres oriundas do distrito de Portalegre, mas de zonas distintas deste distrito, mais concretamente do concelho de Elvas, do concelho de Alter do Chão e do concelho de Gavião. As participantes serão aqui apresentadas pelos nomes de Maria José, Teresa, Vitória e Lurdes.

Estas quatro professoras nasceram entre 1931 e 1940 e iniciaram a sua actividade profissional nas décadas de 50 e 60. A aposentação surgiria para todas nos finais dos anos 80 e início dos anos 90, quando contavam já 37 anos de serviço efectivo.

Maria José, a mais velha das quatro, nasceu em 1931. Reservada, mas directa nas palavras. Figura austera, extremamente organizada, ainda guarda extremosamente todas as suas memórias de escola: caderno com a listagem de todos os seus alunos, fotografias, recibos de vencimento; revela-se dedicadíssima ao magistério e profissionalmente muito exigente e rigorosa.

Fez a instrução primária em Elvas, mas os vários exames que eram exigidos na altura foram feitos em Portalegre. O curso do Magistério Primário foi tirado em Évora. Os seus pais possuíam, já naquela altura, ambos, a instrução primária. O pai era comerciante e a mãe doméstica; tem dois irmãos, um dos quais seu gémeo. Recebeu uma educação católica, aderindo aos movimentos da altura, JEC e LEC, e foi ainda membro da Mocidade Portuguesa Feminina, movimento que considera ter contribuído muito positivamente para a sua formação enquanto pessoa e profissional.

Começou a leccionar com 20 anos de idade, em 1951, em Alter do Chão, e passou a efectiva em 1956, na escola desta localidade. Uma vez em Alter, Joana passou a integrar a Acção Católica e colaborava, no seu tempo livre, como professora de Canto

Coral e Ginástica no Colégio de Alter<sup>18</sup>. Apesar de ter trabalhado em várias escolas e várias localidades, nunca trabalhou fora do distrito de Portalegre. A constituição de família não passou pelos seus planos, optando por se dedicar exclusivamente ao magistério. Aposentou-se com 37 anos de serviço, em 1987, aos 67 anos de idade.

Teresa nasceu em 1937. Com um ar dócil e meigo, afasta-nos, contudo, a sua timidez e relutância em falar de si.

Fez um percurso escolar contínuo, culminando no curso do Magistério Primário, também de Évora. Iniciou a sua carreira profissional com 18 anos, na Escola Primária de Tolosa e terminou em Alter, após 37 anos ao serviço da educação. O seu pai era agricultor e não possuía escolarização alguma; por sua vez, a mãe era doméstica, mas tinha a 5ª classe.

Ao contrário de Maria José e de Vitória, Teresa optou por constituir família, apesar das exigências da profissão. Refere que o marido, também professor, foi sempre um grande e bom apoio tanto em matéria de trabalho como em casa.

Vitória teve um percurso diferente de todas as outras. Nasceu em 1938, numa pequena aldeia do concelho de Alter do Chão. Os seus pais não possuíam qualquer nível de ensino; a mãe era dona de casa e o pai esteve sempre ligado ao meio rural: foi cocheiro, capataz e agricultor. Mulher de trato fácil, muito acessível, espontânea, decidida, extrovertida e divertida, mas com grande sentido de responsabilidade e capacidade de trabalho. É um verdadeiro exemplo de vocação e força de vontade, características que a orientaram na luta pelo objectivo principal que a guiava desde sempre: ser professora.

Depois da instrução primária parou os seus estudos e mudou-se com a família para a sede do concelho, pois o pai não queria que as filhas trabalhassem no campo e em Alter havia outras oportunidades. Foi para a costura, tornou-se catequista e aderiu ao movimento da Acção Católica, ficando responsável pela pré-JACF de Alter do Chão. Aos 16 anos decidiu retomar os estudos e, após o exame do 2º ano do liceu, fez o exame para regente escolar. Em 1956, e com apenas 18 anos, estreou-se na escola de Flor da Rosa.

Em 1959 abre o Colégio em Alter do Chão e Vitória resolve tirar o diploma do ensino particular para poder leccionar nesta instituição, o que viria a acontecer até 1971.

---

<sup>18</sup> Externato Diogo Mendes de Vasconcelos, instituição que ministrava o ensino particular em Alter do Chão.

No entanto, e apesar de vários cursos e formações, o seu desejo de ser professora e a procura de conhecimentos mais aprofundados nesta matéria levaram-na a entrar para o Magistério Primário de Portalegre, em 1972. Concluído o curso recebeu um convite para integrar o corpo docente desta instituição, que declinou por gostar realmente de ensinar, mas ensinar a crianças. Daqui para a frente Vitória esteve sempre ligada à Telescola e sempre no concelho de Alter. Aposentou-se em 1997, com 36 anos de serviço e 59 de idade, e refere nunca ter sentido necessidade de constituir família, pois defende a ideia de que “um professor tem muitos filhos”, facto que lhe preencheu sempre a sua vida.

Lurdes é a mais nova das quatro. Nasceu no concelho de Elvas, viveu alguns anos em Portalegre e, tal como as restantes, radicou-se em Alter do Chão. Diz-se teimosa e vaidosa, mas é principalmente dona de uma personalidade muito forte e decidida. Filha única, o seu pai, 1º Cabo da Guarda Fiscal, possuía a 4ª classe e, segundo Lurdes, uma mente muito avançada para a sua época; a mãe também tinha a 4ª classe e, apesar de se dedicar à casa, ia fazendo alguns trabalhos como modista. Lurdes fez a instrução primária em Vila Boim e, por vontade do pai, toda a família se mudaria para Portalegre, a fim de Lurdes ter outras opções de estudo.

Após a conclusão do liceu, entrou para o Magistério de Évora e a sua actividade profissional iniciar-se-ia no distrito de Leiria, numa escola de Peniche. Casou-se, teve um filho e geriu sempre bem o facto de ser mulher, mãe e professora. Aposentou-se com 52 anos, em 1992, com 33 anos de serviço.

## **2- Percursos de vida, a revisitação de si e a dedicação à causa**

“Formar-se, não é instruir-se; é antes de mais, reflectir, pensar numa experiência de vida [...]. Formar-se é aprender a construir uma distância face à sua própria experiência de vida, é aprender a contá-la através de palavras, é ser capaz de a conceptualizar.”

Rémy Hess, 1985 (citado por Nóvoa, 1988: 115)

### **2.1- Como tudo começou, a representação da profissão**

A opção por uma profissão, normalmente, parece ser algo complicado, difícil, pois como poderemos saber o que realmente gostamos sem o experimentarmos? Mas, por vezes, aliada à ideia de profissão surge também a ideia de vocação, e por vocação

entende-se, segundo o dicionário da língua portuguesa contemporânea (2001), “a tendência ou propensão que uma pessoa manifesta para dada actividade, profissão ou área de estudos” (Academia das Ciências de Lisboa:2001:3774). A palavra vocação, por sua vez, deriva do latim *vocare* que significa *chamar* ou *chamado*. Assim sendo, a vocação será então um misto de grande vontade interior e aptidão para realizar ou desenvolver algo.

Vejamos então como tudo começou para as nossas quatro professoras e o que originou esta opção pela profissão docente. Oriundas de meios diferentes, com percursos de vida muito próprios e distintos, mas com projectos de vida que acabariam por se cruzar por força do magistério, actividade que desempenharam em conjunto durante cerca de trinta anos, três delas na mesma escola e as quatro no mesmo concelho.

Maria José confessa que o desejo de ser professora surgiu-lhe na primeira infância,

“desde criança gostava muito desta profissão, mostrava isso nas brincadeiras que tinha...”

Mas também pelo facto de ter tido uma professora que sempre achou que devia continuar a estudar, mesmo que para os pais isso significasse um esforço acrescido, pois tinham três filhos e não pretendiam distinções entre eles, contudo,

Essa professora é que teve muita influência na minha vida, porque ela teimou sempre que eu havia de ser professora, levou-me a admissão.

No entanto, essa decisão passava pelo aval e reflexão da família. Apesar da relutância da mãe de Maria José, a insistência da sua professora foi bem sucedida, pois

naquele tempo havia a Mocidade Portuguesa Feminina, então quem era a subdelegada, em Elvas, era uma senhora que depois foi minha madrinha. [A minha professora] foi falar com ela e disse: “tem de arranjar uma maneira, através da Mocidade, que a Joana vá estudar para o colégio. Era um colégio de freiras salesianas e eu fui para o colégio. Fiz o secundário. Depois foi o magistério...”

Maria José, entretanto, sentia o peso da responsabilidade e tinha noção das despesas que acarretava para os pais, por isso, acedeu à proposta que lhe foi endereçada pela madre do Colégio das Salesianas de Évora.

«Se a menina quisesse, tenho aqui duas aspirantes [à ordem] que precisam de fazer a 4ª classe e a admissão e eu preferia que elas ficassem dentro de casa do que fossem para a rua.»

“Ora eu fiquei radiante e disse: “Com o meu trabalho eu pago”. E foi assim que eu estudei os 2 anos no Magistério.”

O trabalho que Maria José desenvolveu em troca de alojamento funcionou não só como um contributo para enfrentar as despesas, mas conferiu-lhe também dignidade, pois tinha como compensar o favor que lhe haviam feito.

Por sua vez, Teresa diz-nos que

“desde muito nova que senti o desejo de ser professora.”

No entanto, não parece ter tido grandes problemas em seguir o que a sua vontade ditava, pois,

“toda a família me apoiou e com a ajuda dos meus pais consegui tirar o curso.”

Também Vitória apresenta uma vontade muito grande em ser professora, desejo que a acompanhava desde criança, mas essa vontade agudizou-se pela influência da sua professora primária, como expressa ao dizer que

“optei por ser professora porque sempre gostei de crianças, mas a maior força veio-me do testemunho e do exemplo da professora primária. Ela foi sempre o meu ídolo, o meu exemplo, e o exemplo dela criou em mim ainda um desejo maior de ser professora.

Nós cumpríamos tudo aquilo que a nossa professora dizia. A professora para nós era o nosso ídolo. E foi isso que me levou realmente a ser professora.(...)

Às vezes nos sábados, nós até vínhamos ter com a professora ao caminho, porque ela vivia em Alter, e às vezes ela dava-nos a aula no campo. Isso tudo me levou a mim a copiar e mais tarde eu fiz isso.”

Mas o desejo de Vitória em tornar-se professora parecia demorar a concretizar-se por força de várias circunstâncias.

“Quando terminei a escola primária, aos 11 anos, fiz a 4ª classe e os meus pais... o nosso emprego cá, o que havia era o campo, o meio rural... e portanto, os meus pais não queriam que fôssemos para o campo e ele, então, comprou uma casa em Alter do Chão para que as filhas não fossem para o campo. Aqui em Alter já havia a possibilidade de ser costureira.”

Ao contrário de Teresa, para Vitória os condicionalismos económicos e a interioridade a que esta região do país estava votada eram obstáculos à concretização do tão almejado projecto de vida. Contudo Vitória não era mulher de baixar a guarda ou desistir daquilo que a sua vontade ditava. Uma vez que se haviam mudado, Vitória acrescenta que em

“Alter, já conhecia o sr. Padre. A madrinha [a professora] vivia em Alter, fui logo convidada para dar catequese, era muito certinha... Quer dizer, não era certinha, eu gostava era muito de tudo o que fosse com crianças. Comecei então a dar catequese e depois também fui convidada para a Acção Católica, aqui era a JAC. Aos 16 anos fiquei logo

responsável pela pré-JACF. Ficava com as crianças, tínhamos reunião, reunia com elas, nos domingos ou nos sábados, conforme, porque dantes havia também nos sábados aulas.”

Vitória não entrou para o Magistério, nem iniciou o seu percurso profissional como professora, no entanto foi desempenhando outras funções e actividades que também envolviam crianças. O facto de pertencer ao movimento da Acção Católica enriqueceu-a em muito, pois os membros da AC dispunham de formação a vários níveis, nomeadamente “reuniões de grupo, conferências, cursos, palestras, inquéritos, peregrinações, retiros, publicações, festas, congressos”. Todas estas actividades pretendiam “apelar a um ideal, de aprofundar o sentido de pertença, de reforçar o sentimento de corpo e de exprimir um espírito de comunhão” (Fontes, 1994:82-83), características que acompanhariam Vitória ao longo dos anos.

O caso de Lurdes é diferente. O seu sonho era ser Assistente Social, mas o seu futuro já havia sido traçado pelo pai, a quem Lurdes obedecia, pois a vontade e autoridade paterna eram inquestionáveis. O pai é que mandava.

“Eu nunca pensei ser professora! Tirei os 4 anos em Vila Boim e então nessa altura ninguém ia estudar, ia tudo para a costura e nós habituávamo-nos logo de pequeninas a sentar ao pé da mãe, com as bonequinhas a fazer a roupinha, a cortar, a fazer essas coisas todas, então nunca pensei. Simplesmente o meu pai sempre teve uma mentalidade um bocadinho avançada e sempre quis dar um curso à filha, porque antigamente a mulher não tinha voto em nada, casava, o marido é que era dono de tudo e a mulher era uma escrava, e o meu pai não queria isso para mim. Então vendeu o que recebeu da parte dos meus avós maternos e paternos e pensou dar-me um curso.

Desde sempre eu o ouvi falar de professora, professora, mas eu não ligava àquilo. Quando terminei a 4ª classe as minhas amigas iam para a costura e eu queria ir também para a costura.”

No entanto, Lurdes não foi para a costura, pois, tal como refere acima, o seu pai tinha uma mentalidade aberta e desejava algo mais para a filha, nem que para isso tivesse de abdicar de outras coisas. Apesar de aceder aos caprichos e vontade do pai, Lurdes fez o 5º ano e o exame de admissão ao Magistério e

“então lá tirei o curso de professora. Fui tirar o curso e, depois, em contacto com a parte teórica e, ao mesmo tempo, com a parte prática, comecei a gostar. Já íamos dar aulas e assistir a aulas nos arredores (...). Então davam-nos uma criança para nós fazermos o perfil psicológico (...). Depois começámos com as aulas práticas, a fazer as planificações das lições e, claro, gostei.

Isto era no Magistério de Évora. Eu fui para o Magistério de Évora em 58 e em 59 abriu o Magistério em Portalegre. Mas o meu pai, apesar das

dificuldades financeiras, não quis que eu perdesse um ano, porque ele dizia que um ano era muito importante numa carreira.”

Como se depreende pelas palavras de Lurdes, os projectos de seu pai iam bem mais longe do que o simples tirar de um curso. O garante de uma carreira e a respectiva independência que daí adviria era também uma preocupação muito notória.

Lurdes conclui então que

“não foi aquela vocação de pequenina, em que se começa logo a brincar e a dizer que quer ser professora, não. E depois nessa altura pouca gente ia estudar, só o meu pai com a maneira de pensar dele é que... Não queria que a filha estivesse dependente do marido...”

A opção pela profissão de professora parece, em três dos casos, vir de uma “vontade interior” reforçada pela “vontade de seguir um modelo” que, em certa medida, idolatravam – o das suas professoras primárias. Há, no entanto, um caso isolado, em que a opção pela profissão docente aparece como garantia de independência, segurança e estatuto. A ideia de que a formação é um investimento e garantia de promoção social.

Sonho ou não, com mais persistência ou por imposição, o facto é que estas quatro mulheres entregaram-se durante mais de trinta anos a um projecto que ia muito para além das suas expectativas. A entrega ao magistério e à causa da educação fez delas também modelos a seguir, figuras respeitadas na comunidade onde se radicaram e mulheres realizadas com a profissão que abraçaram.

## 2.2- A formação inicial, os primeiros anos

Pelo atrás exposto ficámos a saber que três das entrevistadas fizeram um percurso contínuo e, por conseguinte, as três na mesma instituição de ensino – o Magistério Primário de Évora<sup>19</sup>. A outra docente teve um percurso distinto; começou ainda nova somente como catequista, depois foi Regente Escolar, passou pela experiência do Ensino Particular e, finalmente, formou-se, mas no Magistério de Portalegre<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> A Escola do Magistério Primário sucederia à Escola Normal de Évora, fundada em 1886 (primeira de 2ª classe no país). Encerrada em 1892, seria reaberta em 1896, no mandato de João Franco. Com a política governativa do Estado Novo voltou a ser encerrada. Contudo, o Decreto-lei nº 33.019, de 1 de Setembro de 1943 autorizava o Ministro da Educação Nacional a criar mais cinco escolas no continente. Na sequência desta determinação foram criadas as Escolas de Évora, Viseu, Faro, Guarda e Bragança. A Escola do Magistério Primário de Évora seria albergada no Convento de Santa Mónica (Cf. Santos, 2009).

<sup>20</sup> Cujas aberturas remontam a 1959.

Maria José recorda os anos em Évora, referindo que as experiências vividas antes do magistério, nomeadamente como membro da MPF, foram muito benéficas para a sua formação a vários níveis, contribuindo, inclusive, para a sua prestação como futura professora. A MPF agia de forma a criar “uma elite feminina” aperfeiçoada, capaz de bem educar, mas também servir a sociedade, num espírito de missão e entrega ao próximo (Pimentel, 2003:175).

“Eu tive formação no colégio, até porque era um colégio de religiosas, mas tive muita formação através da Mocidade Feminina. Porque eu, a partir dos 13 anos, comecei a frequentar os campos de férias da mocidade, que eram sempre em Évora. Aí tínhamos aulas de religião e moral, tínhamos educação física, tínhamos formação nacionalista (porque era uma organização de estado), culinária... Eu depois comecei, quando já estava no Magistério e todos os anos ia para ao campos de férias, (...), e comecei eu a dar as aulas da Educação Física. Como tinha no magistério, ela pediu-me: “Não mandamos vir ninguém, e a Maria José passa a dar as aulas nos campos de férias”.

Naqueles dois anos, foi a primeira vez que na minha vida recebi dinheiro por trabalho prestado.”



*Figura 1* Colónia de Férias da Mocidade Portuguesa Feminina, 1945.

Após a conclusão do curso, Maria José inicia a sua carreira na escola feminina de Alter do Chão, em 1950, e lembra que chegou um pouco assustada pois

“eu não conhecia absolutamente ninguém, ninguém, e eu vim sozinha.”

Ao contrário da realidade actual, os jovens da altura, em especial as jovens do sexo feminino, não estavam habituados a muita liberdade ou experiências que englobassem abandonar, ainda que temporariamente, o lar; muitas vezes essa oportunidade só surgia por imposição profissional, como reforça Maria José:

“A minha vida até aos 18 anos, quando saí de casa, foi sempre em Elvas. Depois fui para Évora e em 1951 vim para Alter.”

Esta professora reconhece que os tempos eram muito difíceis e que os docentes tinham de abdicar da sua comodidade ou fazer sacrifícios para garantir um lugar na carreira, pois

“éramos agregadas e depois é que se passava ao quadro efectivo. Então quando se chegava a Julho deixava-se de ganhar, de férias não se ganhava nada. Só depois em Outubro.

Estive em Alter do Chão, no 2º ano estive em Alter Pedroso, depois no 3º ano fui para Vila Fernando, a terra do meu pai, e a seguir vim outra vez para Alter Pedroso.

Em Alter Pedroso, quando se chegou ao Natal tive de vir para Alter do Chão, estava aqui em comissão uma regente, porque [em Alter Pedroso] eu só tinha 29 [alunos] e o mínimo eram 35. Então a regente que estava em comissão passou para lá, porque as regentes podiam ter menos, e eu passei para aqui outra vez, para Alter do Chão. Depois há tanto tempo sem ganhar, ainda concorri a Portalegre. Concorri porquê? Ficava-se em quarto ou quinto lugar na lista dos agregados e como estava em quarto, nas três primeiras [posições] púnhamos terras, que quase de certeza não íamos lá parar, cidades. Eu pus Portalegre numa dessas terras e realmente depois fui de facto colocada em Portalegre.

Então fiquei ali e depois dali de Portalegre é que concorri, porque a gente podia concorrer durante o ano, concorri a efectiva. Deitei-me de cabeça, como a gente costuma dizer e fui para efectiva logo em Janeiro...”

Maria José remata esta parte do seu discurso apontando o carácter educativo das exigências e dificuldades inerentes aos tempos que corriam. Normalmente é na adversidade que o ser humano se revela, e Joana corrobora esta ideia ao referir que

“estas dificuldades por que a gente passa, que a gente vence, é que nos dão depois uma certa força! (...) A gente não podia desistir. Fiquei desterrada para Galegos. Só se ia Natal e Páscoa a casa, e mais nada ... Agora, graças a Deus, há os carros, as pessoas deslocam-se facilmente, mas isso naquele tempo não existia.”

Teresa refere que

“Logo na Escola do magistério nos incutiam a ideia de que a nossa actividade escolar devia ser de sacrifício e espírito de missão. Com esta formação dedicávamo-nos inteiramente à tarefa de educar e ensinar e algumas vezes com prejuízo da família. Também acontecia prolongarmos as aulas para além do horário escolar principalmente na proximidade dos exames e provas finais.”

Também Lurdes inicia o seu percurso no Magistério de Évora, lembrando como se processava a sua formação.

“Na parte prática assistíamos a aulas, preparávamos os planos das lições que nos eram destinadas, para darmos e sermos avaliadas. Escolhíamos também uma aluna, para fazermos o seu perfil psicológico.

No fim do curso (além das provas escritas) tínhamos de dar uma aula, que nos era atribuída, perante um júri de três professores a assistir e, de seguida, tínhamos uma prova oral com o mesmo júri em que tínhamos que justificar e defender os métodos utilizados durante a aula.

O desenvolvimento das práticas pedagógicas ao longo dos anos, vai se adaptando às dificuldades que vão surgindo no dia-a-dia.”

Mas também recorda os seus primeiros anos como agregada.

“Claro que nos primeiros anos ainda andei por terras pequenas, nos dois primeiros anos estive no distrito de Leiria: no primeiro ano estive ao pé de Peniche, que foi óptimo, e no segundo ano estive ao pé do Bombarral. Depois efectivei-me e vim então para o distrito de Portalegre.

O primeiro ano que exerci, tinha média de 14, mas havia meninas no distrito de Portalegre que tinham média de 11 e de 12, mas que eram das amizades do director. Então o director, chamou os pais e conseguiu que um grande grupo fosse para Leiria, que havia falta de professoras, dizendo-nos que nós não conseguiríamos apanhar lugar no distrito de Portalegre, que era para nos por a nós para fora e depois as outras ficavam no nosso lugar. Isso não me preocupou muito porque eu fui conhecer outras terras.”

Esta docente afirma que era bastante rigorosa e exigente.

“O meu primeiro ano foi de exigência: uma professora com 19 anos, com 40 alunos, 2ª e 4ª classe, fazer passagens do 2º ano, levar os alunos a Peniche a fazer exame, professores que eu não conhecia, tanto nervos tinham as crianças como tinha eu. Mas, graças a Deus, passaram todos, logo no 1º ano tive bom desempenho.”

O caso de Vitória é completamente diferente. Tudo começou por gostar muito de crianças e por sentir que era uma espécie de chamamento temperado com uma grande dose de persistência e luta. Embora o seu percurso não tenha sido contínuo em termos de formação, é todo ele muito rico em experiências que englobam as crianças e o ensino. Inicia-se como catequista, faz o exame para regente escolar, passa pela experiência do ensino particular e culmina com o tão almejado curso do Magistério Primário, quando contava já 32 anos de idade. Vejamos o que nos relata.

“Como eu gostava de crianças, ... nessa altura, tinha 15/16 anos, havia muita falta de professores. Então, de vez em quando, quando havia escolas sem professores faziam uns exames, em Portalegre, e depois nós podíamos leccionar. Fazia-se prova escrita, prova oral. Nessa altura chamava-se exame para Regente Escolar. Havia também as professoras pára-queda, que eram professoras que tinham o 5º ano e que ficavam a leccionar, porque havia muita falta. Chamavam-se assim por não terem passado pelo Magistério.

Entretanto fiz o 2º ano do liceu, antes de fazer o exame de regente, que fiz em 1956.

Quando abriu o exame para regentes eu comecei a dizer “eu vou, eu vou...” E tive também apoio da minha professora, porque como vim para

Alter continuei o contacto com a minha professora. Entretanto aos 16 anos eu fiz o crisma e convidei-a para madrinha de crisma. Os laços de amizade foram assim criados. Em casa dela, aos fins-de-semana assistia ao preparar das lições.

Entretanto, nesses exames [de regente] eu passei e passei com uma nota boa, foi em Outubro de 1956. Tudo gostou muito de mim porque eu tinha muita facilidade de falar, já estava habituada, era alegre. De tal maneira que fui logo colocada. Em Janeiro/Fevereiro fui logo colocada na escola de Flor da Rosa. Eu, com 18 aninhos...”

Mais tarde,

“Fiz a parte de letras num ano, em Évora, e fiz a parte de ciências. Consegui fazer o 5º ano. E depois tirei o diploma de ensino particular. Com o diploma do ensino particular e tudo isso fui logo convidada para ficar no colégio<sup>21</sup>.

(...) Mas o meu sonho era tirar o magistério e como realmente eu podia, porque ainda estava na idade, nem esperei, fui logo preencher os papéis, mas como não sabia se entrava, entretanto ainda arranjei outro emprego... Eu nunca parava. Ainda estive a trabalhar uns meses em Portalegre, no Centro de Saúde. Mas passei no exame de admissão e iniciei o magistério, o meu sonho era a escola!

Fiz o magistério. Como já tinha muita prática de ensinar aqueles anos todos, tinha muita facilidade em dar aulas. Fui várias vezes escolhida para dar aulas no anfiteatro para toda a escola. Lembro-me que a primeira que dei foi sobre o metro, decímetro, centímetro e milímetro. Gostaram muito do material que eu tinha juntado para a aula, mas todo esse material era material reciclado. Hoje em dia não há falta de material, mas naquela altura não, nós tínhamos que fazer tudo. E eu aproveitava tudo: os saquinhos de plástico onde vinham as meias, o cartão onde vinham as meias, rolinhas, coisinhas, tudo era guardado e depois era aproveitado para as aulas. Comecei por contar uma anedota sobre um miúdo que ia comprar nastro, fiz um decímetro para cada um dos presentes.”

Vitória relembra também que nesta etapa da sua formação manteve sempre um bom relacionamento com todos os que a rodeavam, recebendo ofertas de trabalho bem tentadoras.

“No magistério, professores e alunos, fui sempre bem recebida por todos. Nessa altura tinha vários professores, um deles era o Dr. Castro e eu até fui escolhida para fazer parte das reuniões do IASE, para [...] representar os alunos. Ia às reuniões com os professores, dei-me bem com eles todos. Estava sempre disponível também para tudo o que era preciso e que eles pediam. Terminei o magistério com 15, embora eu estivesse sempre quase com média de 16, mas aquilo havia poucos 16 e 17 para atribuir.

Quando eu terminei estava como director o Dr. Mário Freire e convidou-me até para eu ficar como professora de Didáctica no Magistério,

---

<sup>21</sup> Externato Diogo Mendes de Vasconcelos, comumente chamado de Colégio, instituição de ensino particular.

mas eu nessa altura já estava colocada, na telescola, logo no meu concelho, em Cunheira.

Quando eu fui convidada, nessa altura já tinha ido a Cunheira, já tinha gostado da comunidade, das crianças e depois disse: “tenho os meus pais velhinhos, tenho já as minhas crianças, e portanto, como professor de Didáctica qualquer professor está interessado e para a aldeia nem toda a gente quer ir”. Ele entendeu e ficámos sempre amigos.”

A humildade e o espírito de missão parecem ter sido características que sempre acompanharam Vitória, pesando por isso nas opções que ia tomando. Um cargo de professora no Magistério seria, para muitos, a conquista de algo distinto, contudo, para Vitória outros valores se levantavam; a sua realização profissional não passava pela ascensão na hierarquia profissional, mas sim pelo facto de poder ajudar as crianças e a comunidade.

Quatro docentes, quatro percursos diferentes. Três apresentam um percurso contínuo, sem interrupções de qualquer ordem. Uma passou por etapas diferentes, mas detentora de uma força de vontade muito grande que lhe facultaria a oportunidade de alcançar e concretizar o seu sonho. Quatro exemplos de vida bem demonstrativos do que era ser professor há alguns anos atrás. A entrega, a devoção, o espírito de sacrifício, a adversidade própria de uma época de exigências e controlo apertado, era este o universo em que se moviam as professoras que se iniciaram no magistério na segunda metade do século passado.

### **2.3- A formação contínua**

Todas as docentes que fizeram parte deste estudo manifestaram forte preocupação com a sua formação contínua. Embora todas tivessem formação específica e inicial, não descuraram a evolução dos tempos e os seus conhecimentos, participando em cursos de curta duração que lhes facultariam outras possibilidades dentro da docência e conhecimentos mais aprofundados.

Maria José foi uma das que frequentou mais formações e algumas delas conferiram-lhe também a oportunidade de ser formadora.

“Nós tínhamos, de vez em quando, aqueles cursos de formação, já mais ultimamente, em que se reunia o pessoal todo aqui do concelho, outras vezes a nível de concelhos limítrofes; depois começou a haver a 6ª classe, a 5ª e a 6ª classe (ciclo complementar do ensino primário), em paralelo com a telescola, tínhamos de tirar um curso, no magistério, para podermos orientar os alunos de 5ª e 6ª classe, e eu tirei esse curso, em Portalegre.

Mais tarde, houve como monitora, arranjaram umas acções regionais e fui para um curso para Lisboa [para poder fazer essas acções regionais junto dos outros colegas segundo os parâmetros que nos tinham dado em Lisboa], na Escola Preparatória Eugénio dos Santos. Tínhamos acções regionais feitas em Fronteira, Avis, Crato.”

Devido à revolução de Abril os programas sofreram profundas alterações que exigiam outro tipo de abordagem, isto porque,

“Até essa altura, os programas, desde que eu comecei a trabalhar, eram sempre os mesmos. E fui, aqui por este concelho, para um curso de formação de orientadores para reciclagem de professores, precisamente para anunciar uns programas completamente diferentes, já muito mais estes trabalhos manuais... eu fiquei nessa parte, éramos 3 colegas que fomos fazer esse curso. Foi no Externato São Vicente de Paulo, no Campo Grande, em Lisboa. (...) Trouxemos até cartazes... Entre os três é que viemos depois ministrar, apresentar os novos programas em Portalegre, Fronteira, Avis, no Crato e aqui em Alter.”

Mais tarde, chegou a vez das reuniões, momentos que até então eram raros na docência, pois ao professor cabiam todas as tarefas independentes das dos outros seus colegas.

“Depois começou a haver já mais reuniões, mesmo com os inspectores. Os inspectores, no princípio que eu comecei a trabalhar, era só para vigiarem o trabalho dos professores, não havia assim reuniões como ultimamente... vinham às vezes para fazer reuniões a nível de concelho, mas a princípio não; vinha o inspector para ver o nosso trabalho. O inspector passava por ali, batia à porta, via o que estava a fazer, não havia, como depois foi obrigatório, (...) o programa do dia. Antes não era nada assim, não era como uma coisa por escrito. Depois já tínhamos de reunir para as avaliações que [antes] não havia. Tínhamos que reunir para dizermos em conjunto qual era a opinião deste aluno, daquele aluno, ... embora cada professor tivesse a sua turma que isso nada existia, o professor levava aqueles alunos que achava que estavam em condições de fazer exame, tanto na 3ª como na 4ª. E depois nós éramos destacados, ia fazer exames ao Crato, a Marvão.”

Também Teresa denota a mesma preocupação concernente à sua formação e conta-nos que

“Ao longo dos anos fui desenvolvendo e aperfeiçoando as práticas pedagógicas através da leitura de livros relacionados com o ensino, conversa com os colegas, reuniões, acções de formação, planificação diária das aulas, experiência ao longo dos anos e contacto com os alunos.”

À semelhança de Maria José, Vitória apostou forte na sua formação, de forma a garantir o seu sucesso profissional junto das crianças e jovens que lhe eram confiados, preocupavam-na a qualidade e solidez dos seus conhecimentos.

“A minha preocupação foi sempre formar-me. Eu cheguei à telescola em 75 e em 76 foi criado um curso de apoio, na faculdade de Évora, aos professores do CPTV e eu fui logo. Assim que chegou o convite eu fui a Évora e inscrevi-me. Todos os do concelho de Alter foram inscrever-se, mas só fiquei eu do concelho de Alter. Houve muitas desistências, mas eu continuei e gostei. Depois tirei a carta de condução e comecei a ir para Évora sozinha, levava como companhia a madrinha. Passado um tempo, conheci os colegas de Monforte, que tinham continuado e tinham um lugar para mim no carro deles.

Então ia todos os sábados até Monforte no meu carro e daí seguíamos para Évora.

Este foi um curso muito bom, porque tinha a pedagogia, tinha didáctica, psicologia e ainda avaliação, porque nessa altura começou a aparecer a avaliação contínua, que era uma coisa nova. O orientador do curso era o reitor da universidade, o Dr. Manuel Patrício.”

