

# **Relatos de vida de professores primários portugueses (Antes e depois de 1974): Resgate da memória em histórias de vida <sup>1</sup>**

*Ernesto Candeias MARTINS <sup>2</sup>*

## **Resumo**

Resgatamos memórias narradas por 7 professores primários aposentados (relatos de vida reconstruídos em histórias de vida), como alunos do ensino primário, do ensino secundário e do Magistério Primário no Estado Novo e como professor (profissão no contexto sócio-histórico), no período antes e depois de 1974. Usámos o enfoque biográfico-narrativo, no seio da metodologia qualitativa, com base fenomenológica e hermenêutica. O estudo decorreu entre 2019-20 no domicílio dos professores e cumprindo as regras éticas e legais. Recorremos à técnica de entrevista em profundidade (narrativa biográfica) e à observação participante (notas de campo). Submetemos o seu conteúdo a categorias analíticas e de interpretação no tempo histórico, cujos resultados demonstraram uma relação entre histórias e as reminiscências relatadas e articulação dos processos identitários (biográfico e relacional) de reconstrução do percurso e identidade ‘ser professor’ naquele tempo sócio-histórico. Igualmente analisámos as visões e representações que esses professores entrevistados tinham do ensino e da escola na atualidade.

**Palavras-chave:** Histórias de vida. Biografia-narrativa. Ensino português. Professor primário aposentado. Memória histórica.

---

<sup>1</sup> Artigo resultante do trabalho efetuado no Projeto de Investigação MRIR “*Memórias resgatadas, identidades (re) construídas: Experiências de escolarização, do património e dinâmicas educativas locais*” (outubro de 2018 a abril de 2022), tendo em vista a construção duma História e Memória da Educação, na região de Castelo Branco e Pinhal Interior Sul do interior de Portugal, com a participação de vários parceiros e atores locais nessa colaboração de recolha de dados.

<sup>2</sup>Doutor em Ciências da Educação, com Título de Agregação à Universidade, na área da Educação /H.<sup>a</sup> da Educação Social, docente do Instituto Politécnico de Castelo Branco (Portugal) e investigador do CeIED da ULHT de Lisboa. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4841-1215> ; E-mail:ernesto@ipcb.pt

## **Life reports of Portuguese primary teachers (Before and after 1974): Rescue of memory in life stories**

*Ernesto Candeias MARTINS*

### **Abstract**

We retrieved memories narrated by 7 retired primary school teachers (life reports reconstructed in life stories), as students of primary education, secondary education and in the Estado Novo Primary Magisterium and as a teacher (profession in the socio-historical context), in the period before and after 1974. We used the biographical-narrative approach, within the qualitative methodology, based on phenomenology and hermeneutics. The study took place between 2019-2020 at the teachers' homes and in compliance with ethical and legal rules. We used the in-depth interview technique (biographical narrative) and participant observation (field notes). We submitted its content to analytical and interpretation categories in historical time, whose results demonstrated a relationship between stories and reported reminiscences and articulation of identity processes (biographical and relational) of reconstruction of the path and identity of 'being a teacher' in that socio-historical time. We also analyzed the visions and representations that these interviewed teachers had of teaching and school today.

**Keywords:** Life stories. Biography-narrative. Portuguese teaching. Retired primary school teacher. Historical memory.

## **Informes de vida de maestros portugueses de primaria (Antes y después de 1974): Rescate de la memoria en historias de vida**

*Ernesto Candeias MARTINS*

### **Resumen**

Rescatamos recuerdos narrados por 7 maestros de primaria jubilados (relatos de vida reconstruidos en historias de vida), como estudiantes de primaria, secundaria y primaria en la escuela primaria Estado Novo y como maestros (profesión en el contexto socio-histórico), en el período anterior y posterior a 1974. Se utilizó el enfoque biográfico-narrativo, dentro de la metodología cualitativa, basada en fenomenológicos y hermenéuticos. El estudio se realizó entre 2019-20 en el hogar del profesorado y cumpliendo con las normas éticas y legales. Se utilizó la técnica de entrevista en profundidad (narrativa biográfica) y la observación participante (notas de campo). Sometimos su contenido a categorías analíticas y de interpretación en tiempo histórico, cuyos resultados demostraron una relación entre las historias y las reminiscencias reportadas y la articulación de los procesos de identidad (biográficos y relacionales) de reconstrucción del camino e identidad de 'ser maestro' en ese tiempo socio-histórico. También analizamos las opiniones y representaciones que estos profesores entrevistados tenían de la enseñanza y la escuela en la actualidad.

**Palabras clave:** Historias de vida. Biografía-narrativa. Enseñanza portuguesa. Maestro jubilado de primaria. Memoria histórica

## Introdução

Sabemos que as histórias de vida permitem grandes possibilidades, especialmente através do método biográfico-narrativo, pois determinam um processo de reconstrução da memória individual em coletiva, apropriada na base da experiência narrada de quem a viveu, em momentos socio-históricos, do passado desde o presente (PUJADAS, 1992; WOODS, P. & JEFFREY, 2002). De facto, a história de vida constitui uma interpretação do investigador ao (re)construir os relatos de vida dos professores primários (aposentados), em função de várias categorias, ou seja, o estudo refere-se à reconstrução das vidas de professores primários já aposentados, na sua identidade profissional e da voz e representações que viveram. Para Goodson (2004, p. 33) os relatos dos professores conectam-se com as ‘histórias do contexto’, que permitem reconstruir o ensino e a cultura material da educação e, ainda produzindo novas compreensões dessa construção político-social da sua profissão. É nessa experiência que o professor ‘constrói os acontecimentos’ no tempo e espaço em que os viveu (NÓVOA, 2003, p. 33), a forma como enfrentaram as pressões derivadas das forças sociais, mudanças económicas e tecnológicas no exercício da sua profissão.

Sabemos que a história de vida é uma fonte de informação sobre a prática profissional docente, tal como referiu dessa importância Nóvoa (2005), ao destacar que as narrações proferidas são o relato do narrador (professor) sobre a sua existência no tempo histórico da sua atividade profissional, intentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e, simultaneamente, em transmitir a experiência que adquiriu. Na verdade, as narrações proferidas refletem aspetos (dimensões) de identidade do que os professores aprenderam através das suas experiências e vivenciaram em contextos históricos, mas também constituíram para eles processos de aprendizagem (*‘narrative learning’*) (GOODSON, BIESTA, TEDDER & ADAIR, 2010), ou seja, os atos narrativos de vida foram convertidos em aprendizagens: a memória histórica marcada pela aprendizagem em ação (FERRAROTTI, 2007). Por isso, as narrativas são traduções dos registros de experiências retidas e muitas vezes relatam o poder das transformações. Tanto a história e a narrativa, como a história e memória, fundem-se na memória (HALBWACHS, 2004). Daí que o texto narrativo se vincula ao contexto na conjugação da história de vida do nosso estudo com as características do quadro (socio) histórico objetivo da época, na qual a sua trajetória profissional se desenvolveu, tal como insiste dessa importância Huberman (1993). Convém clarificar que os relatos biográficos de vida (*‘life story’*) são compreendidos pela metodologia da história de vida (*‘life history’*) pelo investigador, o que implica

uma análise às categorias analíticas e interpretativas, baseada da teoria fundamentada na fase de triangulação (recurso a documentos de outras fontes e testemunhos referentes ao tempo histórico de análise), destacado por Goodson (2004). Ou seja, construiu-se uma conexão das narrativas pessoais e biográficas dos professores entrevistados, com a sua identidade de docente no contexto socio-histórico, cultural e institucional da época (REIS & CLIMENT, 2012).

