

O Lado Oculto da Escola

UM ESTUDO QUALITATIVO SOBRE HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS

Cristiana Pizarro Madureira



O Lado Oculto da Escola
Um estudo qualitativo sobre
histórias de vida de professoras

Cristiana Pizarro Madureira



Nota 1: Esta obra foi elaborada a partir da tese de doutoramento intitulada “O LADO OCULTO DA ESCOLA: UM ESTUDO QUALITATIVO SOBRE HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS”, resultante de pesquisa desenvolvida na Universidade de Vigo com registo na Universidade do Minho. O texto respeita as normas técnicas e recomendações da ABNT. A responsabilidade pelo conteúdo é de competência da autora, não representando, necessariamente, a opinião da editora.

Nota 2: A autora e editora empenharam-se para fazer as citações e referências de forma adequada, dispondo-se a possíveis acertos caso, inadvertidamente, alguma referência tenha sido omitida. Apesar dos melhores esforços de toda a equipe editorial e autora, é inevitável que surjam erros no texto. Deste modo, as comunicações das leitoras e leitores sobre correções são bem-vindas, assim como sugestões referentes ao conteúdo que auxiliem edições futuras.

© **COPYRIGHT DIREITOS RESERVADOS.** A V&V Editora detém direito autoral sobre o projeto gráfico e editorial desta obra. A autora detém os direitos autorais de publicação do texto na íntegra. O trabalho O Lado Oculto da Escola: Um estudo qualitativo sobre histórias de vida de professoras, de autoria Cristiana Pizarro Madureira também está licenciado com uma Licença de Atribuição Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional, permitindo seu compartilhamento integral ou em partes, sem alterações e de forma gratuita, desde que seja citada a fonte.



Impresso no Brasil
Printed in Brazil

O Lado Oculto da Escola
Um estudo qualitativo sobre
histórias de vida de professoras

Cristiana Pizarro Madureira

V&V Editora
Santo André - SP
2023

Conselho Editorial

Profa. Dra. Marilena Rosalen	Prof. Dr. Ivan Fortunato
Profa. Dra. Angela Martins Baeder	Prof. Dr. José Guilherme Franchi
Profa. Dra. Eunice Nunes	Prof. Dr. Luiz Afonso V. Figueiredo
Profa. Dra. Luciana A. Farias	Prof. Dr. Flávio José M. Gonçalves
Profa. Dra. Maria Célia S. Gonçalves	Prof. Dr. Giovano Candiani
Profa. Dra. Rita C. Borges M. Amaral	Prof. Me. Arnaldo Silva Junior
Profa. Dra. Silvana Pasetto	Prof. Me. Pedro L. Castrillo Yagüe
Profa. Ma. Beatriz Milz	Prof. Me. Everton Viesba-Garcia
Profa. Ma. Marta Angela Marcondes	Profa. Ma. Letícia Moreira Viesba
Profa. Ma. Erika Brunelli	Profa. Ma. Sarah Arruda

Expediente

Coordenação Editorial: Everton Viesba-Garcia

Coordenação de Área: Marilena Rosalen

Organização

Autoria: Cristiana Pizarro Madureira

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação da Coordenação e/ou Conselho Editorial da V&V Editora, sendo aprovados na revisão por pares para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M183l O Lado Oculto da Escola: Um estudo qualitativo sobre histórias de vida de professoras. Cristiana Pizarro Madureira – Santo André: V&V Editora, 2023.

248 p. : 16 x 23 cm

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-6063-004-8

DOI 10.47247/CPM/6063.004.8

1. Ensaios brasileiros. 2. Prática de ensino. 3. Educação. I. Título.

CDD 370.1

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

V&V Editora

Santo André, São Paulo – Brasil

Tel./Whatsapp: (11) 94019-0635 E-mail: contato@vveditora.com

vveditora.com

*À memória da minha Avó paterna,
narradora “Ana” nesta obra,
com quem aprendi as primeiras letras e
me ensinou “a arte” de Ser professora;*

*À memória do meu Pai,
com quem aprendi que a vida é
feita de sonhos;*

*À minha Mãe, ao Nuno e aos
meus filhos Margarida e Martim,
que me ajudam a sonhar e a
dar sentido à vida.*

SUMÁRIO

Prefácio - O lado oculto da escola – histórias de vida de professoras.....	7
---	----------

Marilena Rosalen

Introdução

Capítulo I - A Profissionalização da atividade docente em Portugal – breves referências históricas

Do mestre-escola ao docente do ensino primário.....	15
Finais do Séc. XVIII – Mestre Régio ou Mestre Régio de ler, escrever e contar.....	18
Dos mestres-régios ao professor das primeiras letras e deste ao professor de instrução primária	19

Capítulo II – Os saberes dos docentes

As concepções do Saber.....	35
Os saberes necessários à prática docente	36
Etapas da vida e percursos profissionais dos docentes.....	42

Capítulo III – A mulher no Sistema Educativo Português

A feminização no ensino: desde o aspeto cultural até ao aspeto político.....	53
A ênfase no aspeto cultural: O ensino como destino e vocação.	53
A ênfase no aspeto social: a emergência de uma nova mulher na Sociedade	54
A ênfase no aspeto de género: uma relação de poder na atuação da mulher professora	55
A ênfase no aspeto da política - uma construção histórica da feminização	56

Capítulo IV – O percurso metodológico da investigação

O Paradigma qualitativo como opção metodológica.....	59
Da investigação qualitativa à abordagem biográfico-narrativa	61
A abordagem biográfico-narrativa	63
A narrativa.....	67
Autobiografia e história de vida	69
Principais linhas de investigação biográfica no âmbito educativo	72
No âmbito educativo em geral	72
Histórias de vida de docentes	73
Investigação biográfica e vidas de professoras	76

Capítulo V - Desenho e desenvolvimento da investigação

Objetivos da investigação.....	79
Narradoras participantes - Descrição da Amostra.....	80
O trajeto de investigação biográfico-narrativa	83
A recolha de informação	85
A entrevista autobiográfica	86
Documentos, imagens e notas de campo	94

