

AS VOZES DA MEMÓRIA DEAMBULANDO ENTRE OS ESPAÇOS, TEMPOS E CULTURAS PASSADAS À CIDADANIA ATUAL

Ernesto Candeias Martins¹

Resumo

A investigação aborda as histórias de vida profissional, no marco da narratividade (relatos de vida reconstruídos em histórias de vida), colocando as biografias de professores em reflexividade, em contexto socio-histórico. Estas biografias foram como guias de reflexão sobre a prática docente e a experiência de ensino em tempos históricos distintos. Resgatámos as memórias de 10 professores primários aposentados que foram alunos do ensino primário, do secundário e do Magistério Primário no Estado Novo e, posteriormente como docentes no exercício de desempenho da profissão no ‘antes’ e ‘depois’ de 1974 e, ainda dando uma visão atual sobre o ensino. Trata-se de uma pesquisa de metodologia qualitativa, sustentada no paradigma interpretativo e com enfoque biográfico-narrativo, de teor fenomenológico e hermenêutico, que decorreu entre 2018-19. Recorremos à técnica de entrevista em profundidade e à observação participante (registos em notas de campo), tendo estabelecido categorias analíticas e de interpretação sobre o respetivo conteúdo. Cumpriu-se as regras e procedimentos éticos e legais de protocolo com os sujeitos de estudo. Os resultados confirmaram a relação entre essas histórias e os processos biográficos na reconstrução do percurso e da identidade de ‘Ser Professor’ em períodos históricos e políticos diferentes. Analisámos as representações do ensino e escola desses professores na atualidade. Consideramos que o pessoal de cada professor esteve vinculado ao político, tanto no que se refere às políticas de representação (visibilidade, invisibilidade) como na importância que adquiriu a reivindicação do exercício de uma democracia em que estes sujeitos-cidadãos recuperaram a voz e atuação democrática.

Palavras-chave: Histórias de vida; Método biográfico-narrativo; Memória histórica; Ensino Primário; Professor aposentado

Abstract

The investigation approaches the stories of professional life, in the framework of narratively (life reports reconstructed in life stories), placing the biographies of teachers in reflexivity, in socio-historical context. These biographies were as guides for reflection on teaching practice and experience in different historical times. We rescued the 10 memories of retired primary teachers to the period in which they were primary, secondary and primary magisterium students, in Estado Novo and later as teachers in the exercise of the profession in the ‘before’ and ‘after’ of 1974 and still giving a current view on teaching. This is a qualitative methodology research, based on the interpretative paradigm and with a biographical-narrative approach, with phenomenological and hermeneutic content, which took place between 2018-19. We use in-depth interview technique and participant observation (records in field notes), and have established analytical and interpretation categories on their content. The ethical and legal rules and procedures of protocol with the study subjects were complied with. The results confirmed the relationship between these stories and the

¹ Instituto Politécnico de Castelo Branco (PORTUGAL), e-mail: ernesto@ipcb.pt

biographical processes in the reconstruction of the path and identity of 'Being a Teacher' in different historical and political periods. We analysed the representations of the teaching and school of these teachers today. We consider that the staff of each teacher was linked to the politician, both with regard to the policies of representation (visibility, invisibility) and in the importance that acquired the claim of the exercise of a democracy in which these citizen subjects recovered their voice and democratic action.

Keywords: Life stories; Biographical-narrative method; Historical memory; Primary education; Retired teacher

1. Introdução

As histórias de vida pelo método biográfico-narrativo permitem reconstruir a memória individual convertida em coletiva (Halbwachs, 2004) através da narratividade do passado (Goodson, 2012). Cabe ao investigador (re)construir os relatos de vida em histórias de vidas, em função de várias categorias sobre as representações que viveram. Para Goodson (2004) as narrações dos professores conectam-se com as '*histórias do contexto*', que facilitam reconstrução do ensino e cultura (i)material da educação para além de produzir novas compreensões político-sociais da profissão. É nessa experiência docente que se '*constrói os acontecimentos*', no tempo e espaço histórico, mesmo tendo em conta as pressões e adversidades das forças sociais, mudanças políticas, económicas e tecnológicas no exercício da sua profissão (Linde, 1993; Növoa, 1992). A história de vida é uma fonte de informação da prática e atividade profissional docente, já que as narrações proferidas (professor entrevistado) intentam reconstruir os acontecimentos que vivenciaram. Por isso, as narrações refletem aspetos dessa identidade em contextos históricos, especialmente numa '*narrative learning*' (Goodson et al., 2010). Ou seja, os atos narrativos de vida convertem-se em aprendizagens, já que a memória histórica fica marcada pela aprendizagem em ação (Ferrarotti, 2007). Assim, as narrativas são traduções dos registos de experiências retidas, as quais se fundem entre si, tal como a história e a memória (Halbwachs, 2004).

