

Paula Cristina da Rocha Loureiro

1º Ciclo do Ensino Básico
Velhos – Novos Actores
(Estudo de Caso)



Universidade Portucalense – Infante D. Henrique
Porto 2006

Paula Cristina da Rocha Loureiro

1º Ciclo do Ensino Básico
Velhos – Novos Actores
(Estudo de Caso)

Dissertação apresentada para obtenção do
grau de Mestre em Administração
e Planificação da Educação

Elaborada sob a orientação do
Professor Doutor José António Oliveira

Universidade Portucalense – Infante D. Henrique
Porto 2006

“O professor é a pessoa;
e a parte importante da pessoa
é o professor”

António Nóvoa

A meus pais, avós e irmãos

Agradecimentos

Ao meu orientador, Professor Doutor José António Oliveira que, com as suas sugestões, críticas e empenho não me deixou esmorecer, mas sim, traçar o caminho certo. Agradeço ainda a confiança que depositou em mim e toda a sua disponibilidade e compreensão.

A todos os professores do Mestrado de Administração e Planificação da Educação da Universidade Portucalense Infante D. Henrique, especificamente à Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins, pelas aprendizagens e estímulos proporcionados.

Aos meus pais, avós e irmãos um agradecimento muito especial pelo apoio incondicional em todos os momentos.

Aos dois Conselhos Executivos do Concelho de Castelo de Paiva (onde foram recolhidos os dados), pela colaboração e facilidades concedidas na passagem dos inquéritos.

Aos colegas e funcionários da EB1 / JI da Póvoa pela colaboração que me prestaram diariamente nas actividades lectivas.

A todos os meus amigos que viveram intensamente os avanços e retrocessos e me incentivaram de forma mais ou menos directa para a realização deste estudo.

A todos, muito obrigada!

- Resumo:

Fazendo uma ligeira incursão a épocas mais recuadas, mais propriamente ao Estado Novo, este trabalho pretende estabelecer algumas pontes de contacto entre o ensino primário de então e o actual 1º Ciclo do Ensino Básico.

Analisar similitudes e detectar divergências, permite-nos compreender, um pouco mais, a evolução enorme dessa “profissão”.

O professor primário é uma das peças fundamentais na infância de qualquer criança, independentemente da época, da cultura ou do país. Crianças que fomos e educadores que somos, temos consciência da importância de todas as atitudes que se desenrolam dentro de uma sala de aula. Assim, optamos por entender um pouco das características e vivências quotidianas dos agentes educativos no concelho de Castelo de Paiva.

Este estudo de caso pretende procurar compreender em que medida as relações existentes são determinantes no exercício das funções que cabem aos mesmos profissionais.

Palavras-chave: Professor Primário; Estado Novo; 1º Ciclo do Ensino Básico; Castelo de Paiva; ensino.

Abstract:

Having as reference earlier years in education, namely the Estado Novo historical period, the aim of this work is to establish some matching aspects between primary school teaching of then and the First Cycle of Primary Education of now.

By studying similarities and bringing out differences, we achieve a better understanding about the development of this "professional career" throughout the times.

The primary school teacher is one of the main pillars of childhood, regardless time, culture or country. Having been children ourselves and playing now the role of educators, we are conscious of every attitude that takes place inside a classroom. Thus, this option to better understand the characteristics and daily experiences of the educational representatives belonging to Castelo de Paiva municipality.

This study case tries to make us understand at what level the existing connections are decisive to the carrying out of functions of the same professionals.

Key words: Primary School Teacher, Estado Novo, First Cycle of Primary Education, Castelo de Paiva, Teaching

- Siglas e Abreviaturas

CCS	Corpo de Serviço Social
CADC	Centro Académico de Democracia Cristã
Et. al.	E outros
MEN	Ministério da Educação Nacional
MPF	Mocidade Portuguesa Feminina
OMEN	Obra das Mães para a Educação Nacional
p.	Página(s)
PIDE	Polícia Interna e Defesa do Estado
PVDE	Polícia de Vigilância e Defesa do Estado
s.e.	Sem editor
s.d.	Sem data
SPN	Sindicato Português Nacional
UN	União Nacional
Vol.	Volume

Introdução

Antes de explanarmos o trabalho propriamente dito, é importante indicar as razões decisivas que nos motivaram a pesquisar sobre o tema “O Professor Primário Ontem e Hoje”. A nossa actividade profissional – Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico - , pela sua própria natureza, foi um dos factores decisivos e determinantes para a escolha do tema; outra, foi o facto de nem sempre, ao longo da história da educação, ter sido dado ao professor primário o seu verdadeiro valor. Afinal, ele sempre foi e continuará a ser um dos fios condutores das mudanças sociais. De igual peso, é o facto de a carreira docente, actualmente, ter vindo a ser “vítima” de transformações constantes.

Atravessamos uma época de transformações, mais ou menos acentuadas, em todos os campos educacionais, suscitando diferentes reacções nos docentes. Há professores que procuram assumir, com motivação, uma atitude de mudança e desenvolvimento; existem os que resistem, agarrando-se ao passado e a atitudes e conceitos que já não correspondem à nossa realidade educativa/social. Ou seja, temos que aprender a leccionar num ambiente de incertezas e procurar a melhor forma de ministrar aprendizagens significativas e proporcionadoras de tão desejado sucesso educativo.

Perante o “quadro” apresentado, somos obrigados a pensar no papel que a sociedade actualmente deseja que o professor do 1º Ciclo desempenhe. Assim sendo:

- As actividades dos professores devem ser regulamentadas ou estes tem o direito de ser autónomos?
- Devem trabalhar de forma isolada ou partilhar as suas vivências e preocupações?
- Devem dar prioridade à sua vida privada ou colocá-la de parte em prol da profissional?
- Devem ser submissos e obedientes ou manifestarem as suas opiniões?
- Devem ser firmes à sua ideologia ou reflexivos e inovadores?
- Devem recorrer a metodologias tradicionalistas ou utilizarem recursos lúdicos e criativos?

Independentemente do que a comunidade educativa pretenda que o docente seja, sabemos que este não tem apenas a função de instruir mas também de educar, promovendo um desenvolvimento integral dos educandos. Contudo, o nosso campo de docência não deixa de despertar uma reflexão pessoal sobre o que foi e é o ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal.

Em termos gerais, o nosso estudo consiste em duas partes distintas mas interligadas e complementares. Na primeira parte que constitui a fundamentação teórica do nosso trabalho (constituída por 4 capítulos), pretendemos abordar as questões relacionadas com às seguintes temáticas:

No primeiro capítulo – **Breve Referência Histórica ao Estado Novo** – fundamentamos a origem do Estado Novo, os ideais para a sociedade e a figura mítica da mesma época, António de Oliveira Salazar.

No segundo capítulo – **A Mulher na Sociedade Salazarista** – expomos os deveres e direitos que a mesma possuía ou não, na teia social do regime salazarista. Para enriquecer o estudo, optamos por apresentar duas “associações” femininas e respectivas finalidades (Obra das Mães pela Educação Nacional e Mocidade Portuguesa Feminina).

No terceiro capítulo – **O Ensino Primário no Estado Novo** – apresentamos as características que particularizaram o ensino primário durante o regime salazarista (finalidades, obrigatoriedade, caixas escolares, coeducação, manuais, “A Lição de Salazar”, frases obrigatórias, programas, analfabetismo e respectivos ministros).

No quarto e último capítulo da primeira parte – **O Professor Primário “ideal”** – descrevemos as vivências diárias dos professores, a classe social/económica originária; a formação básica que lhes era pedida e fornecida, assim como os impedimentos e justificações que tinham que prestar sobre as suas vidas privadas.

Na segunda parte, (também constituída por 4 capítulos – quinto, sexto, sétimo e oitavo), apresentamos o estudo empírico que realizamos e os resultados obtidos. Com o objectivo de fundamentar esta parte, ostentamos uma correlação entre o professor primário e o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico (quinto capítulo) – **O Professor Ontem e Hoje**.

A amostra (Concelho de Castelo de Paiva) é caracterizada no sexto capítulo – **Caracterização do concelho de Castelo de Paiva**.

A metodologia usada é nomeada no sétimo capítulo – **Métodos e Técnicas Utilizadas** – incluindo-se neste, aspectos metodológicos dos procedimentos de recolha dos dados e o questionário usado para o efeito. Os resultados do estudo e o tratamento dos dados contam no oitavo capítulo – **Tratamento e Análise dos Dados**.

Para finalizar o trabalho, apresentamos as considerações finais e respectivas implicações deste estudo.

Para este estudo, formulamos a seguinte **pergunta de partida**:

- Quem são, quais as expectativas, qual o grau de motivação/desmotivação dos docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico de Castelo de Paiva? Qual o envolvimento destes profissionais no sucesso/ insucesso dos seus alunos?

Para tentar responder a esta questão, consideramos duas hipóteses:

Hipótese A – Trata-se de um grupo de docentes motivados, com elevado envolvimento nas suas escolas e cientes da sua importância social.

Hipótese B – Caracterizam-se por serem profissionais desmotivados, sem grande empenho na sua actividade docente e revelam pouca autonomia pedagógica.

Primeira Parte

Fundamentação Teórica

Capítulo 1 - O Estado Novo e a Sua Origem

O Estado Novo ou II República merece, antes da sua descrição histórico-cultural, uma referência à antecedência que justifica a sequente mutação no poder político. Assim, tomemos como orientação de percurso as circunstâncias que contribuiram para o descrédito da Monarquia.

Aquando do Ultimatum Inglês, em 1890, Portugal obrigou-se a ceder à Inglaterra os territórios compreendidos no Mapa Cor-de-Rosa gerando no seio da população uma onda de nacionalismos anti-Inglaterra, contribuindo, então, para um acréscimo no descrédito da monarquia. Esta depreciação acentuou-se substancialmente devido aos sérios problemas económicos e financeiros sentidos em Portugal. Na opinião de Serrão (1988, p.34):

“o Ultimatum foi sentido no Porto como desgraça nacional, constituindo objecto de manifestação ltuosas. A existência de uma antiga colónia inglesa era de molde a ferir mais intensamente o brio dos cidadãos. Qualquer projecto, por mais iluminado que fosse, que exprimisse o repúdio pelo vexame e desse aos habitantes a esperança de um reparação, havia de encontrar na cidade do Porto um grupo de idealistas prontos a assumi-lo e, se necessário, a dar por ele a vida. Nesta perspectiva compreende-se a Revolução de 31 de Janeiro de 1891, que foi a primeira tentativa armada dos republicanos para derrubar a Monarquia. O acontecimento ficou gravado nos anais do porto e constitui, ainda hoje, uma efeméride que r faz pulsar as mais nobres tradições da cidade.”

No sentido de superar as dificuldades, o Rei D. Carlos intenta, desastrosamente, pela via autoritária. Compreende-se, portanto, a aceitação das ideias socialistas e republicanas em proliferação, visto que respondiam aos interesses da sociedade, apostando no progresso económico do país, assim como no desenvolvimento da educação do povo.

A primeira demonstração de revolta republicana deu-se no Porto a 31 de Janeiro de 1891. Embora falhada, reflectiu a necessidade de mudança. A este episódio, seguiu-se o regicídio em 1908 e a sequente subida ao trono de D. Manuel II, apenas com 18 anos. No dizer de Serrão (1988, p. 157) “o rei D. Manuel II viu cair-lhe em cima, em 1908, a responsabilidade de garantir a permanência da coroa, depois da tragédia que vitimou o pai e o irmão. Tinha apenas 18 anos de idade, com uma bela juventude a sorrir-lhe, mas sem a preparação devida para o duro ofício de reinar”.

Contudo, esta posse foi breve (até 1910), pois o Partido Republicano, aliado à Maçonaria e à Carbonária, encarregou-se de derrubar a Monarquia, encerrando o percurso da monarquia hereditária. No dizer de Rodrigues (1994, p. 261) “cerca das 10 horas da manhã, a República é proclamada nos Paços do Concelho de Lisboa” . Para muitos historiadores entre 1890 e 1910, Portugal viveu a mais difícil época da sua história e os portugueses necessitavam estabelecer elos de confiança com os seus dirigentes (Serrão, 1988, p, 161).

Assinalaram-se os primeiros passos da República, constituindo-se o Governo Provisório, presidido por Teófilo Braga, elaborando-se a Primeira Constituição Republicana e elegendo-se, posteriormente (24 de Agosto de 1911), o Dr. Manuel de Arriaga como primeiro Presidente da República. Era sua função unir o povo, estabelecer a paz, a ordem, a harmonia social nas famílias portuguesas em nome da Liberdade (Serrão, 1989, p. 98).

De entre as inúmeras reformas instituídas pela Constituição da primeira República destacam-se os seguintes artigos:

- I. Abolição dos títulos nobiliárquicos;
- II. Papel preponderante da alta burguesia;
- III. Benefícios para o operariado (redução do horário de trabalho, instituindo-se o descanso semanal obrigatório);
- IV. Intervenção da Assistência Social na protecção à infância e à velhice;
- V. No ensino, instaura-se a instrução obrigatória e gratuita (dos 7 aos 12 anos);
- VI. Fomento e difusão cultural (Crisanto (et. al.), 2004 p. 44 - 46).

Contudo, a instauração destas e de outras inovações não foi suficiente para manter os republicanos na direcção do país, sendo definitivamente destituídos, após diversas ameaças e golpes militares, a 28 de Maio de 1926 pelo golpe militar dirigido pelo General Gomes da Costa. Derrubado o Regime Republicano é instituída uma Ditadura Militar, cujas medidas imediatas se resumem à suspensão das liberdades individuais e à dissolução do parlamento.

No alvitre de Rodrigues (1994, p. 307) no dia 28 de Maio de 1926 :

“Desenvolve-se a partir de Braga, sob a liderança emblemática de general Gomes da Costa («herói» da primeira Guerra Mundial), o golpe militar

fundador da Ditadura militar, regime de tipo autoritário que substitui a I República demoliberal e a partir do qual se estruturará o Estado Novo. As operações militares em braga foram secundadas, em muitas outras cidades do país (Porto, Lisboa, Évora, Coimbra Vila Real, Santarém, Lagos, etc.), pela intervenção de outras unidades militares chefiadas por oficiais superiores representativos de diversas correntes político-ideológicas «conservadoras».

A António de Oliveira Salazar foi entregue a pasta das finanças, de forma a solucionar a crise financeira. Tornou-se, em 1933, Presidente do Conselho de Ministros, aprovando uma nova Constituição que serviria de base a um novo regime ditatorial, o Estado Novo.

Em suma, segundo Rosas (1992, p. 2), o ano “1930 marca o início da hegemonia real de Oliveira Salazar nos governos da Ditadura Militar e, com ela, do lançamento das bases políticas e ideológicas do Estado Novo, cujo processo de institucionalização então se iniciaria”.

Por Estado Novo entenda-se o regime político autoritário e corporativista que vigorou, sem interrupção, durante 41 anos em Portugal, todavia com alterações na forma e no conteúdo, instituindo-se em 1933 (com a aprovação de uma nova Constituição por plebiscito nacional) e culminando em 1974 (com a Revolução dos Cravos, em 25 de Abril de 1974).

A este regime é igualmente dado o nome de Salazarismo, conquanto este último termo possa similarmente referir-se, única e exclusivamente, ao período governativo de António de Oliveira Salazar, considerando a sua ascensão ao cargo de Presidente do Conselho de Ministros (Primeiro-Ministro), em 1932, até ao seu afastamento por doença em 1968, altura em que é substituído por Marcelo Caetano. No entender de Rodrigues (1994, p. 370, 371), no dia:

“3 de Agosto, gozando alguns dias de férias no Forte de Santo António do Estoril, António de Oliveira Salazar, presidente do Conselho de Ministros e dirigente máximo do estado Novo desde o final da década de 20/início da década de 30, sofre um grave acidente. No dia 7 de Setembro é operado a um hematoma cerebral na Casa de Saúde da Cruz Vermelha. Devido a um acidente vascular (ocorrido no dia 16 de Setembro), o seu estado de saúde agrava-se irreversivelmente.

No dia 27 de Setembro, devido a incapacidade física, Oliveira Salazar é exonerado do cargo de presidente do Conselho de Ministros pelo presidente da República, almirante Américo Tomás.

Em sua substituição é nomeado Marcelo Caetano, docente da Faculdade de Direito de Lisboa, militante de organizações políticas de direita desde a juventude, dirigente do Estado Novo desde o início da década de 30 «delfim» de Salazar e o seu principal rival dentro da Segunda Guerra Mundial, altura em que passou a ser encarado como «líder» da corrente «modernizadora» da Ditadura fascista portuguesa”.

Tornou-se numa das mais duradouras ditaduras na Europa Ocidental, tendo vigorado durante 48 anos (incluindo a Ditadura Militar - de 1926 a 1933- e o Estado Novo - de 1933 a 1974).

1.1 - Estado Novo: Caracterização Geral

O Estado Novo, como regime político, surgiu em 1933 e teve um percurso de 41 anos (até 1974). Descrito como um regime autoritário, corporativista, conservador, tradicionalista, colonialista, nacionalista, anti-liberal, anti-parlamentar, anti-comunista, anti-democrático e repressor (reforçado e apossado pela PIDE), instituído sob a direcção de António de Oliveira Salazar. No dizer de Mónica (1978, p. 86), “a doutrina dos direitos individuais constituía uma invenção particularmente perigosa da artificialidade iluminista. ... as sociedades não podiam nem deviam ser revolucionadas de acordo com ideais utópicos”.

“Não defendo os erros de ninguém, nem sequer os que eu próprio cometa; não absolvo nenhuma falta, não me solidarizo com nenhum abuso.” (Salazar, in Discursos e Notas Políticas, vol. III, 1959 – proferido em 1938 -, p.118) citado por (Henriques & Melo, 1989, p. 23).

O regime sustentou-se em pilares como: a censura, a propaganda nas organizações juvenis (Mocidade Portuguesa), nas organizações paramilitares (Legião Portuguesa), no Culto ao Chefe, assim como na ideologia Católica. No entanto, não é apenas em Portugal que um regime com este perfil foi instituído. Outros países europeus, Itália e Alemanha, foram geradores desse regime (Benito Mussolini em Itália e Adolf Hitler na Alemanha). Uma das diferenças é que nos outros países os ditadores tiveram que “lutar” pela conquista da liderança, em Portugal foi o próprio país que suplicou e implorou para ser chefiado/governado pelo ditador (Medina, 2000).

No entanto, salvaguarda-se que o Estado Novo não foi considerado um regime fascista, antes um regime quasi fascista, em que o próprio Salazar não

se intitulava como fascista, contrapondo em oposição que é um regime autoritário e corporativo unitário de inspiração integralista e fascista. Na convicção de Rodrigues (2006, p. 30), o “salazarismo tal como o fascismo concebia o chefe político como um eleito, um predestinado, dotado de dons especiais, cuja palavra tem força de lei e cujo discernimento é infalível”. Na época em questão, os valores da hierarquia, da obediência e da disciplina não precisavam de justificação e eram consideradas virtudes fundamentais (Mónica, 1978, p. 87).

Saliente-se, todavia, que o Estado Novo, com as características que descreveremos, se tornou num regime único no mundo, com referência única em Portugal.

“O que desejava era fazer, à luz da minha experiência pessoal, o exame crítico de alguns conceitos políticos, matéria de livros e base de sistemas; encontrar a confirmação de algumas verdades imutáveis e eternamente verdadeiras no governo dos povos, por corresponderem à própria natureza da alma humana, e a verificação do que é errado, superficial ou acessório, por só valer nalgumas circunstâncias ou em nenhuma; expor o que a inteligência, a vontade e a força podem criar em matéria política e o que a vida real das nações teima, contra a pura lógica doutrinária, em modificar ou destruir. Ambicionaria ser isento e desapaixonado, e talvez pudesse sê-lo: fujo a dobrar os factos às exigências das concepções teóricas e, vivendo embora certo número de princípios fundamentais, não sou fundador de sistemas e não faço questão pessoal de que nalgum ponto a realidade se mostre em desacordo com eles. “

(Salazar, in Prefácio do vol. II de Discursos e Notas Políticas, 1945, pags. 8 - 9) citado por (Henriques & Melo, 1989, p. 22).

Tendo em consideração que a grande preocupação de Salazar residia no total implemento do corporativismo em Portugal, tornar-se-á esta a marca de referência deste regime, sendo inúmeras vezes intitulado de República Corporativa.

Mas, para que se proceda a uma correcta acepção da ideologia deste regime, torna-se imprescindível o reconhecimento das suas características, pelo que passaremos, em seguida, a enumerá-las:

- O Estado Novo possuía um lema para apresentar sinteticamente a sua ideologia e doutrina ("Deus, Pátria, Família." /"Tudo pela nação, nada contra a nação.");
- O autoritarismo português cingia-se ao Direito e à Moral Católica, não sendo, portanto, um regime totalitário;

- Apesar da existência de uma Assembleia Nacional (função legislativa) e de uma Câmara Corporativa (função meramente consultiva), o regime era anti-liberal, onde apenas os apoiantes do regime, organizados na União Nacional, possuíam alguma liberdade de expressão. A unanimidade torna-se na tônica deste órgãos, compostos unicamente por apoiantes do regime e partidários da União Nacional;
- O Governo controla os poderes executivo e legislativo (impondo decretos-leis que se sobrepujam às leis aprovadas pela Assembleia Nacional). Por sua vez, os poderes do Governo encontram-se estritamente concentrados nas mãos do Presidente do Conselho dos Ministros, visto que era ele que decidia os destinos da Nação;
- Embora o Presidente da República detenha o poder de escolher e demitir o Presidente do Conselho dos Ministros, exerce funções meramente protocolares. Este poder nunca foi utilizado, visto que o cargo de Presidente era repetidamente ocupado por um partidário da União Nacional, apoiante do Presidente do Conselho dos Ministros;
- O Culto do Chefe, em que Salazar é representado como um chefe paternal, de palavras dóceis, contudo rigoroso, o eremita "casado com a Nação", sem as atitudes exageradas e militaristas dos seus análogos (Francisco Franco, Mussolini ou Hitler), sendo muitas vezes cognominado de o "Ungido de Deus", "Salvador da Pátria" ou "Redentor da Nação";
- Descrito como um regime imbuído de uma forte componente católica, associado à Igreja Católica através da Concordata de 1940 (onde são consentidos amplos privilégios à Igreja);
- A censura prévia participa neste regime, com o intuito de protecção constante das doutrina e ideologia do Estado Novo, advogando a moral e os bons costumes. No entanto, este serviço controlará as publicações periódicas, as emissões de rádio e de

televisão, inspeccionando publicações não periódicas nacionais e estrangeiras;

- Tal como noutros regimes ditatoriais da época, o Estado Novo confia na propaganda política de forma a proceder à difusão dos bons costumes, da doutrina e da ideologia;
- A Mocidade Portuguesa, assim como outras organizações juvenis, são criadas para ensinar aos jovens a ideologia advogada pelo regime, ensinando-os a obedecer e a respeitar o "Chefe";
- A PIDE, polícia política repressiva, onnipresente e detentora de grande poder baseado no terror, medo e silêncio, reprime de acordo com critérios de selectividade, protegendo o regime da oposição (interrogando, torturando e encaminhando para prisões e campos de concentração todos os opositores ao regime);
- Para além da PIDE, o regime apoia-se similarmente em organizações paramilitares, como a Legião Portuguesa, especificamente criada para proteger o regime das ideologias oposicionistas (em particular o comunismo);
- Tal como nas restantes áreas, o regime exerce o seu domínio sobre o sistema educacional, baseando-o numa educação nacionalista e ideológica, centrada na exaltação dos valores nacionais, no ensinamento e difusão da ideologia estatal aos jovens;
- O colonialismo, projecto de orgulho e pendor nacionalista, vítima da política da conquista alheia, mantendo-se uma longa guerra colonial, iniciada em 1961, causando o desgaste e queda do regime, em prol da protecção dos territórios ultramarinos;
- Prevalência de uma economia capitalista conservadora, controlada e regulada por sectores escolhidos e supervisionados pelo Governo, detentores de enormes privilégios, receando a inovação e o desenvolvimento, admitindo a breve abertura da economia e entrada regulada de capitais estrangeiros numa fase tardia da história do regime. Tentavam, assim, controlar a

modernização, evitando a globalização como potenciais fenómenos devastadores dos valores religiosos, culturais e rurais da Nação;

- Uma forte corrente corporativa, tutelando o movimento sindical, proibindo todos os sindicatos e procurando organizar os operários e os patrões de cada profissão, organizadas e controladas pelo Estado, ambicionando aliar os interesses do operariado e do patronato, precatando a luta de classes e a agitação social, apoiando os interesses da Nação (Nogueira, 1977, p. 5 – 48).

1.2 - António de Oliveira Salazar

António de Oliveira Salazar nasceu a 27 de Abril de 1889 em Vimieiro (Santa Comba Dão), era oriundo de uma família simples do campo. Como muitas outras crianças, teve uma infância muito dura e controversa; uma parte desta foi passada num seminário da região, ou seja, na instituição que poderia impulsionar alguma mobilidade social. Na opinião de Carvalho (2001, p. 723), a postura que ele revelou durante o seu mandato, não foi nem mais nem menos do que o reflexo da sua educação extremamente católica e das “sólidas, robustas traves mestras afeiçoadas na penumbra do seminário em que fora educado e na calma paciente e resignada do meio rural que o embalara”.

De entre o seu percurso académico salientamos a brilhante passagem pelo Seminário em Viseu que conduziu à mudança para Coimbra e sequente ingresso no Curso de Direito, em 1910.

Tornou-se bacharel em Direito no ano de 1914 e assistente de Ciências Económicas em 1916, assumindo, no ano seguinte, e a convite do Professor José Alberto dos Reis, a regência da cadeira de Economia Política e Finanças, exercendo as suas funções com qualidade e eficiência. Com o passar do tempo, usufruiu da progressão ministrada pelo seminário e tornou-se professor na Universidade de Coimbra. Esta foi a última plataforma que Salazar precisou para se tornar o centro das atenções de toda a nação. Aos poucos e poucos, nas aulas, nas palestras e nos artigos que escrevia para a imprensa, anunciou

um conhecimento muito aprofundado e real dos conteúdos da sua área. No entanto como homem religioso que era, também escreveu artigos de opinião para jornais católicos combatendo o anti-clericalismo da Primeira República (Vieira, 2001, p. 194).

Salazar completa o Doutoramento no ano de 1918. É no decorrer deste período, passado em Coimbra, que materializa a sua tendência para a política, por intermédio do Centro Académico da Democracia Cristã, onde contrai importantes amizades (Mário de Figueiredo Barbosa, José Nosolini Barbosa, os irmãos Dinis da Fonseca Barbosa, Manuel Gonçalves Cerejeira e o seu irmão Júlio Barbosa, filho de Bissaia Barreto Barbosa), que, posteriormente, cooperarão nos seus governos.

“Professor, tenho vivido para os meus alunos e, homem de estudo, para os meus livros. – Coimbra absorve-nos e esgota-nos. Uma grande obra de educação nacional, de levantamento do ensino universitário, de cultura das ciências, de revolução nos processos de ensino, de reorganização dos cursos, absorve suficientemente todas as atenções. Não me desinteresso da política do meu país: ao contrário. Mas tenho a convicção de que a política por si nos não pode resolver os grandes problemas que nos assoberbam, e que é um erro grave tudo esperar da sua evolução ou alteração arbitrária da sua marcha normal. Convencido de que a solução está mais em cada um de nós que na cor política dos ministros, trabalho, no que posso, em fazer dos meus discípulos homens, na mais alta acepção do termo, e bons portugueses como se precisam para engrandecer Portugal” (Henriques, M. & Melo G., 1989, p. 16 e 17).

Em 1921, e graças ao seu contacto com o Centro Académico da Democracia Cristã, concorre como deputado ao parlamento. No entanto após a sua eleição não encontra nenhum entusiasmo no seu novo cargo, retornando, novamente, à Universidade onde se manteve até 1926.

Tendo em consideração as hecatombes políticas e económicas geradas pela Primeira República, a Ditadura Militar como era de prever no dia 30 de Maio de 1926 Salazar foi convidado para exercer o cargo de Ministro das Finanças. Aceitou-o mas apenas o exerceu durante dois meses, uma vez que não era homem para se sujeitar às opiniões e muito menos às ordens dos outros. “Salazar não nasceu para obedecer a ninguém, mas sim, para ser obedecido sem hesitações nem condescendências” (Carvalho, 2001, p. 721).

Após o fracasso do seu antecessor em reequilibrar as contas públicas, Salazar é novamente convocado em 1928 para retomar o seu cargo no Ministério das Finanças, com a finalidade de colocar tudo na ordem, na sua

ordem (com a eleição de António Óscar de Fragoso Carmona para Presidente da República). Aceitou novamente o cargo, mas desta vez esclareceu desde o início que seria ele a mandar e emitir todas as ordens; ordens essas que teriam que ser inexoravelmente executadas por todos os outros Ministérios, sem o levantamento de questões secundárias. No parecer de Medina (2000, p. 37), os portugueses em 27 de Abril de 1928 começaram a ser governados pelo “«ditador das finanças»”. Na sua tomada de posse, Salazar, citado por Medina (Medina, 2000, p.37), anunciou de forma convicta “ «sei muito bem o que quero e para onde vou, mas não se me exija que chegue ao fim em poucos meses. No mais, que o País estude, represente, reclame, discuta, mas que obedeça quando se chegar à altura de mandar»”.

Decididamente, tinha chegado um Chefe para mandar e começado a era da submissão, estava encontrado o ditador nacional e principiada a Ditadura. Esta adquire toda a sua plenitude no dia 5 de Julho de 1932, dia em que António de Oliveira Salazar ascendeu à Presidência do Conselho de Ministros, possuindo uma doutrina, cujo dedo indicador da mão direita apontava o caminho a seguir de forma tensa e convincente como o cano de uma arma (Carvalho, 2001, p.723).

No dizer de Machado (1948, p. 185), “com a entrada do Senhor Doutor Oliveira Salazar para a presidência do Conselho de Ministros, todos os ramos da administração pública entram logo em franca e benéfica laboração”.

“Sr. Presidente do Ministério: - Duas palavras apenas, neste momento que V. Exa., os meus ilustres colegas e tantas pessoas amigas quiseram tornar excepcionalmente solene.

Agradeço a V. Exa. o convite que me fez para sobraçar a pasta das Finanças, firmado no voto unânime do Conselho de Ministros, e as palavras amáveis que me dirigiu. Não tem que agradecer-me ter aceitado o encargo, porque representa para mim tão grande sacrifício que por favor ou amabilidade o não faria a ninguém. Faço-o ao meu país como dever de consciência, friamente, serenamente cumprido” (Henriques, M. & Melo G., 1989, pag. 17 e 18).

No decorrer de apenas um ano, sob um clima de austeridade e rigoroso controlo de contas, obteve a sobrevalorização da balança comercial. A partir

deste episódio, Salazar recebeu o cognome de salvador da pátria, consolidando o seu poder graças ao prestígio atingido pelo milagre económico aliado à propaganda, à oratória política e manipuladora da direita republicana, da monarquia e dos católicos. Nos anos que se seguem a sua opinião torna-se fulcral tanto para o Presidente da República como para o regime (ditadura em si).

Procurou dar um rumo à Revolução Nacional imposta pela ditadura (apesar das sucessivas revoltas frustradas da oposição democrática) através da criação da União Nacional (partido que se tornará em partido único) em 1931, movimento partidário nacional que englobou todos os servidores da pátria.

O Projecto da Nova Constituição foi publicado em 1932 e aprovado em 1933, criando-se assim, pelo punho de Salazar, o Estado Novo, uma ditadura civil repressiva sob os signos do autoritarismo, corporativismo, colonialismo. Durante este regime, Salazar, enquanto Presidente do Conselho de Ministros detinha o verdadeiro poder, dirigindo os destinos de Portugal em detrimento dos Presidentes da República que desempenhavam funções meramente protocolares. Como destaca Rodrigues (1994, p. 323), no dia 11 de Abril de 1933 é:

“promulgada e entra em vigor a Constituição Política da República Portuguesa, terminando assim o período «de transição» normalmente designado por Ditadura militar.

Com a função de preparar, na dependência directa do próprio Oliveira Salazar, a estrutura jurídico-institucional do «corporativismo português», Pedro Teotónio Pereira é nomeado subsecretário de Estado das Corporações e Previdência Social”.

De forma a salvaguardar as relações Estado/ Religião, abruptamente dissecadas pela laicização do estado (levadas a cabo pela Primeira República), e apesar da sua formação profundamente católica, Salazar, que concordava com esta medida, procurou dar privilégios à Igreja para obter o seu apoio, definindo as suas relações através da Concordata de 7 de Maio 1940. No relato de Rodrigues (1994, p. 334):

“O Governo português e a Santa Sé assinam em Roma a Concordata e o Acordo Missionário. Sintoma evidente de uma coincidência de pontos de vista entre as estruturas de cúpula da Igreja Católica e o Estado Novo (quer em termos de política interna e colonial, quer no que diz respeito à situação

internacional), estes acordos marcam ainda o fim do período entre o Estado português (monárquico demoliberal e, posteriormente, republicano demoliberal), a Igreja e a Acção Católica.”

Com a chegada da II Guerra Mundial, Salazar, que assumira a pasta dos Negócios Estrangeiros desde a guerra civil espanhola, opta por manter a neutralidade diplomática. Ideologicamente próximo do Eixo, o regime português manteve a contínua imparcialidade mesmo na sua aliança com a Inglaterra, assentando num esforço de não afrontamento a qualquer um dos lados. Assim sendo, Salazar assumiu uma postura diplomática junto de Franco evitando a aliança entre Espanha e Itália, impedindo uma potencial ocupação de Portugal tendo em vista o controlo do Atlântico e o encerramento do Mediterrâneo e hipotético desvio do conflito para a Península Ibérica.

De forma a não provocar hostilidade em relação a ambos os lados do conflito, a estratégia da neutralidade torna-se num imperativo na diplomacia de Salazar. Esta posição permitiu um superavit (entre 1941 e 1943) nas Finanças Públicas, facto económico não verificado durante a Primeira República, assim como na actualidade (Benavente, 1990, p. 55).

Como resultado do nacionalismo, perseverança e diplomacia de Salazar, Portugal recebeu os benefícios da paz num mundo em conflito, servindo de refúgio político a inúmeras pessoas de diferentes proveniências.

“Nós somos filhos e agentes duma civilização milenária que tem vindo a elevar e converter os povos a concepção superior da própria vida, a fazer homens pelo domínio do espírito sobre a matéria, pelo domínio da razão sobre os instintos. Eu não desejaria por isso que nesta romagem, para exaltação do sentimento da independência nacional, deixassem de ser considerados aqueles outros elementos humanos e sobre-humanos com os quais podem e devem coexistir as pátrias, e em cujo ambiente e defesa há-de florescer o nosso nacionalismo. São lutas de civilização – tantos cegos o não vêem! – são lutas de civilização aquelas a que assistimos, e é verdade que entra pelos olhos estar a medir-se hoje a vitalidade dos povos pela soma de energias trazidas a este gigantesco debate” (Henriques, M. & Melo G., 1936, p. 74).

Embora Portugal reconheça o mérito na obra de Salazar, no que concerne à reorganização financeira, à restauração económica e à manutenção da paz, algumas vozes se levantam, visto crerem chegado o momento de mutação política.

Este sentimento de transformação aliado à guerra civil espanhola, seguida pela II Guerra Mundial, acarreta problemas da escassez de géneros e o sequente disparo da inflação.

Nacionalista acérrimo, encontra na política colonial a bandeira portuguesa Salazarista.

“Portugal é um velho país livre, homogéneo na sua formação, de fronteiras imutáveis quase desde que se constituiu em estado independente, pacífico na história acidentada da Europa, mas afadigado no mar, para onde se desenvolveu a sua força de expansão, descobrindo novos territórios, que povoou, colonizou, civilizou, incorporou no seu próprio ser nacional. Somos filhos desse passado, e não por mera deferência pela vontade inequívoca de nossos pais, mas pela clara consciência do serviço que prestamos à paz da Europa e à civilização no mundo, nós afirmamos serenamente a vontade de sermos no presente e no futuro o que sempre fomos no passado – livres, independentes, colonizadores.

Temos por nós, aqui e ao longe, o direito - da ocupação, da conquista, da descoberta, da acção colonizadora, da fazenda e sangue dos Portugueses regando a terra por todas as partes do mundo, cultivando solo, desbravando a floresta, comerciando, pacificando, instruindo. É a vontade do povo; é o imperativo da consciência nacional” (Henriques, M. & Melo G., 1931, p. 39 e 40).

Portugal distinguiu-se da restante Europa sob o lema *Orgulhosamente Sós*, conduzindo a um reforço do atraso cultural e económico em oposição à comunidade internacional que se encontra a desenvolver a descolonização de África.

No entanto, a decadência do Estado Novo não se deve, única e exclusivamente, à política colonialista, mas torna-se fruto de uma política que perde o seu esplendor aquando do afastamento de Salazar em 1968 (por razões que ultrapassam a própria política).

Apesar da tentativa vã de se manter politicamente vivo (pois fizera-se crer que Salazar e não Marcello Caetano governava), morre politicamente em 1968, e fisicamente em 1970.

“Não era nenhuma catástrofe a minha partida (...) Não, não quero morrer nestas funções” (Henriques, M. & Melo G., 1989, p. 35).

Salazar foi um homem no tempo, mas fora dele, acompanhado por um séquito que ultrapassa os próprios limites temporais. Daí resulta que a figura de António de Oliveira Salazar permaneça um ícone em pleno século XXI,

descrito, ainda hoje, como uma figura de referência, quando nos reportamos a um país em crise económica (Georgel, 1985, p. 37-85).

“Cheguei ao fim. Os que vierem depois de mim, vão fazer diferente ou vão fazer o contrário contra mim” (Salazar citado por Henriques, M. & Melo G., 1989, p. 35).

1.2.1 – Cronologia de Salazar

- . **1889, 27 de Abril:** nasce no Vimeiro (Santa Comba Dão), sendo baptizado a 16 de Maio;

- . **1899:** aprovado no 2º grau da instrução primária, após estudos particulares;

- . **1900:** ingressa no Seminário de Viseu;

- . **1905:** conclui o curso preparatório de seminário;

- . **1908:** termina com 16 valores e distinção o curso de Teologia no seminário e toma ordens menores; colabora no jornal católico de Viseu *A Folha*; nomeado perfeito do Colégio da Via Sacra, em Viseu;

- . **1909:** aprovado com 19 valores no exame da 1ª secção do Curso Geral do Liceu;

- . **1 Dezembro:** dá a sua primeira conferência (sobre a Restauração), no Liceu Alves Martins, em Viseu;

- . **1910:** aprovado com 17 valores no exame da 2ª Secção do Curso Geral do Liceu e no Curso Complementar de Letras;

- . **Outubro:** entra na Faculdade de Letras de Coimbra, mudando depois para Direito;

- . **1912, Março:** inicia colaboração no jornal estudantil católico *Imparcial*;

- . **8 Dezembro:** profere uma conferência no Centro Académico de Democracia Cristã (CADC), em Coimbra;

- . **1914, 3 Maio:** profere a conferência de encerramento do II Congresso da Juventude Católica (Porto);

- . **4 Novembro:** licencia-se em Direito, por Coimbra, com 19 valores;

- . **(finais):** passa a residir com Cerejeira no antigo convento dos Grilos;

. **1916:** publica as dissertações científicas «A questão cerealífera. O Trigo» e «O ágio do ouro – sua natureza e suas causas»;

Março: assume a regência provisória das cadeiras de Economia e de Finanças na Faculdade de Direito de Coimbra;

. **1917, Março:** aprovado na regência das cadeiras de Economia e de Finanças e promovido a assistente;

. **1918, Janeiro:** isento do serviço militar;

18 Abril: nomeado professor ordinário de Economia e de Finanças com dispensa de prestação de provas;

Mai: proclamado doutor em Direito por concessão graciosa dos seus pares;

6 Julho: anunciado pelo semanário *Ilustração Católica* como «um dos mais ilustres professores» de Coimbra, «que dentro em breve o será do país»;

. **1919, Março:** suspenso da docência por suspeita de activismo monárquico, nada se provando em processo;

. **1920:** integra a Mesa da Misericórdia de Coimbra;

. **1921, 25 Julho:** presente na abertura do novo parlamento, não voltando ao hemiciclo;

. **1922, Abril:** apresenta a tese «Princípios e Organizações»;

. **1924, Janeiro:** inicia colaboração no matutino *Novidades*, propriedade da Igreja;

Julho: profere a conferência «A Paz de Cristo na Classe Operária pela Santíssima Eucaristia» no Congresso Eucarístico Nacional (Braga);

Novembro: faz uma visita turística de duas semanas a Espanha;

. **1925, Abril:** profere duas conferências no Funchal, sobre laicismo e sobre bolchevismo;

Novembro: perde a eleição de deputado por Arganil;

. **1926, Junho:** aceita a pasta das Finanças no Governo saído do 28 de Maio, demitindo-se ao fim de cinco dias;

Julho: preside à comissão de reforma do sistema fiscal nomeada pelo ministro das Finanças, Sinel de Cordes;

17 Novembro: morte da mãe;

. **1927, 30 Junho:** apresenta a Sinel de Cordes o relatório da comissão para revisão dos impostos, por si redigido;

Julho: é sondado para ministro das Finanças mas exercendo na prática funções de chefe do Governo, o que recusa;

Agosto: desloca-se em férias a França e à Bélgica;

30 Novembro: inicia a publicação no Novidades de uma série de artigos críticos sobre a política financeira do Governo;

(finais): conhece em Coimbra o padre Mateo Crawley, enviado papal;

. **1928, 27 Abril:** toma posse como ministro das Finanças do Governo de Vicente de Freitas;

9 Junho: faz a primeira intervenção política após entrar para o Governo («Os problemas nacionais e a ordem da sua solução»);

. **1929, 2 Julho:** demite-se do Governo devido à crise da «portaria dos sinos»;

9 Julho: mantém-se como ministro das Finanças no novo Governo de Ivens Ferraz;

24 Agosto: anuncia que o seu primeiro orçamento (1928/1929) fecha com saldo largamente positivo;

. **1930, 11 Janeiro:** depois de ficar em minoria em Conselho de Ministros, mantém as Finanças no novo Governo de Domingos Oliveira por acção do presidente Carmona, que opta por forçar a demissão de Ivens Ferraz;

28 Maio: pronuncia o discurso «da Sala do Risco», onde anuncia a institucionalização da ditadura;

8 Julho: promove a publicação do Acto Colonial, como ministro interino de Colónias;

30 Julho: pronuncia o discurso «da sala do Conselho de Estado», onde anuncia as bases da UN;

. **1932, 28 Maio:** agraciado por Carmona com Grã-Cruz da Torre e Espada;

5 Julho: toma posse como primeiro-ministro, mantendo a pasta das Finanças;

28 Setembro: Morte do pai;

23 Novembro: exclui o concurso de qualquer outra força política para o regime, ao discursar na posse da primeira direcção da UN;

Dezembro: concede uma série de entrevistas a António Ferro;

. **1933, 19 de Março:** aprovado em plebiscito o projecto de Constituição do Estado Novo, que apresenta a Carmona no mês anterior;

11 Abril: torna-se «presidente do Conselho» ao encabeçar o primeiro Governo constitucional; mantém a pasta das Finanças até 1940;

29 Agosto: cria a polícia política, PVDE (Polícia de Vigilância e Defesa do Estado, mais tarde PIDE);

23 Setembro: cria o Estatuto do Trabalho nacional e extingue os sindicatos livres;

26 Outubro: dá posse a António Ferro como chefe do Secretariado da Propaganda nacional;

. **1934, 29 Julho:** ilegaliza o movimento nacional-sindicalista;

. **1936, 18 Janeiro:** toma posse o seu segundo Governo constitucional, que, apesar das remodelações, durará 32 anos;

23 Abril: cria a colónia penal do Tarrafal, com capacidade para 500 presos;

11 Maio: assume a pasta da Guerra a título interino (até 1944);

26 Maio: pronuncia em Braga o Discurso «As grandes certezas da revolução nacional», nas comemorações do 10º aniversário do 28 de Maio;

6 Novembro: assume a pasta dos negócios Estrangeiros a título interino (até 1947);

. **1937, 4 Julho:** escapa sem qualquer ferimento a um atentado com uma carga de explosivos;

. **1939, 17 de Março:** assina com o representante franquista o Tratado Luso-Espanhol de Amizade e Não-Agressão (Pacto Ibérico);

27 Abril: muda-se para a residência oficial de S. Bento;

1 Setembro: declara a neutralidade portuguesa na II Guerra Mundial, que acaba de se iniciar;

. **1940, 1 Julho:** assina a Concordata com o Vaticano;

28 Agosto: abandona a pasta das Finanças;

. **1942, 11 Fevereiro:** encontra-se com franco em Sevilha;

31 Outubro: elogiado publicamente pelo papa Pio XII («numa hora trágica de trevas e desvairamento, (...) Portugal pôde encontrar e reatar o fio das suas mais belas tradições da Nação fidelíssima»);

. **1949, Outubro:** encontra-se com Franco em Lisboa;

. **1951, 23 Abril:** com a morte de Carmona, rejeita todas as propostas que lhe são feitas para passar a ocupar a Presidência, tal como já fizera nas presidenciais de 1949;

11 Junho: promove a revisão constitucional que altera a designação das colónias para «províncias ultramarinas», suprimindo-se a expressão «Império Colonial Português»;

Julho: primeiro encontro com Christine Garnier (no Forte do Estoril);

. **1953, 28 Maio:** lança os Planos de Fomento, com uma conferência sobre a iniciativa;

. **1955, 7 Julho:** nomeia Marcelo Caetano ministro da Presidência, sugerindo a intenção de estar a preparar um sucessor;

. **1958, 10 Maio:** é anunciada a intenção de o demitir pelo candidato presidencial Humberto Delgado em caso de vitória eleitoral;

1 Julho: anuncia a futura extinção do sufrágio universal na escolha presidencial, após o impacte da campanha de Delgado, que o regime diz ter sido derrotado pelo seu candidato, Américo Tomás;

13 Julho: recebe uma carta do bispo do Porto formulando violentas críticas à sua política;

14 Agosto: afasta Caetano do Governo;

. **1961, 13 Abril:** antecipa-se às manobras de Botelho Moniz para o demitir, assume a pasta da Defesa a título interino e anuncia ao país: «Para Angola, rapidamente e em força»;

14 Dezembro: ordena ao comandante português em Goa a resistência à iminente invasão pelo exército indiano, declarando que «apenas pode haver soldados marinheiros vitoriosos ou mortos»;

. **1965, 5 Novembro:** numa intervenção eleitoral, atribui de forma ínvia a outros «conspiradores» o assassínio de Delgado, perpetrado pela PIDE nove meses antes;

. **1966, 27 Maio:** viaja pela única vez de avião, para as comemorações em Braga do 40º aniversário do 28 de Maio, mas prefere regressar de carro;

. **1967, 14 Janeiro:** autoriza o governo de Macau, pressionado por uma revolta generalizada pró-Pequim, «a transigir para salvaguardar a soberania portuguesa mas só no que possa ser sem tocar a dignidade da Nação»;

13 Maio: encontra-se com o papa Paulo VI em Fátima;

. **1968, 7 Setembro:** operado ao crânio para extracção de um hematoma, na sequência da queda de uma cadeira de lona;

25 Setembro: declarado incapacitado para governar após sofrer um acidente cardiovascular, no período de recuperação da operação;

26 Setembro: exonerado pelo presidente Américo Tomás, que nomeia seu sucessor Marcelo Caetano;

. **1969, 5 Fevereiro:** sai do hospital e é mantido na residência oficial de S. Bento, sem lhe ser comunicada a exoneração;

Setembro: em entrevista ao jornal francês L’Aurore, julga ainda ser presidente do Conselho e critica Caetano por não querer fazer parte do Governo;

. **1970, 27 Julho:** morre na residência oficial de S. Bento, sendo sepultado no Vimeiro” (Vieira, 2001, p.194, 195).