A experiência da telescola exigia muito do professor, pois havia duas secções: a de ciências e a de letras. Por isso, Vitória diz que, mais uma, vez sentiu necessidade de voltar a aprofundar os seus conhecimentos, porque

“Na Cunheira, como fui a primeira a chegar, escolhi a secção que gostava mais, escolhi ciências, depois a outra colega ficou com as letras. Em Seda já não pude escolher, porque era uma colega que já lá estava há muito tempo e, eu embora fosse mais velha, não tive coragem de escolher.

Nessa altura eu comecei a pensar: “ao tempo que eu não mexo nas letras”. Então matriculei-me no colégio de Fronteira e fui fazer o curso complementar dos liceus, que era o 10º e 11º anos, de humanísticas. Havia uma disciplina que tínhamos de fazer prova escrita e prova oral, eu fui fazer ao liceu de Portalegre, era Direito, passei com 15 na escrita e 17 na oral. Depois tirei também Francês, Técnicas de Francês, Alemão. De manhã ia **para** as aulas e à tarde ia **dar** aulas.”

Lurdes consolidou a sua formação de base também com formações de carácter contínuo.

“Depois começamos a ter uns cursos, umas formações. Quando estava na Chança fui tirar, em Portalegre durante um mês, um curso para dar a 5ª e 6ª classe, no magistério. Depois, já cá em Alter, ainda fui com [uma colega] para Castelo Branco, 3 semanas, para nos prepararmos para darmos a telescola. Dava da parte da manhã, das 8:15 até à 1, a parte primária, e depois da parte da tarde dava a telescola.”

Para algumas destas docentes a criação da telescola e as inovações que essa modalidade de ensino acarretava foram um incentivo à formação, pois não estariam ou não se sentiriam habilitadas a ministrar tais cursos. Podemos inferir também que a revolução de Abril veio provocar algum mal-estar docente, pois as alterações que se implementaram exigiam uma completa mudança nas metodologias e programas até então aplicados.

## 2.4- A prática pedagógica/a docência

Os percursos profissionais das quatro professoras foram muito distintos, como distintas são as suas personalidades, facto que poderá estar na origem da forma como actuavam profissionalmente. Umas mais austeras, rigorosas e exigentes; outras mais maternais, mas igualmente exigentes, eis quatro mulheres que se entregaram a uma causa que pressupunha a sólida formação dos seus alunos, mas também a comunhão com o meio envolvente.

Importa lembrar que durante o Estado Novo era exigido ao professor uma determinada postura e forma de estar na vida e na profissão. “Os defensores da doutrina corporativa olham a escola sob dois prismas distintos, mas complementares. Por um lado, consideram a instituição escolar como um meio indispensável para “civilizar” os corpos e as almas. Mas, por outro lado, definem como competência da escola medir a graduação dos saberes a transmitir às gerações escolarizadas, de acordo com a idade” (Vieira, 2007:242).

Ao professor eram, também, exigidos comportamentos exemplares e a par da função de ensinar era-lhe, agora, exigido como principal tarefa a educação moral e cívica dos seus alunos de acordo com os conceitos do regime. As nossas docentes desempenhavam as suas funções à luz do que era então defendido e exigido, como afirmam por palavras próprias.

Maria José manifesta que, enquanto professores,

“Estávamos sempre atentos aos problemas dos alunos. Olha lembrome que uma vez houve vacinas na escola, era o Dr. Fortes. Chegou à conclusão que um dos alunos estava com tuberculose e o miúdo estava nessa altura na 3ª classe; o doutor foi lá e disse: “este aluno não pode frequentar a escola”.

Então o que é que eu fiz: ia todos os dias dar aula lá a casa e o aluno não perdeu o ano. O aluno era bom aluno e não podíamos excluir a criança, ele começou a fazer o tratamento... Portanto nós estávamos atentas a estes problemas. Eu, mercê de conhecer o meio, sabia bem como a coisa rodava em casa.”

Continua, dizendo que

“Naquele tempo não havia reuniões de pais, mas a gente estava em contacto com os pais. Havia qualquer coisa, o aluno não estudava, o aluno estava doente, a gente chamava os pais à escola, falava com eles. Agora não, agora há reuniões de pais, será melhor, será pior, tem os seus prós e os seus contras. Tínhamos exigência com o aproveitamento dos alunos. Estávamos sempre a ver se “ele está fraco nisto, veja lá se ele estuda” e assim é que era o nosso contacto com as famílias, não havia reuniões de pais neste tempo todo.”

Já Teresa confessa que

“Julgo ter desempenhado satisfatoriamente o meu trabalho. Na época era frequente o castigo corporal tanto na família como na escola. Quando o apliquei fi-lo sempre com a intenção de bem educar e preocupação de cumprir os programas que eram extensos e exigentes.”

Mas também reforça que

“À professora era exigido um comportamento exemplar dentro e fora da escola. Ser pontual, assídua, afectuosa com os alunos e tratar a todos de igual modo.”

Lurdes fez o Magistério e iniciou a sua prática lectiva aos 19 anos, imediatamente após a sua formação, em 1960. A docente refere que, tal como Teresa, o castigo fazia parte da sua prática, pois

“No curso não nos preparam para todas as dificuldades que surgem na vida real. (...) Por isso, nos primeiros anos fui muito exigente com os alunos. Talvez pela maneira como me ensinaram no Magistério e como actuaram comigo na escola. A professora era muito exigente e castigava. Quando me formei, o que aconselhavam era que, ao chegar à sala, devíamos entrar sérias, abrir a gaveta, tirar a régua e depois começar a falar. Só depois de termos a classe na mão é que começávamos a abrir o semblante.”

Esta atitude demonstra que ao professor eram exigidos comportamentos austeros e ríspidos que determinariam o bom funcionamento das aulas. Ao aluno era exigido respeito total pela figura do professor, nem sequer podia vislumbrar um possível questionamento da vontade ou atitude do mesmo. Lurdes ilustra bem esta característica quando refere:

“Tínhamos brio profissional e se a criança ia fazer um exame não podia errar. Mas também tínhamos estes resultados porque os pais nos apoiavam. Havia um grande respeito dos filhos pelos pais e esse respeito era transmitido para a escola. Os pais entregavam-nos e confiavam-nos os seus filhos.”

A ideia de que a escola era o prolongamento da família parece fazer-se notar. O pai em casa, o professor na escola, ambos têm a responsabilidade de educar, instruir. O “brio profissional” surge, então, como um factor de respeito pela dignidade do aluno, o professor não queria de forma alguma que o seu aluno falhasse, daí toda exigência. Mas o professor também se preocupava com a qualidade do ensino ministrado e com o seu prestígio, pois era a sua capacidade que estava em causa. Senão, veja-se o que Lurdes continua dizendo:

“As crianças tinham de saber muito e muita coisa, tinham de estudar muito. Por isso, quando chegávamos a uma turma, víamos quantos alunos tínhamos e achávamos dois terços. Desses dois terços, havia x alunos bons,

que passariam; depois havia os médios, que bem trabalhados chegavam lá; e por fim, havia sempre dois ou três desgraçados, os mais difíceis, mas que faziam muita falta para a conta. Se esses dois ou três não entrassem no grupo da passagem, o professor teria um deficiente, logo teríamos problemas, pois ao segundo ou terceiro deficiente vínhamos para a rua.”

Pelas palavras de Lurdes percebemos que o número de alunos que aprovavam ou não em exame era de extrema importância, pois influenciava a classificação e avaliação docentes. Na altura o professor era avaliado unicamente com deficiente ou suficiente. Lurdes continua, referindo que para se conseguir o tão almejado sucesso havia que ser muito exigente, austero e respeitado.

“(…) Mas simplesmente as crianças ficavam logo aterrorizadas. Nós trabalhávamos na base do temor. Mas, o director também disse que, depois de termos a classe na mão (classes enormes e com muitos problemas), então já podíamos começar a sorrir. Mas primeiro era a régua que se mostrava, batia-se com força em cima da secretária para a criança estremecer. Mas não se pensava que isso criasse problemas à criança, pois eles já vinham habituados de casa também a ser castigados pelo pai.”

Mas Lurdes também assume que a preocupação de ser eficiente e bem sucedida, por vezes, fazia esquecer-se outras questões, como por exemplo o que poderia estar na origem das dificuldades dos alunos, como refere,

“Não se olhava aos problemas que as crianças pudessem ter. Eu tinha mesmo, eu tinha de ser exigente para aqueles alunos, porque aqueles alunos tinham que aprender à força e aprendiam, coitadinhos. Martelavam tanto, tanto, que eles aprendiam a fazer o exame e ficavam bem. E tínhamos sempre a preocupação de não fazer os dois terços à tangente; sempre púnhamos dois ou três a mais, ainda assim se algum reprovasse tínhamos uma safra para termos os dois terços. Ao fim de dois ou três deficientes éramos expulsas do professorado.”

Apesar de assumir a lacuna face às dificuldades ou necessidades diferenciadas dos seus alunos, Lurdes também compreende que o sistema assim o exigia.

“Por isso, a professora nessa altura era má, vamos lá a ver o termo, para muitos a professora era má, deixou más recordações, mas a professora não tinha culpa, o sistema era o culpado, porque o sistema é que fazia com que a professora fosse assim. Mas também digo, quando vim para Alter, tenho alunos que castiguei e que são muito meus amigos, e outros cujos filhos foram também meus alunos e que depois me diziam: agora é que eu gostava de ser aluno da senhora. Quer dizer, nós fomo-nos adaptando ao tempo, às mudanças. E até nós próprias com os cursos que íamos fazendo, e a maneira de reagir da sociedade era diferente.”

Contudo, Lurdes ressalva que

“Claro que com os anos nós vamo-nos modificando, nós fazíamos aquilo [castigar], mas depois também brincávamos com as crianças nos recreios, a ensinar a cantar, a fazer rodas, jogos, (...) enquanto agora não há respeito pela professora, mas não há respeito nenhum, naquela altura havia respeito, mas um bocadinho baseado também no medo.”

Mas também havia a outra situação, a da entrega e dedicação incondicionais, até porque a missão do professor ia para além da simples tarefa de passar ensinamentos, pois a escola surge sob uma orientação “espiritualista e cristã”, desempenhando o professor a função de evangelização e “tendo sempre presente o lema «Deus, Pátria e Família»” (Adão, 1993:20). Por isso, Vitória recorda que quando ficou colocada, como regente, em Valongo, uma freguesia do concelho de Avis,

“estava lá também uma colega, que era uns oito anos mais velha que eu. Quando eu cheguei lá fui muito bem recebida, a colega quis que eu ficasse hospedada com ela e criámos uma amizade de irmãs. Nesse ano fiquei com a 1ª e 3ª classes. Dávamos catequese, íamos à missa. Nesse ano em Valongo fizemos o primeiro teatro de Natal, com canções, com os pais; ali aquilo era uma terra dispersa. Participávamos na comunidade, tínhamos uma amizade grande com as pessoas da terra.”

Vitória confessa também que o peso da responsabilidade de levar os alunos a exame era difícil de suportar, mas a sua crença em Deus e no seu próprio trabalho ajudavam-na a enfrentar as provas, como se pode comprovar pelas suas palavras.

“Estive no colégio vários anos. A madrinha depois do magistério não voltou, ficou logo no oficial cá, em Alter, e só quando saía da escola é que ia ao colégio. (...) E eu é que fiquei responsável e estive até 71, levei muitos alunos a admissão, tratei sempre os meus alunos como filhos. Quando iam a exame de admissão nós ficávamos com eles.

O primeiro ano que eu levei a exame de admissão ficámos no colégio das freiras<sup>22</sup>. Foi a primeira aflição, porque até ali eu nunca senti aflição de aulas nem de exames, porque era o meu nome que ia. Naquele ano era o nome do colégio que estava em causa e eu nesse ano, realmente, sofri um bocado. Sentia o sentido da responsabilidade, porque eram 27 alunos que iam a admissão e se não passassem... os pais tinham estado a pagar, era uma responsabilidade. Mas eu fiz tudo também para animar as crianças, eles também tinham vontade, eram muito meus amigos. Nessa altura o meu medo acabou por sentir grande consolação, porque tinha crianças de vários sítios, mas a preocupação era que eles não conseguissem. Mas todos passaram... Nos primeiros anos o pai do céu sempre me ajudou, isso é verdade. Se nós confiarmos, Ele ajuda-nos sempre! Como era uma coisa que eu gostava muito, fazia sempre o melhor, e quando a gente dá o melhor que a gente pode e tem, recebe sempre recompensa.

Nesse ano, o desenho que era “o Velho, o rapaz e o burro”, o Dr. João Tavares, que era o professor de Desenho, perguntou quem era o professor e

<sup>22</sup> Colégio/lar do Sagrado Coração de Maria, em Portalegre.

quis conhecer a professora, porque nos 27 desenhos não havia um igual... uns fizeram duas cenas, outros fizeram uma cena, outros quatro. Enquanto a maioria era uma paisagenzinha... e eu fiquei toda contente! Aquilo deu-me ânimo também, logo no primeiro ano... A gente também precisa de ânimo e esse ânimo deu-me força para continuar e continuei!”

Vitória nunca sentiu grande necessidade de recorrer ao castigo físico. Delicieime, se me é permitido o termo, quando me respondeu: “ eu não usava a régua, nunca senti necessidade. Eles respeitavam-me... Às vezes uma bofetada e um puxãozito de orelhas, mas a régua nunca”. Acreditava mais na compreensão e explicação das situações, até porque refere que,

“Eu nunca fui mãe, mas acho que as crianças entendem se lhes explicarem as coisas, o que é preciso é explicar. Quando a criança faz mal, fez mal porquê, tem de se dizer o porquê, o porquê do castigo, o porquê “disto”. Se nós dissermos eles aceitam.

A humanidade é a mesma, as pessoas são as mesmas, é verdade que tem outras maneiras de ver, houve realmente outra liberdade, que às vezes não fosse bem ordenada, não fosse bem liberdade e que não souberam gerir, mas acho que temos que voltar atrás e temos que ir lá, porque as crianças são sempre as mesmas e nós adultos é que temos que ajudar.”

Das várias transcrições anteriores, pode inferir-se que a eficácia também é importante para a realização e prestígio do professor. “É possível medir a quantidade e a qualidade da informação científica e técnica efectivamente transmitida pelo professor e a quantidade e qualidade da informação científica e técnica retida pelos alunos. As provas de aferição dos conhecimentos, realizadas segundo determinados princípios e critérios, tornam possível verificar em que medida o trabalho executado pelo docente é ou não é realmente eficaz. (...) (Resende, 2003:212). Por isso era tão importante respeitar os dois terços, assim como exigir o máximo dos alunos. As docentes, em especial Lurdes, referem várias vezes que os alunos tinham de adquirir conhecimentos aprofundados sobre conteúdos muito variados e depois tinham de demonstrar ser detentores desses conhecimentos, pois o bom nome e prestígio do professor também seriam postos em causa. Ao professor cabia a dolorosa tarefa de conseguir verdadeiras proezas, ainda que fosse necessário recorrer à coacção.

## **2.5- O prestígio da profissão e a grandeza do professor(a)**

O prestígio e reconhecimento dos docentes no regime eram um estatuto que se alcançava. Alcançava-se e era respeitado, independentemente das épocas, dos credos ou dos governos. Quando há dedicação, entrega e paixão pelas funções que se

desempenham, o reconhecimento surgirá sempre, mais tarde ou mais cedo, chegará e será duradouro.

O simples facto de serem alunas do Magistério é já garante de uma determinada conduta e reconhecimento social, como nos diz Lurdes,

“Todas as alunas do Magistério tinham de andar sempre de bata branca; vínhamos de casa já com a bata vestida. Vestíamo-nos dentro da decência.”

O recurso à bata branca era uma forma de distinção e já de grandeza perante a sociedade. Não seria qualquer pessoa a usar uma bata branca, este era um elemento caracterizador de uma determinada profissão. E Lurdes manifesta, com um certo regozijo, que

“Os homens mais velhos ainda hoje cumprimentam com «Bom dia, senhora professora».”

Também Maria José manifesta que

“Aqui em Alter o professor primário era visto como uma autoridade da terra que agora não é, mas naquele tempo era assim.

O professor primário era muito considerado no meio, agora é uma coisa diferente, talvez porque há mais professores e dantes não. Os pais viam o professor como uma autoridade na terra.”

Por sua vez, Teresa diz-nos que

“O meu relacionamento com as famílias, duma maneira geral, era bom. Os pais entregavam os filhos, confiantes no trabalho do professor e raramente discutiam a sua acção.”

Esta consideração e respeito demonstrado pelas pessoas da localidade são um indicador do prestígio do professor. A par do pároco, do guarda e do presidente da Junta, o professor era uma das figuras a respeitar e venerar. Pelo que atrás ficou exposto, podemos deduzir que o professorado do regime era uma classe profissional bem integrada, mas a quem era exigido normas rígidas e uma entrega quase total à causa. Ser professor ia para além da vocação ou da profissão. Era a entrega e o espírito de missão em toda a sua dimensão.

Lurdes demonstra bem essa característica quando diz que

“Mas a seguir à Páscoa, cada criança levou uma cadeira para minha casa e, depois de sairmos da escola, iam para lá e ficávamos ali a trabalhar até se ver.”

A dedicação ao magistério aparece aqui como uma forma de colmatar as necessidades sentidas pelos alunos ou pela professora, unidos por um único sentimento,

alcançar melhores resultados e o almejado sucesso no exame final, ainda que tivessem de trabalhar horas extraordinárias.

O saber que detinham enquanto profissionais era extravasado para além da escola, o seu engrandecimento e prestígio não se ficava pelos conhecimentos que possuíam enquanto professores, mas ia mais além. Era-lhes solicitada uma participação muito mais abrangente, na sociedade em geral, como refere Vitória,

“Na terra éramos tudo; éramos professores, catequistas; se alguém estava doente era o professor que se chamava. Éramos também organizadores de festas. Nunca trabalhei sozinha, além de outras colegas, também a comunidade ajudava bastante.”

Mas Lurdes demonstra ainda outras preocupações respeitantes à ideia de classe, especialmente no que toca aos lugares que cada um deve ocupar na hierarquia interna.

“Uma vez, quando fui Directora da Escola, solicitei a uma funcionária que arrancasse umas ervas do jardim, no tempo que tivesse livre, e ela respondeu que não lhe apetecia arrancar ervas. Eu disse-lhe então: «Podemos trocar. Tenho lá em cima os planos das lições para hoje. A senhora sobe, dá as lições que tenho para dar e eu vou arrancar ervas.» Perante a minha resposta a funcionária viu qual era o lugar dela e cumpriu a ordem.”

Aqui vislumbra-se bem a distinção entre os vários papéis que se desempenhavam na escola. O docente devia então resguardar o seu papel e funções muito próprias, às quais nem toda a gente conseguiria dar resposta. Ao propor à auxiliar o desempenho de funções para as quais esta não tinha formação, a docente demonstra a grandeza de uns perante a “suposta” ineficácia de outros. Segundo Resende, “ a hierarquia interna é respeitada, pois tal como a entrada na profissão, a progressão no professorado requer que o profissional demonstre ter capacidade merecida para ocupar os lugares devidamente ordenados pela carreira profissional” (Resende, 2003:213).

Já Vitória aparenta outras preocupações. Os alunos pareciam ser a sua razão de ser, demonstrando uma apreciação constante relativamente a estes, por exemplo quando refere que os alunos têm um grande sentido de justiça:

“A criança também é justa e compreende a justiça. Tive um aluno que não passou de classe e quando lhe perguntavam porque não tinha passado, ele respondia «mea culpa, mea culpa». Quando vêem que o professor tem razão eles aceitam.”

Ela não só demonstra respeito pelos alunos e pela sua pequena grandeza, como procura, através da afectividade, conquistar a confiança e a fidelidade dos mesmos. Foi referido pela docente, várias vezes no decorrer da entrevista, que a sua régua nunca fora

usada, “era a menina dos cinco olhos”, mas só servia para assustar os garotos. Também sobre esta tónica podemos parafrasear Resende, “a consagração da grandeza faz-se naturalmente por intermédio da adopção regular, no aluno, de hábitos de estar e de trabalhar civilizadamente na escola” (Resende, 2003:211).

Certo era que, durante toda a ditadura, a educação esteve sempre ligada a coacção. A necessidade de respeito e imposição era tanta que só se conseguia através de uma política do temor. Mas, esta docente demonstrou que se houvesse realmente vocação e paciência, amedrontar nem sempre era necessário. O prestígio do professor e o engrandecimento da profissão “opera-se através do saber que detém e de que faz uso na escola e noutras colectividades. (...) A profissão de professor, no estado de grandeza inspirada, requer a paixão de quem abraça o magistério com amor” (Resende, 2003: 211).

## **2.6- O trabalho a nível social, o relacionamento com a comunidade**

Já abordamos aqui a questão que o trabalho do professor ia mais além do que a simples tarefa de ensinar. Todas as docentes se integraram muito bem na comunidade alterense e participaram activamente em vários movimentos. Lurdes e Teresa integraram vários anos a catequese e participaram em algumas festas. Joana e Vitória foram mais activas.

Maria José partilha connosco que quando chegou a Alter do Chão começou por pertencer à Sopa dos Pobres.

“Eu já pertencia à conferência de S. Vicente de Paulo no Magistério e aqui comecei também a pertencer e ia a casa dos doentes e das pessoas mais pobres.”

Maria José e Vitória também tiveram a sua parte de mecenas e voluntárias no Colégio de Alter. No caso de Joana era uma actividade que desenvolvia após um dia de trabalho na escola primária.

“Comecei então a trabalhar no colégio, a escola acabava por volta das três e meia e eu ia daqui até lá abaixo, a pé, ia dar as aulas de Educação Física. O canto coral era sempre nos sábados. Porque o Sr. Dr. era, tinha esta ideia: trabalhar na paróquia era assim, o núcleo da escola, trabalhar com os professores, trabalhar com os alunos, havia aquele núcleo. A paróquia estava sob a alçada do pároco em todos os sentidos.

(...) E comecei a dar aulas de Educação Física. Porquê? Porque não havia aqui ninguém que desse, então tinha de ser pago um professor que se tinha de deslocar e, isso, o Colégio também não podia fazer.”

Pelas imagens a seguir apresentadas podemos constatar que o uso de farda era obrigatório e que a separação dos alunos segundo o sexo era uma realidade, pois neste caso concreto estamos perante aulas femininas. Esta instituição era de carácter privado e tentava primar pela qualidade do ensino que ministrava e das opções que oferecia.



*Figuras 2 e 3* Exemplos de aulas de Educação Física, Colégio de Alter, 1959/60.

Mas Maria José também possuía outras aptidões para além da ginástica e, mais uma vez, fruto daquilo que viveu e apreendeu na MPF. Vejamos,

“Depois, eu nos campos de férias tinha um caderninho com uma colectânea de canções, do padre Alegria, que era uma pessoa excepcional em música e que ensinava os seminaristas do Seminário de Évora. Nos campos de férias ia também ensinar-nos... Sabia muitas canções, então comecei no colégio, nos Sábados na parte da tarde, eu ia e ensinava canções dessas.”

A figura que a seguir se apresenta mostra um grupo de crianças a ensaiar numa aula de Canto Coral. Mais uma vez se verifica que, embora estejam juntos no mesmo palco, estão também devidamente separados por sexos, como era apanágio da época.



*Figura 4* Aula de Canto Coral, na sala de espectáculos/ginásio do Colégio, dinamizada pela nossa entrevistada Maria José.

Maria José continua, referindo que as actividades desenvolvidas extracurricularmente eram muito variadas. Atente-se,

“Depois, quando era no Carnaval, o Sr. Doutor<sup>23</sup> era uma pessoa que queria preservar os alunos de todo o mal. Então, (...) naquele tempo ele queria preservar os alunos e as alunas dos bailes. Então, no domingo fazia-se um teatro, na 2ª feira fazia-se um lanche com as famílias dos alunos e com os alunos e depois na 3ª feira de carnaval outra vez teatro. E eu começava logo em Janeiro a ensaiar os teatros. (...) Eu ia recrutando e eu ensaiava os alunos, aquelas pecinhas, tínhamos uma caixa e eu fazia de ponto. Depois tínhamos o cortejo de carnaval...à noite eram os teatros, levava-se aquilo até bastante tarde; e de tarde fazia-se o cortejo.”

Vitória, por seu turno, complementa a opinião de Maria José, acrescentando que

“No colégio também havia sempre a preocupação da família: as festas de Natal, as festas de Carnaval, as famílias juntavam-se todas no colégio. Eu era a mais nova, então era a quem toda a gente pedia coisas para fazer; orientava teatros. Continuei na acção católica, continuei a fazer reuniões com eles no colégio, continuei com a catequese. Isso tudo faz conhecer o professor, faz criar amizade, faz criar amizade entre o professor e o aluno. Eu hoje acho que a diferença que há da nossa é essa falta de amizade, não se criou laços. O criar laços entre a família, entre o aluno, ajuda muito o ensino. Acho que o ensino tem que ir por aí se quiser ter muito sucesso. Se a escola fomentar isso [abertura para a comunidade] tudo vai valorizar.”

Já quando chegou à telescola e a freguesias distantes do concelho,

“optei por ficar lá, eu tinha transporte para ir e vir, porque o autocarro do colégio fazia o transporte dos alunos de manhã e à tarde. Mas eu optei por ficar na terra, porque eu acho que para a professora ser boa professora tem de saber como funciona a comunidade e eu fiquei lá. Como só tinha aulas na parte da tarde, de manhã passeava, falava com esta, falava com aquela.”

E explica que

“quando chegava a uma terra ia logo oferecer os meus préstimos à paróquia. Comecei a trabalhar na catequese, até ali era uma terra que não tinha tido catequese, é a terra mais afastada do concelho, era uma terra que não tinha muito apoio, porque estava longe e não havia transporte. O único transporte que havia era o do colégio... No 1º ano, como eu estava lá comecei a dar catequese, a falar com os pais e com as mães e começámos logo a organizar, com os colegas, um teatro.

Fizemos o acto dos animais, o presépio vivo. Eles adoraram aquilo.

Fiz o teatro, encheu-se o salão, mas que não tinha cortinados nem nada, mas o presidente da Junta foi comprar uns cortinados, os pais fizeram

<sup>23</sup> Director do Externato Diogo Mendes de Vasconcelos

os cortinados, para se poder fazer o teatro. Fez-se o teatro. No intervalo houve pais que pediram dinheiro e no ano seguinte fez-se um dia de festa no dia da criança. As pessoas ficaram...

O professor não pode só limitar-se a dar a aula. Chegar lá, dar a aula e vir embora, que é o mal de agora. O professor também não tem culpa, mas o ir a correr embora, o não conviver, o não saber o que se passa; o professor tem de saber os problemas que há na comunidade, porque o não aprender, às vezes a culpa não é da criança.”

Neste subtema percebemos que o professor era um importante pilar na sociedade. A sua actuação ia para além dos muros da escola, numa verdadeira entrega a causas nobres. Percebemos também que Maria José e Vitória se encontravam mais disponíveis para abraçar diversos projectos do que Lurdes e Teresa, talvez mercê de não terem constituído família e, por isso, estarem mais livres para outros desafios.

## 2.7- Vida familiar versus vida profissional

Na continuação do que vínhamos a tratar acima, a vida de qualquer ser humano é feita de vários pedaços que jamais poderão existir uns sem os outros. Observemos como as nossas docentes geriam a realidade familiar com a realidade profissional, atendendo a que, como já referimos, duas delas optaram pelo celibato.

Vitória considera que

“Talvez se eu tivesse uma vida de família fosse pior para mim, e daí a razão por eu optar por ficar solteira, para me dedicar inteiramente; isso também foi o sonho logo de nova, logo da Acção Católica. Era ficar disponível, disponível para trabalhar. A minha professora também ficou e dizia que um professor tem muitos filhos, os nossos alunos são nossos filhos.

O professor se estiver atento entende perfeitamente uma criança, e percebe onde eles querem chegar, assim como um pai percebe um filho.”

Maria José também ressalva que só se pôde dedicar inteiramente ao magistério porque não havia constituído família.

“Se tivesse constituído família seria diferente... e eu tive sempre aqui a minha irmã que me ajudou, não tinha que pensar em casa, não tinha de pensar em nada. Só tinha que pensar na escola e na vida de fora.”

Já Teresa e Lurdes optaram por constituir família, apesar dos condicionalismos impostos pela política em vigor. Lurdes lembra que:

“Engraçado que o Mané Zé, para casar comigo ele ganhava menos, então nessa altura ele teve de apresentar uma declaração em como os bens que ele tinha compensavam a diferença do ordenado. (Risos). Eu ainda sou desse tempo, em que a professora não podia casar com uma pessoa que

ganhasse menos do que ela ou que tivesse rendimentos inferiores aos da professora.”

No entanto, não seria fácil, numa sociedade ainda retrógrada e habituada a ver a mulher confinada às tarefas do lar e da educação dos filhos, alcançar o tão merecido estatuto e reconhecimento de mulher profissional. Lurdes relembra que a conquista da sua emancipação não foi fácil.

“Eu casei em 67. Depois nas finanças, [o seu marido] era o único que tinha a mulher com uma profissão de professora e a ganhar mais do que ele e ele sentia-se. Porque os outros governavam as casas e ele tinha uma mulher em casa que ajudava a governar a casa.

Naquele tempo, isso para os homens era pagar o tostão, como eles diziam, que era andar a mandado da mulher. E então depois o [seu marido] queria que eu deixasse de ser professora, andou mesmo a não querer que eu exercesse e que ficasse em casa, porque se os outros conseguiam governar a casa sem o ordenado da mulher, ele também conseguia.

Então nessa altura eu tive me impor e tive de dizer que não. Se o meu pai me tinha dado um curso, para eu não ficar a viver à custa do marido, eu não ia deitar fora todo o sacrifício do meu pai, toda a minha independência económica, não sabia qual era o futuro, não ia deixar de ser professora lá porque ele não queria que dissessem que ele tinha a mulher professora. Por isso... a mentalidade dos homens!”

Por um lado, a pouca abertura de uma sociedade com valores e costumes muito enraizados no que toca aos papéis assumidos pelo género, por outro a imposição da supremacia do marido sobre a mulher. Contudo, Lurdes parece ter gerido bem, ainda que remando contra a maré da tradição, a situação dos novos papéis agora desempenhados.

Também Teresa corrobora a afirmação de Lurdes.

“A professora antes de casar tinha que pedir autorização ao Ministério da Educação e só lhe era concedida se o noivo tivesse uma remuneração igual ou superior à sua.”

Contudo Teresa não enfrentou os mesmos problemas de Lurdes, pois o seu cônjuge também era professor. Por isso, o balanço que agora faz só pode ser positivo.

“Como esposa, considero-me privilegiada por ter casado com um professor, pois deu-me apoio e ajuda na escola e em casa. Era a ele que recorria quando alguma coisa me preocupava.

Como mãe relevo o nascimento das minhas duas filhas. Iniciou-se uma fase de maior organização para conciliar o trabalho profissional com as tarefas domésticas e dar todo o apoio, carinho e atenção que elas necessitavam.

Estas situações complementaram-se e enriqueceram-se ao longo da minha vida.”

Parece-nos que ser esposa-mãe-professora não parece ter sido difícil de conjugar para estas professoras, era mais uma questão de adaptação a novas realidades e formas de estar na vida. Talvez Teresa tenha visto a sua vida mais facilitada pelo facto de também o seu marido ser professor e, por isso, estar mais sensibilizado para determinadas questões ligadas ao magistério. Já Lurdes enfrentou outro tipo de obstáculos, resultantes das diferenças profissionais e remuneratórias, no entanto, nada que não tivesse solução e que a capacidade de gestão e resiliência próprias da mulher não resolvessem.

## 2.8- Projectos desenvolvidos

Ser docente implica uma constante pesquisa e reciclagem, de forma a garantir o interesse e sucesso dos alunos. As actividades e projectos que se desenvolvem servem não só para motivar os alunos, mas também para fortalecer laços com o meio envolvente, com a comunidade que rodeia a escola e da qual todos somos parte integrante.

Vitória explica-nos que fez vários projectos, todos eles muito voltados para a comunidade onde o aluno estava inserido, até porque a escola conferia essa abertura.

“Um dos projectos que nós fizemos ultimamente foi “Comunicar, comunicando”, davam-nos vários temas, mas como modernamente havia televisão, jornal, os meios de comunicação, por isso um dos anos nós escolhemos isto. Já tínhamos escolhido antes conhecer o nosso concelho, começámos pelo projecto “conhecer a nossa terra”. Cada escola fez na sua. Foi dos primeiros projectos; a população e os pais participaram. As coisas [que haviam sido produzidas] até depois serviram para o concelho. Veio um pai que era apicultor, (...) mostrar tudo o que fazia e nós também fomos ver como trabalhavam as abelhas e depois ficou exposto.