O estudo insere-se no âmbito do Projeto de Investigação MRIR teve como metodologia as histórias de vida provenientes do processo biográfico de 7 professores primários aposentados (estudo de caso situacional) abordando a identidade da profissão de ‘Ser Professor’, isto é, servimo-nos da sua biografia pessoal: experiências como aluno na escola primária e no secundário, na formação no Magistério Primário, a entrada e o exercício da profissão antes e depois de 1974 (modos de ensinar e interagir na educação) em épocas históricas diferentes. A recolha desses relatos de vida, convertidos em histórias de vida, implicou a articulação das narrativas individuais biográficas dos professores, no contexto sociocultural, educativo e histórico-político da época (GOODSON; LINDBLAD, 2011).

Esta conexão permitiu que o individual (memória) se convertesse em coletivo (discurso), numa dupla dimensão: no tempo e no lugar em que foram (re)construídas as formas de subjetividade associadas às experiências e vivências desses professores (SERRET-SEGURA, A.; MARTÍ-PUIG M. & CORBATÓN-MARTÍNEZ, 2016). Assim, os relatos de vida constituíram um instrumento crítico para a memória histórica e ajudou-nos a construir novos olhares sobre o ensino e a identidade do professor. Denzin (1989) diz que uma vida é vivida em dois níveis, uma em que se manifesta o fazer quotidiano, das rotinas e tarefas diárias, e o outro no âmbito dos sentimentos e emoções, das crenças, da conduta moral, do ‘eu’ interior que nem sempre é exteriorizado, mas que pode ser captado mediante as narrativas (auto)biográficas. É este último mundo que sai à luz da história de vida, que devolve à pessoa (narrador) um lugar fundamental na historiografia, do que fizeram e viveram, através das suas próprias narrações, reconstruídas com marcos epistemológicos e assentes em referenciais.

Norteámo-nos no arco histórico de no período ‘antes e depois de 1974’, recorrendo às narrativas biográficas, através de entrevistas em profundidade, ou seja, dando-lhes voz às suas representações como alunos e como professores do ensino primário. Essa voz converteu-se em relato de vida, no contexto situacional histórico da época, numa visão caleidoscópica de identidades de ‘Ser professor’, que permitiram a relação interativa entre a narração proferida, a vida e os contextos escolares por onde passaram (BOLÍVAR, 2014). Essas vidas e trajetórias profissionais são narrativas de ação,

Relatos de vida de professores primários portugueses (Antes e depois de 1974): Resgate da memória em histórias de vida

assentes numa ‘genealogia do contexto’ que lhes dá sentido ou significado no tempo histórico e outorga-lhes relevância à sua narratividade (GOODSON, LOVELESS & STEPHENS, 2012). O nosso propósito foi o de resgatar a memória perdida, através das narrações e respetivas representações dos professores primários aposentados (relatos de vida) no seu percurso profissional de ensino. Estabelecemos no nosso estudo os seguintes objetivos: Conhecer a imagem da escola, a experiência escolar na infância/adolescência na primária, no ensino secundário, associada à situação socioeconómica familiar e no contexto social da época; Compreender o modo de formação na Escola do Magistério, analisando o plano de estudo, as metodologias de ensino, as didáticas e práticas pedagógicas, as atividades e os recursos no saber fazer para Ser Professor; Analisar o percurso e desempenho profissional associado às alterações das políticas educativas e aos contextos socio-históricos antes e depois do 25 de Abril; Compreender a vida quotidiana do professor na escola, as metodologias de ensino, os conteúdos dados (didática), os materiais didáticos, a relação pedagógica, as atividades (extra)escolares, as visitas da inspeção, etc., ou seja, a identidade da sua profissão docente; Identificar as fases/momentos mais significativos de ‘Ser Professor’ primário (visões), desde o presente.

O professor, enquanto profissional, expressa diferentes destrezas, informações, crenças, atitudes, inquietações e interesses durante a sua trajetória profissional, na qual ocorrem fatos, negativos ou positivos, que contribuem direta ou indiretamente para que ele se desenvolva profissionalmente. Esse desenvolvimento é visto como um fenómeno de mudança que ocorre ao longo dos anos, como um processo de aprendizado que se prolonga e acontece durante toda a vida, quando olhamos a pessoa como um todo (BOLÍVAR, DOMINGO & FERNÁNDEZ CRUZ, 2001). Para entendermos melhor como aconteceu esse desenvolvimento, foi importante lançarmos um olhar sobre as experiências passadas desses professores (aposentados), procurando assim conhecer as suas histórias de vida. Utilizámos a pesquisa histórica (narrativa biográfica, como opção metodológica), que possibilitou ao investigador entender a memória, as percepções, os sentimentos e as representações desses atores sociais.

A estrutura do artigo assenta em 5 pontos de análise hermenêutica (crítica e fenomenológica): Enquadramento histórico e político da educação no Estado antes e depois de 1974; Contexto metodológico das Histórias de Vida através do enfoque (biográfico-narrativo); Preocupações

epistemológicas na construção das histórias de vida; Processo de construção das Histórias de Vida de dos professores; Reflexões sobre as representações/visões de ‘Ser Professor’ antes e depois de 1974.

## **1. O enquadramento histórico, político e educativo dos relatos de vida**

A escola do salazarismo na sua primeira fase, desde 1936 (criação Ministério da Educação Nacional e Junta Nacional de Educação), era uma escola profundamente ideológica na defesa dos valores tradicionais “Deus, Pátria, Família”, na expressão de símbolos (crucifixo e retrato de Salazar e do Presidente da República na parede) e num currículo básico. Deu-se um aumento de professoras (feminização) no ensino na década de 40 e maior número de frequência de raparigas no ensino primário. A instrução do povo assentava em 3 anos para as raparigas e 4 para os rapazes, com a pretensão de que todos aprendessem a ler, escrever e contar, mas na realidade o fraco aproveitamento escolar e nos exames, falta de escolas/instalações e de professores e o défice de material didático associava-se à miséria social das famílias que obrigava a muitas crianças abandonarem a escola ou se a frequentavam era com esforço e insucesso (CARVALHO, 1987). Essa redução da escolaridade (1º grau com 3 classes ensino elementar obrigatório, dos 7 aos 11 anos, com exame final; ensino complementar dos 11 aos 13 anos para os que continuavam o ensino liceal ou técnico) viria a ser alterado mais tarde. Esse ensino plasmava uma pedagogia tradicional centrada no professor e no livro de texto ‘único’, com poucos recursos didáticos. A educação infantil estava fora do ensino oficial.

Um(a) professor(a) primário(a) – ou regente escolar, tinha uma turma de cada sexo, uns da parte da manhã, outros da parte da tarde, quando as escolas não tinham ainda mais do que uma ou duas salas. A cultura material na sala de aula (materiais didáticos) era deficiente no âmbito da didática do ensino pois reduzia-se: mapas nas paredes e o globo; caderno escolar; livro de texto único; quadro fixo na parede e algum armário, para além da secretária do professor, das cadeiras e mesas para os alunos, da régua ou palmatória para castigar os indisciplinados. O sistema escolar português era retrogrado às novas metodologias de ensino, encontrando-se desfasado em relação à maioria dos países europeus, com um atraso endémico e elevadas taxas de analfabetismo, cerca de 70% da população analfabeta, na maioria mulheres e crianças. Apesar dos primeiros governos terem promulgado algumas reformas para os vários graus de ensino, os programas curriculares reduziam-se a uma aprendizagem escolar básica, sem coeducação, extinção do ensino complementar e das

Relatos de vida de professores primários portugueses (Antes e depois de 1974): Resgate da memória em histórias de vida

escolas normais superiores, criação nas regiões rurais os ‘postos de ensino’, cujos mestres, os regentes escolares na altura, em muitos casos sabiam apenas ler e escrever, sendo-lhes, no entanto, exigida uma comprovada idoneidade moral e política (CARVALHO, 1987). O combate ao analfabetismo, considerado uma prioridade, já que a ignorância da leitura e da escrita evita, na perspetiva do regime, a contaminação de doutrinas consideradas perniciosas e desestabilizadoras. Nos primeiros anos que seguiram à instauração do Estado Novo, o ensino primário foi aquele que concentrou mais a atenção do regime, pois o analfabetismo era, de facto, um problema que carecia de uma solução. O ensino primário representava a base propícia à formação dos valores da escola nacionalista. O resultado foi a opção por uma política educativa minimalista, cujo objetivo era levar a escola ao maior número de crianças, mas sem desencadear novas expectativas sociais e minimizando os efeitos de uma hipotética utilização do capital escolar como fator de mobilidade social (MARTINS, 2014).