Imagem 1 – Salazar



Fonte: Fotobiografias Século XX – António Oliveira Salazar, p. 10, 11

Capítulo 2 - A Mulher no Estado Novo - A Família

Os regimes ditatoriais que proliferaram pela Europa, entre os anos de 1923 e 1928, conhecendo o seu auge na década de 30, tiveram com um dos pontos-chave político a doutrinação e mobilização das mulheres. O regime Salazarista encontrou uma forma de enquadramento da população feminina, tendo como objectivo, não só o seu apoio, como também integrando-a na estratégia de consolidação do sistema e da coesão da teia social. No entanto é importante reforçar a ideia que Salazar tal como Mussolini e todos os outros ditadores era vagamente, mas elegantemente anti-feminista (Reis, 1996, p.358, Vol. III).

Com base em numerosos estudos, podemos afirmar que qualquer um dos regimes políticos privilegiava a formação de uma elite feminina política, na qual depositava uma particular atenção visando, sequentemente, o colectivo. As duas perspectivas (elite feminina e massa), surgem como segmentos do mesmo ângulo político, sendo as mulheres, nos diversos regimes políticos vistas como sujeito privilegiado na “criação do homem novo”. Função que será exercida no lar e na família, o melhor local para a transmissão dos valores, de continuação da tradição, de culto ao nacionalismo e do modelo da obediência ao Chefe. Assim, se compreende que o Estado salazarista, de um modo intenso e ilimitado, se insira num espaço tão íntimo e privado, como o seio familiar, preparando as mães que, por sua vez, prepararão, física e mentalmente, as gerações do futuro. Como exemplo de toda a especificidade atribuída à mulher, inclusive à educação da mesma apresentamos um trecho de Sampaio (1976, p. 43), em que é bem visível a situação apresentada:

“ Na aula de Lavoires, procura fazer-se da aluna a mulher forte de amanhã; dentro do lar, pelas virtudes domésticas que constituem o pedestal da sua verdadeira realeza; fora dela, pelas virtudes sociais que a impõem naturalmente à consideração e respeito do homem: a dignidade própria, o amor da família, a caridade a abnegação, a honestidade, a prudência, a firmeza do carácter.

É a aula onde «pela intimidade familiar que nela se estabelece, melhor podem despertar-se e desenvolver-se os germes de tais virtudes, por meio de orientação inteligentemente discreta e suavemente maternal da educadora. No espírito das crianças se cultivará assim, com brandura e firmeza, o gosto por tudo que diz respeito ao lar doméstico e aos trabalhos próprios do sexo».

Os Labores Femininos abrangem todos os trabalhos caseiros como «varrer, limpar o pó, fazer arrumações, cuidar das plantas e das flores, a compostura pessoal, o asseio, a higiene, o cuidado com os irmãos mais

novos, constituem também campo vastíssimo para a iniciação das almas nos conhecimentos práticos de cuja execução muito depende a harmonia social».

Neste regime político a mulher ocupa um lugar de especial destaque, tendo a responsabilidade de gerir, dentro da sua própria família, a pátria, funcionando, desta feita, como trave mestra deste regime. Salazar, por intermédio das mulheres, põe em prática a sua vigorosa política de poupança, recomendando-a continuamente ao povo. Reside na mulher o papel de gestora das finanças do lar e da família. Para o Chefe da Nação, a família constituía, sem dúvida, o núcleo central de toda a sociedade e uma das grandes certezas nacionais (Rodrigues, 2006, p. 25).

Durante o seu regime, Salazar, lançou o slogan “**A mulher para o lar**”, o qual vem reforçar a ideia de que a mulher tem o seu lugar no lar e não fora dele ou na vida laboral do país. Na opinião de Cova & Silva (1999, p. 63), “a mulher devia ser afastada do trabalho extra-doméstico e a justiça redistributiva basear-se na família e no «salário familiar» auferido pelo «chefe da família».”

A exclusão da mulher do mundo laboral, assegura a Salazar, a completa sujeição da mulher ao homem, assim como o aumento da população (através do acréscimo da taxa de natalidade) que não seria possível caso a mulher trabalhasse fora de casa, diminuindo, conseqüentemente, a sua disponibilidade para a gestação. A mulher tem de dar à luz e educar, porque gerar só não basta, a mulher tem de saber educar para criar bons cidadãos que sirvam a nação, ou como escreveu Salazar “Educar é dar a Deus bons cristãos, à sociedade cidadãos úteis, à família filhos ternos e pais exemplares” (Mascarenhas, s. d., p. 12).

Na ideologia Salazarista, todas as mulheres têm em comum, para além da maternidade, um espaço e função – o lar e a família. A trilogia salazarista “Deus, Pátria, Família”, comparável apenas à Santíssima Trindade, englobava a acção da mulher como elo de ligação. A Mulher era “ensinada” a viver no amor de Deus, da Pátria e da Família, com a finalidade de cumprir em plenitude a sua missão (Arriaga, 1976, p. 115).

A mulher, completamente mobilizada para a maternidade, para a educação da sua família, afasta-se, paralelamente, de tudo aquilo que a pode desviar do seu incontornável destino, ou seja, mãe e educadora. Segundo Guimarães (s.d., p. 15), “dignificar a mulher através da maternidade é sempre

dignificar a mulher. Mas é limitá-la também. (...) Dar a maternidade como fim supremo à mulher do ponto de vista social, é cercar a sua valorização e dar ao homem a missão de a defender e logicamente de a governar”. Assim, surgem imensas leis que dificultam ou impedem, efectivamente, o trabalho da mulher, especialmente em algumas profissões, ou até mesmo, o casamento. Este no caso das professoras primárias (tema abordado mais em específico no capítulo da caracterização da mesma), das enfermeiras e das hospedeiras da TAP passa a estar sujeito a uma autorização especial (Mascarenhas, s. d., p. 111-112).

Surge, então, uma enorme publicidade negativa em relação aos riscos e má influência que o trabalho feminino acarretaria à própria mulher, à família e à sociedade. Como o próprio Oliveira Salazar, citado por Mascarenhas (s.d. p.15), proclama:

“o trabalho da mulher fora de casa desagrega este, separa os membros da família, torna-os um pouco estranhos uns aos outros. Desaparece a vida em comum, sofre a obra educativa das crianças, diminui o número destas, e com o mau ou impossível funcionamento da economia doméstica, no arranque da casa, no preparo da alimentação e do vestuário, verifica-se uma perda importante, raro materialmente compensada pelo salário recebido. “

Salazar procede, por diversas vezes, à comparação entre a mulher e uma economia regrada, ou seja, defende que o verdadeiro modelo de economia reside na dona de casa que faz uma gestão calculada do seu lar. A mulher, na sua casa, aplica o mesmo conceito que Salazar vai empregar no seu governo: cuidar, zelar e poupar, ou seja, a esposa tinha que governar a casa e Salazar, com a mesma destreza e empenho, o país. O lar português é descrita como uma casa humilde, mas aconchegante, que convida a entrar, ao convívio da família, onde se transmite de pais para filhos, o amor à Pátria, a Deus e à sua própria família.

No entanto, durante a década de 40, altura em que o regime salazarista lança o já referido slogan “**A mulher para o lar**”, assiste-se a um cenário paradoxal. As mulheres trabalham na reparação e construção de estradas, ganhando 2/3 do salário do homem, trabalhando nos cais como carrejonas. Esta situação torna-se ambígua, visto que a actividade feminina diminui, mas a ocupação aumenta drasticamente, o que nos permite analisar o nível de exploração a que as mulheres estão sujeitas. Entretanto, a Guerra Colonial

vem agravar esta situação, havendo uma exigência subentendida relativamente ao trabalho da mulher, pretendendo-se que esta trabalhe fora de casa, mas sendo-lhe, simultaneamente, sugerido o não abandono do lar (Mascarenhas, s.d., p.15).

Não podemos negar a imprescindibilidade da mulher, durante o regime salazarista, no entanto, todo o destaque confiado à mulher foi pago com sangue, suor e lágrimas.

A mulher/ família serviu de veículo às ideias salazaristas, visto que a política deste regime entrou, através dela, na casa das famílias portuguesas, sendo inculcados a todos os membros, desde o mais novo ao mais velho, o dever para com a Pátria, a adoração a Deus e a protecção e defesa da Família. Num panfleto assinado pela Comissão de Mães, mencionado por Gameiro (Reis, 1996, p. 358, Vol. III), anuncia “Salazar quis governar Portugal como vós quereis governar a vossa casa: com família unida e forte. Salazar quer Portugal livre e independente como vós quereis a vossa casa: sem a intromissão de estranhos impertinentes. Vós quereis, em vossa casa, a família unida em volta do chefe, Salazar quer a mesma coisa nesta “Pequena Casa Lusitana””.

A figura feminina deste regime transforma-se numa heroína, sendo-lhe atribuídas todas as funções, como a educação, a transmissão das tradições, a defesa da família, o trabalho, a gestão do lar, enfim, todas as tarefas que a ideologia salazarista lhe adjudicou. Contudo, no meio de tanto poder, a mulher acaba por ver reduzida a sua acção ao poder marital, bem explícita no Código Civil de 1966, sendo este poder, na maioria das vezes, exercido por intermédio do recurso à violência. Na família salazarista cada membro tinha uma posição e uma conduta própria, no topo o pai seguida da mãe e dos filhos. A mulher e os filhos deviam ao chefe obediência e gratidão, só podiam manifestar uma inalterável deferência (Mónica, 1978, p. 273, 274).

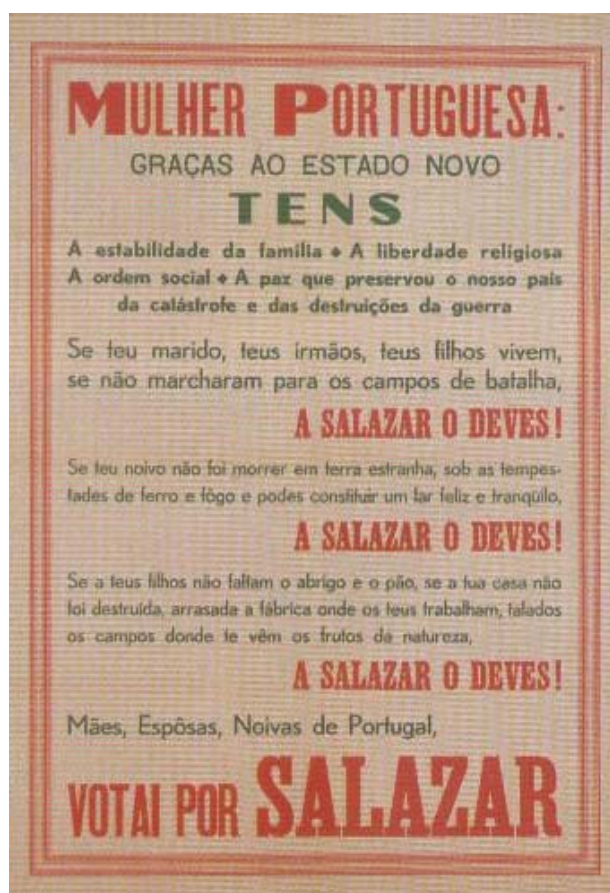
A Constituição de 1933 defende a igualdade perante a lei “salvas quanto à mulher as diferenças resultantes da sua natureza e do bem da família”. Como nos é permitido depreender, natureza e família representam os pilares desta dicotomia em relação à mulher e ao homem (Guimarães, s.d., p. 15).

A sociedade salazarista implantou a discriminação da mulher em nome da sua natureza, nascendo unicamente com a missão de ser mãe, determinando, desde logo, o seu lugar na sociedade.

A mesma posição em relação à mulher foi tomada, um pouco por todos os regimes ditatoriais europeus desta época, defendendo as mesmas ideias em relação à posição da mulher na sociedade. No entanto, esta tomada de posição será contrariada, tendo em consideração justificações que assentam na cada vez maior participação da mulher nos sectores profissionais, o surgimento de movimentos sociais, principalmente de mulheres, assim como os sucessivos avanços na democracia, como por exemplo o direito ao voto (em 1931 foram autorizadas a votar as mulheres detentoras de um curso secundário ou superior) (Mascarenhas, s.d. p. 109) (Guimarães, s.d., p. 15).

Em suma, O Estado Novo utilizou o assunto da mulher como um suporte da sua doutrina.

Imagem 2 – Mulher Portuguesa



Fonte: Fotobiografias Século XX – António Oliveira Salazar, p. 151

2.1 - Obra das Mães pela Educação Nacional

O idealismo sobre o papel da mulher na sociedade dos regimes ditatoriais europeus da época, compilar-se-á em âmbitos distintos, tais como as organizações de mulheres, que, intimamente, se relacionaram com o poder político. O Estado Novo colocou um término na ideia de inserir rapazes e raparigas nas mesmas organizações (associações) (Cova & Silva, 1999, p. 73).

Em Portugal, as organizações femininas adquirirão uma enorme autonomia, devido ao facto de Salazar encarar o seu partido – a *União Nacional* – como um prolongamento do seu poder centralizador e não como um partido, apesar de ser o partido único e o partido do governo. Este tipo de situação não se verificará no resto da Europa, visto que estas organizações se encontram completamente ligadas e dependentes dos partidos, gozando de pouca autonomia (Mascarenhas, s.d., p. 18).

A Obra das Mães para a Educação Nacional – OMEN –, tem o seu início no ano de 1936. Esta organização forma-se a partir da urgência na reforma educativa que Carneiro Pacheco invoca para a “educação integral das almas”. A união das mães portuguesas numa organização que ajudasse o Sr. Ministro na defesa da família era premente e necessária, para que houvesse uma melhor difusão das regras de higiene, puericultura, catolicismo, família e colaboração com os educadores, em todas as áreas, que se dedicam à educação física, intelectual e moral das futuras gerações da nação (Cova e Silva, 1999, p. 74)

Segundo o estabelecido nos Decretos 26 893, de 15/VIII/1936 e 28 262, de 8/XII/1937 citados por Rosas (1992, p. 401), a OMEN tinha como principais doutrinas “ «estimular a acção educativa da família» na orientação das mães portuguesas, no «embelezamento da vida rural», na defesa «dos bons costumes» e, por outro, organizar a Mocidade Portuguesa Feminina (MPF), interiorizando nas jovens portuguesas, além dos mesmos princípios aduzidos aos rapazes, «a devoção ao serviço social» e o «gosto da vida doméstica»”.

A *Obra das Mães pela Educação Nacional* encontra-se organizada como um órgão político, ou seja, a Junta Central, órgão máximo da OMEN, nomeada

pelo Presidente do Conselho, sob proposta do Ministério da Educação Nacional, por um período de 3 anos, é constituída por uma presidente, vice-presidentes, e por um conjunto de vogais com o número máximo de dezassete elementos. Por deliberação da Junta Central, a gestão é exercida por uma direcção ou comissão executiva composta por uma presidente e vogais, nomeadas pelo MEN (Ministério da Educação Nacional), à qual será acrescentado em 1939, uma vice-presidente adstrita à acção social e suas vogais. A nível central, nomeia-se, ainda, uma secretária geral, assim como uma comissão administrativa de uma presidente e duas vogais, e um centro de Estudos Educativos, dirigido, obviamente, por uma comissão orientadora (Mascarenhas, s.d., p. 40).

A nível distrital constituem-se comissões que supervisionavam as comissões dos concelhos, destas dependendo as comissões das freguesias, as quais reuniam com alguma regularidade e participavam os párocos e as autoridades escolares do ensino primário no local. (Carvalho, 2001, p. 758).

Em Agosto de 1936, são publicados os Estatutos da OMEN (Decreto-lei de 15 de Agosto de 1936), onde se apresentam os princípios orientadores desta organização, sendo os de maior relevância: o trabalho conjunto da mulher com a escola, o incentivo à educação da família, e por último, mas não menos importante, o papel fundamental na educação das futuras gerações femininas para os deveres maternos, domésticos e sociais. Passamos, seguidamente a enumerá-los (Mascarenhas, s.d., p. 40, 41):

1 – *“orientar as mães portuguesas por uma activa difusão das noções fundamentais de higiene e de puericultura para bem criarem os filhos em colaboração com a Organização Nacional Defesa da Família”;*

2 – *“estimular e dirigir a habilitação das mães para a educação familiar tendo em conta as diversas circunstâncias de classe e de meio”;*

3 – *“promover o embelezamento da vida rural e o conforto do lar como ambiente educativo, em relação com os usos locais e as boas tradições portuguesas, defendendo e estimulando as actividades e industrias caseiras”;*

4 – *“defender os bons costumes, designadamente no que respeita ao vestuário, à leitura e aos divertimentos”;*

5 – *“promover e assegurar a educação infantil pré-escolar em complemento da acção da família”;*

6 – *“dispensar aos filhos dos pobres a assistência necessária para que possam cumprir a obrigação de frequentar a escola, designadamente pela instituição de cantinas, distribuição de uniformes, distribuição de livros e fortalecimento das caixas escolares”;*

7 – *“coadjuvar o professor na organização do recenseamento escolar, na vigilância da compostura, de assiduidade e aplicação dos alunos e na instituição de prémios”;*

8 – “*dar ao professor uma cooperação efectiva na educação moral e cívica dos alunos, no ensino do canto coral, no exercício da ginástica rítmica e nas festas escolares*”;

9 – “*desenvolver nos portugueses o gosto pela educação física, tendo em vista a saúde de cada um e o serviço da Pátria*”;

10 – “*organizar a secção feminina da mocidade Portuguesa, em harmonia com a base XI da lei 1.941 e com o artigo 40.º do regimento da junta Nacional de educação*”;

11 – “*de um modo geral contribuir de todas as formas para a plena realização da educação nacionalista da juventude portuguesa.*”

Dentro da própria organização realiza-se uma distinção entre os membros participantes, existindo, assim, as sócias efectivas, vistas como «mães portuguesas e de sangue português no gozo da pátria poder», e as sócias auxiliares, «mulheres jovens emancipadas, mesmo não sendo mães», mas que tinham vontade de dar um contributo à obra e intervir na educação das mulheres jovens (Carvalho, 2001, 759).

No ramo da protecção materno-infantil, iniciam o projecto de instalação de “centros sociais e educativos” para as mães dos diversos quadrantes sociais, que a Condessa de Rilvas, procurou implementar e adaptar. Este projecto não foi muito bem sucedido, todavia ainda chegaram a ser criados pelo país alguns centros, posteriormente designados centros de educação social, subdividindo-se segundo o meio social, em urbanos, operários e rurais. Estes centros destinavam-se a colmatar as necessidades populacionais de cada meio social, visto que as necessidades divergiam de meio para meio (Cova & Silva, 1999, p. 75, 77).

Nestes centros, o ensino é diversificado, abrangendo várias áreas como: ensino da economia doméstica, adorno do lar, educação da família e a prática da religiosidade no dia-a-dia da família. Estas aulas dividiam-se na componente teórica, sendo exploradas minuciosamente e não ficando nenhum pormenor por estudar. No dizer de Mascarenhas (s.d., p. 46, 47), este programa compreendia, então:

“Teórica:

- *qualidades de uma boa dona de casa (comum);*
- *o equilíbrio entre salário familiar e orçamento doméstico (centros operário e urbanos);*
- *confecção, arrumação, conservação e limpeza do enxoval (centros operários e urbanos);*
- *habitação, salubridade, divisão e ornamentação (comum);*
- *mobiliário regional, escolha, execução, compra e conservação (centros rurais);*
- *higiene habitacional, ventilação, limpeza, desinfecção (comum);*

- *iluminação e aquecimento (comum);*
- *instalação de capoeiras e serventias de lavoura (centros rurais).*

Prática:

Processos principais de remendos, cerzidos e reforços;

- Remendos: tecido a branco, aplicado a flanela, à máquina, a ponto de luva, em tule, aos quadrados e riscas;

- Cerzidos: em malha, tecido sarjado e tafetá, xadrez e quadrados, em cabelo;

- Reforço: em tecidos e malhas, arranjos, malhas, palmilhar meias (programa dos centros)."

Nesta época, o desenvolvimento do conhecimento da economia doméstica, na educação da mulher, tornava-se importantíssimo, isto porque a família era considerada, igualmente, como um espaço produtivo, com uma importância equiparável à produção económica nacional. É dentro do lar que se aprende a gerir a vida, por isso, essa aprendizagem tem de ser bem feita, pois mais tarde transporá as portas do lar em direcção à sociedade.

A religião católica, durante este regime político, adquire uma imensa dimensão, sendo largamente difundido o dever de culto, de justiça, de caridade, de deveres comuns ao corpo e à alma e da prática do bem para com o próximo. Mais uma vez a mulher é colocada exemplarmente no centro da questão, ao defenderem que o amor a Deus deve comandar a vida de toda a rapariga.

Ainda no sector do ensino, esta organização demonstrou uma melhor capacidade de realização no domínio da criação de cantinas escolares, embora o número apresentado continuasse reduzido em relação às necessidades apresentadas.

No entanto, será na área das "*Famílias Numerosas*" que a OMEN mostrará maiores apetências, chegando mesmo a propor medidas arrebatadoras, como o caso do Estado dar desconto a estas famílias, atribuindo um "bilhete de identidade", vestuário, alimentação, carvão, petróleo, água, luz, enfim, todos os bens essenciais, solicitando mesmo a redução dos impostos. É junto destas famílias que a organização vai defender a sacralização da maternidade e incentivando o regresso da mulher ao lar para junto da família (Rosas & Brito, 1996, p. 676).

Durante a década de 60, a OMEN incidirá o seu campo de acção nos meios rural e operário. Esta atitude tem como objectivo incrementar as ideologias de organização, que atravessam uma fase pouco favorável, devido

às inúmeras críticas que pretendem limitar o seu trabalho, travando, igualmente, transformações resultantes do desenvolvimento industrial.

Por esta altura, elevam-se vozes contra este desenvolvimento industrial, defendendo corrupção dos ideais do povo por parte deste. Uma vez mais a acção da mulher será relevante como trunfo, direccionando, assim, a OMEN, os seus esforços no sentido de dar formação às mulheres dos meios rurais para que estas se sintam preparadas para procederem à defesa da integridade das ideias nacionais, promovendo uma maior fixação à terra e um maior apego às tradições. Durante as décadas de 60 e 70, mais precisamente no ano de 1974, a OMEN, trabalhará incessantemente nos meios rurais, visto encontrar-se aí o grosso da população, área onde as pessoas ainda se mantinham “genuinamente boas”. De modo a reforçar este trabalho dinamizar-se-ão os centros rurais com palestras, concursos, cursos de férias e intercâmbios entre raparigas dos meios rurais e urbanos (Rosas & Brito, 1996, p. 676).

A OMEN é extinta em Dezembro de 1975 pela publicação do Decreto-Lei n.º 698. No fundo a OMEN manteve-se à margem das transformações económicas, políticas e sociais, devido à fidelidade doutrinal, acompanhando transversalmente, a evolução do país.

Imagem 3 – Primeira manifestação feminina de apoio a Salazar



Fonte: Fotobiografias Século XX – António Oliveira Salazar, p. 151

2.2 - Mocidade Portuguesa Feminina (aula de labores)

No decorrer do governo Salazarista, serão criadas diversas organizações, com o intuito de englobar a maior parte da sociedade portuguesa da altura. Uma delas é a Mocidade Portuguesa que se decomporá em Mocidade Portuguesa Masculina e Mocidade Portuguesa Feminina, criando-se à sombra da Ordem das Mães para a Educação Nacional (OMEN). A Organização Nacional Mocidade Portuguesa, foi fundada no dia 19 de Maio de 1936, em cumprimento da Base XI da Lei nº 1941 de 19 de Abril de 1936, que reforma o Ministério da Instrução Pública (Rosas & Brito, 1996, p.607).

Este governo dará prioridade às relações com os movimentos juvenis dos regimes ditatoriais europeus, como o modelo italiano e em particular da Alemanha, tendo inclusive estes exemplos influenciado a Mocidade Portuguesa, que as usou como paradigma. No ano de 1939, com o eclodir da guerra, dá-se um *volte face* nesta situação, até porque a Igreja Católica não vê com bons olhos o estabelecimento deste tipo de associações de carácter subversivo e militarista. Assim Salazar optará por uma aproximação temática e ideológica da Mocidade Portuguesa Feminina (MPF) ao programa da Falange Espanhola, chegando, mesmo, a cultivar-se um intercâmbio entre os dois países vizinhos (Georgel, 1985, p.70).

A Mocidade Portuguesa visava criar um homem novo, um novo cidadão completamente moldado por e para o ideário do poder, educado para a competência e complexidade, originando os futuros líderes da nação, perpetuando a obra do governo. Assim, esta questão é vista como garantia da estabilidade e continuidade através das gerações vindouras. A ideologia do governo salazarista “Deus, Pátria, Família”, não pode ser encarada de ânimo leve, mas com toda a seriedade que lhe é exigida, propendendo à completa interiorização deste conceito por toda a população, principalmente pela população jovem, futuro da nação e continuidade da obra salazarista. Como realça Arriaga (1976, p. 115) a MPF: “propõe educar a juventude portuguesa no amor de Deus, da Pátria e da Família (...) ensina-se a viver o amor de Deus, da Pátria e da Família através de uma activa e vigilante valorização pessoal, que permita mais tarde à mulher cumprir em plenitude a sua missão,

integrando-se conscientemente nas realidades do tempo em que é chamada a viver”. Estes jovens deverão imbuir-se pelo espírito do Estado Novo, tornando-se no exemplo do mesmo.

Imagem 4 – União dos ditadores Ibéricos



Fonte: Fotobiografias Século XX – António Oliveira Salazar, p. 114

Como referido anteriormente, a formação destas organizações para a juventude sofreu a influência das estruturas juvenis italianas e alemãs. No entanto, estas nações (Itália e Alemanha), procederam a um enquadramento inteiramente totalizante e dominador destas organizações. No nosso país, este modelo, não foi muito bem aceite, visto que a Igreja Católica se oporá fortemente a esta perspectiva. Esta resistência assenta na preexistência de várias organizações juvenis católicas no nosso país, para além da rivalidade e dos conflitos iniciais entre a classe governante e a Igreja, sobre a tutela da formação das jovens. Debate que Carneiro Pacheco conseguiu atenuar com alguma passividade, ao chamar dirigentes católicas e ao impor nelas um conotação «apolítica» e a moral católica (Cova & Silva, 1999, p. 89).

Estas organizações tiveram dois grandes impulsionadores, nomeadamente o Ministro Carneiro Pacheco e a deputada Maria Guardiola, que encarnam os dois flancos da questão: o Ministro Carneiro Pacheco defende, por um lado, a posição do Estado e a vontade de seguir o modelo alemão (o seu voluntarismo lembrava atitudes fascistas), querendo extinguir todas as organizações católicas juvenis, principalmente o Corpo Nacional de Escutas e a Associação de Guias de Portugal (Rosas & Brito, 1996, p. 608). Maria Guardiola, por outro lado, profundamente católica, luta por uma relação da estrutura juvenil dupla ao Estado e à Igreja, afirmando a sua posição desde o início da formação da MPF, organização consagrada “à Virgem Maria, Padroeira de Portugal” (Arriaga, 1976, p. 123).

No alvitre de Mascarenhas (s. d., p.58), “a “revolução mental”, a criação do “Homem Novo”, envolve a formação de um novo homem e de uma nova mulher. Um e outro completam-se na diferenciação dos seus papéis, baseada em conceitos de essencialismo biológico, fundamento da cultura e da ordem política do Estado Novo”. Como podemos depreender da análise do texto supra transcrito, recorrendo à evolução das mentalidades e quadrante político, tornou-se urgente a formação, não só dos rapazes, mas sobretudo das raparigas, visto serem elas as futuras mães e educadoras das gerações vindouras, gerações que garantiriam o regime político.

O Comissariado Nacional da MPF surgiu e instalou-se, inicialmente, no Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho, sendo o seu regulamento na convicção de Medina (1990, p. 273 – 275, Vol. I), aprovado no dia 8 de Dezembro de 1937 (dia da Imaculada Conceição):

“Art. 1º - A Secção Feminina da organização nacional «Mocidade Portuguesa» (MPF), a cargo da obra das Mães pela Educação Nacional (OMEN), tem por fim estudar nas jovens portuguesas a formação do carácter, o desenvolvimento da capacidade física, a cultura do espírito e a devoção ao serviço social, no amor de Deus, da Pátria e da Família.

§ único – Para o cumprimento do disposto neste artigo a MPF promoverá a educação moral e cívica, física e social das filiadas, segundo a idade e as condições do meio, em harmonia com os princípios consignados no regimento da Junta Nacional da Educação, nos estatutos da OMEN e neste regulamento.

Art. 2º - A educação moral será a educação cristã tradicional no País, nos termos do § 3º do artigo 43º da Constituição Política, em cooperação com a família e os agentes do ensino, tanto oficial como particular.

§ único – Podem ser dispensadas de tomar parte nos actos próprios da religião católica as filiadas que professem outra religião.

Art. 3º - A educação cívica inspirar-se-á no imperativo do Bem Comum e nas grandes tradições nacionais, para que em cada filiada se defina e fixe a consciência do dever e da responsabilidade da Mulher Portuguesa na continuidade histórica da Nação.

Art. 4º - A educação física, sempre associada à higiene, visará o fortalecimento nacional, a correcção e a defesa do organismo, tanto como a disciplina da vontade, a confiança no esforço próprio, a lealdade e a alegria sã, mediante actividades rigorosamente adequadas ao sexo e à idade.

§ único – Serão excluídas as competições ou exibições de índole atlética, os desportos prejudiciais à missão natural da mulher e tudo o que possa ofender a delicadeza do pudor feminino.

Art. 5º - A educação social cultivará nas filiadas a previdência, o trabalho colectivo, o gosto da vida doméstica e o de servir o Bem Comum ainda que com sacrifício, e as várias formas de espírito social próprias do sexo, orientado para o cabal desempenho da missão da Mulher na Família, no meio a que pertence e na vida do Estado.

Art. 6º - A MPF consagrar-se-á, em activa cooperação, à nova Renascença Pátria, tomando como guias ideais da sua acção os grandes exemplos das rainhas D. Filipa de Lencastre, Mãe e educadora da Ínclita Geração, e D. Leonor, fundadora das Misericórdias.

§ único – Adopta-se para símbolo da organização, ao lado da Bandeira Nacional, a de D. João I, glorificada em Aljubarrota.

Art. 7º - A MPF abrange a juventude de todo o Império Português, e pode estender-se a todos os grandes núcleos de portugueses no estrangeiro, com observância do seguinte:

1º O território continental considera-se dividido em províncias e estas divididas em regiões com sede nas cidades, ou ainda em vilas que se reconheça possuírem elementos bastantes para os fins da organização; 2º Nas ilhas adjacentes considerar-se-ão equivalentes às províncias do continente os actuais distritos administrativos; 3º Nas províncias ultramarinas adoptar-se-á, por acordo entre o ministro das colónias e o da Educação Nacional, a divisão mais conveniente segundo os casos, mas a orgânica será tanto quanto possível a mesma que a da Metrópole; 4º Para os núcleos de portugueses no estrangeiro serão oportunamente estabelecidas regras de organização, de acordo entre o ministro dos Negócios Estrangeiros e o da Educação Nacional.

§ único – As filiadas que tenham domicílio em país estrangeiro onde não haja organização, considerar-se-ão pertencentes à região do seu nascimento, e, enquanto não estiver definido, à de Lisboa.

Art. 8º - As grandes unidades correspondentes às províncias, designar-se-ão por divisões e as correspondentes às regiões por alas, e cada uma destas terá por patrono uma grande figura de mulher portuguesa, pelos serviços à Pátria e pelas virtudes morais.

Art. 9º - À MPF pertencem obrigatoriamente as portuguesas, estudantes ou não, desde os 7 aos 14 anos, bem como as que frequentem o primeiro ciclo dos liceus, tanto do ensino oficial como particular, e voluntariamente as restantes até ao ingresso no corpo de serviço social ou até ao casamento se tiver antes lugar.

§ 1º As filiadas que sejam estudantes poderão ser mantidas nos quadros da MPF até à conclusão do curso, nunca além dos 25 anos.

§ 2º Na MPF poderão entrar como voluntárias, a seu requerimento, confirmado pelos seus representantes legais e mediante autorização ministerial, as descendentes de portugueses que possuam outra nacionalidade mas revelem espírito de devoção a Portugal.

Art. 10º - As filiadas da MPF são agrupadas, com base na idade, em quatro escalões pela forma seguinte: 1º Lusitas, dos 7 aos 10 anos completos; 2º Infantas, dos 10 aos 14 anos; 3º Vanguardistas, dos 14 aos 17 anos; 4º Lusas, dos 17 em diante.

§ único – Organizar-se-ão em todo o País, formações lusas-enfermeiras.

Art. 11º - A orientação da actividade da MPF cabe, por delegação do ministro da Educação Nacional, à direcção da OMEN que a exercerá por intermédio de

um Commissariado Nacional constituído por uma comissária e duas adjuntas, da livre escolha do ministro.

1º A uma das adjuntas serão atribuídas as funções do comando geral das funções da MPF, e a outra, que será médica, poderá ser a directora técnica da OMEN.

2º O Commissariado Nacional será coadjuvado pelas auxiliares especializadas que se tornarem indispensáveis, designadamente para os serviços da educação física e de acção social.

3º O secretário-geral da OMEN publicará um boletim para o registo da acção da MPF.

O CSS e a Legião Portuguesa

Art. 12º - Será organizado o Corpo de Serviço Social (CSS) com as Lusas que, havendo atingido os 21 anos, se mostrem habilitadas a exercer, no meio dos que vivem, um voluntariado de educação nacionalista, de assistência social e de serviços auxiliares de defesa da pátria, próprios do sexo.

único – O CSS estará sempre pronto a colaborar com a Legião Portuguesa, para a realização dos seus fins patrióticos e sociais.

Art. 13º - Sob proposta do Commissariado Nacional, a direcção da OMEN nomeará delegadas provinciais, e Subdelegadas regionais, para superintenderem respectivamente, as actividades das divisões e das alas, as últimas hierarquicamente subordinadas às primeiras e todas ao Commissariado e à direcção do CSS, na esfera da respectiva competência.

Art. 14º - Em cada ala e dentro do respectivo escalão, as filiadas da MPF serão agrupadas na seguinte formação: Quinas, compostas de 5, mais o chefe; Castelos, compostos de 5 quinas; Bandeiras, compostas de 12 Castelos; Falanges; compostas de 2 Bandeiras.

1º - Por ordem hierarquicamente decrescente, haverá os seguintes postos de graduados: chefe de falange, de bandeira, de castelo e de quina. Os postos de chefes de falange, de bandeira e de castelo serão ocupados por graduadas com habilitações especiais e pertencentes, para as duas últimas, ao escalão imediatamente superior, sempre que for possível.

Art. 15º - O uniforme e os distintivos da MPF são os dos modelos anexos a este regulamento, sendo o seu uso obrigatório em todos os actos oficiais, e fora destes, facultativo, mas sempre em condições de não serem desprestigiados.

único – Sobre o uniforme é obrigatório o uso do distintivo geral da organização e os da divisão da ala, de graduada e do tempo de serviço.

Art. 16º - A MPF adopta como sinal de subordinação hierárquica e de patriótica solidariedade e saudação romana, e, para expressão coral da sua missão lusíada o hino da Mocidade Portuguesa.

Art. 17º - Para distinção da conduta e aproveitamento e para galardão de serviços prestados pelas filiadas, são instituídas bolsas escolares e as seguintes distinções: Bom comportamento; mérito escolar; mérito social; altos serviços. A concessão compete ao ministro, mediante proposta do Commissariado Nacional. O uso de condecoração é restrito ao uniforme e obrigatório em todos os actos oficiais.

Advertência e Irradiação

Art. 18º - As faltas de disciplina e de respeito às leis, regulamentos e ordens superiores, pelas quais se rege a actividade da MP, sujeitam os responsáveis a penalidades disciplinares, desde a advertência à irradiação.

Art. 19º – Em cada edifício escolar de ensino oficial de frequência exclusiva ou parcialmente feminina poderá estabelecer-se, com o raio de acção que o Commissariado Nacional determinar, a sede de uma delegação ou de um núcleo local da MPF.

Art. 20º - As Lusitas e as Infantas que frequentem o ensino primário terão normalmente como centro de actividade a escola ou posto escolar, a cuja área pedagógica pertençam, e na organização observar-se-á até onde comporte o seu número o disposto no artigo 14º.

1º - Para efeito de deslocação e actividades de conjunto as escolas e postos escolares serão agrupados, tendo-se em vista distâncias e as facilidades de deslocação, de modo a constituir formações completas.

§ 2º - À professora ou à regente compete ministrar às respectivas formações da MPF as diversas modalidades da educação, em cooperação com o MEN e com o auxílio do pároco ou suas delegadas quanto à educação moral.

§ 3º - Será autorizado o funcionamento de centros de actividades em estabelecimentos de ensino particular, cuja importância e exemplar organização os justifiquem.

Art. 21º - Serão criadas escolas de graduadas e cursos de aperfeiçoamento para dirigentes e instrutores, professores e regentes, designadamente sobre organização da MPF, educação moral, educação elementar e canto coral, formação nacionalista e serviço social. Para a regência das escolas e cursos previstos, é instituído um voluntariado de comprovada idoneidade moral e técnica, e nele participarão, obrigatoriamente, as médicas escolares e as professoras de educação moral, de educação física e de canto coral. Os cursos de aperfeiçoamento para a educação moral serão organizados por forma a assegurar a inteira eficiência do disposto no artigo 2º. A direcção da OMEN acordará com o Instituto de Serviço Social a colaboração deste com MPF e poderá utilizar a de outras instituições que interessam à realização dos seus fins.

Art. 22º - Para os serviços centrais da MPF podem ser requisitadas duas médicas escolares e duas professoras de ensino primário ou profissional, sem prejuízo dos respectivos vencimentos e contando-se o tempo de serviço que prestarem para todos os efeitos legais.

Art. 23º - A MPF adopta o dia 1 de Dezembro como data das suas comemorações próprias, mas intervirá sempre também nas grandes festas nacionais de 14 de Agosto e de 28 de Maio, podendo ainda participar em festas educativas ou patrióticas quando o ministro o autorizar. De forma especial a MPF colaborará na comemoração Tricentenária da Restauração a 1 de Dezembro de 1940.

Art. 24º - É autorizada a direcção da OMEN a aceitar as liberdades destinadas à secção feminina da Mocidade Portuguesa, designadamente para uniformes de filiadas da MPF e serão proclamados beneméritos da Mocidade Portuguesa todas as instituições e indivíduos que contribuam notavelmente para a realização dos seus fins.

Art. 25º - Para a execução do presente regulamento fica o Commissariado Nacional da MPF autorizado a expedir, ouvida a direcção da OMEN, as instruções que forem necessárias, submetendo os casos omissos com o seu parecer, à resolução do ministro da Educação Nacional”.