O Papel da Investigadora/Entrevistadora.....	96
Procedimento de Análise das Narrativas	97
O Complexo Sistema de Análise.....	97
Modelo ilustrativo.....	99
Modelo “restitutivo” ou hiperempirista	99
Modelo analítico e de reconstrução do sentido.....	99
Procedimento de Análise Utilizado	102
 Capítulo VI - Reconstruindo histórias numa teia dialógica – Análise Holística	
Ana - uma mulher, uma mãe e uma professora paciente e bondosa	122
Beatriz - a vocação pela arte de ensinar	124
Clara - ser professora – a profissão mais bonita que há	125
Dora - a amiga dos alunos	126
Elisa - sinto um certo sossego interior, consciente de ter cumprido com dignidade os desafios da profissão que escolhi por amor à mesma.	128
Fátima - uma mulher insatisfeita, mas orgulhosa da sua longa caminhada.....	130
Glória - ser professora – a realização de um sonho.....	131
Hélia - uma profissão nobre e digna para uma Senhora	132
Inês – a Super mulher.....	133
Joana - ser mulher-profissional é ter a capacidade de polivalência a cada instante	134
Luísa – a lutadora.....	135
Matilde - o seu lema é Põe tudo quanto és, no mínimo que fazes... ..	136
Natércia - dar-lhes em cada dia um pouco de mim, pois só assim sinto o meu dever cumprido	137
Olga - professora desde o berço	139
 Capítulo VII - Entrelaçando os fios da teia das histórias de vida das narradoras do estudo: apresentação e discussão dos resultados da análise categorial	
Percursos.....	148
A escolha da carreira.....	148
A Formação Académica.....	152
As primeiras experiências como professoras	156
Os últimos anos da carreira	158
Os momentos mais difíceis	161
Sentimentos face à profissão	162
Vidas quotidianas	163
Namoricos e casamento	165
Viver na escola rural em tempos difíceis.....	168
Trajeto de ida e volta para a escola	170
Residência, ócio e tempo livre	173
Contato com a comunidade e imagem social.....	179
Tempos e espaços escolares.....	180
A Jornada escolar.....	181

A estrutura física da escola primária	184
Condições ambientais	191
Materiais escolares.....	194
As ideologias e valores dominantes	194
O mobiliário e a decoração escolar	202
Material didático.....	205
Clima psicossocial da escola.....	210
Relação com os pares.....	210
Relação com os alunos.....	212
Os castigos.....	214
Relação com os encarregados de educação	219
Considerações	
Do singular ao plural	223
Interdependência entre a vida pessoal e profissional	224
Motivações subjacentes à escolha da carreira.....	224
A importância do momento histórico na evolução das condições de exercício da profissão docente	225
Vidas quotidianas nas escolas rurais	226
Constrangimentos e fontes de satisfação ao longo da carreira	226
Reflexões finais	228
Referências	230
Sobre a autora.....	243
Ficha técnica	245

Prefácio - O lado oculto da escola – histórias de vida de professoras

Marilena Rosalen

A pandemia da COVID-19, em 2020, não trouxe apenas coisas ruins. Uma das coisas boas foi que o Grupo de Pesquisa Movimentos Docentes (MD), existente desde 2010 e que se reunia e realizava atividades apenas presencialmente, passou a realizá-las, online. Com atividades semanais e com um congresso em outubro daquele ano, foi crescendo pelo Brasil e pelos países lusófonos. Uma das pessoas que tivemos a grata satisfação de conhecer em 2020, virtualmente, e depois presencialmente, em 2022, em Leiria – Portugal, foi a profa. Dra. Cristiana Pizarro Madureira. Assim, desde 2020, temos caminhado e crescido juntas numa rede colaborativa de formação continuada de professores e professoras e esta é mais uma dessas oportunidades.

Atualmente, estamos refletindo sobre narrativas (auto)biográficas na formação docente. Procurando referências, tivemos contacto com a presente produção maravilhosa ainda não publicada. Então, em mais uma parceria internacional MD com a Editora V&V, ela está sendo viabilizada, inclusive com uma linda capa com design de Martim Pizarro Cavaleiro, inspirado num desenho que Margarida Pizarro Cavaleiro tinha feito em 2010 sobre a temática em estudo.

Esta obra apresenta a pesquisa realizada com catorze professoras do ensino primário (ensino fundamental) que leccionaram em escolas rurais do norte de Portugal. Inicialmente, traz uma recuperação histórica sobre a docência em Portugal. Na sequência, aborda os saberes docentes e depois tem um capítulo precioso sobre a feminização no ensino, expondo os aspectos culturais, políticos e sociais que contribuíram para este fenómeno, também observado no Brasil.

Adentrando na pesquisa, é apresentado o percurso metodológico, onde se centra o nosso interesse: abordagem biográfico-narrativa; narrativa; autobiografia e história de vida, assim como história de vida de professoras.

Já como parte dos resultados, Cristiana apresenta uma narrativa de história de vida de cada uma das catorze professoras onde destacamos algumas palavras e frases que emergem e impressionam, embora não surpreendam: a profissão mais bonita; um sonho; amor; vocação; super mulher; polivalência; lutadora; dificuldades em gerir os papéis de mãe, professora, mulher, filha; tornar-se professora não foi escolha intencional; nunca tinha pensado em ser professora; professora desde o berço, que leva as narradoras a “encarar a arte de ensinar como a maior de todas as artes” (p. 210). São histórias sofridas de mães que muitas vezes deixam de dedicar tempo aos seus filhos, para serem professoras que se dedicam a ensinar os filhos de outros. É tocante.

Após a apresentação das histórias de vida das professoras, estas são analisadas, através do recurso à análise de conteúdo, em quatro categorias: percursos; vidas quotidianas; tempos e espaços escolares e clima psicossocial da escola.

A conclusão do trabalho é uma preciosidade, retratando o contexto português, mas podendo ser transposto para a realidade brasileira, com a qual concordo e que enfatiza a minha identidade teórica, profissional e humana com a autora desta obra. Um privilégio prefaciá-la esta obra!

O meu desejo é que os leitores e leitoras de língua portuguesa apreciem tanto quanto eu apreciei este livro e que encontrem novos olhares sobre “o lado oculto da escola”. Que esta obra nos inspire a pesquisar mais, a aprender com o que já foi pesquisado, a transformar e a partilhar saberes e experiências pedagógicas, criando uma comunidade prática em histórias de vida de professoras na Rede Internacional Movimentos Docentes.

Um abraço,

Marilena

Introdução

O presente estudo teve como motivações o facto de pertencermos a uma família maioritariamente constituída por professoras, e desta forma ser nosso objetivo desvendar uma parte do lado oculto da escola contada através de relatos, que constituem pequenos fragmentos de vida, que se entrelaçam formando uma teia dialógica que nos permite reconstruir uma visão da profissão docente. Ao conhecer esse passado, mais ou menos próximo, e ao mesmo tempo o nosso presente, pretendemos contribuir para manter viva a genealogia de professoras e para reavivar as suas trajetórias pessoais e profissionais. Nesta linha, no decorrer deste estudo procurámos saber como se caracterizam as trajetórias pessoais e profissionais de professoras do ensino primário, considerando as mudanças ocorridas na escola portuguesa no início do Século XX.

Oriunda de diversos campos disciplinares essa literatura tem contribuído para “desocultar uma profissão que todos conhecem do exterior, mas cuja interioridade só muito dificilmente se vem abrindo a olhares a ela alheios” (Estrela, 1997, p. 9).

Pretendemos assim com este estudo contribuir para a (re)construção das vidas das narradoras numa forma escrita, pois estamos conscientes de que as histórias de vida destas professoras são na linha de pensamento de Stanley “vidas comuns, vidas típicas – na medida em que todas as vidas são típicas – da massa de pessoas comuns mas por isso extraordinariamente interessantes” (1992, p. 12). Corroborando as ideias de Januário (1996) parece-nos pertinente sublinhar que as histórias de vida apresentadas neste estudo procuram dar a conhecer como as narradoras se colocam e agem face a determinadas orientações educativas, acontecimentos, ou inovações particulares, estudando com alguma profundidade os motivos, os pensamentos, as crenças pessoais, constituindo assim autênticas biografias de vidas pessoais e profissionais.