Neste sentido o texto narrativo vincula-se ao contexto, conjugando a história de vida com as características socio-históricas da época, na qual a trajetória profissional docente se desenvolveu (Huberman, 1993). Para Denzin (1989) a 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 a narratividade e os documentos biográficos (Reis & Climent, 2012). É neste último mundo que se origina a história de vida, que devolve ao narrador um lugar fundamental na historiografia educativa e ao investigador reconstruir epistemológicos de referência.

Convém dizer que os relatos biográficos de vida ('*life story*') são compreendidos pelo investigador como história de vida ('*life history*') (Goodson, 1995), na base da interpretação às categorias analíticas, recorrendo à teoria fundamentada (fase de triangulação de fontes e testemunhos). Desta forma, se constrói uma conexão das narrativas biográficas dos professores, com a sua

identidade profissional, no contexto socio-histórico da época (Biesta et al., 2011; Bolívar; Domingo & Fernández Cruz, 2001). Os relatos narrados converteram-se em histórias de vida e esta conexão permite que a memória individual se converta em memória coletiva (discurso), numa dupla dimensão (Goodson et al., 2010): no tempo e lugar em que foram (re)construídas as formas de subjetividade associadas às experiências e vivências dos professores. De facto, as narrações constituem um instrumento analítico-crítico para a memória histórica, permitindo construir novos olhares sobre o ensino e identidade do professor (primário).

Realizamos uma investigação histórico-educativa, de metodologia qualitativa de teor interpretativo, abordando as narrações biográficas de 10 professores primários (aposentados), que se referiram à identidade da profissão e às experiências/práticas ao longo do seu percurso. Realizamos o estudo entre os finais de 2018 e inícios de 2019. Pretendemos resgatar a memória, as percepções, os sentimentos e representações desses professores como atores sociais, numa visão caleidoscópica de identidades de ‘Ser professor’, numa relação interativa entre a narração proferida, a vida e os contextos escolares por onde eles passaram (Bolívar, 2014). Recorremos à técnica da entrevista em profundidade e à observação participante, num arco histórico do ‘Antes e Depois de 1974’. Essas trajetórias profissionais foram narrativas de ação, assentes numa ‘genealogia do contexto’ que lhes deu sentido e/ou significado no tempo histórico e outorgou relevância à narratividade (Goodson; Loveless & Stephens, 2012). Estabelecemos os seguintes objetivos: Conhecer a representação da escola primária, a experiência escolar na infância/adolescência no ensino secundário, associada à situação socioeconómica familiar; Compreender a formação no Magistério, analisando o plano de estudo, metodologias, didáticas, atividades e práticas pedagógicas para ‘Ser Professor’; Analisar o percurso de desempenho profissional associado às alterações das políticas educativas e contextos socio-históricos no ‘Antes e Depois do 25 de Abril’; Compreender a vida quotidiana do professor na escola, a identidade da profissão; Identificar os momentos mais significativos ‘Ser Professor’.

Os resultados confirmaram que estes professores expressaram destrezas, informações, crenças, atitudes, inquietações e interesses durante a sua trajetória profissional, que contribuíram direta ou indiretamente para que eles se desenvolvessem profissionalmente (Goodson, 1995). Este desenvolvimento é visto como: um fenômeno de mudança ao longo dos anos; um processo de aprendizado que se prolonga e acontece durante toda a vida docente, quando olhamos a pessoa como um todo (Bolívar; Domingo & Fernández Cruz, 2001). A estrutura do texto assenta em 2 pontos de análise hermenêutica (crítica e fenomenológica): epistemologia e metodologia das histórias de vida pelo enfoque biográfico-narrativo onde explanamos todos os procedimentos metodológicos, as técnicas e ações realizadas durante a recolha de dados; processo de construção das Histórias de Vida dos professores onde explicamos as categorias de análise através da interpretação e teoria fundamentada.