Esta organização foi fundada com a intenção de promover a herança destas mulheres, determinada pela Natureza. A diferença entre sexos não é vista como discriminatória, mas antes como um complemento glorioso do gosto e orgulho em ser mulher. Assim, denota-se uma preocupação extrema em fazer a separação das vertentes militaristas e físicas na formação das mulheres jovens, prevenindo o carácter não soldado da MPF, assim como o tipo de desporto mais apropriado às futuras esposas e mães, como consta no SPN, citado por Mascarenhas (s.d., p. 59) :

“ a MPF não é uma milícia feminina com aspirações masculinas: é uma organização de raparigas que não deixam de ser raparigas, correctas e arrumadas, respeitam a ordem, obedecem às suas dirigentes e são prova da disciplina, mas sem rigidez” (SPN, s. d., p.59). “Por isso, a ginástica, os jogos e os desportos estão no campo de acção da MPF, mas dela são banidas as competições atléticas, os desportos prejudiciais à missão natural da mulher e tudo o que possa ofender a delicadeza do pudor feminino” (§ Único do artigo 4.º do Regulamento – SPN, s. d., p.7)”.

Como podemos concluir a partir da leitura deste fragmento, a MPF ocupava sempre um lugar à parte da Mocidade Portuguesa Masculina, no entanto, participavam em quase todas as manifestações, marchas e paradas ao lado dos rapazes (Arriaga, 1976, p. 124).

A MPF como extensão da OMEN visa a reeducação da mulher para os seus futuros deveres, transformando-se, a primeira, essencialmente numa obra de formação, com o intuito de abarcar a Mocidade Portuguesa, com formação ou não. Segundo Cova & Silva (1999, p. 89) a MPF “pretendeu abranger a «Juventude de todo o Império» dos 7 aos 14 anos (...) onde todas as alunas frequentavam obrigatoriamente actividades de formação moral e nacionalista”.

A Mocidade Portuguesa Feminina demonstra ser uma organização pensada ao milímetro, devido ao estabelecimento de quadros hierárquicos dentro da mesma, com base na idade, em quatro escalões: 1.º Lusitas, dos 7 aos 10 anos completos; 2.º Infantas dos 10 aos 14 anos; 3.º Vanguardistas, dos 14 aos 17 anos; 4.º Lusas, dos 17 em diante” (Estatuto, Artigo 10.º) (Rosas & Brito, 1996, p. 609).

Mesmo no que diz respeito ao vestuário, este determina-se pelo escalão, consistindo na blusa de seda ou popelina verde, saia de fazenda de lã castanha, especificada por pormenores como o comprimento da saia, número de pregas, tipo de casaco e altura dos saltos de sapatos, visto que todos estes parâmetros se relacionavam com a discrição e seriedade que o vestuário feminino deveria representar. Segundo o estatuto, artigo 16 citado por Mascarenhas (s. d., p. 61):

“«as pregas são cosidas até ao máximo de 15 cm abaixo da cintura», regra preventiva das saias justas, altura dos saltos de sapatos é autorizada «no máximo de 5 cm», conforme as idades e estaturas das filiadas e somente no escalão das Vanguardistas e Lusas. O emblema era usado na manga esquerda. No cinto de cabedal, o S, o mesmo S da mocidade masculina, referência do culto ao «Pai da Nação», Salazar”.

No entanto, o custo do uniforme desempenhava uma despesa extra, não podendo os pais suportá-la devido ao seu elevado custo, para o pouco poder de compra das famílias portuguesas desta época. A MPF, para solucionar esta questão, solicita subsídios a entidades municipais e realiza espectáculos, geralmente orfeónicos, cujas receitas revertem para a compra de uniformes das filiadas pobres. Devido ao facto de se manterem as dificuldades, o uso do uniforme passa a voluntário, exceptuando as ocasiões oficiais.

No que diz respeito à saudação do regime, adoptaram pela saudação romana, na qual os professores e aos alunos trocavam replicas como: - Quem vive? – Portugal, Portugal, Portugal, Salazar, Salazar, Salazar ! (Georgel, 1985, p. 70).

A sua influência crescerá de tal ordem, interferindo directamente com a forma de leccionar, ou seja, as professoras ou regentes escolares do ensino primário deverão “ministrar às respectivas formações das MPF as diversas modalidades da educação em cooperação com a OMEN e com o auxílio do pároco, ou suas delegadas quanto à educação moral” (§, 2.º, artigo 20.º). Tiago (1998, p. 53), em forma de desabafo comenta a seu dilema “as quartas-feiras de manhã temos as aulas de mocidade portuguesa. Como vou dá-las de acordo comigo, como meus objectivos?”.

Na Legislação Escolar (1965, p. 405) encontramos o próprio Plano de Actividades:

“ Art.º 15.º - 1. As actividades realizam-se às quartas-feiras na parte da manhã ou da tarde, se não puder ser na da manhã, em 3 tempos lectivos seguidos:

Formação Moral e Social.....	1 tempo
Lavores.....	1 tempo
Canto Coral	$\frac{1}{2}$ tempo
Jogos	$\frac{1}{2}$ tempo

Nas escolas que funcionam em regime de curso duplo, as alunas do turno da tarde terão as suas actividades na tarde do mesmo dia.

2. As actividades são ministradas pelas próprias professoras; para o registo dos «Sumários» das lições seguir-se-á o mesmo regime que para as actividades escolares.

3. O horário deve ser, em cada ano, enviado à Subdelegacia, em duplicado, até ao fim do Outubro.”

A Igreja é chamada novamente a participar na educação por intermédio da MPF, implementando-se cursos de formação da MPF, de carácter obrigatório, para as alunas das Escolas do Magistério Primário e das alunas do liceu normal. Até mesmo as professoras estagiárias do ensino secundário

serão sujeitas à frequência de cursos para dirigentes dos centros secundários da MPF. Estes cursos abrangiam duas componentes, a teórica que abarcava a formação moral, religiosa e nacionalista e, a componente prática que englobava a formação feminina, economia doméstica e puericultura (Cova & Silva, 1999, p.87).

No que diz respeito a estas novas disciplinas, a formação moral, religiosa e nacionalista, salienta-se a importância que têm para o MPF, pois a sua principal missão reside na formação das jovens. Para que esta formação seja eficaz, deve partir-se de uma correcta formação dos educadores que se tornarão no meio de transmissão desta doutrina. A organização toma a seu cargo a formação da nova geração que será apelidada de “elite” feminina do Estado Novo. Um das finalidades da MPF era conduzir a juventude das classes médias urbanas, mais sensíveis aos movimentos de discordância e a moral oficial (Brasão, 1999, p. 65).

Na convicção de Mascarenhas (s. d., p.64), a estas educadoras de elite será exigida “uma sólida formação moral e até qualidades naturais (...) para que, sendo respeitadas, sejam obedecidas e, sobretudo, imitadas” Como referido no texto supra, o grau de exigência para com estas formadoras era de elevado, devendo as mesmas operar como exemplos de virtude, pois só assim poderiam ser um bom exemplo, digno das funções que lhes tinham sido atribuídas.

Convém proceder-se à distinção entre “elite” e “massa”, pelo que elite teria como vocação educar e servir socialmente e distribuir, por outro lado, no seio da “massa”, os conceitos de caridade e da missão da mulher no lar (Cova & Silva, 1999, p. 88).

Na opinião do Comissário Nacional, é no centro que a filiada aprende a conhecer e a amar a Mocidade, exercitando-se no cumprimento dos “Deveres da Boa Filiada”, reforçando os ensinamentos transmitidos pela MPF, imprescindíveis na formação das jovens portuguesas. No que concerne aos “Deveres da Boa Filiada”, passamos a enumerar os mesmos, segundo Macarenhas (s.d., p.65):

- I. “Ama a Deus, cumprindo fielmente a sua lei;
- II. Respeita e faz respeitar a sua dignidade de mulher;
- III. Ama a verdade que pratica em todas as suas atitudes;

- IV. Faz o bem, mesmo com o sacrifício próprio;
- V. É leal e assume sempre a responsabilidade dos seus actos;
- VI. É activa e disciplinada, cumprindo com alegria e acatando com respeito os conselhos das Dirigentes e das Graduadas, hierarquicamente superiores;
- VII. É afável, delicada e generosa para todos;
- VIII. Procura valorizar-se pelo trabalho e pelo estudo, preparando-se para o desempenho da sua missão futura;
- IX. Serve com amor o ideal cristão na vida de família e na sociedade;
- X. Prestigia pela sua conduta, em toda a parte e sempre, a MPF”.

Todas as novas áreas de formação interrelacionam-se, pois todas se tornam importantes para a correcta e completa formação da rapariga portuguesa de modo a melhor cumprir o seu destino.

No dizer de Rodrigues (2006, p. 36, 37), “a mocidade portuguesa tinha por objectivo a formação física, moral e patriótica da juventude portuguesa, desenvolvendo um sentimento de ordem, do gosto pela disciplina e no inculcar de uma educação cristã”. No entanto, na área da formação cristã, a MPF, não ensinará catecismo, visto que essa área não lhe compete, orientando, no entanto, no sentido do respeito pelos ideais do cristianismo, visto que tanto um como o outro fazem parte da ideologia salazarista como integrante na formação do Nacionalismo, distinguido sob o signo da trilogia “Deus, Pátria, Família”, valores amplamente difundidos nas escolas (Arriaga, 1976, p. 123).

A formação moral e social dirigia-se, inicialmente, às dirigentes e massas de filiadas. Todavia, com o passar do tempo, sai deste âmbito abrangendo toda a população feminina através da realização das actividades: A Semana da Mãe, Exposição de Berços e de Enxovais, As Embaixadas da Alegria e Bondade, e ainda, Folar da Páscoa. Durante as épocas festivas, como o Dia da Mãe (comemorado a 8 de Dezembro), o Natal (época em que as raparigas visitavam asilos, hospitais e creches), a Páscoa (em que era feita a distribuição do “Folar da Páscoa”), a actividade da MPF era bastante intensa e abrangente (Ferreira, 1994, p. 197 - 198).

Procurava-se que todas as actividades realizadas reflectissem as distintas áreas de formação como os trabalhos manuais, os jogos florais, campos e colónias de férias, pretendendo-se, através destas demonstrações, justificar a intervenção da organização nas áreas curriculares da escola.

Tanto a OMEN como a MPF apresentam uma íntima ligação com a Igreja e os ideais defendidos por esta. Durante a sua longa existência, a Mocidade Portuguesa Feminina, promoveu e participou em inúmeros acontecimentos

religiosos. Chega-se mesmo a estabelecer a comparação entre as raparigas católicas e as raparigas que trabalham. As primeiras são portadoras de todas as virtudes, como o desinteresse, a honra, o espírito trabalhador, alegria e acima de tudo o espírito de protecção da sua família. As segundas, as trabalhadoras, reflectem os traços negativos que uma mulher pode ter, como o romantismo, revolta, cinismo e a pobreza. Denota-se uma enorme resistência à aceitação da mulher que trabalha, e sendo, muitas vezes, motivo de desdém e troça (Brasão, 1999, p. 68).

Do vasto leque de áreas curriculares leccionadas pela MPF, há ainda a referir uma outra de grande interesse, a educação física “ (...) educação física, sempre associada à higiene, visará o fortalecimento nacional, a correcção e a defesa do organismo, tanto como a disciplina da vontade, a confiança no esforço próprio, a lealdade e a alegria sã, mediante actividades rigorosamente adequadas ao sexo e à idade” (Estatutos, artigo 4.º).

A educação física surge como disciplina que trará equilíbrio entre a mente e o corpo, para que se complete a máxima latina ***uma mente sã num corpo sã***. No parecer de Brasão (1999, p. 59), “o uso do conceito de cultura física ganha plena legitimidade no contexto das duas primeiras décadas do salazarismo”. A formação intelectual, não será ostracizada, contudo é tratada de uma forma cuidada, isto porque a sua má administração conduzirá à subversão social.

Esta disciplina usufruirá de uma grande adesão por parte das filiadas, devido às várias modalidades que comporta, embora todos os desportos praticados tenham sido sujeitos a uma rigorosa selecção para que não houvesse qualquer tipo de ameaça à integridade física do corpo feminino. Similarmente nesta área, estabelecem-se duras regras a cumprir, como o uso, embora não obrigatório, do fato de ginástica, idealizado pelo Comissário Nacional da MPF, assim como a “separação de sexos” (Cova e Silva, 1999, p. 84).

A Educação feminina segundo Mascarenhas (s.d., p.72), era desde o início, organizada por escalões para as filiadas com programas específicos:

- “Lusitas: Religião (Catecismo), Formação Nacionalista, Higiene, Canto Coral, Educação Física e Trabalhos Manuais;

- Infantas: Religião e História Sagrada, Formação Nacionalista, Higiene, Economia Doméstica, Canto Coral, Educação Física e Trabalhos Manuais;
- Vanguardistas: Moral e Religião, Formação Nacionalista, Higiene e Cuidado com os Dentes, Puericultura, Economia Doméstica, Canto Coral e Educação Física;
- Lusas: Higiene, Puericultura, Enfermagem, Prática de Línguas Vivas, Desenho, Dactilografia, Malhas, Rendas e Bordados, Corte e Costura, Chapéus, Economia e Arte no Lar, Indústrias Caseiras, Jardinagem e Criação de Animais.”

Esta variadíssima panóplia de áreas curriculares de educação feminina, juntamente com o nacionalismo e cristianismo tem como objectivo principal combater os vícios femininos, o modernismo, a perda de feminilidade da mulher.

Para melhor difundir as suas ideias de instrução a MPF da início a várias publicações, nomeadamente o Boletim de Instrução para Dirigentes da MPF para as graduadas, Menina e Moça, onde predominava a defesa dos valores maternos e domésticos (Rosas & Brito, 1996, p. 610). A temática nacionalista domina todas estas publicações, manifestando-se em artigos sobre História de Portugal, sobre heroínas e heróis, sobre santos e santas, e, posteriormente, sobre o tema “Ultramarino” que será largamente abordado. De entre os inúmeros temas realça-se o tema do Culto ao Chefe: Carneiro Pacheco e Salazar, o mais ovacionado “o D. Nuno do século XX que tirou Portugal do abismo”, “o salvador”, “o redentor”, “nome que em si encerra uma nação” (Mascarenhas, s. d., p.69).

Esta devoção a Salazar, por parte das filiadas na MPF, será alimentada até à sua extinção, realizando inclusive várias visitas ao “Chefe da Nação”.

Imagem 5 - Mocidade Portuguesa Feminina e Salazar



Fonte: Fotobiografias Século XX – António Oliveira Salazar, p. 151

Capítulo 3 – O Ensino Primário no Estado Novo

A educação, assim como todos os restantes campos governamentais e sociais estiveram quase sempre sobre o poder e comando total de António de Oliveira Salazar. Como Chefe de Estado tomava todas as decisões, independentemente da opinião de terceiros. Segundo Mónica (1978, p. 90), “durante mais de quarenta anos governou sozinho, «não (procurando) ser amado sem antes se colocar em posição de ser temido»”. Com uma ideologia muito própria, exacta e vincada, Salazar comandou o país sobrepondo-se mesmo aos “grupos” católicos, dos quais ele já havia sido parte integrante.

Durante as quatro décadas, Salazar chefiou o povo português à sombra da sua trilogia «Deus, Pátria e Família», criada sob influência directa da divisa Carlista «Deus, Pátria e Rei», ou seja, foi inspirada na divisa dos adeptos de Carlos de Bourbon defensor do absolutismo em Espanha e que conduzia várias guerras anti-liberais a partir do país Basco (Medina, 2000, p.62). Para Salazar, a palavra «Pátria» significava «Nação», e esta por sua vez encontrava-se no seu lugar. No entender de Medina (2000, p. 81), a trilogia “traduzida nos seus verdadeiros vocábulos (...) significa Religião, Nação, Família: assim sim, a divisa de Salazar estaria vertida em termos perfeitamente salazaristas”. Como poderemos deslindar, ela estava constantemente presente na educação. Como exemplo apresentamos, fragmentos do livro da segunda classe (páginas 5 e 11) citados por Bívar (1971, p. 27):

“ No berço, aprendi a dizer Mãe. Ao colo de minha Mãe, aprendi a dizer Pai. Depois, Pai e Mãe ensinaram-me a dizer Deus (...). Na família, na escola e na igreja, hei-de aprender a conhecê-los cada vez melhor.

Mas os principais cuidados e desvelos de meus pais são para os seus filhos, aquém eles criam no amor de Deus e da Pátria.”

Tendo em consideração que o principal objectivo de Salazar residia no comando de tudo e de todos, a escola funcionava como um excelente local de socialização. Se as crianças fossem formadas dentro de regime ambicionado, quando atingissem a idade adulta, o controlo seria garantido e sem intranquilidades. Na opinião de Diniz (1993, p. 31) “a Escola foi considerada a instituição privilegiada para a formação do homem “submisso” ”. Uma das formas subtis e despercebidas por parte do povo (pobres e trabalhadores), de

formar seres subjugados, era alimentar delicadamente o analfabetismo, ensinando-se na escola apenas o que era estabelecido pelo próprio Ministério da Instrução / Educação Nacional.

Como podemos perceber, as crianças apenas aprendiam a ler, escrever e contar o mínimo necessário para sobreviverem. João Ameal citado por Carvalho (2001, p.727), relata que “Portugal não precisa de escolas...ensinar a ler e a escrever é corromper o atavismo da raça”. Quanto maior fosse a falta de conhecimentos literários por parte do povo, menor seria a possibilidade de tomarem conhecimento de todas as problemáticas e acções menos correctas levadas a cabo pelos seus governantes.

Numa das publicações de “A Voz” encontra-se a seguinte reflexão citada por Mónica (1978, p.146), “abrir uma escola, [já] não [era] fechar uma cadeia: [era] abrir dez cadeias”. Apesar de frequentarem a escola, os portugueses permaneciam analfabetos, encontrando-se muito mais submissos às entidades patronais, visto que dependiam delas para quase tudo, surgindo nesse mesmo momento, no jornal “O Século” citado por Carvalho (2001, p.726), um artigo onde podemos ler “a parte mais linda, mais forte e mais saudável da alma portuguesa reside nesses 75 por cento de analfabetos”.

Durante o Estado Novo, educação e instrução constituíam-se como dois termos muito distintos e em nada complementares. Na opinião dos governantes, era indispensável ensinar a criança a ter uma conduta correcta perante o estabelecido e os labores do campo/domésticos e não propriamente, instruir a leitura e a escrita. Um dos seus receios era a população rural aprender a ler /escrever, não querendo mais tarde retornar ao trabalho árduo dos campos. Às crianças era possibilitada a ambição e a cobiça de um ofício melhor do que o dos seus pais, não sendo, contudo, uma boa perspectiva de futuro. Na opinião dos governantes, o filho do padeiro teria que ser padeiro; o filho do pastor teria que ser, igualmente, pastor. No parecer de Sampaio (1976, p. 15), era erradíssimo que as facilidades da instrução fossem “aproveitadas, por quem, por mera estultícia deu desmesurada ambição, se não resigna a profissões menos exigentes, mais modestas, mas utilíssimas e nobres”.

A mobilidade social era uma transição impensável, permitindo-se atingir o topo apenas com muito esforço e dedicação, mas sempre dentro do seu ramo de trabalho. No alvitre de Mónica (1978, p.133):

“a visão salazarista da sociedade como uma estrutura hierárquica imutável conduziu a uma concepção diferente do papel da escola: esta não se destinava a servir de agência de distribuição profissional ou de detecção de mérito intelectual, mas sobretudo de aparelho de doutrinação. Para o salazarismo não havia, aliás, qualquer razão para justificar as desigualdades económicas, que eram inevitáveis e instituídas por Deus”.

Tendo como suporte o supra referido, temos condições para aludir que a escola, durante o Estado Novo, constituiu-se como viveiro com o intuito de cultivar os valores éticos e profissionais de que o ser humano precisava, ou seja, ensinar o que convém que saibam e eliminar tudo o restante (Mónica 1978, p. 132). No dizer de Formosinho (2000, p. 32) “O Estado Novo, embora tenha restabelecido uma relação privilegiada com a Igreja, não deixou de se assumir como Estado-educador, a quem incumbia a educação nacional. “

Para garantir/registar o funcionamento de todas as ideologias estipuladas, no início de cada ano escolar os responsáveis das escolas primárias e dos postos escolares dispunham da primeira semana de Outubro (do dia 1 ao dia 6) para realizarem os trabalhos preparatórios, as matrículas, assim como a escrituração escolar.

No primeiro dia de aulas todos os pressupostos administrativo-escolares tinham que estar devidamente firmados, inclusive os livros de escrituração obrigatórios: Livro de Matrícula (registo de frequências e seus resultados) (anexo 1); Diário de frequência (anexo 2); Registo de visitas respeitantes aos serviços de inspecção e disciplinares; Correspondência expedida (anexo 3) e o Inventário do mobiliário e material (Legislação Escolar, 1965, p. 43 - 49).

A Educação / Instrução no decorrer do Estado Novo criou características únicas que marcaram as páginas da História da Educação em Portugal. Para uma melhor percepção das mesmas, procederemos à explanação específica das que consideramos mais marcantes.

3.1 - Escola “Sagrada Oficina de Almas”

A escola, como mencionamos anteriormente, constituiu o espaço ideal para que Salazar e os seus discípulos fomentem de forma circunspecta todas as suas ideologias e objectivos. Grande parte do regime ditatorial que se expandiu no nosso país desenvolveu-se entre as quatro paredes caiadas de branco que existiam em quase todos os recantos do território nacional.

Todas as especificidades que marcaram a educação até à ditadura foram apagadas de forma violenta e apressada, sendo poucos os “quadros pretos” que não tiveram a lixeira como destino final, ou se não viram totalmente transformados, quadros esses que levaram anos a ser conquistados, formulados e implementados.

A educação começou a ser vista como um receituário político usado para abraçar as almas portuguesas de um paraíso perdido, por via do renovamento das virtudes aglutinadas à religiosidade popular (Melo, 2001, p.51).

Toda a acção educativa e variantes da mesma adquiriram um novo tom, que nem sempre foi alegre e condizente com os gostos e vivências das próprias crianças. Todos os agentes (professores, pais, crianças) tiveram que readaptar-se aos seus novos deveres e funções.

O professor deixou de ser um transmissor de conhecimentos, de saberes, um impulsionador, para adoptar a identidade de “fantoche” ou de “marioneta” dos objectivos que os governantes tinham seleccionado e imposto no campo da instrução, ou melhor da educação. Tornava-se mais relevante moldar as crianças confiadas nas mãos dos professores como pedaços de barro virgem, do que leccionar e vincar os programas escolares.

No dia 14 de Junho de 1936, o Ministro da Educação Nacional, o emblemático Carneiro Pacheco citado por Teodoro (2001, p. 180), declarou que:

“O mestre não é um burocrata, mas um modelador de almas e de portugueses. Quem, por aberração, o não quiser ser haverá de retirar-se, porque Portugal, tendo decidido voltar à escola, já dela não sairá.

Entre magoado e amigo, Salazar dirigiu um dia aos professores, perante a mocidade ansiosa, esta interrogação memorável:

- «Onde está a escola, a sagrada oficina das almas»?

Fiador da escola, neste limiar do ano XI da Revolução Nacional, eu respondo daqui a Salazar:

- A escola vai cumprir o seu papel de formar portugueses!”.

Não se alteraram apenas os exemplos dos agentes da educação, mas sim, tudo o que directa ou indirectamente se relacionava com a mesma. Como exemplo, podemos referir: os livros escolares (livro único e aprovado pela censura, assim como as frases de carácter obrigatório); a escolaridade obrigatória (diminuída); os programas (reduzidos e simplificados); os acessórios das salas de aula; os materiais didácticos (a colecção de quadros que se intitula a “Lição de Salazar”) e o término da coeducação.

A sociedade do Estado Novo era extremamente organizada e disciplinada, onde todos os cidadãos sabiam o lugar que poderiam e deveriam ocupar. Esta hierarquização devia-se, sobretudo, à educação ministrada à sociedade. Por intermédio das crianças e a partir delas, os dirigentes políticos “doutrinavam” não só os olhares inocentes, assim como, os respectivos pais e familiares. Inúmeros exemplos poderíamos exhibir de modo a patentear esta reflexão, no entanto optamos por apresentar uma das páginas do manual único da 1ª classe:

Imagem 6 - Lição da Letra “L”



Fonte: História do Ensino em Portugal, 2001, p. 769

No entender de Rodrigues (2006, p. 28), Salazar desde sempre se apercebera que as instituições escolares eram um importante meio de “inculcação de valores, impondo a quem a frequentasse uma disciplina rígida dos espíritos e dos corpos. A escola surge como uma arena onde os problemas sociais estão presentes e são reelaborados”.

Numa sociedade onde predominava o analfabetismo e os acessos a determinadas localidades eram muito precários, a escola primária assumia o indispensável papel de difusora de valores, funcionando o professor/regente como maestro da mesma.

O professor assumia o perfil de um apóstolo do regime, forçando-se a garantir a aquisição por parte dos alunos dos valores de respeito pelas instituições, de obediência e de um sentimento nacionalista que estimulasse o amor à pátria e o culto da figura do Presidente do Conselho e do Chefe de Estado (Rodrigues, 2006, p. 29).

Neste sentido, referimos Augusto José Monteiro, citado por Pereira (2002, p. 59), que afirma recordar-se perfeitamente das “muitas normas e princípios e obrigações e repressões – assim se ensinavam a disciplina e a obediência. Para além do muito que se proibia, era praticamente obrigatório fazer o que não se proibia”.

3.2 - Obrigatoriedade da Frequência Escolar

Com o ingresso de António Salazar ao governo, a educação começou a ser vista como um sector de enorme importância e relevo, uma vez que, passou a ser uns dos campos estratégicos da corrente que pleiteava numa mudança definitiva de regime.

As alterações não tardaram a irromper e o desejo de educar em função da Pátria e dos objectivos do Estado Novo encontravam-se expressos em todas as modificações, como por exemplo, na mudança da designação do Ministério da Instrução Pública, que passou a ser denominado Ministério da Educação Nacional, a 11 de Abril de 1936. Segundo Gustavo Cordeiro Ramos,

citado por Nóvoa (2005, p. 33), alargava-se assim “a acção da escola, cujo fim não era apenas ensinar, mas sobretudo educar politicamente”.

As remodelações não cessaram e no dia 9 de Outubro de 1937 é publicado o Decreto-lei nº 28 081 que decreta a extinção do ensino infantil oficial. A escolarização obrigatória também foi reduzida (através da publicação do Decreto-lei nº 27 603, no dia 20 de Março de 1937) para três anos, situação que se manteve para o sexo masculino até 1956 (Decreto-lei nº 40 964, de 31 de Dezembro) e para o sexo feminino até 1960 (Decreto-lei nº 42 994, de 28 de Maio) (Reis, 1996, p. 660, Vol. II) (Pires (et.al), 1989, p. 48).

Apesar da escolaridade obrigatória ter a duração de 3 anos, foi publicada a Lei n.º 1: 969, a 20/5/938 estabelecendo com a sua Base II, que o ensino primário abarca dois graus de educação o elementar e complementar. O primeiro – elementar - abrange a 1.^a, 2.^a, e 3.^a classes, o segundo – complementar – compreende as 4.^a e 5.^a classes. Como as duas últimas classes ainda não se encontravam regulamentadas, a 4.^a fazia parte do ensino elementar, continuando a ser ministrada nas escolas primárias existentes (Taborda, 1943, p. 8).

A obrigatoriedade referia-se a todos os portugueses física e mentalmente sãos, com idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos. No entanto, podemos encontrar na Base II da Lei nº 1:969, de 20/05/938, referenciada por Taborda (1943, p. 20), uma autorização específica para algumas das crianças que possuíam 6 anos “ pode ser autorizada, aos seis anos completos, a matrícula das crianças que possuem a robustez física e desenvolvimento mental compatíveis com o normal aproveitamento escolar”. Contudo, para obter tal autorização, o requerimento dirigido a Sua Ex.^a o Ministro da Educação Nacional, tinha que se fazer acompanhar de um atestado médico comprovativo da robustez física e mental da criança, assim como da certidão de nascimento.

Os 7 anos de idade para ingressar no ensino eram do conhecimento de todas as instituições escolares, mas algumas escolas primárias facilitavam (deixavam entrar antes de terem a idade estipulada), sendo tal comportamento conhecido pela Direcção Geral. Esta, assim que tomou conhecimento da situação, publicou a circular nº 14 em 08/08/932 com a seguinte comunicação (Taborda, 1943, p.22):

“Tendo chegado ao conhecimento desta Direcção Geral que algumas escolas do ensino primário elementar não se observam as disposições legais aplicáveis, quanto à idade dos alunos no acto da matrícula, Sua Ex.^a o Ministro, por seu despacho de 2 do corrente, determinou que se chamasse a atenção de V. Ex.^a para a obediência rigorosa das disposições da lei sobre matrícula naquelas escolas ... A admissão na 1^a classe só pode efectuar-se desde que o aluno, ao iniciar a matrícula no mês de Outubro de cada ano, tenha completado 7 anos ou os venha a completar durante esse ano civil – art. 36º do decreto nº 6:137 e art. 1º do decreto nº 13:791”.

No dia 9 de Julho de 1964 através do Decreto-lei nº. 45 810, no dizer de Carreira (1996, p. 26, 27), a obrigatoriedade fixou-se em seis anos, e em 1973 o sistema educativo “passou a abranger a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação permanente. O ensino escolar compreendia o ensino básico – primário e preparatório –, o secundário, a formação profissional e o ensino superior. O ensino básico era obrigatório e com a duração de oito anos.”

O grande avanço verificado com a subtil implementação do Decreto-Lei de 1964, tornou-se num dos primeiros sinais da pressão internacional que se apoderava da Nação e das elevadas taxas de analfabetismo. Tornou-se num meio de responder às tensões sectoriais do mercado de trabalho nacional (época de um certo desenvolvimento industrial e que torna patente a falta de mão-de-obra minimamente qualificada).

Apesar da publicação da lei da obrigatoriedade escolar a todas as crianças, muito poucas iniciativas se realizaram com o propósito de cumprir a legislação, visto que este movimento não foi acompanhado de uma vontade política interessada e persuasora, uma vez que tudo isto poderia “embater” nos seus desígnios.

A matrícula nas escolas primárias poderia ser realizada numa escola de ensino oficial ou particular, sendo impreterível para todas as crianças que completassem os 7 anos até ao dia 31 de Dezembro, decorrendo entre os dias 1 e 7 de Outubro (no ensino oficial). No ensino particular, a matrícula poderia ser feita entre o dia 1 e 15 de Setembro nas delegações Escolares de cada concelho ou nas Secretárias das Zonas Escolares de Lisboa ou do Porto (Legislação, 1965, 31- 40).

Tabela 1 – Alunos – Ensino Primário

(inclui adolescentes e adultos)

Anos	Ensino Oficial		
	Masculino	Feminino	Total
1930	241 856	180 768	422 624
1940	315 639	239 253	554 892
1950	339 203	270 706	609 909
1960	439 266	406 758	846 024

Fonte: Nova História de Portugal / Portugal e o Estado Novo, 1992, p. 481

Tabela 2 – Ensino Oficial Primário

Ano	Inscritos, no ensino oficial (em milhares)
1964/65	850,1
1968/69	912,3
1974/75	875,9

Fonte: O Ensino Básico em Portugal, 1989, p. 63

De acordo com o que estava estipulado, todos os pais ou tutores (encarregados de educação) tinham o dever de matricular os seus descendentes. Caso não o fizessem teriam que pagar uma multa, como demonstra Taborda (1943, p.9), “Caso não dêem resultado as instâncias dos professores, junto do pai ou tutor da criança, estes serão condenados ao pagamento de uma multa, variável conforme a situação social do pai ou tutor. (...) Essa multa nunca poderá ser inferior a 5\$00”.

Para se proceder à matrícula após a data oficialmente estipulada (1 a 7 de Outubro), e segundo a Legislação Escolar (1965, p. 3), esta “só pode ser autorizada, em casos excepcionais devidamente fundamentados, até 31 de Dezembro, mediante o pagamento da propina especial de 20\$00, 50\$00 e 100\$00, conforme a inscrição se verifique durante os meses de Outubro, Novembro e Dezembro”.

As multas eram aplicadas em caso de falta de matrícula e em situações por falta de assiduidade. Todas estas decisões, assim como os respectivos valores a pagar, encontravam-se estipulados pelo Decreto-lei n.º 42 994, de 28 de Maio de 1960, desde o artigo 28.º ao 36.º. Ao folhearmos os artigos mencionados deparamos com várias situações e correspondentes orientações (Legislação Escolar, 1965, p. 38, 39):

“Art.º 28.º - 1. Incorrem na pena do nº 1 do artigo anterior os encarregados de educação dos alunos que, com o seu conhecimento ou por negligência, faltarem, durante o mês, mais de três dias sem motivo ou sem declaração oportuna do motivo.

2. As reincidências durante o mesmo ano escolar serão punidas com o dobro da multa.

Art.º 29.º - 1. Os directores dos estabelecimentos de ensino oficial ou particular darão conhecimento à direcção do distrito escolar, até ao dia 5 de cada mês, das transgressões à obrigação do ensino cometidas no mês imediatamente anterior pelos encarregados de educação”.

2. Os directores dos estabelecimentos de ensino primário oficial que não derem cumprimento ao preceituado no número anterior, bem como os agentes de ensino responsáveis, incorrem em penas de multa iguais às que deveriam ter sido aplicadas aos encarregados de educação, sem prejuízo de outras sanções disciplinares.

.....
Art.º 33 – 1. Até ao dia 20 de cada mês os directores dos distritos escolares enviarão às entidades ou serviços processadores de abono de família nota dos benefícios cujos educandos tenham faltado mais de três dias sem motivo justificado ou sem declaração oportuna do motivo” (anexo 4).

Entretanto, o valor das multas era depositado na Caixa Escolar que, na época, existia em todas as escolas primárias.

Podemos então denotar que todas estas transformações traduziam uma intenção de orientar, prioritariamente, para a “educação”, denunciando uma subalternização da “instrução”. A instrução passava a ser encarada como um mero treino do intelecto, ao passo que a educação funcionava como uma condução firme pela mão até à meta determinada como ideal (material e espiritual), ou seja, conduzindo a formação do carácter. Toda a imagem retratada anteriormente é-nos confirmada por Rosas (1992, p. 459) quando refere que a “afirmação nacionalista do primado nacionalista da educação sobre a instrução comporta um dimensão moral e política, que reforça a vertente de enquadramento da escola, bem explicitada por Gustavo Cordeiro Ramos num discurso de 1936:

«Alargou-se a acção da escola, cujo fim não era apenas ensinar, mas sobretudo educar politicamente, no sentido nobre da palavra, isto é, transmitir

conhecimentos que não contrariem, antes favoreçam os fundamentos morais do Estado»”.

Os dirigentes e apoiantes das ideologias do Estado Novo depositaram nas escolas primárias as suas orientações, com a finalidade de formar cidadãos disciplinados, acomodados, conformados e cristãos.

3.3 - Caixas Escolares

As caixas escolares tornaram-se num dos recursos criados com a finalidade de prestar assistência social a alunos necessitados que frequentavam as escolas primárias em todo o território nacional.

A sua legalidade foi proclamada com a publicação do Decreto-Lei n.º 38 969, em 27 de Outubro de 1952, desde o artigo 58.º ao 63.º. No artigo 58.º (Legislação, 1965, p. 249), encontra-se mencionado que “ a assistência aos alunos pobres do ensino primário oficial será prestada através das caixas escolares e das cantinas escolares” destinando-se “a fomentar a matrícula e a regularidade da frequência nos estabelecimentos de ensino primário, mediante auxílio moral e material aos alunos que se encontrem em precárias condições económicas”.

As cantinas escolares desempenhavam, igualmente, um papel vital, sendo um dos reforços aproveitados para “convencer” os encarregados de educação e as crianças de que a frequência escolar regular constituía, não apenas um direito, mas simultaneamente um dever. Aos alunos “pobres” era-lhes permitido usufruir gratuitamente das refeições, nos refeitórios que funcionavam em edifícios próprios, anexos ou não às escolas, nos dias em que havia actividades lectivas. Para além de ajudar a “recheiar “ as caixas escolares, solidária, desenvolvia o espírito de cooperação entre os diferentes membros das instituições, uma vez que os alunos não carenciados podiam também almoçar nas cantinas, tendo, apenas, para tal, que pagar o valor estipulado e calculado de acordo com os rendimentos e bens dos seus tutores.

As caixas escolares tinham vários destinos e destinatários, sendo os principais: fornecer, gratuitamente ou a preço reduzido, os livros e o material escolar; repartir pelos “pobres” roupa e calçado; proporcionar colónias de férias

no campo ou na praia; e como país religioso que é, desenvolver o espírito de solidariedade.

Imagem 7 – Crianças para a colónia balnear infantil – 1939



Fonte: Evidentemente, História da Educação, 2005, p. 21

As atitudes referidas são de louvar, mas por vezes a forma indiscreta como eram executadas, ao invés de solidariedade e espírito cooperativo, demarcava-se, ainda mais, a diferença social que existia entre os meninos da sala. António Ricardo Mira supracitado por Pereira (2002, p. 54), relata-nos um episódio da sua infância que comprova isso mesmo:

“ Duas estridentes pancadas na porta fizeram-nos sair daquele mundo, mas não ficámos menos assustados. A porta abriu-se, por detrás dela, surgiram dois soldados da Guarda Nacional Republicana. Um deles trazia um saco enorme com algo lá dentro. Por momentos breves, pensei que viesse buscar algum de nós, talvez eu, que se tivesse portado mal e que, lá dentro da saca, já viesse algum menino de castigo. Depois, pareceu-me ser o pai Natal. Mas não era Dezembro e o pai Natal não seria assim.

Clarificada a situação, a alegria inundou-nos. Finalmente, chegara o tão esperado presente enviado pelo tal senhor que mandava em tudo e em todos.

No meio de grande confusão, que nem a nossa professora nem as autoridades quiseram ver, salvou-nos a navalhinha, que o Arlindo trazia sempre para cortar a Bucha que lhe servia de almoço, para romper a guita que cerrava a boca da saca de serapilheira. O Zé Moita, o mais valente e também o mais gordo da turma, num instante, dá-lhe a volta e fá-la vomitar o que tinha dentro. E ei-las, ali espalhadas, aos molinhos, por números, ao alcance das mãos pequeninas de todos, mil botinhas de borzeguim. Cheiram a cabedal fresco. Untadas. São novinhas em folha. Lindas! Era a surpresa tão esperada! O desejo invadiu-me a alma, mas logo a tristeza profunda nela se foi instalar. Só pude tocar as botinhas de borzeguim com os olhos e com a mágoa do peito daquele que ama o que não pode possuir. O livro das quotas da Caixa Escolar traíra-me ao catalogar-me como remediado entre os ricos que não havia e os pobrezinhos que enchiam a sala. Só estes tinham direito a um par de botas. Eles tê-las-iam por, estranhamente serem pobres e não por serem meninos. Eu não as poderia ter, estranhamente, por ser remediado e não por ser menino tal como eles.

Percebi, mais tarde, que aquela tristeza que senti foi além do desgosto por não poder ter, também eu, o meu par de botas. Foi, sobretudo, porque tendo eu sido discriminado, foram os meus colegas os verdadeiros alvos da discriminação. Foi a pobreza deles e das suas famílias que foi evidenciada”.

Para que a assistência escolar decorresse o mais organizada possível, instituiu-se, no dia 15 de Agosto de 1936, pelo Decreto-lei n.º 26 893, a Obra das Mães pela Educação Nacional (contribuindo igualmente para um maior controle governativo sobre as verbas das caixas escolares e cantinas). A finalidade da associação residia na garantia da assistência necessária aos pobres, para que não faltassem às aulas ou não tivessem os bens necessários para o fazer com dignidade (alimentação, roupa e livros).

3.4 - Coeducação

Uma das principais mudanças efectuadas, com o intuito de proporcionar a formação aludida, remete para a desactivação da coeducação, operando-se, esta, logo nos primeiros tempos do regime ditatorial. Os novos mentores consideravam vergonhoso (promíscuo) o facto de os meninos e de as meninas estarem juntos nas salas de aula.

A disposição oficial saiu a 8 de Junho de 1926 e nela encontrava-se determinado que em todas as localidades populacionais com mais de 9500 habitantes era obrigatório proceder à separação (Carvalho, 2001, p. 729). A frequência mista só era permitida em localidades com densidade populacional baixa, não se justificando o funcionamento de dois lugares (professores), ou em localidades onde era de todo impossível por razões materiais (condições da escola) a coexistência funcional de duas turmas.

Todo este procedimento será vincado através da publicação do Decreto-Lei n.º 27 279, a 24 de Novembro de 1936, que segundo Sampaio (1976, p.98) “ estabelece o regime de separação de sexos, no ensino primário elementar oficial e particular, propondo-se para este efeito o reajustamento, na medida do possível, das escolas de frequência mista”.

Mesmo perante o impedimento material (falta de instalações), instituiu-se que, nas escolas elementares ou postos escolares destinados à frequência de ambos os sexos, deveriam funcionar dois turnos, um para cada sexo, sendo o primeiro turno compreendido entre as 9 horas e as 11 horas e 20 minutos, e o segundo entre as 12 horas e as 14 horas e 20 minutos. Aos sábados o primeiro turno funcionaria entre as 9 horas às 10 horas e 30 minutos, ao passo que o segundo funcionaria entre as 10 horas e 45 minutos e as 12 horas (Sampaio, 1976, p. 99).

Com o desígnio de marcar ainda mais a ideia separação de sexos nas escolas primárias, foi publicado no dia 28 de Junho de 1929 o Decreto-Lei n.º 17 053, sublinhando a possibilidade de transferências de professores e professoras entre escolas ou lugares de escolas que pertençam a sexos diferentes, para escolas ou lugares vagos de igual categoria, onde o ensino deva ser provido por professores do seu sexo.

Aos olhos dos discípulos do Estado Novo a separação de sexos era portadora de bastantes vantagens, sendo algumas delas, segundo Sampaio (1976, p. 96, 97),: “o repúdio que dela faz a pedagogia, a posição contrário do povo português, a dificuldade em manter a disciplina, o prejuízo de ensino de labores, de educação física, a educação simultânea do espírito das meninas e dos rapazes, ao mesmo tempo que se diz prejudicar o combate ao analfabetismo.” A separação de sexos condicionou a criação de programas distintos de acordo com o sexo em questão, principalmente quando tinham aulas/encontros da Mocidade Portuguesa.

O término da coeducação era muito bem vista pelos seguidores de Salazar, alguns afirmavam que as meninas em particular estavam em perigo, porque poderiam ser importunadas com algumas linguagens obscenas dos rapazes. O editor de o Jornal “O professor Primário” citado por Araújo (2000, p.252) afirmou que as professores primários:

“competem-lhes educar, e não somente instruir e para que a educação fornecida seja pura e perfeita, necessário se torna que a moral sexual seja tomada em linha de conta. ... Pretendemos que os sexos, pela educação recebida baseada no respeito e no pudor, concorram para que a sociedade se purifique. E esta nunca poderá purificar-se sob este ponto de vista desde que a coeducação exista nas escolas e muito principalmente nas primárias, onde as crianças ainda embrionárias vão adquirindo pela convivência permanente dos sexos, uma liberdade que facilmente perdurará no dia de amanhã (Nunes, 1927)”.