Neste sentido, a análise das narrativas autobiográficas das professoras inquiridas, permitiu-nos captar, através de uma leitura indiciária, os sentidos e os significados das experiências relatadas, fazendo assim falar nas palavras de Stanley “o detalhe vivo do tecido da vida dessas mulheres” (1992, p. 160).

Outro aspeto que consideramos pertinente referir prende-se com o facto deste estudo se centrar num paradigma de investigação no feminino pois é conduzido por uma mulher que procura levantar o véu do lado oculto das histórias de vida de outras mulheres, também professoras. Como mulheres assumimos o compromisso de desvendarmos estas vidas, tentando compreendê-las de dentro para fora (Du Bois, 1983). Afirmamos assim uma parcialidade consciente, na medida em que nos identificamos com muitos dos discursos proferidos pelas narradoras do estudo (Mies, 1983).

Este trabalho pretende assim constituir um desafio para que aqueles que expressam um compromisso com os valores democráticos se interroguem a favor de uma visão política da educação, entendida no sentido Freiriano:

Como educadoras e educadores, somos políticos, fazemos política ao fazer educação. E se sonhamos com a democracia, que lutemos, dia e noite, por uma escola em que falemos aos e com os educandos para que, ouvindo-os, possamos ser por eles ouvidos também (Freire, 2003, p. 92).

A este respeito parece-nos importante assinalar a ideia de Freitas de que “ao contar histórias, as professoras entrevistadas se transfiguram, voltam a um passado, revivem-no, seus olhos brilham ao descobrir que o que viveram teve importância, está sendo pesquisado e não será perdido pela história” (2000, p. 13).

Dar a conhecer as memórias docentes, é dar asas à imaginação das professoras pesquisadas através das suas astúcias, episódios circunstanciais e quotidianos, constituídas de singularidades, impregnadas de vivências e experiências de um passado retido nas suas memórias. Como refere Halbwachs (1990) a nossa memória apoia-se não na história aprendida, mas sim na história vivida. Neste sentido, é preciso entender a história não como uma sucessão cronológica de acontecimentos e de datas, mas tudo aquilo que faz com que um período se distinga dos outros, e cujos livros e narrativas não nos apresentam em geral senão um quadro bem esquemático e incompleto.

A este respeito, Bolívar, Domingo e Fernández (2001) acrescentam que o estudo das vidas de professores possibilita por um lado aceder a informações que permitam conhecer melhor o processo educativo e, por outro constitui um meio para que os professores e as professoras reflitam sobre a sua vida profissional e adquiram novas compreensões deles mesmos. A partir desta perspetiva, imaginamos que ninguém melhor do que as próprias protagonistas para falar do que viveram e experienciaram, pois como acrescenta Bosi “há s que não tiveram ressonância coletiva e se imprimiram apenas na nossa subjetividade. E há s que, embora testemunhados por outros, só repercutiram profundamente em nós; e dizemos: Só eu senti, só eu compreendi” (2001, p. 408).

Considerando o que acabámos de referir, organizámos este estudo em três partes, uma primeira parte referente ao enquadramento teórico, a segunda parte alusiva ao enquadramento metodológico e uma terceira parte que consiste no enquadramento empírico-analítico.

A primeira parte do estudo integra três capítulos sendo que no primeiro capítulo procedemos a uma referência histórica da profissionalização da atividade docente em Portugal. O segundo capítulo é dedicado à abordagem aos saberes e etapas da vida e percursos profissionais dos docentes. Por sua vez, no terceiro capítulo procedemos a uma análise à mulher no sistema educativo português incidindo sobretudo na feminização do ensino desde o aspeto cultural até ao aspeto político.

O enquadramento metodológico, aspeto integrante da segunda parte do estudo, abarca dois capítulos, um referente à análise do método biográfico e a sua aplicação no contexto educativo e outro capítulo referente ao desenho e desenvolvimento da investigação realizada.

Por sua vez, a terceira parte do estudo integra dois capítulos. Um referente às histórias de vida de professoras do primeiro ciclo do ensino básico, anteriormente designadas de professoras do ensino primário e outro referente aos temas de interesse enfatizados nas suas histórias de vida. Deste modo, procedemos a uma análise holística das histórias de vida e posteriormente a uma análise categorial.

Nas conclusões, destacamos alguns traços mais relevantes dos percursos de vida das professoras, a que associamos algumas reflexões.

Capítulo I - A Profissionalização da atividade docente em Portugal – breves referências históricas

Do mestre-escola ao docente do ensino primário

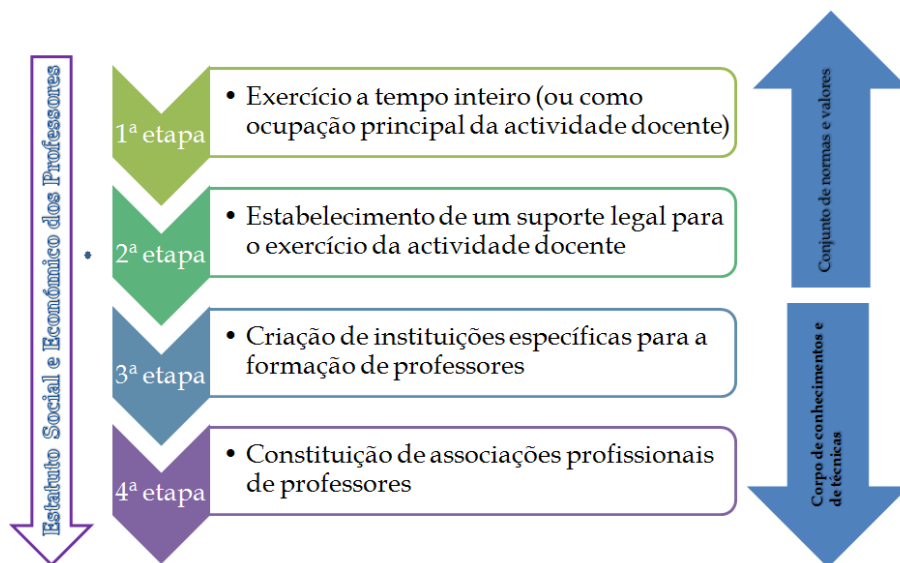
A fim de nos debruçarmos sobre a profissionalização da atividade docente em Portugal, parece-nos pertinente apresentar uma definição do conceito de profissão, como sendo um conjunto dos interesses que dizem respeito ao exercício de uma atividade institucionalizada, em que o indivíduo tira os seus meios de subsistência, atividade que exige um corpo de saberes e de saberes-fazer e adesão a condutas e a comportamentos, nomeadamente de ordem ética, definidos coletivamente e reconhecidos socialmente, que lhe permite construir um modelo de análise do processo de profissionalização da atividade docente, assente em duas dimensões e em quatro etapas e tendo como eixo norteador a evolução do estatuto social dos professores (Nóvoa, 1994).