Havia uma mãe que ensaiava um rancho folclórico. A mãe foi à escola explicar e levou os fatos que depois ficaram expostos. Todos os trabalhos da apanha da azeitona também fomos assistir, a varejar, os alunos estiveram a escolher as folhas dos panos. [Seda] tinha também lagar, fomos ao lagar ver como funcionava. Neste primeiro [projecto] fez-se a exposição na entrada da escola e estive lá um tempo. Os pais iam ver e os pais gostavam, os pais ajudaram, emprestaram as coisas, os cozinhados que faziam. Colaboravam. Estas coisas foram depois levadas para o concelho e fomos estudar todo o concelho. Isto era um projecto entre 4 concelhos e reuníamos na Comenda.

A exposição do concelho fez-se cá, em Alter. Nós vínhamos na parte em que não tínhamos aula para podermos atender as pessoas que iam visitar a exposição, estavam ali eles para explicar às pessoas e isto também lhes dava muita... ficavam todos contentes porque estavam ali a mostrar o seu trabalho. Correu tão bem, tão bem que a única crítica foi positiva.

A união faz a força e o trabalho em grupo enriquece muito.”

Lurdes diz-nos que participou no Projecto Minerva com a sua colega Teresa, já nos finais dos anos 80.

“Em 88/89, já nós trabalhávamos com o computador, já as crianças trabalhavam; e fomos apresentar o trabalho a Portalegre. Foi na Escola Superior. Eu mais a Teresa tivemos que fazer uma apresentação, tivemos que gravar o que os miúdos tinham feito na escola, que era língua portuguesa, histórias que eles faziam e os desenhinhos, ilustravam, dos transportes e depois sobre a história de Alter. Era só eu e a Teresa que tínhamos [computador], fomos ainda três semanas para Portalegre a aprendermos; mas era aborrecido, porque só duas salas é que tinham. Às vezes lá iam miúdos das outras salas para verem como é que funcionava. Foi uma experiência enriquecedora.”

Embora aqui só estejam contemplados dois tipos de projectos desenvolvidos, nas várias subcategorias atrás tratadas já se referenciou, ainda que de forma indirecta, muitas actividades e projectos levados a cabo pelas nossas docentes, uma vez que a vida e a profissão docentes eram um projecto em constante construção e reestruturação. Os projectos aqui discriminados apontam para práticas em sala de aula já nos finais dos anos 70/80 muito diferentes daquelas que haviam acompanhado as docentes nos primeiros anos de carreira.

## **2.9 - O pós-revolução de 1974 e as grandes mudanças dos anos 80**

Se antes da revolução de 1974, em plena ditadura, as normas e exigências eram muito delimitadas e rígidas, o que veio a seguir só pode ter sido difícil de aceitar. As regras amenizaram-se, as práticas alteraram-se e, de repente, o professorado do Estado Novo, que nasceu, cresceu e se formou num ambiente de extrema exigência e austeridade, tem de esquecer muito do que toda a vida transmitiu e lhe foi transmitido. Não podemos esquecer o quão difícil deve ter sido a adaptação dos docentes às novas políticas educativas pós regime. De forma muito rápida passou-se de um extremo ao outro. Devemos ter em linha de conta que estes docentes não só tiveram a sua formação profissional durante o regime como também foram educados no e pelo regime. Ou seja, o professorado do Estado Novo é o produto e o produtor da uma cultura educativa com valores e regras fortemente inculcados desde os primeiros anos de vida.

Maria José refere-se a esta nova realidade de forma sucinta e clara,

“Depois de 74 é uma coisa totalmente diferente.”

Lurdes, por sua vez, recorda que uma das situações que mais

“nos chocaram foi termos de queimar todos os livros referentes às nossas colónias, o *Fagulha*, a *Menina e Moça*, a *Mocidade Portuguesa*, essas revistas todas. Tivemos que fazer uma fogueira lá no pátio da escola, queimar os livros com testemunhas e com autos de destruição. Quer dizer, estávamos a destruir a nossa história!”

E manifesta que se sentiu injustiçada e discriminada, apesar da aclamada democracia vigente, pela atitude de que foi alvo perante a seguinte situação:

“Depois do 25 de Abril, nós tínhamos uma biblioteca, e quiseram que uma das professoras fosse a Portalegre tirar um curso de bibliotecas. Como eu era a mais nova, eu é que dançava sempre, não é!? Quem é que há-de ir ao curso? Lurdes. [risos] Mas eu nunca me deixei pisar, embora houvesse sempre aquele respeito, aquela diferença perante as mais velhas. Então nomearam-me a mim, fui a escalonada para ir tirar o curso das bibliotecas. Simplesmente antes de ir para o curso eu tinha de responder a um questionário. Então nesse questionário perguntavam se eu tinha o curso da defesa civil do território e eu respondi que sim. Fui excluída, porque tinha o curso da defesa civil do território. Como tinha sido tirado no tempo da “outra senhora” fui excluída.”

Lurdes nunca compreendeu porque é que não podia ir ao curso das bibliotecas, mas podia, no entanto, ser professora, professora cuja formação remontava aos anos do regime. Este contra senso foi a única referência a situações de discriminação de que foi alvo.

Acrescenta ainda que também sentiu uma alteração acentuada nas reacções dos encarregados de educação,

“Depois do 25 de Abril a diferença que senti foi ao nível dos pais. Aqui em Alter houve uma grande revolta; lembro-me perfeitamente de irem aos terrenos dos patrões buscar as coisas, de andarem a passear com as coisas, de apanharem os terrenos, alguns donos tiveram de fugir, tiveram de vender pratas, ouro, para se poderem governar. Passámos de um extremo ao outro. [...] Nessa altura tivemos problemas, quer dizer, nós, as professoras, cá em Alter, como já éramos professoras há muitos anos e elas [as pessoas] nos tinham um bocadinho de respeito, não sentimos tanto, simplesmente tínhamos de ter um bocadinho mais de cuidado.”

Maria José, por sua vez, corrobora a opinião de Lurdes, mas no que diz respeito aos professores que detinham já alguma experiência e estatuto, sendo que

“não houve assim uma grande diferença, mesmo nos pais, porque já me conheciam antes. Os colegas a mesma coisa. Nós tínhamos aqui um grupo de professores que eram todos mais antes que depois... conosco a coisa nunca se deu assim muito sério, porque já nos conheciam. “ Ah, esse ainda é professor do outro tempo!” diziam, por isso não se atreviam.”

Vitória refere que não sentiu muita diferença, contudo

“após o 25 de Abril havia mais liberdade. Havia mais querer experimentar... Eu acho que fui uma beneficiada. Fui uma beneficiada, tive sorte, Deus protegeu-me, porque realmente nunca tive problemas, nunca tive assim um problema grave que eu diga deu-me cabo do sono. [...]

Só fiz greve uma vez e arrependi-me, porque os alunos não têm culpa nenhuma e há outras maneiras de reivindicar sem prejudicar ninguém.”

No que concerne às novas metodologias e novos colegas, mais explícita e sem relutância, Lurdes manifesta que teve dificuldade na aceitação do novo modelo educativo em vários aspectos; primeiro, era a extrema exigência e, depois, o total facilitismo.

“Tínhamos duas colegas novas cá [em Alter] que nos criticavam por termos régua. Mas nós temos de nos adaptar, temos de ver como é que é o ambiente, temos de nos ajustar.

Os meus colegas mais velhos reformaram-se todos e só fiquei eu com um grupo de colegas novos, que tinham outra maneira de pensar acerca da disciplina. Vi-me no meio de colegas que já não tinham recebido a mesma formação que eu havia recebido.”

Acrescenta ainda que o facto de ter perdido as antigas colegas a deixou numa posição vulnerável face às novas docentes que iam chegando, por várias razões.

“Eu não tencionava reformar-me tão nova, aos 52 anos. Deixei-os no 2º ano e fazia conta de deixá-los no 4º. Mas eu não aguentava, tive de pensar na minha saúde, mental e física. Não aguentava porque... reformou-se a D. Lúcia e a D. Maria José, vieram duas novas de fora, com ideias novas, mas daquelas ideias mirabolante; e depois chegavam cá, vinham da cidade, pensavam que nós éramos umas parvinhas. (...) Depois reformou-se a Isabel Maria, fiquei eu sozinha no meio de gente que já não pensava como eu, nem em questão de ensinar nem em questão de disciplina. Então era eu a querer lutar contra a maré, e aquilo era um regabofe já. Por exemplo, o recreio das 3: eram 10 minutos, os meus miúdos ao fim dos 10 minutos entravam, o resto ficava tudo cá fora, a falar, e ainda se aborreciam comigo porque eu ia lá para dentro; e eu às vezes a querer dar aulas e sem conseguir. Depois tínhamos reuniões, nessa altura começámos já a ter reuniões, depois das aulas, davam assim até às 7, 8 horas. Bem, eu saía dessas reuniões [hesitação] as coisas não eram comigo, mas para aguentar o barco, para chegarmos a um consenso, eu saía de lá e as lágrimas corriam, não era diante delas, mas depois. Eu tinha que tomar um comprimido à hora do almoço para os nervos; estava a entrar mesmo no limite, preparava as lições, mas depois até já tinha dificuldade para corrigir os trabalhos. Estava a entrar em ruptura, não conseguia e foi por isso que eu me reformei. Tive de pensar na minha saúde. Era a lei do menor esforço e aquilo para a minha maneira de ser, que durante os 30 e tal anos que tinha dado aulas gostava que os alunos soubessem cada vez mais, estar a ser criticada por ensinar e ver crianças a passar que não sabiam e ver que não se ensinava, era contra o meu feitio. Então saí, já não aguentava mais. Custou-me muito... foi a pior fase, porque nós formámos aqui [Alter] um grupo, eu nunca tive problemas com colegas.”

Embora tivesse sido difícil esta adaptação à nova realidade e aos novos colegas, alguns deles seus antigos alunos, Lurdes demonstra que o professor mais velho, e com raízes em outras formações e crenças, é sempre visto como o professor. A ele eram-lhe permitidos certos comportamentos e actos que aos mais recentemente formados não eram tolerados.

“Os colegas novos não podiam ralhar ou castigar, pois os pais não o aceitavam nada bem e por vezes até criavam problemas. Mas eu podia! Se fosse eu a ralhar já não fazia mal.”

Teresa, no entanto, ao contrário das colegas, contorna esta questão e refere que

“Nunca manifestei qualquer tendência política.

A partir da revolução de Abril, sem dúvida que melhoraram as nossas condições de vida profissional, social e económica.”

Preocupava-a, principalmente, o seu desempenho profissional, mantendo-se um pouco alheia ao factor político.

No que concerne aos novos programas e às profundas alterações que os finais dos anos 70 e a década de 80 trariam, as nossas docentes reagiram, principalmente, ao facilitismo que agora caracterizava o novo e actualizado currículo escolar. A que mais directa refere o assunto é Lurdes, como relata:

“Depois acabaram os exames, foi uma alegria, foi um regabofe, como eu costumo dizer, porque, tal como em todas as profissões, há professores conscientes e menos conscientes, há professores que são mais exigentes e outros que são menos exigentes. Eu acho que um exame é bom, mas não como os de agora, que não têm valor nenhum e em que as professoras andam uma semana ou duas a bater nos assuntos que sabem ir sair, e a criança faz uma provazinha boa... Aquilo serve para estatística, mais nada. Na realidade a criança não está com preparação como deve ser.

Por isso a professora que é exigente continuou sempre a ser exigente, mas aqueles que não são exigentes e desde que não haja exames... quem sofre é as crianças. Eu acho que o exame não traumatiza, elas depois têm exames pela vida fora, e depois não vão com bagagem.

Para a admissão nós dávamos tudo: voz activa, voz passiva, as conjunções: coordenadas, subordinadas; pronominais; classificação das orações; complemento directo; conjugar verbos. Sabiam isto tudo na 4ª classe e na admissão. Então o exame de admissão era de uma exigência! Nós entrávamos para o liceu, mas a saber. E depois era sempre uma continuidade, era sempre mais. Eu fiz exame da 2ª classe, da 3ª classe, da 4ª classe, de admissão, do 2º ano do liceu e do 5º ano do liceu e não estou traumatizada, e se a matéria era muita (mineralogia, botânica, zoologia, Lusíadas).”

Por seu lado, Maria José recorda que o contacto com os novos programas, outro tipo de exigências e o súbito interesse parental incomodaram-na.

“Nós três que fomos para os programas novos, aquilo foi uma coisa pavorosa, porque nós ficávamos chocados com certas coisas que a gente não concordava. E depois esse Júlio Isidro, na televisão, a falar sobre os professores, não viam nunca a outra faceta: que era sacrificado e que se dedicava aos alunos, (...), não era só ganhar dinheiro e andar.

Notámos diferença, notámos diferença nos pais mais novos, nos últimos anos, por isso eu digo, quando eu saí, saí na altura certa. Porque os pais querem mandar mais que o professor e isso não pode ser.

Cada um tem o seu campo, o pai e mãe sim senhora, agora na escola deve interferir na medida em que tem de saber como é que é o aproveitamento, agora interferir em certas coisas como alguns já querem, isso não! Mas connosco a coisa nunca se deu assim muito sério, porque já nos conheciam. “ Ah, esse ainda é professor do outro tempo!” diziam, por isso não se atreviam.

Quando eu me reformei eu disse, eu habituei-me a aturar os meninos, agora a aturar os pais, não.”

A ideia de a escola deixar de confluír para o centro, fechada sobre si mesma, para dar lugar à entrada de outros actores, nomeadamente pais, instituições e comunidade em geral não parece ter sido do agrado de quem, durante décadas, a vivenciou de forma diferente; isto é, a escola vivia para a comunidade e participava nela, contudo, na escola propriamente dita os pais tinham uma participação pouco activa, a sua participação era requerida mas como auxílio em casa.

Por outro lado, a alteração nas abordagens educativas e curriculares assemelhavam-se pouco exigentes, por oposição ao até então desenvolvido e defendido, situação que veio criar mal-estar entre os docentes que contavam já alguns anos de serviço. A agravar esta conjuntura estava também a perda de uma determinada identidade que durante anos havia vigorado, factor que agora influenciava negativamente a forma como os docentes mais experientes começavam a encarar a escola.

## 2.10- O legado que permaneceu

Nada na vida passa e acontece em vão. As quatro docentes implicadas neste projecto referem importantes fases das suas vidas e a forma como as viveram ou enfrentaram. O que se segue é um balanço de vida muito positivo e rico, são verdadeiros exemplos imbuídos de grande sensibilidade e sabedoria humana.

Maria José confessa que o melhor de tudo foi a realização profissional de que usufruiu, mas também reforça que teve muita sorte porque

“Foi muito bom, todas as ajudas que tive, pois caí sempre em pessoas com formação e muito boas pessoas.”

E acrescenta que o espírito missionário e o sacrifício deveriam ser uma constante,

“num trabalho de professor não se pode só olhar para o dinheiro que a gente ganha. Tem que ser um trabalho de missão.... O professor é uma profissão de missão e não só de ganhar dinheiro.”

Já Lurdes confessa que

“Se pudesse voltar atrás sabes o que mudava: não era tão exigente, era exigente, mas era mais humana do que nos primeiros anos que leccionei. E digo-te mais, comecei a ser mais humana – não quer dizer que eu fosse um monstro – foi depois do nascimento do Jorge, porque comecei a ver a vida de outra maneira, como mãe. E a pensar: não podes fazer àquela mãe, aquilo que não gostas que façam ao teu. Eu fui realmente muito rigorosa naqueles primeiros anos. Mas (...) havia um porquê! Nos 2 anos que estive no Cadafaz, tinha as 4 classes e tinha de ser mesmo rigorosa, tinha de impor disciplina, pois tinha à volta de 40 alunos, com alunos para fazer passagens, com alunos para fazer exames, aquilo tinha de estar ali tudo muito certinho e a disciplina tinha de ser muito grande.

E mais, nós não estávamos preparados para as crianças que davam muitos erros. Elas não têm culpa, pois as crianças que dão muitos erros são crianças que têm problemas, que agora são tratados, mas naquela altura nós não sabíamos o que era.

Eu não tinha culpa de não saber o que era a dislexia, porque ninguém do ensino naquela altura falava em dislexia, podiam saber os médicos, mas isso não era transmitido para o ensino. Nós, logo no Magistério, devíamos saber que quando uma criança trocasse um p com um b ou desse muitos erros ou tivesse dificuldade de aprender a ler ou não gostasse de estudar era um problema de dislexia, não era que a criança fosse pouco inteligente, era, sim, um problema tratável. E as crianças foram massacradas mercê da falta de formação que as professoras tiveram. Nós fomos sempre vítimas de um sistema de ensino. Fomos, nós, vítimas porque nos ensinaram a proceder daquela maneira, e depois as crianças foram vítimas da maneira como nos ensinaram a nós.”

Vitória conta-nos que,

“Passei por vários níveis. A Telescola deu-me oportunidade de eu mostrar mais aquilo que eu gosto de fazer, de conviver, de mostrar à comunidade e conviver com a comunidade. Agora, onde eu senti maior responsabilidade, maior peso de ser educadora foi no colégio. Eu sentia a responsabilidade de “e se eu não sou capaz”. Quer dizer, tive sempre apoio dos colegas...

Nos primeiros anos na primária não senti tanta responsabilidade, porque estava apoiada pela minha professora primária, ela é que tinha a responsabilidade, eu tinha a responsabilidade dos pequeninos. Eu gostava muito dos pequeninos! Porque o meu sonho primeiro era ser educadora de infância.

Eu gostava muito de dramatizar. Em português sempre que era texto que se pudesse dramatizar, eu gostava de dramatizar. Quando gente gosta inventa, cria, faz. E eu estava sempre a imaginar uma maneira de tornar mais leve, de tornar agradável a aula.”

Continua confessando que a sua

“ experiência foi muito boa, nunca tive problemas. Eu hoje entendo que as pessoas tenham problemas e espero que se descubra qual é o mal para se vencer, porque realmente eu acho que as crianças merecem tudo. E as crianças são os homens de amanhã!”

Mas aponta também que a ligação escola-pais e aluno-professor deve ser uma preocupação constante, deve ser alimentada, com vista a dar bons frutos e esses frutos culminarão certamente no sucesso dos alunos.

“É preciso uma ligação muito grande com os pais. Eu disse-o muitas vezes em reuniões que fizemos. Nas acções de formação [da telescola] perguntaram-nos como é que a escola devia ser. Eu disse que a escola devia estar sempre ligada com a família.

Eu, hoje, acho que a diferença que há da nossa é essa falta de amizade, não se criou laços. O criar laços entre a família, entre o aluno, ajuda muito o ensino. Acho que o ensino tem que ir por aí se quiser ter muito sucesso. Se a escola fomentar isso [abertura para a comunidade] tudo vai valorizar. As pessoas começam a ter mais respeito umas pelas outras, porque hoje não há respeito. Porque, segundo eu ouço dizer, os miúdos agridem o professor, respondem ao professor, mas naturalmente eles não têm culpa. Tanta culpa tem o professor como têm eles, porque o professor para eles é um estranho.”

Teresa conclui que

“Como professora o que mais me marcou foi sentir a impossibilidade de ajudar algumas crianças que encontrei com grandes dificuldades e verificar que se tivessem tido algum apoio psicológico e ajuda de professores do ensino especial teriam ficado com melhor preparação para enfrentar a vida.”

E, em jeito de mensagem àqueles que optaram pela docência, diz que

“Os jovens professores dispõe de boas instalações e meios que lhes permitem melhor informação e preparação das aulas. A mensagem que lhes deixo é que aproveitem tudo o que têm ao seu dispor para o melhor desempenho das suas funções. Cumpram rigorosamente os programas e sejam mais exigentes com os alunos no seu comportamento e aproveitamento.”

Lurdes também manifesta alguma nostalgia ao fazer o balanço da sua vida e expõe que

“A vida de professora é feita de alegrias e de decepções, o que nos faz crescer profissionalmente.

Há pais compreensivos, outros que não aceitam as limitações dos filhos (a estes temos de os ir preparando ao longo do ano) para que no fim aceitem o mau aproveitamento escolar.

Também a professora tem que se habituar às críticas, justas ou injustas, pois quando o filho tem bom aproveitamento, é porque é

inteligente. Quando não tem aproveitamento é porque a professora não soube ensinar, é má professora.

Apesar de todos estes problemas, que são próprios da profissão sempre me senti realizada e acarinhada, pois sempre dei o melhor que sabia, embora tenha noção que sempre fui uma professora exigente, mas para termos bons resultados temos de trabalhar e ser exigentes.”

Por seu turno, Vitória coloca também a tónica noutro assunto e, muito explícita, refere-se ao professor. Este deve manifestar alguma propensão e talento para abraçar esta profissão. Veja-se,

“Em primeiro lugar a pessoa deve ter vocação, se não sentir vocação não vá. Tem que sentir que é isso que quer. Há tantas coisas que nós hoje podemos fazer, embora haja falta de emprego... hoje também dizem que “vou para isto porque não tive outra coisa”. Mas eu acho que se nós quisermos, se nós fizermos força há sempre sítio onde nos encaixarmos. Se não encaixarmos numa altura, esperamos. É preferível esperar, continuar a estudar, a aperfeiçoar, é preferível fazer aquilo que nós gostamos. Em primeiro lugar é preciso a gente gostar de estar a fazer aquilo que gosta, depois não ter medo dos pais, não ter medo das crianças. As crianças são todas iguais, mesmo que venham com rótulo disto, rótulo daquilo. Tentar conhecer, não fazer um juízo logo. Nós, professoras, estudamos psicologia, estudamos didáctica, estudamos pedagogia, portanto temos obrigação de saber um bocadinho, de discernir.

Agora há até a possibilidade de saber os problemas que há, com especialistas. Nós não tínhamos isso, o professor é que tinha de ser o médico. Até andei de porta em porta a ensinar a lavar a fruta. Agora o professor está beneficiado nessas coisas.

A primeira coisa é o professor querer ser professor, gostar de ser professor, o resto vem por acréscimo. Sempre em colaboração com a família e com a comunidade, porque a escola é que ajuda a serem homens e mulheres capazes de exercerem a sua actividade e tornarem uma comunidade feliz, uma comunidade alegre e não comunidades revoltadas. As crianças deixam de estudar porque não se sentem bem.”

Mais do que uma profissão ser professor é um projecto de vida; tal como refere Vitória quando diz que “quando a gente gosta inventa, cria, faz”, importa pois não baixar os braços e desistir daquela que é a verdadeira missão de qualquer docente: partilhar saberes e experiências, formar, ensinar, ajudar a crescer, mas também aprender e engrandecer. Os tempos que correm não se assemelham nada fáceis para a classe docente, mas, tirando o prestígio de que o professor gozava outrora, urge questionar se alguma vez houve tempos menos difíceis para a classe docente. Qualquer uma das nossas quatro docentes deixa aqui importantes reparos e conselhos aos docentes da actualidade. Mais importante do que os tempos que correm e do que as políticas que vigoram está o facto de sermos bons e dedicados profissionais.

## **IV – Conclusões**

---

## 1- À luz da teoria...

*“O que eu quero principalmente é que vivam felizes.  
Não lhes disse talvez estas palavras, mas foi isto o que quis dizer.  
No sumário, pus assim: "Conversa amena com os rapazes". E pedi, mais  
que tudo, uma coisa que eu costumo pedir aos meus alunos: lealdade. Lealdade  
para comigo, e lealdade de cada um para cada outro. Lealdade que não se  
limita a não enganar o professor ou o companheiro: lealdade activa, que nos  
leva, por exemplo, a contar abertamente os nossos pontos fracos ou a rir só  
quando temos vontade (e então rir mesmo, porque não é lealdade deixar então  
de rir) ou a não ajudar falsamente o companheiro.  
Não acabei sem lhes fazer notar que "a aula é nossa". Que a todos cabe o  
direito de falar, desde que fale um de cada vez e não corte a palavra ao que está  
com ela.”*

Sebastião da Gama, Diário (1958)

Eis-nos chegados à recta final deste estudo. Os pressupostos que o norteavam foram abordados, explorados e, parece-nos, clarificados, tendo por base uma vasta e reconhecida literatura. Contudo, sugere-nos referir que, no final desta investigação, novas questões ou abordagens poderão ressaltar ou teimar em permanecer, dado o carácter subjectivo e imensamente rico das experiências respeitantes às histórias de vida aqui partilhadas. Falar de si, falar dos outros, descortinar vidas e analisá-las à luz de diferentes realidades e épocas é tarefa quase infundável, dada a riqueza das informações partilhadas.

Propúnhamo-nos com este estudo revisitarmos o passado, numa tentativa de entender a evolução do ensino nos anos da ditadura salazarista e nas duas décadas que a sucederam; propúnhamo-nos igualmente compreender o processo de feminização do corpo docente e a sua forma de estar na profissão; por fim, pretendíamos analisar o impacto da formação e da experiência na vida de quatro docentes, recorrendo para tal à abordagem autobiográfica e das narrativas de vida.

Assim, sugere-nos referir que o século XX português foi um século de mudanças, mudanças drásticas que marcariam para sempre o rumo da história. Num ímpeto passámos de uma Monarquia secular a uma incipiente República, mas mais rápido ainda vimo-nos cingidos às malhas apertadas de uma política ditatorial que vigoraria cerca de meio século. Estes marcos históricos, cada um à sua maneira e todos em conjunto, marcaram fortemente a educação e a forma de estar na sociedade desde então. A escola de massas e a alfabetização do povo sofreram avanços e recuos, dificultando o acesso igualitário a uma escola que se pensava de todos. As práticas docentes exercidas e as exigentes metodologias aplicadas nas escolas intensificaram-se

com o firme propósito de formar cidadãos aptos e civilizados, ainda que mentalmente toldados por uma ideologia pouco tolerante à democraticidade.

Percebemos que, mercê da conjuntura nacional, e até internacional, as mulheres foram vendo os seus papéis ser alterados; que gradualmente conquistaram lugares outrora ocupados por homens e que garantiram o sucesso nas profissões que iam abraçando. Numa sociedade tendencialmente masculina, a mulher foi demarcando o seu espaço e mostrou ser capaz de lidar com a duplicidade de tarefas que lhe continuavam a ser exigidas. Lembramos, pois, que os papéis femininos são mais amplos do que qualquer profissão que possam exercer: a mulher reparte-se por diversas áreas do *ser*, do *saber ser e do fazer*: é mãe, esposa, filha, dona de casa e, agora, também profissional.

Pareceu-nos, ainda, que a entrada da mulher no mercado de trabalho veio desvalorizar e descredibilizar algumas profissões, facto que se verificou na docência, onde a partir de meados dos anos 20 se assiste a um aumento considerável de professoras, em detrimento do número de professores. Contudo, as tendências desprestigiantes foram-se atenuando e a mulher, ao invés, enriqueceu com a sua prestação o ensino e a educação, alcançando o devido reconhecimento do seu estatuto profissional.

Procurou-se, através do recurso às histórias de vida, entender diferentes estruturas e processos históricos relativos à educação nos seus diferentes tempos. As narrativas de vida surgem assim como um mecanismo privilegiado de informação do que fomos, mas também do que poderemos ser, são um processo de construção e reconstrução de caminhos percorridos no passado, que poderão ter implicações na formação futura. “Assim, são as narrativas que precisam ser ouvidas, pois elas traduzem vivências pessoais e profissionais; desvelam mitos, ritos, espaços e tempos (...)” (Dias, 2002:24), que explorados e documentados poderão contribuir para um melhor conhecimento do magistério e dos/as profissionais a ele dedicados/as.

A exploração das histórias de vida proporcionou uma partilha de vivências e experiências do passado, trazidas ao presente, mas agora filtradas pela sapiência dos anos que passaram e das reflexões que se fizeram. Escutar recontos de momentos vividos, analisar as situações narradas à luz do quadro teórico, os ensinamentos que daí retirámos, os momentos que partilhámos, conduzem-nos a um mundo que, não sendo nosso, passa, também, a fazer parte da nossa realidade. Aquilo que ouvimos, aquilo que lemos, ficará, sem sombra de dúvida, para sempre marcado na nossa própria *estória* de vida.

## 2- Desvelando vidas, desvendámos...

Realizar este estudo foi muito delicado; por um lado foi uma tarefa árdua, mas por outro revelou-se uma preciosidade. As histórias de vida eram tão ricas e os testemunhos tão plenos de sentimentos que, por vezes, dificultavam a sua análise. O carácter singular da temática levou-me a perder momentaneamente nos meandros do que ia sendo relatado, numa espécie de viagem temporal pelo passado, num desvendar de vozes deixadas algures e guardadas em cada esquina que ia sendo contornada. Sendo professora este tema é-me bastante caro, por isso várias vezes me encontrei a vaguear por entre mundos e momentos passados, num misto de reconhecimento daquilo que fui e/ou não fui, do quero e/ou não quero ser, do que poderei vir a ser, numa espécie de reencontro de mim comigo mesma.

Poder perscrutar as vidas de quatro mulheres foi assaz enriquecedor, pois possibilitou o contacto com outras formas de estar na profissão, com outras realidades, com outros valores, com experiências únicas de uma época singular da história de Portugal. Partilhar os seus percursos de vida, analisar as suas práticas e métodos poderá, ainda que de forma insignificante, contribuir para o enriquecimento da memória educativa portuguesa e para uma reflexão sobre as práticas docentes. A investigadora brasileira Cleuza Dias crê “ ser relevante conhecer os percursos de vida das professoras-alfabetizadoras, por serem reveladores de histórias que podem auxiliar na reflexão acerca dos processos de formação docente, seja ela inicial ou continuada, e, conseqüentemente, das práticas exercidas na sala de aula” (Dias, 2002:24).

Pareceu-nos que, por aquilo que ouvimos, outrora, ser professora ia para além de uma simples profissão. Era a entrega a uma causa nobre, a dedicação e o espírito de sacrifício; era cumprir regras sem o mínimo vislumbre de as questionar; era dar sem pensar em receber algo em troca. Mas a entrega ao magistério era também o amor ao próximo, numa constante tentativa de fazer mais e melhor. Compreendemos ainda que, quando se escolhe uma profissão por vocação, as dificuldades e os obstáculos são sempre superados de uma forma natural, pois o chamamento é tão forte que chega a transformar em arte o que de belo, às vezes, pouco tem.

Constatámos também que ter brio nas tarefas que se desempenhavam era um meio para alcançar um fim - o sucesso dos alunos -, daí a exigência ou austeridade utilizadas. Concluímos que quando se ama o que se faz, não importa a época nem a tendência política. A dedicação ao magistério, a preocupação com os alunos, as

inquietações, o deambular por entre várias realidades é igual, independentemente de tudo o resto.

Reconhecer e reencontrar a Maria José, a Teresa, a Vitória e a Lurdes foi algo soberbo. Ouvi-las lembrar momentos e vê-las reviver pedaços das suas vidas conferiu a este estudo uma razão de ser. Nas suas palavras fomos transportados para outro universo, o do passado. Aí, tivemos oportunidade de compreender os meandros por onde se moviam, quem eram e o que faziam. Percebemos que, apesar das suas particularidades, se assemelhavam nas crenças e nos valores. Deprendemos que a índole de cada uma tornava o seu modo de actuação diferente, mas a preocupação era sempre a mesma, os alunos. Teresa e Vitória mais maternais, muito centradas no bem-estar da criança e despertas para os seus anseios, interesses e necessidades. Maria José e Lurdes mais exigentes com o comportamento e disciplina, talvez menos tolerantes. Mas todas muito dedicadas ao seu ministério e com uma única preocupação – ensinar, formar, ajudar a crescer.

Talvez por isso, e por tudo o que foi dito e citado atrás, ser professor seja das profissões mais gratificantes da sociedade. Professor é aquele que ensina, que forma, que educa. Os homens de cada amanhã são da responsabilidade do professor, por isso a qualidade daquilo que se ensina e os saberes que se transmitem são de extrema importância, pois contribuirão para a formação integral de um ser pensante e actuante numa sociedade cada vez mais exigente, mas também mais complexa.

Mas ensinar é também tarefa árdua, isto porque nem sempre os alunos estão dispostos a receber aquilo que temos para lhes dar. Ser professor é igualmente difícil, mas não é por isso que se deve baixar os braços e desistir. Ser professor é preocuparmos constantemente, para que possamos ser sempre exigentes connosco e com os outros; os nossos alunos agradecerão tudo aquilo que tivermos para lhes dar.

Numa sociedade cada vez mais permissiva, com leis que desamparam, descredibilizam e desautorizam cada vez mais os actores escolares, cabe aos professores garantir a manutenção do principal objectivo da escola – formar cidadãos íntegros e com conhecimentos sólidos, capazes de garantir a sustentabilidade da sociedade que os nossos antepassados construíram.

O que sou enquanto pessoa resulta do que apreendi daqueles que comigo caminharam ao longo do meu percurso de vida; o que sou, enquanto docente, devo-o a todos os professores que se cruzaram no meu caminho, alguns verdadeiras inspirações. Todas as histórias têm um fim, mas nas *estórias* de vida cada fim é um recomeço.

