

Revista Lusófona
de **Educação**

ensaio



A MINHA MÃE PROFESSORA DO ENSINO PRIMÁRIO: memórias fugazes de infância no contexto português do Estado Novo

Almerindo Janela Afonso

Sem pretensão de ser um artigo académico, este texto tem essencialmente uma natureza ensaística e com algumas marcas biográficas e autobiográficas que se baseiam em breves e pontuais memórias de infância, com o intuito de fazer uma singela homenagem a uma professora do ensino primário, no centenário do seu nascimento (1925-2025). No processo da escrita (e naturalmente leigo do ofício do historiador), senti o risco de convocar memórias e momentos descontínuos que, ao serem revisitados com a pretensão de conseguir a necessária congruência narrativa, não estão, muitas décadas passadas, imunes a eventuais derivas de uma reinterpretação diacrónica, onde o factual, a intuição e a imaginação se mesclam inevitavelmente. Também por isso, procurei o contributo da História da Educação, porque só a investigação pode emprestar rigor a um exercício deste género.

Os meus Avós maternos emigraram para os EUA depois da I Guerra Mundial. Foram operários, tiveram quatro filhos, e regressaram a Portugal, tudo leva a crer, como consequência do aumento do desemprego causado pela *grande depressão*. Ainda assim, poderá ter ocorrido alguma precipitação antes dessa decisão, talvez devida a dois aspetos: por um lado, não terá havido consenso em relação à disposição do meu Avô que entendia ser mais avisado ele mesmo fazer uma viagem prévia para se inteirar da situação, e só depois, eventualmente, ser tomada a decisão de toda a família regressar a Portugal; por outro lado, porque o regresso, em finais de 1933, acabou (paradoxalmente) por coincidir com medidas importantes da administração do recém eleito Presidente Roosevelt – anunciadas como um “New Deal” – que visaram precisamente enfrentar a situação do país, reabilitar a economia, reverter o desemprego e dar conta dos problemas que estavam a afetar a banca, a indústria, a agricultura e todas as condições de vida. Outras razões, se as houve, são desconhecidas. Real mesmo foi o facto de os destinos pessoais de muitos emigrantes estarem a ser repensados. Por coincidência, revendo alguma literatura para escrever este texto, encontrei em Helena Cavaco, o seguinte: “1930, numa aldeia portuguesa um emigrante regressa de Nova Iorque obrigado pela crise que o atinge, provocando-lhe uma tuberculose. Vem para morrer. Dele fica a restar um sonho não concretizado, partilhado com a filha mais nova. Um diploma de professora” (Cavaco, 1993, pp. 73-74).

Quando os meus Avós e Filhos chegaram, a minha Mãe teria 9 anos. A sua infância, tal como a dos outros três irmãos, foi passada na aldeia beirã, terra dos pais,

meus Avós. Aí compraram terras, fizeram uma casa e passaram a viver da lavoura. Segundo dados estatísticos daquela altura, os habitantes da aldeia não passariam de 700, e a grande maioria das famílias vivia da agricultura de subsistência. O atraso e a precariedade das condições de vida eram evidentes pela inexistência de energia elétrica, água canalizada e saneamento básico – três recursos que só chegariam décadas depois e em momentos distanciados. Os caminhos públicos, tortuosos e lamacentos, faziam a ligação entre as várias quintas em que se dividia a aldeia, e levavam aos campos, cuidadosamente cultivados e férteis, com dimensões variáveis, mas todos com características de minifúndio. Embora não houvesse escassez de água, a sua utilização nem sempre era pacífica. Em situações pontuais, não respeitar a divisão da água de regadio (a chamada *adua*) podia gerar conflitos ou mesmo formas de violência física, caso os donos dos campos em causa não cumprissem os critérios de repartição acordados. Ficaram-me na memória a esse propósito depoimentos que descreviam a coragem cívica do meu Avô quando algumas vezes se interpôs para dirimir ou desmobilizar publicamente contendas de famílias desavindas por causa da utilização abusiva de águas comuns, destinadas a ser usadas, à vez, para as regas.

Tendo relação com a posse da terra e o número de filhos, algumas famílias tinham condições de sobrevivência melhores do que outras, outras eram pobres ou muito pobres e, em muitos casos, as práticas de higiene eram precárias e as condições de habitabilidade insalubres. Os lavradores (diferentemente dos jornaleiros em geral ou dos cavadores) tinham um estatuto algo diferenciado porque possuíam juntas e carros de bois, com diversas alfaías agrícolas, grades para alisar a terra e encobrir as sementes, e arados de madeira para lavrar os campos. Charruas de ferro não eram ainda comuns naquela altura.

Até à entrada na escola primária, a minha infância foi vivida, grande parte do tempo, na aldeia com os meus Avós maternos. A minha Avó era uma mulher especial, com uma ascendência natural nas relações familiares e sociais. No dia da festa do padroeiro, mais de uma vez, fiquei pasmado quando o fogueteiro que acompanhava a banda de música passava na casa dos meus Avós e lhe oferecia um foguete para ela deitar. Na aldeia, era a única mulher que o fazia, e com uma satisfação invulgar! Não tinha medo, mas eu, que não tinha muito, tinha algum: o medo da guerra (incutido pelo que ouvia contar) e o ocasional medo do escuro (esse sim, real nas suas consequências, como diria um etnometodólogo). Fora isso, não tenho traumas de infância e guardo desse tempo mágico especiais recordações: uma mistura de ternura, cuidado e liberdade.