Qualquer profissão integra duas grandes dimensões: o saber e a ética ou deontologia (Nóvoa, 1987). O saber é entendido como “a posse de um corpo de saberes e de saberes-fazer próprio, específico e autónomo em relação aos outros domínios do conhecimento, é uma das dimensões essenciais do processo de profissionalização de uma atividade”. Quanto à ética ou deontologia é importante sublinhar que “o exercício de uma profissão faz apelo a normas e comportamentos éticos, que orientam a prática profissional e as relações tanto entre os próprios praticos como entre estes e os outros atores sociais” (Nóvoa, 1987, pp. 52-53).

A profissionalização da atividade docente tem vindo a ser um processo longo que segundo o modelo de análise de Nóvoa (1986) envolve quatro etapas fundamentais:

- › 1ª etapa – Exercício a tempo inteiro (ou como ocupação principal) da atividade docente
- › 2ª etapa – Estabelecimento de um suporte legal para o exercício da atividade docente, nomeadamente através da imposição legal dos professores possuírem uma licença (e/ou um diploma) do Estado para poderem ensinar.
- › 3ª etapa – Criação de instituições específicas para a formação de professores, que têm como missão transmitir aos futuros professores os conhecimentos e as técnicas, as normas e os valores, próprios da profissão docente.
- › 4ª etapa – Constituição de associações profissionais de professores, normalmente com características sindicais, que desempenham um papel fulcral no desenvolvimento de um espírito de corpo e na defesa do estatuto sócio-profissional dos professores.

Figura 1 - Modelo de análise do processo de profissionalização dos professores.



Adaptado de Nóvoa (1992, p. 17).

Segundo Nóvoa o professorado do ensino primário foi aquele que mais cedo profissionalizou a sua atividade (1986, p. 14) e ao longo da história Moderna, este grupo profissional apresentou várias designações, de entre as quais: Séc. XVI – Séc. XVIII – Mestre ou mestre-escola ou mestre de ler (e escrever); Finais do Séc. XVIII – Mestre régio ou mestre régio de ler, escrever e contar; Princípios do Séc. XIX – Mestre das primeiras letras ou professor das primeiras letras; Finais do Séc. XIX – princípios do Séc. XX – Professor de instrução primária ou professor primário; Finais do Séc. XX – Professor primário ou professor do ensino primário.

No século XV o docente exercia a sua atividade sob o controlo da Igreja e sem qualquer preparação científica. O seu estatuto socioeconómico era muito baixo e via-se obrigado a exercer outras atividades para compensar a parca remuneração auferida na tarefa de ensinar.

Como refere Mattoso, em meados do século XV aparecem referências às escolas municipais existentes no Porto e em Évora, as quais “estavam destinadas a serem frequentadas pelos filhos dos bons e quaisquer outros que quisessem aprender” (1993, p. 539).

Já no século XVI com a vinda dos Jesuítas para Portugal verificou-se uma intensa ação cultural e educativa. À sua obra é atribuída segundo Candeias (1994, p. 456) a “paternidade da cultura pedagógica que marcará decisivamente as instituições educativas”.

Foi no ano de 1574 com Pêro de Magalhães Gândavo se publicam as regras da ortografia da língua portuguesa (Mattoso, 1993). Com esta medida começam a surgir os textos impressos com o intuito de divulgar a língua e a cultura de um povo.

Neste período vivia-se em Portugal a euforia das descobertas marítimas e terão sido segundo Grácio “as transformações económicas e socioculturais originadas pela intensificação das relações mercantis e a multiplicação de cargos públicos que suscitaram a procura crescente dos mestres de ler (...)” (1973, p. 153). Os mestres de ler, também designados de mestres-escola, continuavam a ser pessoas muito ligadas à Igreja e dedicavam-se a ensinar os jovens a ler e a escrever, a troco de pequenos tributos pagos pelas famílias. Deste modo, entre os séculos XVI e XVIII o ensino das primeiras letras era da responsabilidade quase exclusiva de mestres laicos que, através de acordos com as famílias ou através de contratos com os municípios, exerciam o ensino quase sempre como atividade secundária ou acessória (Nóvoa, 1986). Estes, eram indivíduos sem nenhuma preparação para o exercício da atividade docente e com um estatuto socioeconómico muito baixo, constituindo assim antepassados indesejáveis para as gerações vindouras de professores do ensino primário (Nóvoa, 1986).

Neste sentido, até ao século XVIII a educação aparece intimamente relacionada com uma “empresa religiosa” (Nóvoa, 1989) onde de “agentes da Igreja” os professores e as professoras se transformam em “funcionários do Estado”.

Ainda segundo Grácio (1973) a profissão de educador é vista como muito exigente, sendo a mais perigosa, pelas suas funestas consequências, quando não é exercida como um sacerdócio, e por uma autêntica vocação. Nesta linha de análise, podemos sublinhar o recurso aos conceitos de vocação e de sacerdócio para definir a profissão docente neste período.

Lima refere que o recrutamento dos professores se deve basear sobretudo nas competências pedagógicas, pois é “indispensável defender a criança de indivíduos que não tendo outra profissão adoptaram a de professor, como poderiam adoptar outra qualquer. O recrutamento dos professores não pode ter por base e critério a caça ao emprego público” (1915, p. 359).

Com as reformas Pombalinas em pleno século XVIII pretende-se constituir um corpo laico de professores que possam servir de agentes do Estado nas diversas localidades. Como acrescenta Nóvoa, para Marquês de Pombal “a questão do ensino resume-se a um problema de poder, trata-se apenas de substituir o controlo da Igreja pela tutela do Estado” (1989, p. 437).

A caracterização sociológica dos mestres-escola não é muito fácil pois existia uma grande heterogeneidade de indivíduos a exercer atividades docentes. Neste sentido, podiam ser mestres-escola os artesãos que paralelamente ao seu ofício ensinavam as

crianças a ler e, por vezes, a escrever; particulares que sobretudo nas cidades, davam lições privadas nas casas dos nobres a troco de uma simples refeição; trabalhadores que, impedidos de exercer atividades desgastantes do ponto de vista físico, recebiam crianças em suas casas¹ e homens ligados à vida religiosa, membros de alguma congregação religiosa ou ajudantes dos párocos (Nóvoa, 1986, pp. 15-16).

Apesar da heterogeneidade dos mestres-escola é possível delinear alguns traços comuns:

1. Quase todos os professores e as professoras pertencem ao estado laico;
2. A profissão de mestre-escola é bastante desvalorizada do ponto de vista social;
3. Normalmente, o ensino não constitui a ocupação principal dos mestres-escola, o que impede o processo de profissionalização da atividade docente (Nóvoa, 1986, pp. 16-17).