## Fontes e Bibliografia

---

Academia das Ciências de Lisboa (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Volumes I e II. Lisboa: Editorial Verbo.

Adão, Á. (1993). *A Profissão Docente. (Da 1ª República ao Estado novo)*. Cadernos do Projecto Museológico sobre Educação e Infância. Santarém: Escola Superior de Educação.

Adão, Á. (1984). *O Estatuto Sócio-Profissional do Professor Primário em Portugal (1901-1951)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação, um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.

Agapova, O. (02-09-2008). “A aprendizagem biográfica na educação de adultos”, *Aprender*. Consultado em 31 de Maio de 2010, em [http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com\\_content&task=view&id=69&Itemid=12](http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=69&Itemid=12)

Araújo, H. (1990). “As mulheres professoras e o ensino estatal”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, pp. 81-103.

Araújo, H. C. (1993). “Uma outra visão sobre o professorado”. *Colóquio Educação e Sociedade*, 4, pp. 161-183.

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

Araújo, H. C. (1995b). “Reconstruindo percursos e experiências de professoras primárias, no período de transição da República para o Estado Novo”. In *Actas do II Congresso da SPCE*. Braga: SPCE, pp. 351-356.

Araújo, H. C. (1997). “Quebrando o silêncio das mulheres: As professoras primárias e a luta pela igualdade de direitos na vida profissional, 1919-1933”. In *Actas do 1º Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação - Leitura e Escrita em Portugal e no Brasil, 1500-1970*. Lisboa: Educa, pp. 337-342.

Araújo, H. C. e Magalhães, M. J. (2000). *Des-fiar as vidas. Perspectivas Biográficas, Mulheres e Cidadania*. Lisboa: Edição da Comissão para a Igualdade e Para os Direitos das Mulheres.

Araújo, H. (2000). *Pioneiras na Educação. As professoras primárias na viragem do século: contextos, percursos e experiências, 1870-1933*. Coleção Memórias da Educação, 8. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.

Araújo, H. C., Magalhães, M. J. & Fonseca, L. (2001). “Coeducação e Biografias”. In T. Pinto (Org.) *A profissão docente e os desafios da coeducação*. Lisboa: CIDM, pp. 69-88.

- Araújo, H. (2004). “Em torno de subjectividades e de Verstehen em histórias de vida de professoras primárias nas primeiras décadas do século XX”. In M. H. M. B. Abrahão (Org.) (2004). *A aventura (auto)biográfica: Teoria & empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, pp. 311-327.
- Araújo, H. C. (2005). “Cidadania (Mulheres e)”. In A. G. Macedo & A. L. Amaral (Orgs.). *Dicionário da crítica feminista*. Porto: Edições Afrontamento, pp 18-20.
- Barreto, A. (org.) (1996). *A Situação social em Portugal, 1960-1995*. Lisboa: ICS.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. (1999). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bock, G. (1989). “História, História das Mulheres, História do Género”. *Penépole, Fazer e Desfazer História*, nº 4, Novembro de 1989, pp.158-187.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cabral, M. V. (1997). “Aspectos da condição feminina em Portugal”. In *Cidadania Política e Equidade Social em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.
- Canário, R. (02-09-2008). “Aprender sem ser ensinado”. *Aprender*. Consultado em 31 de Maio de 2010, em [http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com\\_content&task=view&id=52&Itemid=12](http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=52&Itemid=12)
- Carvalho, R. (2001). *História do Ensino em Portugal. Desde a Fundação da Nacionalidade até ao fim do Regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Gulbenkian.
- Castro, Z. O. (2001). “FACES de Eva. Estudos sobre a mulher. História de um projecto”. In M. C. Santos (org.). *A Mulher na História. Actas dos Colóquios sobre a temática da Mulher – 1999/2000*. Moita: Tip. Belgráfica, pp. 227-237.
- Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados: políticas e praticas de formação*. Lisboa: Educa/Uidce.
- Cerejeira, M. G. (1936). *Obras Pastorais*. Lisboa: União Gráfica, vol. 1, pp. 102-103.
- Chartier, R. (2002). *A História Cultural. Entre Práticas e Representações*. Lisboa: Difel Edições.
- Cortez, M. (2000). “A questão do género nas práticas educativas”, *IV Congresso Português de Sociologia - Sociedade Portuguesa: Passados Recentes, Futuros Próximos*. Coimbra: Universidade de Coimbra, Acta 106.
- DIAS, C. M. S (2002). *Processo identitário da professora-alfabetizadora: mitos, ritos, espaços e tempos*. Porto Alegre: Tese de Doutoramento/PUC-RS.

Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.

Dominicé, P. (2006). “Ressaltar o desafio biográfico na formação”. In *A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 32, nº2, pp. 355-357.

Dubar, C. (1997). *A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, R. (2003). “Tendências da política escolar e a Escola para Todos em Portugal na segunda metade do século XX”. In R. Fernandes e J. Pintassilgo (org.). *A Modernização Pedagógica e a Escola para todos na Europa do Sul no Século XX*. Lisboa: SPICAE, pp. 9-18.

Ferro, M. A. B. e Macedo, M. (s/d). “Das reminiscências das memórias de professoras primárias às suas histórias”. In *GT História da Educação*, nº 02, consultado em 2 de Abril de 2011, em [www.anped.org.br/.../GT02/GT02-1568](http://www.anped.org.br/.../GT02/GT02-1568).

Finger, M. (2005). “A educação de adultos e o futuro da sociedade”. In R. Canário & B. Cabrito (orgs). *Educação e formação de adultos: mutações e convergências*. Lisboa: Educa, pp. 15-30.

Fontes, P. (1994). “A Acção Católica Portuguesa (1933-1974) e a presença da Igreja na Sociedade”. Separata de *Lusitânia Sacra*, 2ª série, nº 6.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Galvão, C. & Freitas, D. (2007). “O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores”. *Ciências de Cognição*, vol.2, pp. 219-233.

Guinote, P. (2006). “O Lugar da(o)s Regentes Escolares na Política Educativa do Estado Novo. Uma proposta de releitura (anos 30-50)”. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 1, pp. 113-126. Consultado em 9 de Agosto de 2011, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

Hébert-Lessard, M. (1996). “Elaboração da Problemática”. In *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 27-74.

Jaccard, P. (s.d.). *História Social do Trabalho*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Josso, M-C. (2008). “As histórias de vida abrem novas potencialidades às pessoas”, *Aprender*. Consultado em 31 de Maio de 2010, em [http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com\\_content&task=view&id=195&Itemid=30](http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=195&Itemid=30)

Kuin, S. (1993). “A Mocidade portuguesa nos anos 30: anteprojectos e instauração de uma organização paramilitar da juventude”. *Análise Social*, vol. XXVIII, nº 122, pp. 555-588.

Koning, M. H. (2001). *Da acção à palavra ou a construção do sentido num trabalho de formação de mulheres*. Porto: FPCE-UP.

Lawn, M. (2000). “Os professores e a fabricação de identidades”. In A. Nóvoa & J. Schriewer (Eds.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, pp.69-84.

Lesne & Minvielle (1990). *Socialisation et formation*. Paris: Paideia.

Lopes, A. (2000). “A construção de identidades profissionais docentes”. *Inovação – Profissionalidade e Formação de Professores*, Vol. 13, nº 2-3.

Lopes, A. (2001). *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação – A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

LOPES, Amélia; RIBEIRO, Agostinho (2004a). Do processo de profissionalização à construção de identidades profissionais no 1º CEB. In António Ferreira Gomes (Org.). *Escolas, Culturas e Identidades*. Coimbra: Ediliber, pp. 63-772.

Lopes, A. Entrevista a “A Página”. Consultado em 22 de Junho de 2010 em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=112&doc=8848&mid=2>

Lopes, A. et al. (2004b). “Estudo exploratório sobre currículo de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1º CEB: indícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu currículo”. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 17, nº 1. Braga: Universidade do Minho, pp. 63-95.

Louro, G. L. (1997). “Gênero e magistério: identidade, história, representação”. In D. B. Catani; B. Bueno; C. Sousa e M. C. Souza. *Docência, memória e gênero - Estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, pp.75-84.

Magalhães, M. J. (1998). *Movimento Feminista e Educação, Portugal anos 1970 e 80*. Oeiras: Celta Editora.

Magalhães, M. J., Araújo, H. C. e Fonseca, L. (2001). “Interrogando as metodologias qualitativas na sua contribuição para o campo educativo e de estudos sobre as mulheres”. In *Coeducar para uma Sociedade Inclusiva, Actas do Seminário Internacional do Projecto Coeducação*. Lisboa: CIDM, pp. 133-146.

Magalhães, M. J. et al. (2003). *Um Olhar sobre os Feminismos*. Porto: Edições UMAR.

Magalhães, M. J. (2006). “Entrelaços e desenlaces nos quotidianos femininos de trabalho, família e política”. In T. Cunha & C. Santos (Orgs.). *Artigo feminino. Andar - por outros caminhos*. Coimbra: AJPaz, pp 117-128.

Magalhães, M. J. & Alonso, L. G. (2009.) “Being a teacher, being a professional: Some issues around teacher professional development”. In A. F. Gomes & M. L. Felgueiras

(Coords.). *Buildings telling european heritage: Pedagogical perspectives*. Coimbra: Centro de Estudos Interdisciplinares do séc. XX, pp. 179-194.

Melo, A. (1988). “O Desenvolvimento Local como processo educativo: impressões e opiniões autoentrevistas”, *A rede*, 2, pp.58-63.

Melo, A. (1998). “Ditos e reritos em torno do Desenvolvimento Local” ”, *A Rede*, Novembro de 1998. pp. 5-8.

Ministério da Educação de Portugal. (s/d). *Breve Evolução Histórica do Sistema Educativo*. Sistema Educativo Nacional de Portugal. Consultado em 10 de Agosto de 2011 em <http://www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf>.

Mogarro, M.J. (2001). *A Formação de Professores no Portugal Contemporâneo – A Escola do Magistério Primário de Portalegre*. Tese de Doutoramento. Universidade de Extremadura: Instituto de Ciências de la Educación.

Mogarro, M.J. (2004). “Ser professora: discursos femininos na imprensa pedagógica”. In A.G. Ferreira (org.). *Escolas, Culturas e Identidades*. Coimbra: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 599-608.

Mogarro, M.J. (2005). “Memórias de professores: discursos orais sobre a formação e a profissão”. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n.º 17, Abril-2005, pp. 7-31.

Mogarro, M.J. (2008). “A influência francesa na educação feminina em Portugal: modelos, discursos e representações”. In J.M. Hernández Diaz (coord.). *Actas de las III Conversaciones Pedagógicas de Salamanca. Congreso Internacional Iberoamericano “Influencias francesas en la educación española e iberoamericana (1808-2008)”*. Salamanca: Globalia Ediciones Anthema, pp. 593-605.

Mogarro, M. J. (2009). “Books and readings of popular education” – Texto adaptado da comunicação apresentada na ISCHE 31 – 31ª Sessão da International Standing Conference for the History of Education, sobre o tema geral “*Educating the people, the history of popular education*”. Utrecht: Utrecht University (The Netherlands), de 26 a 29 de Agosto de 2009.

Mogarro, M. J. & Pintassilgo, J. (2009). Educação, cidadania e alfabetização em contexto revolucionário. In M. F. C. Sanches (Org.). *A escola como espaço social: leituras e olhares de professores e alunos*. Porto: Porto Editora, pp. 51-68.

Mogarro, M. J. & Martínez, S. A. (2009). “Os primeiros estudantes do ensino normal: origens sociais e formação de professores na segunda metade do século XIX em Portugal”. In J. Pintassilgo & L. Serrazina (Org.). *A Escola Normal de Lisboa e a formação de professores: arquivo, história e memória*. Lisboa: Edições Colibri / Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa / Escola Superior de Educação de Lisboa, pp. 61-78.

Mogarro, M. J. & Martínez, S. A. (2010). “Normalistas e meninas de asilo: Origens sociais e percursos de vida no século XIX em Portugal e no Brasil”. *Sísifo. Revista de*

*Ciências da Educação*, n.º 11, pp. 45-54. Consultado em Outubro de 2011 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Moita, M. C. (1992). “Percurso de Formação e de Transformação”. In A. Nóvoa (coord.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 111-140.

Mónica, M. F. (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editorial Presença.

Mónica, M. F. (s/d). Notas para a análise do ensino primário durante os primeiros anos do salazarismo, pp. 478-493.

Monteiro, A. (2000). Ser Professor. *Inovação - Profissionalidade e Formação de Professores*, Vol. 13, nº 2-3.

Nóvoa, A. (coord.) (1988). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.

Nóvoa, A. (Org.) (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1992a): “A escola como objecto de estudo das ciências da educação”. In António Nóvoa (Org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 17-43.

Nóvoa, A. (Org.) (1992b). *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Nóvoa, A. (org.) (1992c). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1994). *História da Educação*. Lisboa: Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Olson, M. (1998). *A Lógica da Acção Colectiva*. Oeiras: Celta Editora.

Paes, S. (s/d). A Acção Católica em Portugal - um testemunho. Consultado em 4 de Fevereiro de 2011, em <http://entreostextosdamemoria.blogspot.com/2007/08/x.html>.

Pain, A. (1990). *Education Informelle – les effects formateurs dans le quotidien*. Paris: L’Harmattan, pp. 126-171.

Pimentel, I. (1998). “A Mocidade Portuguesa Feminina nos Primeiros Dez Anos de Vida (1937-1947)”. *Penélope*, 19/20, pp. 161-187.

Pintassilgo, J. & Mogarro, M. J. (2003). “A ideia de Escola para Todos no pensamento pedagógico português”. In R. Fernandes e J. Pintassilgo (org.). *A Modernização Pedagógica e a Escola para todos na Europa do Sul no Século XX*. Lisboa: SPICAE, pp. 51-69.

- Pintassilgo, J. (2006). “O debate sobre as universidades populares na imprensa portuguesa de educação e ensino. O exemplo de “A Vida Portuguesa” (1912-1915)”. *Revista HISTEDBR On-line*, 24, pp. 93-101.
- Pintassilgo, J. & Mogarro, M.J. & Henriques, R. P. (2010). *A formação de professores em Portugal*. Lisboa: Colibri.
- Pintassilgo, J. (s/d). “Associativismo docente e construção da identidade profissional no contexto do Estado Novo. O exemplo do “Sindicato Nacional dos Professores” entre o final dos anos 50 e o início dos anos 70”. Lisboa: FCUL.
- Poirier, J. et al. (1999). *Histórias de Vida – teoria e prática*. Lisboa: Celta Editora.
- Ponte, J.P. (1994). “O estudo de caso na investigação em educação matemática”. *Quadrante*, nº 3, pp. 1-16.
- Resende, J. (2000). “As Qualidades Domésticas da Arte de Educar o Povo nos Anos 30”. *Fórum Sociológico*, nº 3/4. FCSH. Lisboa: Universidade Nova, pp. 213-237.
- Resende, J. (2001). “Individualidade, Denúncia e Modernidade: o sentido de justiça de um professor com a identidade magoada – o caso singular de uma denúncia pública no Estado Novo”. *Fórum Sociológico*, nº 5/6. FCSH. Lisboa: Universidade Nova, pp. 101-127.
- 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 a Tecnologia.
- Ribeiro, T. (1998). *O Município de Alter do Chão nos finais do século XVIII. Rostos do Poder Concelhio*. Viseu: Palimage Editores.
- Roths, L. (1998). “Os Projectos de Desenvolvimento Local como contextos de excelência da educação de adultos”, *A Rede*, Novembro de 1998. pp. 46-47.
- Santos, M. C. (org.) (2001). *A Mulher na História. Actas dos Colóquios sobre a temática da Mulher – 1999/2000*. Moita: Tip. Belgráfica.
- Santos, T. (2009). “Em busca de coisas vivificantes da memória escolar: a Escola Normal e a Escola do Magistério de Évora”. *Educação e Filosofia*, vol.3, nº 43, Julho/Dezembro, pp. 73-97.
- Sanz Fernández, F. (2006). *As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas*. Lisboa: Educa/Unidade I/D de Ciências da Educação.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Souza, E. C. (2004). *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*. Tese (doutorado). Bahia: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação.

Souza, E. C. (2007). *Histórias de Vida e Formação de Professores*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância.

Stoer, S. (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.

Stoer, S. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal. 1970-1980, Uma Década de Transição*. Porto: Edições Afrontamento.

Stoer, S. & Araújo, H. C. (1993). “Memória local num espaço social em mudança”. In *Estruturas Sociais e Desenvolvimento, Actas do II Congresso Português de Sociologia*. Vol. II. Lisboa: Fragmentos, pp. 169-194.

Tavares, M. M. (2008). *Feminismos em Portugal (1947-2007)*. Tese de doutoramento em Estudos sobre as Mulheres, especialidade em História das Mulheres e do Género. Lisboa: Universidade Aberta.

Teodoro, A. (org.) (2001). *Educar, promover, emancipar*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Teodoro, A. (2003). “O Estado Novo e a educação. As mudanças visíveis na sociedade portuguesa do pós-guerra e a expansão educativa”. In R. Fernandes e J. Pintassilgo (org.). *A Modernização Pedagógica e a Escola para todos na Europa do Sul no Século XX*. Lisboa: SPICAE, pp. 27-50.

Vieira, M. M. (Org.) (2007). *Escola, Jovens e Media*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.

Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

<http://www.oliveirasalazar.org/documentos.asp>. Consultado no dia 9 de Agosto de 2011

<http://www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf>, Consultado no dia 4 de Julho de 2011.

<http://www.cnasti.pt/cnasti/?pg=jarc>, consultado em 4 de Fevereiro de 2011.

Entrevista à professora Maria José Gordo, no dia 25 de Fevereiro de 2011.

Entrevista à professora Vitória Capão, no dia 19 de Janeiro de 2011.

Entrevista à professora Maria de Lurdes Quina, no dia 11 de Março de 2011.

Entrevista à professora Teresa, no dia 25 de Março de 2011.

## **Anexos**

---

## Guião da entrevista

---

As questões que se seguem serviram como reforço informativo para se traçar o perfil das entrevistadas, tendo sido facultadas anteriormente à realização das entrevistas, de forma que as entrevistadas pudessem mais facilmente orientar o seu discurso.

- 1- Nome completo:
- 2- Local e data de nascimento:
- 3- Locais onde residiu:
- 4- Locais onde estudou:
  - a. Ensino primário:
  - b. 2º e 3º ciclos:
  - c. Liceu:
  - d. Formação inicial:
  - e. Formação contínua:
- 5- Estado civil:
- 6- Filiação:
- 7- Habilitações:
  - a. do pai:
  - b. da mãe:
- 8- Ocupação/Profissão:
  - a. Do pai:
  - b. Da mãe:
  - c. Do cônjuge:
- 9- Idade com que começou a leccionar:
- 10- Total de anos de serviço:
- 11- Escolas onde leccionou e o número de anos:
- 12- Razões da escolha desta profissão:
- 13- Passatempos e interesses pessoais:
- 14- Iniciou as suas funções como professora antes de possuir qualquer formação pedagógica? Se sim, onde? Com que orientações? Que dificuldades sentiu?

- 15- Como desenvolveu as suas práticas pedagógicas ao longo dos anos?
- 16- Como avalia o impacto do seu trabalho a nível social, tendo em conta a época e as necessidades da sociedade?
- 17- Sentiu-se realizada profissionalmente? Porquê?
- 18- Alguma vez se sentiu discriminada por ser mulher?
- 19- Que valores, normas e comportamentos eram exigidos a uma professora?
- 20- O espírito de missão e sacrifício eram ou não requeridos? Se sim, em que medida?
- 21- Como era o relacionamento com as famílias? E com a comunidade em geral?
- 22- Sentia-se respeitada e com estatuto social? Porquê?
- 23- Esta é uma profissão que tem vindo a ser desvirtuada ao longo do tempo. Que mensagem gostaria de deixar aos jovens professores?
- 24- O que é que gostou mais na sua profissão? Por que motivo?
- 25- Passou por três fases distintas na história do país e da sociedade – ditadura, revolução de Abril e anos 80. Qual foi para si a melhor ou pior fase e porquê?
- 26- Qual a situação, ou situações, que mais a marcaram enquanto professora, esposa e mãe?

## Entrevistas

---

### 1- Maria José

#### 1.1- Transcrição integral da entrevista

**Entrevistadora** - Relembrando o questionário que lhe dei anteriormente, diga-me então como tudo começou?

**Maria José** - Desde criança gostava muito desta profissão, mostrava isso nas brincadeiras que tinha... Punha assim cadeiras pequeninas, porque nós éramos três lá em casa ...

Porque eu na primária não frequentei logo uma escola oficial, porque o meu pai nunca gostou de sítios onde houvesse muita gente, nunca gostou. E na escola oficial ele ouvia muita coisa, que, hum!, caíam as crianças, magoavam-se... era pai. E achou melhor, nós tínhamos perto da casa onde morávamos, que era em Elvas, tínhamos umas senhoras, duas delas davam mestra, e portanto naquele tempo eu passei a primeira, a segunda, lá aprendi a ler, em certos dias tínhamos catequese, tínhamos aquelas orações todas... a par, a par do ensino tínhamos isso, elas eram católicas praticantes. Da nossa casa via-se a casa das senhoras.

Mas depois quando chegamos à terceira classe elas não nos podiam apresentar a exame, começou a haver exames. E tanto a minha irmã como nós [a entrevistada e o seu irmão gémeo]... o meu irmão foi para uma escola oficial em Alcáçova e eu e a minha irmã fomos para uma escola que era só uma sala, era só uma senhora; o meu pai assim gostava mais. Não havia muitas salas, muita gente. Aí fiz a terceira e a quarta!

Essa professora é que teve muita influência na minha vida, porque ela teimou sempre que eu havia de ser professora. Levou-me a admissão. Eu fui a admissão duas vezes, a primeira vez reprovei e a segunda fiquei bem... e ela dizia para a minha mãe “não, a Maria José tem que ir estudar.” E a minha mãe dizia “ai, senhora, eu não tenho posses para isso; e são três... não vou dar-lhe a ela e os outros ficarem...”

A minha professora, quando eu cheguei à quarta classe chamou a minha mãe e disse “olhe, eu vou prepará-la para admissão e depois ela tem de estudar”. A minha mãe disse “isso não pode ser”. Mas depois ela [a professora] disse “na Câmara dão bolsas de estudo, portanto a senhora vai falar e vai tratar disso”. Mas na Câmara, já tinham dado as bolsas a outros...

Mas naquele tempo havia a Mocidade Portuguesa Feminina, então quem era a subdelegada, em Elvas, (era uma senhora que depois foi minha madrinha, também era católica praticante), e era muito amiga da minha professora. [A minha professora] foi falar com ela e disse: “tem de arranjar uma maneira, através da mocidade, que a Maria José vá estudar para o colégio. Em Elvas, naquele tempo, o que havia era um colégio, que era um colégio de freiras teresianas. E eu depois fui, a minha mãe foi comigo, fomos falar com a minha madrinha, D. Mercedes, e ela pediu através da mocidade e eu fui para o colégio. Fiz o secundário. Naquele tempo era 1º, 2º, 3º, 4º e 5º. No 3º é que se fazia exame, em Portalegre, e no 5º ano. No 5º ano eram duas partes: ciências e letras, separados. Dispensei a letras, sempre gostei mais de letras, e tive de fazer orais a ciências. Depois foi o magistério, foi em Évora.

A minha vida até aos 18 anos, quando saí de casa, foi sempre em Elvas. Depois fui para Évora e... em 1951, com 20 anos, vim como agregada.

**Entrevistadora** - Aos vinte anos veio para Alter dar aulas?

**Maria José** - Sim. Nós éramos agregadas e depois é que se passava ao quadro efectivo. Então quando se chegava ao dia 14 (?) de Julho deixava-se de ganhar, de férias não se ganhava nada. Só depois em Outubro.

Estive em Alter do Chão, no 2º ano estive em Alter Pedroso, depois no 3º ano fui para Vila Fernando, a terra do meu pai, e a seguir vim outra vez para Alter Pedroso e em Alter Pedroso, quando se chegou ao Natal tive de vir para Alter do Chão, estava aqui em comissão uma regente, porque [em Alter Pedroso] eu só, só tinha 29 [alunos] e o mínimo eram 35.

**Entrevistadora** – O mínimo!?

**Maria José** – O mínimo eram 35 e eu só tinha 29.

**Entrevistadora** – Mas tudo numa sala só? 29 alunos?

**Maria José** – Pois. Então a regente que estava em comissão passou para lá [Alter Pedroso], porque as regentes podiam ter menos, e eu passei para aqui outra vez, para Alter do Chão. Depois há tanto tempo sem ganhar, ainda concorri a Portalegre. Concorri porquê? Ficava-se em 4º ou 5º lugar na lista dos agregados e a gente fazia, como estava em 4º, nas 3 primeiras [posições] púnhamos terras, que quase de certeza não íamos lá parar, cidades. E pus Portalegre numa dessas terras e realmente depois fui de facto colocada em Portalegre.

O inspector, nós chamávamos-lhe o *João Grande*, quando eu lá cheguei perguntou: “Então, mas o que é que a senhora lhe deu para andar por Alter e agora veio

aqui parar?! Algum namorico?” E eu respondi: “Não, eu não namoro ninguém”. “Olhe, julgava que nunca lhe dessem Portalegre, com tão pouco tempo de serviço como é que me veio parar?” [questão do inspector].

Então fiquei ali e depois dali de Portalegre é que concorri, porque a gente podia concorrer durante o ano, concorri a efectiva. Deitei-me de cabeça, como a gente costuma dizer e fui para efectiva logo em Janeiro, embora ainda continuasse em Portalegre, fiquei em Galegos, que é na fronteira.

Naquele tempo, cheguei lá e vi o recenseamento e vi muitos alunos que não constavam daqueles que eu ia ter.... Não constavam da lista..., e fui com uma mulherzinha que conhecia aquilo tudo..., aquilo era tudo muito isolado... e fui contactar com as criancinhas. Então as crianças hão-de ficar sem ter aula, não é justo, de tal maneira que quando eu fui para lá o número que havia era para um professor, mas recrutei aquela gente e depois foi para lá uma regente. Então dividimos os alunos, aqueles todos que vieram e conseguimos dois lugares.

No próximo ano fui para Flor da Rosa (...) e estive lá três anos, mas entretanto como nunca deixei de vir aqui a Alter, depois vim como efectiva para aqui e aqui fiquei, fiquei aqui efectiva até acabar, fiz aqui a casa..., fiquei aqui até ao fim!

**Entrevistadora** - Como desenvolveu as suas práticas pedagógicas?

**Maria José** - Nós tínhamos, *de vez em quando*, aqueles cursos de formação, já mais ultimamente, em que se reunia o pessoal todo aqui do concelho, outras vezes a nível de concelhos limítrofes; depois começou a haver a 6ª classe, a 5ª e a 6ª classe (ciclo complementar do ensino primário), em paralelo com a telescola, mas eu nunca dei a 6ª classe. Mas tínhamos de tirar um curso, no magistério, para podermos orientar os alunos de 5ª e 6ª classe, e eu tirei esse curso, em Portalegre.

Mais tarde, houve como monitora, arranjaram umas acções regionais e fui para um curso para Lisboa [para poder fazer essas acções regionais segundo os parâmetros que nos tinham dado em Lisboa], na Escola Preparatória Eugénio dos Santos. Tínhamos acções regionais (...) feitas em Fronteira, Avis, Crato.

**Entrevistadora** – Foi fazer acções para poder depois ministrar aos outros colegas?

**Maria José** – Sim, para poder ministrar aos outros colegas.

Depois, em 75 – depois do 25 de Abril – modificaram os programas todos. Até essa altura, os programas, desde que eu comecei a trabalhar, eram sempre os mesmos. E fui, aqui por este concelho, para um curso de formação de orientadores para reciclagem de professores, precisamente para enunciar uns programas completamente diferentes, já

muito mais estes trabalhos manuais... eu fiquei nessa parte. Éramos 3 colegas que fomos fazer esse curso. Foi no Externato São Vicente de Paulo, no Campo Grande, em Lisboa. (...) Trouxemos até cartazes... Comigo foi Maria Natália, pelo concelho de Nisa e Jorge Forte de Oliveira, pelo concelho de Marvão. Entre os três é que viemos depois ministrar, a apresentar os novos programas em Portalegre, Fronteira, Avis, no Crato e aqui em Alter. Isto já depois, em 75.

Depois começou a haver já mais reuniões, mesmo com os inspectores. Os inspectores, no princípio que eu comecei a trabalhar, era só para vigiarem o trabalho dos professores, não havia assim reuniões como ultimamente... vinham às vezes para fazer reuniões a nível de concelho, mas a princípio não; vinha o inspector para ver o nosso trabalho. Era o Adolfo, um colega meu, e o Figueiredo, de Nisa, mas vinham mesmo só para ver o nosso trabalho. O inspector passava por ali, batia à porta, via o que estava a fazer, não havia, como depois foi obrigatório, (...) o programa do dia. Antes não era nada assim, não era como uma coisa por escrito.

Depois já tínhamos de reunir para as avaliações que [antes] não havia. Tínhamos que reunir para dizermos em conjunto qual era opinião deste aluno, daquele aluno, ... embora cada professor tivesse a sua turma. Que isso nada existia, o professor levava aqueles alunos que achava que estavam em condições de fazer exame, tanto na 3ª como na 4ª. E depois nós éramos destacados, ia fazer exames ao Crato, quando estive em Galegos ia a Marvão. Na 3ª era um presidente e um vogal, na 4ª era um presidente e dois vogais. Nas sedes de concelho é que eram os exames...

**Entrevistadora** - Como avalia o impacto do seu trabalho a nível social?

**Maria José** - A nível social, ... quando eu cheguei aqui fui sempre da JEC no Magistério, depois como professora da LEC, ia às reuniões a Portalegre. Aqui em Alter as reuniões eram feitas na Casa de Trabalho, eram a nível JAC, raparigas mais novas, e a nível LAC. Quem me conduziu muito aqui em Alter foi a menina Maria Angélica Macedo, que eu não conhecia absolutamente ninguém, ninguém e eu vim sozinha. Quando fui tomar posse a Portalegre tinha lá uma rapariga amiga que tinha conhecido na Mocidade Feminina – embora se diga agora, depois do 25 de Abril, muito mal da Mocidade – mas a Mocidade fez muito bem a muita gente.

Eu tive formação no colégio, até porque era um colégio de religiosas, mas tive muita formação através da Mocidade Feminina. Porque eu a partir dos 13 anos comecei a frequentar os campos de férias da mocidade, que eram sempre em Évora, aí tínhamos aulas de religião e moral, tínhamos educação física, tínhamos formação nacionalista,

porque era uma organização de estado, culinária... A mocidade, naquele tempo que a gente estava, fosse 15 dias fosse 1 mês, tínhamos aquela formação e eu tive a sorte de ter como professor de moral o Dr. Silva, que foi depois Bispo de Braga, tínhamos uma instrutora de educação física, e tínhamos um padre que dava formação, e isso fazia muito bem a muita rapariga. Eu depois comecei, quando já estava no Magistério e todos os anos ia para ao campos de férias, depois fiquei muito amiga da directora que era uma pessoa com muita formação, e comecei eu a dar as aulas da educação física. Como tinha no magistério ela pediu-me: “Não mandamos vir ninguém, e a Zé passa a dar as aulas nos campos de férias”. Naqueles dois anos, foi a primeira vez que eu na minha vida recebi dinheiro por trabalho prestado.

Quando cheguei aqui a Alter não conhecia ninguém, mas em Portalegre conhecia bem uma madre do colégio teresiano que me disse: “ Vais para Alter? Está lá uma antiga aluna nossa que se chama Maria Angélica. Quando lá chegares vais ver dela, porque ela é uma pessoa que é empregada na Câmara e conhece muito bem o meio.” Eu fiquei muito contente. (...)

Foi muito bom, todas as ajudas que tive, pois caí sempre em pessoas com formação e muito boas pessoas.

Nunca tinha estado na minha vida numa pensão, porque eu no magistério estive 2 anos nas salesianas. Fui com uma colega falar com a directora e pedimos para me deixar lá ficar [Maria José e a amiga]. [A directora] disse: “Se a menina quisesse, tenho aqui duas aspirantes [à ordem] que precisam de fazer a 4ª classe e a admissão e eu preferia que elas ficassem dentro de casa do que fossem para a rua.” Nessa casa das salesianas havia uma escola oficial, que era a professora das alunas que estavam internas

Ora eu fiquei radiante e com o meu trabalho eu pago. E foi assim que eu estudei os 2 anos no Magistério. Eu estive lá, nunca paguei nada, estava num quarto com a [outra moça]. Dei às cachopas a 4ª e preparei-as para admissão e ficaram bem. Foi assim o meu magistério.