Frequentemente, manhã bem cedo, jornaleiros e jornaleiras, passavam pela casa dos meus Avós, antes de *pegar* no trabalho. Tinham a primeira refeição do dia (uma espécie de café da manhã com *sustância*, que a minha Avó servia na cozinha onde estava sempre acesa a lareira, e que podia incluir caldo, pão centeio com algum *conduto*

e vinho. Para quem fosse mais afoito, podia terminar com um esporádico e breve gole de aguardente *para matar o bicho*. Depois, toca a pegar nas enxadas, nos sachos ou nas foices e caminhar para o campo, que tanto podia ser perto, como longe.

O meu Avô acompanhava os trabalhadores, comia junto com eles, trabalhava junto com eles, e tinha sempre um gesto de solidariedade, um trocadilho para inventar, uma estória ou uma piada para contar. Quando estudei sociologia percebi na teoria o que já tinha constatado empiricamente: ele era um praticante convicto dos preceitos da *solidariedade mecânica* que Durkheim definira por oposição à *solidariedade orgânica*. Mas hoje acredito que isso talvez não fosse uma simples (re)imersão na cultura local. A minha intuição (reforçada por outros sinais) diz-me que o meu Avô tinha uma visão crítica (que hoje identificaria, *lato sensu*, como sendo de esquerda), a qual poderia, eventualmente, ter despertado ou sido aguçada nos tempos em que foi operário nos EUA – uma força ou convicção interior contida, que não podia extravasar num contexto adverso a qualquer crítica político-ideológica e profundamente conservador, marcado por usos e costumes que o regime, o analfabetismo e a religião induziam e contribuíam para preservar. Nessa altura, “os canais de repressão informais continuavam, em muitos pontos do país, a ser bastante eficazes; a própria estrutura social era parcialmente consonante com a ideologia do regime, isto é, havia um certo consenso passivo” (Mónica, 1978, p. 355).

Era um contexto social nada congruente com o jeito muito próprio do meu Avô viver, mas ao qual ele se adaptou. Um jeito presente em certos detalhes do quotidiano, como alguns hábitos que mantinha, por exemplo, no uso recorrente de expressões em inglês (“goodbye”, “good luck”; “open the door”, ...), cujo significado, muito criança ainda, fui aprendendo empiricamente. Numa sociedade retrógrada e patriarcal, dele ouvi muito cedo que o homem podia cozinhar em casa e não precisava tirar o avental para abrir a porta se alguém o chamasse. E a sensação de ouvi-lo cantar o fado *Samaritana*, cuja letra magnífica ainda hoje me encanta? O meu Avô sabia interpretá-lo tão bem (a minha Avó, aliás, adorava escutá-lo, mas disfarçava porque não gostava nada quando por vezes isso acontecia no caminho de retorno tardio para casa, depois do *jogo da sueca*). Esse fado só poderia ter sido aprendido em Coimbra quando a minha Mãe estudava na Escola do Magistério Primário. Juntando fragmentos de narrativas e episódios familiares nestas andanças exploratórias autobiográficas, esta pode ser uma das minhas inesperadas e intuitivas descobertas, mesmo porque, nessa altura, como lembram alguns historiadores da educação, a Escola do Magistério ainda estava situada perto “da Sé Velha, próxima à Universidade, no centro da cidade” (Mota, Ferreira & Vilhena, 2022, p. 6).

Mas voltando ao quotidiano... Na altura das ceifas ou nos tempos de mondar os campos, eu ia algumas vezes ajudar a minha Avó a levar o almoço aos trabalhadores, e ainda recordo dos cestos de verga de castanho onde os alimentos eram

cuidadosamente acondicionados e cobertos com panos de linho para chegarem mais quentes. No verão escaldante, antes dos trabalhadores retomarem a labuta, qualquer sombra convidava para uma breve sesta. Quando ao fim da tarde, com o sol a pôr-se, ouvia o chiar do carro carregado de faixas de centeio ou de trigo – que sempre me parecia prestes a inclinar de vez –, ficava espantado com a força dos animais a puxar aquelas cargas, e com a destreza do lavrador que conduzia a junta de bois pelos caminhos tortuosos até ao destino. Lembro-me também dos manguais a revirar ardidamente no ar e a bater os cereais na eira, e a azáfama nos dias em que era instalada a malhadeira com trator para atender a toda a aldeia. Mas também havia a vindima. Um dia chegava para dar conta de uma pequena variedade de castas com as quais o meu Avô fazia o vinho para gasto de casa.