Finais do Séc. XVIII – Mestre Régio ou Mestre Régio de ler, escrever e contar

A chegada ao poder de Marquês de Pombal e a Reforma de 1772 originaram uma uniformização das situações educativas e uma homogeneização das práticas escolares. A partir desta época é ao Estado que compete o controlo e a coordenação das atividades escolares, obrigando todos os mestres, agora designados de mestres régios a possuírem licença para ensinar, a qual era concedida através de um exame público.

Estamos assim perante o desaparecimento progressivo dos mestres-escola e ao nascimento de uma nova geração de profissionais do ensino, os mestres régios de ler, escrever e contar (cf. Nóvoa, 1986).

Como refere Nóvoa, as duas medidas contidas na lei de 1772 demonstram bem a intenção de Marquês de Pombal de levar à prática as ideias reformadoras: “a definição de uma verdadeira rede escolar a nível nacional e a nomeação de mestres régios pagos pelo tesouro público; o lançamento de um imposto especial, desde logo conhecido pelo nome de subsídio literário, destinado à constituição de um fundo monetário para pagamento de um corpo profissional docente” (1986, p. 19)

1 O *Hebdomadário Lisbonense* publica diversos anúncios de mestres oferecendo os seus serviços, p. “Quem quiser mandar ensinar meninas a boas educações, a ler, escrever, cozer, fazer meia, luvas, e a doutrina Cristã, poderá falar a uma Mestra moradora na rua (...) que ensina a preço de um tostão a cada mês e um pão todos os Sábados” (citado por Nóvoa, 1986, pp. 15-16).

Verifica-se assim em finais do século XVIII um forte impulso do processo de profissionalização da atividade docente em Portugal, esboçando-se pela primeira vez uma carreira profissional neste domínio do ensino.

Neste período, existiam em Portugal uma série de escolas régias funcionando segundo um modelo relativamente estável constituído por alunos jovens, de idade homogénea, integrados em classes e de quem se aguarda uma atitude de receptores de um saber que é fornecido por adultos, que têm como função única (ou principal) a atividade docente. Estes mestres eram remunerados pelo Estado, que exercia um controlo sobre as suas atividades e que definia os conhecimentos a transmitir, os programas, os métodos e as técnicas de ensino, as normas e os processos de avaliação (Nóvoa, 1986).

Segundo Nóvoa esta reforma estipulava o pagamento de um salário anual aos mestres régios de 40\$000 e 90\$000 reis, consoante a localização da classe: “Tratava-se de uma remuneração miserável que situa o mestre régio ao nível de um pedreiro, de um carpinteiro ou das camadas mais baixas da administração pública; contudo, se o salário era muito reduzido, nem por isso os mestres régios deixavam de usufruir dos privilégios dos nobres, o que constituía uma importante regalia social” (1986, p. 22).

A este respeito Sarmento (1998) acrescenta que a criação da escola régia Pombalina coloca Portugal num dos primeiros países do mundo a constituir um sistema público de educação.

Os mestres-régios eram muitas vezes propostos pelo povo que solicitavam a abertura de uma “classe régia” na sua povoação. Este facto, deixava os mestres-régios em situações de grande dependência face às comunidades locais que segundo Nóvoa (1986) vão exercer um grande controlo social sobre as atividades escolares.

Dos mestres-régios ao professor das primeiras letras e deste ao professor de instrução primária

No início do século XIX, os mestres-régios começam a afirmar-se como “professores das primeiras letras”. Nesta época a situação económica dos professores era difícil (Grácio, 1973) e muitos encaravam o ofício como “passadeira” acumulando-o com outras atividades pois os “ordenados mostravam-se cronicamente desajustados das necessidades”, embora desde 1821 os professores e as professoras oficiais tivessem alcançado um direito social importante que se prende com “a jubilação com ordenado por inteiro ao fim de trinta anos de serviço” (Grácio, 1973, p. 159).

Foi na segunda metade do século XIX que surgiram novas instituições específicas para a formação de professores, o professor e a professora das primeiras letras passa a designar-se de “professor(a) de instrução primária”.

Como refere Nóvoa “o professor e a professora de instrução primária viverá num dos períodos mais férteis do pensamento pedagógico em Portugal” (1986, p. 32). À sua volta criam-se grandes expectativas pois, recrutado em meios desfavorecidos a sua formação tinha como objetivo desempenhar uma importante função social que estava intimamente relacionada com a inculcação nos seus alunos do amor pelo trabalho e na obediência às leis vigentes.

No início do século XX, a formação de professores primários ocupava uma posição estável no sistema de ensino oficial, existindo uma rede de seis escolas normais, uma para cada sexo, nas três cidades principais (Lisboa, Porto e Coimbra) e dezassete escolas de habilitação para o magistério que funcionavam nas capitais de distrito (Adão, 1984).

Num Estado cujo objetivo educacional essencial era a formação de homens submissos, a formação de docentes estaria à partida descuidada e orientada somente num sentido que não desvirtuasse as conceções de Pátria e Religião.

Contrariamente à República, que valorizava a formação de professores e detinha uma imagem superior destes na sociedade, o Estado Novo permite a instauração de um sistema de ensino inferior, não bastasse a falta de rigor a nível de conhecimentos transmitidos.

Como refere Diniz:

no início do Estado Novo², a formação profissional dos professores e as professoras do Ensino Primário foi descurada. Desapareceram as Escolas Móveis que, no período anterior, tinham desempenhado importante papel na extinção do analfabetismo (1993, p. 32).

2 O Estado Novo foi um período que surgiu com o golpe militar de 28 de Maio de 1926 e estendeu-se até ao 25 de Abril de 1974. A época de experimentação social e de inovação pedagógica foi substituída por um período dominado por ideias conservadoras e tradicionalistas. A partir de 1928, o regime reforçou-se com a nomeação de António de Oliveira Salazar para ministro das finanças. Logo no seu início, os partidários da ditadura consideravam que não era necessário combater o analfabetismo, p. "A parte mais linda, mais forte e mais saudável da alma portuguesa, reside nos seus 75% de analfabetos". Também, em entrevista de 1933, Salazar considerava como não urgente ensinar o povo a ler. Para ele, "a Ditadura é um fenómeno [que tenta] colocar o poder em situação de prestígio e de força contra as arremetidas da desordem, e em condições de trabalhar e agir pela nação" (Fernandes, 1978, p. 31) - donde se infere o pequeno papel reservado à Educação.

Em 1936 as Escolas de Magistério Primário foram fechadas dado considerar-se que um programa de formação para professores e professoras do ensino primário centrado em objetivos pedagógicos constituía uma perda de tempo e de dinheiro. Durante este período, as regentes escolares foram chamadas a preencher os lugares de professoras diplomadas, assegurando-se deste modo uma oferta barata de professoras. Às regentes destes Postos de Ensino não era exigida qualquer preparação científica ou pedagógica. Bastava-lhes ter a aprovação no exame da 3.^a classe do Ensino Primário Elemental, o que correspondia à escolaridade obrigatória (Diniz, 1993).