Apesar das represálias de que poderiam ser vítimas, continuavam a existir seguidores da perspectiva oposta, alegando que os homens e as mulheres viviam em plena coeducação tanto na igreja, na família, como no seu dia-a-dia. O Jornal Educação Nacional aplaudia a última reforma educativa chegando mesmo a acusar, num artigo de 3 de Abril de 1927, que o “regime de coeducativo é uma mancha negra a emporcalhar a vida da escola. Tem o valor de um vômito sobre um quadro cheio de beleza” (Sampaio, 1976, p.97). Sousa Vairinho, citado por Araújo (2000, p. 255), também afirma que a coeducação é um meio de estabelecer a igualdade entre os homens e as mulheres, defende que “a escola coeducativa seria capaz de conduzir os dois sexos a «uma recíproca igualdade da cidadania»”. Almeida argumenta que a coeducação deveria continuar, pois seria uma forma de reduzir os custos em termos de tempos lectivos, uma vez que apenas um professor chegaria para ensinar rapazes e raparigas ao mesmo tempo (Araújo, 2000, p.256).

Para terminar o relato deste ponto, apresentamos dois testemunhos reais desta vivência. Referimos António Andrade e Silva e Augusto Santos Silva, citados por Pereira (2002, p. 27, 64), quando descrevem as suas escolas (oficial e particular); “era um bom edifício, com 12 salas de aula (metade para casa sexo), com cerca de 25 alunos por turma, 1 e 2 por carteira” e “de facto, o colégio tinha uma secção feminina e outra masculina, mas eram incomunicáveis”.

3.5 - Manuais Escolares

O manual escolar, tal como hoje, constituía parte integrante do quotidiano das escolas do Estado Novo, como utensílio de trabalho indispensável, uma vez que nele se encontravam implícitos os objectivos traçados pelo Ministério da Instrução.

O livro escolar movimentava-se como janela aberta para a realidade, ou seja, em muitos casos, era através dele que as crianças viviam as primeiras tentativas de desfragmentação e interpretação da realidade que as circundava. Este era arquitectado com base em factos tidos como importantes para as gerações futuras, mas mesmo assim, reservando-lhe algum cuidado, para além de transmitir conhecimentos intelectuais, era, igualmente, transmissor de valores afectivos, estéticos, sociais e espirituais. Segundo Dewey (2004, p. 69), os valores não deveriam “ser confundidos com instâncias imediatas e não reflexivas de gosto, apreciação de coisas, pessoas ou acontecimentos”, porque, em quase todas as situações, os pontos, mencionados anteriormente, cruzavam-se com a classe social dominante. Inevitavelmente, os manuais escolares utilizados pelos professores e regentes, durante o Estado Novo, eram essencialmente o reflexo dos ideais e anseios de Salazar, e não o das classes sociais dominantes ou secundárias. Ao abrirmos um livro escolar do período em questão, estamos simultaneamente a consultar um manual de “como ser socialmente correcto” durante o Estado Novo. Através deles não só instruíam as crianças, como informavam de forma perspicaz os seus pais, das leis que comandavam o país e o modo como tinham que ser obedecidas sem contrariedades.

Outro ponto merecedor de realce relaciona-se com a interpretação, utilização e importância que os docentes depositavam sobre os livros escolares. O mesmo manual, torna-se proporcionador de inúmeras interpretações, segundo Castro (et. al.), (1999, p. 142), em muitas situações, “não é o programa que determina a prática lectiva e conduz o professor a definir os objectivos do ensino, porque é o manual escolar, transformado num instrumento todo poderoso que influencia e determina a prática pedagógica”. No entanto, no parecer de Tormenta (1997, p. 9), “o tipo de utilização do manual está, sobremaneira, dependente das suas características e também das escolhas pedagógicas do professor”. Assim sendo, apesar do livro escolar permitir alguma liberdade pedagógica aos professores primários, estes apercebiam-se da limitação da mesma, não podendo sair dos trilhos já traçados pelos seus superiores, visto que se tal acontecesse poderiam ser vítimas de algumas represálias/ castigos. No entanto, apesar da forte pressão e interferência sobre a educação, o livro em si não desfrutava do seu monopólio, porque o procedimento final provém sempre da interacção do docente com o mesmo.

Sem querer menosprezar outros pontos importantíssimos relativos aos manuais escolares, não poderíamos deixar de salientar a questão dos manuais únicos. Estes manuais tiveram a sua origem em 1941, predominando aproximadamente vinte anos. O anseio pela sua criação remonta a 1936 com a publicação das doze bases de remodelação, a cargo de Carneiro Pacheco, seguidor implacável da política e da doutrina salazarista (Carvalho, 2001, p. 753). No parecer de Carvalho (2001, p.754), na Base X estava estipulado que “nos estabelecimentos de ensino de todo o país, (...) haverá um único compêndio para cada ano ou classe das disciplinas”.

O livro único, como podemos confirmar, tem a sua origem durante a segunda Guerra Mundial, tendo o seu aparecimento, como suporte base, o factor económico, havendo no entanto outro motivo tão ou mais importante do que o já referido, o controle total sobre os livros e sobre o acto educativo em si. No alvitre de Reis (1996, p. 658, vol. II), “ de nada serviria o livro único se o ensino não estivesse entregue a agentes de confiança insuspeitos de simpatia pela velha ordem liberal, ou pelas novas ideias esquerdistas”.

Apesar de o livro ser único para todas as crianças, as mensagens que eles transmitiam eram muito diferentes, variando de acordo com a classe social. Cada criança analisava os textos com base na sua posição social. Como exemplo, citamos Pinto (1966, p. 21, 22), que chama à atenção para um texto ilustrado do manual único da primeira classe da Escola Primária, ou seja, leitura obrigatória de todos os jovens em idade escolar. A sua finalidade primordial resumia-se à preparação de todas as crianças portuguesas para a aceitação da miséria como um fenómeno natural e até uma virtude cultural da raça: “ «É um pobre, minha mãe, um pobrezinho a pedir esmola». Depois do pratinho de sopa acrescenta o trecho: «O menino ficou comovido». «Que pena tive do pobrezinho».

De acordo com o parecer de Carvalho (2001, p. 767), eram aproveitadas todas as oportunidades “para que os livros propagandassem as pessoas e as excelências do regime político português e os ensinamentos da doutrina cristã” e do regime que vigorava.

3.5.1 - Ilustrações

As imagens são um dos elos de ligação com a realidade e simultaneamente reveladoras da sensibilidade do autor. Um manual sem imagens pode reflectir e produzir um certo distanciamento em relação às outras vivências (Tormenta, 1997, p.15). Como possuem uma importância indiscutível, tornam-se, indubitavelmente, num dos pontos de estudo.

As ilustrações utilizadas para embelezar a capa dos manuais, antes do 25 de Abril, encontram-se predominantemente relacionadas com os descobrimentos, símbolos nacionais e “quadros” familiares. Como exemplos, podemos sempre referir o uso: das caravelas, do galo de Barcelos, da bandeira Nacional, do brasão, dos trajes típicos portugueses, da Mocidade Portuguesa; assim como dos intitulados quadros familiares (dois irmãos a estudar ou a mãe a ajudar a sua filha nas tarefas da escola).

No que concerne às imagens do manual propriamente dito, as que preenchem o seu interior, relacionam-se, similarmente, com os feitos ou com a

identidade patriótica do país. Para além das situações mencionadas, existem ainda outros elementos de elevado interesse. Um deles é o facto de em “cenas” familiares ou escolares, o aluno apresentar constantemente um papel passivo e o professor ou a mãe um papel activo. Através destas representações comprovamos as posições que ambos assumiam no processo ensino / aprendizagem. O professor/ regente organizava, transmitia e avaliava; o educando restringia-se às expectativas e directivas do mestre.

Outra situação relevante relaciona-se com as imagens que indicam o estado político, a censura em que o país se encontrava mergulhada. Frequentemente, aparecem ilustrações cúmplices do governo, as forças militares ou os serviços de justiça, como por exemplo a imagem de Salazar, dos tribunais ou mesmo das tropas nacionais. Para além de todos os quadros citados, torna-se importante evidenciar o elevado número de ilustrações relacionadas com a vida rural, com a agricultura e a pesca. Torna-se natural que estes ideários se encontrem presentes de forma vincada nos manuais, visto que assinalavam a actividade principal, e, em muitos casos, exclusiva forma de alcançar rendimentos por parte das famílias.

De forma a terminar, esta sucinta análise, devemos referir as ilustrações de cariz religioso. Poderíamos mesmo afirmar que todos os livros escolares continham retratos que se inspiravam na religião, podendo estes relacionar-se com os “santos” ou acontecimento da vida religiosa.

As imagens/ ilustrações tal como ainda hoje acontece, desempenhavam um papel importantíssimo na composição dos manuais escolares, porque eram elas que exibiam realidades que, de outra forma, um elevado número de crianças nunca teria acesso (Castro (et. al.), 1999, p. 246).

3.5.2 – Textos / Valores

Os textos dos manuais escolares possuíram, desde o nascimento da imprensa até hoje, um valor e domínio indiscutíveis, visto que é através do seu conteúdo que podemos receber e transmitir muita informação. Devido à versatilidade que exibem, como de canal de comunicação, antes da revolução

dos cravos, os textos eram alvo de censura prévia, necessitando de uma autorização para serem publicados.

Tal como acontece em relação às imagens, existiam numerosos textos que abordavam actividades como a agricultura, a pesca e os fenómenos da natureza. Estes ideários eram inseridos nos manuais, porque constituíam actividades exercidas pelos próprios pais dos alunos. Como exemplo, podemos citar o texto intitulado “No Campo” que faz parte do manual da II Classe (Subtil, *et. al.*), s.d., p. 122).

Segundo Valente (1989, p. 17), nos livros escolares “de um modo geral, as imagens da mulher surgiam sempre associadas a papéis tradicionais” e estes, por sua vez, recaíam maioritariamente sobre as funções e os deveres maternos. Era muito frequente a presença de textos que referiam de uma forma clara o papel da mulher directamente ligado ao de esposa, de mãe ou de avó. Um dos indicadores do referido supra, remete para o facto de a mulher ser sempre intitulada como mãe ou avó, não aparecendo, regra geral, um nome próprio associado à sua imagem, como por exemplo (Machado, 1958, p. 6) “nem se mexe quando a mãezinha lhe aconchega melhor a roupa”. Segundo Leal (1979, p.15), “a imagem de mãe que encontramos constantemente é a da mulher completamente esquecida de si, que tem a sua razão de existir nos filhos”. Outra das tarefas que aparece constantemente associada à mulher, é a realização de rendas e costura, cognominando-a fada do lar. Uma das passagens que demonstra na perfeição estas tarefas faz parte do manual da III Classe (Subtil, *et. al.*), s.d., p. 56) “em Portugal muitas mulheres e raparigas do nosso bom povo fazem essas rendas, que tanto enfeitam as roupas brancas”. Por intermédio de interpretação destes textos, podemos ainda concluir que a imagem feminina, durante o Estado Novo, surge sempre confrontada a actividades não remuneradas e menos relevantes para a sociedade que as envolvia. Na opinião de Fonseca (1994, p. 45), “as personagens femininas eram subrepresentadas nas áreas profissionais relativamente às masculinas”, sendo discrepância notável, até na própria descrição. Ou seja, a exposição de uma acção realizada por um homem fazia-se acompanhar de demasiados pormenores e elogios constantes, êxito que não se apura, ou se averigua em igual número quando a explicação se refere a uma actividade feminina. Um dos exemplos mais salientes dessa descrição encontra-se presente no Livro de

leitura da 3ª Classe (1958, p. 15, 57), onde uma actividade muito semelhante é descrita de forma completamente distinta quando executada por mulheres: “ranchos de raparigas alegres (...) andam no meio das searas, debruçadas sobre a terra a arrancar as ervas ruins (...) voltam para casa ainda a rir e a cantar” ou por homens “esse trabalho nas searas (...) é feito pelos ceifeiros (...) debruçados sobre o trigo (...) não há trabalho custoso, quando não falta a vontade de trabalhar”. A partir deste modelo de descrição, veiculavam a imagem de que a mulher tinha sido concebida para tratar das tarefas domésticas, assim como da respectiva família, enquanto o homem trabalhava arduamente com o objectivo de garantir o sustento da mesma.

Segundo Leal (1979, p. 7), as constatações anteriores têm uma justificação muito simples, visto que “a divisão de papéis mais universal é determinada pelos elementos fisiológicos de sexo e de idade, comuns a todas as civilizações”.

Um dos assuntos abordados de forma perseverante nos livros escolares prende-se com a religião. Todos os manuais apresentavam textos alusivos à vida e aos costumes cristãos, ficando as páginas finais, em alguns casos, escrupulosamente reservadas para a Doutrina Cristã de Deus. Estes textos tinham como função representar o mundo, contribuindo, simultaneamente, para a formação ideológica das crianças. Através da interpretação das narrativas as crianças apreendiam as leis da Santa Igreja, e adquiriam valores que ainda hoje são fundamentais para a vida em comunidade, como por exemplo: o respeito, a importância da família, e a preservação dos materiais alheios (escolares). Uma das preciosidades encontradas, nomeadamente no livro escolar da IV Classe (Subtil, (et. *al.*), s.d., p. 2), é a quadra que se segue à identificação do titular do manual “se este livro for achado; já sabem quem o perdeu; todo aquele que é honrado; entrega o que não é seu.” Com este exemplo verificamos a destreza com que os autores inseriam apelos morais nos livros que seriam posteriormente folheados e contemplados pelos educandos. No entanto, muitos desses valores não possuíam significado algum para as crianças. Segundo Delors (1996, p.51), “querer impor valores previamente definidos, pouco interiorizados, leva ao fim de contas à sua negação, porque só têm sentido se forem livremente escolhidos pela pessoa”.

Cada um deveria ter o direito de assimilar os valores, ou as leis pelas quais iria encaminhar a sua vida na sociedade, desde que não prejudicasse o seu parceiro ou semelhante. Mas tal manifestação de liberdade não era admitida nem consentida durante a época em vogue. Nos próprios manuais encontramos textos que possuem como intuito principal dar a conhecer às crianças, e, sequentemente, a pais e professores, os deveres e direitos que os cidadãos devem respeitar, sem contestar. Alguns desses deveres podemos encontrá-los no manual de Moral e Educação Cívica da 2^a, 3^a e 4^a Classe de Figueirinhas, (s.d., p. 73)

“o de amar, honrar, engrandecer e defender a Pátria; o do respeito à Bandeira nacional e às autoridades; o da obediência às leis; o do pagamento dos impostos; ...; o do uso consciente e digno do voto; ...; o do fomento à agricultura, ao comércio e à indústria; o da fiscalização austera dos actos dos governos e dos corpos administrativos e o da defesa dos interesses superiores da localidade, da região e do Estado”.

Os deveres enumerados no trecho anterior, encontram-se, igualmente, com certa assiduidade nos textos do manual de leitura, independentemente do ano escolar em questão, denotando-se a atribuição de um particular respeito pela pátria e, em especial, pelo Chefe de Estado. Ele detinha o comando de todo o sector educativo através da supervisão (censura) efectuada ao acto educacional. Ou seja, nos textos eram expostos muitos conhecimentos e realidades, mas simultaneamente eram silenciadas e ignoradas muitas outras (Castro, (et. *al.*), 1999, p. 283).

No que respeita ao amor/sacrifício pela Pátria, numerosos seriam os exemplos que aqui poderíamos relatar, no entanto para efeito explicação seleccionamos, (Ministério da Educação Nacional, s.d., p. 5,6):

“Menino sabes o que é a Pátria?

A Pátria é a terra em que nascemos, a terra em que nasceram os nossos pais e muitas gerações de portugueses como nós (...) é a nossa Pátria bendita”.

Para finalizar esta breve reflexão sobre os textos impressos em manuais escolares do Estado Novo, resta nomear a riqueza de narrativas com referência a Africa e à vida das Colónias Portuguesas no decurso dos anos 60. A título de exemplo aludimos um texto do livro de leitura do 3^o Classe “Portugal é grande!” referenciado por Rodrigues (2006, p.32):

“Portugal não é apenas o território que, na parte mais ocidental da Europa, vai do Minho e Trás-os-Montes ao Algarve.

Também são Portugal os arquipélagos da madeira, Açores e cabo Verde no oceano Atlântico.

As ilhas de S. Tomé e Príncipe, o nosso território da Guiné, o de Angola e o de Moçambique na parte oriental da África, Portugal Também.

São ainda Portugal os territórios de Goa e Diu e a cidade de Macau, que ficam na Ásia, bem como uma parte da ilha de Timor que fica na Oceânia (...).”

3.6 - A Lição de Salazar

Durante o Estado Novo, a escola primária, como aludido anteriormente, detinha uma dupla funcionalidade, ou seja, instruía as letras e, simultaneamente, as vantagens e desvantagens que elas poderiam acarretar. Do ponto de vista da classe governante, contavam-se mais os detrimentos do que os benefícios, e com o objectivo de “protegerem” as crianças de todos os malefícios, reformularam todo o sistema escolar (legislação, finalidades, programas, duração, manuais, metodologias, turmas, professores/regentes e até mesmo os materiais didácticos mais indicados). O novo regime ditatorial, implementado em Portugal, conseguiu fomentar uma atitude totalmente nova perante a educação nacional.

Inseridas, ainda, na nova postura, todas as directrizes legislativo-políticas rodopiavam em redor de Oliveira Salazar e, de modo a festejar o 10º aniversário da sua nomeação como Ministro das Finanças, foi elaborada uma colecção “**A Lição de Salazar**”, de sete cartazes, onde estão patentes, de forma clara e específica, os objectivos e obras realizadas pelo Estado Novo (Salazar). A colecção, como material didáctico e conveniente que era, foi multiplicada vezes sem conta e distribuída pelas escolas primárias / postos escolares por todo o país.

A sala de aula funcionava como o laboratório ideal para criar o homem segundo a imagem desejada, como certifica Mónica (1978, p. 36 – 40), ao dizer que:

“a ideia de se usar a escola como um instrumento para o controlo ideológico das massas é, portanto, ela própria um acontecimento histórico, ligado a uma fase específica do desenvolvimento capitalista. ... A escola era obviamente um instrumento crucial, quer na socialização das «crianças

selvagens», quer na inculcação nas restantes da «consciência plena da sua dignidade como povo nacionalista»”.

Através de uma análise mais pormenorizada dos cartazes podemos concluir que neles estão retratadas, por meio de imagens e pequenos textos, todas as “glórias” do Estado Novo e respectivas ideologias para o presente e futuro da Pátria.

De entre os inúmeros pormenores destes cartazes destaca-se o tamanho do texto que acompanha cada uma das ilustrações. Estes, quase uma legenda, são extremamente pequenos e simples, visto que como “convencionado”, o povo não precisava de ler muito, nem incentivar o gosto pela leitura para ser um seguidor exemplar do regime salazarista.

Seis, dos sete cartazes, combinam duas imagens suavemente sobrepostas, sendo a primeira sempre mais pequenina (remetendo para o passado – a I República), sustentando a segunda uma maior dimensão (realçando o presente – o Estado Novo). Em termos de coloração, as primeiras representações apresentam tonalidades suaves e cinzentas (tristeza, desânimo), exibindo as segundas representações tons mais fortes e alegres (entusiasmo, gosto).

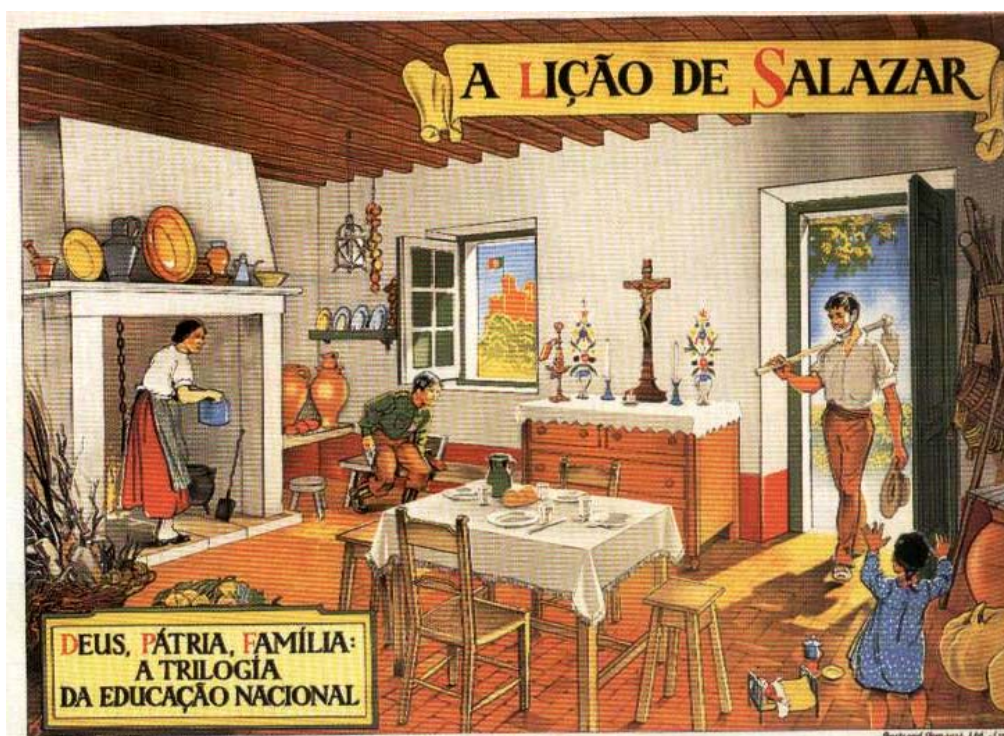
O primeiro dos quadros que, em seguida, apresentamos, exhibe apenas uma imagem, mas certamente a mais valorizada, porquanto representa a família ideal da época.

O quadro revela-nos o lar desejado, o camponês e a sua família, ou seja, a Família Perfeita.

Como podemos averiguar, a família representada vai ao encontro de todos os ideais salazaristas, ao apresentar uma casa humilde, asseada, de pessoas pobres, mas felizes. Os pratos estão encostados ordenadamente à parede (organização social); os instrumentos de lavoura arrumados a um canto; a mesa posta com o pão e o vinho; as toalhas alvas; o Cristo na cruz com uma vela de cada lado; uma janela aberta com vista para o exterior (um castelo, aparentemente o de Guimarães para representar o berço da Nação com a sua respectiva bandeira); a porta aberta por onde entra o chefe de família (de chapéu na mão, porque no fim de contas a casa da família simboliza um lugar sagrado); a alegria dos seus filhos, a rapariga ergue os braços de

contente (brincava com loucinhas e bonecas para um dia ser uma mãe exemplar como a sua) e o filho está fardado de “lusito”; a esposa sorri de contentamento pelo regresso do seu marido e para terminar, o jantar está pronto a ser servido a todos os elementos (Mónica, 1978, p. 278), (Silva, 1993, p.27-28).

Imagem 8 - A Família e a Escola



Fonte: Fotobiografias Século XX – António Oliveira Salazar, p. 98

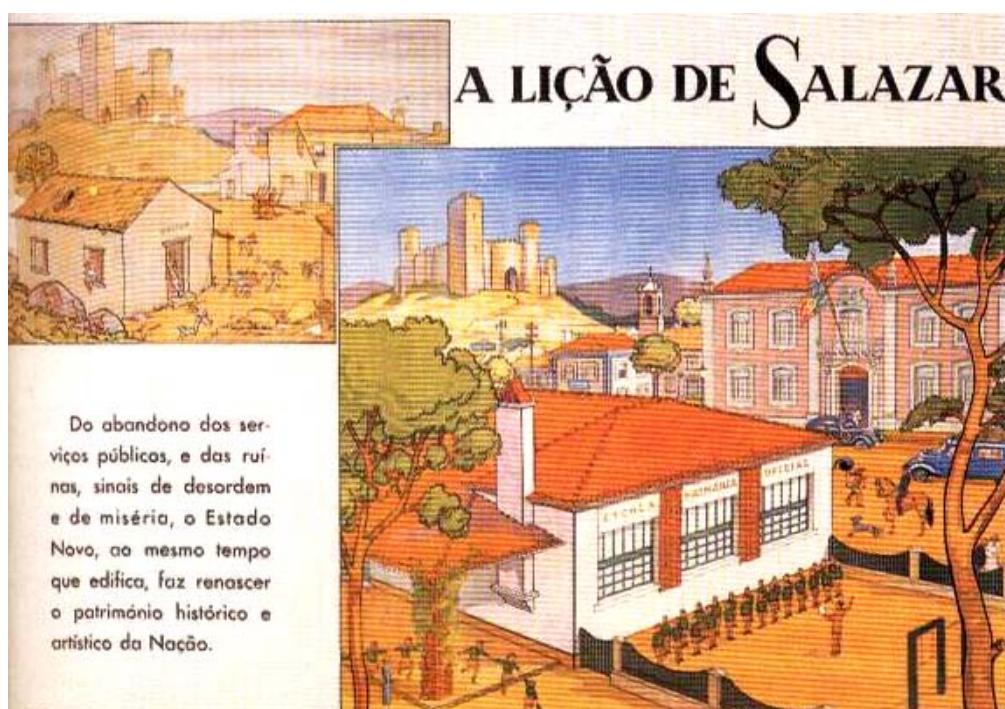
Através da interpretação destes pormenores, averiguamos que esta ilustração reflecte um lar cristão, patriarcal, rústico, tradicional, sem utensílios de modernidade; lar campestre, onde não havia nenhuma referência ao mundo industrial, repleto com a simplicidade de uma ordem social, económica e política perfeitas.

Neste quadro, caracteriza-se uma família modesta, um mundo rural preenchido de analfabetos, certamente com excepção do filho (parece ter um livro na mão, talvez um catecismo). A esposa prepara a refeição para toda a família, principalmente para o chefe da casa, os filhos obedientes são educados na escola da família, para um dia se tornarem também maridos e

esposas de uma sociedade preconcebida e idealizada por Salazar. Dominava a ordem.

Resumindo, era dignificado o analfabetismo, acompanhado pela obediência, pela poesia da pobreza e da vida rural. Simultaneamente aproveitavam, por intermédio da educação, todas as ocasiões para atenuar as pretensões de promoção social, tentando, constantemente, corroborar com o povo que cumprir a escolaridade mínima era mais do que suficiente.

Imagem 9 - A Escola no Estado Novo



Fonte: Fotobiografias Século XX – António Oliveira Salazar, p. 97

No que diz respeito ao cartaz da escola, após uma análise cuidada, podemos verificar que as crianças se encontram separadas por sexos e com brincadeiras adequadas ao sexo em questão. Na ala masculina ensaiam uma canção sob a tutela do seu professor, ao passo que no lado feminino, as meninas andam à rodinha por ordem da sua professora.

Outro detalhe muito importante relaciona-se com o vestuário. A farda da Mocidade Portuguesa que os meninos têm vestido, serve, no alvitre de Silva

(1993, p. 11), para mostrar “que esta gente miúda já se vai acostumando ao respeito pelas graúdas coisas: o Estado Novo e o seu Chefe. “ Quem vive? Portugal! Portugal! Portugal! Quem manda? Salazar! Salazar! Salazar! ” ”.

Imagem 10 - A Economia do País

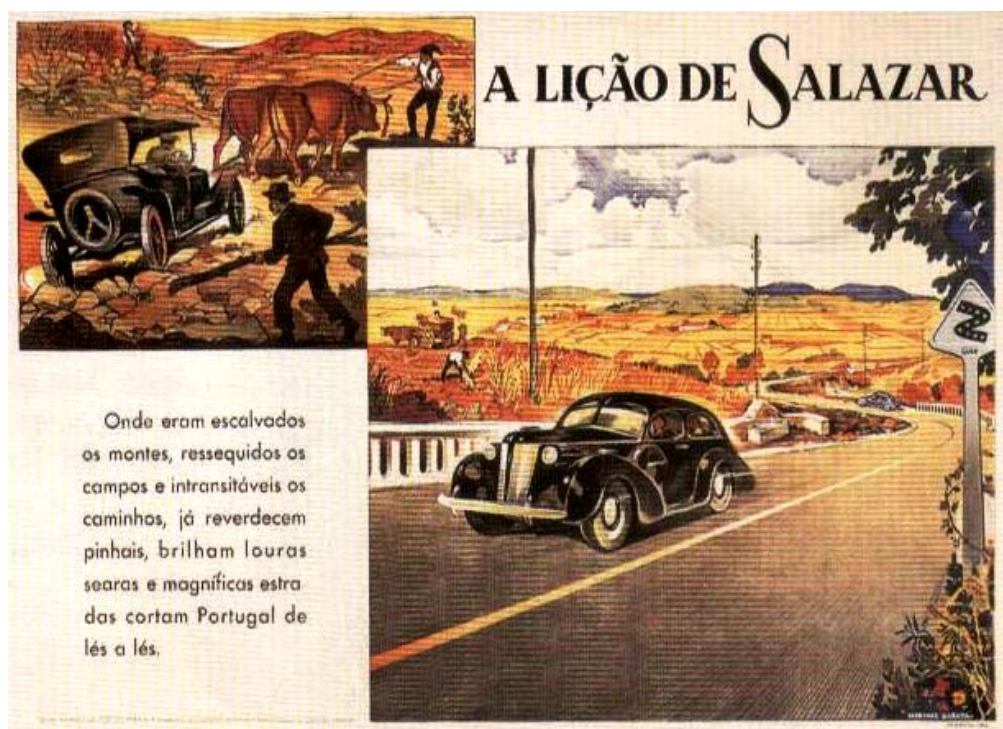


Fonte: Fotobiografias Século XX – António Oliveira Salazar, p. 97

A organização financeira do país, o milagre financeiro, o valor da moeda (escudo), dos títulos do Estado e o valor do ouro são alguns dos valores que se deixam espelhar no cartaz da imagem anterior.

A desorganização económica que se vivia no período anterior ao Estado Novo (I República) está caracterizada pela imagem da impressora de notas, de onde estas esvoaçam desordenadamente. Resumidamente, este cartaz representa o contraste entre o caos financeiro e a reordenação do mesmo (barras de ouro, notas e moedas devidamente organizados no Banco de Portugal). Na óptica salazarista, a tempestade dos tempos passados dera origem a um sólido e próspero futuro.

Imagem 11 - Obras Públicas



Fonte: Fotobiografias Século XX – António Oliveira Salazar, p. 97

As obras públicas executadas funcionavam, igualmente, como um bom cartão de visita, fazendo, então, parte de uma das sete lições. A ilustração tinha como finalidade chamar a atenção para o confronto entre a segura e a fertilidade.

Na opinião de Silva (1993, p. 17), “ o cartaz contrapõe a “escalvados montes”/“pinhais reverdecidos”, a “ressequidos campos”/“louras searas” e a “intransitáveis/caminhos”/“magníficas estradas (que) cortam Portugal de lés a lés””.

Simultaneamente, demonstra que a civilização (estrada de alcatrão, os postes de luz eléctrica e o carro) pode brotar na nação sem destruir a tão afamada e proclamada vida rural (agricultura). A simbiose mundo rural/ tradição/ reformismo – industrialização era possível sem desfigurar o rosto característico da nação portuguesa.

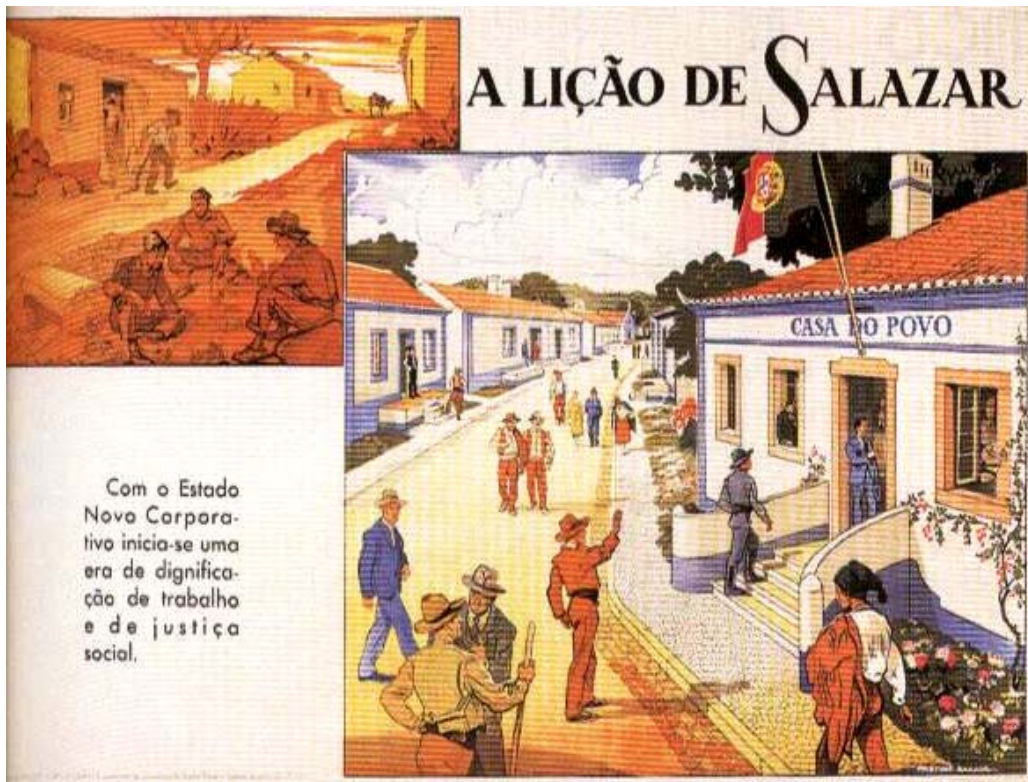
Imagem 12 - A evolução agrícola e piscatória



Fonte: Fotobiografias Século XX – António Oliveira Salazar, p. 97

O trabalho é dos temas recorrentes nos cartazes da “Lição de Salazar”, dando-se maior importância ao trabalho agrícola e piscatório, como apresentado na “lição” anterior, onde a árdua faina piscatória e o trabalho manual contrastam com as modernas instalações portuárias e seus apetrechos (gruas, barcos de grande porte).

Imagem 13 - Obras Públicas /Hierarquia Social



Fonte: Fotobiografias Século XX – António Oliveira Salazar, p. 97

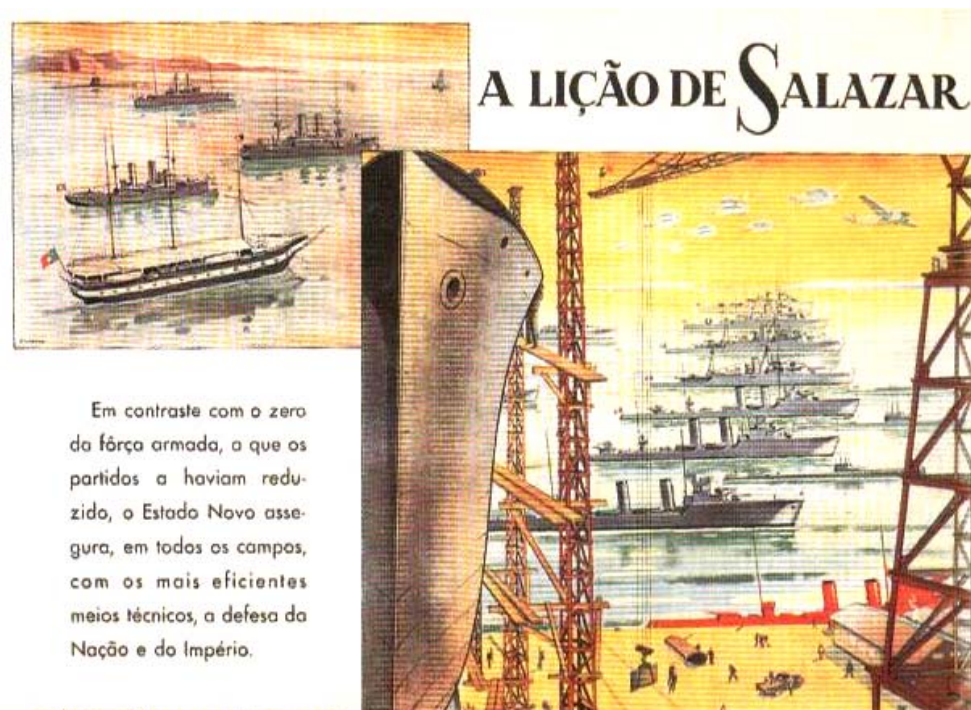
Este cartaz representa a miséria humana (homens que se entregam ao vício, o que conduz ao fracasso moral, individual, familiar e social) e material (casas degradadas e ruas com péssimas condições), antes do Estado Novo, em oposição às boas condições instituídas durante o mesmo (casas e estradas em bom estado, pessoas bem vestidas, uma capelinha e a casa do povo sustentando o grande símbolo patriótico – bandeira nacional).

Segundo Silva (1993, p. 21), no texto do cartaz podemos ler “Com o Estado Novo Corporativo inicia-se uma era de dignificação de trabalho e de justiça social”. Repare-se na expressão “inicia-se uma era. Não foi escolhido o termo “época” ou “período”. “Era” é palavra mais representativa da ruptura, do início de algo de novo”.

As mudanças não se queriam superficiais, antes abrangentes de todo o tecido sócio-mental do agir nacional. A ideologia do Estado Novo era, claramente, estruturante de todos os sectores lusitanos, numa óptica de um

controlo total dos destinos coevos. Do pensar ao agir, do comportamento à religião, tudo se devia subordinar aos ditames ideológicos em vigor.

Imagem 14 - Império Colonial



Fonte: Fotobiografias Século XX – António Oliveira Salazar, p. 97

Tendo em consideração que o domínio ultramarino representava para Salazar uma estrutura fundamental da esfera governativa, o tema da última “lição” tem, obrigatoriamente, que remeter para a defesa do Império Colonial. Salazar citado por Silva (1993, p. 22), proclama que:

Entre as características dominantes do nosso nacionalismo e que bem o distinguem de todos os outros adoptados pelos regimes autoritários da Europa, está a potencialidade colonial dos portugueses, não improvisada em tempos recentes, mas radicada pelos séculos na alma da Nação. Ela constitui, pela longa hereditariedade, uma das maiores forças componentes do nosso ideal colectivo, ligada, demais, ao fim humanitário de envagelização e á nossa independência peninsular. Foi sempre assim: a mais só temos hoje o redobrado amor que nos leva a trabalhar pela causa do Império legado pelos nossos maiores”.

Em termos conclusivos, podemos pronunciar que o ideário Salazarista, Deus, Pátria, Família e Império, funcionou como pedra basilar do ensino e nas

escolas primárias durante o Estado Novo. O ensino/ instrução assim como a cultura, tinha como função a solidificação e a perpetuação do regime.

3.7 - Frases Obrigatórias

De acordo com a ideologia do Estado Novo, a escola nunca poderia (nem em pensamento), formar homens que não honrassem o seu país, que fossem contra a nação ou os seus princípios e moral (política e religiosa). O português do Estado Novo teria sim como finalidade “trabalhar” para a exaltação e enaltecimento da nação no passado e no presente.

Para que as crianças não se engrandessem ou desviassem muito dos conteúdos curriculares/aprendizagens, que lhes estavam previamente destinadas e estipuladas pelos seus superiores, o Ministro da Instrução – Cordeiro Ramos – publicou, a 19 de Março de 1932, uma lista com 113 frases que deveriam ser obrigatoriamente impressas em todos os manuais escolares de leitura. Através da leitura destas frases pretendia inculcar-se os imprescindíveis ensinamentos patrióticos e morais que conduziam e caracterizavam o povo Português.

As frases não estavam publicadas apenas nos livros, havendo quadros que apresentavam as mesmas citações e que tinham como destino as paredes das escolas particulares/ oficiais, de todos os níveis de ensino (corredores, sala de aula, pátios), e bibliotecas.

Estes quadros ostentavam assinaturas variadas, desde autores nacionais como estrangeiros: Salazar, Sidónio Pais, Alfredo Pimenta, Camões, Gil Vicente, António Correia de Oliveira, António Sardinha, ..., Mussolini, Goethe, Comte, Bossuet. Embora existissem quadros sem assinatura, continham inscrições elaboradas de acordo com a finalidade a atingir.

Citamos algumas das frases:

- “ Obedece e saberás mandar.
- Na família o chefe é o pai, na escola o chefe é o Mestre, no Estado o chefe é o Governo.

- Mandar não é escravizar: é dirigir. Quanto mais fácil for a obediência, mais suave é o mando.
- A tua Pátria é a mais linda de todas as Pátrias: merece todos os teus sacrifícios.
- Não invejes os que te são superiores, porque estes têm responsabilidades e deveres que tu ignoras.
- Se tu soubesses o que custa mandar, gostarias mais de obedecer toda a vida.
- No barulho ninguém se entende: é por isso que na revolução ninguém se respeita.
- Respeita a velhice ela é depositária da experiência.
- Nunca ponhas o teu interesse acima do da tua família, porque tu passas e a família fica.
- Honra em tudo e por tudo teu Pai e tua Mãe.
- Para chegares ao teu fim não acotoveles ninguém : aí dos que vencem à custa da amargura dos outros.
- Sejam as memórias da Pátria que tivemos, o anjo de Deus que nos revoque à energia social e os santos os afectos da nacionalidade.” (Carvalho, 2001, p. 738) (Carreira, 1996, p. 16, 17) (Medina, 1990, p. 47) (Rodrigues, 2006, p. 42, 43).

3.8 - Programas

Tendo como base o que foi ostentado no ponto anterior, o entendimento da simplificação/redução dos programas curriculares ocorreu de um modo mais nítido e simples. Um dos grandiosos objectivos do Estado Novo orientava-se na direcção do combate ao analfabetismo, continuando, no entanto, a alimentá-lo discreta e subtilmente. Para a sua consolidação procedeu-se à redução dos anos de escolaridade obrigatória e respectivos conteúdos curriculares.

O Decreto-lei n.º 16 730, de 13 de Abril de 1929, determina a simplificação a partir do ano lectivo seguinte, estipulando que «o ensino

propriamente elementar – ler, escrever e contar correctamente – e na 4^a classe um ensino complementar que forneça os conhecimentos indispensáveis a todos aqueles que não possam continuar os seus estudos» (Sampaio, 1976, p.21).

Podemos, então, equiparar o ensino primário português, durante o regime ditatorial, a uma peneira, que seleccionava os futuros elementos das classes dominantes e garantia o “povo” (classe dominada), conduzindo-o para as árduas, mas divinas, tarefas do campo e da pesca. No parecer de Teodoro (2001, p. 188), Salazar definia o “acesso à instrução primária como uma forma de alargamento do campo de recrutamento das elites, embora matizando sempre esse propósito com uma enorme preocupação em evitar o abandono do trabalho nos campos por parte dos novos escolarizados”.

Os professores primários tinham como missão não só instruir as letras, como incutir nos descendentes dos camponeses o amor e o orgulho pelos trabalhos agrícolas, facto que conduzia a uma interpretação diferenciada dos programas nas escolas dos meios rurais (currículo especial destinado a transmitir alguns rudimentos de técnicas agrícolas), da das escolas dos meios urbanos.