2. Epistemologia e metodologia das histórias de vida pelo enfoque biográfico-narrativo

O enfoque biográfico-narrativo das histórias de vida dos professores surge com a viragem narrativa e hermenêutica, constituindo-se numa perspetiva específica de investigação, perante o mundo da vida: a profissão docente. As novas potencialidades do texto narrativo e do discurso que surgiram 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). Baseamos os relatos de vida nos seus contextos, associados à representação da profissão professor primário, vinculando o texto narrativo e o contexto, conjugando a história de vida às características contextuais no quadro socio-histórico objetivo, onde as histórias de vida se materializaram (Ferrarotti, 2007). Esta relevância 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, permitindo ler uma sociedade, a partir das narrações biográficas (Goodson, 1995). Este debate entre o agente (narrador) e a estrutura externa é transacional, pois há um condicionalismo recíproco em que o agente atua num marco contextual, que constitui um pressuposto importante na análise das histórias de vida. Sabemos que a narração deriva do espaço e ambiente socio-histórico e político, que não é simplesmente do agente, já que aquela está contextualizada, de forma explícita ou implícita (Bolívar; Domingo & Fernández Cruz, 2001). Ou seja, o relato tem uma história individual e institucional, dentro do contexto em que teve lugar as vivências educativas e profissionais (Biesta et al. 2011). Por isso, o foco das histórias de vida é a realidade pessoal e processo biográfico-narrativo dos professores, que por razões substantivas (conhecimento profissional), epistemológicas e políticas tiveram direito a ter voz (Goodson et al. 2010).

A amostra dos 10 professores primários aposentados teve como critérios de seleção o terem frequentado a escola primária/secundária e a formação do Magistério e o início da sua profissão no Estado Novo e que se prolongou essa docência no depois do 25 de Abril de 1974. Nessa (re)construção das histórias de vida enfrentámos 4 problemas resultantes da narração e interpretação (Bolívar, 2014):

(a) - Preocupação pela fidelidade do relato de vida (filtros) com quem narra a vida de professor, tendo sido o investigador coescritor dessas histórias (escrita interpretativa da vida do outro), mas tendo em conta as diferentes posições do narrador e de quem escuta e de onde escutamos essa narração (condicionalismos) (Goodson, 2004; Imbernón, 2005). A fidelidade e credibilidade assentou na objetividade exigindo uma revisão e interpretação da sua narratividade, desde o outro (entrevistado).

(b) - A reconstrução dos relatos de vida em histórias de vida foi um processo de diálogo com as diferentes fontes (história da educação, políticas educativas, versões da narratividade situada na história de vida, os marcos socioculturais, etc), fazendo-nos analisar e compreender um tempo passado (Bolívar, 2014). Ao reconstruirmos as identidades de ser professor, gerámos

processos amplos sobre a própria profissão, cuja identidade profissional se conformou no marco político-ideológico e social da época.

(c) - Inquietações no momento da construção dos relatos de vida como texto narrativo, respeitando a vida do sujeito que a narrou e que não fosse um relato cronológico de factos. Adotámos ‘evidências’ ou registos de indícios relevantes da narratividade (Denzin, 1898), sabendo que as entrevistas recorreram num vaivém, que fez emergir uma dialética curiosa, pois retivemos ‘momentos’ que foram conjugados com o presente. Seguimos uma sequência ‘temporal’ e ‘situacional’ na base dos tópicos da entrevista) com a preocupação de captar a narrativa (Goodson et al., 2010).