A este respeito Silva acrescenta que, “as regentes escolares surgem como solução mais económica para lecionar nos postos escolares onde o número de crianças não justificava a contratação de professores” (1998, p. 70).

Esta medida será, no entanto, alvo de forte contestação por parte da sociedade e da classe docente, que veem assim desprezada a sua dignidade profissional.

Lia-se no jornal República de 11 de Junho de 1932, “Indivíduos que não conseguiam ser alfaiates, sapateiros, albardeiros- profissões que requeriam uma preparação específica- podiam ver-se de súbito transformados em professores primários, como se isso de ensinar crianças pudesse ser tarefa de ignorantes”.

O Estado Novo começou então a preocupar-se em salvaguardar a imagem e o prestígio dos professores junto das populações sem que isso se traduzisse na concessão de um maior poder profissional ou na melhoria do seu estatuto socioeconómico.

Em 1942, as Escolas de Magistério Primário foram reabertas sendo a duração do curso reduzida de três para dois anos.

Para aceder à profissão docente bastava preencher um boletim, apresentar uma certidão de idade e uma certidão de idoneidade passada pelo pároco e prestar uma prova escrita que consistia num ditado com 12 a 15 linhas, um exercício de redação e 6 problemas de aritmética.

A existência de inspetores e a visita regular pelas escolas e Postos de Ensino exigia das professoras uma boa apresentação de si mesma assim como da própria sala de aula. A este propósito encontramos o seguinte relato de um inspetor:

Cheguei às 9 menos 5 minutos. A escola já estava aberta. Entrei, cumprimentei a Sr.a Professora, que se encontrava com algumas das suas alunas, e comecei a inspeção. Fiquei agradavelmente impressionado com o arranjo da escola. Tudo nos devidos termos a começar pela professora. Não havia vestígios de carvão nos olhos nem de tinta vermelha nos lábios. O vestuário também era o mais conveniente possível; nem muito aquém nem muito além da moda, por in medio virtus (Diniz, 1993, p. 34).

Neste período, o regime salazarista faz da escola o que Mónica (1978) entende como agência de controlo social, pois embora se transmitam conhecimentos e técnicas, impõem-se também valores e formam-se atitudes de forma a reproduzir as relações sociais de produção. O ensino é concebido enquanto instrumento de legitimação do próprio Estado, daí a falta de interesse num ensino pluralista e diversificado que conferisse ferramentas capazes de incitar um pensamento livre e autónomo.

A conceção pedagógica utilizada no Estado Novo difere substancialmente da pronunciada outrora pelos Republicanos e perante os quais imaginação e inquietação seriam condições obrigatórias a desenvolver na mente das crianças.

Com o salazarismo, a educação assume um papel essencialmente depositário, ou seja, aquilo que Paulo Freire (1975) designa como conceção bancária da educação, a qual representa uma doação do saber daqueles que se julgam sábios aos que julgam nada saber, a qual consegue reduzir-se na prática ao simples processo de memorização, “(...) em que a tarefa dos docentes se reduz a encher a mente dos alunos de definições fossilizadas” (Mónica, 1978, p. 323).

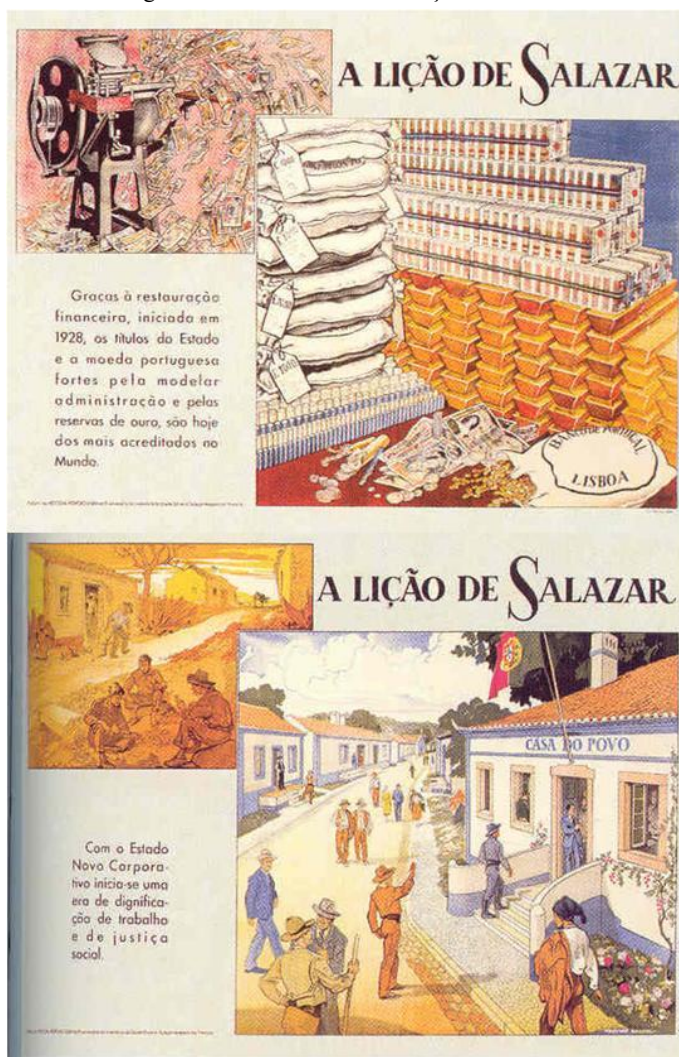
Para assinalar os dez anos de governo de Salazar, foi editada, em 1938, uma série de cartazes intitulada “A Lição de Salazar”, distribuída por todas as escolas primárias do país. Estes cartazes faziam parte de uma estratégia de inculcação de valores por parte do Estado Novo, destinando-se a glorificar a obra feita até então pelo ditador, desde o campo económico-financeiro às obras públicas.

Durante muitos anos, estes cartazes didáticos foram utilizados como forma de transmitir uma ideia central: a superioridade de um Estado forte e autoritário. Para acentuar a importância do Estado Novo enquanto garante da ordem e progresso do país, os cartazes fazem uma comparação sistemática entre a obra do regime Salazarista e a Primeira República: à desorganização económica e financeira e ao alheamento do Estado democrático e liberal republicano face aos problemas do país, sucede a organização financeira, a melhoria das vias de comunicação, a construção de portos, o ordenamento e progresso social promovidos pelo Estado Novo.