Nesse contexto bucólico, mas muito mais atrasado do que o da minha infância, decorreu a infância da minha Mãe e dos seus irmãos. Esse é um tempo relativamente ao qual não possuo grande informação. Por isso, recordo poucas estórias que ouvi contar, para além do facto de a minha Mãe dizer que fazia muitos recados e que sabia andar de bicicleta, não sem acentuar, com um brilhinho nos olhos, o óbvio espanto das pessoas da aldeia. No regresso dos EUA, a bicicleta terá vindo em alguma grande mala no porão do navio, tal como outras malas (algumas das quais ainda conservamos na casa da aldeia), onde vieram muitas outras coisas, desde o pesadíssimo e desmontável fogão a lenha, de ferro maciço, com várias bocas e um forno com termostato, loiças, roupas e outros objetos de uso doméstico. Sobre a infância e a adolescência da minha Mãe não consigo ir muito além destes fragmentos. Terminado o 2º ciclo do ensino liceal, que era na altura o mínimo necessário para admissão ao curso do magistério (e sem nenhuma certeza que tenha ou não ido mais além no liceu), a minha Mãe continuou a estudar e foi frequentar a Escola do Magistério Primário de Coimbra, que (tal como outras) tinha reaberto em 1942, mas só começou a funcionar no ano seguinte.

É curioso este percurso, uma vez que exigia deslocações, estadias longas nos períodos letivos e despesas várias, com impacto significativo no orçamento dos meus Avós. Talvez este facto tenha influenciado a decisão de não tentar a frequência do curso superior de matemática na Universidade de Coimbra, um sonho que a minha Mãe terá acalentado e que nunca pôde realizar. Também não sei se alguma vez teve possibilidade de ter bolsa de estudo para professores-estudantes das escolas do magistério – “uma medida sem paralelo no sistema educacional português”, segundo nota Filomena Mónica (1978, p. 189), e que visava apoiar, sobretudo, candidatos dos meios rurais. De facto, no normativo legal da reabertura das escolas do magistério estabelece-se que “Além das bolsas de estudo, criam-se isenções de propinas, tudo no intuito de tornar fácil aos filhos da gente menos abastada ou mesmo pobre que tirem o curso do magistério primário” (DL nº 32:243, de 5 -11-1942).

A minha Mãe acabou por terminar o curso na Guarda, cuja Escola do Magistério só abriu em outubro de 1945. A criação desta Escola, segundo um documento guardado no Arquivo Distrital, foi fortemente desejada, tendo sido considerada um “prestimoso melhoramento” e a “melhor dádiva” que podia ter sido feita à cidade da Guarda, beneficiando muitos jovens com “uma saída para a vida”, numa região “pobre em indústria” e em que é “sáfaro o seu solo” (Arquivo Distrital da Guarda, 1952).



Figura 1 Diploma do Exame de Estado

Como no “diploma de habilitação para o exercício do magistério primário” (cf. figura 1) está registado que o Exame de Estado foi concluído, com 15 valores, em agosto de 1946, presumo, à falta de datas exatas, que a minha Mãe frequentou e concluiu a formação do magistério algures entre 1942 e 1946. Para além da função de aprovação para o exercício profissional, o Exame de Estado era também uma prática de controlo moral e ideológico” (Nóvoa, 1992, p. 505). Por isso, “o exame de Estado constituía uma verdadeira prova de fogo para o exercício da profissão [...], que era identificada com os objetivos do regime salazarista [...], constituindo a expressão da sua política educativa (Mogarro, 2008b, p. 178). Esses aspetos simbólico-ideológicos foram mesmo reforçados e as próprias escolas do magistério, “depois de um nebuloso interregno” (Afonso e Azevedo, 2012, p.103), reabriram em 1942 “com uma outra configuração, mais adaptada aos valores do regime” (Pintassilgo e Mogarro, 2015, p. 222).

Durante a formação, houve mudanças na família nuclear, mas os dados que tenho são poucos. Os três Irmãos da minha Mãe retornam, em anos diferentes, aos EUA – os rapazes, com 18 anos ou perto disso, e a irmã, mais tarde. O irmão mais velho ainda cumpriu o serviço militar, tendo sido mobilizado para a Europa durante a II guerra mundial.

Entretanto, a minha Mãe inicia a atividade docente que se vai estender por várias décadas, a começar por escolas de diferentes aldeias do distrito da Guarda. O trabalho docente foi a sua grande paixão, mas não foi nada fácil conciliar a vida profissional e a vida familiar, tendo casado cedo e criado seis filhos, que foram nascendo em intervalos relativamente curtos. Foram indispensáveis o apoio amoroso e incondicional dos meus Avós maternos e a colaboração genuína e carinhosa da Xão, que ajudou a cuidar de mim e de alguns dos meus irmãos.

Por essa mesma altura, existia “uma política educativa aparentemente contraditória de desvalorização sistemática do estatuto da profissão docente e, simultaneamente, de dignificação da imagem social do professor” – o que se traduzia, por um lado, na existência de um “controlo autoritário dos professores” e, por outro, num “investimento missionário (e ideológico)” visando salvaguardar a imagem e o prestígio social dos professores junto das populações (Nóvoa, 1992, p. 496).

Hoje temos disponíveis pesquisas e publicações diversas sobre docentes do antigo ensino primário que se formaram e lecionaram durante o Estado Novo. Muitos trabalhos incluem histórias de vida, entrevistas e depoimentos autobiográficos, onde são abordados aspetos amplos e diversificados das difíceis condições de vida e de trabalho das professoras, sobretudo quando aconteciam em escolas rurais muito distantes dos centros urbanos (ver Araújo, 2000; Madureira, 2023). É, por isso, frequente a referência às adversidades da vida profissional (isolamento, residências precárias, dificuldade de deslocação, falta de recursos básicos, sobreposição de tarefas docentes e cuidados maternos ...).