(d) - A análise interpretativa do texto narrado cingiu-se aos objetivos da investigação, pois cada entrevistado foi coautor dos seus relatos e foi copartícipe nos processos de interpretação (Huberman, 1993). A categorização de análise (intersubjetividade) permitiu-nos abrir vias de diálogo com o processo de interpretação e fundamentação histórico-educativa, articulando a diversidade de lógicas narrativas: lógica do professor primário no Estado Novo e depois de 1974, a sua experiência pedagógica e as escolas onde exerceu a profissão; e a lógica do investigador com os seus processos de abstração, compreensão e interpretação partilhada que se reforçou as suas versões. A interpretação permitiu o diálogo entre o investigador (entrevistador) e os entrevistados, sabendo que a biografia narrativa constitui uma técnica que nos transporta a um tempo passado e acontecimentos históricos sobre educação/ensino e da identidade do professor em outros tempos (Bolívar, 2014).

O ‘Design’ do estudo norteou-se pelas seguintes fases metodológicas:

1.ª Fase Preparatória. Contactos com os professores e formalização do convite com explicação dos objetivos do estudo, indicação dos tópicos da entrevista (fixação da data entrevista) e cumprimento do protocolo e termo de livre aceitação.

2.ª Fase -Trabalho de Campo. Realização das entrevistas em profundidade (domicílios), com autorização de gravação áudio (ficha de registo), tendo a condução da entrevista um bom ‘rapport’ e um diálogo aberto, sabendo que a entrevista narrativa é uma ferramenta que produz informações através da relação dialógica entre duas ou mais pessoas (Bogdan & Biklen, 1999). Recorremos a referentes histórico-sociais e culturais ao longo da sequência dos tópicos da entrevista. A duração de cada entrevista variou entre 3 e 4 horas, de acordo com o tempo disponível do entrevistado, de modo que este livremente se expressasse ou se lembrasse dos factos. Mantivemos o carácter confidencial das informações, garantindo o seu anonimato e assegurando que os dados eram utilizados na divulgação do estudo.

3.ª Fase -Analítica e interpretativa. Transcrição das narrações e construção das histórias de vida na base da análise de conteúdo, estabelecendo a categorização (categorias/subcategorias analíticas), com evidências (segmentos de texto), seguida de interpretação pelo processo de triangulação e recurso à teoria fundamentada e às notas de campo. Os entrevistados (Feminino=8 e Masculino=2), com idades entre os 68 e os 93 anos, foram codificados com ‘E1 a E10’ e caracterizados numa ficha de depoente. No processo

de categorização do conteúdo estabelecemos 5 categorias com respetivas subcategorias para os períodos de análise da narrativa: a representação como aluno na escola primária e secundário (subcategorias: a escola, o ensino, professora, atividades, disciplinas, materiais didáticos, castigos, exames, tamanhos das turmas, recreios); formação no Magistério Primário (subcategorias: vocação ser professor, o ensino, currículo, materiais didáticos, professores, práticas pedagógicas, tempo de formação e atividades); o exercício da profissão docente ‘Antes’ e ‘Depois’ do 25 de Abril (subcategorias: competências, primeiras aulas, contacto com os alunos, funções, escolas onde lecionou, matérias didáticos, métodos de ensino, turmas, relação pedagógica, exames/avaliação e atividades); a percepção ou representação da educação e da escola desde a atualidade de aposentadoria (subcategorias: valeu a pena ser professor, conselhos, se escolhia novamente a profissão, recordações/saudades e o futuro de ensino). Todos os professores entrevistados validaram a narração tendo havido alguns acrescentos ou clarificações de informações (Bogdan & Biklen, 1999).

3. A (re)construção das histórias de vida dos professores primários pela análise interpretativa

Os professores entrevistados lembraram-se do ‘vivido’ (representações) e reproduziram narrações revertidas no tempo histórico da sua vida profissional. As imagens e a memória evocadas foram contextualizadas na transferência temporal (Halbwachs, 2004). Ou seja, o recordar e reviver o passado fê-los construir narrações impregnadas de sensações, percepções e emoções na linguagem discursiva. Cada uma das histórias narradas vinculou-se ao sujeito da ação, numa identidade de quem a narra e uma identidade narrativa própria (Reis & Climent, 2012). Vejamos em síntese as categorias de análise.