Uma vez fizemos um passeio - é estas coisas que as pessoas que têm muita facilidade de poder económico até se admiram como é que as coisas eram - e depois tinha-se de levar um lanche, eu não tinha dinheiro e não tinha coragem de dizer arranjam-me lanche, de maneira nenhuma. Então o director disse “ não há problema, a menina come comigo. O que eu levar é que a menina come”. O director, que naquela

altura era uma coisa muito séria. Foi a primeira vez na minha vida que eu comi arroz doce com ovo!

Estas dificuldades por que a gente passa, que a gente vence e que nos dão depois uma certa força! ... A gente não podia desistir. Fiquei desterrada para Galegos, só se ia Natal e Páscoa a casa, e mais nada ... agora graças a Deus há os carros, as pessoas deslocam-se facilmente, mas isso naquele tempo não existia.

**Entrevistadora - E a nível social?**

**Maria José** - Aqui, com a Maria Angélica, ela ia à Sopa dos Pobres todos os dias. Eu já pertencia à conferência de S. Vicente de Paulo no Magistério e aqui comecei também a pertencer e ia à casa dos doentes e das pessoas mais pobres.

Eu cheguei aqui a Alter naquele dia [primeiro dia], havia uma camioneta que chegava de Portalegre às 5 da tarde, com a malinha, e estava o Professor Meada e o delegado a conversar, eu cheguei e o delegado pega-me na mala e levou-me para a pensão Ferreira. Eu cheguei lá e estava lá uma rapariga dos Açores que tinha vindo na véspera também para trabalhar aqui. Mas começamos a ver ... era só viajantes! Mas eu levava uma carta da minha madrinha para uma senhora que era amiga dela cá em Alter. (...).

O meu pai gostava muito que eu fosse morar para uma casa particular, que não estivesse numa pensão. E ela disse “ Ai, colega, não me deixe aqui sozinha”. E eu respondi: “Mas eu tenho que ir a casa da senhora... e fui”.

[Quando foi ao encontro da senhora, esta respondeu,] “mas eu sou viúva e só tenho esta cama – uma cama que por acaso era de uma pessoa só -, a senhora se quiser só se ficar aqui nesta cama. A Dona Luísa disse: “Mas a senhora arranja um divãzinho para si e põe a menina aqui neste quarto”. E ela deixou. E eu cheguei lá [a casa] e disse à Leo: “ Olhe, afinal vou para aquela casa”. E ela disse: “Não me deixe aqui sozinha. Vamos lá pedir para ver se ela também me deixa ir a mim.”

E fomos as duas. A senhora disse: “Mas a cama é tão estreitinha, como é que cabem aqui as duas?”

A colega respondeu: “Mas colega, não se importa de ficar na mesma cama?” Eu, por mim, não... (risos)

Ficamos as duas, só que ela quando chegou a Elvas, casou por procuração nos Açores, o marido era tropa em Elvas... e ficou logo grávida, logo no primeiro contacto com o marido... Agora, então e agora ficamos as duas naquela cama e ela grávida!? (Risos...)

Depois ela dizia: temos de ir falar com a menina Aurora [parteira]. Conheceste?

**Entrevistadora** – Sim, foi ela quem me trouxe ao mundo.

**Maria José** – Lá nasceu depois a pequena. (...) Ficámos as duas muito amigas, muito amigas.

Só depois é que eu fui para Pedroso...

A nível social comecei a ter contacto com muita gente aqui, a Maria Angélica conhecia toda a gente, era a conferência de S. Vicente de Paulo... A nível social naquela altura.

Aqui em Alter o professor primário era visto como uma autoridade da terra que agora não é, mas naquele tempo era assim.

Havia tantos alunos cá, que havia aqui cheio e ainda havia alunos lá em baixo, aqui eram 8 salas com mais duas lá eram 10 (antiga escola). Vê tu a diferença de crianças que havia!

Depois no tempo do Sr. Meada começou a haver a cantina, porque naquela altura as crianças viviam muito mal, muito mal. Ele era de Vila do Conde... e conhecia lá nas escolas... em todas as escolas havia cantina e lembrou-se, a par da paróquia com o Pe. José Agostinho, conseguiram arranjar a cantina...

Os lavradores davam, davam muito, quando era altura de matanças, havia matança do porco, e começou a haver a cantina. A cozinha primeira foi no recreio, no pátio do recreio. Parece que estou eu a ver... Fazia-se ali o lume e ali é que se comiam as refeições. Depois é que conseguiu que houvesse a cantina (edifício), porque realmente as crianças tinham muito pouca boa alimentação, os pais não lhe podiam dar e ele tinha muita pena das crianças. Às vezes há aí mulheres já casadas e com netos que dizem: “Não se lembra do óleo de fígado de bacalhau?!” Porque dávamos óleo de fígado de bacalhau e as crianças era uma relutância, agora tem não sei o quê e não sabe como sabia antes, alguns não queriam e a gente obrigava, era para bem deles. Eu digo sempre assim: “Era tão má!”, às vezes o bater... “Lembra-se das reguadas que me deu?” Lembro, mas eu acho que não foi só isso que ... não foi só bater que eu te fiz também te ensinei!? Ah, com certeza.

Aqui em Alter não tive problemas... só quando me apareceu o J., a R. [auxiliar] dizia: “Ai, senhora, evite sair à rua, olhe que a mãe do J. quer-lhe dar uma sova”. E eu dizia: “deixe isso...”

O professor primário era muito considerado no meio, agora é uma coisa diferente, talvez porque há mais professores e dantes não, os pais viam o professor como uma autoridade na terra.

### **Entrevistadora – Depois foi nessa altura que foi para o Colégio?**

**Maria José** - Quando fiquei efectiva em Flor da Rosa é que eu vinha aqui [ao colégio], antes não; ... e comecei a dar aulas de educação física. Porquê? Porque não havia aqui ninguém que desse, então tinha de ser pago um professor que se tinha de deslocar e, isso o Colégio também não podia fazer.

Depois, eu nos campos de férias tinha um caderninho com uma colectânea de canções, do padre Alegria, que era uma pessoa excepcional em música e que ensinava os seminaristas do Seminário de Évora. Nos campos de férias ia também ensinar-nos... Sabia muitas canções, então comecei no colégio, nos Sábados na parte da tarde, eu ia e ensinava canções dessas. Depois, quando era no Carnaval, o Sr. Doutor [pe. José Agostinho Rodrigues, director do colégio] era uma pessoa que queria preservar os alunos de todo o mal. Então como os bailes, naquele tempo ele queria preservar os alunos e as alunas dos bailes.

Então, no domingo fazia-se um teatro, na 2ª feira fazia-se um lanche com as famílias dos alunos e com os alunos e depois na 3ª feira de carnaval outra vez teatro. E eu começava logo em Janeiro a ensaiar os teatros. (...) Eu ia recrutando e eu ensaiava os alunos, aquelas pecinhas, tínhamos uma caixa e eu fazia de ponto. Depois tínhamos o cortejo de carnaval... à noite eram os teatros, levava-se aquilo até bastante tarde; e de tarde fazia-se o cortejo. Os alunos do colégio iam todos e fazia-se o cortejo pelas ruas da vila; naquele tempo havia os carros puxados a cavalos, até havia da coudelaria, e havia outros carros de pessoas que tinham lavoura, levavam os carros enfeitados... Para realmente se fazer com que os alunos se entretivessem, mas que não andassem em coisas que não eram capazes, era sempre essa ideia a do senhor doutor. (...)

Comecei então a trabalhar no colégio, a escola acabava por volta das 3 e meia e eu ia daqui até lá abaixo, a pé, ia dar as aulas de Educação Física. O Canto Coral era sempre nos sábados. Porque o senhor doutor era, tinha esta ideia, trabalhar na paróquia era assim: o núcleo da escola, trabalhar com os professores, trabalhar com os alunos, havia aquele núcleo. Depois havia o colégio. Toda a gente da paróquia estava sob a mão do pároco. Havia naquele tempo, por exemplo, o problema dos doentes, a gente sabia quem eram, depois o Sr. José Barrento ia dar injeções, nós íamos visitar esses doentes

e prepará-los para a última fase da vida. A paróquia estava sob a alçada do pároco em todos os sentidos. (...)

Se não fosse o colégio muitos dos filhos de Alter não seriam o que são hoje, porque os pais também não podiam.

**Entrevistadora – Sentiu-se realizada?**

**Maria José** - Sinto, muito, então, profissionalmente! Gostei sempre, Agora também fui uma pessoa que quando estive para me reformar... graças a Deus as minhas colegas diziam: “ Não se reforme já, deixe-se estar, vão mudar as reformas.” Eu disse não, a coisa está diferente, os alunos, os pais, tudo diferente e isso para mim, já não..., não fiquei com aquela coisa... Vou à escola, havia muitas professoras que assinavam uma revistazinha dos salesianos, mas ia muito à escola... Se tivesse filhos se calhar teria aguardado mais anos, para poder ajudá-los, mas chega para ir ajudando os meus sobrinhos. Aos 37 anos de trabalho eu e a Lúcia reformamo-nos. Eu senti-me sempre realizada.

**Entrevistadora – Alguma vez se sentiu discriminada?**

**Maria José** – Não, nunca me senti discriminada.

**Entrevistadora** – Que valores, normas e comportamentos eram exigidos a uma professora?

**Maria José** – Sensatez, cumprimento do trabalho diário, pontualidade, contacto com os pais. Naquele tempo não havia reuniões de pais, mas a gente estava em contacto com os pais. Havia qualquer coisa, o aluno não estudava, o aluno estava doente, a gente chamava os pais à escola, falava com eles.

Agora não, agora há reuniões de pais, será melhor, será pior, tem os seus prós e os seus contras. Tínhamos exigência com o aproveitamento dos alunos. Estávamos sempre a ver se “ ele está fraco nisto, veja lá se ele estuda” e assim é que era o nosso contacto com as famílias, não havia reuniões de pais neste tempo todo.

**Entrevistadora** – O espírito de missão e sacrifício eram ou não requeridos?

**Maria José** - Eram requeridos. Num trabalho de professor não se pode só olhar para o dinheiro que a gente ganha. Tem que ser um trabalho de missão.... O professor é uma profissão de missão e não só de ganhar dinheiro.

**Entrevistadora** – Como era o relacionamento com as famílias e a comunidade?

**Maria José** - Estávamos sempre atentos aos problemas dos alunos.

Olha, lembro-me que uma vez houve vacinas na escola, era o Dr. Fortes. Chegou à conclusão que um dos alunos estava com tuberculose e o miúdo estava nessa altura na 3ª classe; o Dr. foi lá e disse: “Este aluno não pode frequentar a escola”.

Então o que é que eu fiz? Ia todos os dias dar aula lá a casa e o aluno não perdeu o ano. O aluno era bom aluno e não podíamos excluir a criança, ele começou a fazer o tratamento... Portanto nós estávamos atentas a estes problemas. Eu, mercê de conhecer o meio, sabia bem como a coisa rodava em casa.

E depois como tínhamos aqui uma equipa ... era eu, era a Lúcia, a D. Joaquina, todas nos relacionávamos bem. A D. Joaquina era uma pessoa muito especial, mas eu procurei ajudá-la, mesmo até na parte religiosa dela, era muito metida com ela, mais antiga.

**Entrevistadora** – A D. Joaquina era só regente?

**Maria José** – Não, não. Ela não era regente, naquele tempo dela era a Escola Normal...

Eu dei-me sempre bem com todos.

**Entrevistadora** – Acha que se tivesse constituído família tinha a mesma disponibilidade?

**Maria José** - Se tivesse constituído família seria diferente... e eu tive sempre aqui a minha irmã que me ajudou, não tinha que pensar em casa não tinha de pensar em nada. Só tinha que pensar na escola e na vida de fora.

**Entrevistadora** – Passou por diversas fases; começou nos anos 50, 1974... Qual é a análise que faz dos diversos períodos?

**Maria José** - Depois dos 74 é uma coisa totalmente diferente.

Não houve assim uma grande diferença, mesmo nos pais, porque já me conheciam antes. Os colegas a mesma coisa.

**Entrevistadora** – Não teve de provar nada.

**Maria José** – Sim. Quer dizer, nós tínhamos aqui um grupo de professores que eram todos mais antes que depois.

Nós três que fomos para os programas novos, aquilo foi uma coisa pavorosa, porque nós ficávamos chocados com certas coisas que a gente não concordava. E depois esse Júlio Isidro, na televisão a falar sobre os professores, não viam nunca a outra faceta: que era sacrificado e que se dedicava aos alunos, como aqui nós que era dedicada aos alunos, não era só ganhar dinheiro e andar.

Notámos diferença, notámos diferença nos pais mais novos, nos últimos anos, por isso eu digo, quando eu saí, saí na altura certa. Porque os pais querem mandar mais

que o professor e isso não pode ser. Cada um tem o seu campo, o pai e mãe, sim senhora, agora na escola deve interferir na medida em que tem de saber como é que é o aproveitamento da criança, agora interferir em certas coisas como alguns já querem, isso não! Mas conosco a coisa nunca se deu assim muito sério, porque já nos conheciam. “Ah, esse ainda é professor do outro tempo!” diziam, por isso não se atreviam.

Nós, qualquer dos 3 que apresentámos os novos programas, não notei assim muito diferente...

Quando eu me reformei eu disse, eu habituei-me a aturar os meninos, agora a aturar os pais, não.

**Entrevistadora** - Houve alguma coisa especial que a marcasse ao longo da sua vida?

**Maria José** - Não houve assim nada de especial, não sou assim de coisas de realce.

## **1.2- Perfil biográfico**

Maria José, nascida em Elvas a 29 de Março de 1931, solteira, filha de um comerciante – Joaquim Manuel Gordo –, e de uma doméstica, Maria da Conceição Reis Gordo. Os seus pais possuíam, já naquela altura, ambos a instrução primária.

Fez a instrução primária na escola primária de Elvas, e o preparatório no Colégio Luso Britânico de Elvas, embora os exames dos 3º e 5º anos tenham sido realizados no Liceu de Portalegre. Em Évora frequentou a Escola do Magistério. Ao nível da formação contínua, esta foi realizada em algumas das terras por onde passou e também em Lisboa e Portalegre.

Maria José residiu em Elvas, sua terra natal, mas também em Alter do Chão, Alter Pedroso, Vila Fernando, Portalegre, Galegos, Flor da Rosa, no entanto acabou por se radicar em Alter do Chão, localidade onde vinculou, em 1960, embora fosse efectiva desde 1956.

Maria José começou a leccionar com 20 anos de idade e aposentou-se com 37 anos de serviço, em 1987, com 67 anos.

Escolas onde leccionou:

1951/52- Feminina de Alter do Chão

1952/53- Mista de Alter Pedroso

1953/54- Feminina de Vila Fernando

1954/55- Mista de Alter Pedroso, 1º período

1954/55- Feminina de Alter do Chão, na vaga de regente em comissão

1955/56- Masculina de Portalegre, agregada desde Outubro de 1955 e efectiva desde Janeiro de 1956

1956/57- Mista de Galegos, Marvão

1957/58- Mista de Flor da Rosa

1958/59- Mista de Flor da Rosa

1959/60- Mista de Flor da Rosa

1960/1987- Mista de Alter do Chão

Desde criança que gostava desta profissão, demonstrando-o até nas brincadeiras. No entanto, além do gosto e da vontade, foi também ajudada pela sua professora que tudo fez para que continuasse a estudar.

Os passatempos e interesses principais prendem-se com trabalhos de mãos, comunicação por vistas a pobres e doentes: Casa de Trabalho, Acção Católica, sopa dos pobres.

Ao nível da formação pedagógica acrescentou que, para além do curso do magistério primário e do curso complementar do ensino primário, participou ainda como monitora em diversas acções regionais e em Lisboa, na escola Preparatória Eugénio dos Santos. Em 1975, participou no curso de Formação de orientadores para reciclagem de professores para apresentação dos novos programas após o 25 de Abril, no Externato S. Vicente de Paulo, Campo Grande, Lisboa. Neste curso foi acompanhada pelos colegas M.<sup>a</sup> Natália de Sousa e Jorge Forte Oliveira. Após este curso deram formação regional, nomeadamente em Portalegre, Fronteira, Avis e Crato.

Avalia o impacto do seu trabalho a nível social de forma muito positiva e refere ainda que se sentiu realizada profissionalmente, nunca se sentindo discriminada por ser mulher.

Adiantou que os valores requeridos a uma professora eram a sensatez, o cumprimento do trabalho diário, a pontualidade, o contacto com os pais e a exigência no aproveitamento dos alunos.

Havia um certo espírito de sacrifício e uma grande atenção era dada aos problemas dos alunos e das famílias. Daí o relacionamento com a comunidade em geral ser bom.

Sempre se sentiu respeitada e com estatuto, perdurando inclusive boas relações.

## 2- Teresa

### 2.1- Entrevista

Nasceu em 1937, na Atalaia, freguesia de Gavião. Aí residiu até se mudar para a sede de concelho, onde frequentou o ensino primário. Para frequentar os anos seguintes mudou-se para Portalegre, para o Colégio Teresiano.

O curso do Magistério Primário havia de ser tirado em Évora. Após o curso frequentou várias acções de formação ao longo da vida profissional, assim como o curso para o ensino da 5ª e 6ª classes, o curso de monitora da telescola e, claro, muitas reuniões.

As escolas que frequentou enquanto aluna:

A – Monte da Pedra

B – Portalegre

C – Colégio Teresiano – Portalegre

D – Curso do magistério primário em Évora

E – Acções de formação ao longo da vida profissional; Curso de formação para o ensino da 5ª e 6ª classes; curso de monitora da telescola; muitas reuniões.

É casada, também com um professor primário.

O seu pai era analfabeto e a mãe possuía a 5ª classe. Ele era agricultor e a senhora doméstica.

1- Idade com que começou a leccionar e total de anos de serviço:

Começou a leccionar aos 18 Anos e aposentou-se com 37 Anos de serviço.

2- Escolas onde leccionou e o número de anos:

A – Tolosa – 2 anos

B – Seda – 2 anos

C – Cabeço de Vide – 2 anos

D – Alter do Chão – 2 anos

3- Razões da escolha desta profissão:

*Desde muito nova que senti o desejo de ser professora. Toda a família me apoiou e com a ajuda dos meus pais consegui tirar o curso*

4- Passatempos e interesses pessoais:

*Tarefas caseiras, leitura, pequenos trabalhos de costura, renda, bordados, televisão...*

*Depois de aposentada com maiores disponibilidades de tempo e económicas tenho aproveitado para passear e participar nalgumas viagens pelo país e pelo estrangeiro. Também ajudei a criar os netos e dou apoio á família.*

5- Iniciou as suas funções como professora antes de possuir qualquer formação pedagógica? Se sim, onde? Com que orientações? Que dificuldades sentiu?

*Só iniciei as minhas funções como professora depois de concluir o curso do magistério Primário de Évora.*

6- Como desenvolveu as suas práticas pedagógicas ao longo dos anos?

*Ao longo dos anos fui desenvolvendo e aperfeiçoando as práticas pedagógicas através da leitura de livros relacionados com o ensino, conversa com os colegas, reuniões, acções de formação, planificação diária das aulas experiência ao longo dos anos e contacto com os alunos.*

7- Como avalia o impacto do seu trabalho a nível social, tendo em conta a época e as necessidades da sociedade?

*Julgo ter desempenhado satisfatoriamente o meu trabalho. Na época era frequente o castigo corporal tanto na família como na escola. Quando o apliquei fi-lo sempre com a intenção de bem educar e preocupação de cumprir os programas que eram extensos e exigentes.*

8- Sentiu-se realizada profissionalmente? Porquê?

*Senti-me realizada profissionalmente.*

*Hoje é com satisfação que em conversa com antigos alunos eles manifestam o seu agrado e reconhecimento pelo tempo que passaram na escola.*

9- Alguma vez se sentiu discriminada por ser mulher?

*Não me lembro de ter sido discriminada por ser mulher.*

10- Que valores, normas e comportamentos eram exigidos a uma professora?

*À professora era exigido um comportamento exemplar dentro e fora da escola. Ser pontual, assídua, afectuosa com os alunos e tratar a todos de igual modo. A professora antes de casar tinha que pedir autorização ao ministério da educação e só lhe era concedida se o noivo tivesse uma remuneração igual ou superior à sua.*

11- O espírito de missão e sacrifício eram ou não requeridos? Se sim, em que medida?

*Logo na Escola do magistério nos incutiam a ideia de que a nossa actividade escolar devia ser de sacrifício e espírito de missão. Com esta formação dedicávamo-nos inteiramente á tarefa de educar e ensinar e algumas vezes com prejuízo da família. Também acontecia prolongarmos as aulas para além do horário escolar principalmente na proximidade dos exames e provas finais.*

12- Como era o relacionamento com as famílias? E com a comunidade em geral?

*O meu relacionamento com as famílias, duma maneira geral, era bom. Os pais entregavam os filhos, confiantes no trabalho do professor e raramente discutiam a sua acção.*

*Na comunidade integrei-me nalguns actos sociais como catequese e algumas festas.*

13- O que é que gostou mais na sua profissão? Por que motivo?

*Cumprir um sonho que tinha desde criança e contribuir para o sucesso de muitos alunos que me passaram pela sala de aula. É com bastante alegria que encontro antigos alunos com formação superior, que reconhecem a importância da professora primária.*

14- Esta é uma profissão que tem vindo a ser desvirtuada ao longo do tempo. Que mensagem gostaria de deixar aos jovens professores?

*Os jovens professores dispõem de boas instalações e meios que lhes permitem melhor informação e preparação das aulas. A mensagem que lhes deixo é que aproveitem tudo o que têm ao seu dispor para o melhor desempenho das suas funções. Cumpram rigorosamente os programas e sejam mais exigentes com os alunos no seu comportamento e aproveitamento.*

15- Passou por três fases distintas na história do país e da sociedade – ditadura, revolução de Abril e anos 80. Qual foi para si a melhor ou pior fase e porquê?

*Em termos profissionais, sempre me preocupei em desempenhar o melhor possível as minhas funções em qualquer destas três fases referidas e nunca manifestei qualquer tendência política.*

*A partir da revolução de Abril, sem duvida que melhoraram as nossas condições de vida profissional, social e económica.*

16- Qual a situação, ou situações, que mais a marcaram enquanto professora, esposa e mãe?

*Como professora o que mais me marcou foi sentir a impossibilidade de ajudar algumas crianças que encontrei com grandes dificuldades e verificar que se tivessem tido algum apoio psicológico e ajuda de professores do ensino especial teriam ficado com melhor preparação para enfrentar a vida.*

*Como esposa, considero-me privilegiada por ter casado com um professor pois deu-me apoio e ajuda na escola e em casa. Era a ele que recorria quando alguma coisa me preocupava.*

*Como mãe relevo o nascimento das minhas duas filhas. Iniciou-se uma fase de maior organização para conciliar o trabalho profissional com as tarefas domésticas e dar todo o apoio, carinho e atenção que elas necessitavam.*

*Estas três situações complementaram-se e enriqueceram-se ao longo da minha vida.*

### 3- Vitória

#### 3.1- Transcrição da entrevista

**Entrevistadora** – Porquê ser professora?

**Vitória** - Optei por ser professora porque sempre gostei de crianças, mas a maior força veio-me do testemunho e do exemplo da professora primária. Ela foi sempre o meu ídolo, o meu exemplo e o exemplo dela criou em mim ainda um desejo maior de ser professora.

**Entrevistadora** – Onde é que fez a escola primária?

**Vitória** - Fiz a escola primária em Alter Pedroso, desde a 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> classe, e sempre com a mesma professora.

Quando terminei a escola primária, aos 11 anos, fiz a 4<sup>a</sup> classe e os meus pais (hesitação), o nosso emprego cá, o que havia era o campo, o meio rural, ... e portanto, os meus pais não queriam que fôssemos para o campo e ele, então, comprou uma casa em Alter do Chão para que as filhas não fossem para o campo.

Aqui em Alter já havia a possibilidade de ser costureira, de ser isto, ser aquilo. Nessa altura ainda não havia colégio e era difícil, porque só havia o estudo em Portalegre. Havia uma senhora cá [Alter] que dava explicação até ao 2<sup>o</sup> ano, que era a mulher do notário. A madrinha, a minha professora, ainda estudou também com essa senhora, porque ela tinha a preocupação de estar sempre a actualizar-se. Apesar de estar a dar aulas, ela não tinha estudado, mas ficou sempre a estudar.

**Entrevistadora** – Era regente escolar?

**Vitória**- A madrinha era Regente escolar.

Depois vim para Alter, aos 11 anos, para casa da tua avó para aprender a coser e foi aí que eu aprendi a costura, fazia tudo...

Depois, (...) em Alter Pedroso a professora é que era a nossa catequista também. Fizemos a 1<sup>a</sup> comunhão, a comunhão solene e depois é que viemos para Alter.

Em Alter Pedroso, como a terra era muito pequenina, eu fui criada mais com a minha avó. A minha avó morava ao pé da igreja e então, ela assim que chegava o Sr. Padre ia logo para a igreja e ele até lhe chamava até a “minha filósofa”.

Havia uma ligação também igreja/escola e a gente vivia as coisas. Porque a nossa professora, que também era a nossa catequista, dizia que se houvesse alguma coisa que não entendêssemos bem que perguntássemos. Uma companheira minha, que até foi depois fazer exame mas nunca conseguiu passar. Essa miúda, a missa era em

latim, e a certa altura havia na missa [a expressão] “agnes dei...”. Como nós éramos pequeninas, da 1ª ou 2ª classe, quando ela chegou à escola disse: “Senhora Professora, eu hoje trago uma dúvida muito grande.” “Então, diz lá!” “Porque é que o Sr. Padre, a certa altura na missa diz “ai eu não sei, ai eu não sei. “Três vezes diz que não sabe”. (Risos)

Era a atenção com que nós estávamos. Nós cumpríamos tudo aquilo que a nossa professora dizia. A professora para nós era o nosso ídolo. E foi isso que me levou realmente a ser professora.

Depois vim para Alter, já conhecia o Sr. Padre, a madrinha [a professora] vivia em Alter, fui logo convidada para dar catequese, era muito certinha... Quer dizer, não era certinha, eu gostava era muito de tudo o que fosse com crianças.

Comecei então a dar catequese e depois também fui convidada para a Acção Católica, aqui era a JAC. Aos 16 anos fiquei logo responsável pela pré-JACF. Ficava com as crianças, tínhamos reunião, reunia com elas, nos domingos ou nos sábados, conforme, porque dantes havia também nos sábados aulas.

Às vezes nos sábados, nós até vínhamos ter com a professora ao caminho, porque ela vivia em Alter, e às vezes ela dava-nos a aula no campo. Isso tudo me levou a mim a copiar e mais tarde eu fiz isso. Eu verifiquei que realmente foi uma coisa muito boa, as crianças gostam de coisas diferentes.

Como eu gostava de crianças, nessa altura, quando eu tinha 15, 16 anos, havia muita falta de professores. Então, de vez em quando, quando havia escolas sem professores faziam uns exames, em Portalegre, e depois nós podíamos leccionar. Fazia-se prova escrita, prova oral. Nessa altura chamava-se exame para regente escolar. Havia também as professoras pára-quevistas, que eram professoras que tinham o 5º ano e que ficavam a leccionar, porque havia muita falta. Chamavam-se assim por não terem passado pelo magistério.

Entretanto fiz o 2º ano do liceu, antes de fazer o exame de regente, que fiz em 56.

Quando abriu o exame para regentes eu comecei a dizer “eu vou, eu vou”... E tive também apoio da minha professora, porque como vim para Alter continuei o contacto com a minha professora. Ela continuou a dar aulas em Alter Pedroso, mas vinha nos fins-de-semana para Alter e como ela não tinha já mãe, tinha morrido, eu ia dormir a casa dela para ela não ficar sozinha. Entretanto aos 16 anos eu fiz o crisma e convidei para madrinha de crisma. Os laços de amizade foram assim criados. Em casa

dela, aos fins-de-semana, como eu estava em casa dela, assistia a ela a preparar as lições.

Entretanto, nesses exames [de regente] eu passei e passei com uma nota boa, foi em Outubro de 1956. Tudo gostou muito de mim porque eu tinha muita facilidade de falar, já estava habituada, era alegre. De tal maneira que fui logo colocada. Em Janeiro/Fevereiro fui logo colocada na escola de Flor da Rosa. E nessa escola havia vários anos e os meus alunos eram da 4ª classe. Eu, com 18 aninhos...

Tinha um tio que vivia no Crato que não queria que eu fosse para Flor da Rosa. Já lá tinham estado duas pessoas mais velhas que eu... Mas a vontade era tanta que eu fui lá e assinei logo o papel. Mas eu fui e, graças a Deus, tive muita sorte, consegui até ao fim do ano. Havia dois lugares. Havia uma senhora que era a titular, a professora, e depois nós que não tínhamos o curso, mas não sei se elas não se davam bem... Claro que a senhora que estava é que escolhia a classe que queria, portanto eu tinha a 4ª classe, que tinha exame! Nessa altura as 4ªs classes e 3ªs tinham exame. De maneira que eu, quando cheguei lá, falei com a senhora e fiquei com a sensação que ela tinha gostado de mim.

A força que eu tive e que me ajudou foi a força que eu tinha tido da Acção Católica. A experiência que eu tinha tido das crianças da catequese, de reuniões, de actividades lúdicas que nós fazíamos, daqueles passeios, das reuniões que nós fazíamos no campo para estudarmos e desenvolvermos, isso tudo ajudou muito na minha estadia em Flor da Rosa.

Claro que fui para lá e também lá fiquei. Agora é muito diferente, a gente vai e vem, mas naquela altura eu fiquei lá hospedada, arranjei uma casa de uma senhora que era viúva, tinha de fazer a minha comidinha, fazia tudo.

Mas, no primeiro dia, quando eu vi os alunos, alguns maiores que eu... foi a única vez que eu cheguei uma bofetada, ... os miúdos estavam muito, ... estavam viciados, .... As colegas que tinham estado antes, como não se davam bem com a professora, os miúdos faziam guerra uns com os outros, os da outra sala com aquela. Eu tive que fazer uma catequese com eles, falei logo com os pais.

Como ficava lá, ia a casa deles. Outra coisa que eu fiz foi organizar as coisas, pois era uma 4ª classe, e ficava depois das aulas. Havia até um miúdo que não queria ir às aulas, ele fugia das aulas. E eu, talvez da prática que já tinha, como lá ficava, organizei, nas aulas do Sábado (nos Sábados eram as actividades cívicas, podíamos dar na sala ou não), eu, todas aquelas que podia dar fora da sala, dava fora da sala. Então

combinei com eles, logo no primeiro Sábado que lá passei, eles é que escolhiam onde íamos e iam-me mostrar e pus logo os que costumavam faltar às aulas como responsáveis pela escolha e pela explicação. Esse que faltava nunca mais faltou às aulas.

Tive ainda um problema com um miúdo, eu não sabia o problema, ele não queria fazer nada e eu não lhe dei bem uma bofetada, mas fiz-lhe assim, ... conforme lhe fiz isso, o sangue do nariz, ... não sei o que parecia. Eu fiquei numa aflição tão grande, mandei logo um chamar a mãe. A mãe quando chegou, eu estava com muito medo, mas ela disse: “Fique descansada, minha senhora, não se preocupe, ele tem este problema, nem morre por isso.” Ela deu-me toda a força e disse ainda: “Deixe que hoje, quando chegar o pai, ele vai ler-lhe a cartilha.”

A partir daí o miúdo foi muito dócil, nunca foi preciso bater-lhe nem nada ou bater neles. A partir daí começaram a portar-se tão bem, a ser unidos, a ir ao recreio, ... Eu tive sempre a preocupação de ir acompanhar os recreios. E a outra senhora que toda a gente dizia que era má, a outra colega, começou a vir ao recreio comigo, começou a falar comigo, chegou-me a ir levar o lanche, ficou muito minha amiga. A senhora não era má, tinha problemas. Às vezes nós só julgamos o que vemos. Começámos a ir dar os passeios juntas.

Comecei também lá a dar catequese. Como eu era muito novinha, a gente jovem começou a ir passear, rapazes e raparigas... Que eu estava habituada na Acção Católica a trabalhar com rapazes e raparigas, nunca tive esse problema, convivi sempre com todos.

Consegui levá-los todos ao exame da 4ª classe, ficaram bem!

No ano seguinte fui colocada em Valongo [freguesia de Ponte de Sor]. Estava lá também uma colega, que era uns oito anos mais velha que eu, mas era muito pequenina, magrinha, tinha muita vida. Quando eu cheguei lá fui muito bem recebida, a colega quis que eu ficasse hospedada com ela e criámos uma amizade de irmãs.