Apesar da “abordagem da higiene” ter uma longa tradição em Portugal (Ferreira, 2003, p.10), persistiram durante muitos anos, sobretudo em contextos rurais isolados, rotinas sociais pouco consonantes com esse objetivo. Em relação à escola, a higiene muito precária dos alunos e alunas era uma questão muito presente e difícil de contornar, sobretudo porque muitas famílias não tinham condições adequadas para esse cuidado quotidiano. No depoimento de uma professora que trabalhou nas primeiras décadas do século XX, essa questão está bem presente quando se refere aos alunos: “Lavava-os porque eram muito porcos. Punha uma bacia de água quente e a mais guicha lavava-lhes as orelhas e os cabelos” (Madureira, 2023, p. 119).

Sendo certo que “na transição do século XIX para o XX, a escolarização começava também a ser alvo do discurso higienista” (Ferreira, 2003, p.9), é natural que aos professores do ensino primário já há muito tempo fosse recomendado e exigido o

cuidado com o “asseio” do próprio edifício escolar e das salas de aula e com a “limpeza dos alunos”. Nesse sentido, “o professor que se descuida de criar estes hábitos de asseio e higiene falta a um dos seus deveres mais imperiosos” (Ministério dos Negócios do Reino, portaria de 5 de abril de 1910, citada por Rodrigues, 2014, p. 80).

Exagero da autora ou sintoma das profundas desigualdades persistentes nas diferentes regiões do país em relação sobretudo às crianças que frequentavam as escolas nos anos 1930/40, em contexto rural? Seja qual for a resposta, é um relato espantoso o que escreve Natália Nunes nas *Memórias da Escola Antiga*: “Estar entre as filhas dos aldeões, sentaditas nos degraus de pedra, na escola, no Inverno, lá na Beira. As filhas dos pobres, de saiotas compridas e escuras, até quase aos pés. [...] Descalças ou de tamancos [...]. O cabelo esticadinho com água, preso atrás num carrapito pequenino, redondo, seguro por uma travessa de barra de «brilhantes». O cabelo das mais pobres de todas: enriçado, sujo, polvilhado de lêndeadas” (Nunes, 1981, p. 16). Também Candeias, comparando “tipologias do quotidiano” de duas gerações de avós e netos, refere que os entrevistados mais velhos da sua amostra, nascidos entre 1926 e 1936, acordavam antes do nascer do sol, faziam uma refeição incaracterística, que podia ser de “restos da ceia”, e percorriam a pé o caminho para a escola, descalços ou com tamancos, com uma “saca da pulgueira para a chuva”. Ao levantar, a higiene resumia-se a “lavar a cara e as mãos” (Candeias, 2001, pp. 72-73).

No plano de estudos das escolas do magistério, que é publicado em 1942, estava incluída uma disciplina de Higiene Escolar. Durante o curso, a minha Mãe frequentou esta disciplina e terá sido certamente uma das matérias que mais lhe interessaram. Digo isto porque uma das lembranças mais expressivas da minha infância tem a ver precisamente com a obsessão da minha Mãe com a higiene – o que, desde logo, eu e os meus irmãos sentíamos nas rotinas quotidianas, bem como, do que recordo, a constante preocupação presente em alguns episódios que ela contava quando, enquanto professora, tomava várias iniciativas para manter a higiene dos alunos e a correspondente sensibilização e informação dos pais. Para usar uma metáfora, não me admiraria que as águas de algum chafariz ou fonte perto da escola tenham ocasionalmente cumprido função análoga às águas do rio Jordão, ainda que, neste caso, despidas de religiosidade, mas certamente imbuídas de saudável militância pedagógica.

Por convicções pessoais, maximizadas pelas orientações do regime, essas iniciativas (circum-escolares) continham (perdoe-se-me o viés filial) não apenas uma grande energia educativa, mas também um forte impulso social. Talvez isto mostre, pelo menos em parte, que naquela altura “o trabalho ‘civilizacional’ da escola se estende a áreas como as regras de higiene ou de alimentação” (Araújo, 1990, p. 93).

Enquanto investigador rigoroso, e com a acutilância crítica que ainda lhe conheci, não posso deixar de transcrever a síntese de Candeias sobre as funções (manifestas

e latentes) da escola primária: “[...] correndo o risco de exagerar o traço, pensamos que esta escola embebida de «doutrina católica» austera e muito fria no Inverno, com crucifixos, retratos dos «senhores Presidentes» e onde pontificavam professoras majestosas, capazes de bondades discretas e de alguns destemperos que entram por uma violência física completamente deslocada dos nossos dias, esta escola é sentida por muitos dos que a viveram como tendo tido um papel emancipatório na sua vida, ao abrir uma frincha através da qual eles puderam antever outras vidas que não as que tinham” (Candeias, 2001, p. 78). Essa frincha existia, mas era mesmo muito estreita.