A 1.ª Categoria ‘Imagem da Escola Primária’ retratou a escola primária no Estado Novo, que tinha poucas condições para ensinar: “Era uma escola sem tipo de construção” (E2); “Escolas pobres poucas condições” (E9); “A escola fazia diferenciação entre géneros masculino e feminino” (E1, E7; E10); “Em geral os professores das escolas primárias eram mulheres, uma evidente feminização no ensino, para poderem serem inseridas na comunidade” (E3, E6, E8); “Eram professores rígidos, castigavam muito os alunos” (E1, E3, E9) usando a “palmatória de cinco olhos e orelhas de burro para castigar por tudo e por nada” (E3, E4, E6, E10). Eram professores “austeros” (E5, E10) e “desumanos” (E4, E8). O ensino “Era muito teórico” (E1) ou “duro, pois 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, E5, E9, E10); “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 onde tinha lavores (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, E5, E9); “Era muito rudimentar, o livro de leitura, ardósia, tabuada, caderno

para cópias e redações” (E6), o “Material didático, além dos sólidos geométricos que as escolas tinham, praticamente não existia” (E3); “Nenhuns, só os livros, mapas, globo, caixa métrica” (E4, E5, E8, E10).

Na 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, E9); “Tínhamos de fazer a admissão (exames) (E1, E4, E5, E6, E10). 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” (E2); 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, E8), “Às vezes eramos chamados para nos fazer perguntas, de modo a ver se nós estávamos a acompanhar a matéria” (E4). Verificámos nas citações um gosto comum pela Matemática ou ciências. 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, E6, E9) e/ou “iam para a rua durante a aula” (E4, E5, E10).

Na 3.ª Categoria ‘Formação no Magistério Primário’ os entrevistados representaram o período de magistério referindo-se: escolas com “edifícios, por vezes, degradados” (E2, E5, E8); o ensino era “como todo o ensino anterior, livresco e teórico. No último ano, no entanto, havia aulas práticas nas escolas anexas” (E2); “os professores ensinavam bem” (E3, E6); mas “era rígido, muitas disciplinas que tinham de ser dadas. No 1.º ano em fevereiro fazia-se exame, depois até junho estagiávamos com os alunos. 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 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. 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 por algum (bom) professor que tiveram. O plano curricular na época ia desde as “lições puramente teóricas, todas as disciplinas eram experimentadas, normalmente no respeitante às diretrizes da pedagogia e da didática” (E2, E8) 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” (E2, E6, E9); “Material elaborado pelos próprios professores e por nós alunos, conforme a disciplina e a prática exigiam” (E3, E10) e ainda apenas “Os livros” (E1, E4, E6, E8). Alguns entrevistados tiveram professores em comum no

Magistério Primário (E1, E2, E3, E9). Todos eles disseram que o tempo de formação era de 2 anos de magistério com práticas pedagógicas numa escola anexa ao Magistério.

Na 4 Categoria ‘Ser professor - Perfil ‘Antes e Depois de 1974’, os professores consideravam que a profissão no estado Novo tinha um papel de muito destaque no sistema com uma reputação reconhecida: “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” (E6); “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); “Os valores incutidos no ensino diziam que era Deus, Pátria e Família...mas tudo depois era burilado dentro dos princípios. A mãe deveria ser era uma boa mãe e tratar de casa e o pai teria que sair de manhã a ganhar o pão nosso de cada dia (...) portanto, culturalmente entregavam isso um bocadinho à igreja” (E5); “Tínhamos que cumprir o programa oficial” (E5, E8, E9, E10); “(...) alguns professores iam porque não tinham possibilidades de ir mais além, outras por vocação, porque gostariam de ensinar” (E7). Em termos de métodos e de currículo os entrevistados disseram: “Os programas eram muitos extensos” (E2, E6, E8, E10); “Cá em Portugal era o analítico sintético e a matemática também andava à volta disso.” (E5); “Ao início tentava aplicar os métodos que aprendíamos, mas creio que ao longo do tempo nós fomos criando os nossos próprios métodos.” (E7); “Utilizávamos método analítico sintético...e os materiais didáticos que eu fazia para conseguir explicar, então aí é que era mesmo improvisar” (E3).