Os cartazes acentuam esta ideia a partir de uma imagem cinzenta e triste da época da Primeira República, enquanto que o “depois” da obra salazarista aparece muito mais colorido, organizado e moderno. O cartaz da série, “Deus, Pátria, Família: a Trilogia da Educação Nacional” é uma esplêndida síntese da pedagogia e moral salazaristas: a imagem revela o lar perfeito, rústico, humilde, analfabeto, patriarcal e cristão. É a apologia da saudável e simples vida do campo, por oposição aos vícios gerados pela vida urbana. Como podemos observar é retratado um lar simples, aconchegado, sem água nem electricidade, sem um jornal ou aparelho de rádio, nada que faça lembrar a indústria, a modernidade. A mulher que, submissa, cumpre a sua missão de esposa e mãe; o pai, chefe de família, que chega do campo onde labuta para angariar o sustento da casa; o crucifixo, o pão e o vinho

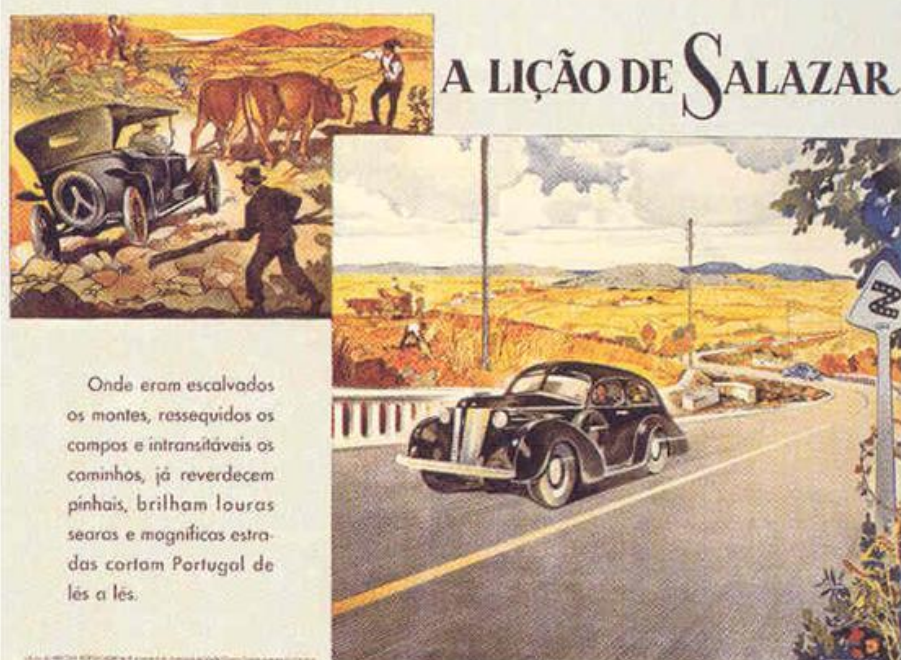
sobre a mesa, fazendo lembrar o sacrifício da missa; os filhos que, reverentemente saúdam o pai, ali o Chefe; ao fundo, o castelo com a bandeira nacional revela a história da pátria.

Figura 2 - Cartazes alusivos à Lição de Salazar.



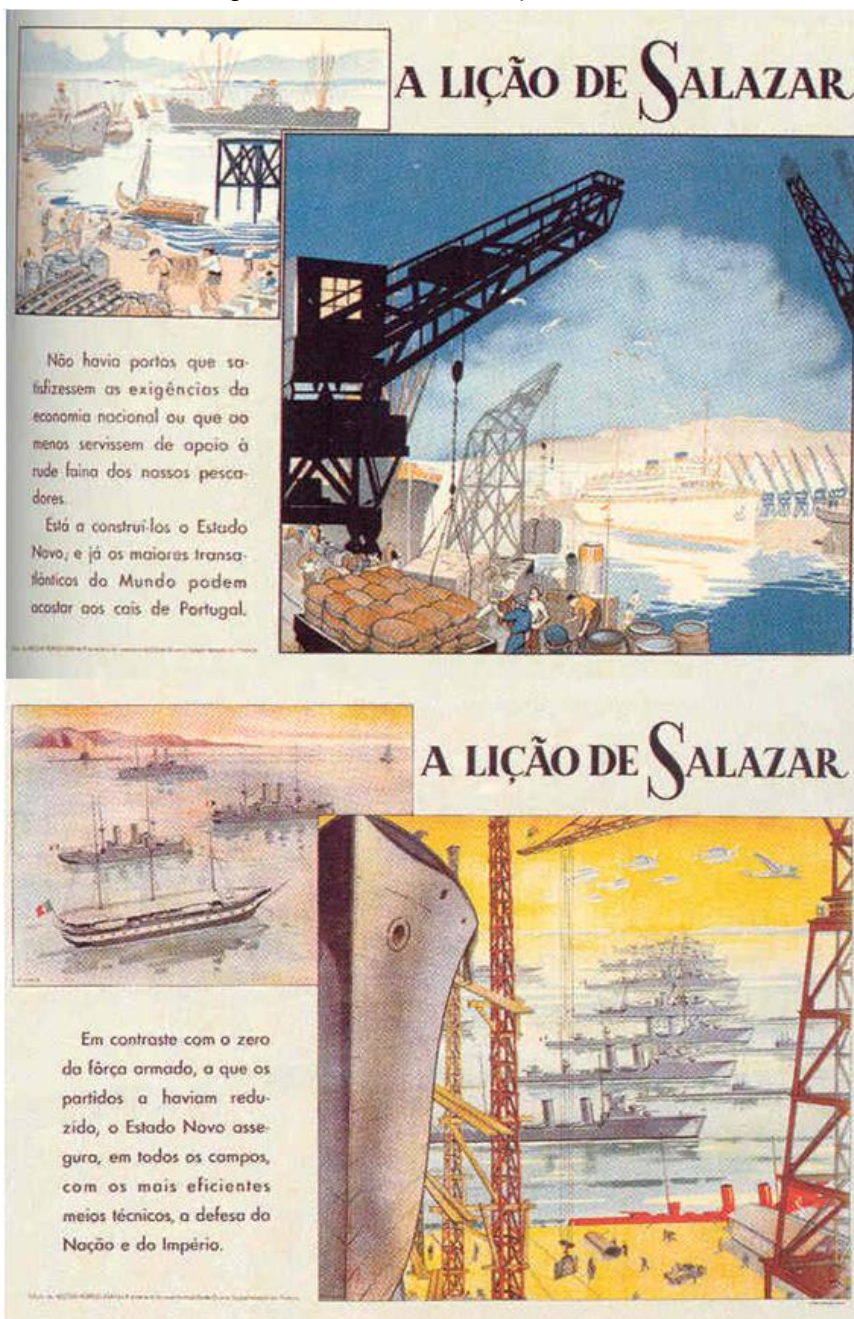
Origem: [http:// filipacruzazevedo.googlepages.com/lição](http://filipacruzazevedo.googlepages.com/lição).

Figura 3 - Cartazes alusivos à Lição de Salazar.



Origem: [http:// filipacruzazevedo.googlepages.com/lição](http://filipacruzazevedo.googlepages.com/lição).

Figura 4 - Cartazes alusivos à Lição de Salazar.



Origem: [http:// filipacruzazevedo.googlepages.com/lição](http://filipacruzazevedo.googlepages.com/lição).

A adoção do livro único de leitura³ também representou uma importante “inovação” do Estado Novo, onde “a ideologia oficial, um dogma monolítico, passou a ser transmitida integralmente pela escola, p. obediência, resignação, caridade, trabalho aturado e patriotismo eram os valores centrais” (Mônica, 1978, p. 345).