Por alturas da aposentação, um ex-aluno da minha Mãe, em nome dos colegas reunidos num convívio de homenagem, escreve: “Na sua estadia pela Ramela, aldeia pequena e encravada num vale, onde a vida do dia a dia se torna difícil, onde os contactos sociais eram extremamente reduzidos, onde as pessoas viviam isoladas e sem condições, quer económicas, quer sociais, quer culturais, para onde o professor se deslocava e por lá passava um ano pois não havia transporte nem outras facilidades de hoje, onde ensinar era tão difícil como aprender pelos motivos atrás apontados, foi aí que nos encontrou e nos ajudou a singrar na vida porque nada tem bom fim se não tiver bons alicerces” (cf. discurso do ex-aluno Joaquim Marques, 18-04-92).





Figura 2 *A minha Mãe e os seus alunos nos anos iniciais da carreira docente*

Tendo passado alguns anos por outras escolas na condição de professora agregada, foi nesta última aldeia onde, durante cinco anos, trabalhou como professora efetiva pela primeira vez. Posteriormente, foi nomeada para uma das Escolas de Aplicação Anexas à Escola do Magistério Primário na cidade da Guarda, onde esteve onze anos como professora-orientadora.



Figura 3 A minha Mãe de pé, a reger uma aula com a presença de estagiárias

No final deste período, por razões de saúde, solicita a “cessação da comissão”. Na hora de despedida, “que sempre previ[u] distante”, referiu, em “estado de emoção”, estar grata pela forma como foi tratada nesta Escola, tendo agradecido as palavras que o Diretor lhe dirigiu e também as que foram proferidas por outra colega em nome de todas as professoras, sem deixar de sublinhar que trabalhou “sempre com a preocupação de bem cumprir, servindo a Escola e a criança” (Manuscrito 14/12/1973).

Ao reler estas palavras, lembrei de coisas dispersas que ouvia em criança e que faziam parte do lado mais tenso e opaco que pesava sobre o trabalho docente no ensino primário daquela época, a que se somava o autoritarismo salazarento que pontuava nas reuniões e longas preleções do diretor da Escola do Magistério no tempo em que a minha Mãe e outras colegas eram professoras-orientadoras. Um apelo para a submissão, não necessariamente explícito, misto de temor e reverência a que eram sujeitas muitas professoras do ensino primário durante a ditadura do Estado Novo. Talvez esta tensão esteja subjacente nas palavras de despedida: “Bem-haja

Sr. Diretor, devo-lhe por tudo, pelas horas mais difíceis ou pelos momentos mais alegres” (Manuscrito 14/12/1973).

Dos momentos alegres, lembro da festa anual de finalistas da Escola do Magistério da Guarda. Era nessa tarde/noite que a animação se sobrepunha (momentaneamente) aos tempos nebulosos que então se viviam. As festas e comemorações aconteciam em diferentes Escolas do Magistério e estão documentadas, nomeadamente, em atas do Conselho Escolar (cf. Mogarro, 2008a).

Outro momento que eu adorava era o de ir abrir a porta de casa quando alguma aluna-estagiária (aluna-mestre) tocava a campainha para entregar o plano de aula. Recebia-o cheio de curiosidade para ver o desenho que o ilustrava. Não sei se isto é correto ou não, mas quando, já adulto, me vinham à memória fragmentos de certos episódios, imagens e registos da minha infância, sempre associei esses desenhos (feitos apenas com lápis de cor) ao que ouvia a minha Mãe falar como sendo (ou tendo alguma coisa a ver com) o método pedagógico dos *centros de interesse*.

Não confirmei se na egitaniense Escola do Magistério, tal como acontecia noutras, o diretor lecionava a disciplina de Pedagogia e Didática Geral. Teria sido interessante saber porque, quando estudou em Coimbra, a minha Mãe poderá ter tido aulas com o diretor de então, que também era o autor de um compêndio muito divulgado, intitulado *Lições de Pedagogia e Didática Geral* (1950). Numa mistura de referências ideológicas salazaristas e laudatórias do regime, este manual não deixa de considerar (elogiando ou criticando) os autores da Educação Nova, e de valorizar, com adaptações esvaziadas do sentido original, os métodos de aprendizagem, como o “método dos projetos ou de Dewey” ou o “método dos complexos ou centros de interesse” de Decroly, entre outros – constituindo assim “uma leitura católica e conservadora da escola ativa” (Pintassilgo e Mogarro, 2015, p. 222). De qualquer modo, quando as matrículas reabriram em 1942, os “programas, docentes e diretor concorriam para o cumprimento dos objetivos ideológicos e políticos do Estado Novo” (Mota & Ferreira, 2016, p. 1400). Mas teria este diretor um perfil muito diferente do perfil do diretor da Escola do Magistério da Guarda, apesar de esta não ter sido a única escola dirigida de modo autoritário? Referindo-se à Escola do Magistério Primário de Portalegre, no período anterior a 1974, Mogarro escreve: “Esta instituição estabeleceu um regime fortemente disciplinar, baseado nos valores fundamentais do catolicismo conservador e do nacionalismo, e desenvolveu mecanismos de controlo sobre os comportamentos e as atitudes”. Este “paternalismo vigilante, cioso da consecução dos objectivos institucionais” prolongava-se para além do espaço escolar (Mogarro, 2008a, p. 139 e p. 153). Noutro ponto do país, ex-alunas do Magistério de Braga referem a figura do diretor da altura como alguém que gerava medo e vivia preocupado com a imagem da Escola. Tratava-se de um “professor e diretor por um

longo período, numa fase de forte afirmação do regime político em vigor” (Afonso, Azevedo & Sarmiento, 2018, p. 83).