Estes professores primários no Estado Novo evidenciaram muitas dificuldades, pelo facto de ser o primeiro momento autónomo em que exerciam a profissão: “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” (E5); “Hoje propus uma ficha de trabalho aos alunos, com exercícios que sabia que a maioria responderia corretamente. Queria dar “excelentes” e motivá-los com mensagens de incentivo. 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 parecia um consultório sentimental” (E9); “À hora do intervalo, os alunos reúnem-se à porta em fila a aguardar a sua vez para falarem comigo. Muitas vezes, não têm nada de especial para contar, só querem falar de qualquer coisa... Outras vezes, querem falar de outros meninos que lhes bateram, de problemas em casa ou de problemas na sala (E6); “Os alunos contavam episódios familiares e outros sem relativa importância” (E9); “Olhe eu acho que como professora fiz os possíveis por cumprir e isso depois era testado” (E1), mas sobretudo “(...) ensinar bem os alunos.” (E2). Em relação ao modelo de ensino antes de 1974, os entrevistados seguiam a linha oficial, contudo houve entre os entrevistados em professor que fugia dessa linha: “(...) 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); “Cá em Portugal era o analítico sintético e a matemática também andava à volta disso” (E5); “Ao

“início tentava aplicar os métodos que aprendíamos, mas creio que ao longo do tempo nós fomos criando os nossos próprios métodos” (E7).

Após o 25 de Abril (‘Depois de 1974’) o exercício profissional docente mudou, assistindo a reformas e mudanças educativas e organizacionais no sistema e na escola, nas metodologias de ensino e nas atividades, passando a escola a ser democrática e de massas. A educação passou a ser o centro do processo democrático, mudando o cenário sociocultural do país, pois o ensino passou a ir ao encontro dos interesses dos alunos, alargamento escolaridade obrigatória (9 anos) (Carvalho, 1987). Introduziu-se a educação pré-escolar e educação especial, continuação da unificação do ensino, mudanças curriculares e nos métodos pedagógicos, perante a massificação da escola pública e mudanças operadas pela Lei de Bases de 1986 (Nóvoa, 1992). 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 foram marcados pelas inovações que o 25 de Abril trouxe com ações de formação, conhecimento de novas metodologias de ensino): “Depois do 25 de Abril pude demarcar-me totalmente do método preconizado oficialmente” (E2).

Vejamos algumas narrações dos entrevistados (subcategorias) na profissão do Após 1974:

Mudanças pedagógicas: “A viragem deu-se em 1974 implementando-se a escola democrática e o acesso dos alunos à educação.” (E1); “Começámos a ter ações de formação de forma frequente...por vezes, longe em Lisboa” (E2); “Exigia-nos o plano de aula e relatórios, mas nós no Magistério aprendemos a fazê-lo só que não o aplicávamos” (E3); “Antes não fazíamos planos de aula e após 1974 começámos a fazer relatório diário, semanal e mensal e tivemos que começar a fazer o plano de aula” (E4); “Deu-se uma revolução ao nível dos programas de ensino primário e das didáticas” (E5); “Privilegiou-se o professor primário e passámos a ter mais trabalho com os planos de aula” (E6).

Competências desenvolvidas na prática: “Desenvolvi o microensino” (E1, E8, E10); “Aprendi outros métodos de ensino através de ações de formação” (E2, E5); “As ações de formação foram muito úteis para mim...fiz muitas” (E3, E6, E7, E9); “Aprendemos técnicas de ensino novas” (E4, E5, E7, E10); “Começámos a aprender coisas novas e conhecer outros modelos de ensino” (E7, E8); “Adquiri conhecimentos de novas pedagogias” (E6, E9, E10).

Tamanho das turmas: Turmas mais pequenas e por classe.” (E1, E5, E7, E9); “As turmas adequavam-se às novas pedagogias” (E4, E10); “Turmas com menos alunos” (E6, E8); “As turmas permitiam um melhor ensino” (E2, E3, E9, E10).

Relação pedagógica: “Mantinha uma relação de respeito e dignidade para com os alunos” (E1); “Criámos mais empatia com os alunos e até com a família” (E2, E7); “Sempre mantive um bom relacionamento afetivo com os alunos e os pais” (E3, E10); “A relação passou a ser mais interpessoal criando um bom ambiente e clima educativo na aula” (E4, E6); “Relação mais afetiva” (E5); “Muito boa relação com os alunos, com amizade, proteção e respeito” (E8, E9).