Da reforma de Veiga Simão (período marcelista) ao 25 de abril de 1974 e, na sua sequência, nas décadas seguintes (passando pela Lei de Bases de 1986 e o alargamento da escolaridade obrigatória) e respetiva legislação avulsa sobre a educação e escola pública, esta transformou-se e passou a ocupar um lugar importante no processo democrático desde então, mudando o panorama sociocultural do país, de tal modo que nos aproximámos de outros países da OCDE. A introdução no sector público da educação pré-escolar e da educação especial, a continuação da unificação do ensino, a mudança de programas e métodos pedagógicos e, sobretudo, a entrada e manutenção do acesso das crianças/jovens à educação/ensino, com mais anos na escola pública (obrigatoriedade), mudaram completamente a tipologia do sistema educativo português que, de elitista passou à massificação escolar, proporcionando a quase todas as crianças, a igualdade de oportunidades de acesso e contribuindo para a sua democratização (VIDIGAL, 1996).

Apesar do aumento substancial da frequência do ensino secundário e superior, as desigualdades sociais, culturais e o desenvolvimento regional entre o litoral e o interior (assimetrias), nunca permitiram que o acesso universal de todas as crianças/jovens em idade escolar ultrapassasse a barreira dos 80%, no caso da finalização com sucesso do 9º ano de escolaridade, ou dos 65% no caso do 12º ano, tendo havido uma estagnação a partir de meados dos anos 90 (Carvalho, 1987). Na época defendia-se que cada um deveria ser educado, consoante o seu estatuto social, para exercer a sua função na sociedade, valorizando-se valores como a simplicidade e a humildade. Assim, a escola



primária surgia como um meio para ‘vivificar’ o lugar que cada um ocupa na ordem social, numa dimensão integradora. Neste sentido, a Lei de Bases do Sistema Educativo previa a seguinte estrutura: Ensino primário - eliminação do regime de transição da 1.<sup>a</sup> à 2.<sup>a</sup> fase de aprendizagem, extinção progressiva de todos os cursos complementares do ensino preparatório (exceto os que funcionam em regime de experiência pedagógica), desde que fosse possível a integração dos alunos no ensino direto, para além da introdução de novos programas (1978-79); Ensino secundário com os 8º e 9º anos de escolaridade do curso geral unificado, enquanto o curso complementar do ensino unificado fica organizado em 5 áreas, que integram um tronco comum de disciplinas, com as componentes de formação específica e a vocacional; o curso complementar (10º e 11º anos de escolaridade), criado em 1978, na continuidade do curso geral, assegurava uma formação vocacional na área escolhida, tendo em vista a continuação dos estudos; Ensino superior retomando um processo de diversificação, em 1977, criando o ensino superior de curta duração, destinado à formação de técnicos especialistas e de profissionais de educação de nível superior e intermédio (MARTINS, 2014).

## **2. Contexto metodológico das histórias de vida – enfoque biográfico-narrativo**

O enfoque biográfico-narrativo das histórias de vida dos professores surgiu após a viragem hermenêutica, constituindo-se numa perspetiva específica de investigação no seio da metodologia qualitativa, perante o mundo da vida: a profissão docente. As novas potencialidades do texto narrativo e do discurso, nessa viragem narrativa que surgiu recentemente, deu relevância à dimensão discursiva da individualidade, aos modos de vivência e aos significados do mundo da vida (*‘lebenswelt’* de Husserl) mediante a linguagem narrativa (GOODSON, 2012). Baseámo-nos na relação entre os relatos de vida nos seus contextos, com as vozes e representação da profissão professor primário.

No dizer de Ferrarotti (2007) há a necessidade de vincular o texto e o contexto, ou seja, conjugar a história de vida às características contextuais no quadro socio-histórico objetivo, onde essa história de vida se desenvolveu. Para Igor Goodson (1995) trata-se de uma relevância que exige a compreensão das inter-relações entre a estrutura contextual e o agente, sabendo que os relatos de vida se referem a singularidades de vida e a um tempo, que refletem o coletivo social e, por isso podemos ler uma sociedade, a partir das narrações biográficas. O debate entre o agente (narrador) e a estrutura externa é transacional, pois para Ferrarotti (2007) há um condicionalismo recíproco em que o agente

Relatos de vida de professores primários portugueses (Antes e depois de 1974): Resgate da memória em histórias de vida

atua num marco contextual, que constitui um pressuposto importante na análise e na compreensão das histórias de vida. Sabemos que a narração deriva do espaço público e dum ambiente social (histórico e político) que não é simplesmente do agente, já que está contextualizada ou situada, de forma explícita ou implícita (BOLÍVAR, DOMINGO & FERNÁNDEZ CRUZ, 2001). Ou seja, o relato tem uma história individual e institucional, dentro do contexto socio-histórico em que teve lugar as vivências educativas e profissionais e as aprendizagens (BIESTA et al., 2011). As vidas e os contextos dos professores entrevistados estiveram ‘empapados’ uns nos outros e, por isso, houve uma relação interativa crucial entre a vida desses 7 professores, as suas perceções, experiências pedagógicas, contextos e acontecimentos histórico e sociais (GOODSON, 2001). O foco das histórias de vida é a realidade pessoal e o processo biográfico-narrativo e tem interesse histórico por razões substantivas (conhecimento profissional) e epistemológicas e políticas (voz dos professores no direito de estar representados) (BOLÍVAR, 2014). Ora a intenção da história de vida é a de produzir a vida narrada e configurar a própria identidade profissional de professor primário (NÓVOA, 2005).

### **3. Preocupação epistemológica e metodológica nas histórias de vida**

Foi um desafio a elaboração das histórias de vida de 7 professores primários aposentados na investigação. Enfrentámos 4 problemas nesse confronto entre a narração e a interpretação, aquando da (re) construção das histórias de vida desses professores:

(1)-Preocupação pela fidelidade do relato de vida (filtros) com quem narra essa sua vida de professor (credibilidade), tendo sido coescritores dessas histórias de vida (escrita interpretativa da vida do outro), as diferentes posições de quem narra, de quem escuta e de onde escutamos essa narração (condicionalismos): Quem põe os limites nessa história do outro, já que essa história envolve também a nossa história de ‘Ser Professor’?. A fidelidade e credibilidade não pretende ocultar uma ideia de objetividade, mas sim uma revisão e uma interpretação desde o outro e os outros para respeitar esse outro na sua história de vida (referenciais particulares próprias da narratividade).

(2)-A reconstrução ou transformação dos relatos de vida em histórias de vida. Este processo supõe um diálogo com a história da educação, o contexto situacional (sócio histórico), as versões da narratividade no momento histórico em que está situado essa história de vida, a política educativa, os

marcos culturais. Uma história de vida traspassa o individual fazendo-nos analisar, compreender e redescobrir uma época do passado, uma visão/visões sobre a profissão docente, sobre o papel da mulher no ensino primário, a projeção de uma maior ou menor abertura dada pelo investigador à história: Até onde deixámos que a história seguisse a própria narração?

O limite foi o foco do estudo, pois ao reconstruirmos essas identidades e quanto maior/melhor foi o marco de compreensão contextual da história narrada, pudemos gerar processos mais amplos de construção da própria profissão docente. Ou seja, entender a época socio-histórica, resgatando a memória de ser professor, cuja identidade profissional se conformou num marco político-ideológico, social e cultural e onde a mulher tinha um lugar pré-fixado nessa profissão.

(3)-Surgiram várias inquietações no momento da construção dos relatos de vida como texto narrativo: Como construímos uma história de vida que seja respeitadora da vida do sujeito que a narrou e que pode ser lida e que não seja um simples relato cronológico de factos?