Sem pretender aprofundar estes aspetos, encontrei nestes exemplos a confirmação de como a história dos/as professores/as do ensino primário foi “uma história de subjugação e domínio” (Lopes, 2007, p. 124), num contexto em que quem dirigia uma Escola do Magistério tendia (salvo as exceções) a maximizar o estatuto hierárquico com o autoritarismo, consonante, aliás, com a índole ditatorial e colonial do regime, salvo quando o carisma pessoal se sobrepunha. Como diz Ana Benavente, sobre o trabalho das professoras pesavam “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 (económico, social e profissional) reforçavam comportamentos de obediência e de silêncio passivo” (Benavente, 1990, p. 100).

Em alguns trabalhos que analisei (de forma exploratória e privilegiando autores/as da história da educação em Portugal), notei que os depoimentos de histórias de vida tendem a não tocar na inculcação político-ideológica que o regime ditatorial promovia. Se é certo que essa endoutrinação foi eficaz, tendo havido adesão aos valores dominantes por parte dos professores e professoras do ensino primário, também houve quem resistisse ou tivesse atitudes mais críticas, embora com consequências pessoais e profissionais muito negativas. Como em todas as situações, há sempre formas muito diferentes de oposição e resistência. Apesar de já termos trabalhos importantes sobre a ação das mulheres no Estado Novo, serão bem-vindos mais estudos no que diz respeito às professoras do ensino primário, sobretudo pelo facto de elas terem sido particularmente submetidas a fortes constrangimentos de controlo e vigilância.

Entre outras razões, a criação das/dos regentes escolares teve aqui um papel importante. Muito embora fossem pessoas sem formação específica para o ensino ou, mesmo, sem escolarização suficiente, residiam nas próprias localidades e trabalhavam em *postos escolares* que eram “estruturas escolares precárias que facultavam um *minimum curricular*” (Magalhães, 2018b, p. 296) para crianças de zonas rurais muito isoladas ou em subúrbios pobres das cidades. Além disso, o que recebiam era mais uma gratificação do que um salário e isso traduzia-se numa significativa poupança no orçamento do Estado, na medida em “constituíam uma espécie de exército de reserva” para substituir os professores e professores “ao menor sinal de inconformismo com o regime” (Felgueiras & Amorim, 2024, p. 7).

Em síntese, depois de muitas horas a procurar *achar o fio à meada* através de fragmentos dispersos da memória e de alguns registos em papéis e outros materiais, reforcei uma convicção: a minha Mãe, como mulher e como professora, tinha uma visão crítica e não alienada do mundo e da vida. Mas vivia (e sofria) com as

contradições e frustrações de sonhos e projetos adiados, ou parcialmente realizados, desde a infância redefinida abruptamente com o impensável regresso dos EUA, para viver numa aldeia atrasada de um Portugal tristonho e salazarista, até ao enfrentamento de todos os desafios e vicissitudes da adolescência e da vida adulta, com a determinação de estudar e conseguir a sua autonomia. Como Mãe e como profissional nunca deixou de afirmar uma personalidade forte, de exprimir o seu sentido estético nas coisas mais simples, de transmitir o gosto pela matemática, de ser solidária, e de deixar aflorar a sua inteligência emocional. Aposenta-se com 46 anos de serviço quando ainda lecionava na Escola Primária do Bomfim, na Guarda – escola separada da nossa casa apenas pelo muro do recreio, para o qual a minha Mãe espreitava regularmente para matar saudades e ver os “pequenitos” divertirem-se.