Métodos de ensino: “Métodos novos e ativos” (E1, E6, E9, E10); “Passámos aplicar novos métodos que não conhecíamos antes” (E2, E3, E7, E8); “Métodos das pedagogias novas” (E3, E10); “Métodos ativos e mistos com sentido prático” (E4, E5); “Método de resolução problemas” (E1, E3, E8); “A metodologia de ensino envolvia mais os alunos, motivando-os a aprender” (E2, E5, E6, E9).

Materiais didáticos: “O material didático passou a ser feito por nós e os alunos” (E1); “Com a mudança dos programas, mais interessantes elaborávamos materiais mais interessantes para os alunos” (E2); “Passámos a utilizar novos meios educativos e construídos com os alunos” (E3); “Elaborávamos muitos mais materiais e tínhamos livros de apoio” (E4, E6, E8); “Melhores meios” (E5, E7, E9, E10).

Atividades curriculares: “Começámos a realizar atividades mais motivadoras” (E1, E7); “As atividades articulavam-se com o currículo” (E2, E5, E8); “Os Programas exigiam mais atividades (E4, E9); “Os professores propunham mais atividades didáticas de interesse” (E3, E5); “As atividades passaram a ser rotinas diárias na sala de aula, com mais interesse” (E6).

Avaliação (mecanismos): “Aplicávamos a avaliação contínua.” (E1, E4, E5, E8, E10); “Utilizámos a avaliação sumativa e a contínua aos alunos” (E2, E3, E7); “Passámos a refletir melhor a avaliação das atividades dos alunos” (E4, E6, E9).

Os entrevistados mantêm 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). As turmas “tinham muitos alunos” (E1, E3, E5, E6), “eram enormes” (E2, E7, E9). No uso do material didático utilizado houve um consenso de ideias entre os professores, já que a maioria nos disse que havia na escola: “O mapa de Portugal continental, o mapa mundo e o mapa das colónias existentes na altura” (E1, E3, E5, E6, E8); “A caixa métrica, livros, o globo” (E2, E4, E7, E9, E10). É de notar que a relação pedagógica foi para todos eles bastante afetiva, exigente e fraterna com os alunos. Alguns entrevistados demonstravam um sentimento de entreajuda para com os alunos, em especial os mais necessitados: “Cheguei a dar almoços a alguns alunos porque percebia que eles não tinham muito que comer em casa” (E1, E6); para além de partilharmos atividades “vinha às vezes brincar com eles cá fora e ajudava dentro da sala os trabalhos manuais” (E4, E5, E7, E10).

Outros depoimentos sobre o ensino atual como: “Mais do que os meios materiais, o sucesso escolar das crianças e jovens passa por corpos docentes estáveis e pela motivação dos professores” (E3); “Devia de haver projetos de escola que unissem os professores e valorizassem a participação dos alunos e auxiliares, na sua concretização” (E8).

Na 5.^a Categoria “Visão do ensino desde a aposentadoria” os entrevistados ao refletirem sobre o, apresentaram diferentes perspetivas, pois apesar de todos considerarem que a sua escolha profissional como professores valeu a pena, no contexto onde se desenvolveu. A maioria destaca o negativismo da educação nos dias de hoje, ou seja, “Deficiente” (E3), a não ser

que haja uma “Reviravolta” (E1, E4, E6, E9, E10). 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”. Todos os professores guardam inúmeras lembranças: “Tenho recordações lindas, que davam um belo livro” (E8), nomeando até que escolheriam novamente a mesma profissão. No entanto a E9- afirma que não aconselha neste momento “seguir os mesmos passos (...) pela falta de respeito que há entre pais e professores”. É de salientar o relembrar da experiência profissional e vivências pedagógicas, como indica a narratividade 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 da E4 no dia que se aposentou e terminou a sua profissão:

(...) 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...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.

De facto, os entrevistados indicam memórias perdidas no contexto da sua profissão e da escola, evidentes no tempo presente (evocação), pela narração biográfica e com saudosismo de ‘Ser Professora’ (Serret-Segura; Martín-Puig & Corbatón-Martínez, 2016). Confirmou-se que estas memórias de relatos de vida, no tempo da profissão docente, incidem nos processos vividos, que se estratificam na consciência de classe (memória coletiva da profissão), em determinadas situações e condições políticas e socio-históricas (Woods & Jeffrey 2002).