As discrepâncias interpretativas dos currículos eram conhecidas por todos aqueles que as tinham, na prática ou apregoada em situações públicas, como nos referencia Sampaio (1976, p. 48), ao citar o trecho de uma conferência dada pelo Dr. Augusto César Pires de Lima realizada a convite da Federação dos Amigos da Escola Primária, no dia 2 de Maio de 1941. Ao longo do excerto explana-se o dever que o docente tem de apresentar o programa, de acordo com o nível socio-económico das crianças circunstantes na sua sala, porque a atracção ruínosa do abandono da lavoura por parte daqueles que já sabem ler e escrever se transforma num sortilégio muito grave e com consequências perigosas para o futuro da nacionalidade.

No jornal a “A Voz” (nº 120, de 16 de Junho de 1929) Manuel Múrias, citado por Sampaio (1976, p. 21), declara que “cedo ou tarde, os programas de instrução primária hão-de ficar reduzidos às matérias que lhe são essenciais: ler, escrever e contar, correctamente. Isto é essencial, o resto é acessório”.

Narrado por Pereira (2002, p. 65), Augusto Santos Silva comenta que se recorda nitidamente de uma sala com muito alunos, e que

”a escola era muito típica daquele tempo: prezava pouco ou nada as áreas fora da Língua portuguesa, da Matemática e da História ideológica, fora do escrever, ler e contar. Desprezava outras expressões, como a expressão musical, plástica, a educação física, a expressão dramática. Também utilizava muito pouco o método experimental e as ciências propriamente ditas. Não me recordo, por exemplo, de ter feito qualquer observação experimental”.

A escola mantinha um cariz extremamente regional, formando cidadãos com uma base cultural muito básica, impossibilitando-os, assim, de se tornarem homens conscientes e activos perante todas as manobras políticas e económicas que decorriam no seu país.

Como a maioria da população rural (senão a totalidade) possuía um grau de escolarização muito elementar, esta desempenhava o papel de escudo perante a civilização. Esta ideologia tornou-se, posteriormente, num inconveniente conduzindo os governantes a agir de forma rápida e eficaz para não penalizarem a Pátria pela atitude egocêntrica (alta taxa de analfabetismo).

Resumindo, na 1ª classe era introduzida a iniciação à leitura; na 2ª consolidava-se a mesma, através de textos que relatavam o dia a dia das famílias, da escola, do professor, assim como os deveres e a simbologia da pátria e da bandeira. Na 3ª classe os deveres passavam a valores e era-lhes (aos alunos) fornecida uma visão do mundo, de forma a compreenderem a sua nação. Por fim, na 4ª classe, havia um apelo constante ao patriotismo, à religião, como recomendava a Direcção-Geral de Censura.

Afinal, se a principal preocupação do (s) dirigente (s) do Ministério da Instrução era educar, ou seja, incutir, sem dúvida alguma, os valores e deveres implementados pelos mesmos e não introduzir e desenvolver a arte da leitura e da escrita, podemos, provavelmente, compreender melhor o facto de os programas escolares serem exageradamente básicos e selectivos.

Como afirma Formosinho (et. al.) (1991, p. 151), os programas e a educação são “o projecto de uma geração adulta em relação às aprendizagens consideradas necessárias para a nova geração”.

Com o propósito de proporcionar uma perspectiva mais concreta e realista dos conteúdos curriculares da época em estudo, apresentamos os programas (anexo 5), os horários (anexo 6) e alguns exemplos de planificações de aulas de Língua Portuguesa e Matemática na 1ª Classe (anexo 7).

3. 9 - Analfabetismo

Nos primórdios do regime ditatorial a maioria da população vivia no campo, sendo Portugal uma sociedade essencialmente rural, onde poucas eram as vilas que se podiam considerar minimamente desenvolvidas. Predominavam as aldeias isoladas, plantadas no meio dos montes, ou com estradas em péssimas condições. Na opinião de Mónica (1978, p.79), “em 1930 a economia Portuguesa estava entre as mais atrasadas da Europa”.

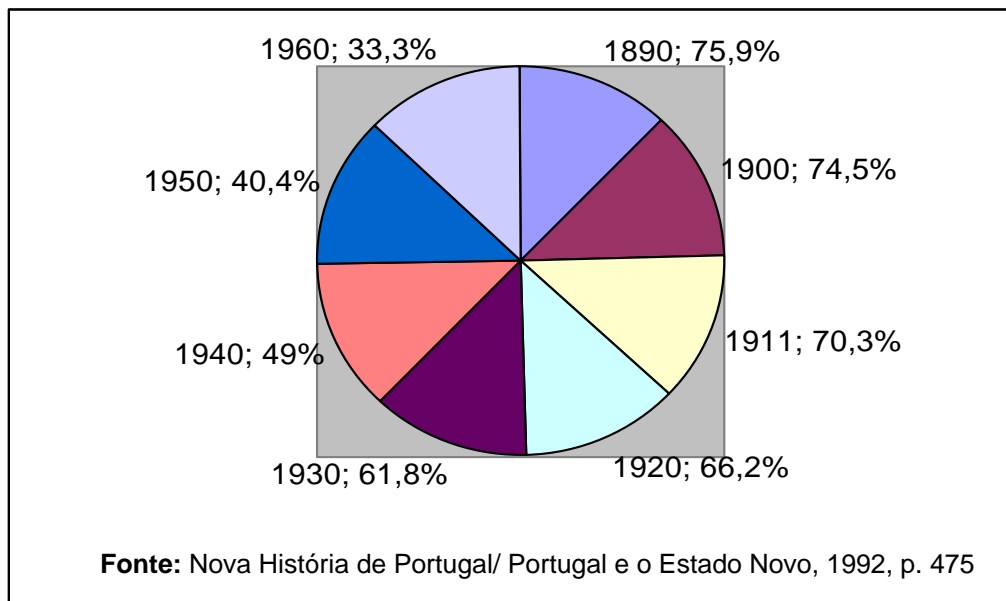
Os habitantes distribuíam-se por dois grupos, os assalariados agrícolas ou camponeses extremamente pobres, que encaravam a hierarquia social como algo inalterável e adquirido à nascença, ou seja, independentemente dos seus esforços a segregação social existia e a sua mobilidade não se movia em nem dos sentidos.

O nível cultural da população era excessivamente baixo, predominando, em muitos lugares, o analfabetismo, sendo o dom de conhecer as letras considerado um dote que apenas pertencia aos poderosos. Segundo Mónica (1978, p. 109), “o facto de, em 1930 em cada 100 portugueses 70 não saberem ler chocava algumas pessoas e, simultaneamente, tranquilizava outras”.

A elevada taxa de analfabetos constituía-se como o principal travão ao desenvolvimento da nação, funcionando, em contrapartida para os seguidores de Salazar, como uma grandiosa percentagem de virtudes. Estes dois pontos de vista estabeleceram o modo como as causas e as resoluções do problema foram enfrentadas. Para os governantes era conveniente questionarem-se quanto à rentabilidade de continuar com o elevado índice de analfabetismo ou proceder ao seu combate, visto que da ignorância do povo brotava toda a sua docilidade, modéstia, paciência e resignação (Carvalho, 2001, p. 726).

Se a população, na sua maioria, aprendesse a ler e a contar com destreza e sabedoria, toda a ideologia estabelecida pelo regime ficaria em cheque, alterando-se paulatinamente a hierarquia social ou começando, seguramente, a surgir confusões irrepreensivelmente desnecessárias. A organização e a pacificidade do país tornavam-se tanto numa característica como numa consequência da falta de cultura por parte da classe baixa – povo.

**Gráfico 1 – Taxas de Analfabetismo
(População maior de 7 anos)**



Os pais colocavam, muitas vezes, a hipótese de enviar o (a) seu (sua) filho (a) para a escola, no entanto não podiam dar-se ao luxo de dispensar a sua ajuda na lide do campo. As crianças em idade escolar eram recrutadas para tomarem conta dos animais, apanhar lenha, fazer algumas actividades domésticas (tomar conta dos irmãos mais novos) e agrícolas. Mandá-las para a escola, mesmo com direito à refeição gratuita, significava uma ruptura no orçamento da família.

O sexo feminino, tido como o sexo mais “fraco”, condicionava as meninas a ficar em casa, a auxiliar nas lidas, daí se denotar um acréscimo na taxa de analfabetismo do género feminino. Para cumprirem com os seus deveres (mães, esposas, e donas de casa), as letras e os números não eram necessários. Com ficavam em casa usufruíam de uma educação familiar, ou seja, recebiam umas lições de bordados, de culinária e de higiene, ao permanecer em casa, auxiliando a sua mãe.

Na opinião de um anónimo mencionado por Medina (1990, p. 59), “ Não é grave que uma mulher não saiba traçar o projecto de uma ponte, gerir uma empresa, defender uma causa nos tribunais ... mas é gravíssimo que não esteja em condições de cuidar de uma criança ou de governar um casa”.

**Tabela 3 – Taxas de Analfabetismo por Sexo
(População maior de 7 anos)**

Sexos – Anos	1930	1940	1950	1960
Homens	52,8%	41,2%	32,4%	24,9%
Mulheres	69,9%	56,1%	47,7%	36,7%
Total	61,8	49,0%	40,4%	31,1%

Fonte: Nova História de Portugal/ Portugal e o Estado Novo, 1992, p. 476

A escritora Virgínia de Castro e Almeida, citada por Carvalho (Ibidem), tem uma opinião muito definida em relação aos filhos do campo que aprendiam a ler “ que vantagens foram buscar à escola? Nenhumas. Nada ganharam. Perderam tudo. Felizes os que esquecem as letras e voltam à enxada”.

Sobre a tese da instrução primária, o analfabetismo e o aparente desinteresse em resolver a situação que se tinha alastrado em todos os cantos e recantos do território nacional, António Ferro, citado por Teodoro (2001, p.185) teve a oportunidade de questionar pessoalmente António Salazar, ao qual respondeu:

“- É certo que não podemos cruzar os braços diante desse grave problema, que se prende intimamente com a obra de renovação que estamos empreendendo. Mas temos de mudar de processos se queremos chegar a um resultado positivo, se desejamos combater o analfabetismo para português ler e não para inglês ver ... Se não formos práticos e razoáveis, se continuarmos com a mania das grandezas, não será com golpes orçamentais que o problema se há-de resolver...

- Mas que fazer, nesse caso?

-O senhor sabe quanto se gasta, actualmente, com o quadro dos professores de instrução primária?

- Confesso que ignoro...

E o Dr. Salazar, folheando, para confirmar, o Orçamento Geral do Estado, que foi buscar a uma estante:

- À roda de noventa mil contos... Ora, se houvesse um professor primário em cada freguesia ou lugar que o não tem, essa verba subiria imediatamente para trezentos ou quatrocentos mil contos, cifra incomportável no actual orçamento deste pequeno País. Acrescente ainda, agravando a cifra, a construção das escolas necessárias para esse programa de ensino, e cujas despesas não iriam a menos de quinhentos ou seiscentos mil contos! Lembrolhe também que as verbas existentes e as hipotéticas têm como base os vencimentos actuais que os professores primários gostariam de ver aumentados ... Se satisfizéssemos, como vê, as suas aspirações e se aumentassem os quadros até extinguirmos o analfabetismo, está a calcular onde iríamos todos parar... Deixemo-nos, portanto, de fantasias. Desafio, seja quem for, a resolver o problema por esse processo!...

- Como resolvê-lo, então? – Pergunto com certa curiosidade.

E Salazar, com a segurança de quem tem ideias claras e firmes sobre o assunto:

- Examinando o problema com simplicidade, sem a mania das grandezas que prejudica todas as nossas iniciativas, que as deixa ficar em meio. É impossível, evidentemente, fazer as escolas que nos faltam, pelo modelo que temos feito algumas, gastando cinquenta ou oitenta contos em cada uma delas. Mas, se em vez de cinquenta ou oitenta, gastarmos quinze ou vinte, já o problema fica reduzido a proporções abordáveis. É quimérico, sem dúvida, promover todas as freguesias com professores diplomados. Mas, porque não deixar esses nos grandes centros, nas cidades, vilas e lugares de certa importância, e criar em todas as aldeias, nas povoações escondidas e inacessíveis, postos de ensino, que seriam mantidos à custa duma pequena gratificação? Seria esta – julgo eu – a única forma prática de resolver o problema, de ensinar toda a gente a ler, escrever e contar, degrau essencial para a educação cívica de um povo ...”.

Apenas em regiões mais civilizadas e tutoras de alguns recursos económicos, se combatia verdadeiramente o analfabetismo. Nas aldeias mais recatadas não havia a necessidade de destacar um professor profissionalizado e com habilitações. As crianças desses lugarejos estariam mais interessadas num pedaço de pão e num par de sapatos, usados que fossem, do que propriamente nos encantos das letras. Maravilhas essas, que certamente se iriam converter numa grande mágoa e tristeza, porque nunca iriam conseguir atingir o nível de vida que tinham conhecido através das entrelinhas das

literaturas. Para evitar a desilusão, e poupar algumas verbas dos cofres do Governo, nestas localidades pequenas as aulas começaram ser garantidas pelas regentes e pelas telescolas.

Muitos pais tinham como desejo que os filhos aprendessem a ler para deixarem a enxada e encontrarem a verdadeira felicidade, no entanto, o “Chefe da Nação” afirmava que preferia ouvir dizer que gostariam que os descendentes aprendessem a ler para poderem tirar mais e melhores rendimentos com a enxada. Na sua opinião a felicidade não estava na ciência nem na fortuna (Melo, 2001, p.53).

Em muitas situações (infelizmente), o combate ao analfabetismo ficou-se pelo alargamento da escolaridade obrigatória, e pela expansão quantitativa dos estabelecimentos de ensino (escolas /postos escolares mais próximos da população rural (Formosinho, 2000, p. 33)

3. 10 - Ministros da Instrução Pública / Educação Nacional (1926 – 1970)

O elevado número de exigências estipuladas, assim com as respectivas obrigações a que estavam submetidos, transformaram o cargo de Ministro da Instrução Pública / Educação Nacional num ofício de luta e instabilidade. Inúmeras são as “figuras” da sociedade que participam na lista dos avanços e recuos educacionais. No entanto, para uma melhor consciencialização da imagem que pretendemos a traçar, apresentamos os seus nomes e habilitações de acordo com a data da tomada de posse (Carvalho, 2001, p. 817 – 819).

1. José Mendes Cabeçadas, contra-almirante, Presidente do Ministério, em 30-V-1926;

2. Armando Humberto da Gama Ochoa, oficial de marinha, em 1-VI-1926;

3. Joaquim Mendes dos Remédios, professor da Faculdade de Letras de Coimbra, em 3-VI-1926;

4. Artur Ricardo Jorge, médico e professor da Faculdade de Ciências de Lisboa, em 19-VI-1926;

5. Alfredo de Magalhães (que já fora ministro da Instrução Pública na I República), em 2-XI-1926;

6. Duarte Pacheco, engenheiro, em 18-IV-1928;
7. Gustavo Cordeiro Ramos, professor da faculdade de Letras de Lisboa, em 10-XI-1928;
8. Francisco Xavier da Silva Teles, médico e reitor da Universidade de Lisboa, em 8-VII-1929;
9. Eduardo da Costa Ferreira, oficial de artilharia, em 11-IX-1929;
10. Artur Ivens Ferraz, Presidente do Ministério, interinamente, em 14-XI-1929;
11. Vítor Hugo Duarte de Lemos, professor da Faculdade de Ciências de Lisboa, em 21-XIII-1929;
12. Gustavo Cordeiro Ramos (2ª vez), em 21-I-1930;
13. Gustavo Cordeiro Ramos (3ª vez), em 5-VIII-1932;
14. Gustavo Cordeiro Ramos (4ª vez), em 11-IV-1933;
15. Alexandre Sousa Pinto, professor da Faculdade de Ciências do Porto, em 24-VIII-1933;
16. Manuel Rodrigues, professor da Faculdade de Direito de Lisboa, em 29-VI-1934;
17. Eusébio Tamagnimi de Matos da Encarnação, professor da Faculdade de Ciências de Coimbra, em 23-X-1934;
18. António Faria Carneiro Pacheco, professor da Faculdade de Direito de Lisboa, em 18-I-1936;
19. Manuel Rodrigues, ministro da Justiça, interinamente, em 9-III-1939;
20. Mário de Figueiredo, professor da Faculdade de Direito de Coimbra, em 28-VIII-1940;
21. José Caeiro da Mata, professor da faculdade de Direito de Lisboa, em 6-IX-1944;
22. Fernando Andrade Pires de Lima, professor da Faculdade de Direito de Coimbra, em 4-II-1947;
23. Francisco de Paula Leite Pinto, engenheiro e professor da Universidade Técnica, em 7-VII-1955;
24. Manuel Lopes de Almeida, professor da Faculdade de Letras de Coimbra, em 4-V-1961;
25. Inocêncio Galvão Teles, professor da Faculdade de Direito de Lisboa, em 4-XII-1962;
26. José Hermano Saraiva, advogado e professor de ensino liceal, em 19-VIII-1968;

27. José Veiga Simão, professor da Faculdade de Ciências de Coimbra, em 15-I-1970

A longa lista de Ministros termina com José Veiga Simão, que exerceu o cargo até à Revolução de 25-IV-1974 (25 de Abril), quando foi colocada uma pedra sobre o Regime Ditatorial.

Capítulo 4 - O Professor Primário

Durante muitos anos a docência nas escolas primárias foi encarada como uma profissão exclusivamente masculina. As mulheres não tinham “capacidades” para assumir tal responsabilidade. A delicadeza que lhes era atribuída como característica adquirida à nascença poderia pôr em causa toda a austeridade que o cargo /função exigia. Mas aos poucos e poucos, todo este quadro se foi movendo para o lado oposto e o ensino primário começou a adquirir marcas femininas.

As mulheres começaram por serem professoras apenas das meninas; como eram poucas as raparigas que frequentavam as salas de aula, não se verificava a necessidade da existência das “mestras”. A situação começou decididamente a ser alterada em 1790 com a lei de D. Maria I, que desenvolveu em Lisboa 18 escolas públicas apenas destinadas à educação de raparigas. Para tal, foi contratado igual número de régias com a finalidade de ensinarem os membros das 18 turmas a ler, escrever e desempenhar os trabalhos que eram inerentes ao sexo feminino. As régias foram submetidas a várias provas relacionadas com os conhecimentos científicos e pedagógicos; as suas vidas e actividades diárias (de acordo com os bons costumes e tradições) tiveram que ser comprovadas junto dos padres (figura que gozava de um grande prestígio aos olhos de toda a comunidade, inclusive dos governantes). Com todas estas transformações as portas da educação/docência foram abertas às meninas/mulheres (Lopes, 2001, p. 11).

Na viragem do século XX a feminização do professorado levanta algumas dúvidas sobre as certezas tidas até ao momento (que o ensino primário era uma profissão masculina): quais as imagens mais adequadas para o ensino primário, as masculinas ou as femininas? Apesar do dilema se instalar, infelizmente todo este processo demorou muitos anos ainda a ser aceite e colocado em prática. As escolas públicas para raparigas tardavam a aparecer e quando surgiram, as professoras que nelas leccionaram tiveram que obter um “consentimento” baseado no aumento do número de escolas para meninas e que as regras pelas quais se iriam encaminhar teriam obrigatoriamente que serem diferentes ou mesmo divergentes das que

administravam os estabelecimentos masculinos (Lopes, 2001, p.12) (Nóvoa, s.d., p. 18).

Muitas são as razões que são anunciadas como pontos de germinação da feminização da profissão, mas as mais apontadas estão relacionadas com a “expansão” da escola pública, a contenção dos gastos, o desejo da autonomia feminina e a “figura” maternal. No parecer de Benavente (1990, p. 81), os motivos deste facto estão ligados sem dúvida:

- à desvalorização progressiva do estatuto económico e profissional dos professores do ensino primário trouxe cada vez mais mulheres à profissão;
- a ideologia do trabalho com as crianças pequenas que incita as “vocações femininas”;
- em Portugal, a distribuição geográfica das Escolas Normais tornava esta formação mais acessível às raparigas do que outros cursos médios”.

O número de professoras começou a aumentar aos poucos e poucos e o de professores a diminuir, mas inicialmente, elas não usufruíam das mesmas regalias do que eles. Como exemplo podemos citar o ordenado, as professoras primitivamente tinham um vencimento inferior ao dos homens e só em 1878 é que foi igualado (Lopes, 2001, p. 12).

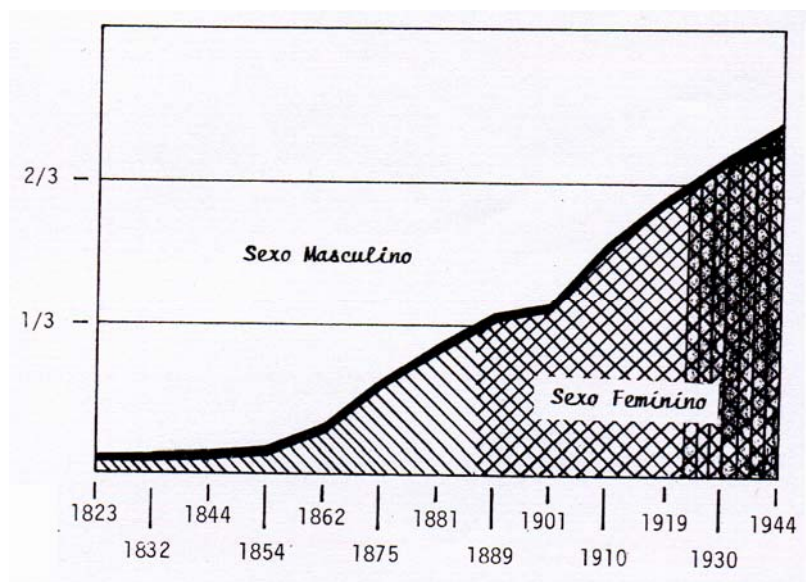
O vencimento foi ajustado mas continuava a ser classificado como “miserável” e talvez tivesse sido esse o principal motivo do repentino decréscimo de professores (homens). Chefes de família que eram, não conseguiam garantir o sustento da mesma com os tostões que ganhavam ao ensinar as letras e as ideologias estipuladas pelas classes dominantes.

Condição, que se vivia de forma oposta no caso das professoras; para muitas o ensino era o modo exclusivo que possuíam para conquistarem alguma independência e “ascender” na escadaria da hierarquia social. Stoer (1991, p. 86) comenta que para as mulheres “o acesso ao professorado constitui, em muitos casos, a única via possível de promoção sócio-económica e de libertação do trabalho dos campos. É um fenómeno incentivado pela igualdade. “

Como já foi aludido, o número de professoras continuou a aumentar e o de professores a diminuir, e como consequência desse movimento foi publicada a Portaria nº 6 404 no dia 30 de Setembro de 1929, onde indicava que, ao número de quadros provisórios do sexo feminino de cada região

escolar, fossem acrescentados o número de candidatos que faltassem para o sexo masculino (Sampaio, 1976, p. 183).

Gráfico 2 – Feminização do Professorado Primário



Fonte: Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa, 1991, p. 85

O gráfico anterior sustenta-nos a ideia do aumento do número de professoras, assim como, o acréscimo de meninas a frequentar as escolas públicas do país. Não esquecendo que durante o Estado Novo o sexo do professor/professora deveria ser condizente com o dos educandos, facto que nem sempre era possível devido ao decréscimo masculino na profissão.

Em Portugal, todo este processo aconteceu mais tarde do que nos outros países centrais; o atraso esteve directamente correlacionado com a tardia e demorada expansão da “escola de massas”. Com a propagação das escolas por todo país, muitos professores trabalhavam em lugares extremamente afastados dos colegas e em escolas de lugar único. As várias associações que existiam desempenhavam um papel primordial no combate do mesmo e fazia com que as informações chegassem a todos as salas de aula, mas como se imaginava, a este espírito dinâmico e de união não resistiram as intervenções do regime ditatorial. E se a imagem do professor solitário oferecia algumas dúvidas aos governantes, uma representação colectiva poderia constituir uma verdadeira ameaça (Araújo, 2000, p. 94).

Após todo este período recheado de mudanças, constatou-se que a mulher é uma educadora com provas dadas.

4.1 - O Professor Primário - Estado Novo

O degrau da hierarquia social ocupado pelos docentes do ensino primário durante a I República era portador de alguma autonomia (dos métodos utilizados), de uma formação minimamente cuidada em todas as áreas e de algum prestígio profissional.

Durante o regime ditatorial o bem-estar que ainda caracterizava a profissão foi-se desmoronando aos poucos, através das acções dos governantes. Como realça Formosinho e Nóvoa, relatados por Sarmiento (1994, p. 50), “o Estado Novo, em contrapartida, e apesar da sinuosidade da sua evolução, tanto que se pode falar de períodos distintamente caracterizados do ponto de vista político e educacional (...) constituiu um claro retrocesso em todos os aspectos de estatuto socioprofissional dos professores”. A desvalorização profissional sucede-se ao mesmo tempo que ocorre o decréscimo em relação ao valor/ importância da educação – diminuição da escolaridade mínima obrigatória e respectivos programas. Todas estas alterações estão encadeadas e têm uma razão de ser, erigir a ordem social desejada (sem confusões nem grandes anseios de progressão social - submissa).

O facto de o ensino primário ser essencialmente feminino para os seguidores de Salazar foi um ponto que favoreceu imenso a aquisição e implementação da ideologia salazarista. Para Cabral Pinto, referenciado por Stoer (1982, p. 26):

“a ideologia educacional salazarista tinha por base o princípio «Deus, Pátria, Família», o qual pode ser representado, em relação às futuras políticas educacionais do Estado Novo, pelas seguintes linhas fundamentais tal como foram expostas no I Congresso da União Nacional (1934): na educação deveria haver «uma redução dos programas de modo e permitir-se uma concentração no «fundamental», com saliência para os «conhecimentos aplicados» (quer dizer, para o desenho e para os trabalhos manuais no caso dos rapazes, e para as actividades domésticas no das raparigas), devendo «todos os princípios evocar as ideias de pátria, família e amor à terra natal”

(apresentada com mais minúcia no capítulo da caracterização do Ensino Primário durante o mesmo período de tempo).

Para obtermos e proporcionarmos uma visão o mais completa e nítida possível das vivências, expectativas e funções das professoras primárias durante os 48 anos de história (1926 – 1974), serão abordados alguns subpontos (de forma individual (nível cultural e financeiro da classe originária; formação, funções/finalidades; vida pessoal (casamento e apresentação).

4.2 - Origem dos Professores

A maioria das professoras primárias, são oriundas de famílias modestas e/ou pobres; rara ou inexistente era a docente que provinha de uma família com recursos financeiros que possibilitasse tirar outro curso ou enveredar por outro caminho profissional, mesmo sem habilitações académicas universitárias; ponto que o salazarismo fez questão de reforçar. Benavente (1976, p. 50) explica que era uma profissão que “atraía sobretudo elementos femininos ou jovens vindos dos meios rurais, pequenos ou médios agricultores ou ainda da pequena burguesia (embora em menor número), para quem o tornar-se professor ou professora trazia um certo prestígio social”.

Tal acontecimento deveu-se ao facto de os salários das futuras docentes serem extremamente baixos, e para dificultar ainda mais as condições familiares, os governantes durante o regime salazarista reduziram ainda mais os vencimentos. As remunerações de um professor do ensino primário em 1928 correspondiam a um terço do secundário e a um quarto do universitário e pertenciam às categorias baixas dos funcionários públicos (Benavente 1990, p. 54). No dizer de Rosas & Brito (1996, p. 804), “do ponto de vista económico, a situação geral dos professores retrocede durante o Estado Novo, tendo mesmo atingido níveis extremamente baixos no que se refere aos do ensino primário”.

Tabela nº 4 - Vencimento dos Professores Primários

1911 -- 1935	
1911 -- 15\$00	1923 -- 521\$00
1914 -- 20\$00	1928 -- 650\$00
1919 -- 25\$00	1932 -- 644\$00
1920 -- 185\$00	1935 -- 600\$00
1922 -- 225\$00	

Fonte: Educação e Sociedade no Portugal de Salazar, 1978, p. 193

A docência, no primeiro ciclo, era caracterizada por duas visões totalmente antagónicas; as raparigas das classes modestas sonhavam ser professoras para adquirirem a sua autonomia económica, mas simultaneamente o ordenado que ganhavam era tão baixo, que se tinham de sujeitar a muitos sacrifícios a nível de conforto e alimentação. A professora Sara Maria Tiago (1998, p. 11) na sua autobiografia faz referência às condições em que vivia, “tenho um pequeno quarto individual. Como ao pequeno-almoço e à merenda grandes malgas de leite cheias de boroa esmigalhada. Ao jantar e à ceia, como aqui dizem, em vez de almoço e jantar, servem-me caldo com couves e arroz ou batatas cozidas”. E como o ordenado era extremamente baixo comparativamente com as despesas que o quotidiano exigia, a docente comenta que esteve a leccionar temporariamente em Caminha; no entanto, hospedou-se numa pensão muito simples e poupava todos os dias o dinheiro do jantar, para com ele ao fim de semana pagar a viagem de regresso à sua terra e rever a sua gente (Tiago, 1998, p. 25).

Muitas das docentes para conseguirem equilibrar o lar a nível económico, sobrepunham às horas lectivas outros trabalhos extra que fossem surgindo. A miséria já era tida como uma característica da função, como comprova a denúncia feita no dia 10 de Julho de 1927 na publicação nº 395 do Jornal “O professor Primário”. Segundo Sampaio (1976, p. 188), saiu um artigo onde se questiona: “como há-de o humilde professorado dedicar-se de alma e coração ao seu sacerdócio, se os filhos estiolam de fome e a miséria de há muito lhe entrou em casa?”

4.3 - Formação/ função dos Professores

A formação dos professores é uma área muito sensível e influente nas mudanças sociais, pois não se formam apenas profissionais, mas acima de tudo produz-se uma profissão de grande influência sócio-comportamental.

Durante a I República as professoras primárias eram tidas como figuras mesteirais da própria sociedade, mas agora (durante o Estado Novo), passaram a ser observadas com algumas desconfianças e preocupações, a maior relacionada essencialmente com a transmissão dos valores/ideais do Estado Novo. Para evitar condições constrangedoras, todos os funcionários públicos, inclusive as docentes, tinha que entregar um documento manuscrito devidamente assinado e autenticado com os seguintes termos: “Declaro, por minha honra, que estou integrado na ordem social estabelecida pela Constituição Política em 1933, com activo repúdio do comunismo e de todas as ideias subversivas” (Sousa, 2000, p. 92, 93).

Perante a declaração anterior, podemos nos aperceber da responsabilidade que envolvia a imagem do professor. Este tinha que se limitar a ser um transmissor e orador de todas as “vontades” dos governantes. Se por algum motivo ele tomasse a liberdade de fazer algo que colocasse em questão os caminhos traçados e não se justificasse perante o que lhe era pedido (modelar almas), o professor poderia ser vítima de algumas represálias, podendo mesmo ser-lhe negado o direito de leccionar. Os docentes tinham apenas que ensinar o que lhes era pedido (mandado) e nada mais. O professor teve que se adaptar ao novo papel que lhe destinava a ideologia oficial. Por mais notáveis que fossem as suas utilidades, ou intenções, converteu-se num desprezioso funcionário, agradecido pela oportunidade de ganhar o seu pão e reprimindo-se de formular reivindicações; o seu propósito resumia-se em conservar um cargo para o qual a modéstia e a humildade faziam parte da competência requerida (Mónica, 1978, p. 188).

Uma vez que o professor se limitaria a transmitir a doutrina do ler, escrever e contar, não havia necessidade de ele adquirir conhecimentos muito vastos e profundos. Do ponto de vista económico era um desperdício de dinheiro, do ponto de vista social era perigoso o uso que poderia fazer dos

conteúdos recebidos. Com a finalidade de precaver este esbanjamento e “desgosto” os governantes fecharam as Escolas Normais Superiores (criadas pela I República) no dia 12 de Abril de 1928, o principal motivo exposto foi a redução das despesas públicas. A extinção provocou tanto alvoroço que foram restabelecidas no dia 21 de Agosto do mesmo ano, no entanto, foram substituídas no dia 19 de Julho de 1930 pelas Escolas do Magistério Primário (Carvalho, 2001, p. 732).

As Escolas do Magistério Primário funcionaram durante 6 anos consecutivos; em Novembro de 1936, foram suspensas as matrículas para o 1º ano, ordem que as manteve fechadas por um período de tempo igual ao do funcionamento - 6 anos. Este acontecimento colocou totalmente por terra as influências pedagógicas e ideológicas dos homens da I República. Em 1942 as Escolas reabriram, mas com uma nova legislação administrativa baseada no ideário do Estado Novo e com a redução de um ano (o percurso passou de 3 para 2 anos). A situação manteve-se até 2 de Dezembro de 1960, dia em que foi publicado o Decreto-Lei nº 43 369, que introduziu alterações significativas à legislação em vigor (Pinheiro, 1993, p.16).

Os currículos frequentados pelos futuros professores eram extremamente simples e canalizadores para as metas a alcançar. No Decreto-Lei nº 52 629 de 1943 (aprovação dos programas dos Magistérios), em relação à pedagogia e didáctica era atribuída uma importância mínima e ocuparia apenas um quarto de semestre (mais ou menos um mês) do período de formação do professor (Stoer, 1982, p. 27). No parecer de Cabral Pinto, dito por Stoer (1982, p. 27) não era permitido:

“nas Escolas do Magistério Primário quaisquer discussões acerca das finalidades a que se destina o processo de formação dos seres humanos em face de crescimento. Por um lado, os alunos não possuem a formação cultural necessária para discutir assuntos de tal complexidade; por outro, o nosso país não se encontra num estado de indecisão crítica respeitante à concepção de vida e aos valores sociais. Orientamo-nos, hoje, segundo valores perfeitamente definidos”.

No dizer de Rosas & Brito (1996, p.805), no que se refere ao ensino primário:

“a política do Estado Novo concretiza-se: por um lado, num abaixamento das condições de admissão ao ensino normal, numa redução dos conteúdos e do tempo de formação e numa menor exigência intelectual e científica; e por outro lado, na instauração de práticas de controlo moral e ideológico, tanto na formação de base como no estágio e, sobretudo, na avaliação dos exames de entrada no professorado”.

Como consequência de todas estas alterações na formação dos professores, verificou-se um decréscimo muito acentuado no número dos mesmos. Por interesse dos governantes, o país atingiu o ponto de não ter professores suficientes para garantir o funcionamento de todas as escolas primárias; surgiram então as regentes (professoras primárias apenas com a instrução primária - 4 anos de escolaridade) e os postos escolares. Como já foi referido na caracterização do ensino primário salazarista, Salazar entendia que havia um desperdício muito grande de dinheiro ao pagar a uma professora primária (com formação) para leccionar nas aldeias espalhadas pela nação. No seu entender, as regentes tinham aptidões suficientes para transmitir os conteúdos mínimos necessários aos aldeões, pois a utilidade das letras para eles era quase nula.

O aparecimento das regentes veio dar continuidade à desvalorização da imagem do professorado, porque na opinião dos governantes elas realizavam as tarefas que lhes estavam destinadas, com a mesma qualidade e rigor das professoras. E, para além de cumprirem com o que lhes era “mandado”, recebiam muito menos, suportavam uma situação tão precária que poderia ser classificada como desumana. Teriam que suportar o milagre de conseguirem sobreviver nas aldeias com duzentos e cinquenta escudos mensais. Ambas as classes de docências (professoras e regentes) viviam muitas vezes em circunstâncias constrangedoras, mas isso só dava mais relevo à sua dedicação e coragem (Lamas, 2002, p. 431).

A desvalorização da profissão não se verificou apenas nos vencimentos; muitos professores com formação específica não tinham emprego. Tal situação é exposta ao país pelo jornal “O Professor Primário” número 407, no dia 2 de Outubro de 1927 ao publicar que se a situação já era desfavorável, com o elevado número de desempregados (3000 professores) tornou-se precária (Sampaio, 1976 p. 192). Estes viram os seus lugares a desaparecer e/ou mais

tarde a serem ocupados pelas regentes, “nova classe de professoras sem formação”.

Apesar da precariedade da profissão, existia uma lista de pré-requisitos a preencher pelas candidatas à formação, para além do idoneidade moral e cívica, era igualmente analisada ao pormenor a sua saúde física e mental. Na convicção de Sousa (2000, p. 94) não poderiam apresentar:

“acuidade visual inferior a V1/2; miopia, hipermetropia ou astigmatismo; daltonismo, estrabismo ou lesões oculares contagiosas; acuidade auditiva diminuída; afecções e deformidades do nariz, boca e garganta, prejudicando a fonação; gaguez e dislexia; tuberculose; lúpus; adenites e otite crónica; afecções crónicas das vias respiratórias e asma; cancro; lesões cardiovasculares descompensada; diabetes; nevroses e perturbações como tiques, ilusões, fobias e estados de excitação ou depressão mental; afecções generalizadas da pele; ou outros “defeitos físicos que prejudiquem a disciplina e o prestígio do magistério”.

Em suma, o professor primário tinha que ser um apóstolo disponível para participar sempre que solicitado (dentro e fora da escola) nas obras sociais e mesmo políticas que exprimissem o idealismo do Estado Novo. Na opinião de Filomena Mónica (1978, p. 188) “o professor vigoroso e ardente que surgira com a República acabou por se integrar progressivamente na massa obediente da burocracia, aceitando resignado os acontecimentos”.

4.4 - Influência na Vida Pessoal

Para os seguidores das ideologias salazaristas, a professora primária era portadora de uma dupla funcionalidade; para além de ser transmissora dos conteúdos que mais lhes convinham, também assumia o papel de Mãe da Nação. Como verdadeira mãe e educadora que era, a sua vida, mesmo a pessoal, tinha de estar de acordo com os parâmetros desejados, ou seja, de um modo muito directo mas extremamente realista, as professoras não usufruíam do direito de organizar e gozar a sua vida privada da forma que mais desejassem. Tinham que reger as suas escolhas e atitudes pela cartilha “Como ser professora primária no Portugal de Salazar?”. Ao professor primário além dos deveres gerais, obrigatoriamente em todas as situações a sua acção deve ser formativa do espírito nacionalista e de aperfeiçoamento pedagógico,

sob a pena de suspensão e procedimento disciplinar (Reis, 1996, p. 725, 726, Volume II).

As professoras eram verdadeiras agricultoras de saberes, semeavam o que o chefe mandava e depois tinham que se limitar a recalcar os valores e cuidar para que nada colocasse por terra todo o trabalho feito até ao momento.

Como mães da nação que eram, ou pelo menos assim as intitulavam, todo o seu mundo tinha que ser exemplar, não poderia ser manchado por ninguém. Através de uma preocupação talvez um pouco simulada, (na realidade o valor mais alto era o da conveniência), Salazar, para além de cortar e impedir todas as iniciativas educativas por parte destas, ainda interferiu nas suas vidas particulares. No dizer de Filomena Mónica (1978, p. 186) “ para o Estado Novo, a professora ideal não devia exprimir as suas ideias, fazer críticas, evidenciar os seus encantos físicos e, se possível, perder a sua virgindade”. Como consequência de toda esta aspiração, a partir de 1936 era proibido as professoras usarem qualquer tipo de maquilhagem. Na legislação escolar (1956, p. 289) podemos ler que:

“ é exigido comportamento moral irrepreensível para exercício do magistério primário (...) será demitido o funcionário pertencente aos serviços do ensino primário que dê escândalo público permanente ou assuma atitude contrária à ordem social estabelecida pela Constituição Política de 1933 (...) foi recomendada às professoras e regentes de postos escolares toda a compostura nos trajas e proibido o uso de pinturas”.

Mas as intervenções na vida privada das professoras não se ficaram pelas roupas e pelas pinturas; em Novembro de 1936 uma outra determinação oficial ultrapassou toda as barreiras imaginárias: o ministro Carneiro Pacheco deliberou que as professoras só poderiam casar com uma autorização. Consentimento que, para ser obtido, tanto as professoras como os noivos tinham que preencher uma lista de pré-requisitos. Todos os dados e procedimentos relacionados com o pedido da autorização para contrair matrimónios estavam expostos e devidamente explicados na Legislação Escolar da época (1965, p.287, 288) (anexo 8):

“o casamento das professoras não poderá realizar-se sem autorização do Ministro da Educação Nacional, que só deverá concedê-lo nos termos seguintes:

1º Ter o pretendente bom comportamento moral e civil;

2º Ter o pretendente vencimentos ou rendimentos documentalmente comprovados, em harmonia com os vencimentos da professora.

(...)

Quando o pretendente for professor do ensino primário elementar, o processo de autorização de casamento será constituído apenas pelo requerimento cuja norma damos a seguir.

Se o pretendente for funcionário público em qualquer outro serviço, juntará certificado passado pelo seu superior hierárquico comprovativo da sua categoria e dos vencimentos que lhe competem.

Quando o pretendente for empregado de qualquer tipo de firma comercial ou industrial, apresentará declaração devidamente selada e autenticada da respectiva gerência e da qual constem:

- a) Vencimento mensal que auferir;
- b) Data desde quando se encontra ao serviço da firma;
- c) Estabilidade que oferece a situação em que se encontra.

N.B. : esta declaração deve ser confirmada pelo Instituto Nacional do Trabalho e Previdência.

Se o pretendente for comerciante, industrial, lavador, proprietário ou capitalista, comprovará essa qualidade e a sua situação económica mediante certificado passado pelo chefe da Secção de Finanças do respectivo concelho donde conste qual o seu rendimento colectável.

Quando o pretendente exercer qualquer profissão liberal (medicina, engenharia, advocacia, etc), comprová-lo-á com certificado passado pela respectiva Ordem.

Os pretendentes que não forem funcionários públicos terão de comprovar sempre o seu bom comportamento moral e civil.”

Como podemos averiguar, as professoras viviam / sobreviviam sobre fortes medidas de controlo, não tinham poder de decisão, nem no âmbito pessoal. Estavam constantemente a ser colocadas à prova, de várias maneiras, mas mesmo assim eram sempre exemplos admiráveis, dentro das suas oportunidades, como profissionais e simultaneamente como MULHERES (Lamas, 2002, p. 431).

Como a finalidade de vincar e encadear todas as informações apresentadas, relativamente aos professores primários durante o regime Ditatorial, apresentamos de seguida uma pequena tabela resumo.

Tabela 5 – O Professor no Estado Novo

Estado Novo	
O professor como Pessoa	<ul style="list-style-type: none"> . Criatura de Deus e do Estado; . Apóstolo com uma nobre missão. Modelador de almas; . Ao serviço do Estado Novo. Respeitador dos ideais políticos e ideológicos.
Fonte de Verdade	<ul style="list-style-type: none"> . Ideologia Política.
Pré-requisitos para ser Professor	<ul style="list-style-type: none"> . Moralidade irrepreensível; . Formação cultural insuficiente; . Formação pedagógica.
Moralidade	<ul style="list-style-type: none"> . Postura moral irrepreensível; . Disciplina característica da Igreja e do Exército; . Longe das tentações da vida urbana; . Autonomia moderada; . Liberdade e responsabilidade; . Solidariedade; . Justiça; . Dignidade; . Amor reflectido e consciente.

Fonte: O professor como pessoa, 2000, p. 96 - 101

Segunda Parte

Estudo Empírico

Capítulo 5 - A Identidade Docente

O século XVIII é considerado, por muitos historiadores, como o período-chave na história da educação e da profissão docente. Desta forma, na linha do tempo, de acordo com as ideias de Nóvoa (1992, p.12), podemos referir que a função docente “desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens”. Contudo, na viragem do século XVIII, passa a não ser permitido ensinar sem que haja uma autorização do Estado. Esta mesma autorização é concedida na sequência de um exame que é realizado por indivíduos que preencham um certo número de requisitos e que estejam interessados no exercício das funções docentes.