Decidimos a argumentação da história de vida em ‘evidências’ ou registos de indícios relevantes da narratividade. Do ponto de vista metodológico foi interessante as entrevistas dos professores que recorreram a um vaivém, que fez emergir uma dialética complexa e curiosa, pois detiveram-se em ‘momentos’ conjugando o presente e os problemas do passado com os atuais. Assim, seguimos na elaboração da história de vida uma sequência ‘temporal’ e ‘situacional’ (tópicos da entrevista): alunos da escola primária, do ensino secundário e na formação do Magistério Primário; e depois como professor (identidade profissional) no exercício da sua profissão docente. Foi um relato amplo no sentido de narrar a história desde o começo através de movimento ascendente e descendente enquanto ao tempo histórico e aos factos vividos e experienciados como aluno(a) e na profissão. Tivemos a preocupação de captar da narrativa a interpretação adequada à (re)construção da história de vida desses professores primários.

(4)-A interpretação do texto narrado, da história de vida, desde os objetivos da investigação. Não se tratou só de interpretar a história dos 7 entrevistados, a partir da reconstrução das suas vidas para compreendemos o complexo processo das identidades profissionais, as quais mudaram (antes e depois do 25 de Abril) ou variaram segundo o contexto ou foram estáticas ou de continuidade em muitos momentos, mas sim fluíram com o tempo histórico. Cada entrevistado foi coautor dos relatos e foi copartícipe nos processos de interpretação (HUBERMAN, 1993). Daí o surgimento da

Relatos de vida de professores primários portugueses (Antes e depois de 1974): Resgate da memória em histórias de vida

categorização de análise das narrativas, sabendo que os entrevistados não fizeram parte dessa discussão (intersubjetividade) e que nos deram via livre para a interpretação realizada. Ora este aspeto permitiu-nos abrir outras vias de diálogo para o processo de interpretação, com fundamentação histórica. A diversidade de lógicas (lógica do professor primário no Estado Novo e depois de 1974), a sua experiência pedagógica direta na sala de aula, as escolas onde exerceu a profissão e a lógica do investigador com os seus processos de abstração e compreensão. Constitui uma interrogante para uma interpretação partilhada que se reforça nas versões desses professores entrevistados em relação ao papel, ao lugar e à posição de ser professor no momento histórico.

#### **4. (Re)construção das histórias de vida: metodologia categorial e as evidências**

Adotámos o paradigma qualitativo de investigação, na modalidade de estudo de caso (exploratório, analítico e interpretativo), com o recurso às narrações de relatos de vida de professores primários aposentados (amostra N=7), que viveram a escola, o ensino e a sua profissão antes e após o 25 de Abril de 1974. Aquela metodologia reflete uma espécie de diálogo entre o investigador e os sujeitos de estudo, dado que estes não foram abordados de forma neutra (BOGDAN & BIKLEN, 1999). A biografia narrativa – histórias de vida, constitui uma técnica de grande recurso e valor nas ciências sociais, pois consiste em representações de experiência de vida da pessoa. Na perspetiva de Vidigal (1996) os testemunhos orais, obtidos através de entrevistas, podem ser explorados e interpretados no tempo e no espaço educativo onde se inserem. O transportar-nos a um tempo passado e a acontecimentos históricos da educação e do percurso profissional (identidade) do ‘professor em outros tempos’, faz-nos reviver um processo de metamorfose de representações de quem narra ao reconstruir a memória do passado (PUJADAS, 1992). As histórias de vida possibilitaram-nos conhecer os professores primários, enquanto profissionais e pessoas, numa aproximação histórica ao real concreto, a partir dos relatos narrados no tempo, na reconstituição dos acontecimentos vivenciados e adquiridos. Metodologicamente o estudo, realizado entre finais de 2019 e inícios de 2020 norteou-se por fases, na base do diálogo (entrevistas narrativas) e dos objetivos referidos. Vejamos essas fases metodológicas do ‘*Design*’ do estudo (período aplicação entre 2019-2020):

1ª Fase Preparatória. Obtenção dos contactos de professores, encontro e formalização do

convite com explicação dos objetivos/propósitos do estudo, intenções na (re)construção da identidade docente com indicação dos tópicos da entrevista (fixação da data e normas) e protocolo e termo de livre aceitação pelos entrevistados.

2ª Fase -Trabalho de Campo. Realização das entrevistas em profundidade, com gravação áudio (domicílios dos sujeitos), condução da entrevista como espaço de diálogo aberto e referentes histórico-sociais e culturais, mas sempre atendendo à sequência dos tópicos, à criação de um bom ‘*rapport*’ e registrando notas de campo (observação participante). A entrevista narrativa é uma das “ferramentas” mais utilizadas na investigação educativa, que permite obter informações através da relação dialógica entre duas ou mais pessoas e produzir a compreensão (BOGDAN & BIKLEN, 1999). Ela permitiu-nos aprofundar o percurso profissional dos professores, as suas experiências, as diversas valorizações de ser professor em contextos escolares distintos e, por isso, assumiu um caráter interativo (REIS & CLIMENT, 2012). Apesar de haver uns tópicos iniciais as questões emergiram na conjugação do passado, presente e futuro, diferenciando os tempos, mas dando conta da inter-relação contínua na vida e trajetória profissional. Estivemos atentos à narratividade emitida e disponíveis a enviar sinais de entendimento e de estímulo à (re)construção da memória narrada, procurando intervir o mínimo possível para não quebrar a sequência do pensamento. A duração de cada entrevista foi variável, entre duas horas e meia a 4 horas, de acordo com o tempo disponível do entrevistado para se expressar, lembrar/reviver o tempo histórico.

3ª Fase -Analítica e interpretativa. Transcrição das narrações e construção das histórias de vida na base da análise de conteúdo, estabelecendo uma codificação e categorização (categorias/subcategorias analíticas), com evidências (segmentos de texto), seguida de interpretação, pelo processo de triangulação com recurso à teoria fundamentada e às notas de campo (observação participante). As entrevistas ao serem gravadas permitiu-nos transcrever na íntegra todo o conteúdo dos discursos narrativos dos sujeitos, procedendo à adequação e codificação dos dados recolhidos para a análise. Os registos de notas de campo de cada entrevistado ajudou-nos na interpretação às representações narradas e da identidade de ser professor, como podemos ver no registo de E1:

### Registo de notas de campo da narração – Entrevista com a E1

A entrevista decorreu na casa da professora, mais propriamente, numa sala que lhe servia como “minibiblioteca”, pois era lá que guardava todos os materiais didáticos desde os tempos em que estudou até aos que lecionou. Este espaço estava repleto de livros e materiais didáticos, provenientes da profissão que exercera. A E1 escolheu dar a entrevista junto à janela, onde existia uma mesa e uma cadeira. Colocou-nos à vontade para nos sentarmos no sofá e disse *“Eu sento-me na cadeira porque gosto mais, sempre estive habituada às cadeiras”*. Revelou-se, desde o primeiro momento, muito entusiasmada com o facto de querermos fazer-lhe uma entrevista e de esta ser-nos útil no âmbito da Memória histórica e para a vertente de docente primária.