Notas

- 1 As explicações para o encerramento das escolas, ou “o paulatino congelamento das suas atividades” (Afonso e Azevedo, 20212, p. 60), que, na prática, foi consequência da suspensão das matrículas, tem sido explicada, quer por supostamente haver excesso de professores, quer porque o regime ditatorial queria romper de forma mais radical com a herança da 1ª República: “[...] a preservação do espírito republicano nestas instituições, e a permanência dos professores que de alguma maneira o personificavam, conduziu o ministro Carneiro Pacheco, em 1936, a uma opção mais radical, a suspensão das matrículas o que, na prática, ditou um encerramento, ainda que provisório, dessas escolas” (Pintassilgo, 2018, p. 77).
- 2 A reivindicação da manutenção das Escolas do Magistério por parte de populações e notáveis locais é recorrente, sobretudo quando estão em causa as únicas oportunidades de mobilidade social ascendente. Por exemplo, quando na 1ª República se pretendeu limitar o Ensino Normal a Lisboa, Porto e Coimbra, políticos bracarenses foram muito ativos ao chamar a atenção para “a importância que a manutenção desta Escola em Braga tinha para a cidade, bem como a possibilidade que ela dava a um número significativo de jovens bracarenses dos grupos sociais menos favorecidos de acederem à docência [...]” (Afonso e Azevedo, 2012, pp. 53-54).
- 3 “O reforço ideológico do Estado Novo acabou por fazer com que, a partir dessa data, o professor ficasse incumbido de formar sobretudo «o espírito nacional»” (Pintassilgo e Mogarro, 2015, p. 222). No mesmo sentido, “Fala-se sobretudo da necessidade de criar uma pedagogia nacional, de acordo com as aspirações e necessidades do povo português. Em 1938, são colocados crucifixos em todas as escolas do país, com cerimonial amplamente relatado na Escola Portuguesa” (Felgueiras e Amorim, 2024, p. 9).
- 4 Embora sejam realidades nacionais, culturais e temporais não comparáveis, é curioso que a questão do «asseio físico» também era referida pelos professores de Chicago dos anos 1950, na tese de Becker: “O professor entende que o grupo da classe mais baixa, o das crianças ‘de regiões socialmente vulneráveis’, é difícil de ensinar, incontrolável e violento na esfera da disciplina, e moralmente inaceitável em todos os outros requisitos, do asseio físico às esferas do sexo e da ‘ambição em subir na vida’ (Becker, 2017, p. 185). O que está aqui verdadeiramente em causa é que a questão da higiene ou asseio físico não é independente das condições de vida das classes sociais mais vulneráveis, sejam de meios rurais ou urbanos.
- 5 Sobre os anos 1950, escreve Marçal Grilo: “Visto a esta distância o que se torna mais notório e gravoso nesta minha passagem pela escola primária foi o final da 4.ª classe, quando dos quase 30 alunos da turma apenas três ou quatro fizeram o exame de admissão ao liceu. [...] a esmagadora maioria, deixou de estudar, isto depois de já muitos o terem feito no final da 3.ª classe [...]. Um sistema meritocrático com grande afunilamento, que discriminava as camadas mais desfavorecidas dos pontos de vista económico e social” (Grilo, Público, 2023, p. 38).
- 6 Infelizmente, continuam a existir gestores autocratas em vários níveis de ensino e docentes que sofrem assédio moral, represálias e constrangimentos vários – um lado bastante encoberto da escola pública,

- que tem transpirado pouco para a opinião pública.
- 7 Vários autores, como Pintassilgo e Mogarro (2015), têm feito referência ao método dos centros de interesse do pedagogo Decroly. “As virtualidades da pedagogia de Decroly faziam-se sentir na organização do ambiente escolar por centros de interesse e no ensino de um mínimo de ler, escrever, contar, através do método global” (Magalhães, 2018a, p. 39). Todavia, como observam Mota, Ferreira e Vilhena (2022, p. 19), este e outros métodos eram “adaptados cuidadosamente aos valores do Estado Novo”. No mesmo sentido, Pereira escreve: “A influência da pedagogia da Escola Nova surge com regularidade nos textos publicados no boletim [Escola Portuguesa], onde se constata a existência de um processo de reformulação e de integração no projeto educativo do Salazarismo [...], nomeadamente no que diz respeito ao ensino da História. No domínio da Didática da História, registam-se várias referências à metodologia pedagógica desenvolvida por Decroly, e continuada por Ferrière, devendo o ensino basear-se em centros de interesse” (Pereira, 2013, p.69).
 - 8 Admitindo que “as escolas do magistério primário, enquanto instituições educacionais de formação [conservavam] um significativo grau de diferenciação entre si” (Mota & Ferreira, 2026, p. 1398).
 - 9 No “percurso de cada uma das instituições encontramos diretores carismáticos que deixaram a sua marca indelével [...]. O seu estilo de liderança, o projeto pedagógico ou social que os animava, as relações que conseguiam entretecer com os outros atores em presença (unindo-os ou dividindo-os), a sua inserção e protagonismo nas redes políticas regionais ou nacionais ou a visibilidade na imprensa geral ou especializada, tudo isto tornava indissociável o homem (poucas vezes a mulher) e a instituição... [As] Atas dos Conselhos trazem até nós [...] a forma como conduziam as reuniões, as agendas que colocavam na ordem do dia, a dureza ou flexibilidade com que encaravam as desconformidades de alunos e alunas” (Pintassilgo & Mogarro, 2015, p. 233). Também Afonso e Azevedo, referem: “Alguns destes diretores foram figuras influentes no contexto [...] do seu tempo e revelaram-se essenciais na construção de uma Escola de formação de professores respeitada, sendo marcantes no seu desenvolvimento, mas também, em alguns casos, tendo estado no cerne de polémicas internas e/ou externas e de conflitos no seio do corpo docente” (Afonso e Azevedo, 2012, p. 66).
 - 10 Uma das formas em que se “metamorfoseou” a resistência foi através de publicações para a «educação» feminina. O exemplo analisado é da revista Os Nossos Filhos que, com nuances e estratégias várias, “deve ser vista como uma publicação produzida num contexto de oposição e de resistência ao Estado Novo” (Pessoa, 2016, p. 97).