No século XIX, tenta-se perceber a ambiguidade do estatuto dos professores. Segundo Nóvoa (1992, p.15), este é então um período de “imagem intermédia dos professores, que são vistos como indivíduos entre várias situações”. Os professores, não são indivíduos que pertencem ao povo, mas também não são burgueses e devem ser dotados de um grande acervo de conhecimentos.

Mais tarde, no século XX, começa-se a acreditar nas potencialidades da escola e na sua expansão na sociedade, embora ainda durante o Estado Novo existisse uma certa desvalorização do professorado. Contudo, logo após o 25 de Abril de 1974, e no âmbito da reforma de 1986, tentou-se cada vez mais separar actores de decisores, no que respeita à educação (Nóvoa, 1992, p.18).

Após a revolução de 25 de Abril de 1974, o Estado deixa de ser detentor de um poder absoluto, iniciando-se a concretização de espaços para a intervenção popular, nomeadamente através da criação de sindicatos, associações, e até a imprensa passou a ser livre. Assim sendo, constataram-se enormes mudanças no que respeita ao campo profissional dos professores, na medida em que estes conseguem agora reajustamentos salariais; são sujeitos a reajustamentos no que respeita à contagem do tempo de serviço e também, sob o ponto de vista das competências profissionais, o docente adquiriu maior autonomia pedagógica e administrativa, principalmente na gestão democrática dos estabelecimentos de ensino (Cavaco, 1993, p.92).

Como podemos perceber, a complexidade da vida da educação e da sua maior diversificação e especialização, justificaram, de certa forma o surgimento da figura do professor. Contudo, e de acordo com as exigências de uma sociedade em constante mudança, constatamos que também ao professor são exigidas funções cada vez mais complexas.

Ao longo dos anos, a questão da valorização social do professor, também foi tema de enfoque na medida em que, tal como refere Esteve, citado por Nóvoa (1999, p.105) “o saber a abnegação e a vocação destes profissionais eram amplamente apreciados”. No entanto, actualmente, e em termos sociais, a ideia que prevalece é aquela que se relaciona com os critérios económicos. Para muitos pais, “o docente exerce tal profissão, pois não obteve um lugar melhor onde desempenhasse uma outra profissão”.

Na opinião do mesmo autor, para além da desvalorização em termos económicos, o conceito social de professor também sofreu relevantes alterações. Nos dias de hoje, tal como foi referido anteriormente, o docente ocupa este cargo uma vez que não conseguiu obter nenhum outro. Em contrapartida, no séc. XIX o professor primário era detentor de uma imagem relevante sobretudo nos meios menos desenvolvidos. Ou seja, (Nóvoa, 1999, p.105) “eram unanimemente respeitados e socialmente considerados”. O que acaba por acontecer é que actualmente, poucas são as pessoas que valorizam o papel do professor, ou que valorizam o saber e a abnegação no trabalho com crianças.

Ainda nas palavras de Esteves, citado por Nóvoa (1999, p.105) consequentemente o professor, é visto como “um pobre diabo que não foi capaz de arranjar uma ocupação mais bem remunerada”.

Em documentos legais, como é o exemplo da Lei de Bases do Sistema Educativo (lei n.º 46/86), o professor deve instruir e exercer as suas funções “dentro das paredes da escola” mas ainda, deve alargar o exercício das suas funções à comunidade.

5.1 - O Professor e o Exercício das Suas Funções

No âmbito da legislação escolar de 1965, na qual se particularizam os deveres dos docentes do Ensino Primário, nomeadamente no Decreto-Lei n.º6137, de 29-9-1965, artigo n.º 105, em termos genéricos, o professor deve ensinar e educar os seus alunos, acompanhá-los durante o recreio, contribuindo para a formação de cidadãos detentores de um espírito valorativo pela sua pátria (Fernandes, 1965, p.307). Com efeito, e transpondo esta ideia para a actualidade, no documento que veio actualizar a carreira docente, constatamos desde logo que no artigo 4.º, que o professor, é considerado à lei dos seus deveres, mas também dos direitos.

Reportando-nos agora às funções do professor, numa visão pormenorizada, podemos salientar que, como conclui Teixeira (1995, p.91,92), apesar do tempo decorrido as suas funções reduzem-se essencialmente aos conceitos de “instruir, formar e educar”. Em contrapartida, consideramos que, no actual Estatuto da Carreira Docente, a função de educar aparece como principal dever funcional dos professores. Como podemos verificar, apesar dos anos decorridos, a função de educar apresenta um lugar de destaque no papel que este deve desempenhar ao serviço da educação.

Assim sendo, tal como referem Carvalho & Oliveira (1990, p.21) “A Lei de Bases do Sistema Educativo prevê que o Governo faça aprovar, sob a forma de decreto-lei, legislação complementar relativa a carreiras de pessoal docente”. Deste modo, com a complexificação da sociedade, revelava-se urgente encontrar um estatuto pelo qual o docente se orientasse. Surge assim o estatuto do pessoal docente onde se encontram consagrados os direitos e deveres dos professores. Estes que reportam-se quer aos seus comportamentos individuais, quer aos seus comportamentos no interior da própria instituição escolar, também na perspectiva do seu relacionamento com os alunos, colegas e até mesmo com os encarregados de educação.

Ainda no que respeita a este ponto, o estatuto considera as regras de conduta e de orientação pedagógica que permite ao professor a intervenção na orientação pedagógica, através da liberdade e escolha dos seus métodos de ensino, no âmbito de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Teodoro (1994, p.73), “a elaboração de um estatuto que regulasse a carreira docente nos ensinos básico e secundário e na educação pré-escolar constitui então, desde 1973, a aspiração de um pólo de actividade reivindicativa dos professores e das suas organizações sindicais”.

Neste sentido, tal refere Esteve, citado por Nóvoa (1999, p.100) “há um autêntico processo histórico do aumento de exigências que se fazem ao professor, pedindo-lhe que assuma um número cada vez maior de responsabilidades”. Assim, percebemos que actualmente, a tarefa do docente não é restrita ao domínio cognitivo, na medida em que “exige que o docente seja pedagogo, eficaz, organizador dos trabalhos dos alunos, conselheiro, estabelecendo com as crianças uma relação de empatia”.

Sob o ponto de vista social, como menciona Teixeira (1994, p.111), as funções docentes também podem assentar na preocupação pela sua própria formação, tal qual se encontra escrito na actual Lei de Bases do Sistema Educativo, onde é referido no artigo 30º que o professor deve ter uma “formação pessoal e social adequada ao exercício da sua função”.

De forma a clarificar as funções, os direitos e deveres docentes antes e após a aprovação do Estatuto da Carreira Docente, referimos que nos tempos da educação actual, cabe ao professor a função de facilitador das aprendizagens dos alunos, contribuindo desta forma para a formação de cidadãos livres autónomos e responsáveis. Este aspecto encontra-se também proclamado no Estatuto da Carreira Docente, onde é mencionado no artigo 10.º n.º2, alínea. a), que cabe ao professor “contribuir para a formação e realização integral do aluno”; assim como lhe é atribuída a função de “gerir o processo de ensino-aprendizagem” (artigo 10.º, n.º2, alínea d). Ainda é referido na legislação que o professor, deve de qualquer forma tentar estabelecer um relacionamento próximo com os pais e encarregados de educação das crianças, assim como estabelecer uma relação de cooperação para com os seus colegas e com o pessoal não docente da escola.

Uma outra função docente relacionava-se com a transmissão de valores. Assim, tornava-se relevante que o professor transmitisse atitudes de respeito pelo outro. Contudo, continua a revelar-se de extrema importância esta educação para os valores daí que esta ideia permaneça ainda hoje em textos legais.

Um outro aspecto a salientar, relaciona-se com o facto de o docente acompanhar os seus alunos nas actividades extra-lectivas, nomeadamente no recreio. Esta ideia que imperava em 1919, acabou por ser substituído pela ideia de que o professor deverá assegurar as faltas de outros seus colegas e assim acompanhar os seus alunos.

Proclamado ainda pelo Decreto-Lei n.º 6137, considerava-se que o professor deveria organizar o escutismo. Saliente-se que esta ideologia cessou com o surgimento do estatuto da carreira docente, na medida em que estava estritamente relacionada com as ideologias políticas existentes naquela época. Podemos então considerar que estas eram tarefas de cariz obrigatório o que já não se verifica nos dias de hoje. Sob o ponto de vista de Teixeira (1994, p.102) nos nossos dias já não se considera obrigatoriedade que “tudo o que aluno faz na escola é uma tarefa de aprendizagem e os educadores são obrigados a tomá-la como tal”.

Uma outra função do docente a considerar, encontra-se estritamente relacionada com a sua acção educativa no meio. De acordo com as ideias de Diniz (1993, p.42) “a escola deveria inserir-se na vida da comunidade e esta deveria também colaborar com a escola”.

Capítulo 6 - Caracterização do concelho de Castelo de Paiva

Castelo de Paiva é um dos concelhos que integra o distrito de Aveiro, situa-se a escassos cinquenta quilómetros da cidade do Porto.

Limitado a Norte e a Nascente pelo rio Paiva e a Poente pelo rio Douro, estende-se desde os limites de Arouca, Cinfães, Gondomar e a Sudeste com Santa Maria da Feira. Faixa de terra caprichosa recortada entre as províncias da Beira Alta e do Douro Litoral, o concelho de Castelo de Paiva, possui um orografia caracterizada por meio acentuado em cordilheira, recortada por vales com alguma profundidade, nomeadamente os vales dos rios, ou seja, partilha das belezas naturais que abundam nestas lindas regiões.

A vocação turística das terras paivenses é evidente, já que paisagens deslumbrantes acompanham o percurso do rio Douro, nos últimos anos sulcado por luxuosas embarcações que trouxeram novas perspectivas comerciais e turísticas à população paivense, de fortes tradições ribeirinhas.

O território paivense é recortado por diversos rios e riachos, sobressaindo dentre aqueles, por ordem decrescente de grandeza, o já mencionado Rio Douro, o Rio Paiva, um dos menos poluídos da Europa, o Rio Arda e o Rio Sardoura, cursos de águas puras e cristalinas, paraísos turísticos e locais adequados para a prática de canoagem e outros desportos náuticos. Também a prática de todo-o-terreno começou a ter uma certa expansão nesta região; estando Castelo de Paiva e as suas zonas montanhosas incluídas nos roteiros de provas desportivas.

Possui 115Km² de superfície, espelhados por nove freguesias. A população total ronda os 18 mil habitantes, sendo a densidade populacional de 148 habitantes/km².

Essencialmente rural, este concelho duriense assistiu nos últimos anos a uma forte industrialização e, a velha e extinta exploração carbonífera do Pejão foi substituída por modernas unidades industriais de calçado, têxtil e madeiras, notando-se, no entanto, um forte incremento do sector secundário nas principais freguesias. Recentemente, uma das unidades industriais com maior número de empregados fechou portas, mergulhando a região na problemática do desemprego.

A sua localização geográfica, com acessibilidades redutoras de um desenvolvimento necessário e harmonioso, aliadas a circunstâncias socio-económicas que ditaram o encerramento das Minas do Pejão e, conseqüentemente, a perda da principal fonte de rendimentos familiares, levou a que se observassem, nos últimos anos, surtos migratórios que implicaram um decréscimo da população escolar principalmente a nível dos estabelecimentos de educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Em termos educativos, o concelho está dividido em duas áreas geográficas: o alto concelho (Sobral, Real, Fornos, Bairros, S. Martinho, e S. M^a. de Sardoura) e o baixo concelho (Pedorido, Raiva e Paraíso).

Ao analisarmos o contexto das diferentes escolas, inseridas nas referidas áreas, não poderemos deixar de mencionar alguns factores que condicionam a acção educativa nas suas múltiplas dimensões.

Assim, atendendo à dimensão geográfica do concelho, deparamo-nos com um elevado número de escolas dispersas pelas diferentes freguesias, as quais, devido ao seu isolamento permanente, manifestando-se este numa ausência de socialização entre escolas, níveis de ensino e, conseqüentemente, entre os diferentes agentes e parceiros educativos.

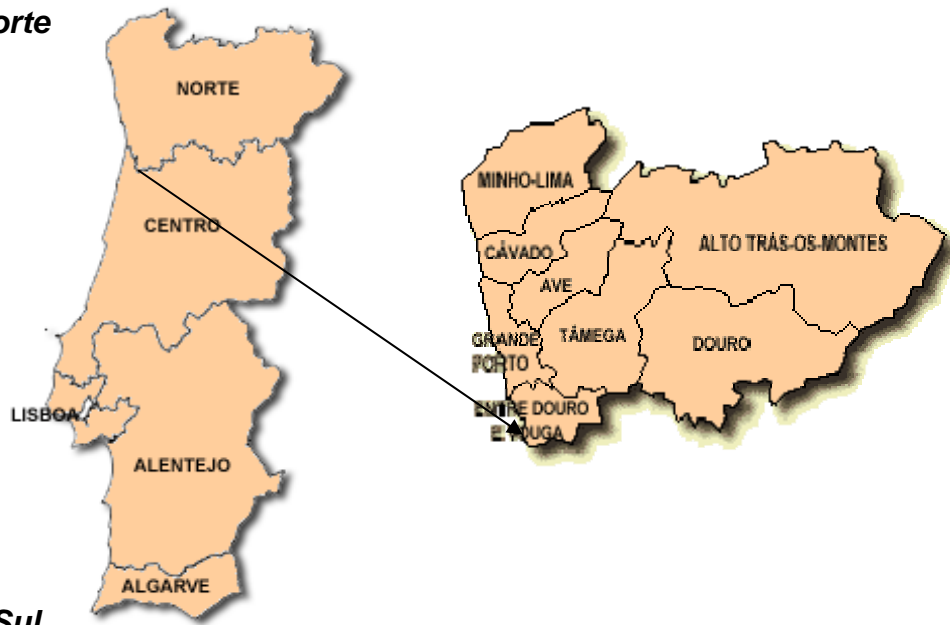
Decorrentes do isolamento, referido anteriormente, poderemos ainda salientar as carências ao nível dos recursos humanos e materiais, uma vez que estes estabelecimentos, constantemente se deparam com a debilidade de alguns edifícios e a ausência total ou parcial, de materiais didácticos adequados á suas práticas pedagógicas. Até ao ano lectivo em questão, a mobilidade do corpo docente era também um obstáculo que condicionava a acção educativa, por isso acreditamos que a estabilidade oferecida este ano seja promissora de sucesso educativo.

No que concerne ao 1º Ciclo do Ensino Básico, o corpo de docentes que assegura diariamente as aprendizagens que abrilhantam os olhos das crianças da mesma região é constituído por 61 docentes (54 titulares de turma e 7 de apoio (apoio educativo e ensino especial)).

Em suma, Castelo de Paiva tem uma história rica, com seus pergaminhos a atestarem a nobreza da sua origem e a galhardia dos seus feitos, que certamente irão continuar a ocorrer e a enaltecer a região (Projectos Educativos das duas regiões educativas do concelho, 2004), (INE, 2006).

Imagem 15 – Concelho de Castelo de Paiva

Norte



Sul



Fonte: www.ine.pt, 09- 11- 2006

Capítulo 7 - Métodos e Técnicas Utilizadas

O apuramento dos instrumentos é uma fase muito importante, porque estes devem adequar-se ao tema, às hipóteses e ao tipo de informantes a que vamos decorrer. Na opinião de Marconi & Lakatos (2003, p. 165), a coleta dos dados é uma tarefa bastante “cansativa e toma, quase sempre, mais tempo do que se espera. Exige do pesquisador paciência, perseverança e esforço pessoal, além do cuidadoso registo dos dados e de um bom preparo anterior”.

Com a finalidade de conceder uma resposta à problemática suscitada neste trabalho, da forma mais correcta para recolha dos dados, apelamos aos seguintes instrumentos: a coleta documental directa e indirecta, a observação participante e não participante e à formulação de inquéritos por questionário, de forma a obter respostas às questões. Os inquiridos foram os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, do concelho de Castelo de Paiva.

Tendo em consideração que se trata de uma técnica de investigação, torna-se necessário realçar que igualmente esta se determina por vantagens e desvantagens. Portanto, procedendo a uma correcta sistematização, a uma maior simplicidade de análise, a uma maior celeridade na recolha/análise de dados, recorrendo, ainda, a uma técnica que disponha de custos menores, deparamos com os pontos benéficos do inquérito por questionário. No entanto, não podemos negligenciar a existência de pontos menos favoráveis, de entre os quais ressalta a dificuldade de elaboração, visto que não foi, por um lado, aplicável a toda a população, e, por outro, devido à percentagem de respostas em branco relativamente ao preenchimento do mesmo (abertas).

O questionário, antes de ser utilizado, foi validado por um painel de juízes e testado (grupo de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico pertencentes a dois concelhos do Distrito de Aveiro – Ovar e Santa Maria da Feira). O pré-teste possibilitou-nos verificar que ele possuía fidedignidade, validade e operatividade (anexo 9).

Cada inquérito é composto por 27 perguntas (com respectivas alíneas), sobretudo fechadas, convertendo-se, como nos referem Carmo e Ferreira (1998, p.141), em “um modo de objectivar as respostas e de não permitir que estas sejam ambíguas”.

Os dados recolhidos através dos instrumentos referidos, pouco significado possuem antes de serem analisados e avaliados. Na opinião de Bell (1997, p. 160), “ uma centena de pedaços soltos de informação interessante não terá qualquer significado ... se não tiverem sido organizados por categorias”. Assim sendo, tivemos que analisar os dados e descobrir as suas semelhanças e diferenças, para os podermos organizar de forma lógica e sistemática.

Antes de realizarmos a análise e interpretação propriamente ditas, submetemos a informação a três processos:

1. selecção - exame minucioso dos dados, uma verificação crítica, com o objectivo de detectar erros ou falhas;
2. codificação - técnica operacional em que os dados são transformados em símbolos, que os permitem ser tabulados e contados;
3. tabulação - ordenamento dos dados em tabelas, facilitando a verificação das inter-relações entre si (Marconi & Lakatos, 2003, p. 166 - 167).

Com a informação organizada, passámos à análise e interpretação da mesma, com o desejo de apurar se as nossas hipóteses são verdadeiras ou falsas. Para nos facilitar o estudo, recorreremos à análise estatística (SPSS e Excel), que segundo Valadares & Graça (1998, p. 180), “é um ramo da matemática com os seus axiomas e teoremas, formando uma teoria complexa (...) e divide-se em duas áreas: a Estatística Descritiva e a Estatística Indutiva”. A Estatística Descritiva ou Dedutiva corresponde aos métodos sistemáticos de interpretação dos dados relativos à amostra, enquanto a Estatística Indutiva ou Inferência Estatística diz respeito aos métodos científicos de depreender conclusões para uma população, com fundamento nos dados recolhidos na respectiva amostra (Valadares & Graça, 1998, p. 180).

A investigação realizada, assim como muitas outras, apresenta limitações no seu estudo. As principais devem-se: ao tamanho da amostra (mesmo se tratando de um estudo de caso, não conseguimos abranger a totalidade da população (não compareceram no local de trabalho no dia da aplicação do inquérito ou negaram-se a preenche-lo)); à limitação do contexto analisado; à restrição dos métodos e dos respectivos instrumentos de recolha

de dados e por fim, às estratégias utilizadas para a organização, análise e interpretação da informação recolhida ao longo da pesquisa.

Apesar das suas limitações, com a presente investigação seguramente aumentaremos o corpo de investigação nesta área; contribuímos para um melhor desempenho da comunidade educativa e despertaremos temas para futuras pesquisas.

Todos os inquiridos foram antecipadamente advertidos sobre a problemática em questão, cooperando de forma voluntária no preenchimento destes inquéritos por questionário e tendo sido salvaguardado o seu anonimato.

A recolha de dados referente a esta problemática encontra-se circunscrita ao período de Setembro/ Outubro de 2006.

Para a consecução deste estudo de caso, recorreu-se a uma amostra de 50 Professores do Ensino Básico, a leccionar no Concelho de Castelo de Paiva com o propósito de conhecer as características das vivências dos mesmos.

Capítulo 8 – Tratamento e Análise dos dados

8.1 – Dados Pessoais

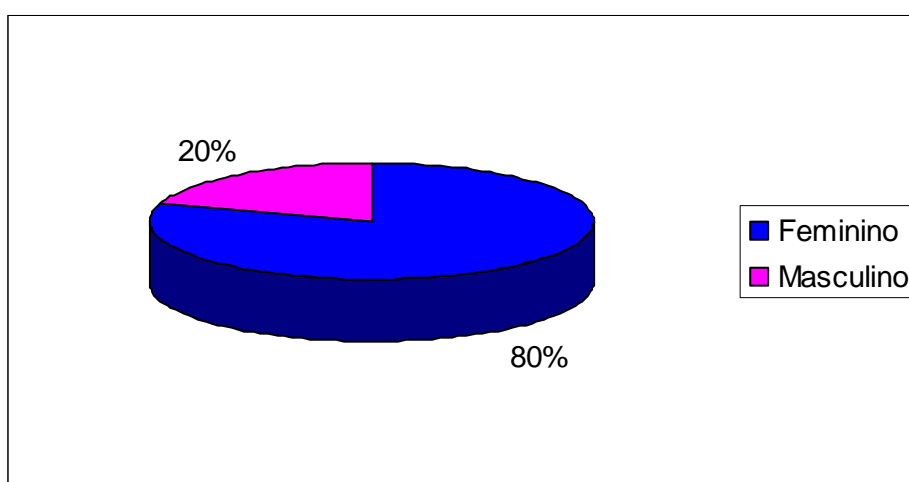
Para a consecução deste estudo, recorreu-se a uma amostra de 50 Professores do Ensino Básico, a leccionar no Concelho de Castelo de Paiva.

A recolha dos dados pessoais relativos à amostra, pareceu-nos essencial, uma vez que permite ter uma visão mais realista e objectiva das características dos inquiridos. Dentro deste parâmetro, optámos por seleccionar os itens que nos fornecessem dados concretos, evitando assim uma caracterização subjectiva (sexo, idade, estado civil, número de filhos existência ou não de professores no seio familiar).

Com a análise da questão número um ficámos a conhecer a percentagem de professores e de professoras que leccionam no concelho de Castelo de Paiva. Podemos verificar que 80% dos inquiridos são do sexo feminino contra 20% do sexo masculino, como comprova o gráfico nº3.

8.1.1. Sexo

Gráfico 3: Distribuição da amostra segundo o género.



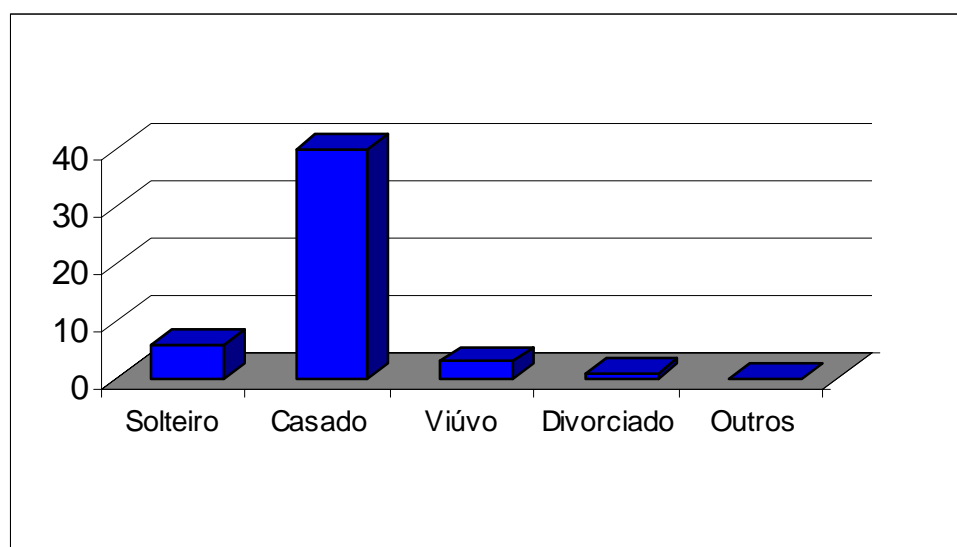
Através dos dados recolhidos na questão número dois, quisemos enriquecer a caracterização da amostra inquirida. Como sublinha o gráfico nº4 e respectiva tabela (tabela nº6), o estado civil dos inquiridos distribui-se por 3 das 4 hipóteses apresentadas. A maioria dos inquiridos são casados (40), seguindo-se os solteiros (6), os viúvos (3), e por um docente divorciado.

8.1.2. Estado Civil

Tabela 6 – Estado Civil

Solteiro	6
Casado	40
Viúvo	3
Divorciado	1
Outros	0

Gráfico 4: Distribuição dos inquiridos segundo o estado civil



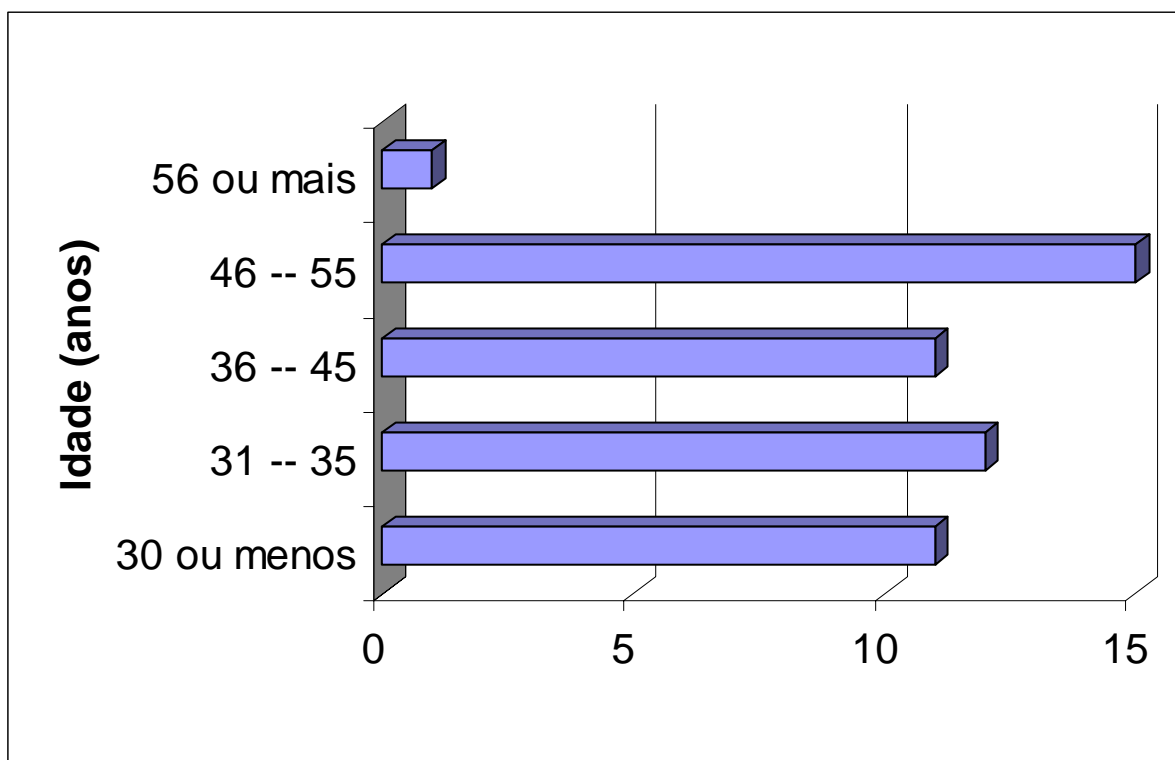
A partir dos elementos dissecados na questão número três, conseguimos pormenorizar a caracterização dos docentes, dando-nos uma visão corpórea das idades destes.

De acordo com o gráfico nº 5, denotamos que a opção que obteve maior número de respostas foi a faixa etária situada entre os 46/ 55 anos (15 inquiridos).

No entanto, verificamos que a maioria dos docentes tem quarenta e cinco anos ou menos (conclusão retirada após a análise conjunta das opções: **30 anos ou menos** - 11 docentes; entre os **31 e os 35 anos** – 12 docentes; entre os **36 e os 45 anos** – 11 docentes; o que dá uma totalidade de 34 professores, contra 16 nas restantes opções).

8.1.3. Faixa Etária

Gráfico 5: Faixa etária dos inquiridos



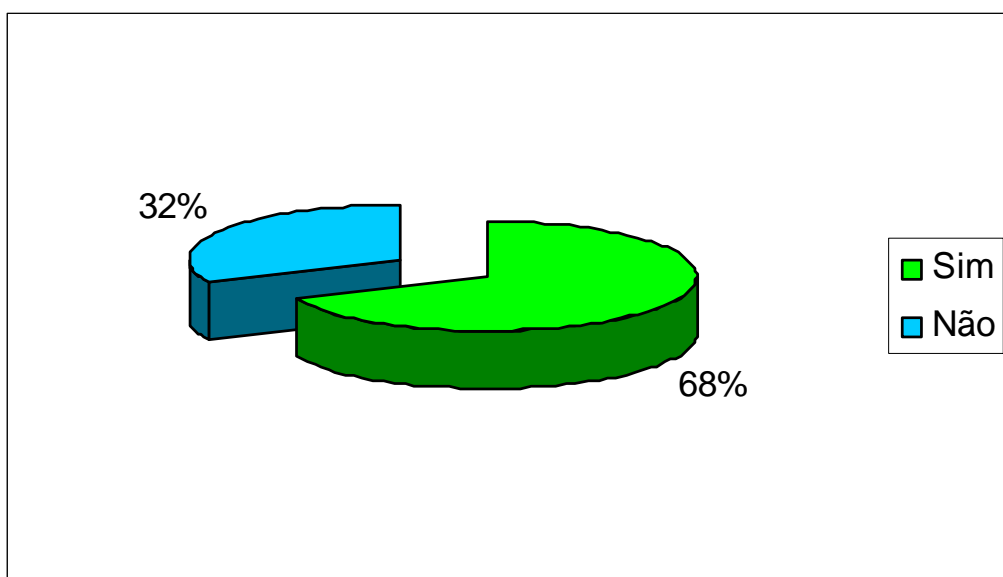
Com esta questão – **Tem filhos?** - aspiramos adquirir dados que nos ajudassem a conhecer melhor os inquiridos e respectivo agregado familiar.

Tendo em consideração o gráfico nº 6, concluímos que a maior parte dos inquiridos tem filhos - 68%, contra 32% que não os tem.

Estes resultados correlacionam-se com os da tabela de agregado familiar – tabela nº 7.

8.1.4. Filiação

Gráfico 6: Professores com filhos.



O gráfico nº 7 apresenta uma predominância de 1 ou 2 filhos por docente (15 professores com um filho e 16 professores com 2 filhos) e apenas 3 professores com 3 filhos. Poder-se-á justificar o facto exposto com a situação profissional do mesmo; até ao ano lectivo transacto este não possuía uma certeza quanto à área de docência. Podemos vir a ter um *volte face* nesta situação devido à nova política educacional aplicada pelo Ministério da Educação, em que os docentes colocados no presente ano permanecerão por um período de três anos na mesma escola, com o intuito de estabilizar o corpo docente visando o aumento da taxa de sucesso educativo.

Gráfico 7: Agregado Familiar

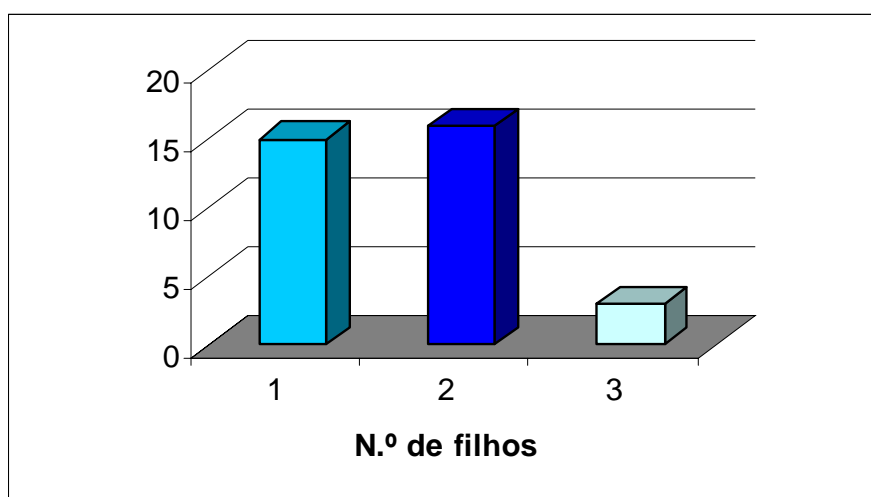


Tabela 7: Agregado Familiar

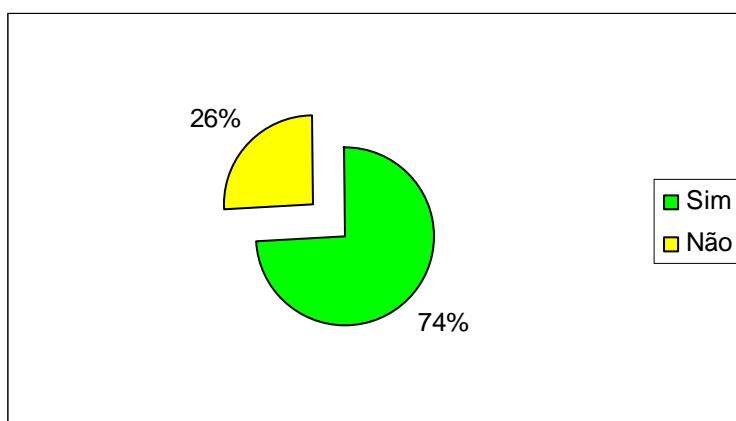
Número de filhos	Docentes
1	15
2	16
3	3
Total	34

A questão colocada em 5 - **Tem professores na sua família?** – é muito importante para o nosso estudo, uma vez que poderá constituir um factor de influência na escolha da carreira profissional.

Após a análise do gráfico nº 8, é visível a acentuada percentagem de inquiridos que têm familiares professores (37 professores responderam sim; 13 professores responderam não).

8.1.5. Professores na família

Gráfico 8: Professores na família



Analisando as respostas dadas à questão 5.1 - **a influência que esse facto teve na escolha da sua profissão** – verificamos que, embora se denote uma presença de 74% da amostra com professores no seio familiar (gráfico nº 8), este facto não condicionou os docentes na escolha da sua profissão (gráfico 9). Pelo que, podemos concluir, neste caso em específico, que a escolha da docência no 1º Ciclo como caminho profissional não foi, na sua maioria, inculcida por familiares, mas sim por opção individual.

Dos 37 inquiridos que afirmam ter professores na família, 22 dizem que esse factor não condicionou em nada a sua escolha, 7 explicam que teve

pouca influência e por fim, 8 admitem que influenciou bastante na sua escolha profissional.

Os dados do gráfico nº 8 (professores na família) estão directamente relacionados com os do gráfico nº 9 (influência de professores na família na escolha da profissão), como é demonstrado pela tabela nº 8 - Influência de professores na família.

Gráfico 9: Influência de professores na família na escolha da profissão

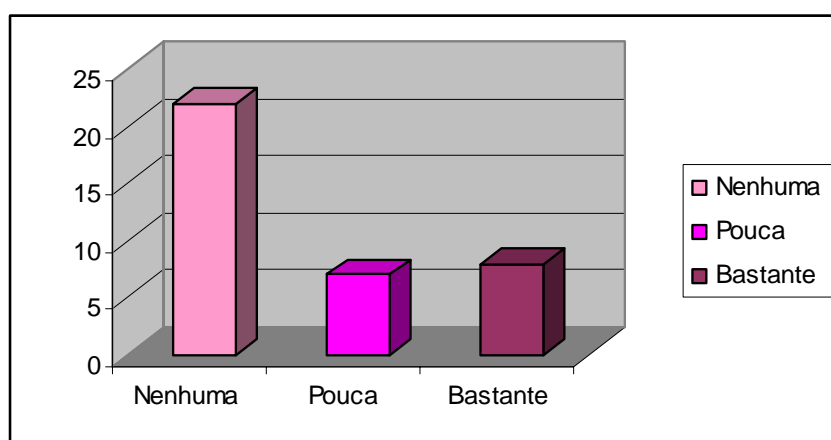


Tabela 8: Influência de Professores na Família

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Qual a influência na escolha da sua profissão? * Tem professores na família?	37	74,0%	13	26,0%	50	100,0%

		Tem professores na família?	
		sim	Total
Qual a influência na escolha da sua profissão?	Nenhuma	22	22
	Pouca	7	7
	Bastante	8	8
Total		37	37

8.2 – Dados Profissionais

Com o grupo de questões relativas aos dados profissionais dos inquiridos, tencionamos aferir as condicionantes profissionais que de alguma forma possam interferir na sua conduta e postura perante a profissão.

As condicionantes que classificámos como mais importantes foram as seguintes: habilitação académica; tempo de serviço; situação profissional do professor (colocação); se leccionam na escola do ano transacto; distância entre a escola e a residência; meio de transporte utilizado; tempo de deslocação; situação profissional (professor titular de turma ou de apoio); número de anos de escolaridade na turma; número de alunos por turma; quantidade/qualidade de materiais didácticos; realização de actividades de carácter lúdico; planificação diária das aulas e tempo dedicado a realizá-la; distribuição horária; prolongamento de horário; vigilâncias dos recreios e existência ou não de auxiliar de acção educativa.

Entre todas as condicionantes existentes seleccionamos as que no nosso entender, possuem um maior grau de influência que sobre a acção educativa do professor “dentro e fora da sala de aula”.

No que concerne à questão número seis, achamos essencial conhecer o grau académico dos docentes que constituem a amostra, porque com base nos dados recolhidos na questão nº 3 (idade), temos a possibilidade de saber a formação de base dos docentes. Através do confronto dos dados de ambas as questões (idade e habilitação académica), podemos concluir até que ponto os professores investiram na sua formação profissional (complementos de formação; mestrados).

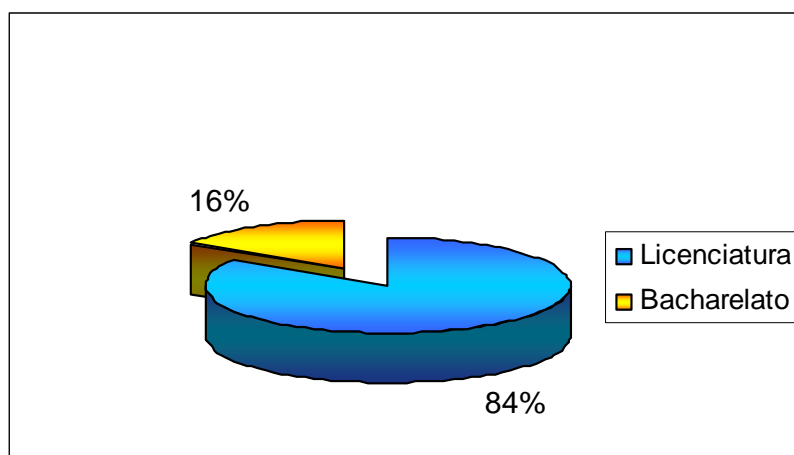
Dos 50 inquiridos, constata-se que 42 deles são licenciados. Bacharéis são 8 (os mais velhos). Muitos dos docentes declaram-se como licenciados, porque refizeram o seu bacharelato com complementos de formação, obtendo uma formação equivalente à licenciatura (tabela nº 9 e gráfico nº 10). Mas, detectamos ainda que não existe nenhum docente do 1º Ciclo do Ensino Básico no concelho de Castelo de Paiva com o grau de Mestre (Mestrado).

8.2.1. Habilitações académicas

Tabela 9: Habilitações Académicas dos Inquiridos

Habilitações académicas	Docentes
Bacharelato	8
Licenciatura	42
Total	50

Gráfico 10: Habilitações Académicas dos Inquiridos



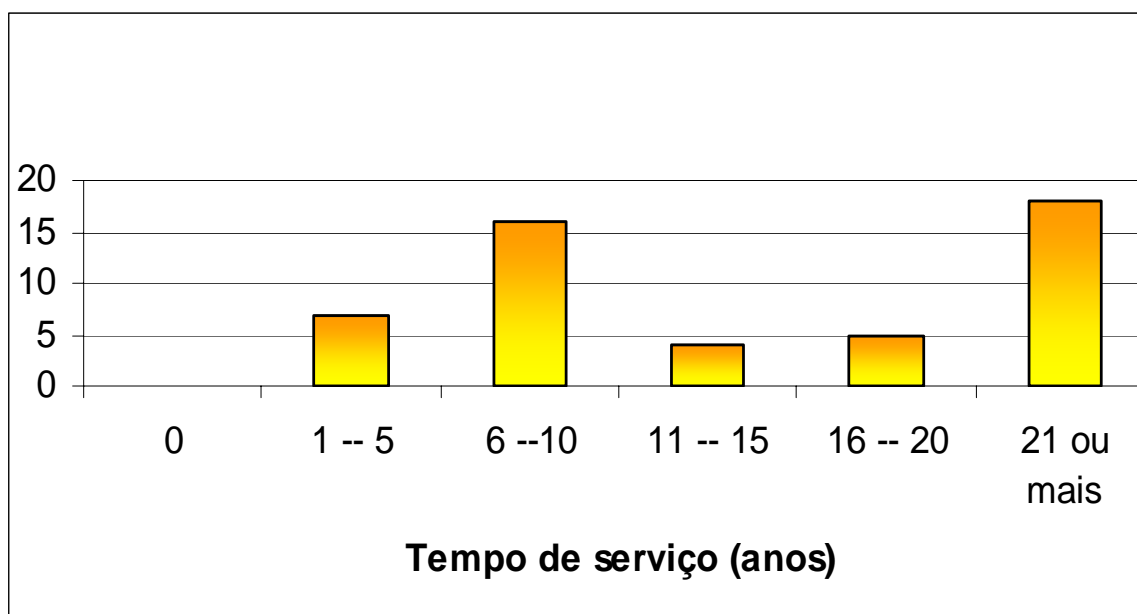
Relativamente à questão número sete -**Tempo de serviço em anos até 31/08/06** – foi nosso propósito averiguar se no concelho de Castelo de Paiva predominam professores com experiência profissional ou em início de carreira.

Pelo gráfico nº 11, confirmamos que o tempo de serviço de 21 anos ou mais foi a opção mais seleccionada pelos docentes (18 docentes); seguida da 6 – 10 anos (16 docentes); depois a de 1 – 5 anos (7 docentes); por fim aparecem as opções 16 – 20 anos (5 docentes) e 11 – 15 anos (4 docentes).

Em todo o concelho não há nenhum professor a trabalhar pelo primeiro ano, uma vez que a opção 0 anos de serviço até ao dia 31 de Agosto de 2006 não foi seleccionada.