Desta forma, solicitou, na primeira visita que lhe fizemos, que lhes fornecêssemos o tema do trabalho e quais os objetivos que pretendíamos com as questões que iríamos colocar. Quando, em novembro/dezembro de 2019, janeiro de 2020, nos deslocamos à sua casa para realizar a entrevista, a E1 revelou-se muito à vontade e como se tinha preparado, previamente, quis, primeiramente, dialogar connosco, de forma a que lhe disséssemos se tinha entendido o propósito e se era isso que pretendíamos. Durante este diálogo foi-nos fornecendo algumas informações adicionais à entrevistas, tais como:

- Começou por nos explicar, de forma genérica, o seu percurso escolar e profissional, e, por fim, deu ênfase a um determinado ano letivo;
- Referiu que, desde cedo, mesmo antes da profissionalização, que recebeu imensos elogios, devido ao facto dos seus alunos aprenderem muito bem e serem detentores de notas excelentes;
- Mencionou que em toda a sua vida como docente (antes e depois da profissionalização) só teve 4 reprovações de alunos;
- Planeava as suas aulas, sempre, a curto e longo prazo, sendo que estas planificações, bem como todos os materiais didáticos utilizados nas suas aulas eram elaborados por ela;
- As aulas começavam às 9 horas, mas a professora ia para lá entre as 8 horas e as 8 horas e 30 minutos para poder preparar, ainda melhor, os seus materiais e o seu dia de trabalho;
- Frisou que no ensino da leitura e da escrita começava por ensinar as vogais, depois os ditongos e por fim as consoantes, sendo a primeira letra, o P;
- Possuía uma metodologia pedagógica diferente, ou seja, gostava que os alunos procedessem à observação dos factos para os compreender melhor e, desta forma, introduzia já, mas sem ter noção disso, o conceito de interdisciplinaridade;

- O livro que usou na sua formação primária era igual ao livro usado no 2º ano, durante o que lecionou;
  - Falou-nos de alguns métodos de ensino que usava que, para a altura, já eram inovadores;
- Ao longo da entrevista a E1 estava muito à vontade consigo própria, mas, ao mesmo tempo, muito exigente para evitar que ocorresse alguma falha. Apresentava gestos típicos da sua profissão, isto é, gestos explicativos à medida que ia falando. Compreendemos que era uma professora inovadora, criativa, muito aventureira e destemida (logo no primeiro ano que lecionou após a formalização foi para a Madeira, de forma voluntária). Constatamos isso não só pela forma como falava dos seus episódios de vida, mas também pela forma como os contava. A professora mostrou-se muito contente por falar daquilo que mais gostava e das alegrias lhe deu na vida, ou seja, o ensino e os seus alunos, de tal forma que se emocionou inúmeras vezes. Porém, a emoção era mais visível quando falava sobre o sucesso dos seus métodos de ensino e sobre as boas notas dos seus “meninos”. Sentimos ainda que há um grande sentimento de saudade para com os seus tempos de professora.

Os entrevistados foram codificados (E1, E2, E3, E4, E5, E6 e E7) e caracterizados com uma Ficha de depoente (Femininos=6 e Masculinos=1) e com ficha de registo áudio (gravação). Todos os professores entrevistados validaram a narração tendo havido alguns acrescentos ou clarificações de informações. Mantivemos o carácter confidencial das informações prestadas, garantindo o seu anonimato e assegurando que os dados eram utilizados na divulgação do estudo.

No processo de categorização ao conteúdo das narrações estabelecemos categorias e subcategorias para os 5 períodos de análise da narrativa: a imagem da escola primária (10 subcategorias: a escola, o ensino, professora, atividades, disciplinas, materiais didáticos, castigos, exames, tamanhos das turmas e recreios); o ensino secundário (9 subcategorias: escola, ensino, professores, atividades, disciplinas, materiais didáticos, castigos, exames e recreios); o Curso de Magistério Primário (10 subcategorias: origem de ser professor, a escola, ensino, currículo, materiais didáticos, professores, práticas pedagógicas, perfil do professor, tempo de formação e atividades); o exercício da profissão de professor antes e depois do 25 de Abril (13 subcategorias: competências, primeiras aulas, contacto com os alunos, funções, escolas onde lecionou, matérias didáticas, métodos de ensino, turmas, relação pedagógica, exames/avaliação e atividades); a perceção da educação e da escola atual (6 subcategorias: valeu a pena ser professor, conselhos, se escolhia novamente a

Relatos de vida de professores primários portugueses (Antes e depois de 1974): Resgate da memória em histórias de vida

profissão, recordações/saudades e o futuro de ensino). Os professores entrevistados lembram-se do ‘vivido’ (representações em contexto) e reproduziram narrações simples, revertendo o tempo histórico da sua vida profissional. As suas imagens e a memória evocada foram contextualizadas na transferência temporal do passado ao presente (HALBWACHS, 2004). Ou seja, esse recordar e reviver o passado fê-los construir narrações impregnadas de sensações, percepções e emoções na linguagem. Cada história narrada vinculou-se ao sujeito da ação, numa identidade de quem a narra e uma identidade narrativa própria (RICOEUR, 1987).

**1.ª Categoria ‘Imagem da Escola Primária’.** Os entrevistados retrataram as escolas primárias no Estado Novo, que eram muito pobres e com poucas condições de ensino: “Era uma escola sem tipo de construção” (E2); “A escola fazia diferenciação entre géneros masculino e feminino” (E1); “Em geral os professores das escolas primárias eram mulheres, uma evidente feminização no ensino, para poderem serem inseridas na comunidade” (E1, E3, E6); “Eram professores rígidos, castigavam muito os alunos” (E7); “austeros” (E5) e “desumanos” (E4), usavam a palmatória de cinco olhos e orelhas de burro para castigar por tudo e por nada” (E3). É relevante a narração de E5: “E logo no primeiro ano, o professor punha-me a ensinar os outros. Com seis anos (...). Então dava-me a vara para a mão e eu toca de castigar os colegas. Mas eu tinha 6 anos, os outros eram grandes, eram adultos já”. Além disso, o ensino “Era muito teórico e aplicavam-se muitos castigos” (E6), ou era “(...) duro, exigiam muito dos alunos, não havia mimos, eramos pôs-tos de castigo e batiam-nos, quando se portavam mal ou não se faziam os trabalhos de casa” (E4). As atividades escolares reduziam-se: a “Contas e problemas” (E1); “Ditados, cópias, leitura, recitação da tabuada, geografia continental e ultramarina” (E2); “orações, conjunções, preposições e também história, desde Afonso Henriques até há implantação da República (1910) onde tinha labores (trabalhos manuais), matemática, problemas com 3 operações no mínimo, reduções de denominador, frações” (E4). Os materiais didáticos utilizados eram “Livros escolares, cadernos e a famigerada lousa” (E1, E2); “Era muito rudimentar” (E5), “(...) livro de leitura, ardósia, tabuada, caderno para cópias e redações (E6), o material didático, além dos sólidos geométricos que todas as escolas tinham, praticamente não existia” (E3); “Nenhuns, só os livros, mapas, globo, caixa métrica” (E4).

**2.ª Categoria – ‘Ensino secundário’.** Os entrevistados referiram: “Era muito exigente no sentido da sabedoria e muito teórico” (E1); “Como no ensino primário, era livresco e teórico” (E2,



E5); “Tínhamos de fazer a admissão” (exames) (E1, E4, E6). A maioria dos depoentes lembram-se de alguns dos seus professores e mesmo quando não se recordam do nome até da sua fisionomia se lembram. As atividades escolares consistiam: em “Escutar o professor e tomar notas para guardar e esclarecer as várias noções” (E7); em ter “Horários repletos” (E1, E5) “Os horários não chegavam para preparar os exercícios (testes) ou as disciplinas cujo professor tinha marcado chamadas (avaliação oral individual)” (E3); mas em geral “Tínhamos obrigatoriamente que estudar (E2, E6), “Às vezes éramos chamados para nos fazer perguntas, de modo a ver se nós estávamos a acompanhar a matéria” (E4). Verificámos nas narrações dos entrevistados um gosto comum pela Matemática ou Ciências. Entrevistado E5 afirmou:

“Após terminar a escola primária ingressei no Liceu de Lamego, onde me recordei ter tido Português, Inglês, Geografia, Matemática, Francês, Ciências Naturais, História, Desenho, Canto Coral, Trabalhos Manuais e Religião e Moral. Propôs-se a exame de admissão entrando no Magistério Primário de Castelo Branco, não ficando feliz com o facto, pois o seu objetivo era ficar mais perto de casa (...)”

Em relação aos materiais didáticos era comum recorrer normalmente aos ‘livros e cadernos (apontamentos). Os professores praticavam castigos escolares, mas alguns afirmaram que eram menos ‘pesados’, existindo “expulsões por mau comportamento” (E1, E2, E7) e/ou “iam para a rua durante a aula” (E4, E5).