Nesse ano fiquei com a 1ª e 3ª classes. Dávamos catequese, íamos à missa. O Sr. Padre, quando ia a Valongo, é que nos levava peixe ou carne, porque em Valongo não havia nada. Nesse ano em Valongo fizemos o primeiro teatro de Natal, com canções, com os pais; ali aquilo era uma terra dispersa. Participávamos na comunidade, tínhamos uma amizade grande com as pessoas da terra. Aí tive uma experiência muito engraçada, porque havia uma das senhoras que acreditava em almas do outro mundo e contava uma história. Nós quisemos mostrar que não havia almas do outro mundo. Então resolvemos ir bater-lhe à porta embrulhadas num lençol branco. Só que quem veio à porta foi a

irmã, que era doente. Quando viu aquilo, pumba, desmaiou. Nunca mais brinquei! Enrolámos o lençol, metemos debaixo dos casacos e fomos acudir, mas nunca dissemos que fomos nós, só ao senhor padre.

Em Valongo, nós contávamos os minutos, as horas, os dias para as férias, pois eu só ia a casa nos finais dos períodos, porque não havia transporte.

Quem estava na minha classe era o Zé Fernando, que hoje é presidente da Câmara Municipal de Portalegre, a mãe dele era uma excelente senhora e nós também criámos uma amizade. Nós, quando acabávamos as aulas íamos a correr levar o Zé Fernando ao monte e depois jantávamos lá.

Eu sempre quis continuar a estudar. Entretanto o senhor padre, que era de Benavila, dava explicações e eu tinha muita pena de não ter o curso, então ele ofereceu-se para me dar explicações. Quando ele ia à escola dar a catequese, porque nós só ajudávamos na moral, levava-me trabalhos para eu fazer, até porque ele também era conhecido da madrinha, pois ela já tinha dado aulas em Benavila.

Entretanto, nessa altura, tive um problema de saúde, mas ainda aguentei até ao final do ano, foi um problema de rins. No ano 59/60 tinha sido novamente nomeada para lá. Eu era logo colocada, tive nota boa, graças a Deus. Mas só fiquei um mês em Valongo, tive que vir embora, depois regresssei, regresssei doente, tive que ser internada e depois meti atestado médico.

Fiquei o 59/60 sem trabalhar. Entretanto, em 1959, é criado o Colégio em Alter do Chão. O Pe. José Agostinho tem autorização para dar aulas, mas não tinha edifício. Então começa a dar as aulas ali perto de casa. Como eu estava doente e não estava a dar aulas, em casa, iam lá a minha casa os de admissão. Eram alguns que tinham dificuldades e logo no primeiro ano [de ensino particular] foram para o ensino particular.

A madrinha estava em Alter Pedroso, também deixou e veio para o Colégio. Quando a madrinha tinha de ir dar a outros eu ficava com eles, a ajudar.

Entretanto como estava sem poder trabalhar, fui estudando. Fiz a parte de letras num ano, em Évora, e fiz a parte de ciências. Consegui fazer o 5º ano. E depois tirei o diploma de ensino particular. Com o diploma do ensino particular e tudo isso fui logo convidada para ficar no Colégio. Pedi exoneração, porque não podia estar a trabalhar nos dois, [o oficial e o particular] e fiquei a trabalhar no colégio, com a minha professora primária que estava nessa altura já a dar instrução primária. Eu ficava a dar apoio, a ajudá-la, e tinha os pequeninos, porque começaram também com o pré. Eu,

quando tomava conta de uma coisa queria saber sempre como era, por isso ainda fui a Cáceres, ao colégio dos frades, dois ou três dias para ver como é que funcionava, como é que tratavam de tudo. Em Cáceres! Depois vim e tomei conta dos pequeninos e da primária.

No colégio também sempre me senti bem, eu era a mais novinha. Continuei sempre a fazer cursos, até porque o padre José Agostinho também tinha essa preocupação. Vinham fazer cursos de formação ao colégio e eu participava sempre. Mas, no colégio eu ficava a ajudar, até porque também não éramos nós que propúnhamos os alunos, quem propunha, o nome que figurava era o do director do colégio, ele é que era o responsável quando era para fazer exames.

No colégio também havia “aquela” amizade com os pais, coisa que acho fundamental. Para a escola ter sucesso, tem que trabalhar sempre em colaboração com os pais e comunidade, claro!

Nunca tive uma reprovação, tive sempre elogios das aulas...

A madrinha não tinha o magistério primário, mas teve sempre essa vontade, mas ela não tinha idade. Até que saiu um decreto quando estávamos no colégio, em 1964 parece-me, para quem tivesse “x” anos de ensino ou regentes escolares e quisessem frequentar o magistério, poderiam frequentar o magistério e recebiam um auxílio [financeiro] e tiravam o curso. Claro que ela pôs o problema ao director do colégio e o director disse que sim. Ela disse que só ia naquela altura porque eu já estava em condições de tomar conta. E foi assim que eu fiquei a tomar conta sozinha.

Ela foi e foi sempre muito boa aluna. Ela sempre teve o cabelo branco, quando chegou ao magistério o Dr. Paté disse-lhe: “Minha senhora, isto é só para os alunos, não é para os pais”. E ela respondeu: “Mas eu sou aluna”. Desde aí ficaram muito amigos. Ela foi a melhor aluna nesse ano, teve o 17.

Eu depois fiquei. Logo no 1º ano que fiquei sozinha tive 27 alunos a admissão, de vários sítios do concelho e não concelho, porque havia gente de vários sítios. Fui sempre muito acarinhada por todos. Mas, apesar de eu já ter o 5º ano, de ter os livros da madrinha que eu estudava, fazia um auto estudo, tive sempre a preocupação de estar elucidada.

No colégio também havia sempre a preocupação da família: as festas de Natal, as festas de Carnaval, as famílias juntavam-se todas no colégio. Eu era a mais nova, então era a quem toda a gente pedia coisas para fazer; orientava teatros, continuei com a Acção Católica, continuei a fazer reuniões com eles no colégio, continuei com a

catequese... Isso tudo faz conhecer o professor, faz criar amizade, faz criar amizade entre o professor e o aluno. Eu hoje acho que a diferença que há da nossa [altura] é essa falta de amizade, não se criou laços. O criar laços entre a família, entre o aluno, ajuda muito o ensino. Acho que o ensino tem que ir por aí se quiser ter muito sucesso.

**Entrevistadora** – Hoje há um maior distanciamento.

**Vitória** - Se a escola fomentar isso [abertura para a comunidade] tudo vai valorizar. As pessoas começam a ter mais respeito umas pelas outras, porque hoje não há respeito. Porque segundo eu ouço dizer que os miúdos agridem o professor, respondem ao professor, mas naturalmente eles não têm culpa. Tanta culpa tem o professor como tem ele, porque o professor para ele é um estranho.

Eu, tanto na Acção Católica como na escola, vinham às vezes miúdos na adolescência, e os adolescentes tem realmente problemas, e há uma certa altura que tem problemas com os pais, e às vezes é ao professor que ele se agarra. Se houver um professor que saiba ver, que saiba captar que ele está com um problema, com jeito ele acaba por se abrir. Eu nunca fui mãe, mas acho que as crianças entendem se lhes explicarem as coisas, o que é preciso é explicar. Quando a criança faz mal, fez mal porquê, tem de se dizer o porquê, o porquê do castigo, o porquê “disto”. Se nós dissermos eles aceitam.

A humanidade é a mesma, as pessoas são as mesmas, é verdade que tem outras maneiras de ver, houve realmente outra liberdade, que às vezes não fosse bem ordenada, não fosse bem liberdade e que não souberam gerir, mas acho que temos que voltar atrás e temos que ir lá, porque as crianças são sempre as mesmas e nós adultos é que temos que ajudar.

Estive no colégio vários anos. A madrinha depois do magistério não voltou, ficou logo no oficial cá, em Alter, e só quando saía da escola é que ia ao colégio. Ela ia dar umas aulas de 2º ano, de trabalhos manuais, de português. E eu é que fiquei responsável e estive até 71, levei muitos de admissão, tratei sempre os meus alunos como filhos. Quando iam a exame de admissão nós ficávamos com eles. O primeiro ano que eu levei a exame de admissão, ficámos no colégio das freiras. Foi a primeira aflição, porque até ali eu nunca senti aflição de aulas nem de exames, porque era o meu nome que ia. Naquele ano era o nome do colégio que estava em causa e eu nesse ano, realmente, sofri um bocado. Sentia o sentido da responsabilidade, porque eram 27 alunos que iam a admissão e se não passassem... Os pais tinham estado a pagar, era uma responsabilidade. Mas eu fiz tudo também para animar as crianças, eles também

tinham vontade, eram muito meus amigos. Nessa altura o meu medo acabou por sentir grande consolação, porque tinha crianças de vários sítios, mas a preocupação era que eles não conseguissem. Mas todos passaram...

Nos primeiros anos o pai do céu sempre me ajudou, isso é verdade. Se nós confiarmos, Ele ajuda-nos sempre! Como era uma coisa que eu gostava muito, fazia sempre o melhor, e quando a gente dá o melhor que a gente pode e tem, recebe sempre recompensa.

Nesse ano, o desenho que era “o Velho, o rapaz e o burro”, o Dr. João Tavares, que era o professor de Desenho, perguntou quem era o professor e quis conhecer a professora, porque nos 27 desenhos não havia um igual... Uns fizeram duas cenas, outros fizeram uma cena, outros quatro. Enquanto a maioria era uma paisagenzinha... E eu fiquei toda contente! Aquilo deu-me ânimo também, logo no primeiro ano... A gente também precisa de ânimo e esse ânimo deu-me força para continuar e continuei!

Continuei até 71 que foi quando morreu o director do colégio. E porque é que eu deixei nessa altura?

Ficou outro senhor padre; ele com muito medo de não ter alunos, quando chegou a Julho despediu os professores todos, fez uma carta de despedimento. Nessa altura fiquei numa aflição, porque já tinha quase 30 anos. Ainda mais aflita ficou a minha professora, visto que eu continuei sempre com ela. E ela ficou aflita, porque se não fosse colocada eu não tinha outro emprego. No entanto ainda fiquei o 71/72, a continuar os alunos com que tinha começado, até ficarem livres da primária.

Mas o meu sonho era tirar o magistério e como realmente eu podia, porque ainda estava na idade, nem esperei, fui logo preencher os papéis. Mas como não sabia se entrava, entretanto ainda arranjei outro emprego, eu nunca parava. Ainda estive a trabalhar uns meses em Portalegre, no Centro de Saúde. Mas passei no exame de admissão e iniciei o magistério, o meu sonho era a escola!

Fiz o magistério. Como já tinha muita prática de ensinar aqueles anos todos, tinha muita facilidade em dar aulas. Fui várias vezes escolhida para dar aulas no anfiteatro, para toda a escola.

Lembro-me que a primeira que dei foi sobre o metro, decímetro, centímetro e milímetro. A única crítica que tive foi que estava um pouquinho nervosa, mas eu expliquei que tinha a minha mãe doente e tinha inclusive sido chamada ao telefone a meio da aula. Gostaram muito do material que eu tinha juntado para a aula, mas todo esse material era material reciclado. Hoje em dia não há falta de material, mas naquela

altura não, nós tínhamos que fazer tudo. E eu aproveitava tudo: os saquinhos de plástico onde vinham as meias, o cartão onde vinham as meias, rolhinhas, coisinhas, tudo era guardado e depois era aproveitado para as aulas. Comecei por contar uma anedota sobre um miúdo que ia comprar nastro, fiz um decímetro para cada um dos presentes.

No magistério, professores e alunos, fui sempre bem recebida por todos. Nessa altura tinha vários professores, um deles era o dr. Castro e eu até fui escolhida para fazer parte das reuniões do IASE, para dar os subsídios, e eu fui escolhida para representar os alunos. Ia às reuniões com os professores, dei-me bem eles todos. Estava sempre disponível também para tudo o que era preciso e que eles pediam. Terminei o magistério com 15, embora eu tivesse sempre quase com média de 16, mas aquilo havia poucos 16 e 17 para atribuir.

Quando eu terminei estava como director o Dr. Mário Freire e convidou-me até para eu ficar como professora de Didáctica no magistério, mas eu nessa altura já estava colocada, na telescola, logo no meu concelho, em Cunheira.

Quando eu fui convidada, nessa altura já tinha ido a Cunheira, já tinha gostado da comunidade, das crianças e depois disse: “Tenho os meus pais velhinhos, tenho já as minhas crianças, e portanto, como professor de didáctica qualquer professor está interessado e para aldeia nem toda a gente quer ir”. Ele entendeu e ficámos sempre amigos.

Na Cunheira, fui logo para a telescola, fui bem recebida pelos colegas, de quem ainda sou amiga. Nesse ano optei por ficar lá, eu tinha transporte para ir e vir, porque o autocarro do colégio fazia o transporte dos alunos de manhã e à tarde. Mas eu optei por ficar na terra, porque eu acho que para a professora ser boa professora tem de saber como funciona a comunidade e eu fiquei lá. Como só tinha aulas na parte da tarde, de manhã passeava, falava com esta, falava com aquela.

A minha preocupação foi sempre formar-me. Eu cheguei à telescola em 75 e em 76 foi criado um curso de apoio, na faculdade de Évora, aos professores do CPTV e eu fui logo. Assim que chegou o convite eu fui a Évora e inscrevi-me. Todos os do concelho de Alter foram inscrever-se, mas só fiquei eu do concelho de Alter. Houve muitas desistências, mas eu continuei e gostei.

Depois tirei a carta de condução e comecei a ir para Évora sozinha, levava como companhia a madrinha. Passado um tempo, conheci os colegas de Monforte, que tinham continuado e tinham um lugar para mim no carro deles. Então ia todos os sábados até Monforte no meu carro e daí seguíamos para Évora.

Este foi um curso muito bom, porque tinha a pedagogia, tinha didáctica, psicologia e ainda avaliação, porque nessa altura começou a aparecer a avaliação contínua, que era uma coisa nova. O orientador do curso era o reitor da universidade, o Dr. Manuel Patrício.

Na Cunheira, como estava lá... porque eu quando chegava a uma terra ia logo oferecer os meus préstimos à paróquia. Comecei a trabalhar na catequese, até ali era uma terra que não tinha tido catequese, é a terra mais afastada do concelho, era uma terra que não tinha muito apoio, porque estava longe e não havia transporte. O único transporte que havia era o do colégio... o colégio foi uma coisa muito boa para o concelho e até para os arredores. No 1º ano, como eu estava lá comecei a dar catequese, a falar com os pais e com as mães e começámos logo a organizar, com os colegas, um teatro.

Quando o meu pai faleceu e a minha mãe ficou acamada, os colegas ajudaram-me muito. A filha de uma das colegas, que até era minha aluna, quando me via chegar com um saquinho na mão ia a correr chamar a mãe e traziam-me um tabuleiro com o almoço, pois elas sabiam que muitas vezes eu vinha para a escola sem almoçar. As crianças, quando a gente é amiga delas, elas retribuem muito [lágrimas]. Isso, eu recordo com muita saudade.

Nessa altura havia concurso de três em três meses, porque havia escolas vagas, e eu fiquei logo efectiva. O Presidente da Junta, como não queria que eu me fosse embora, foi-me oferecer a casa dele e até o carro. Porque no primeiro ano, como não tinha nada para fazer de manhã, estava livre, comecei a ensaiar os miúdos para um teatro para a comunidade, qualquer coisa sobre o natal. Fizemos o acto dos animais, o presépio vivo. Eles adoraram aquilo.

Fiz o teatro, encheu-se o salão, mas que não tinha cortinados nem nada, mas o presidente da junta foi comprar uns cortinados, os pais fizeram os cortinados, para se poder fazer o teatro. Fez-se o teatro. No intervalo houve pais que pediram dinheiro e no ano seguinte fez-se um dia de festa no dia da criança. As pessoas ficaram! ...

O professor não pode só limitar-se a dar a aula. Chegar lá, dar a aula e vir embora, que é o mal de agora. O professor também não tem culpa, mas o ir a correr embora, o não conviver, o não saber o que se passa; o professor tem de saber os problemas que há na comunidade, porque o não aprender, às vezes a culpa não é da criança.

Na telescola de Cunheira também fizemos a profissão de fé, a primeira comunhão. Na profissão de fé era habitual ir-se de branco, mas na Cunheira as pessoas não tinham posses. Então eu levei os vestidinhos todos de Alter e todos foram de branco.

Só saí da Cunheira, e eu não teria ido para outro lado, porque o meu pai faleceu, em 79, e depois a minha mãe estava acamada já. Eu tinha uma pessoa que ficava com ela de dia, mas de noite eu tinha que vir a casa para tratar dela. Depois tive de a internar numa casa de repouso em Benavila.

Então deixei Cunheira e pedi destacamento para Seda e fiquei logo lá.

Na instrução primária só trabalhei no colégio, em Flor da Rosa e Valongo. Depois também trabalhei primeiros e segundos anos, porque dava trabalhos manuais, desenho e matemática, isto ainda no colégio.

Depois passei para Seda. Mas em Seda as disciplinas eram dadas em duas secções: a secção de ciências e a secção de letras. Na Cunheira, como fui a primeira a chegar, escolhi a secção que gostava mais, escolhi ciências, depois a outra colega ficou com as letras. Em Seda já não pude escolher, porque era uma colega que já lá estava há muito tempo e, eu embora fosse mais velha, não tive coragem de escolher. Nessa altura eu comecei a pensar: “Ao tempo que eu não mexo nas letras”. Então matriculei-me no colégio de Fronteira e fui fazer o curso complementar dos liceus, que era o 10º e 11º anos, de Humanísticas. Havia uma disciplina que tínhamos de fazer prova escrita e prova oral, eu fui fazer ao liceu de Portalegre, era Direito, passei com 15 na escrita e 17 na oral. Depois tirei também Francês, Técnicas de Francês, Alemão. De manhã ia para as aulas e à tarde ia dar aulas.

Em Seda também trabalhámos com a paróquia e com a comunidade. Também fizemos viagens de estudo, mas também levávamos os da Cunheira. Nós trabalhávamos em grupo.

No princípio, na Cunheira, a Telescola era pela televisão; tínhamos tudo marcado, tínhamos de obedecer aos tempos, mas claro que os tempos não davam. Depois tínhamos de fazer a recuperação, nunca tínhamos hora de saída, eu nunca tinha. Talvez se eu tivesse uma vida de família fosse pior para mim, e daí a razão por eu optar por ficar solteira, para me dedicar inteiramente; isso também foi o sonho logo de nova, logo da Acção Católica. Era ficar disponível, disponível para trabalhar. A minha professora também ficou e dizia que um professor tem muitos filhos, os nossos alunos são nossos filhos.

O professor se estiver atento entende perfeitamente uma criança, e percebe onde eles querem chegar, assim como um pai percebe um filho.

Em Seda, eu fazia todas as aulas que eu podia fazer fora da aula, tenho aí até fotografias. Por exemplo havia uma aula de ciências da natureza, nós víamos a aula na televisão, depois dizíamos assim: “A recuperação vamos fazer agora ou guardamos para depois?” E como eu estava lá de manhã: “Fazemos amanhã de manhã”, combinava com eles, e então íamos continuar as outras aulas, e aquela fica para irmos fazer, por exemplo quando dermos os solos. Lembro-me dessa aula dos solos na Cunheira que andavam a fazer a linha do comboio, uma linha nova que havia lá, e eles lá sabiam onde era, eu não sabia. Eles diziam “Ó minha senhora está um corte muito grande” num sítio para passar a linha havia um corte na terra. E então íamos dar uma aula ao vivo, isso para eles era muito bom.

A ginástica por exemplo, nós nas ciências tínhamos a ginástica, eu por exemplo quando era corrida, eu vestia o fato de treino, e íamos fazer. Na Cunheira, porque a escola estava numa ponta da aldeia, e nós íamos até à outra ponta a correr e vínhamos a correr, em vez de estar a fazer na aula desde que estivesse bom tempo, que o tempo estivesse em condições e isso também dá amizade à criança com o professor. Diz assim: “Ele sacrifica-se por mim, este não se esquia ao trabalho”. Na Cunheira tive essas coisas assim todas; tive o Presidente da Junta que estava sempre disponível para tudo o que era preciso, era só a gente abrir a boca, ele estava disponível, mesmo depois de lá não estar continuava a querer ajudar.

Depois vim para Seda, fiz aquele curso, fiz aquilo tudo, entretanto em Seda continuámos também com a comunidade, lá na Cunheira também ainda fizemos algumas visitas, mas aqui depois começou-se a fazer, como eu tinha a parte letras, portanto tinha já Francês, em que se dava o Metro, os centros comerciais, tinha a história, e então comecei, nas minhas disciplinas, portanto há muitas aulas, que se podem dar, que se podem depois confirmar com uma visita de estudo, e então, também graças a Deus, tivemos sempre muito, todo o apoio da Câmara Municipal, dos partidos todos que ali estiveram. Enquanto lá estive nenhum nunca disse não, porquê? Porque eu levava o projecto feito, com os objectivos, com tudo o que eu precisava. E nunca fazia só, fazia em colaboração com as colegas, portanto beneficiava o concelho todo. Nós, no concelho, tínhamos telescola em Cunheira e em Seda, quando eu pedia o autocarro para uma viagem de estudo, antes combinava com a colega: “Olha lá, estamos a dar isto, já deste? “E se nós fôssemos agora fazer isso?” E, claro, eu normalmente como estava em

Alter, é que tratava das coisas, e também tinha normalmente pessoas na Câmara que ou tinham sido meus alunos ou que os pais tinham sido, portanto toda a gente confiavam. Porque depois fazia sempre a carta a pedir e a dizer o porquê.

E com o 25 de Abril isso começou a ter valor, de maneira que começamos a fazer, e as crianças beneficiavam, porque as crianças não saíam dali. Eu levei crianças, de Seda e da Cunheira, mas agora vou falar mais da de Seda, visto que foi nessa altura que comecei a fazer as viagens, era mais Seda que era a minha responsabilidade, depois os que iam de Cunheira já as mães tinham sido minhas alunas.

Uma das viagens que nós fizemos foi a Lisboa, nós programámos a visita a um centro comercial, visita ao Metro, e depois ao museu Vasco da Gama, e ao jardim zoológico. Falávamos com os pais, os pais eram informados de tudo, logo no princípio nós dizíamos aos pais o que estávamos a tentar fazer.

[Era prática dos docentes da telescola] Antes de iniciar os períodos tínhamos sempre encontros. No princípio eram na própria escola do concelho, juntávamos simplesmente o concelho, mas depois já juntávamos as escolas da zona e chegámos a ter acções de formação no Ervedal, acções de formação em Nisa, e a última era na Comenda, portanto onde havia telescola vinham até os professores, porque eram todos pedagogos que vinham de Vila Nova de Gaia. Estivemos também ainda no Hotel Montargil, eles ficavam hospedados no hotel e nós íamos daqui à acção de formação, antes das aulas, nos meses antes de começar as aulas em Setembro, portanto no princípio, logo que acabávamos as férias, não estávamos à espera que as aulas comessem, nós íamos logo. Antes de cada período, mas principalmente no início do ano, era com os professores de cima, portanto ou no final do ano, ou isso nós íamos uma semana, e não nos pagavam nada era por nossa conta, nós a única coisa que fazíamos era íamos apanhando nos carros umas às outras, por exemplo a colega que vinha de fronteira levava-me a mim, depois chegávamos ao cruzamento da Chança estava outra, e levávamos a outra da Chança, e íamos assim levando, depois no outro dia levava eu, e depois pagávamos o almoço.

Realmente havia uma união muito grande, eu acho que fui também beneficiada a trabalhar na telescola, porque a telescola era como uma família, pelo menos eu senti isso, era como uma família, nós púnhamos os problemas todos uns aos outros, e se uma tinha isto, podia dar à outra dava, “ Olha eu tenho lá demais... E eu agora não sei como hei-de fazer isto. Olha, mas eu tenho lá que deu no meu posto”, que aquilo chamava-se o posto nº 43 o da Cunheira, 44 o de Seda, ou ao contrário, porque nós tínhamos os

presidentes da Junta que nos ajudavam também, quando era preciso alguma coisa, “olha eu posso-te ajudar” e a gente dizíamos “ Olha agora não tenho isto, ou precisávamos de uma obra aqui e ele ajudava”. Tínhamos essa facilidade, não sei se por nós expormos logo os problemas, eles ajudavam.

Na Cunheira tivemos o Ano Internacional da Criança, o presidente da junta contribuiu, nós fizemos um dia com os pais, convidámos as entidades do concelho, o presidente da câmara, o delegado escolar e os pais lá fizeram o almoço fizemos actividades de ginástica, e todos conviviam, e isso cria amizade. As crianças saíam de lá porque nós os levávamos, muitos pais não tinham possibilidades de ir com eles, nunca saíam de lá.

Nós começámos até a dizer aos pais que em vez de estarem a arranjar uma merendinha, porque naquela altura a seguir ao 25 de Abril, muitos pais como não tinham tido certas coisas abusavam em dar o que o menino queria, e nós às vezes íamos dar com os miúdos a deitar fora pãozinho bom, e nós apanhávamos o pãozinho, dizia “Não quero saber quem fez, mas é malfeito. Vocês já pensaram quantas pessoas estão a morrer de fome. É preferível dizer ao pai “não quero o pãozinho, hoje deixa-me não levar o pãozinho.”

Nós [as colegas da telescola] combinámos: “Olha cada uma tem o seu feitio, eu tenho o meu feitio e tu tens o teu feitio, nós temos o feitio diferente, vamos combinar uma coisa, nós temos que trabalhar juntas, temos que viver juntas, temos defeitos, temos qualidades, mas vamos partir de uma coisa, não vamos sair daqui nunca zangadas, se eu fizer uma coisa mal tu dizes, se tu fizeres eu digo, e nós combinávamos.”

Eu nunca dizia aos meus alunos que sabia tudo, se eles não percebessem alguma coisa que dissessem, se eu não soubesse, porque eu cheguei a dar moral.

Nós na telescola recebíamos uma vez por mês o inspector para assistir às nossas aulas. A mim, praticamente, eu já sabia que ele ia num dia em que eu tivesse moral, porque em Seda já não era a televisão, era a cassete, e nós púnhamos a cassete, e depois da cassete nós dávamos a aula, a cassete servia-nos de motivação para o tema, nós tínhamos que preparar a aula, embora nós tivéssemos um apoio muito grande, porque os professores da telescola mandavam-nos sempre um livro orientação do professor, o livro em que vinham as aulas programadas por trimestre, com os exercícios, os testes, os testes já vinham feitos, com correcção, embora nós pudéssemos fazer outros testes. Por exemplo, eu fazia os testes que eles enviavam, mas nós podíamos a certa altura não ter conseguido chegar lá com os alunos todos, e então tínhamos que fazer um teste nosso,

mas normalmente nós tentávamos sempre conseguir, e então fazíamos o teste que nos era enviado e o nosso, que era para depois ver até a diferença que havia.

Isso continuou em Seda, depois continuámos à mesma com a paróquia. Os miúdos ficaram encantados com o centro comercial, nunca tinham ido a um centro comercial, fomos almoçar a um restaurante; nenhum, se houvesse um ou dois seria muito, tinha almoçado num restaurante; o Metro, e eles viviam aquilo que tinham estudado, a minha preocupação era essa, e era isso que eu expunha aos vereadores da cultura naquele tempo, alguns tinham sido meus alunos, e como alguns já tinham sido meus alunos no colégio e sabiam que o que eu estava a fazer não era para eu passear, porque para mim era um trabalho, era um cansaço, porque eu vinha cansadinha e cheia de responsabilidade, e quando chegávamos tínhamos que fazer o trabalho de tudo aquilo que se fazia, fazíamos um jornal de parede, fazíamos um jornal, cada um fazia daquilo que viu, fazíamos textos, quer dizer tudo isso era sabedoria para a criança, era aprendizagem, e que a criança um dia que viesse para Alter, porque depois começaram o estudo tinham que vir para Alter, e quer dizer o aluno depois de ter feito estas viagens quando chegava cá não se sentia.

E os pais, quem meus filhos beija, minha boca adoça, isso cria uma amizade entre a professora e a comunidade. Levámo-los a Lisboa, levámo-los também aqui às ruínas romanas, à Coudelaria, ... a Fátima, que foi numa altura que se estava a começar a rezar o terço, o senhor padre até mandou entrar, até disse: “Caiu agora aqui uma data de cordeirinhos ou de pombinhos”, já não sei o que foi, então abriu a porta para eles se sentarem ali, e depois explicávamos essa parte, vimos as grutas, quer dizer fazíamos tudo o que nós estudávamos, tínhamos a preocupação não era de passear por passear, mas por visitar aquilo que eles tinham que estudar.

Também nos últimos anos até tivemos os 25 anos da telescola. Fez-se um circuito, em que tínhamos uma fita que representava cada posto e começou desde o primeiro lá do Norte, por correr todos e o nosso encontro foi em Coruche. Fomos a Coruche receber o símbolo, porque havia actividades pelas ruas.

Em Montargil fizemos também actividades na barragem de Montargil. Nessa altura, todas freguesias contribuía e cada pessoa na sua terra conseguia ajudas. E nos encontros a comunidade gostava de participar.

Havia uma amizade, ninguém reclamava, ninguém dizia: “Não estou para pagar nem estou para isso”, toda agente concordava.

Depois mudou o inspector, foi o Dr. Murta. Chegou, e quando viu que nós trabalhávamos assim ficou tão entusiasmado que disse “Ó, D. Vitória, então vamos ao corta mato este ano?” Era o corta mato nacional da telescola, que era no norte. Então fomos, a gente também nunca dizia que não.

Acabávamos por fazer as acções de formação [na Comenda] em férias. Íamos para lá, logo em Setembro, até tínhamos prática, havia um grupo de alunos e nós assistíamos à aula prática quando era um tema diferente. Gostei muito da telescola!

A minha experiência foi muito boa, nunca tive problemas. Eu hoje entendo que as pessoas tenham problemas e espero que se descubra qual é o mal para se vencer, porque realmente eu acho que as crianças merecem tudo. E as crianças são os homens de amanhã!

É preciso uma ligação muito grande com os pais. Eu disse-o muitas vezes em reuniões que fizemos. Nas acções de formação [da telescola] perguntaram-nos como é que a escola devia ser. Eu disse que a escola devia estar sempre ligada com a família.

O curso da telescola só me valorizou. Depois fui convidada para fazer outro.

Só fiz greve uma vez e arrependi-me, porque os alunos não têm culpa nenhuma e há outras maneiras de reivindicar sem prejudicar ninguém.

Então começámos a ter mais liberdade na telescola e começámos a ter projecto que diziam connosco, que diziam com a nossa área geográfica. Um dos projectos que nós fizemos ultimamente foi “Comunicar, comunicando”, davam-nos vários temas, mas como modernamente havia televisão, jornal, os meios de comunicação, por isso um dos anos nós escolhemos isto.

Já tínhamos escolhido antes “Conhecer o nosso concelho”, começámos pelo projecto “conhecer a nossa terra”. Cada escola fez na sua. Foi dos primeiros projectos; a população e os pais participaram. As coisas [que haviam sido produzidas] até depois serviram para o concelho. Veio um pai que era apicultor, veio à escola mostrar todos os (...) e mostrar tudo o que fazia e nós também fomos ver como trabalhavam as abelhas e depois ficou exposto. Havia uma mãe que ensaiava um rancho folclórico. A mãe foi à escola explicar e levou os fatos que depois ficaram expostos. Todos os trabalhos da apanha da azeitona também fomos assistir, a varejar, os alunos estiveram a escolher as folhas dos panos. [Seda] tinha também lagar, fomos ao lagar ver como funcionava.

Neste primeiro [projecto] fez-se a exposição na entrada da escola e esteve lá um tempo. Os pais iam ver e os pais gostavam, os pais ajudaram, emprestaram as coisas, os cozinhados que faziam. Colaboravam. Estas coisas foram depois levadas para o

concelho e fomos estudar todo o concelho. Isto era um projecto entre 4 concelhos e reuníamos na Comenda, o que vale é que nós éramos um grupo em que ninguém reclamava... e a maioria eram casados.

A exposição do concelho fez-se cá, em Alter. Nós vínhamos na parte em que não tínhamos aula para podermos atender as pessoas que iam visitar a exposição, estavam ali eles para explicar às pessoas e isto também lhes dava muita... ficavam todos contentes porque estavam ali a mostrar o seu trabalho. Correu tão bem, tão bem que a única crítica foi positiva.

A união faz a força e o trabalho em grupo enriquece muito.

É preciso ter-se vocação para professor. É preciso estar-se na escola e não estar “ai, que eu tenho o meu jantar para fazer”. Quando a gente está no trabalho tem de esquecer a casa, quando está em casa esquece-se o trabalho. Só assim é que a gente consegue ter uma vida em que chegue ao fim e diga “Bendito seja Deus, pela minha vida.”

**Entrevistadora** - Passou por três níveis: pelo pré escolar, pela primária e depois a telescola. Qual foi o que mais a marcou?