8.2.2. Tempo de serviço

Gráfico 11: Tempo de serviço (anos)

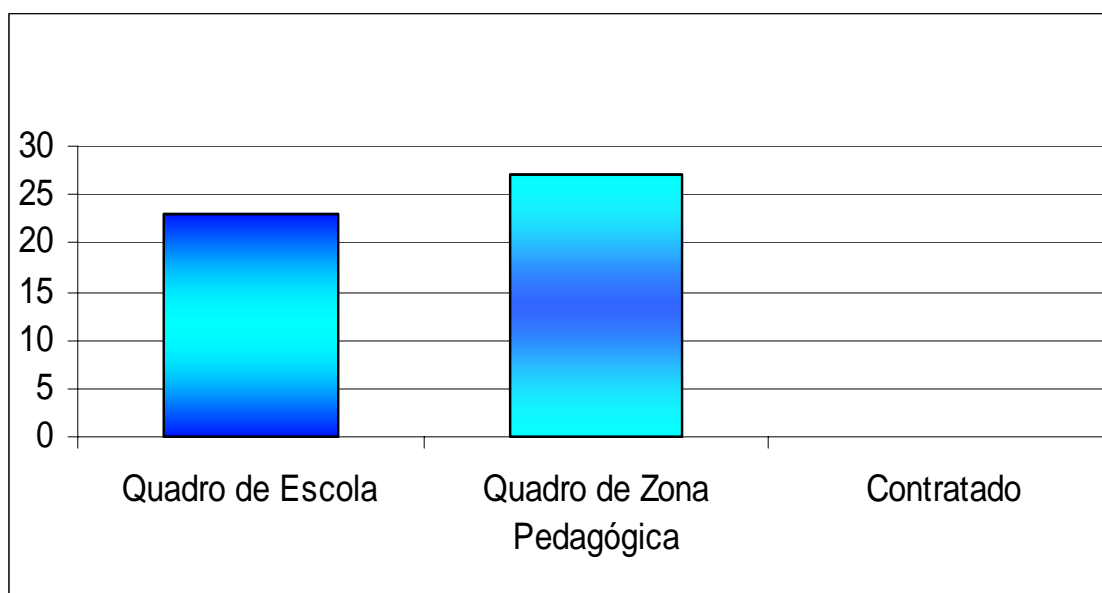


Com a análise da questão número oito - **Situação em que se encontra colocado** - ficámos a conhecer a situação dos professores no que diz respeito à colocação (quantos estão colocados em Quadro de Escola, em Quadro de Zona Pedagógica e a Contrato).

Como comprova o gráfico nº12, a maioria dos inquiridos (27) pertence ao Quadro de Zona Pedagógica, contra os 23 professores que pertencem ao Quadro de Escola. Constatamos ainda que não se encontra nenhum docente em situação de Contratado.

8.2.3. Situação em que os professores se encontram colocados

Gráfico 12: Situação de colocação dos professores



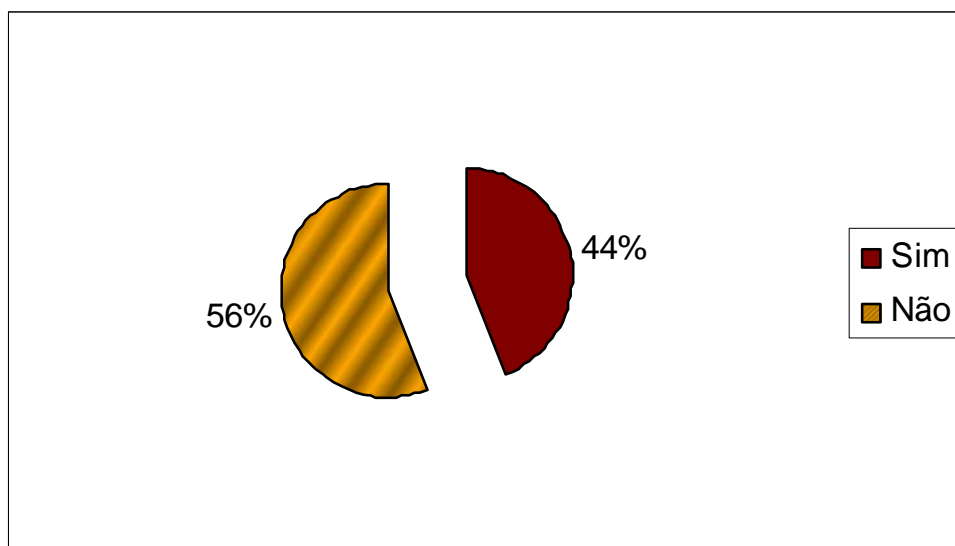
A partir dos elementos dissecados na questão número nove, - **No ano lectivo 2005/2006 leccionou nesta escola?** - conseguimos identificar a percentagem de docentes que leccionam há mais de um ano lectivo na mesma escola. Factor esse que nos permite ter uma visão da estabilidade do corpo docente das instituições escolares.

Os valores apresentados no gráfico ^o 13 permitem-nos afirmar que não há grande estabilidade no corpo docente (56% - não lecciona na mesma escola). Esta situação deve-se ao facto de os docentes que pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica poderem ser mobilizados dentro das escolas do mesmo.

Verificamos ainda que há algum equilíbrio entre as duas opções apresentadas (56% - respondeu não; 44% - respondeu sim).

8.2.4. Leccionam na escola do ano transacto

Gráfico 13: Em 2005/2006 leccionou nesta escola



Tendo em conta que a proximidade da residência com a escola é um factor pelo qual os docentes lutam, julgamos indispensável ao presente estudo avaliar a distância que os professores do concelho em causa, têm que percorrer diariamente (questão número 11) – **Indique a distância entre a escola e a sua residência.**

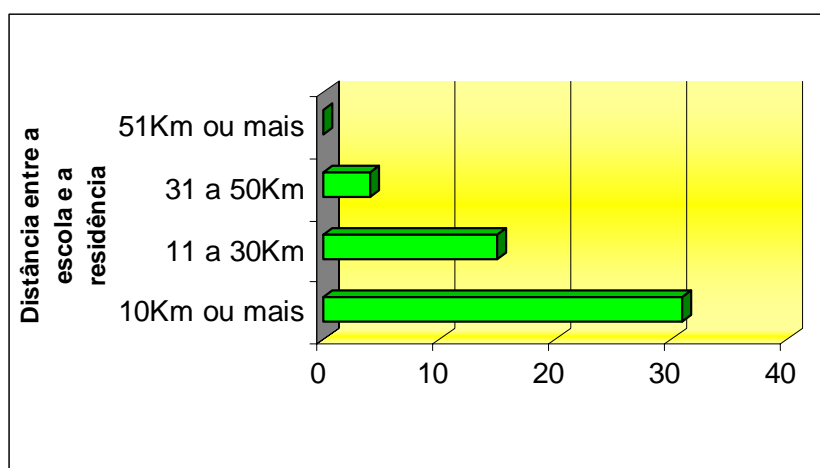
De acordo com a tabela nº 10 e o gráfico nº 14 dir-se-á que a distância entre a escola e a residência do docente é maioritariamente inferior a 10 Km (31 professores); 15 dos docentes percorrem entre 11 a 30 Km; apenas 4 professores têm que percorrer entre os 31 e 50 km. Concluimos que nenhum reside a mais de 50 km de distância.

8.2.5. Distância percorrida diariamente pelos professores

Tabela 10 - Distância entre a escola e a residência

Distância	Nº de docentes
10 Km ou menos	31
11 a 30 Km	15
31 a 50 Km	4
51 Km ou mais	0

Gráfico 14: Distância entre a escola e a residência



Através dos dados recolhidos na questão número doze, quisemos saber que meios de transporte utilizam os professores para se deslocarem até ao seu local de trabalho - **Meio que utiliza para se deslocar até à escola.**

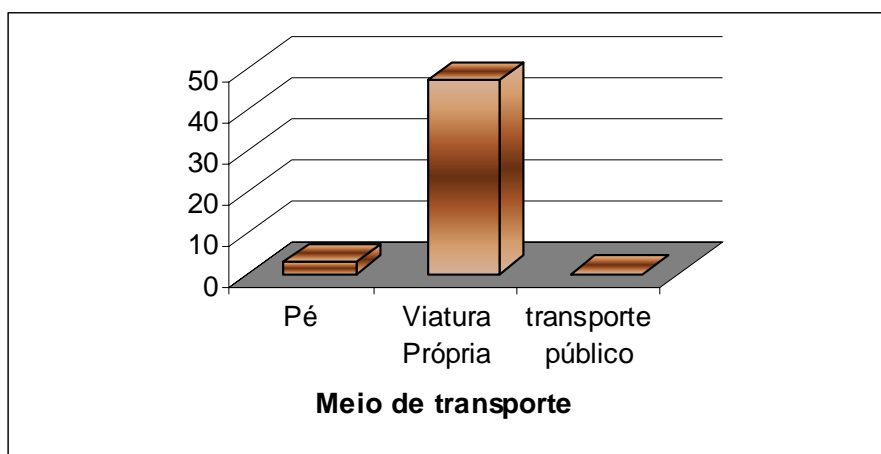
Como sublinha o gráfico nº15 e respectiva tabela (tabela nº 11), apesar de os docentes de Castelo de Paiva leccionarem relativamente perto das suas residências, a maioria (47 professores) recorre ao transporte por viatura própria para se deslocar até à mesma. O que nos leva a concluir que apesar de próximos poderão ser de freguesias limítrofes à escola onde leccionam, contra uma minoria que se desloca a pé (3 professores). Nenhum dos docentes recorre a transportes públicos.

8.2.6. Meio de transporte utilizado pelos docentes

Tabela 11 : Meio de Transporte

Meio de transporte	Nº de docentes
Pé	3
Viatura Própria	47
Transporte público	0
Total	50

Gráfico 15: Meio de Transporte



Pensamos ser pertinente incluir o tempo que os professores demoram no itinerário que percorrem de casa até à escola - **Tempo que dispensa na deslocação até à escola** – pois este pode influenciar na disponibilidade do docente a nível pessoal (motivação face às suas funções).

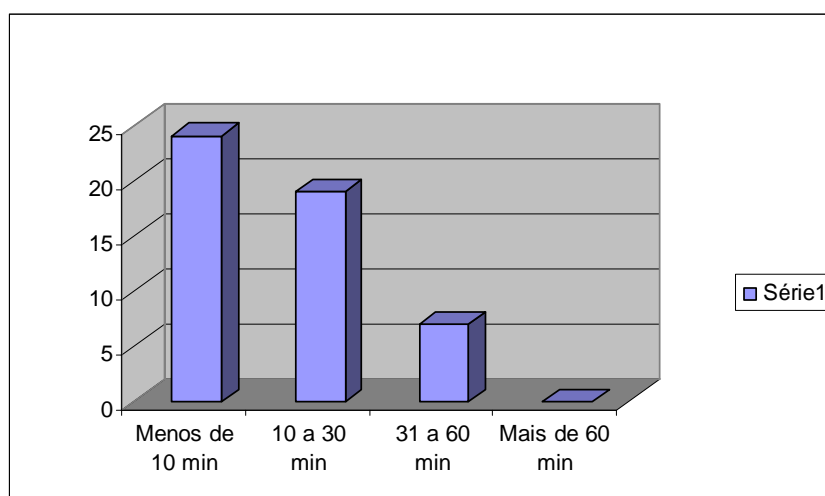
Desta análise resulta o gráfico nº 16, em que 48% dos inquiridos demora menos de 10 minutos a chegar à escola (24 professores), contra os 14% que têm como máximo de tempo entre 31 a 60 minutos (7 professores), ou seja, aqueles que vivem em freguesias limítrofes. Salientamos ainda os 38% que demoram entre 10 a 30 minutos (19 professores) e nenhum professor demorar mais de 60 minutos – Tabela nº 12.

8.2.7. Tempo de deslocação

Tabela 12 : Tempo de Deslocação

Tempo de deslocação	Docentes
Menos de 10 min	24
10 a 30 min	19
31 a 60 min	7
Mais de 60 min	0

Gráfico 16: Tempo de Deslocação



Com a questão nº 13 – identificação da situação profissional, pretendemos adquirir dados que nos ajudem a conhecer melhor o dia-a-dia dos inquiridos, uma vez que, as tarefas de um professor titular de turma são necessariamente diferentes das de um docente de apoio.

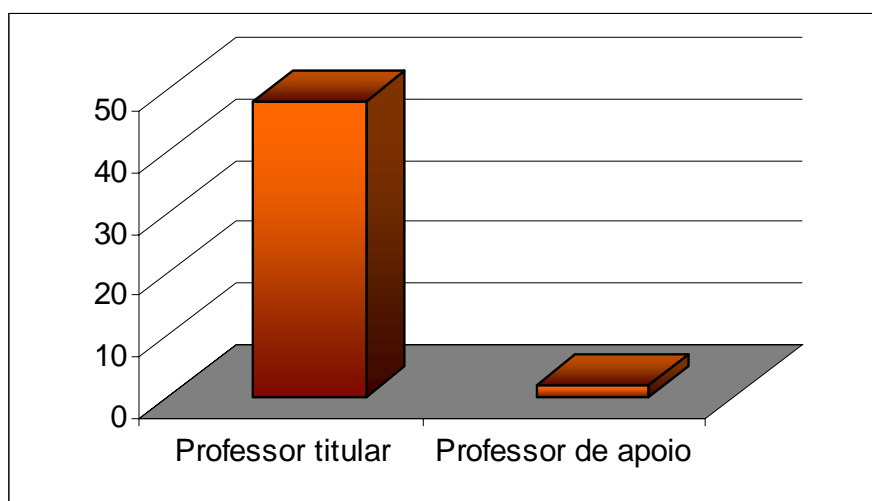
Uma análise a estes professores do 1º Ciclo do concelho de Castelo de Paiva dita-nos que 48 dos 50 inquiridos são professores titulares de turma, contra os 2 docentes de apoio – tabela nº 13 e gráfico nº 17.

8.2.8. Situação profissional dos professores

Tabela 13: Situação Profissional

“Situação”	Docentes
Professor titular	48
Professor de apoio	2

Gráfico 17: Situação Profissional

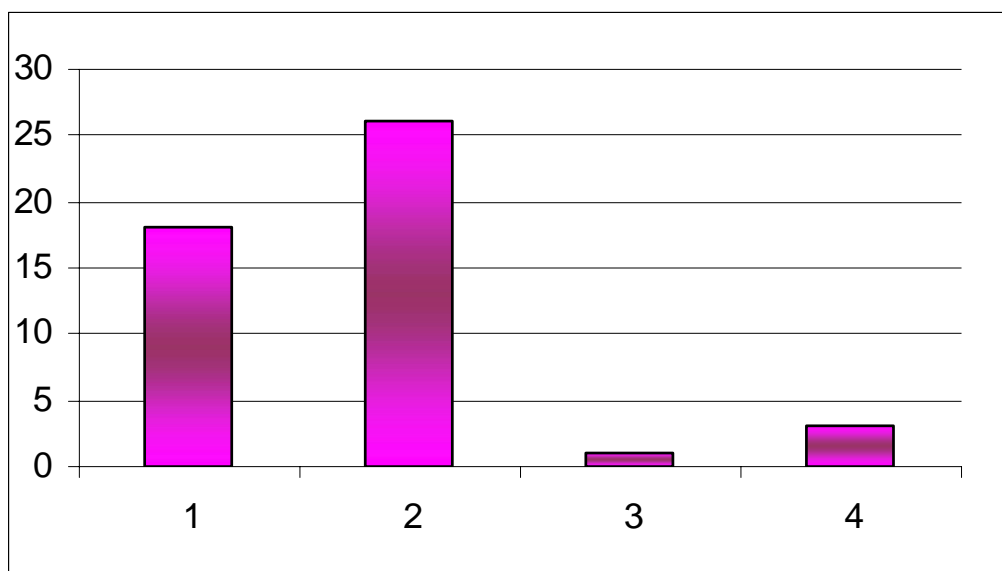


Aos 48 professores que responderam afirmativamente à questão anterior – professor titular de turma – questionámos ainda, quantos anos de escolaridades compõem a sua turma. Esta informação é crucial, na medida em que, o número de anos por turma influencia directamente o trabalho do professor (planificação, material, pedagogia).

O gráfico nº 18 indica-nos que a maioria tem dois anos de escolaridade na mesma turma (26 docentes), enquanto o valor mais baixo corresponde a turmas com 3 anos (1 docente). Neste concelho temos também 18 professores com um ano de escolaridade e 3 docentes com os 4 anos de ensino.

Fazendo uma previsão de um futuro próximo, e de acordo com as medidas do Ministério à data do ano lectivo 2006/2007 dir-se-á que as 3 turmas referidas anteriormente tenderão a ser eliminadas com a transferência dos alunos para as freguesias limítrofes ou a centralização de todas nos tão falados pólos educativos.

Gráfico nº 18: Anos de escolaridade por turma



No entanto, é de salientar que uma das 3 turmas com os 4 anos de escolaridade suporta um número elevado de crianças, 21 ou mais (entre 21 e 24 alunos). Certamente que o docente titular da turma em questão, por muito empenho e dedicação que tenha, o “suporte” que proporciona aos seus educandos é muito inferior aos outros. As restantes 2 turmas com todos os níveis de ensino apresentam um número de alunos mais reduzido (entre 11 e 15 alunos).

Em posição contraditória (gráfico nº 19), realçamos a turma que tem apenas um ano de escolaridade e 10 alunos ou menos (temos conhecimento da turma em questão e sabemos que são 9 alunos). Em situação ideal, ou seja, só com um ano de escolaridade, no concelho existem 18 turmas.

Em suma, podemos concluir que as turmas do 1º Ciclo no concelho em análise são constituídas por um número razoável de alunos, não nos esquecendo que na maioria são formadas por 2 anos de escolaridade. Com suporte no gráfico, podemos afirmar que 24 turmas têm entre 16 e 20 alunos; 12 turmas têm entre 11 e 15 alunos; 11 turmas são formadas por 21 alunos ou mais (no máximo 24 alunos) e, por fim, existe uma turma com 10 ou menos alunos (tabela nº 14).

Gráfico 19: Número de alunos por turma

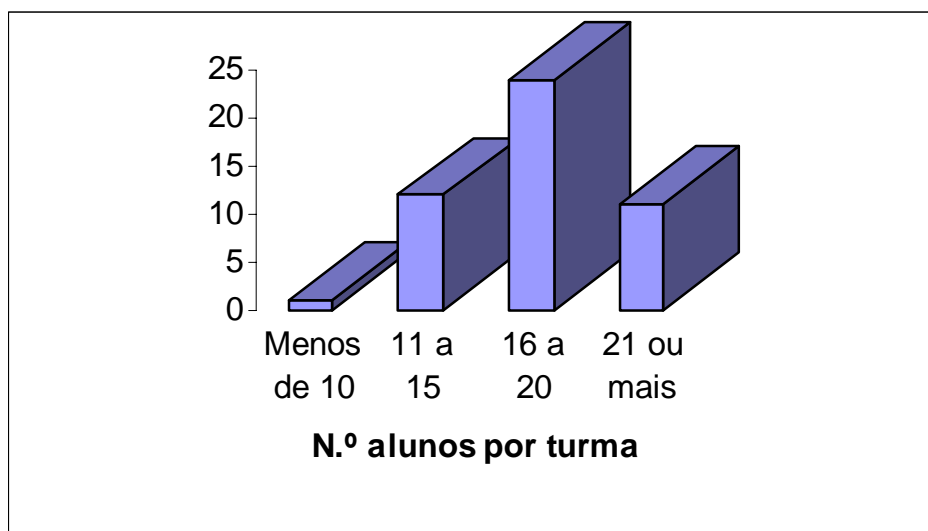


Tabela 14: Anos de Escolaridade por Turma

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Quantos anos de escolaridade há na sua turma? * Quantos alunos constituem a sua turma?	48	96,0%	2	4,0%	50	100,0%

	Quantos alunos constituem a sua turma?				Total
	menos de 10	11 -- 15	16 -- 20	21 ou mais	
Quantos anos de escolaridade há na sua turma? 1	1	2	10	5	18
2	1	6	14	5	26
3		1			1
4		2		1	3
Total	2	11	24	11	48

Tendo em conta que a utilização de material didáctico diversificado e de boa qualidade é importante para o alcance do sucesso educativo, decidimos incluir no questionário um ponto que nos permita recolher dados sobre a sua existência e aplicação na sala de aula.

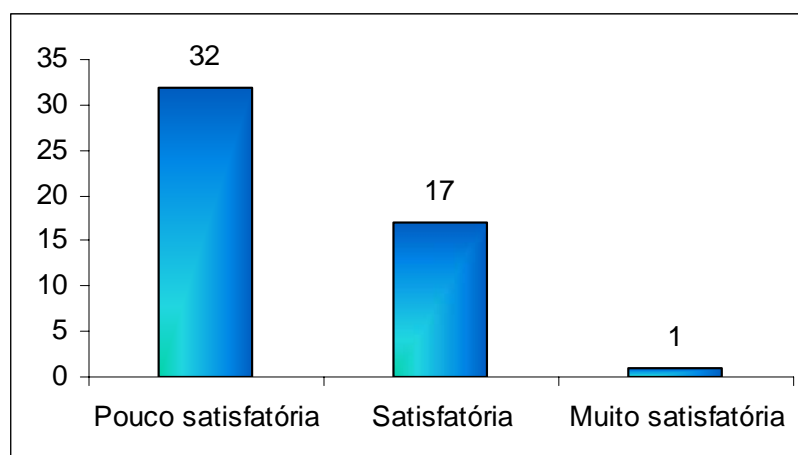
Através da informação recolhida com as respostas dadas à questão número catorze - **Na escola existem materiais didácticos diversificados em quantidade e qualidade?** - avaliámos a existência de materiais didácticos no espaço escolar à amostra dos 50 inquiridos. Dessa análise, resultou o gráfico nº 18, em que 64% (mais de metade) afirma considerar pouco satisfatória a quantidade e/ou qualidade dos referidos materiais, contra 34% que se considera satisfeito com os materiais que aí se encontram e 2% que estão totalmente satisfeitos (tabela nº 15 e gráfico nº 20).

8.2.9. Materiais didácticos

Tabela 15 - Quantidade/qualidade de materiais didácticos

		Realiza actividades de carácter lúdico?	
		sim	Total
Existem materiais didácticos diversificados em quantidade e qualidade?	pouco satisfatória	32	32
	satisfatória	17	17
	muito satisfatória	1	1
Total		50	50

Gráfico 20: Quantidade/qualidade de materiais didácticos



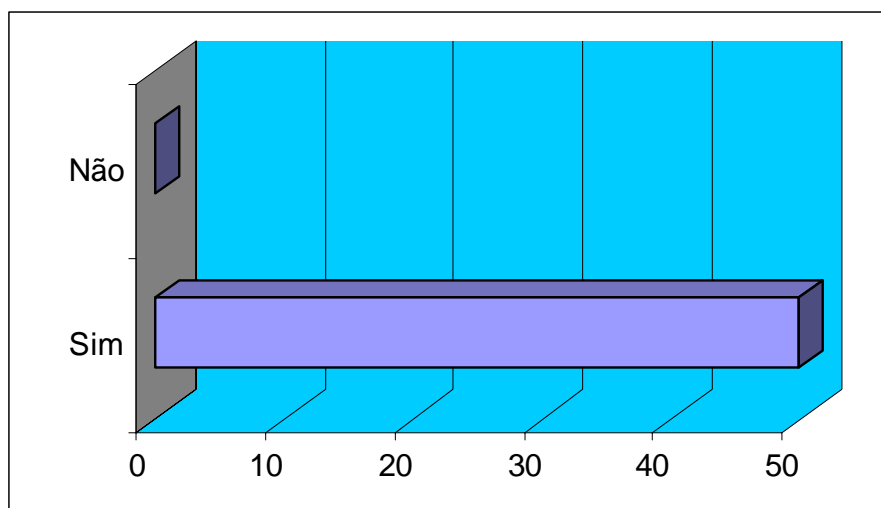
Na sequência deste estudo, diremos que será relevante apurar a realização ou não de actividades lúdicas durante os tempos lectivos. Todo o docente deve utilizar diversas actividades lúdicas, como forma de motivar os alunos nas suas aprendizagens, reflectindo-se na conquista de melhores resultados por parte dos educandos.

O professor deve ter o cuidado de adaptar o tipo de actividade às necessidades e características dos seus alunos.

Com o gráfico número 21, aferimos que a totalidade da amostra inquirida realiza actividades de carácter lúdico como uma mais-valia para alcançar o sucesso educativo.

8.2.10. Actividades de carácter lúdico

Gráfico 21: Realiza actividades de carácter lúdico

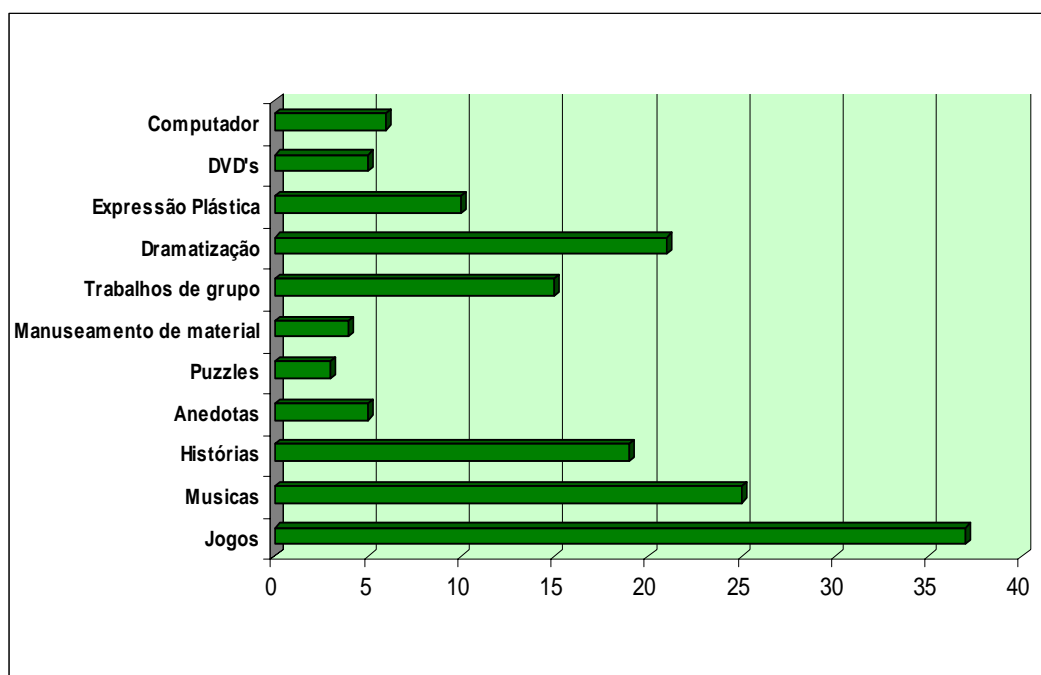


Após análise do gráfico nº 22 e tabela nº 16, concluímos que há uma grande tendência para a realização de actividades, como jogos, músicas, histórias, dramatização e trabalhos de grupo. Esta actuação reporta-nos para a reduzida utilização dos materiais de nova geração, como o computador, dvd's puzzles e manuseamento do material (consequência da ausência do mesmo).

Tabela 16: Actividades Lúdicas

Actividades lúdicas mais utilizadas	
Jogos	37
Musicas	25
Histórias	19
Anedotas	5
Puzzles	3
Manuseamento de material	4
Trabalhos de grupo	15
Dramatização	21
Expressão Plástica	10
DVD's	5
Computador	6

Gráfico 22: Actividades Lúdicas



É importante que todos os professores preparem e planifiquem as aulas, de forma a otimizar e rentabilizar o seu trabalho lectivo. Ao planear as actividades, o docente não só melhora a sua actuação, como poderá prever possíveis contratempos e respectivas formas de actuação.

O gráfico nº 23 (dados recolhidos através da questão - **Planifica diariamente as suas aulas?**) revela-nos que quase todos os inquiridos (49) preparam e planificam as suas aulas diariamente, dedicando a este facto em tempo médio até 30m/dia (21 docentes), entre do 31 a 60m/dia (20 professores) e mais de 60m/dia (8 docentes) – gráfico nº 24.

8.2.11. Planificação das aulas

Gráfico 23: Planificação diária

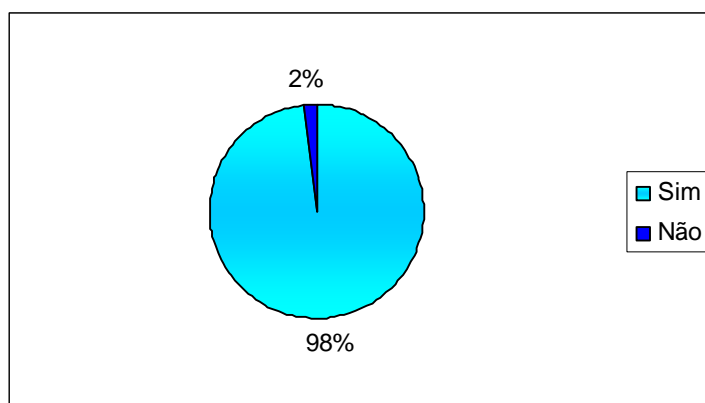
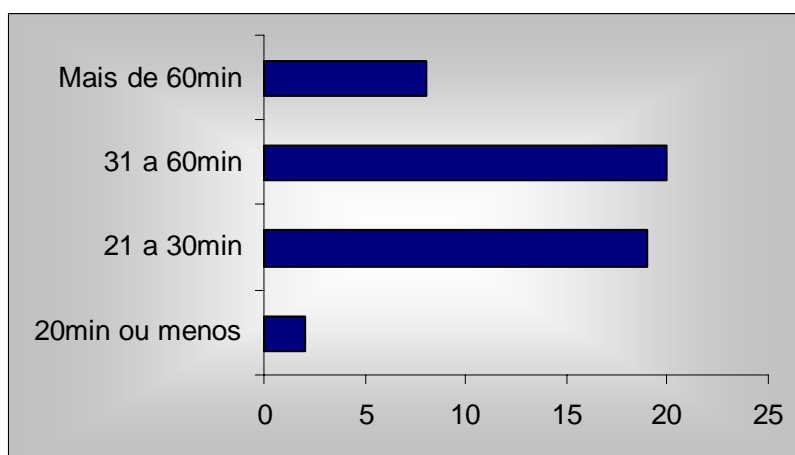


Gráfico 24: Tempo de planificação diária



A carga horária atribuída a cada área curricular (8 horas semanais para Língua Portuguesa; 7 horas para Matemática; 5 horas para Estudo do Meio e 5 horas pelas restantes) é um tema de destaque na actualidade do 1º Ciclo. Dessa forma, não poderíamos deixar de recolher a opinião dos docentes do concelho de Castelo de Paiva no que diz respeito a este assunto.

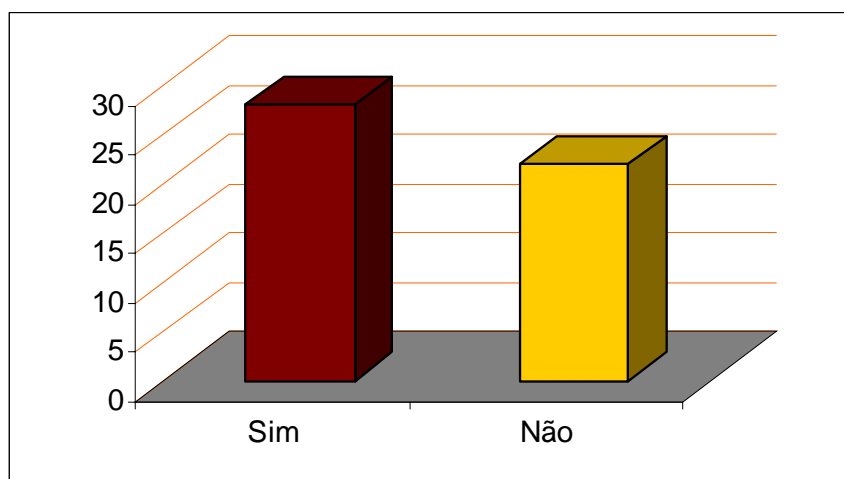
No que concerne à distribuição horária estabelecida para cada área (gráfico nº25) verifica-se um equilíbrio entre os que estão de acordo e os que não estão (28 dos inquiridos contra os 22).

Aos 22 professores que não concordam com a estipulada carga horária, perguntamos qual seria então a distribuição ideal. Todos eles são da opinião que não deve existir uma distribuição estipulada e que deveria ser da responsabilidade de cada professor fazê-la de acordo com as necessidades e as suas vivência diárias.

Um aspecto curioso, é que voltámos a “discutir” sobre um assunto que estava estipulado na Legislação Escolar de 1965 (horários estabelecidos) – este tema está desenvolvido na parte teórica deste estudo (ver p.89 e anexo 6)

8.2.12. Distribuição horária estabelecida.

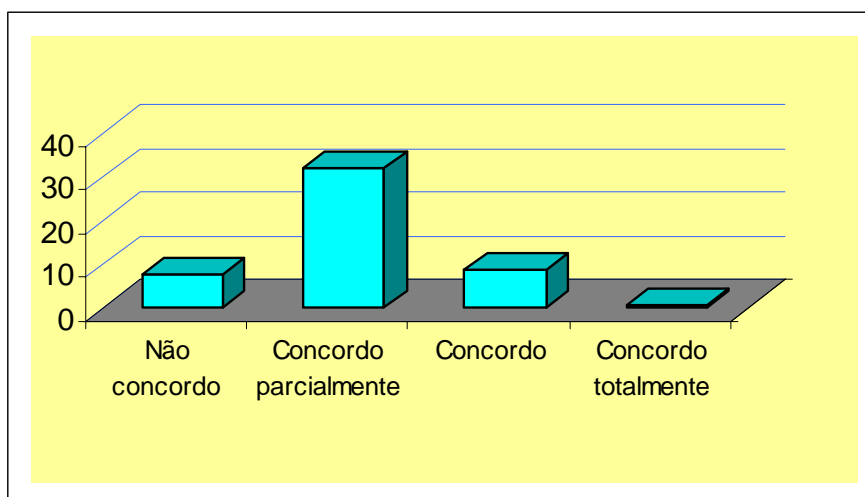
Gráfico 25: Distribuição horária



No novo programa estabelecido pelo Ministério da Educação, surgiu para aplicação neste ano lectivo a designada escola a tempo inteiro. Objectivo? Promover o desenvolvimento de actividades de animação, de apoio às famílias na educação pré-escolar e de enriquecimento curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico, para consequentemente obter um desenvolvimento das crianças e o sucesso escolar futuro (Despacho do Gabinete da Ministra da Educação de 26 de Maio de 2006). Os docentes inquiridos não são coincidentes nas suas opiniões - 32 dos inquiridos concorda parcialmente; 9 concordam; 8 não concordam e apenas um concorda totalmente (gráfico nº 26).

8.2.13. Opinião sobre o prolongamento de horário.

Gráfico 26: Prolongamento de horário

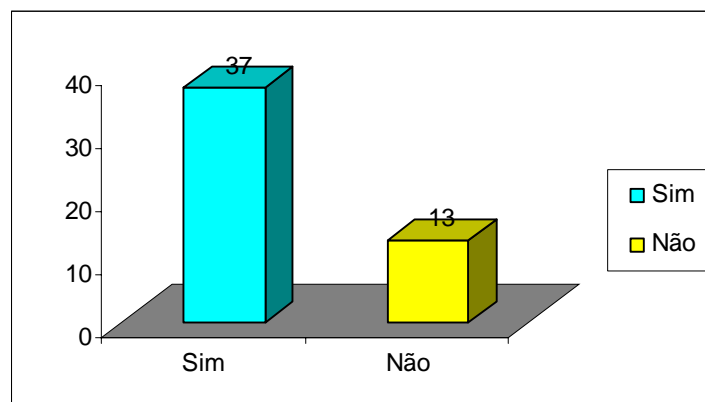


É competência do professor acompanhar os alunos em todas as actividades, incluindo os recreios. Com a finalidade de apurar se os professores “vigiam” e participam nos recreios, elaborámos a questão número dezanove - **Tem como hábito vigiar os intervalos?**. Por vezes esta competência é descorada pelo facto de existir uma auxiliar de acção educativa, que assume esta função.

O gráfico nº 27 demonstra que é significativa a percentagem de docentes que durante o intervalo acompanha os seus alunos (37 professores contra os 13 que não o fazem).

8.2.14. Participação dos professores nos intervalos.

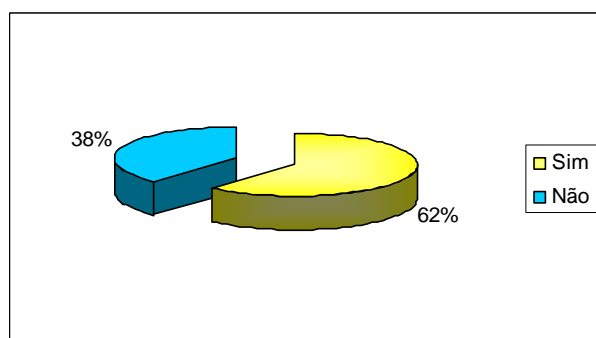
Gráfico 27: Participação nos intervalos



Para conciliar esta vigilância, a escola por vezes conta com a existência de uma auxiliar da acção educativa. No caso em estudo, 38% dos inquiridos referem que não possuem auxiliar da acção educativa contra os 62% que as possuem no seu espaço escolar (gráfico nº 28).

8.2.15. Permanência de uma auxiliar da acção educativa.

Gráfico 28: Auxiliar Educativa



Após o cruzamento de dados das respostas às duas questões anteriores (tem como hábito vigiar os intervalos? Na sua escola existe permanentemente uma auxiliar da acção educativa?), detectámos que três turmas do concelho não são acompanhadas nos recreios por nenhum agente da comunidade educativa (professor ou auxiliar de acção educativa) – tabela nº 17.

Tabela 17 - Correlação dos gráficos nº 27 e 28

		Na sua escola existe permanentemente uma auxiliar da acção educativa?		Total
		sim	não	
Tem como hábito vigiar os intervalos?	sim	21	16	37
	não	10	3	13
Total		31	19	50

8.3 - Expectativas /Satisfação Profissional

No Grupo III do inquérito é avaliada a expectativa e grau de satisfação profissional por parte dos docentes que leccionam no concelho em estudo – Castelo de Paiva.

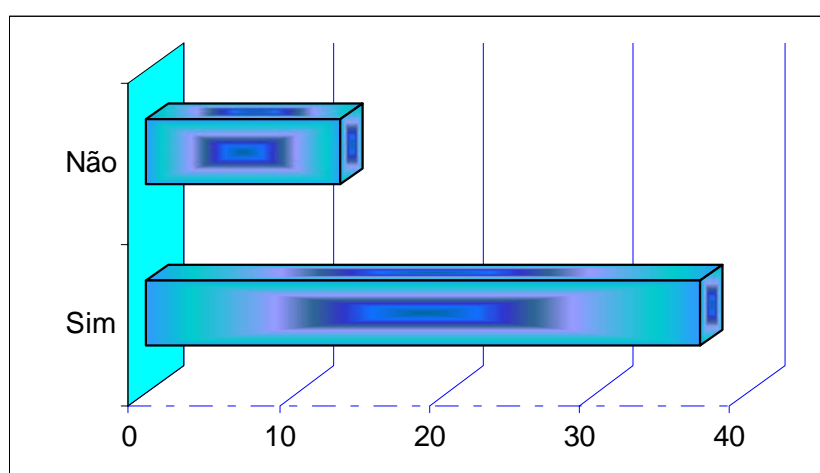
Com a finalidade de recolhermos o maior número possível de dados, optámos por abranger as seguintes temáticas: se a docência no 1º Ciclo foi a sua primeira opção; as principais motivações que levaram à escolha da profissão; grau de realização a nível profissional; satisfação a nível de vencimento; relacionamento entre colegas; se já teve alguma inspecção e sugestões para o aperfeiçoamento da carreira.

A primeira questão deste grupo - **Quando se candidatou ao ensino universitário a docência no 1º Ciclo foi a sua primeira opção?** - torna-se pertinente, na medida em que as expectativas e motivações por parte do docente serão superiores, caso a resposta à questão seja afirmativa.

A resposta é maioritariamente sim – pois 37 dos inquiridos referiu ter sido a primeira opção, contra os 13 que não tiveram outra alternativa.

8.3.1. Opção profissional.

Gráfico 29: 1º Ciclo/ 1ª opção



Mas como o ensino tem vindo a sofrer alterações consideradas significativas, aos 37 inquiridos que responderam ter sido primeira opção profissional, achámos interessante averiguar se actualmente fariam a mesma escolha – professor do 1º Ciclo do Ensino Básico.

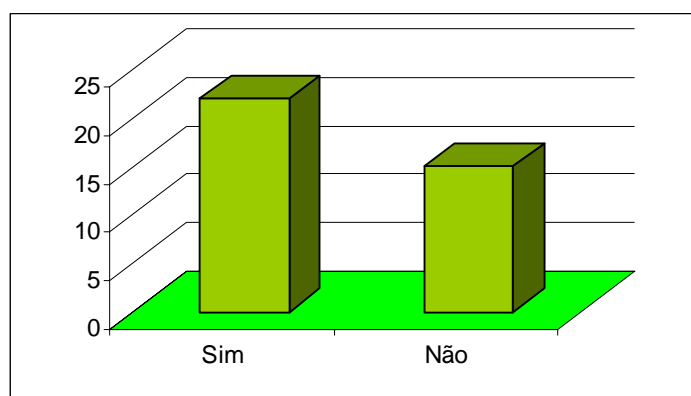
Através da tabela nº 18 e do gráfico nº 30, constatamos que 22 professores manteriam a mesma opção, contra 15 que não o fariam.

Tabela 18 : Mantinha a 1ª opção

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Quando se candidatou ao ensino universitário a docência no 1º ciclo foi a sua primeira escolha? * Se tivesse de fazer hoje uma nova opção profissional manteria a docência no 1º ciclo como primeira opção?	37	74,0%	13	26,0%	50	100,0%

		Se tivesse de fazer hoje uma nova opção profissional manteria a docência no 1º ciclo como primeira opção?		Total
		sim	não	
Quando se candidatou ao ensino universitário a docência no 1º ciclo foi a sua primeira escolha?	sim	22	15	37
Total		22	15	37

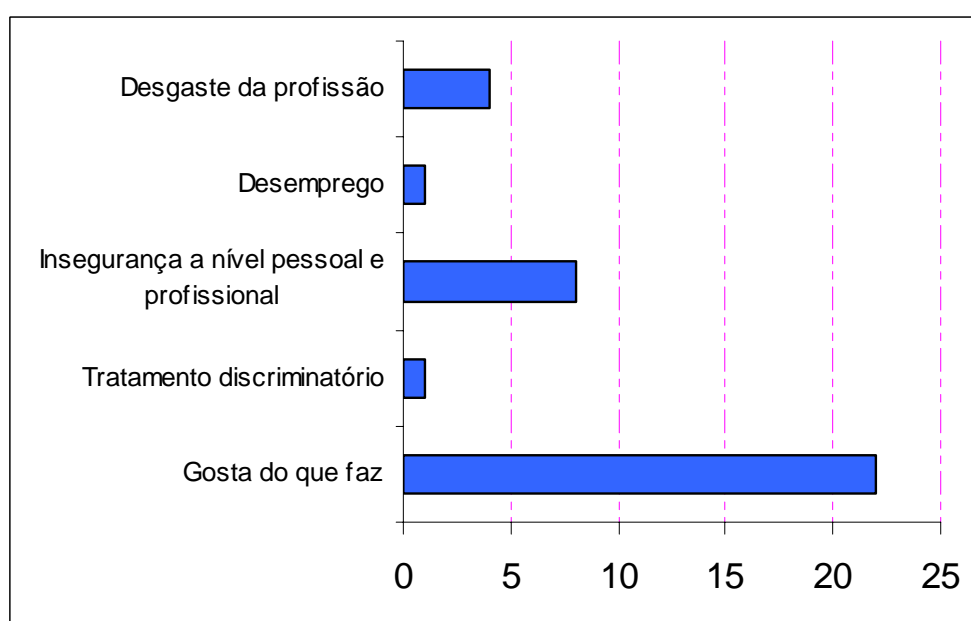
Gráfico 30: Mantinha a 1ª opção



A todos os inqueridos da questão anterior, solicitámos que justificassem a resposta dada, através de uma questão aberta. A justificação vai para os 22 que manteriam a docência no 1º ciclo, pois gostam do que fazem e, apesar de todos os contratemplos, ainda é muito gratificante ter o prazer de trabalhar com crianças e mostrar-lhes as maravilhosas portas que podem abrir ao longo do seu percurso com o poder das letras, dos números, da pintura...