**3.<sup>a</sup> Categoria ‘Formação no Magistério Primário’.** Os professores entrevistados representaram o período de Magistério referindo-se: às escolas como “edifícios, por vezes, degradados” (E2); ao ensino era “como todo o ensino anterior, livresco e teórico” (E3, E5), “No último ano, no entanto, havia aulas práticas nas escolas anexas” (E2); “Os professores ensinavam bem” (E3, E7); o plano de estudo “Era rígido, muitas disciplinas que tinham de ser dadas. No 1º ano em fevereiro fazia-se exame, depois até junho estagiávamos com os alunos” (E6), pois “(...) No fim do estágio, fazíamos exame de estado, vinham professores de Coimbra avaliar, podíamos descer, subir ou manter a nota dada pelo professor” (E4). Em relação ao ‘Ser professor/a’ essa inclinação ou vocação foi-lhes incutida pela família: “A minha mãe criou em mim o gosto por ensinar” (E1), “Com o exemplo vivo e fecundo que tive na família com a moldura natural e humana da terra onde me fiz gente... difícil seria ter trilhado outro caminho” E1), “Foi professora por vocação. Amei a escola e trabalhei com seriedade profissional. Dei-me ao ensino e aos meus alunos” (E3). Por outro lado, a E4 disse que “Desde pequena quis ser professora” ou, então essa tendência para o ensino veio por algum

Relatos de vida de professores primários portugueses (Antes e depois de 1974): Resgate da memória em histórias de vida

(bom) professor que tiveram (E5).

O currículo na época ia desde as “lições puramente teóricas, todas as disciplinas eram experimentadas, normalmente no respeitante às diretivas da Pedagogia e da Didática” (E2) e do “Português, didática, psicologia, desenho, ginástica, trabalhos manuais, canto coral, moral” (E4, E5). Praticamente todos os entrevistados evidenciaram que os materiais didáticos eram feitos por eles ou “elaborados por professores e alunos de acordo com as disciplinas.” (E1); “Mapas, elaborados por nós para a classificação sistematizada, com vista à elaboração do Perfil Psicológico e Didático de um aluno” (E4); “Material elaborado pelos próprios professores e por nós alunos, conforme a disciplina e a prática exigiam” (E3) e ainda apenas “Os livros” (E1, E5, E6). Alguns afirmaram a existência de professores em comum no Magistério Primário (E3, E6, E7). Todos afirmaram que o tempo de formação era de 2 anos de Magistério com práticas pedagógicas numa escola anexa.

**4.ª Categoria A ‘Ser professor -perfil antes de 1974’.** Os professores consideravam que a profissão tinha um papel de muito destaque no sistema com uma reputação reconhecida no Estado Novo: “Um professor era uma pessoa muito respeitada e à qual se recorria sempre que não se sabia alguma coisa” (E1); “Eram professores cumpridores, com poucos recursos materiais e humanos. Os programas eram muitos extensos” (E2); “O professor era uma pessoa respeitada na sociedade, tinha que ser bem formado pois nas aldeias era consultado e solicitado para toda a espécie de problemas” (E3). De facto, estes professores primários, no contexto do Estado Novo, evidenciaram recordações de muitas dificuldades, pelo facto de ser o primeiro momento autónomo em que exerciam a profissão escolhida: “Eu ia um bocadinho receosa, mas tinha confiança e sabia que sabia ensinar e tinha tido bons professores, o facto de estar na minha aldeia também deu alguma confiança” (E1); “Hoje propus uma ficha de trabalho aos alunos, com exercícios que sabia que a maioria responderia correctamente” (E5), “Queria dar excelentes” e motivá-los com mensagens de incentivo (E4), “Ainda sorrio ao lembrar-me das expressões das suas caras ao verem a nota que tinham tirado. Alguns nem queriam acreditar!” (E7); “A minha sala parece um consultório sentimental. À hora do intervalo, os alunos reúnem-se à porta em fila a aguardar a sua vez para falarem comigo” (E3), “Muitas vezes, os alunos não têm nada de especial para contar, só querem falar de qualquer coisa... comigo” (E1), “Outras vezes, querem falar de outros meninos que lhes bateram, de problemas em casa ou de problemas na sala. Contam episódios familiares sem relativa importância” (E6).

Indicaram que as inspeções eram bastante irregulares, pois, segundo E5 “Faziam-se com mais frequência em lugares onde se duvidava de irregularidades. As direções escolares controlavam a vida na escola pelos resultados finais e pelas informações do povo”.

Muitos destes professores mantêm ainda algum contacto com antigos alunos: “Tenho sim, muitos de todas as terras onde estive, deixei lá afilhados, padrinhos, compadres” (E4). Nesta época os professores primários exerciam funções muito específicas e com elevada importância: “Fui diretor de escola, adjunto e delegado escolar” (E2). Referem que as turmas tinham muitos alunos (“Eram enormes” -E1, E5, E6) e no uso do material didático houve um consenso generalizado de ideias, ou seja, a maioria disse-nos que havia na escola: “O mapa de Portugal continental, o mapa mundo e o mapa das colónias existentes na altura” (E1, E7), “A caixa métrica, livros, o globo” (E4, E5). Contudo, destacamos o E3 que disse “Mais do que os meios materiais, o sucesso escolar das crianças e jovens passa por corpos docentes estáveis e pela motivação dos professores. Por projetos de escola que unam os professores e valorizem a participação dos alunos e auxiliares, na sua concretização”.

É de notar que a relação pedagógica era bastante afetiva, exigente na época. Alguns destes professores demonstravam um sentimento de entreajuda para com os alunos, em especial os mais necessitados, pobres ou atrasados na aprendizagem: “Cheguei a dar almoços a alguns alunos porque percebia que eles não tinham muito que comer em casa” (E1), para além de partilharem atividades “Vinha às vezes brincar com eles cá fora e ajudava dentro da sala os trabalhos manuais” (E4). Em relação ao modelo de ensino os entrevistados seguiam a linha oficial (programa e livro oficial), contudo houve entre eles um que fugia dessa norma: “(...) só que eu fugia dessa orientação e nunca utilizei, por exemplo, o livro único da primeira classe, usava o Álbum Infantil ou seguia este método quando passei a usar o livro impresso na escola” (E2).

**4.<sup>a</sup> Categoria B ‘Ser professor -perfil depois de 1974’.** O desempenho profissional destes professores depois de 1974 mudou, pois assistiram à democratização e reforma do ensino e mudanças educativas e organizacionais, quer na escola, nas metodologias de ensino e nas atividades curriculares propostas, passando a escola a ser democrática e de massas: “Depois do 25 de Abril o Estado pensou e começou a dar ajudas à escola, até lá eram os pais que ajudavam e assim foi muitos anos, com a democratização do ensino melhorou-se muitos aspetos em prol dos alunos” (E2); “Após o 25 de Abril fez-se em meses o que deveria ser feito em décadas. Umas mudanças para melhor. Outras para pior”

Relatos de vida de professores primários portugueses (Antes e depois de 1974): Resgate da memória em histórias de vida

(E3); “Criaram-se mais escolas, melhoraram as condições das existentes, aumentaram os ordenados e o número de alunos por turma baixou. Era a mudança” (E6).

A educação passou a ser o centro do processo democrático no após 1974, mudando o cenário sociocultural do país, pois o ensino passou a ser mais liberal e ao encontro dos interesses dos alunos, com um alargamento da escolaridade obrigatória (9 anos). Introduziu-se a educação pré-escolar e educação especial, continuação da unificação do ensino, mudanças curriculares (programas) e métodos pedagógicos, perante a massificação da escola pública e mudança do sistema de ensino com a Lei de Bases de 1986. Paralelamente as escolas passaram a ter uma gestão democrática que originou uma política de descentralização, acompanhada de mais escolas primárias no país.