4. Remate de ideias

As histórias de vida inserem-se na viragem narrativa da investigação, que exigiu uma reflexividade e interpretação específica, colocando as narrativas-biográficas dos professores no tempo histórico e no contexto socioeducativo. pretendemos relacionar os relatos de vida recolhidos com esse contexto, valorizando as vozes e representações do exercício profissional docente. Estas vozes, transformadas em histórias de vida contextualizadas, produziram uma relação interativa ou recíproca com as narrativas, as formas de vida e os contextos educativos, dando forma à interpretação e reconstrução da (inter)textualidade (Reis & Climent, 2012). As narrativas das ações e os relatos de vida converteram-se em genealogias de contexto e em histórias de vida, sendo um meio para descobrir e expressar a identidade pessoal e profissional dos professores (Goodson; Loveless & Stephens, 2012; Goodson et al. 2010).

Propusemo-nos trazer à luz essas narrativas, as recordações e vivências dos entrevistados, que revelaram apropriações de momentos e situações da sua prática docente no antes e depois de 1974. As suas narrações, conforme o recorte temporal, redesenham os momentos vivenciados no seu percurso pessoal (formação escolar) e profissional. Evocaram memórias, por meio duma inter-relação dinâmica entre o individual e o social, adentrando no seu percurso de vida, sabendo que essas memórias foram alvo das políticas educativas da época. Observámos que, sendo maioritariamente professoras com uma formação inicial comum (Magistério Primário), houve muitas características de ação (modelo de ensino) coincidentes nas suas trajetórias profissionais, mas também diferenciações entre o saber e o fazer docente, detetadas nas narrativas, mencionando os males sociais da época em que viveram, embora tenham acompanhado o processo de evolução e até de mudança no sistema escolar, do pensamento educacional e como vivenciaram a escola, tal como comentou a E5 “Espero que, ao longo da minha caminhada como professora, tenha conseguido orientar o percurso dos meus alunos”.

Referências

- Biesta, G., Field, J., Hodkinson, P., Macleod, F., & Goodson, I. (2011). *Improving learning through the life course: Learning Lives*. Routledge.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *RMIE – Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(62, set./out.), 711-734.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. La Muralla.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1999). *Investigação qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Carvalho, R. (1987). *História do ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Denzin, N. (1993). *Interpretative biography*. Sage.
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia*, 14(44), 15-40.
- Goodson, I. F. (1995). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: A. S. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 63-78). Porto Editora
- Goodson, I. F. (Ed.). (2004). *Historias de vida del profesorado*. Octaedro.
- Goodson, I. F. (2012). *Developing narrative theory: life history and personal representation*. Routledge.
- Goodson, I. F., Loveless, A., & Stephens, D. (Eds.) (2012). *Explorations in narrative research*. Sense Publishers.
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Anthropos.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. Teacher College Press.
- Imbernón, F. (Coord.). (2005). *Vivencias de maestros y maestras*. Graó.
- Linde, C. (1993). *Life Stories. The creation of coherence*. Oxford Univ. Press.
- Malpique, M. (2002). *Histórias de vida*. Publicações Campo de Letras UPorto.
- Martins, E. C. (2014). 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, X. & B. Sureda García (Eds.), *Imatges de l'escola, imatge de l'educació* (p. 113-126). UIB/Ed. Titol.
- Nóvoa, A. S. (Org.). (1992). *Vidas de professores*. Porto Editora
- Pineau, G. (Ed.). (1998). *Accompagnements et histoire de vie*. L'Harmattan.
- Reis, P., & Climent, N. (2012). *Narrativas de profesores: reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional*. Publ. Universidad Internacional de Andalucía.
- Serret-Segura, A., Martí-Puig, M., & Corbatón-Martínez, R. (2016). Las historias de vida en la formación de maestros de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 217-228
- Vieira, R. (1999). *Histórias de vida e identidades. Professores e interculturalidade*. Ed. Afrontamento.
- Woods, P., & Jeffrey, B. (2002). The reconstruction of primary teacher's identities. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 89-106.