**Vitória** - Passei por vários níveis. A Telescola deu-me oportunidade de eu mostrar mais aquilo que eu gosto de fazer, de conviver, de mostrar à comunidade e conviver com a comunidade. Agora, onde eu senti maior responsabilidade, maior peso de ser educadora foi no colégio. Eu sentia a responsabilidade de e “se eu não sou capaz”. Quer dizer, tive sempre apoio dos colegas...

O Padre José Agostinho era todo evoluído e criou para os pequeninos [da pré] um parque com baloiços e quem foi ensinar os meninos a escorrer no baloiço fui eu, com os professores todos a ver. Nessa altura não usava calças, queres ver o meu problema a escorrer e não mostrar as pernas [gargalhadas] ... mas lá escorreguei. Às vezes os outros professores chegavam lá e perguntavam: “Onde é que está a professora?” Como eu estava na brincadeira com eles, porque eu brincava e ia sempre para o recreio. Para os pequeninos não terem medo eu escorregava com eles no colo.

Nos primeiros anos na primária não senti tanta responsabilidade, porque estava apoiada pela minha professora primária, ela é que tinha a responsabilidade, eu tinha a responsabilidade dos pequeninos. Era muito engraçado, porque se eu fazia festa a um, tinha de fazer a festa ao outro. Como a Bélinha tinha aquele problema [poliomielite] às vezes eu ficava aflita e segurava-a logo e agarrava-a e punha-a no colo para ela não chorar, porque ela desequilibrava-se ... mas toda a gente me considerava responsável

..., mas vinha logo o Chico, que era da mesma idade, “professora”, a chorar, “dói um dente”. Depois punha-o no colo, mas não lhe doía nada, era porque queria ir para o colo também. Então sentava-o no outro lado! Eu gostava muito dos pequeninos! Porque o meu sonho primeiro era ser educadora de infância. (...) Mas também era muito jovem, pois comecei com 18 anos. (...)

Eu gostava muito de dramatizar. Em português sempre que era texto que se pudesse dramatizar, eu gostava de dramatizar. Quando gente gosta inventa, cria, faz. E eu estava sempre a imaginar uma maneira de tornar mais leve, de tornar agradável a aula.

**Entrevistadora** – E em relação ao ensino oficial e ao ensino privado?

**Vitória** - No privado sentia mais responsabilidade, mas também senti muito apoio, muito carinho... Mas a responsabilidade ... havia muitos alunos que estavam na escola primária, que podiam fazer a escola primária sem pagar e os pais tiravam-nos e vinham para o colégio, estás a ver a responsabilidade que eu sentia!?

Sentia muita responsabilidade e muito medo de deixar mal o Colégio.

Nessa altura eu tive um aluno que era gago. E estás a ver o que era! Nós avisávamos sempre quando os alunos tinham uma deficiência, mas.... Fazer exame de história, de português, de matemática, provas orais no liceu. Estás a ver o que era um miúdo gago, não ser capaz de dizer e de não o entenderem. Então eu, com os pais, consegui que esse miúdo... Nas primeiras vezes chegava ele a chorar e eu. Chorávamos os dois! Eu dizia: “Repete lá” e ele: “Outra vez, senhora professora”. E ele dizia: “ Mas como é que eu faço?” E eu dizia: “Olha, reza à Senhora d’ Alegria, para te ajudar a falar melhor”. Depois, no exame, o director do colégio avisou que havia um aluno com aquele problema. Quando acabou a prova oral, toda a gente tinha passado, mas tiveram que chamar-nos para saber qual era o aluno, porque nunca o encontraram. Tudo isso do esforço que nós fazíamos.

No ensino oficial, na telescola sentia-me como peixe na água. Primeiro os pais confiavam plenamente em mim, depois já tinha pais que já tinham sido meus alunos, tinha apoio. Nunca senti medo. Na telescola eu sabia que tinha cumprido, que tinha feito. A maior responsabilidade era no colégio, porque os pais estavam a pagar e, além disso, não era o meu nome que estava em causa.

Eu nunca bati, nunca bati, porque eu não tinha feito para isso.

**Entrevistadora** – A sua vida é plena e passou por várias etapas da História de Portugal, sentiu alguma diferença, não só no ensino, mas nas mentalidades, na postura dos miúdos depois do 25 de Abril?

**Vitória** - Após o 25 de Abril havia mais liberdade. Havia mais querer experimentar (...). Eu acho que fui uma beneficiada. Fui uma beneficiada, tive sorte, Deus protegeu-me, porque realmente nunca tive problemas, nunca tive assim um problema grave que eu diga deu-me cabo do sono. Eu nunca saí da escola e deixei os miúdos entregues à contínua, nunca.

**Entrevistadora** – Que mensagem ou conselhos daria ao pessoal docente?

**Vitória** - Em primeiro lugar a pessoa deve ter vocação, se não sentir vocação não vá. Tem que sentir que é isso que quer. Há tantas coisas que nós hoje podemos fazer, embora haja falta de emprego... hoje também dizem que: “Vou para isto porque não tive outra coisa”. Mas eu acho que se nós quisermos, se nós fizermos força há sempre sítio onde nos encaixarmos. Se não encaixarmos numa altura, esperamos. É preferível esperar, continuar a estudar, a aperfeiçoar, é preferível fazer aquilo que nós gostamos.

Em primeiro lugar é preciso a gente gostar de estar a fazer aquilo que gosta, depois não ter medo dos pais, não ter medo das crianças. As crianças são todas iguais, mesmo que venham com rótulo disto, rótulo daquilo. Tentar conhecer, não fazer um juízo logo. Nós, professoras, estudamos psicologia, estudamos didáctica, estudamos pedagogia, portanto temos obrigação de saber um bocadinho, de discernir.

Eu comecei logo a estudar psicologia para a pré-JACF. Agora há até a possibilidade de saber os problemas que há, com especialistas. Nós não tínhamos isso, o professor é que tinha de ser o médico. Até andei de porta em porta a ensinar a lavar a fruta. Agora o professor está beneficiado nessas coisas.

A primeira coisa é o professor querer ser professor, gostar de ser professor, o resto vem por acréscimo. Sempre em colaboração com a família e com a comunidade, porque a escola é que ajuda a serem homens e mulheres capazes de exercerem a sua actividade e tornarem uma comunidade feliz, uma comunidade alegre e não comunidades revoltadas. As crianças deixam de estudar porque não se sentem bem.

## 4- Lurdes

### 4.1 – Apresentação

Nasceu em 30 de Dezembro de 1940, em Vila Boim, no concelho de Elvas. O seu pai era natural de Montes Juntos, possuía a 4<sup>a</sup> classe e era 1<sup>o</sup> Cabo da Guarda Fiscal. Por sua vez, a mãe era natural de Vila Boim, tinha a 4<sup>a</sup> classe e, apesar de se dedicar à casa, ia fazendo alguns trabalhos como modista.

### 4.2 – Transcrição da entrevista

**Entrevistadora** – Então...

**Lurdes** – Tenho aqui umas coisas... (mostra cadernos e outros documentos).

Eu mais a Isabel Maria, em 88/89 já nós trabalhávamos com o computador, já as crianças trabalhavam; e fomos apresentar o trabalho a Portalegre. Foi na Escola Superior, eu mais a Isabel Maria tivemos que fazer uma apresentação, tivemos que gravar o que os miúdos tinham feito na escola, que era língua portuguesa, histórias que eles faziam e os desenhinhos, ilustravam, dos transportes e depois sobre a história de Alter. Era só eu e a Isabel Maria que tínhamos [computador], fomos ainda 3 semanas para Portalegre a aprendermos; o que é só duas salas é que tinham, mas era aborrecido porque só duas salas é que tinham. Às vezes lá iam miúdos das outras salas para verem como é que funcionava. (...).

**Entrevistadora** – Ora, começemos pelo princípio. Como é que decidiu ser professora?

**Lurdes** - Eu nunca pensei ser professora! Tirei os 4 anos em Vila Boim e então nessa altura ninguém ia estudar, ia tudo para a costura e nós habituávamo-nos logo de pequeninas a sentar ao pé da mãe, com as bonequinhas a fazer a roupinha, a cortar, a fazer essas coisas todas, então nunca pensei. Simplesmente o meu pai sempre teve uma mentalidade um bocadinho avançada e sempre quis dar um curso à filha, porque antigamente a mulher não tinha voto em nada, casava, o marido é que era dono de tudo e a mulher era uma escrava, e o meu pai não queria isso para mim. Então vendeu o que recebeu da parte dos meus avós maternos e paternos e pensou dar-me um curso.

Desde sempre eu o ouvi falar de professora, professora, mas eu não ligava àquilo. Quando terminei a 4<sup>a</sup> classe as minhas amigas iam para a costura e eu queria ir também para a costura. Então o meu pai disse:

“Não. Eu vou pedir transferência para Portalegre [estava em Elvas] e tu vais dois anos para o liceu.” Tive de fazer o exame de admissão ao liceu, fiquei também aprovada. [O pai continuou] ”vais para o liceu e se ao fim de 2 anos não tiveres rendimento, então vais para a costura.” Claro que eu apanhei-me como estudante, gostei daquilo, com algumas traquinices pelo meio, mas lá fiz o meu 5º ano. Quando cheguei ao 5º ano o meu pai continuava com a ideia da filha ser professora. Claro que nessa altura obedecíamos muito aos pais. Mas eu não queria, não queria porque eu tive isenção de propinas e então queria tirar o 7º ano, que é agora o 11º, ainda fui assistir a uma aula de matemática, porque eu gostava muito era de ciências.

Mas o meu pai então pediu-me para eu ir fazer o exame de admissão ao magistério, se eu ficasse bem no exame de admissão ao magistério eu tirava o curso de professora, caso contrário voltava para o liceu. Simplesmente na nossa inocência, nunca pus a hipótese de chegar ao exame e fazer mal para não seguir as ideias do meu pai. Claro que tinha tido um belíssimo professor, que foi o José Régio, e de matemática também. Nessa altura o exame de admissão ao magistério era sobre matemática e português, regras de três simples, três compostas, juros... fiquei bem!

E então lá tirei o curso de professora. Fui tirar o curso e, depois, em contacto com, primeiro a parte teórica e, ao mesmo tempo, com a parte prática, comecei a gostar. Davam-nos até uma criança, no 2º ano já, íamos dar aulas e assistir a aulas nos arredores, quer dizer dentro da cidade, mas na periferia. Então davam-nos uma criança para nós fazermos o perfil psicológico daquela criança. Depois começámos com as aulas práticas, a fazer as planificações das lições e, claro, gostei.

**Entrevistadora** – Isso era no Magistério de Évora?

**Lurdes** -Isto era no magistério de Évora, porque o meu pai inclusivamente, eu fui para o magistério de Évora em 58, e em 59 abriu o magistério em Portalegre. Mas o meu pai, apesar das dificuldades financeiras, não quis que eu perdesse um ano, porque ele dizia que um ano era muito importante numa carreira.

Quando terminei o curso, o que estava combinado com o meu pai era que quando eu terminasse o curso, se eu não gostasse de ser professora, nessa altura ia então para assistente social que era o que eu queria ser, mas como já tinha o curso de professora já ficava como chefe de assistente social. Mas havia duas razões, para já gostava de ser professora e depois queria também a minha independência económica, começar a ganhar dinheiro, embora não tivesse grande independência, porque tinha-se de fazer o que o pai queria. Não se podia pintar as unhas. Saí professora aos 19 anos e

até casar, aos 26, nunca pude comprar calças, porque o meu pai tinha uma rapariga em casa não tinha um rapaz e tinha de ser assim.

Fui mais pelo meu pai...

Depois o meu pai ainda queria outra coisa e aí é que eu não deixei. Entretanto ele queria-se reformar e sonho do meu pai era que eu fosse professora para Montes Juntos, que era a terra dele. Ele queria ir para a terra dele, que ficava para lá do Alandroal, e naquela altura era mesmo montes, mesmo montes e com dificuldade de acesso e tinha lá uma professora que se ia reformar e então o meu pai queria que eu fosse para Montes Juntos.

Então aí pus-lhe um travão e disse “o pai se quiser ir para Montes Juntos vai, eu vou lá visitá-lo, mas eu não me vou meter nos Montes Juntos.

Claro que nos primeiros anos ainda andei por terras pequenas, nos dois primeiros anos eu estive no distrito de Leiria: no primeiro ano estive ao pé de Peniche, que foi óptimo, e no segundo ano estive ao pé do Bombarral. Depois efectivei-me e vim então para o distrito de Portalegre.

Foi assim, não foi aquela vocação de pequenina, em que se começa logo a brincar e a dizer que quer ser professora, não... E depois nessa altura pouca gente ia estudar, só o meu pai com a maneira de pensar dele é que... Não queria que a filha estivesse dependente do marido...

Engraçado que o Mané Zé, para casar comigo ele ganhava menos, então nessa altura, o meu sogro já tinha morrido, ele teve de apresentar uma declaração em como os bens que ele tinha compensavam a diferença do ordenado. (Risos).

Eu ainda sou desse tempo, em que a professora não podia casar com uma pessoa que ganhasse menos do que ela ou que tivesse rendimentos inferiores aos da professora.

Eu casei em 67. Depois nas finanças, o Mané Zé era o único que tinha a mulher com uma profissão de professora e a ganhar mais do que ele e ele sentia-se. Porque os outros governavam as casas e ele tinha uma mulher em casa que ajudava a governar a casa.

Naquele tempo, isso para os tempos era pagar o tostão, como eles diziam, que era andar a mandado da mulher. E então depois o Mané Zé queria que eu deixasse de ser professora, andou mesmo a não querer que eu exercesse e que ficasse em casa, porque se os conseguiam governar a casa sem o ordenado da mulher, ele também conseguia. Então nessa altura eu tive me impor e tive de dizer que não. Se o meu pai me tinha dado um curso, para eu não ficar a viver à custa do marido, eu não ia deitar fora todo o

sacrifício do meu pai, toda a minha independência económica, não sabia qual era o futuro, não deixar de ser professor lá porque ele não queria que dissessem que ele tinha a mulher professora. E eu disse: “Quando tu casaste comigo já sabias que eu era professora, tinhas casado com uma moça dona de casa cá de Alter e não tinhas ido a ver de mim. Por isso, (hesitação) ...” A mentalidade dos homens!

Quando eu vim para Alter eu estava habituada a frequentar o café e nos domingos à tarde eu saía sempre a passear com o Jorge no carrinho e com o Mané Zé e as senhoras estavam em casa, mas eu não me importava. Eu vinha de Portalegre e de Évora, habituada a outra vida. Presentemente não tenho disposição para ir para o café. Eu costumo dizer que quem goza bem a mocidade e a sua vida, depois quando chega a uma certa idade não tem necessidade de (hesitação) de ir...

**(Silêncio)**

Ah, depois ainda havia outra. O meu pai era muito exigente. Quando fui para a escola sabia ler, sabia fazer contas, sabia fazer tudo. Por isso foi um desgosto muito grande para o meu pai o neto ir para a escola em bruto. Mas eu sabia que ele ia para uma professora boa, que era a D. Joaquina, que tinha uns métodos completamente diferentes de todos os nossos; qualquer miúdo que uma professora não conseguisse por a ler, a D. Joaquina conseguia por os miúdos todos, todos a ler. Ela tinha, por meio de mímica, aconteceu por duas vezes vir cá o inspector e chamar a D. Joaquina para ela explicar como é que ensinava as crianças a ler que tinham mais dificuldade. Ela já tinha sido professora do Mané Zé, então eu achei que o Jorge devia ir em branco, para ela ensinar como entendesse. Lá em casa tinha a preocupação de ir acompanhando, claro. Então a partir do momento em que o miúdo, por causa de uma perna, de um joelho mal desenhado, já não ia ao recreio... e eu aflita (risos) ... E eu a não querer ir lá meter-me, até porque o Jorge estava avisado, e nos 4 anos de escola, ele nunca foi ter comigo como mãe ou fazer queixinhas. Então lá lhe estive a ensinar e o rapaz lá voltou a vir ao recreio. Começou com o meu acompanhamento em casa, veio subindo, veio subindo, quando chegou ao meio do ano já aqueles que estavam lá à frente passaram para trás e ele estava lá à frente.

Mas como eu estava a dizer o meu pai era muito exigente, e naquela 4ª classe era uma regente escolar, não quer dizer que não fossem boas professoras, mas para a mentalidade do meu pai ele achava que não tinha os conhecimentos de uma professora. Então eu fiz a 4ª classe, mas não quis que eu fizesse a admissão juntamente com a 4ª classe em Elvas, porque achava que ela não tinha a capacidade suficiente para me

preparar para o exame de admissão; depois fazer o exame de admissão ao liceu. Num ano fiz a 4ª classe e depois fui para Santa Eulália, para uma professora, para me preparar para o exame de admissão. Tive um atraso de um ano porque ele queria que eu fosse bem preparada.

**Entrevistadora** – Que balanço faz dos três grandes períodos da história de Portugal e da sua profissão – regime, revolução e pós revolução?

**Lurdes** – Primeiro, acho que era de uma exigência extrema, mas também temos de ver o tempo em que vivíamos, em que os próprios pais eram muito exigentes com os filhos e em que a maior partes das vezes a educação era só pancada. Utilizava-se muito os pais castigarem os filhos, eu fui castigada e não me fez mal, porque eu era muito teimosa.

Lembro-me que o meu pai, nós tínhamos casa em Elvas, e o meu pai estava num posto em Santo Ildefonso que fazia fronteira com Espanha, e então o meu pai dizia-me para fazer as coisas e eu não fazia; eu sempre fui assim um bocadinho eu cá sou eu. O meu pai tinha o cinto da farda, mas ele era uma adoração comigo, as calças do meu pai no sítio dos joelhos era onde se estragavam, porque eu passava o tempo ao colo do meu pai, mas chegou um dia em que me foi dizendo “ Lourdes, tu não podes ser tão teimosa! Lourdes, faz isto. Lourdes, faz aquilo.” E a Lourdes não fazia, fazia o que ela muito bem entendia. “Olha que eu um dia dou-te com o cinto”. E a Lourdes não acreditava, então, o pai gostava tanto dela, dava-lhe tanto mimo, mas um dia a Lourdes alargou-se demais, tinha aí uns 5, 6 anos, que o meu pai tirou o cinto e deu-me com o cinto e pendurou um cinto velho detrás da porta. Então quando a Lourdes era teimosa ou não queria fazer as coisas, o meu pai só dizia: parece que está ali um cinto detrás da porta.

Nos primeiros anos fui muito exigente com os alunos. Talvez pela maneira como me ensinaram no Magistério e como actuaram comigo na escola. A professora era muito exigente e castigava. Quando me formei, o que aconselhavam era que, ao chegar à sala, devíamos entrar sérias, abrir a gaveta, tirar a régua e depois começar a falar. Só depois de termos a classe na mão é que começávamos a abrir o semblante.

O açoite dado na altura própria, quando a criança está com uma birra, (...), nós, professoras, vínhamos nesta educação. Não era mau castigar desde que fosse um castigar normal.

Por isso, quando chegámos ao magistério, agora é escandaloso eu dizer isto, mas é verdade, o Director do magistério disse-nos que quando chegássemos à escola tínhamos de ter uma régua, para já, ou ponteiro, mas eu tive sempre um bocadinho de receio do ponteiro, pois podia bater nalgum sítio que não devia. E então a professora

tinha a régua na gaveta, os miúdos entravam e a professora, a primeira coisa que fazia era tirar a régua da gaveta, por a régua com força em cima da secretária e depois falávamos e dizíamos que eles tinham que se portar bem, tinham que aprender, tinham que estudar, mas simplesmente as crianças ficavam logo aterrorizadas.

Nós trabalhávamos na base do temor. Mas, o director também disse que, depois de termos a classe na mão (classes enormes e com muitos problemas), então já podíamos começar a sorrir. Mas primeiro era a régua que se mostrava, batia-se com força em cima da secretária para a criança estremecer. Mas não se pensava que isso criasse problemas à criança, pois eles já vinham habituados de casa também a ser castigados pelo pai.

Claro que com os anos nós vamo-nos modificando, nós fazíamos aquilo, mas depois também brincávamos com as crianças, nos recreios, a ensinar a cantar, a fazer rodas, jogos, o que é havia sempre..., enquanto agora não há respeito pela professora, mas não há respeito nenhum, naquela altura havia respeito, mas bocadinho baseado também no medo. Nesta primeira fase, porque depois eu já apanhei outra fase, em que eu já praticamente não usava a régua e era no estímulo, na competição que nós nos baseávamos. Também já não tínhamos aquele problema dos exames.

Eu, o primeiro ano que exerci, tinha média de 14, mas havia meninas no distrito de Portalegre que tinham média de 11 e de 12, mas que eram das amigas do director. Então o director, chamou os pais e conseguiu que um grande grupo fosse para Leiria, que havia falta de professoras, dizendo-nos que nós não conseguiríamos apanhar lugar no distrito de Portalegre, que era para nos por a nós para fora e depois as outras ficavam no nosso lugar. Isso não me preocupou muito porque eu fui conhecer outras terras.

Mas por exemplo, eu cheguei a Peniche, uma zona de pescadores e peixeiras, e logo com duas classes – 2ª e 4ª classe – e agora vê-se aí na televisão tudo muito preocupado da professora ter de dar aulas a duas classes, que se dá perfeitamente, porque nós púnhamos as crianças do 4º ano, que faziam os trabalhos mais rápido e que eram mais inteligentes a ajudarem-nos, isso conseguia-se, o que era muito trabalhoso. Para já tinha-se que decorar muita coisa: era a história toda de Portugal, era a geografia, com as nossas províncias ultramarinas todas, tinham de saber tudo, desde os rios aos ramais das linhas de ferro, tinha-se de saber tudo.

E depois éramos postas à prova naqueles exames, em que não se podia dar mais do que X erros e em que havia um problema e uma conta e em que uma das coisas tinha que estar certa, mas era daquelas contas enormes, com prova dos nove, a prova real

pela mesma operação e pela operação inversa, agora nem sabem o que é isso. Depois tínhamos a prova oral e eram por professores que nós não conhecíamos, que vinham de outras terras e, claro, a criança habituada a um meio pequeno, de repente posta ali numa sala com 3 professores que não conhecia, na altura tudo muito exigente, na base do temor, as coisas tinham de estar muito bem sabidas.

Logo no primeiro ano, e engraçado que o nosso director também nos dizia: quando chegássemos a uma terra, o primeiro lugar onde nos dirigíamos era ao presidente da junta, porque o presidente da junta tinha sido escolhido pelo povo e por isso era a mais influente junto do povo e também porque, geralmente, tinha uma vida melhor e tinham comércio. Nesse primeiro ano onde fiquei hospedada foi em casa do presidente da junta. E ele depois é que nos ia dando... nós perguntávamos como é que é esta pessoa...

Eu tinha 19 anos, as mães dos alunos uma vez era menina, outras era senhora dona, nem sabiam como nos tratar.

Nessa altura, cada criança levou uma cadeira, eles traziam lanche, e quando saíamos da escola, lanchavam e iam para minha casa e era até à noite a estudar, porque tinha-se de saber tudo, tudo de cor.

Depois ainda tínhamos mais outro contra, agora fala-se muito na avaliação e os problemas com as mães. Eu lembro-me que, as mães, nós cáfamos ali de pára-quebras, elas não nos conheciam e nós também não conhecíamos o ambiente. Para já, não eram más pessoas, mas eram do tipo que aquilo que têm a dizer dizem, e então ainda tive o caso de duas ou três mães que foram falar comigo por causa dos meninos, ou por causa do companheiro que batia, ou porque eu tinha marcado os trabalhos e o miúdo não tinha feito e eu tinha marcado mais castigos para casa. O certo é que quando as mães abalavam eu ficava a chorar. Chorava, chorava, chorava, porque não conseguia responder às mães. Ficava tão nervosa, depois era nova, 19 anos, aparecia-me uma mulher daquelas à minha frente, ali a bombardear-me. Então a MR [que já era efectiva] a pouco e pouco é que nos foi dizendo como havíamos de ir reagindo. Claro que quando era para o fim, a Lourdes já sabia como agir.

Por um lado, os pais agora queixam-se que fecham escolas e as professoras têm 20 e tal alunos de 2º e 4º ano. Ora eu fiquei com 40 alunos de 2º e 4º logo no primeiro ano que exerci, com exames e, depois, se fosse como agora, a avaliação contínua... a criança fica traumatizada. Fica traumatizada porque não fica a saber as coisas como deve de ser. O principal trauma da nossa mocidade é esse, é não saber. Não saber

decorar, não saber fixar, coitadinhos podem cansar o cérebro. O certo é que a minha empregada ainda sabe a tabuada e a filha já não sabe.

Nessa altura... Agora fala-se muito em avaliação, mas simplesmente assim que chegávamos à escola tínhamos  $X$  alunos do 2º ano,  $X$  alunos do 4º ano, e tínhamos que achar dois terços de cada um, e tínhamos de passar pelo menos dois terços. Ora nesses dois terços havia uns que eram bons, não davam trabalho, outros que eram médios, mas depois os bons e os médios não chegavam para os dois terços; e nós dos outros que tinham dificuldade tínhamos que fazer uma selecção e havia sempre dois ou três, ou quatro ou cinco desgraçados que tinham dificuldades de aprendizagem, coitadinhos, mas tinham que aprender, ou vai ou racha. Porque eles tinham que ir fazer exame e tinham que ficar bem, porque senão eu tinha um deficiente. Não se olhava aos problemas que as crianças pudessem ter.

Eu tinha mesmo, eu tinha de ser exigente para aqueles alunos, porque aqueles alunos tinham que aprender à força e aprendiam, coitadinhos. Martelavam, tanto, tanto, que eles aprendiam a fazer o exame e ficavam bem. E tínhamos sempre a preocupação de não fazer os 2 terços à tangente; sempre púnhamos, 2 ou 3 a mais, ainda assim se algum reprovasse tínhamos uma safa para termos os dois terços. Ao fim de 2 ou 3 deficientes éramos expulsas do professorado. Por isso, a professora nessa altura era má, vamos lá a ver o termo, para muitos a professora era má, deixou más recordações, mas a professora não tinha culpa, o sistema era o culpado, porque o sistema é que fazia com que a professora fosse assim.

Mas também digo, quando vim para Alter, tenho alunos que castiguei e que são muito meus amigos, e outros cujos filhos foram também meus alunos e que depois me diziam: agora é que eu gostava de ser aluno da senhora. Quer dizer, nós fomo-nos adaptando ao tempo, às mudanças. E até nós próprias com os cursos que íamos fazendo, e a maneira de reagir da sociedade era diferente.

Quando vim para Alter, em 1970, ainda tinha alunos que iam descalços para a escola, e que tinham dificuldade de aprendizagem. O miúdo era massacrado na escola, eles tinham exames, eu era muito exigente, e eles às vezes não iam à escola, fugiam, era a defesa deles fugiam ... (risos) Os pais chegavam a ir levá-los à escola com um chamiço, os próprios pais chegavam a ir à escola perguntar se tinham levado os trabalhos de casa bem-feitos, iam os pais não as mães. Eu passava no caderno o que eles tinham de fazer, porque as mães ajudavam em casa.

Aqui eu nunca tive problema com pessoas que (hesitação) ... ofendiam as professoras, eu nunca tive esse problema, porque tinha sempre a preocupação, quando chegava ao Natal e que via que a criança tinha dificuldades, de chamar os pais e mostrar as coisas que os meninos iam fazendo. Quer dizer, eu começava logo a mentalizá-los desde Dezembro, por isso quando chegava ao fim do ano e que eu chamava lá a mãe, ela dizia que já estava preparada. Professoras que não fizessem isso às vezes tinham problemas.

O meu primeiro ano foi de exigência: uma professora com 19 anos, com 40 alunos, 2ª e 4ª classe, fazer passagens do 2º ano, levar ao alunos a Peniche a fazer exame, professoras que eu não conhecia, tanto nervos tinham as crianças como tinha eu. Mas, graças a Deus, passaram todos, logo no 1º ano tive bom desempenho.

Depois apanhámos outra fase, a do 25 de Abril, em que eu nunca me interessei por política. Já em casa era assim, não se falava nisso... era uma ditadura, até os nossos pais nos reprimiam, era tudo tão diferente. A rapariga não saía de casa enquanto não casasse, se não casasse ficava sempre com os pais e agora não, também não havia as facilidades que há agora com os namoros, por isso a rapariga se tinha vocação para casar queria casar, queria constituir família, mas também não tinha contacto com os namorados, era de janela. Eu namorei de janela! Claro que todos nós conseguíamos sempre uma escapadelazinha... Por isso, a rapariga para ter a sua independência, se não casasse não saía de casa dos pais, se não casasse não tinha contactos com rapazes. Portanto a mulher só se realizava bem casando. Inclusivamente só se constituía família quando se tinha meios para sobrevivermos sozinhos. O Mané Zé passou os 20 anos dele na tropa, foi para o Ultramar, entrou com 20 e saiu com 29 anos. Eu casei com 26 anos, e acho que foi a muito boa altura.

Eu fui sempre um bocadinho... nunca me deixei pisar, fui logo assim de pequenina. Aconteceu que no primeiro ano tive uma colega, filha de um professor meu, e sabia tanto como eu. Fizemos uma prova, ela teve onze e eu tive onze. Quando chegou ao fim do 1º período ela teve 11 e eu tive 9. Eu não achei aquilo engraçado e os meus pais ralharam comigo. Então apareci a casa do professor, mais a minha mãe, para falar com o professor... ele achou-me graça, podia-me ter tomado de ponta. Disse-lhe que estava muito triste, porque tinha a mesma nota que a outra colega, eu tinha apanhado uma negativa e ela tinha apanhado um onze, então gostava de saber a razão de ter tido aquela nota, para que no outro período ter melhor senão o meu pai ralhava comigo. Olha, ele achou graça e ficou sempre muito meu amigo.

Fui sempre Maria rapaz, nunca gostei de dar parte de fraca, ainda hoje... Eu venho para a rua bem-disposta, mas o meu coração está a chorar, mas ninguém me pode valer, nem ninguém me pode resolver os problemas, por isso não tenho que andar a preocupar as outras pessoas com os meus problemas, eu é que os tenho de resolver. Nunca gostei de manifestar o meu desgosto perante as pessoas, posso ficar muito magoada, mas prefiro chorar sozinha em casa. (...)

Depois era esta fase em que os exames eram muito exigentes. Houve um ano em que nos pregaram uma partida, estava eu nas Hortas de Cima, ia fazer exames a Arronches, e a seguir ao Natal, nós preparávamos os miúdos com problemas e uma conta, mas nesse mesmo ano desaparecia a conta e eram três perguntas e três problemas. Aquilo é que foi trabalhar, mas também as coisas se resolveram.

Depois, a pouco e pouco, os exames começaram a não ser tão exigentes, embora fossem exigentes, já não era aquela exigência; depois os professores também já se conheciam. Depois se havia um miúdo um bocadinho mais fraco ou nervoso, avisava-se a colega (...).

Nesta altura já havia uma parte mais humana, não era só a parte profissional (...), já tínhamos mais aquele cuidado, principalmente quando era os adultos. Eles precisavam da 4<sup>a</sup> classe para depois poderem continuar nos trabalhos. (...)

**Entrevistadora** – Isso já posteriormente ao 25 de Abril?

**Lurdes** – Sim, sim. Mas os adultos ainda antes do 25 de Abril, mas também não posso precisar...

**Entrevistadora** – E nessa altura sentiu uma diferença grande ao nível dos alunos ou foi só ao nível dos programas?

**Lurdes** – Foi a reacção dos pais, a revolta que houve. Aqui em Alter houve uma grande revolta; lembro-me perfeitamente de irem aos terrenos dos patrões buscar as coisas, de andarem a passear com as coisas, de apanharem os terrenos, [alguns donos] tiveram de fugir, tiveram de vender pratas, ouro, para se poderem governar (...). Passámos de um extremo ao outro (...).

Nessa altura tivemos problemas, quer dizer, nós, as professoras, cá em Alter, como já éramos professoras há muitos anos e elas nos tinham um bocadinho de respeito, não sentimos tanto, simplesmente tínhamos de ter um bocadinho mais de cuidado. Porque elas, embora nos tivessem respeito, já não se inibiam de falar e dizer que iam fazer queixa de nós [isto as pessoas de, as que ocuparam as terras].

**Entrevistadora** – Mas eram as pessoas de uma condição social inferior?

**Lurdes** – As que fizeram essas ocupações... Houve uma alteraçãozinha, nós tivemos que alterar um bocadinho o nosso comportamento, não nos deixando dominar por elas. Mesmo depois disso continuamos com os pais interessados...

Uma das coisas que nos chocaram foi termos de queimar todos os livros referentes às nossas colónias, o Fagulha, a Menina e Moça, a Mocidade Portuguesa, essas revistas todas. Tivemos que fazer uma fogueira lá no pátio da escola, queimar os livros com testemunhas e com autos de destruição. Quer dizer, estávamos a destruir a nossa história.