Referências

- Afonso, J. A. & Azevedo, R. (2012). Da Escola Mista Distrital de habilitação para o Magistério Primário à Escola do Magistério Primário de Braga. In J. Pintassilgo (Ed.), *Escolas de Formação de Professores em Portugal* (pp.43-117). Edições Colibri.
- Afonso, J. A., Azevedo, R. & Sarmiento, T. (2018). A Escolas do Magistério Primário de Braga (1897-1989). Reflexões sobre os arquivos. In C. Maia, C. Ribeiro & A. Barros (Eds.), *Atas do I Encontro Nacional da História de Estabelecimentos de Ensino* (pp.53-91). ESSE do Porto.
- Araújo, H. C. (1990). As mulheres professoras e o ensino estatal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 81-103.
- Araújo, H. C. (2000). *Pioneiras na Educação: as professoras primárias na viragem do século: contextos, percursos e experiências, 1870-1933*. IIE.
- Becker, H. (2017). A carreira do professor da rede pública de Chicago”. *Cadernos Cenpec*, 7(1), 181-197.
- Benavente, A. (1990). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Livros Horizonte.

- Candeias, A. (2001). Processos de construção da alfabetização e da escolaridade: o caso português. In S. Stoer, L. Cortesão & J. A. Correia (Eds.), *Transnacionalização da Educação. Da crise da educação à 'educação' da crise* (pp. 23-89). Afrontamento.
- Cavaco, M. H. (1993). *Ser Professor em Portugal*. Teorema.
- Felgueiras, M. L. & Amorim, J. P. (2024). Regentes escolares e alfabetização de crianças pobres em Portugal (1930-1976). *Acta Scientiarum. Education*, 46, e69218.
- Grilo, E. M. (2023, 21 de julho). "Era bom, mas só para alguns — a educação na década de cinquenta". *Jornal Público*.
- Lopes, A. (2007). A identidade do 1º CEB. In A. Lopes (Ed.), *De uma Escola a Outra* (pp. 123-130). Afrontamento.
- Madureira, C. P. (2023). *O Lado Oculto da Escola. Um estudo qualitativo sobre histórias de vida de professoras*. V&V Editora.
- Magalhães, J. (2018a). Instituição e educação especial: perspectiva histórico-pedagógica. In Bueno, J. G. S et al. (Eds.). *A Produção do Conhecimento no Campo da Educação Especial* (pp. 26-57). Junqueira & Marin.
- Magalhães, J. (2018b). Escola única e educação rural no Estado Novo em Portugal. *Historia y Memoria de la Educación*, 7, 269-298.
- Mogarro, M. J. (2008a). Comemorações, rituais e quotidianos na formação de professores (1959-1989). *Revista Lusófona de Educação*, 12, 139-154.
- Mogarro, M. J. (2008b). Tempo de formação, ritmos da profissão: o tempo nas escolas normais em Portugal. In R. Fernandes & A. C. Mignot (Eds.), *O Tempo na Escola* (pp. 171-189). Profedições.
- Mónica, M. F. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar. (A escola primária salazarista, 1926-1939)*. Presença/GIS.
- Nunes, N. (1981). *Memórias da Escola Antiga*. Didáctica Ed.
- Nóvoa, A. (1992). A «Educação Nacional». In F. Rosas (Ed.). *Portugal e o Estado Novo, 1930-1960* (pp. 455-519). Presença.
- Pessoa, A. M. (2016). Revista Os Nossos Filhos: resistência e oposição ao Estado Novo – Um olhar sobre as ligações sociais e profissionais da sua autora. *Faces de Eva. Estudos sobre a Mulher*, 36, 97-114.
- Pintassilgo, J. (2018). A Escola do Magistério Primário de Lisboa durante o Estado Novo: atores, currículo, pedagogia. In N. M. Ferreira, A. Estrela, B. Valente, & R. Covelo (Eds.), *O Edifício da Escola Superior de Educação de Lisboa: (1916-2016): ciclo de conferências* (p. 77-101). ESE de Lisboa.
- Pintassilgo, J.; Mogarro, M. J. (2015). Das Escolas Normais às Escolas do Magistério Primário: percurso histórico das escolas de formação de professores do ensino primário". *Historia y Memoria de la Educación*, 1, 203-238.
- Mota, L; Ferreira, A. G. (2016). Uma Instituição de Formação de Professores do Ensino Primário em Coimbra (1942-1974). *Educação & Realidade*, 41, n. especial, 1397-1418.

- Mota, L., Ferreira, A. G. & Vilhena, C. (2022). Escolas de formação de professores em Coimbra (1901-1974). *Revista Educação e Fronteiras*, 12(1),
- Pereira, M. (2013). A Escola Portuguesa ao serviço do Estado Novo. *Da Investigação às Práticas*, 4(1), 59-81.
- Rodrigues, M. M. (2014). A higienização da escola primária portuguesa no amanhecer do século 20. *Revista História da Educação*, 18(42), 75-92.

Outros documentos

- Arquivo Distrital da Guarda (1952). "A Guarda e a sua Escola do Magistério" (discurso de encerramento do ano letivo 1951-1952). Fundo da Família João Alexandre Ferreira de Almeida. Guarda: ADGRD, Cód. Ref.^a: PT/ADGRD/FAM/FJAFA/C/001/000001.
- Decreto-Lei n.º 32:243 de 5 de setembro de 1942. *Diário do Governo*, I Série.

Submissão: Julho, 2025
Avaliação: Setembro, 2025
Publicação: Dezembro, 2025