A maioria das respostas “Não “ (15 professores), é justificada pela insegurança sentida quer a nível pessoal quer a nível profissional, bem como o enorme desgaste e tratamento discriminativo que sentem (gráfico nº31).

Gráfico 31: Razões justificativas

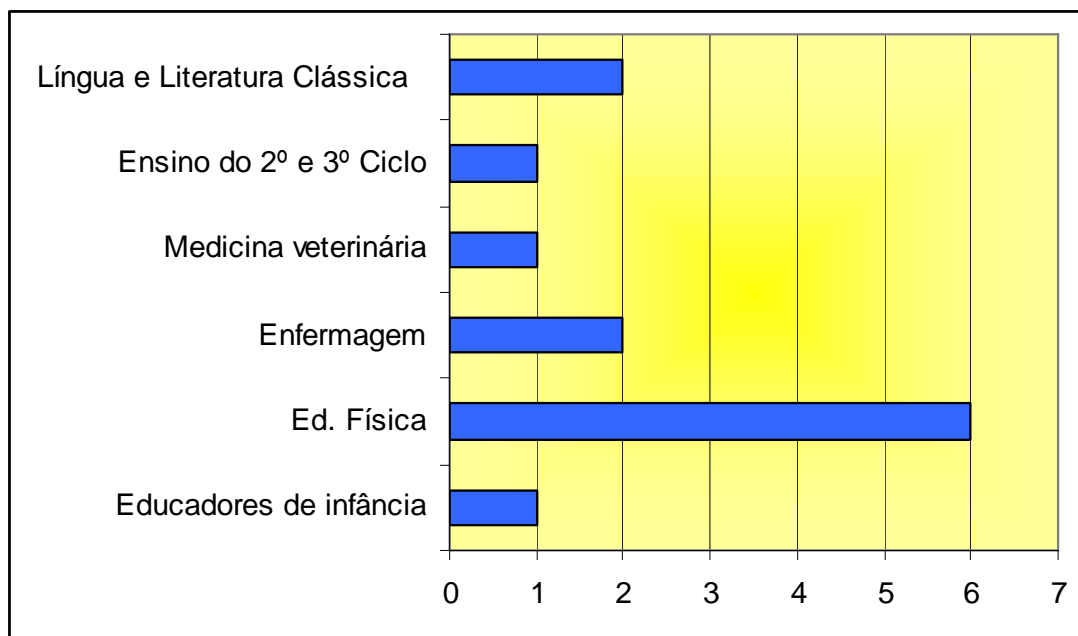


Aos 13 professores do 1º Ciclo que alegaram não ter sido a docência no 1º Ciclo a primeira opção profissional, pedimos que indicassem qual foi. Estes declararam tê-la feito em cursos diversos, como por exemplo na área da saúde (enfermagem / medicina veterinária) e no ensino também, só que em outras áreas (Educação Física, Alemão) (gráfico nº 32 e tabela nº 19).

Tabela 19 : Primeiras escolhas

Cursos	Docentes
Educadores de infância	1
Ed. Física	6
Enfermagem	2
Medicina veterinária	1
Ensino do 2º e 3º Ciclo	1
Língua e Literatura Clássica	2

Gráfico 32: Primeiras escolhas

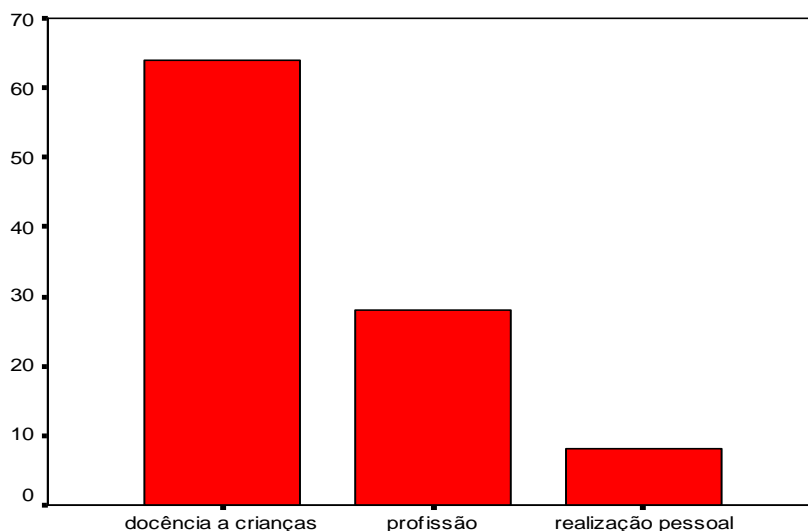


As motivações que conduziram à escolha da docência no 1º Ciclo como opção profissional, são factores importantes que poderão condicionar toda a conduta do professor na sala de aula. Tomando em consideração este aspecto, elaborámos as duas questões que originaram os gráficos nº 33 e 34 - **Mencione por ordem decrescente as 3 principais motivações que o levaram a optar pela docência no 1º Ciclo. ; No seu quotidiano profissional, relativamente às suas expectativas e motivações, sente-se.**

Através do gráfico nº 33, podemos apurar que os inquiridos justificam a sua escolha com o facto de gostarem de trabalhar com crianças; da profissão e realização pessoal. Apesar das duas primeiras justificações terem como base a mesma “ideia”, os professores indicaram-nas como respostas distintas.

8.3.2. Motivações que levaram a optar pela docência no 1º Ciclo.

Gráfico 33: Motivações que conduziram à docência no 1º Ciclo



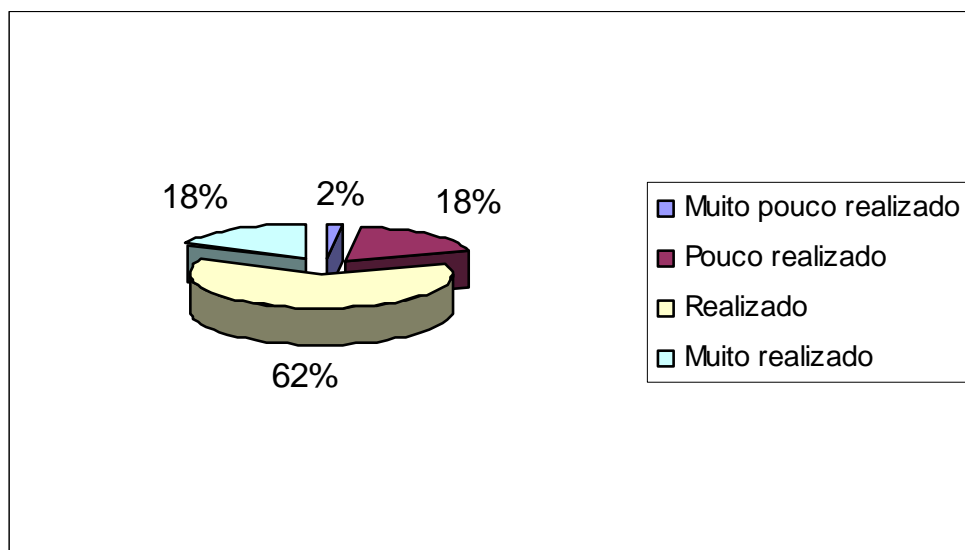
A partir do gráfico nº 34 e da tabela nº 20, certificamo-nos que 62% dos inquiridos afirma sentir-se realizado (31 professores); 18% pouco realizado (9 professores); 18% muito realizado (9 professores) e 2% muito pouco realizados (1 professor).

8.3.3. Expectativas e Motivações dos professores

Tabela 20: Expectativas e motivações

Grau de realização	Docentes
Muito pouco realizado	1
Pouco realizado	9
Realizado	31
Muito realizado	9

Gráfico 34: Expectativas e motivações



O reconhecimento monetário exerce um “peso” fundamental na vida de qualquer ser humano, inclusive na dos professores. Assim sendo, quisemos saber o nível de satisfação dos docentes do concelho de Castelo de Paiva.

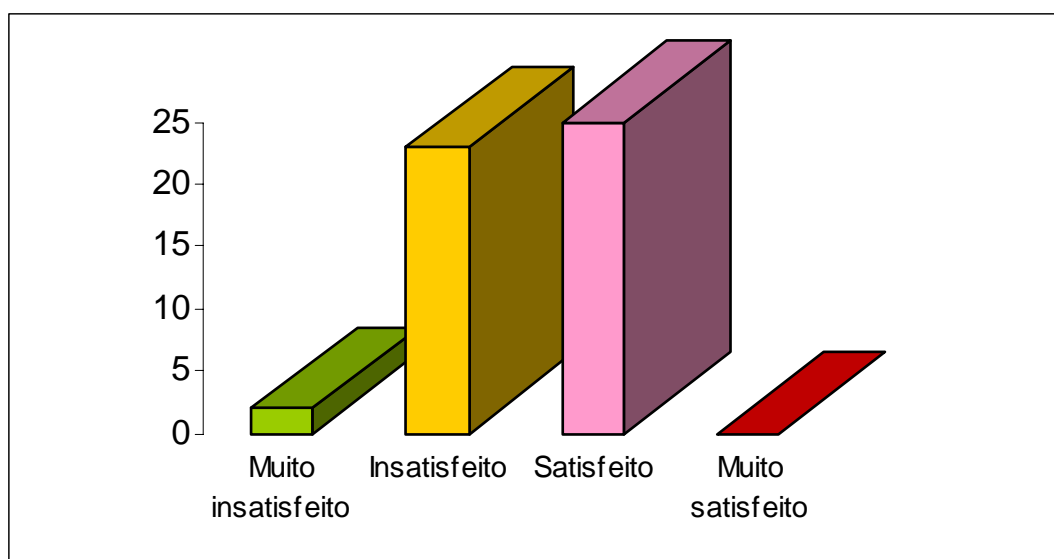
O gráfico nº 35 avalia até que ponto as expectativas da classe, vão de encontro à realidade.

Concluimos que a maioria dos inquiridos está satisfeita (25 professores). Com valores muito próximos (23 inquiridos) encontram-se os insatisfeitos.

Note-se que encontramos 2 professores muito insatisfeitos e nenhum muito satisfeito.

8.3.4. Satisfação Monetária da classe docente

Gráfico 35: Satisfação Monetária



O relacionamento entre colegas poderá constituir um factor contribuinte para o bem-estar e realização profissional.

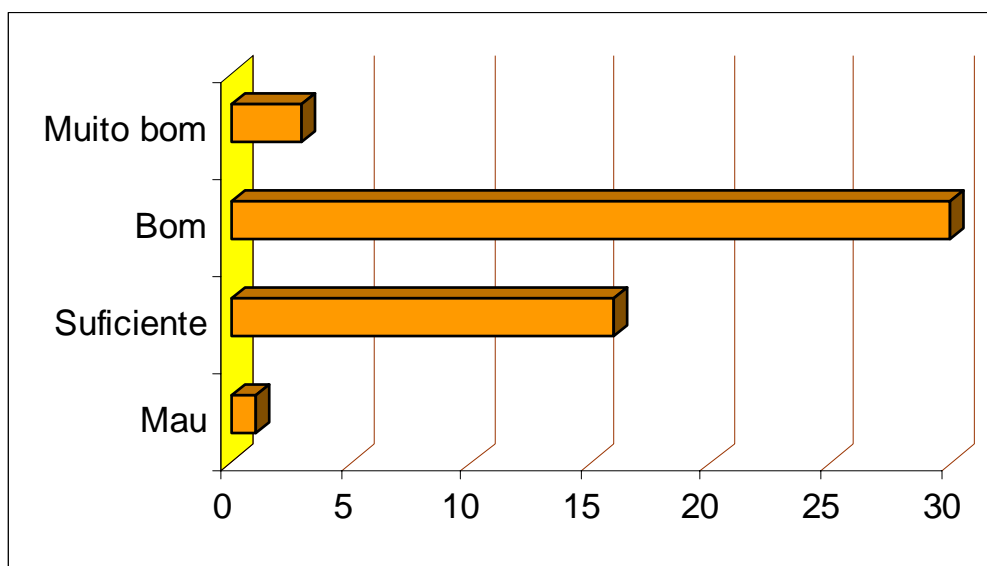
Neste último aspecto, e num ambiente escolar, analisaremos o relacionamento entre colegas do 1º ciclo no concelho em estudo.

O gráfico nº 36 dita que trinta dos inquiridos consideram bom o relacionamento com os colegas e 16 suficiente.

A valorização de “Muito Bom “ é bastante reduzida – 3. Só um inquirido é que não se encontra satisfeito com o relacionamento entre colegas, designando por “mau” essa relação.

8.3.5. Relacionamento entre os professores do 1º Ciclo.

Gráfico 36: Relacionamento entre docentes



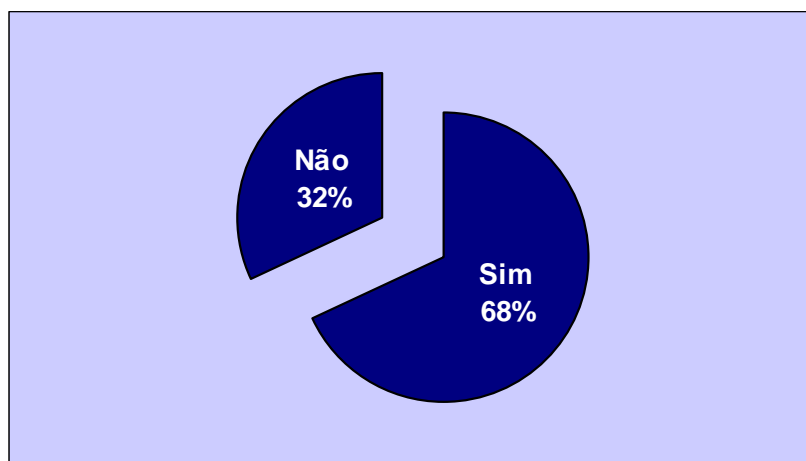
Ao termos conhecimento que a inspeção é um meio de avaliação do desempenho do professor, julgamos pertinente questionar quantos dos professores que fazem parte da amostra já estiveram sujeitos a esta apreciação - **Já teve alguma inspeção enquanto docente?**

Aos que responderam afirmativamente, perguntámos o número de vezes- **Se assinalou “sim” indique quantas vezes.**

Na sequência da avaliação à situação profissional, o gráfico nº 37 sujeita os inquiridos à questão do número de inspeções tidas no espaço escolar. Aqui, mais de metade - 38% dos inquiridos refere que já foi visitado pela inspeção escolar, contra 32% que nunca foi.

8.3.6. Inspeção docente.

Gráfico 37: Inspeção



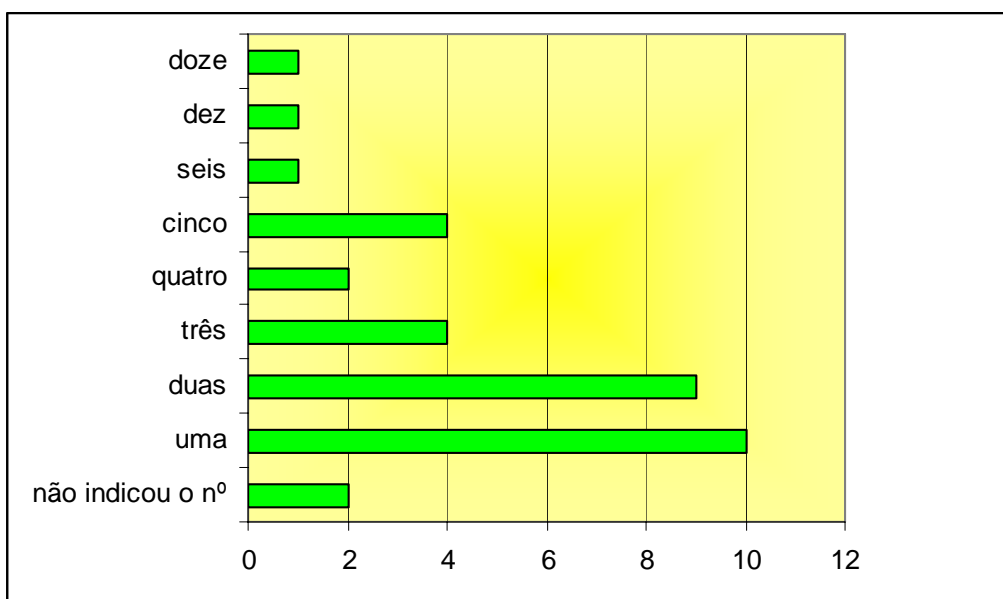
Entre os professores que já tiveram uma inspecção, a maioria (dezanove) teve-a uma ou duas vezes. Se compararmos ou tivermos em conta os anos de serviço apresentados pelos mesmos, verificamos que o número de inspecções ao longo é carreira é reduzido.

Chamamos à atenção para os dois docentes que disseram já terem sido inspeccionados, mas não indicaram o número de vezes (gráfico nº 38 e tabela nº21).

Tabela 21: Número de inspecções

Nº de inspecções	Docentes
não indicou o nº	2
uma	10
duas	9
três	4
quatro	2
cinco	4
seis	1
dez	1
doze	1

Gráfico 38: Número de Inspeções



Para enriquecer o estudo, decidimos criar um espaço aberto onde os docentes pudessem dar a sua opinião e deixar algumas sugestões para aperfeiçoar a docência no 1º Ciclo – **Refira algumas alternativas para aperfeiçoar a docência no 1º Ciclo, que poderiam traduzir-se na melhoria da sua satisfação profissional.**

Para de uma melhor forma definir o tipo de sugestões apresentadas, passámos a citar a lista das mesmas:

1. dar autonomia ao professor;
2. reconhecer e valorizar o papel – trabalho do docente;
3. mais apoios materiais (melhores condições);
4. apoio por parte dos órgãos sociais;
5. apoio por parte das famílias;
6. mais auxiliares de acção educativa;
7. remuneração mais adequadas;
8. mais coerência entre os profissionais;
9. mais acções de formação “temas actuais”;
10. possibilidade de dividir os alunos por anos de escolaridade;
11. mais partilha de informação entre docentes;
12. turmas mais pequenas quando existem “casos complicados”;
13. menos burocracias;

Do exposto anteriormente, salienta-se a predominância da necessidade de intervenção dos encarregados de educação.

Existe igual predominância da sugestão de maior autonomia do corpo docente.

Acrescentamos ainda a este ponto “de humanidade escolar “ a menção dada pelos docentes à ausência do apoio educativo, pois para este poder dar a assistência necessária aos elementos de carência comprovada (através de atestados e relatórios médicos), o professor necessita casa vez mais de apoio por parte de outro docente.

Concluimos, por fim, que outra referência de dimensão pertinente é remuneração insuficiente, logo desmotivante que acresce a uma insatisfação profissional.

Em suma, muitas sugestões foram apresentadas (no entanto 9 dos 50 inquiridos não nomearam nenhuma sugestão). No nosso entender umas mais pertinentes/urgentes do que outras, mas independentemente das propostas, toda a mudança estipulada, se tiver como objectivo melhorar a qualidade do ensino do 1º Ciclo (a nível de docentes; alunos; comunidade), será sempre muito bem recebida e aplicada com empenho.

8.4 - Considerações Finais aos Resultados Obtidos

Constituído o instrumento de recolha de dados – inquérito por questionário -, tratada e analisada a informação obtida, processados os dados mais relevantes, estamos em condições de salientar o seguinte:

- Os inquiridos são predominantemente do sexo feminino, com menos de 45 anos, casados e com um ou dois filhos;
- Constata-se, ainda, que a maioria dos docentes tem professores no seu seio familiar; no entanto, provou-se que este facto não condicionou as opções profissionais destes;
- Quanto à formação académica, grande parte da amostra possui o grau de licenciatura ou equivalente; é uma amostra com experiência profissional, uma vez que não há nenhum professor com 0 anos de serviço e predominam os que têm entre 6 e 10 anos e os que apresentam 21 ou mais;
- A amostra encontra-se distribuída pelos Quadros de Escola e pelos Quadros de Zona Pedagógica, não havendo nenhum em regime de contrato; apesar de próximos, a maioria lecciona na mesma escola do ano lectivo transacto;
- Residem a menos de 10 Km do local de trabalho, privilegiando a viatura própria como forma de deslocação, demorando 10 minutos ou menos nesse trajecto;
- Os professores são, na sua maioria, titulares de turma. Turmas essas formadas por 1 ou 2 anos de escolaridade e constituídas

maioritariamente por 16 e 20 alunos, verificando-se, no entanto, um número considerável de turmas com 11 e 15 elementos;

- A totalidade da amostra inquirida realiza actividades de carácter lúdico, contudo, mostram-se insatisfeitos com a quantidade e qualidade do material pedagógico existente nas escolas;
- A quase a totalidade dos docentes planifica diariamente as suas aulas (apenas 2% afirmam não o fazer), disponibilizando para o efeito entre 21 e 60 minutos;
- Em relação à distribuição da carga horária estabelecida pelo Ministério da Educação, os inquiridos encontram-se divididos, no entanto, a maioria concorda com ela. No que diz respeito ao prolongamento do horário, a sua opinião é notoriamente no sentido de uma concordância parcial;
- No que concerne ao acompanhamento dos alunos durante os intervalos, a maioria dos docentes afirma fazê-lo com o apoio de uma auxiliar de acção educativa. No entanto, realçamos o facto de existirem 3 turmas sem qualquer tipo de acompanhamento;
- 37 dos inquiridos referiu ter sido a primeira opção a docência no 1º Ciclo do Ensino Básico, quando fez a sua escolha profissional. Afirmam ainda que manteriam essa escolha nos dias de hoje, dado gostarem da sua profissão;
- A maioria dos inquiridos sente-se realizada e motivada com a sua profissão. Contudo, a nível salarial a amostra não é consensual, encontrando-se dividida entre o insatisfeito e o satisfeito;
- No que diz respeito ao relacionamento entre colegas, predomina a opinião de que este é bom;
- 68% dos inquiridos já foi sujeito a inspecção (1 ou 2 vezes ao longo da carreira).

Para enriquecer o nosso estudo concluímos o inquérito com uma questão aberta, onde era solicitado aos inquiridos que enumerassem alternativas ou sugestões para uma optimização da sua prestação profissional.

As propostas apresentadas pelos docentes já foram mencionadas na página número 159 deste trabalho (na análise dos dados adquiridos com a mesma).

Considerações Finais

O presente estudo procura constituir um pequeno contributo para o aprofundamento desta problemática tão abrangente e tão multifacetada. Com efeito, o tema “1º Ciclo do Ensino Básico / Velhos – Novos Actores ” revelou desde logo, tratar-se de um assunto de tal forma vasto e complexo que sentimos a necessidade de o circunscrever à época do “Estado Novo” (velhos) e ao Concelho de Castelo de Paiva (novos).

O professor primário, durante o regime ditatorial, era um ser submisso e vítima da ideologia salazarista “Deus, Pátria e Família”. Tinha como função primordial educar de forma directa as crianças e de modo indirecto, mas não menos importante, a comunidade onde se encontrava inserido. Toda a acção educativa tinha como meta criar indivíduos submissos e conformados com a hierarquia social determinada à nascença. Para além de educar, tinha que instruir os conteúdos programáticos preestabelecidos, ou seja, ensinar a ler, escrever e a contar o mínimo necessário para conseguirem sobreviver.

Para além de serem controlados a nível profissional, as suas vidas pessoais eram de igual modo condicionadas pelos ideais de regime. Um dos picos do controlo e da submissão está relacionado com o facto de os docentes terem que pedir autorização para casarem e apresentar todos os dados pessoais do respectivo noivo. Só depois de analisados juntamente com a sua conduta social, seria dado um parecer favorável ou não ao matrimónio.

No dizer de Sampaio (1976, p. 195), durante o Estado Novo “ a vida do professor primário, em terras de Portugal é um verdadeiro suplício, pungente e negro, terrível e asfixiador (...) É o funcionário público mais esquecido, sendo a maior alavanca da civilização”.

No que diz respeito aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico “de hoje”, em concreto aos docentes do concelho de Castelo de Paiva, verificamos que apesar de terem algumas “atitudes” regulamentadas, possuem um grau de autonomia bastante elevado. Têm liberdade para seleccionar as metodologias educativas, assim como os respectivos materiais. Em relação às suas finalidades, é dada igual importância à educação e à instrução; o educando deve ser “desenvolvido” na sua totalidade e não parcialmente, visando o

desenvolvimento holístico. No parecer de Formosinho (et. al.) (1991, p. 187), “há insucesso ou fracasso escolar quando algum ou alguns dos objectivos da educação escolar não são alcançados. Ora, a educação escolar tem como finalidades instruir, estimular e socializar os educandos”.

No que concerne às suas vidas pessoais, os profissionais são totalmente livres para fazerem as suas opções.

Através da análise dos dados obtidos na segunda parte do estudo – Parte Empírica - , podemos confirmar a Hipótese A, ou seja, os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico de Castelo de Paiva formam um grupo motivado, com elevado envolvimento nas suas escolas e cientes da sua importância social.

O professor é a ponte da mudança e do sucesso educativo. O modo como actua na sala de aula é o reflexo e resultado de todo o seu percurso profissional que se vai construindo aos poucos e poucos, através das interferências com o interior e exterior da instituição escolar.

Em jeito de conclusão, nas palavras de Nóvoa (1992, p.12) “os professores vivem tempos difíceis e paradoxais”. Mas segundo Teixeira (1994, p.125) “os professores devem ser “orientados por preocupações de educar, instruir e exercer uma actividade de intervenção educativa no meio”.

Para nós foi muito enriquecedor a elaboração deste estudo, uma vez que pertencendo à classe dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, tivemos oportunidade de conhecer melhor os nossos antecedentes e todas as alterações que nos conduziram até a liberdade com que actualmente leccionamos.

Reconhecemos que, de forma involuntária poderemos ter esquecido de mencionar algo importante; terá ficado muito para dizer, mas fica-nos a certeza de que dêmos o nosso melhor, num curto espaço de tempo.

Ao longo do percurso, foi possível perceber que o momento de terminar um estudo não é tanto um término, mas sim um início. Um novo caminho de descobertas está a nossa frente esperando que o desvende.

- Bibliografia

- Estudo /Monografias

Araújo, H. (2000). *As Pioneiras na Educação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Arriaga, L. (1976). *Mocidade Portuguesa*. Lisboa: Terra Livre.

Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Grávida.

Benavente, A. (1976). *O Professor Primário e o Insucesso Escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.

Benavente, A. (1990). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.

Bívar, M. (1971). *Ensino Primário e Ideologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Brasão, I. (1999). *Dons e Disciplinas do Corpo Feminino: os discursos sobre o Corpo na História do Estado Novo*. Cruz Quebrada: Gráfica 2000.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, M. & Oliveira, M. (1990). *Estatuto da Carreira Docente*. Rio Tinto: Edições Asa.

Carvalho, R. (2001). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Carreira, M. (1996). *O Estado e a Educação*. Lisboa: Mirandela – Artes Gráficas.
- Castro, R. (et. al.) (1999). *Manuais Escolares Estatuto, Funções, História*. Braga: Universidade do Minho.
- Cavaco, H. (1993). *Ser Professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Cova, A. & Silva, M. (1999). *As Mulheres e o Estado*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Crisanto, N. (2004). *Olhar a História 9*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-lei n.º 6137 de 29-9-919, referente aos deveres dos professores.
- Delors, J. (2000). *Educação um Tesouro a Descobrir*. Porto: Edições ASA.
- Dewey, J. (2004). *Educação Ética e Democracia*. Porto: ASA.
- Diniz, M. (1993). *As Fadas não foram à escola*. Porto: ASA.
- Fernandes, A. (1965). *Legislação Escolar*. Braga: Oficinas Gráficas da Livraria Cruz.
- Ferreira, I. (1994). *Do Estado Novo ao 25 de Abril*. Coimbra: Universidade de Letras.
- Figueirinhas, A. (s.d.). *Moral e Educação Cívica 2ª, 3ª e 4ª Classes*. Porto: Editora Educação Nacional.
- Fonseca, J. (1994). *Representações Femininas nos Manuais Escolares*. Lisboa: Ministério do Emprego e da Segurança Social.

- Formosinho, J. (et. al). (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Rio Tinto: ASA.
- Formosinho, J. (et. al.). (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Lisboa: ASA.
- Georgel, J. (1985). *O Salazarismo*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Guimarães, E. (s. d.). *Sete Décadas de Feminismo, Ditos & Escritos, N.º2*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e Direitos da Mulher.
- Henriques, M. & Melo, G. (1989). *Salazar - Pensamento e Doutrina Política / textos antológicos*. Lisboa: Verbo
- Lamas, M. (2002). *As Mulheres do Meu País*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Leal, I. (1979). *A Imagem Feminina nos Manuais Escolares*. Lisboa: Edição da Comissão da Condição Feminina.
- Lopes, A. (2001). *Professoras e Identidade*. Porto: ASA.
- Macedo, V. (1955). *Um Livro da Ensino Primária*. Lisboa: Livraria Rodrigues.
- Machado, A. (1948), *Sumário de História de Portugal*. Porto: Editora Educação Nacional.
- Machado, A. (1958). *O Livro da Segunda Classe*. Porto: Editora Educação Nacional.
- Marconi, M. & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas S. A.

- Mascarenhas, J. (s.d.). *O Estado Novo e as Mulheres*. Lisboa: Grafispaço.
- Medina, J. (1990). *História Contemporânea de Portugal – Estado Novo – Vol. I*. Lisboa: Mutilus.
- Medina, J. (2000). *Salazar, Hitler e Franco*. Lisboa: Livros Horizonte, LDA.
- Melo, D. (2001). *Salazarismo e Cultura Popular*. Viseu: Tipografia Guerra.
- Ministério da Educação Nacional (s.d.). *O Livro da Terceira Classe*. Lisboa: Livraria Editora Figuerinhas
- Ministério da Educação Nacional (1958). *O Livro da Terceira Classe*. Lisboa: Livraria Editora Figuerinhas.
- Mónica, M. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Presença.
- Nogueira, F. (1977). *Salazar a Mocidade e os Princípios, 1889 – 1928*. Coimbra: Atlântica Editora.
- Nóvoa, A.(1992). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Nóvoa, A.(1999). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente – Histórias da Educação*. Lisboa: ASA.
- Nóvoa, A. (s. d.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, S. (2002). *Memórias da Escola Primária Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Pinheiro, J. (1993). *Docência e Estratégias no Tempo “A Formação de Professores – uma Experiência Pessoal numa Escola do Magistério”*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Pinto, F. (1966). *Da Instrução Pública à Educação Nacional*. Lisboa
- Pires, E. (et. al). (1989). *O Ensino Básico em Portugal*. Rio Tinto: ASA.
- Reis, A. (1996). *Portugal Contemporâneo – Vol. II*. Lisboa: Selecções do Reader’s Digest.
- Reis, A. (1996). *Portugal Contemporâneo – Vol. III*. Lisboa: Selecções do Reader’s Digest.
- Rodrigues, A. (1994). *História de Portugal em Datas*. Lisboa: Circulo de Leitores.
- Rodrigues, A. (2006). *Salazar e a Educação*. Aveiro: s. d.
- Rosas, F. (1992). *Portugal e o Estado Novo (1930 – 1960)*. Lisboa: Presença.
- Rosas, F. & Brito, B. (1996). *Dicionário de História do estado Novo – Vol. II*. Lisboa: Circulo de Leitores.
- Sampaio, J. (1976). *O Ensino Primário*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sarmiento, M. (1994). *A Vez e a Voz dos Professores*. Porto: Porto Editora.
- Serrão, J. (1988). *História de Portugal 1890 – 1910 / X Volume*. Lisboa: Verbo.
- Serrão, J. (1989). *História de Portugal 1910 – 1926 / XI Volume*. Lisboa: Verbo.

- Silva, I. (1993). *A “Lição de Salazar” Iniciação à Política*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Sousa, J. (2000). *O Professor como Pessoa*. Porto: ASA.
- Stoer, S. (1991). *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*. Porto: Afrontamento.
- Stoer, S. (1982). *Educação Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Subtil, M. (et. al.) (s.d.). *Leituras II Classe*. Lisboa: A Escola Primária.
- Subtil, M. (et. al.) (s.d.). *Leituras III Classe*. Lisboa: A Escola Primária..
- Subtil, M. (et. al.) (s.d.). *Leituras IV Classe*. Lisboa: A Escola Primária.
- Taborda, A. (1943). *Matrículas no Ensino Primário – Oficial – Particular – Doméstico – Exames*. Lisboa: Papelaria Fernandes.
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola - Perspectivas Organizacionais*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Teodoro, A. (1994). *A Carreira Docente*. Lisboa: Texto Editora.
- Teodoro, A. (2001). *A Construção Política da Educação – Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Afrontamento.
- Tiago, S. (1998). *Fui Professora do Ensino Primário*. Viana do Castelo: Edição do Autor.
- Tormenta, J. (1996). *Manuais Escolares Inovação ou Tradição*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Valadares, J. & Graça, M. (1998). *Avaliando Para Melhor a Aprendizagem*. Coimbra: Paralelo.

Valente, M. (1988). *Manuais Escolares Análise da Situação*. Lisboa: Edição do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.

Vieira, J. (2001). *Fotobiografias Século XX*. Lisboa: Círculo de Leitores.

- Endereços Electrónicos

INE, (2006) – [em linha] Castelo de Paiva. [consultado em 09/11/2006].

Disponível no Internet <URL: www.ine.pt

- Índice Geral

- Resumo.....	p. 6
- Abstract.....	p. 7
- Siglas e Abreviaturas	p. 8
- Introdução.....	p. 9

Primeira Parte – Fundamentação Teórica..... p.12

Capítulo 1 – Breve Referência Histórica ao Estado Novo..... p. 13

1 – O Estado Novo e a Sua Origem	p. 13
1.1 – Estado Novo: Caracterização Geral	p. 16
1.2 – António de Oliveira Salazar	p. 20
1.2.1 – Cronologia de Salazar	p. 26

Capítulo 2 – A Mulher na Sociedade Salazarista p. 32

2 – A Mulher no Estado Novo – A Família	p. 32
2.1 – Obra das Mães pela Educação Nacional	p. 37
2.2 – Mocidade Portuguesa Feminina.....	p. 42

Capítulo 3 – O Ensino Primário no Estado Novo..... p. 55

3 – O Ensino Primário no Estado Novo.....	p. 55
3.1 – Escola “Sagrada Oficina de Almas”.....	p. 58
3.2 – Obrigatoriedade da Frequência Escolar	p. 60
3.3 – Caixas Escolares.....	p. 65
3.4 – Coeducação	p. 68
3.5 – Manuais Escolares	p. 70
3.5.1 – Ilustrações	p. 72
3.5.2 – Textos / Valores	p. 73
3.6 – A Lição de Salazar	p. 77
3.7 – Frases Obrigatórias.....	p. 86
3.8 – Programas.....	p. 87
3.9 – Analfabetismo.....	p. 90
3.10 – Ministros da Instrução Pública /	

Educação Nacional (1926 – 1970)	p. 94
Capítulo 4 – O Professor “ideal”	p. 97
4 – O Professor Primário	p. 97
4.1 – O Professor Primário – Estado Novo	p. 100
4.2 – Origem dos Professores.....	p. 101
4.3 – Formação / função dos Professores.....	p. 103
4.4 – Influência na Vida Pessoal	p. 106
Segunda Parte – Estudo Empírico	p. 110
Capítulo 5 – O Professor Ontem e Hoje.....	p. 111
5 – A Identidade Docente	p. 111
5.1 – O Professor e o Exercício das suas Funções.....	p. 113
Capítulo 6 - Caracterização do concelho de Castelo de Paiva.....	p. 116
Capítulo 7 – Métodos e Técnicas Utilizadas	p. 119
Capítulo 8 – Tratamento e Análise dos Dados.....	p. 122
8.1 – Dados Pessoais	p. 122
8.1.1 – Sexo	p. 122
8.1.2 – Estado Civil	p. 123
8.1.3 – Faixa Etária	p. 124
8.1.4 – Filiação	p. 125
8.1.5 – Professores na família.....	p. 127
8.2 – Dados Profissionais.....	p. 129
8.2.1 – Habilitações académicas.....	p. 130
8.2.2 – Tempo de serviço	p. 131
8.2.3 – Situação em que os professores se encontram colocados	p. 132
8.2.4 – Leccionam na escola do ano transacto	p. 133
8.2.5 – Distância percorrida diariamente	

pelos professores	p. 134
8.2.6 – Meio de transporte utilizado pelos docentes	p. 135
8.2.7 – Tempo de deslocação	p. 136
8.2.8 – Situação profissional dos professores	p. 137
8.2.9 – Materiais didáticos	p. 141
8.2.10 – Actividades de carácter lúdico	p. 142
8.2.11 – Planificação das aulas	p. 144
8.2.12 – Distribuição horária estabelecida	p. 145
8.2.13 – Opinião sobre o prolongamento de horário	p. 146
8.2.14 – Participação dos professores nos intervalos	p. 147
8.2.15 – Permanência de uma auxiliar da acção educativa	p. 147
8.3 – Expectativas /Satisfação Profissional	p. 149
8.3.1 – Opção profissional.....	p. 149
8.3.2 – Motivações que levaram a optar pela docência no 1º Ciclo.....	p. 153
8.3.3 – Expectativas e Motivações dos professores.....	p. 154
8.3.4 – Satisfação monetária da classe docente	p. 155
8.3.5 – Relacionamento entre os professores do 1º Ciclo	p. 156
8.3.6 – Inspeção docente	p. 157
8.4 – Considerações Finais aos Resultados Obtidos	p. 160
- Considerações Finais	p. 163
- Bibliografia	p. 165
- Índice de Imagens	p. 175
- Índice de Tabelas	p. 176
- Índice de Gráficos	p. 177
- Anexos	p. 179

- Índice de Imagens

Imagem 1 – Salazar	p. 31
Imagem 2 – Mulher Portuguesa	p. 36
Imagem 3 – Primeira manifestação feminina de apoio a Salazar	p. 41
Imagem 4 – União dos ditadores Ibéricos	p. 43
Imagem 5 – Mocidade Portuguesa Feminina e Salazar.....	p. 54
Imagem 6 – Lição da Letra “L”	p. 59
Imagem 7 – Crianças para a colónia balnear Infantil – 1939.....	p. 66
Imagem 8 – A Família e a Escola.....	p. 79
Imagem 9 – A Escola no Estado Novo.....	p. 80
Imagem 10 – A Economia no País	p. 81
Imagem 11 – Obras Públicas	p. 82
Imagem 12 – A evolução agrícola e piscatória.....	p. 83
Imagem 13 – Obras Públicas / Hierarquia Social	p. 84
Imagem 14 – Império Colonial.....	p. 85
Imagem 15 – Concelho de Castelo de Paiva	p. 118

- Índice de Tabelas

Tabela 1 – Alunos – Ensino Primário	p. 63
Tabela 2 – Ensino Oficial Primário	p. 63
Tabela 3 – Taxas de Analfabetismo por Sexo.....	p. 92
Tabela 4 – Vencimento dos Professores Primários.....	p. 102
Tabela 5 – O Professor no Estado Novo	p. 109
Tabela 6 – Estado Civil	p. 123
Tabela 7 – Agregado Familiar	p. 126
Tabela 8 – Influência de Professores na Família	p. 128
Tabela 9 – Habilitações Académicas dos Inquiridos	p. 130
Tabela 10 – Distância entre a escola e a residência	p. 134
Tabela 11 – Meio de Transporte	p. 135
Tabela 12 – Tempo de Deslocação.....	p. 136
Tabela 13 – Situação Profissional	p. 137
Tabela 14 – Anos de Escolaridade por Turma	p. 140
Tabela 15 – Quantidade/qualidade de material didáctico.....	p. 141
Tabela 16 – Actividades Lúdicas.....	p. 143
Tabela 17 – Correlação dos gráficos nº 27 e 28	p. 148
Tabela 18 – Mantinha a 1º opção.....	p. 150
Tabela 19 – Primeiras escolhas	p. 152
Tabela 20 – Expectativas e motivações	p. 154
Tabela 21 – Número de Inspeções.....	p. 158

- Índice de Gráficos

Gráfico 1- Taxas de Analfabetismo	p. 91
Gráfico 2 – Feminização do Professorado Primário	p. 99
Gráfico 3 – Distribuição da amostra segundo o género	p. 122
Gráfico 4 – Distribuição dos inquiridos segundo o estado civil....	p. 123
Gráfico 5 – Faixa etária dos inquiridos	p. 124
Gráfico 6 – Professores com filhos	p. 125
Gráfico 7 – Agregado Familiar.....	p. 126
Gráfico 8 – Professores na família	p. 127
Gráfico 9 – Influência de professores na família na escolha da profissão	p. 128
Gráfico 10 - Habilitações Académicas dos inquiridos.....	p. 130
Gráfico 11 – Tempo de serviço (anos)	p. 131
Gráfico 12 – Situação de colocação dos professores	p. 132
Gráfico 13 – Em 2005/2006 leccionou nesta escola	p. 133
Gráfico 14 – Distância entre a escola e a residência	p. 134
Gráfico 15 – Meio de transporte	p. 135
Gráfico 16 – Tempo de deslocação.....	p. 136
Gráfico 17 – Situação profissional.....	p. 137
Gráfico 18 - Anos de escolaridade por turma	p. 138
Gráfico 19 – Número de alunos por turma	p. 139
Gráfico 20 – Quantidade/qualidade de materiais didácticos	p. 141
Gráfico 21 – Realiza actividades de carácter lúdico.....	p. 142
Gráfico 22 – Actividades Lúdicas	p. 143
Gráfico 23 – Planificação diária	p. 144
Gráfico 24 – Tempo de planificação diária	p. 144
Gráfico 25 – Distribuição horária	p. 145
Gráfico 26 – Prolongamento de horário	p. 146
Gráfico 27 – Participação nos intervalos	p. 147
Gráfico 28 – Auxiliar Educativa	p. 147
Gráfico 29 – 1º Ciclo / 1ª opção.....	p. 149
Gráfico 30 – Mantinha a 1º opção	p. 151

Gráfico 31 – Razões justificativas	p. 151
Gráfico 32 – Primeiras escolhas.....	p. 152
Gráfico 33 - Motivações que conduziram à docência no 1º Ciclo	p. 153
Gráfico 34 – Expectativas e motivações	p. 154
Gráfico 35 – Satisfação Monetária	p. 155
Gráfico 36 – Relacionamento entre docentes	p. 156
Gráfico 37 – Inspeção	p. 157
Gráfico 38 – Número de Inspeções	p. 158