Nós estávamos numa altura má, em que estávamos a dar a volta. Primeiro tivemos uma ditadura, mas era uma ditadura que talvez facilitasse os grandes, e os mais pequenos, o Zé-povinho, estava um bocadinho em baixo e sofreu muito e passou muita fome, depois houve ali uma altura em que se estava a voltar (...) e os comunistas estiveram quase a tomar conta do poder.

Nesse intervalo houve uma coisa caricata. Quando estava no magistério, quando se começou a falar na bomba atómica, a guerra fria, nos anos 60, União Soviética, então foram-nos dar um curso da defesa civil do território; como é que havíamos de fazer se houvesse realmente uma coisa dessas, que era mergulhar e cobrir como a tartaruga, tínhamos de nos enrolar e tapar a cabeça.

Quando depois do 25 de Abril, nós tínhamos uma biblioteca, e quiseram que uma das professoras fosse a Portalegre tirar um curso de bibliotecas. Como eu era a mais nova, eu é que dançava sempre, não é. Quem é que há-de ir ao curso? Lourdes. [risos]

**Entrevistadora** – As outras eram verdadeiras matriarcas!

**Lurdes** - Mas eu nunca me deixei pisar, (...) embora houvesse sempre aquele respeito, aquela diferença perante as mais velhas.

Então nomearam-me a mim, fui a escalonada para ir tirar o curso das bibliotecas. Simplesmente antes de ir para o curso eu tinha de responder a um questionário. Então nesse questionário perguntavam se eu tinha o curso da defesa civil do território e eu respondi que sim. Fui excluída, porque tinha o curso da defesa civil do território, (...) mas como tinha sido tirado no tempo da “outra senhora” fui excluída.

(risos)

Depois começamos a ter uns cursos, umas formações. Quando estava na Chança fui tirar, em Portalegre durante um mês, um curso para dar a 5ª e 6ª classe, no magistério. Depois, já cá em Alter, ainda fui com a D. Joaquina Vaz para Castelo

Branco, 3 semanas, para nos prepararmos para darmos a telescola. Dava da parte da manhã, das 8:15 até à 1 hora, a parte primária, e depois da parte da tarde dava a telescola (...).

Depois acabaram os exames, foi uma alegria, foi um regabofe, como eu costumo dizer, porque, [tal como] em todas as profissões, há professores conscientes e menos conscientes, há professores que são mais exigentes e outros que são menos exigentes.

Eu acho que um exame é bom, mas não como os de agora, que não têm valor nenhum e em que as professoras andam uma semana ou duas a bater nos assuntos que sabem ir sair, e a criança faz uma provazinha boa... Aquilo serve para estatística, mais nada. Na realidade a criança não está com preparação como deve ser. Por isso a professora que é exigente continuou sempre a ser exigente, mas aqueles que não são exigentes e desde que não haja exames... quem sofre é as crianças. Eu acho que o exame não traumatiza, elas depois têm exames pela vida fora, e depois não vão com bagagem.

**Entrevistadora** – É um facilitismo muito grande desde o princípio.

**Lurdes** – Muito grande. Já no meu tempo quando houve as alterações da matéria [dos programas]. Chegava-se a Dezembro e havia meninos que não conseguiam abranger aquela matéria, então nós tivemos que elaborar um plano para essa criança abranger uma determinada matéria até à Páscoa; depois a criança não conseguiu abranger aquela matéria até à Páscoa; depois tivemos que lhe arranjar a matéria até ao fim do ano e depois passou. Porquê? Porque dava mais trabalho a criança reprovar e nós justificarmos essa reprovação.

Passaram muitas crianças sem bases e sem saber. E a professora ou era consciente e ensinava cada vez mais, que era sempre o que eu fazia, não dava só aquela matéria (...).

Para a admissão nós dávamos tudo: voz activa, voz passiva, as conjunções (coordenadas, subordinadas); pronominais; classificação das orações; complemento directo; conjugar verbos.

**Entrevistadora** – No 10º ano, agora, não sabem isso.

**Lurdes** - Sabiam isto tudo na 4ª classe e na admissão. Então o exame de admissão era de uma exigência! Nós entrávamos para o liceu, mas a saber. E depois era sempre uma continuidade, era sempre mais. Eu fiz exame da 3ª classe, da 4ª classe, de admissão, do 2º ano do liceu e do 5º ano do liceu, e não estou traumatizada, e se a matéria era muita - mineralogia, botânica, zoologia, Lusíadas (...).

Sempre fui ensinada, primeiro pelo José Régio, e depois também no magistério, a usar uma linguagem simples que as crianças percebessem, para as crianças e as mães das crianças, pois na altura a maior parte delas eram analfabetas.

Nos últimos anos foi engraçado, depois começámos a ter colegas novas, que vieram de fora, começaram-se a reformar as mais velhas.

Eu não tencionava reformar-me tão nova, aos 52 anos, deixei-os no 2º ano e fazia conta de deixá-los no 4º ano.

Mas eu não aguentava, tive de pensar na minha saúde, mental e física. Não aguentava porque (...) reformou-se a D. Lúcia e a D. Maria José, vieram duas novas de fora, com ideias novas, mas daquelas ideias mirabolantes, e depois chegavam cá, vinham da cidade, pensavam que nós éramos umas parvinhas.

Depois tínhamos uma colega, que estava cá efectiva e também nos dava um bocadinho de problemas, embora depois eu fosse a directora e não me deu assim muitos problemas.

Depois reformou-se a Isabel Maria, (...) fiquei eu sozinha no meio de gente que já não pensava como eu, nem em questão de ensinar nem em questão de disciplina. Então era eu a querer lutar contra a maré, e aquilo era um regabofe já. Por exemplo, o recreio das 3 horas: eram 10 minutos, os meus miúdos ao fim dos 10 minutos entravam, o resto ficava tudo cá fora, a falar, e ainda se aborreciam comigo porque eu ia lá para dentro; e eu às vezes a querer dar aulas e sem conseguir.

Depois tínhamos reuniões. Nessa altura começámos já a ter reuniões, depois das aulas, davam assim até às 7, 8 horas. Bem, eu saía dessas reuniões [hesitação] as coisas não eram comigo, mas para aguentar o barco, para chegarmos a um consenso, eu saía de lá e as lágrimas corriam, não era diante delas, mas depois. Eu tinha que tomar um comprimido à hora do almoço para os nervos; estava a entrar mesmo no limite, preparava as lições, mas depois até já tinha dificuldade para corrigir os trabalhos. Estava a entrar em ruptura, não conseguia, e foi por isso que eu me reformei. Tive de pensar na minha saúde. Era a lei do menor esforço e aquilo para a minha maneira de ser, que durante os 32 anos que tinha dado aulas, que gostava que os alunos soubessem cada vez mais, estar a ser criticada por ensinar e ver crianças a passar que não sabiam e ver que não se ensinava era contra o meu feitio.

Então saí, já não aguentava mais. Custou-me muito...

**Entrevistadora** – Foi a pior fase?

**Lurdes** – Foi, foi a pior fase, porque nós formámos aqui [Alter] um grupo, eu nunca tive problemas com colegas em relação de camaradagem, (...) a maior parte das escolas onde estive era sozinha, tinha as 4 classes (...).

**Entrevistadora** – Qual é o episódio que lembra como muito positivo e o menos bom?

**Lurdes** - O pior foi sem dúvida o final, porque me senti desamparada.

Nós estávamos habituadas a uma disciplina, a um ensino, a uma cooperação, havia abertura, criou-se uma amizade. Mas o pior momento que tive foi, ... (hesitação) ... eu era a mais nova cá em Alter, depois a seguir a mim veio a C. Entretanto, nós tínhamos de ter um certo número de alunos, pelo menos 25.

Então depois havia poucos alunos e quiseram extinguir o lugar. Quem saiu foi a C. Mais tarde vim a saber que o lugar estava para ser extinto, mas ela saiu. Entretanto veio para cá o R., que era filho do inspector, e que era o mais novo. Entretanto ia ser extinto o lugar... eu estava descansada, porque o mais novo cá era o R., por isso o lugar a extinguir era o do R. Eu andava descontraída, mas andavam a manobrar nas minhas costas, pois o meu lugar é que ia ser extinto.

A I., indo contra [certos pensamentos], mas amiga, disse-me: “Tome providências, porque não é o R. que se vai embora. Quem se vai embora é a Lourdes”.

Eu fiquei! (hesitação) A minha vida aqui constituída, o MZ com o emprego dele aqui, eu não tinha carta, fiquei aflita.

Nessa altura, quando foi do 25 de Abril, os Directores Escolares foram todos mudados; o de Bragança veio para aqui, o Cebola que também não tinha culpa de nada, foi não sei para onde [...].

Então comecei-me a informar sobre o que se passava e o que se passava é que eu é que saía mesmo. Qual foi a maneira de eu não sair – e aqui a D. Joaquina foi excepcional – a D. Joaquina já tinha 40 anos de serviço e como já tinha 40 anos de serviço fez uma declaração cedendo-me o lugar dela. Como ela já tinha 40 anos de serviço já podia ir para a reforma, e então para eu não sair ela fez uma declaração, deixando de exercer ela para eu ficar a dar aulas em Alter.

Eu tive de tratar de muitos papéis, de muitas coisas. [...] Quando eu apresentei a declaração da D. Joaquina, bem, aí tinha logo as portas abertas, porque eles viam que aquela senhora ao estar a fazer aquilo é porque me estavam a querer fazer mal a mim.

Depois falei com o inspector e disse-me que aquilo estava resolvido, que eu não abalava de cá [Alter]. Era extinto o meu lugar, mas eu ficava a dar aulas porque a D. Joaquina prescindia do lugar. Então a D. Joaquina, como já tinha 40 anos [de serviço]

não saía de cá. Ficou aquela senhora dois anos na Delegação Escolar, ela que gostava tanto de dar aulas; para eu poder estar a dar aulas esteve ela dois anos na Delegação Escolar a trabalhar. Mas depois, graças a Deus, abriu-se outra sala de aulas e ela ainda voltou a dar aulas.

**Entrevistadora** – Mas esse foi também um grande momento!

**Lurdes** – Foi um grande momento, um grande momento de amizade. Tanto da I. que foi contra a vontade [...] e depois da D. Joaquina. Foi o melhor e o pior, porque tive pessoas amigas (...).

**Entrevistadora** – Se pudesse voltar atrás mudava alguma coisa?

**Lurdes** - Se pudesse voltar atrás sabes o que mudava: não era tão exigente. Era exigente, mas era mais humana do que nos primeiros anos que leccionei. E digo-te mais, comecei a ser mais humana – não quer dizer que eu fosse um monstro – foi depois do nascimento do Jorge, porque comecei a ver a vida de outra maneira, como mãe. E a pensar: não podes fazer àquela mãe aquilo que não gostas que façam ao teu.

Eu fui realmente muito rigorosa naqueles primeiros anos. Mas nas Hortas de Cima eu tinha alunos que eram mais altos do que eu, que faziam 3 e 4 Km, tinha alunos com grandes dificuldades, havia os exames, (...) havia um porquê!

Nos dois anos que estive no Cadafaz, tinha as quatro classes e tinha de ser mesmo rigorosa, tinha de impor disciplina, pois tinha à volta de 40 alunos, com alunos para fazer passagens, com alunos para fazer exames, aquilo tinha de estar ali tudo muito certinho e a disciplina tinha de ser muito grande. E mais, nós não estávamos preparados para as crianças que davam muitos erros. Elas não têm culpa, pois as crianças que dão muitos erros são crianças que têm problemas, que agora são tratados, mas naquela altura nós não sabíamos o que era (...).

Eu não tinha culpa de não saber o que era a dislexia, porque ninguém do ensino naquela altura falava em dislexia, podiam saber os médicos, mas isso não era transmitido para o ensino.

Nós, logo no Magistério, devíamos saber que quando uma criança trocasse um *p* com um *b* ou desse muitos erros ou tivesse dificuldade de aprender a ler ou não gostasse de estudar era um problema de dislexia, não era que a criança fosse pouco inteligente, era, sim, um problema tratável. E as crianças foram massacradas mercê da falta de formação que as professoras tiveram. Nós fomos sempre vítimas de um sistema de ensino. Fomos, nós, vítimas, porque nos ensinaram a proceder daquela maneira, e depois as crianças foram vítimas da maneira como nos ensinaram a nós.

Mais tarde, eu e a I., num magusto, queimámos as régua. Então, duas dessas colegas de Portalegre que nos criticavam, quando viram que nós íamos queimar as régua vieram-nos pedir que nós lhe oferecêssemos as régua. Eu disse: “Não! Eu nunca vos posso oferecer uma régua. Quer dizer, vocês criticam-nos e agora vêm-nos pedir uma régua, não, se querem uma régua arranjam-na”. Nos últimos anos de ensino já não havia régua, mas sim a parte competitiva. O relacionamento passou a ser outro; as crianças tinham mais à vontade...

Embora, eu não tenho razão de queixa. Tenho um antigo aluno, o Zé Gabriel... era terrível! No 1º ano que eu vim para cá deram-me um primeiro e um quarto ano. Esse não era por não saber, era porque vinha cá para fora, à hora do recreio, e batia em toda a gente. Eu dizia-lhe: “Queres ir ao recreio?”. “Quero”. “Mas olha que não podes bater em ninguém. Se bateres chegas aqui apanhas com a régua”. Chegava ao recreio batia em toda a gente. Mas é um moço, que ainda hoje, quando me encontra dirige-se a mim e da última vez disse: “Senhora professora, eu era muito mau, a senhora professora tinha razão. Eu batia nos outros, também tinha que levar”.

**Entrevistadora** – É um processo de construção constante, não é?

**Lurdes** - Nós vamos aprendendo com as crianças também. A prenda mais bonita que o meu Jorge recebeu, e que me tocou mais, foi uma prenda usada. Foi na Chança; uma criança, que era minha aluna, foi um dia brincar com o Jorge e ofereceu-lhe o carrinho que mais gostava.

**Entrevistadora** – E o comportamento da professora?

**Lurdes** – A professora tinha de ter um comportamento impecável; maneira de vestir impecável; tínhamos de saber ouvir e dar conselhos. A professora, os primeiros anos que exercia, exercia sempre em meios pequenos, por isso não devia ir às festas, pois se nos fossem buscar para dançar tínhamos de dançar com qualquer um, e já se sabe que os rapazes são fanfarrões, por isso, não se devia fazer isso.

## 5- O exemplo local: Externato Diogo Mendes de Vasconcelos (Colégio de Alter)

*“Pelo sonho é que vamos  
Comovidos e mudos.  
Chegamos? Não chegamos?  
Haja ou não haja frutos,  
Pelo sonho é que vamos.”*

Sebastião da Gama

Tal como qualquer vila do interior alentejano, Alter do Chão tentou resistir ao êxodo provocado pela interioridade e pela mudança dos tempos. A busca de melhores condições de vida e a necessidade de sobreviver numa sociedade cada vez mais competitiva levavam a que muitos jovens partissem à aventura. Por outro lado, os horizontes académicos dos jovens alterenses eram também muito limitados, apesar de esta vila ter tido alguma tradição escolar desde o século XVIII, com refere Teresa Ribeiro no seu estudo sobre o Município de Alter,

Não se limitava aos sermões a actividade dos monges de Santo António na vila. Em 1779, frei Joaquim de Castelo de Vide foi encarregado pela Rainha da aula de Gramática Latina. Também no mesmo ano, foi a mesma senhora «servida fazer mercê de huma escolla de ler e escrever e contar ao guardião e mais religiosos do convento de Santo Antonio desta villa de Alter do Chão»; Frei Júlio de Rio de Moinhos, por suas boas qualidades e merecimentos, foi nomeado professor desta escola menor. (Ribeiro, 1998:37)

Eram os párocos, pela sua formação específica, as referências culturais mais importantes nos microcosmos rurais, o que naturalmente também acontecia em Alter.

Já em meados do século XX, o P. José Agostinho Rodrigues, figura austera, exigente e determinada, acalentava há vários anos o sonho de construir um colégio em Alter. Moviam-no duas razões muito fortes: a formação religiosa, moral e intelectual dos jovens (rapazes e raparigas) e o desejo de auxiliar as classes menos favorecidas, promovendo os seus filhos.

Deste modo, com o apoio do Bispo de Portalegre e Castelo Branco, D. Agostinho de Moura, e de muitos alterenses o P. José Agostinho encetou o seu projecto; aceitou a doação do terreno feita pelo Sr. José da Costa, formou uma Comissão Organizadora e constituiu-se a sociedade anónima que passaria a denominar-se Sociedade de Ensino Diogo Mendes de Vasconcelos<sup>24</sup>. Todos os alterenses foram chamados a participar neste empreendimento por meio da subscrição de acções, ou com

---

24 Seria este o patrono do colégio por ser um ilustre alterense, participante do Concílio de Trento.

a entrega de materiais ou prestação de serviços. Para gáudio da Comissão, as acções afluíam aceitavelmente, contudo eram as classes menos abastadas quem mais contribuía. E, através do Mensageiro<sup>25</sup> de Maio de 1958, o P. José Agostinho chegou a dirigir-se assim aos alterenses na tentativa de os sensibilizar para a obra: *os que querem, não podem; os que podem, não querem. O disco é assim há muitos anos.*

Apesar de todos os entraves monetários, os trabalhos de construção iniciaram-se em 1958 e terminaram em 1963, com uma área total de 2.694m<sup>2</sup>. O edifício possuía duas alas (a feminina e a masculina), laboratório, ginásio, biblioteca da Mocidade Portuguesa e uma área descoberta bastante considerável; foi adquirida, primeiro, uma carrinha, e depois um autocarro para transportar gratuitamente os alunos provenientes das localidades vizinhas.

A administração confirma, em 1958, que o colégio terá os 1º e 2º ciclos liceais e que haverá um curso nocturno para *gente de trabalho*. Em instalações provisórias, iniciou-se o ano lectivo 1958/59, com aprovação superior para 80 alunos. Após a visita do inspector, Dr. Agostinho Pinheiro, o Externato seria autorizado a matricular 90 alunos no ensino secundário e 30 no primário. Deste modo, em Setembro de 1959, abrir-se-iam as matrículas para os 1º e 2º anos liceais, assim como para a 4ª classe e exame de admissão aos cursos liceal e técnico, *por preço módico, baixo e mesmo inferior ao que pagariam fora do colégio.*

*O Externato de Alter não é principalmente para os pobres é principalmente para todos – mas também é para os pobres,* era a divisa da Direcção na altura das primeiras matrículas. E acrescentava: *não deis razões às sereias que não assumem as responsabilidades das consequências nem vos indemnizam dos prejuízos morais nem dos materiais que vos causam.* Este empreendimento seria *outro castelo, fará forte contra o erro, a ignorância e a incultura das nossas gentes*

Em 1962, o Colégio tem a seguinte lotação: Instrução Primária – 60 alunos; Ensino Liceal – 130. Também proporcionava apoio ao 7º ano. Em 1968 é introduzida a Telescola.

Do corpo docente inicial há a registar os nomes de Maria Palhas Ruivo, Vitória Capão, José Farinha Falcão, Leonel Cardoso Martins, Fernanda Carrilho Velez, Maria da Graça Atayde, Carlos e Judite Duarte, Maria Fernanda Cary, P. Serras e P. Saraiva e Cristina Cortesão.

---

25 Jornal mensal de Alter do Chão, propriedade da Paróquia.

O externato não recebia benefícios consideráveis, as autarquias não contribuíam, a sociedade em geral muito pouco, assim como as famílias dos alunos.

A tão conhecida expressão escola-meio era já uma realidade nos anos áureos do externato. Ao longo da sua existência foram postas em prática várias iniciativas mobilizadoras da consciência social dos seus alunos. Como estabelecimento de inspiração cristã, o colégio tinha de vincar a sua matriz confessional, privilegiando as acções de sócio-caritativas e religiosas – distribuição de roupas, na quadra natalícia, recolha dos “santos” para os mais necessitados, criação da Conferência Vicentina de Santo Agostinho.

O grupo de canto coral preparava os cânticos dominicais, enquanto os centros da Mocidade Portuguesa e Mocidade Portuguesa Feminina participavam activamente nas festas da padroeira de Portugal. Eram organizados passeios e visitas de estudo, para alunos, professores e familiares. Faziam-se exposições temáticas e eram promovidas festas de Carnaval para toda a comunidade.

Durante muitos anos, muitos alunos beneficiaram de ensino gratuito e adultos concluíram o ensino liceal graças ao esforço do Director do Colégio. Há hoje *muitos indivíduos em Alter com curso superior, que a ele devem a sua promoção social, moral e intelectual pois, sem a sua obra e actuação, viveriam no anonimato duma vida obscura sob todos os aspectos.*

Em finais de 1977, começou a funcionar o Ensino Preparatório oficial, facto que contribuiu para uma diminuição da frequência do Externato. No final do ano lectivo de 1981/82, na revisão da Constituição, a Assembleia da República não contempla o Ensino Particular e, na esteira das reformas preconizadas pelo Ministro Veiga Simão, aprovadas no ano de 1973, foi criado o Ensino Secundário Unificado, que passou a funcionar na Escola Preparatória local. Perante este quadro, a existência do Externato era economicamente inviável.

A Comissão Liquidatária do Externato Diogo Mendes de Vasconcelos, transcreve, na edição de Abril de 1986, do Mensageiro, o ofício do Director-geral do Ensino Particular e Cooperativo, lamentando o encerramento do Colégio, apesar de a legislação em vigor impedir a criação do Ensino Secundário onde já existisse a nível particular subsidiado.

O colégio de Alter encerra as suas portas no ano de 1986.

## 6- Outros documentos e fotografias

Figura 5 – Diploma usado em 1951 que atestava o tipo de nomeação do professor.



Figura 6 – Verso do diploma representado acima e que servia como declaração de compromisso

### Declaração de Compromisso

Eu, abaixo assinado, afirmo solenemente, pela minha honra, que cumprirei com lealdade a Constituição da República e suas leis, e desempenharei fielmente as funções que me são confiadas.

*Maria José Reis Gordo*

=== Certifico que hoje, pelas 16 horas, compareceu perante mim nesta Direcção Escolar, a professora Maria José Reis Gordo, que proferiu em voz alta a declaração de compromisso constante deste diploma. =====  
Portalegre, 17 de Outubro de 1951. =====

O Director,

*Francisco de Sá*

Figura 7 – Boletim de admissão a concurso, que contemplava também a qualificação/avaliação do professor.

Modelo n.º 434 do catálogo – Diversos  
(Exclusivo da Imprensa Nacional de Lisboa)

## ENSINO PRIMÁRIO ELEMENTAR

# BOLETIM DE ADMISSÃO A CONCURSO

Lugar de professor da escola de Dugoladas

Concelho de Campo Maior zona \_\_\_\_\_ Distrito escolar de Portalegre

Nome do candidato Amélia José Teófilo Gondo,  
 estado solteira, natural da freguesia de Abóvil, concelho  
 de Evora, nascida no dia 29 de Março de 1931, com o bilhete  
 de identidade n.º 339843-B, datado de 4/11/53, diplomado no ano de 1951, pela <sup>(a)</sup> Escola da Sta-  
giteira Princesa de Bragança, com 14 valores, professora <sup>(b)</sup> (Escola de Vila Fernando) Quadro de Legos  
 com o serviço abaixo descrito e a preferência do n.º \_\_\_\_\_ do artigo \_\_\_\_\_ do Decreto n.º \_\_\_\_\_  
 por \_\_\_\_\_, conforme os documentos juntos.

Pretende ser admitido ao concurso do lugar acima referido, o qual foi anunciado no «Diário do Go-  
 verno» de 15 de Maio de 1954.

A declaração a que se refere o Decreto-Lei n.º 27 003<sup>(c)</sup> vai feita a este boletim. (sempre assinada)

### Efectividade e qualidade do serviço do candidato

Anos lectivos	Mês	Dias	Qualificação	Escola	Concelho	Faltas e licenças	
						Meses	Dias
Até 1932.....							
1932-1933.....							
1933-1934.....							
1934-1935.....							
1935-1936.....							
1936-1937.....							
1937-1938.....							
1938-1939.....							
1939-1940.....							
1940-1941.....							
1941-1942.....							
1942-1943.....							
1943-1944.....							
1944-1945.....							
1945-1946.....							
1946-1947.....							
1947-1948.....							
1948-1949.....							
1949-1950.....							
1950-1951.....							
1951-1952.....	<u>8</u>	<u>21</u>	<u>Suficiente</u>	<u>Alter do Chão</u>	<u>Alter do Chão</u>	-	-
1952-1953.....	<u>9</u>	<u>6</u>	<u>"</u>	<u>Alter Pedras</u>	<u>" " "</u>		

M. Fernando, em 29 de Maio de 1954

Q Professora \_\_\_\_\_

Figura 8 – Exemplo de um plano de aula de leitura inicial.

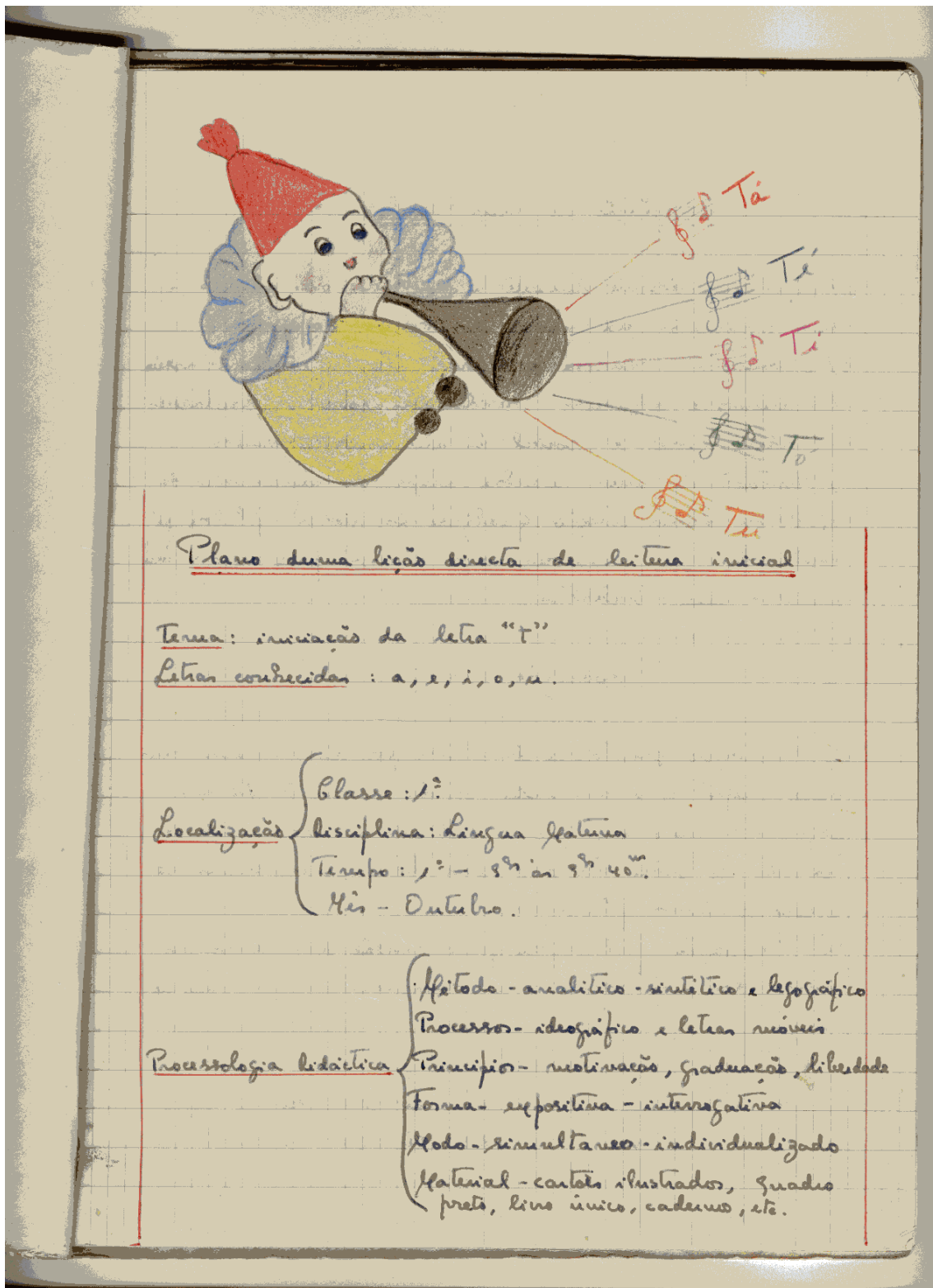
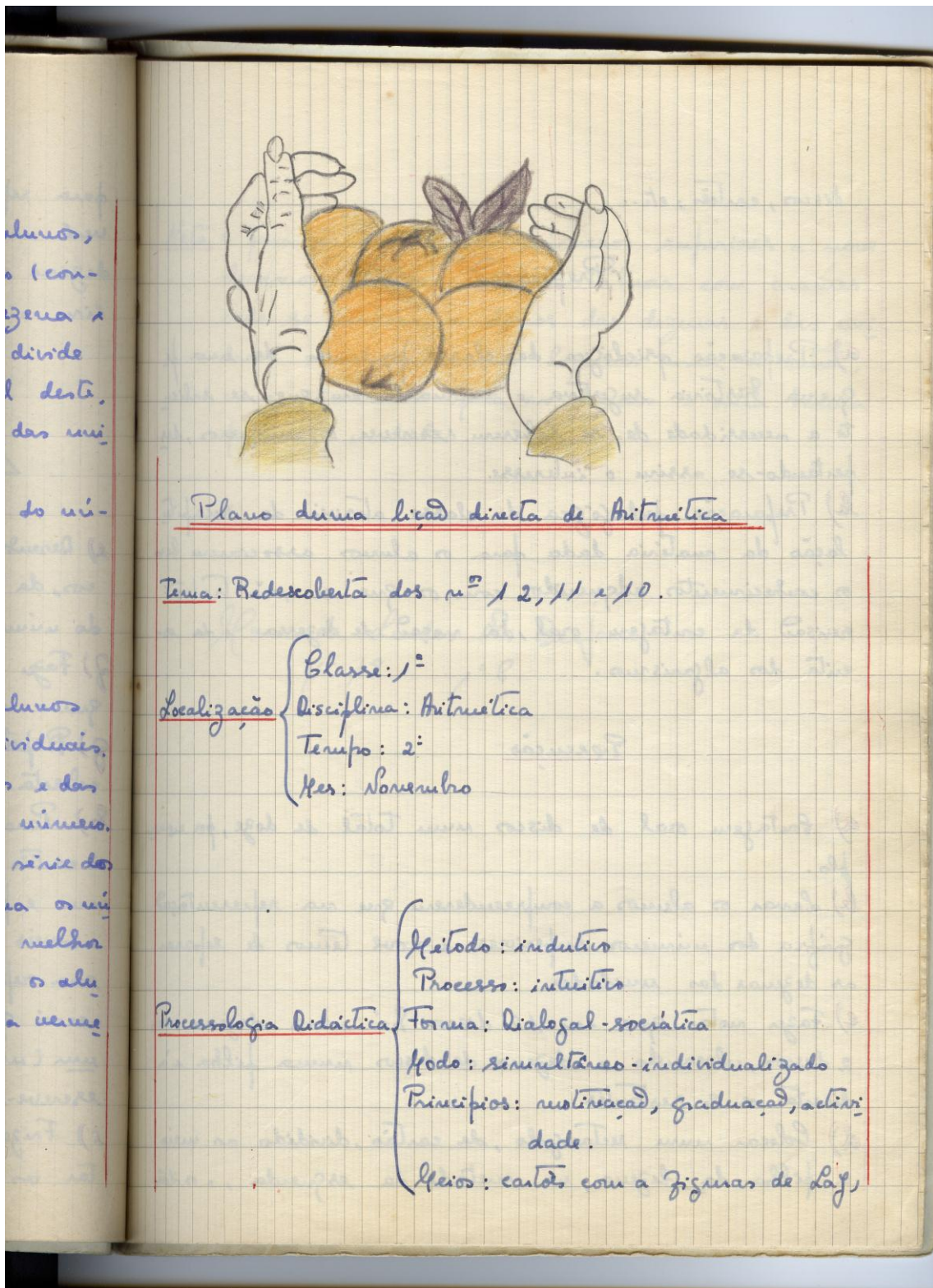


Figura 9 – Exemplo de um plano de aula de aritmética.



Plano de uma lição directa de Aritmética

Tema: Redescoberta dos nº 12, 11 e 10.

Localização { Classe: 1<sup>ª</sup>  
Disciplina: Aritmética  
Tempo: 2<sup>ª</sup>  
Mes: Novembro

Processologia Didáctica { Método: indutivo  
Processo: intuitivo  
Forma: dialógica-socrática  
Modo: simultâneo-individualizado  
Princípios: motivação, graduação, actividade.  
Meios: cartões com a figuras de Lag,