Os momentos importantes na profissão desses 7 professores foram marcados pelas inovações pedagógicas, ações de formação para professores, tendo a oportunidade de ampliar conhecimentos, novas metodologias e estratégias de ensino: “Depois do 25 de Abril pude demarcar-me totalmente do método preconizado oficialmente” (E5), passou-se a “Conjugar as atividades escolares com as extraescolares” (E1). É bem expressivo a narração do E5 ao referir-se a este período pós 1974:

(...) havia mais liberdade(...); as crianças interessavam-se pela escola (...); (...) o jornal escolar era uma das coisas lindas da escola do pendão, conseguimos uma reprografia com o lucro dos dinheiros que as crianças com as representações ganhavam e com a venda do jornal, porque nós vendíamos o jornal na estação (...). O jornal e as festas das escolas permitiram-nos comprar, uma máquina duplicadora, uma fotocopiadora (...)” (E5)

Neste período histórico os entrevistados valorizaram muito a articulação com as famílias ou pais dos alunos, como nos indica o E2: “O envolvimento de toda a comunidade, dos pais, nós por exemplo numa das festas de fim de ano, que era sempre aberta a toda a comunidade, abrimos nos dois últimos anos as salas de aula”.

Ou, então a afirmação bastante elucidativa do E7:

Mas a maior participação que eu tive dos pais foi depois do 25 de Abril. Convidaram-me para irmos a fazer uma festa, nunca tinha havido uma festa escolar, levei a minha orquestra, também outra professora (...) levou também o rancho fizemos uma festa muito engraçada, (...) era sempre um banquete autêntico, e então lá nos convidamos, fomos as fornias, estávamos lá, as crianças gostavam muito.

**5.<sup>a</sup> Categoria “Visão do ensino desde a aposentadoria”.** Os entrevistados ao refletirem sobre a visão que têm atualmente da educação/ensino, apresentaram diferentes perspectivas. Apesar de todos eles considerarem que a sua escolha profissional como professores valeu a pena, no contexto onde se desenvolveu, não se enquadraram com a rápida evolução do sistema educativo e da forma de educar/ensinar as novas gerações. Por isso, a maioria deles apresentam um certo negativismo da educação nos dias de hoje, ou seja, “Deficiente” (E3), a não ser que haja uma “Reviravolta” (E1). O professor E2 afirmou: “A não ser que haja a coragem de varrer, de uma vez por todas, métodos sintéticos e teóricos, reconhecer a escola que temos e procurar a escola que queremos”. Mas todos eles guardam inúmeras lembranças: “Tenho recordações lindas, que davam um belo livro” (E3), sendo unânimes que escolheriam novamente a profissão docente. No entanto a E4- afirma que não aconselha neste momento “Seguir os mesmos passos (...) pela falta de respeito que há entre pais e professores”. É, ainda de salientar a oportunidade que tiveram para relembrar a experiência profissional e as vivências pedagógicas (IMBERNÓN, 2005), retendo uma citação da E7:

Havia dias em que sentia uma enorme vontade de estar na minha sala de aula outra vez, partilhar com os meus alunos o seu mundo de brincadeiras e sorrisos tantas vezes encoberto pelas tristezas de algumas das suas vivências. Receber cartas, responder-lhes, ser surpreendida com uma flor, retribuir aquele abraço. Aquele abraço que se dá a quem se gosta muito e já tem um lugar especial no nosso coração. Fica a saudade, a saudade de quem parte deixando no chão um pouco de si que não poderá recuperar. Levarei comigo cada momento, cada frase engraçada, cada esperança que vi no rosto dos meus meninos e meninas.

Ou, então a afirmação do E4 no dia que se aposentou e terminou a sua profissão de professora:

(...) Hoje, senti que fechei, pela última vez, a porta da minha sala. Está vazia. Arrumei os processos dos alunos e senti que era o fim desta etapa. Chorei, senti um enorme aperto no peito porque sei que ainda tinha muito para dar a estes alunos. Agora, que o final chegou, sinto que deixei o trabalho a meio, que precisava de mais tempo...Saí com a sensação de que parte de mim ficou e que esta será sempre a escola onde comecei a percorrer o caminho daquela que sei ser a minha vocação.

Recordações e memórias perdidas no contexto da sua profissão e da escola, mas bem presentes no tempo presente (evocação), pela narração biográfica e com saudosismo de ‘Ser Professor/a’ (LINDE, 1993; NÓVOA, 1995; WOODS & JEFFREY, 2002).

Relatos de vida de professores primários portugueses (Antes e depois de 1974): Resgate da memória em histórias de vida

## **Remate de algumas ideias**

Os relatos de vida narrados convertidos em histórias de vida constituem uma metodologia privilegiada de se (re)construir conhecimento sobre o modo como as pessoas vivem/viveram a sua vida pessoal e profissional. Através da metodologia biográfico-narrativa é possível ter acesso ao conhecimento e compreensão do processo de vida e do exercício da profissão docente (identidade profissional) de ‘Ser Professor’ (BOLÍVAR, 2014). Uma das principais características das histórias de vida é o facto de constituir uma linguagem, pois a vida é expressa pela narratividade, a qual é específica de cada pessoa no momento que evoca e resgata o passado do que viveu e experienciou. Ao estudarmos os relatos de vida (narrações) de professores aposentados, pudemos detetar a relação que cada um dos entrevistados teve com os momentos e contextos históricos com o tempo passado, permitindo desta forma compreender a intersecção entre a sua história de vida e a história (social) da educação (LINDE, 1993). Ou seja, os relatos ajudaram a dar sentido aos episódios narrados, nos diversos contextos de vida desses professores, enquanto que a história é uma reconstrução dessa memória individual em coletiva, orientando o historiador à compreensão e interpretação dessas suas histórias de vida pessoais como aluno e como profissional da educação (BOLÍVAR; DOMINGO & FERNÁNDEZ CRUZ, 2001).

De facto, as histórias de vida enquadram-se no marco da viragem narrativa na investigação, que exige um exercício de reflexividade e interpretação e, neste caso específico, em colocar as narrativas-biográficas dos professores no tempo histórico e no seu contexto social e educativo (NÓVOA, 2003). De facto, a revalorização da importância do significado e interpretação nos processos, atividades, experiências e comportamentos humanos e o redescobrir do valor da subjetividade proporcionou na área da história da educação o desenvolvimento de estudos baseados em relatos (biográficos) de vida (GOODSON, 2004). Tivemos a pretensão de relacionar os relatos de vida recolhidos com o seu contexto, entre as vozes e as suas representações no processo de exercício profissional dos professores. Estas vozes transformam-se em histórias de vida contextualizadas, pois geraram a relação interativa ou recíproca entre essas vozes, as narrativas, as formas de vida e os contextos educativos, de modo a terem a forma de interpretação e constituir a (inter)textualidade. As narrativas das ações e os relatos de vida convertem-se em genealogias de contexto e em histórias de vida (GOODSON, 2012). Os relatos de vida serviram-nos como um meio para descobrir e expressar a

identidade pessoal e profissional dos entrevistados, através das narrativas (DENZIN, 1989), em que o “*yo es un producto de nuestros relatos y no una cierta esencia por descubrir cavando en los confines de la subjetividad*”, no dizer Bruner (2003, p. 122). Na verdade, ao analisarmos as narrativas dos professores, fizemo-lo num triplo sentido: o enquadramento do fenómeno analisado (a narrativa como um produto ou produção escrita ou oral); a metodologia da investigação qualitativa pela interpretação, em que as narrativas são formas de construir/analisar o conteúdo evocado; e por fim o uso dessas narrativas para promover, mediante a reflexão, a representação de ser aluno (ensino primário, secundário e na formação no Magistério) e o exercício e prática pedagógica de professor (identidade docente), nos contextos e situações socio-históricas (antes e depois de 1974) (NÓVOA, 1995).

Propusemo-nos trazer à luz as narrativas, as recordações e vivências dos entrevistados, que revelaram apropriações de momentos e situações da sua prática docente e, (re)construíram a identidade de ‘*ser professor primário*’ no tempo histórico de antes e depois de 1974 na escola portuguesa. As suas narrações, conforme o recorte temporal, redesenharam os momentos vivenciados no seu percurso pessoal (formação escolar) e profissional. Evocaram as suas memórias, por meio duma inter-relação dinâmica entre o individual e o social, adentrando no seu percurso de vida, a partir das suas memórias que foram alvo das políticas educativas da época (BIESTA et al., 2011). Observámos que, sendo maioritariamente professoras com uma formação inicial comum (Magistério Primário), há muitas características de ação (modelo de ensino) coincidentes nas suas trajetórias profissionais, mas também algumas diferenciações entre o saber e o fazer docente, detetadas nas narrativas e memórias. Estes idos dos ensinamentos da ‘escola’ do Estado Novo acarretam conteúdos socioculturais e métodos pedagógicos memoráveis do tempo de uma instrução rígida, da moral, da palmatória e punição, da obediência e livro de texto único, pois receberam ou difundiram, como alunos e/ou professores os conhecimentos acenados como regeneração dos males sociais da época e do tempo histórico em que viveram, embora tenham acompanhado a evolução e até de mudança no sistema escolar, do pensamento educacional e como vivenciaram a escola (GOODSON et al, 2010).

Os professores entrevistados consideraram na construção das suas identidades docentes e as representações da escola, onde se educaram e formaram, destacando a aula como espaço de vida com os dilemas dos conteúdos e das metodologias de ensino e de aprendizagem, o modelo de relação pedagógica que desenvolveram, a organização institucional que seguiram e a forma de desempenho profissional perante as mudanças, com visões herdadas e emergentes após 1974, as continuidades e

Relatos de vida de professores primários portugueses (Antes e depois de 1974): Resgate da memória em histórias de vida

ruturas de ensinar e ser professor com formas próprias dessas tarefas docentes. Ou seja, a reconstrução das suas histórias de vida deambulou entre o projetado pela época (tempo socio-histórico), o vivido, o emergente e o produzido pela sua profissão (identidade) (GOODSON, 2015).

Houve, pois uma dupla evocação (memória desencadeada no tempo e contexto histórico), que atuou em dois mundos: o da ação no mundo da profissão e da escola –cultuar material da educação; e o da consciência, onde se representaram pensamentos, sentimentos e segredos, como no caso da E4:

Acabou por ser um dia muito diferente dos outros. Olhando para trás sinto que as horas correram de uma forma diferente. Depois de hoje dificilmente a minha relação com os meus alunos será a mesma. Partilharam comigo vivências que jamais imaginei que possuísem. Talvez agora possa compreender melhor aqueles olhares perdidos a meio de uma explicação de um qualquer conteúdo.

Em todas as entrevistas dos professores notámos o orgulho de ter sido professor, a sua identidade docente, bem expressa nas suas narrações e, principalmente por tudo aquilo que realizaram e pelos seus alunos, bem evidente na narração do E6:

“Cheguei a levar para casa os alunos mais fracos, para os ensinar sem remuneração”, sabendo “(...) as crianças eram reprimidas e limitadas” e, por isso “(...) os momentos mais marcantes na minha carreira foram as despedidas onde se faziam uma festa e também quando os alunos tinham boas notas nos exames”.

Estes e outros momentos são recordados pelos entrevistados professores aposentados, tendo sido reconfortantes para a identidade da sua profissão, já que ficaram registados na sua memória.

## Referências

- BIESTA, G.; FIELD, J.; HODKINSON, P.; MACLEOD, F. & GOODSON, I. **Improving learning through the Life course: Learning Lives**. London: Routledge, 2011.
- BOLÍVAR, A. Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. **RMIE – Revista Mexicana de Investigación Educativa**, vol. 14 (62), set./out., pp.711-734, 2014.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. & FERNÁNDEZ CRUZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación**. Madrid: La Muralla, 2001.
- BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1999.
- BRUNER, J. **La fábrica de historias**. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- CARVALHO, R. **História do Ensino em Portugal**. Desde a Fundação da Nacionalidade até ao fim do Regime de Salazar-Caetano. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987
- DENZIN, N. **Interpretative Biography**. London: Sage, 1989.



- FERRAROTTI, F. Las historias de vida como método. **Convergencia** (Revista UAEM-México), vol. 14 (44), 15-40, 2007.
- GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: A. S. NÓVOA (Org.), **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-78.
- GOODSON, I. F. (Ed.). **Historias de vida del profesorado**. Barcelona: Octaedro, 2004
- GOODSON, I. F. **Developing narrative theory: life history and personal representation**. London/N. York: Routledge, 2012.
- GOODSON, I. F. **Narrativas em Educação: A Vida e a Voz dos Professores**. Porto: Porto Editora, 2015.
- GOODSON, I. F. & LINDBLAD, S. (Eds.). **Professional knowledge and educational restructuring in Europe**. Rotterdam/Sussex: Sense Publishers, 2011
- GOODSON, I. F., BIESTA, G., TEDDER, M., & ADAIR, N. **Narrative learning**. London/N. York: Routledge, 2010
- GOODSON, I.F.; LOVELESS, A. & STEPHENS, D. (Eds.). **Explorations in narrative research**. Rotterdam/Sussex: Sense Publishers, 2012.
- HALBWACHS, M. **Los marcos sociales de la memoria** (Postfacia de Gérard Namer). Barcelona: Anthropos, 2004.
- HUBERMAN, M. **The lives of teachers**. Ney York: Teacher College Press, 1993.
- IMBERNÓN, F. (Coord.). **Vivencias de maestros y maestras**. Barcelona: Graó, 2005.
- LINDE, C. **Life Stories. The creation of coherence**. Oxford: Oxford Univ. Press, 1993.
- MARTINS, E.C. As narrações dos professores na memória educativa portuguesa durante o Estado Novo e depois de 1974 (Histórias de vida de professores). In F. COMAS RUBI, S.G. GÓMEZ, X. MONTILLA SALAS, & B. SUREDA GARCÍA (Eds.), **Imatges de L'Escola, Imatge de L'Educació**. Palma de Mallorca: UIB/Ed. Titol, 2014, p. 113-126.
- NÓVOA, A. S. **Vida de Professores** (2.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora, 1995.
- NÓVOA, A. S. Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de nuevas historias de la educación. In T.S. POPKEWITZ, D.F. BARRY & M.A. PEREIRA (Eds.), **Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización**. Barcelona: Ed. Pomares, 2003, p. 61-84
- NÓVOA, A. S. **Evidentemente. Histórias da Educação**. Porto: ASA, 2005.
- PUJADAS, J.J. **El uso de las historias de vida en Ciencias Sociales**. Madrid: CIS, 1992.
- REIS, P. & CLIMENT, N. **Narrativas de profesores: reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional**. Sevilla: Publ. Universidad Internacional de Andalucía, 2012.
- RICOEUR, P. **Tiempo y narración**. Madrid: Ediciones Cristiandad, 1987.
- SERRET-SEGURA, A.; MARTÍ-PUIG M. & CORBATÓN-MARTÍNEZ, R. Las historias de vida en la formación de maestros de educación infantil. **Revista Iberoamericana de Educación**, vol. 71, 2016, p. 217-228

Relatos de vida de professores primários portugueses (Antes e depois de 1974): Resgate da memória em histórias de vida

SIKES, P. Truths, truths and treating people properly: Ethical considerations for researchers who use narrative and auto/biographical approaches. In: I. GOODSON; A LOVELESS & D. STEPHENS, **Explorations in narrative research**. Sussex: Sense Publishers, 2012 p. 123-140

VIDIGAL, L. **Os Testemunhos Orais na Escola: História Oral e Projetos Pedagógicos**. Porto: ASA, 1996.

WOODS, P. & JEFFREY, B. The reconstruction of primary teacher's identities. **British Journal of Sociology of Education**, 23 (1), 2002, p. 89-106.

---



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 28/02/2023

Aprovado em: 10/03/2023