O livro único foi criado pela Base X da Junta Nacional de Educação que determinou que em todas as escolas oficiais e particulares se adote o mesmo livro de leitura em cada classe. O livro único da 1ª classe foi publicado pela primeira vez em 1941, o da 2ª classe em 1944 e o da 3ª classe em 1951. Como refere Diniz:

a criação dos livros únicos, segundo o modelo italiano, é própria de um sistema de ensino altamente centralizador. Os dirigentes do Estado Novo estavam conscientes de que, para muitos, o manual de leitura constituía a leitura mais importante da sua vida, não só por ser a primeira, mas pelo valor afetivo de que se revestia (1993, p. 34).

É neste momento que a trilogia “Deus, Pátria e Família” acontece, uma vez que as alterações efetuadas a nível do currículo pedagógico decorrem no sentido de substituir uma variedade de disciplinas pelo famoso livro único, o qual se distancia largamente de um verdadeiro manual de saber e conhecimento, e a prática pedagógica pauta-se por odes ao sistema político vigente (à ditadura), bem como por uma forte componente religiosa. No fundo, as alterações curriculares impostas pautavam-se por mais religião e menos teoria.

No livro único os motivos patrióticos e religiosos são revalorizados. São frequentes frases do tipo “É Deus quem nos manda respeitar os superiores e obedecer às autoridades” (Ministério da Educação Nacional, 1958, p. 75).

3 Em Portugal, a partir de 1941, estabeleceu-se o Livro Escolar único que teve como finalidade não só facilitar o trabalho do professor, como garantir ao Estado o cumprimento dos programas instituídos oficialmente e tentar eliminar o poder crítico que o professor e a professora pudessem ter, pois ao isolá-lo do grupo evitava que ele tomasse consciência da sua identidade profissional. O Livro Único não é mais do que o condensar dos ideais pedagógicos do Estado Novo, isto é, “mais religião e menos ‘teoria’” (Mônica, 1978, p. 282). Nos livros aprovados oficialmente surgem um conjunto de máximas publicadas em anexo ao Decreto-Lei nº 21 014, 19 de Março de 1932 e que consideramos pertinente referir, p. “Obedece e saberás mandar”, “Na família o chefe é o pai, na escola, o chefe é o mestre. No Estado, o chefe é o governo”, “Se tu soubesses o que custa mandar, gostarias de obedecer toda a vida”.

Através do livro único são atribuídos os conceitos pretendidos para as classes superiores e inferiores, ou seja, para os alunos provenientes de classes economicamente superiores e aqueles oriundos da vida no campo, designados portanto de pobres. Mónica, referindo-se ainda a esta questão, acrescenta que:

A sua 'leitura' era condicionada pela posição social dos alunos. Analisando os textos, verifica-se que, na sua maior parte, os valores são apresentados em bipolaridade, o que permite à criança identificar-se espontaneamente com um dos polos. A história da criança rica que dá um brinquedo a uma criança pobre como presente de Natal constitui um exemplo perfeito. Os valores propostos no texto não se limitam à caridade, incluem a gratidão. A reação imediata inconsciente de cada criança seria muito provavelmente identificar-se com a criança da história cuja posição fosse idêntica à sua" (1978, pp. 286 -287).

À gratidão e bondade associam-se valores como a obediência, sendo que havia o dever de obedecer aos que têm o direito de mandar. É estabelecida uma hierarquização no comando de atitudes. No topo da pirâmide estava Deus e somente no elo mais elevado dessa pirâmide humana estava quem haveria de obedecer aos desígnios de Deus e comandar os humanos, neste caso, a figura máxima era Salazar.

Entenda-se que esta hierarquia era aceite de forma natural. Assim, e uma vez que essa hierarquização era concebida especialmente pela condição socio-económica dos alunos, sendo que era também bastante útil ao Estado, a pobreza passou a estar entre os valores a transmitir. Entendida como virtude, a pobreza era essencialmente fundamentada pela religião que faz desta uma fonte de redenção. Tal como a pobreza, também o trabalho era considerado enquanto expiação do pecado original.

O Estado Novo cria assim um regime de ensino apostado na apatia, servindo apenas de veículo para uma doutrina de índole social e repressiva, como indica Mónica "a repressão passou a ocupar o fulcro das práticas escolares ideais" (1978, p. 346).

Tormenta refere que "o livro único é um elemento coercivo que, melhor que qualquer legislação, leva o professor e a professora ao cumprimento de um programa ministerial, contribuindo assim, também, para que a sua identidade se desloque do campo relacional para o eixo professor/manual/Estado" (1996, p. 56).

Figura 5 - Imagens das capas dos livros da primeira, segunda, terceira e quarta classes.



Com a revolução de 1974 e as consequentes alterações políticas, culturais, sociais, educacionais e económicas, verifica-se uma proliferação dos manuais escolares, expressão da liberdade e afirmação das diferenças alcançadas com a revolução de Abril. No entanto e como sublinha Tormenta:

salvo raras e honrosas exceções, os livros escolares continuam a ser o que eram há duas décadas atrás: levam os alunos a acreditarem no que está escrito, retirando-lhes na maior parte dos casos qualquer

perspetiva crítica (...) e servem como alienação dos professores que, na ausência da construção de alternativas ao tradicional, acreditem cada vez mais em “receitas”, em experiências feitas, ainda que estas não se adaptem à realidade da docência que vivem (1996, pp. 57-58).

Os docentes passaram a ser durante muito tempo dependentes do livro escolar, embora ele tenha sido elaborado mais como um auxiliar da aprendizagem dos alunos. O mesmo manual passava de geração em geração, detentor de um saber estático, inabalável, formal e redutor “os livros não ensinam senão a falar sobre o que não se sabe” (Tormenta, 1996, p. 56) contribuindo eficazmente para a reprodução de valores na sociedade.

Enquanto sistema de legitimação, a escola salazarista vai contra os ideais outrora proclamados de integração pela diversidade. A exclusão pela categorização, termo avançado por Postic (1984), cria na escola um meio de frustrações que, num crescendo, se espalham à própria sociedade. Deste modo, para Postic:

categorizar um aluno é recusar-lhe à partida o acesso a um outro estado para além daquele em que é encerrado; é, para o próprio educador, desligar-se voluntária e definitivamente dele; é condená-lo a resignar-se ou a revoltar-se (1984, p. 105).

Ao aluno cabe apenas manter-se no seu papel de figura submissa sob pena de ser alvo de castigos, legitimando assim o autoritarismo inerente à figura do professor.

A este respeito Mónica acrescenta que

as relações entre professor e aluno caracterizavam-se como é natural, pelo autoritarismo. Ao professor cabia o papel de sujeito activo, ao aluno o de objeto passivo (...) inteiramente dependentes do professor, socializados a obedecerem, a curvarem-se, a lisonjearem a solicitarem, a submeterem-se, as crianças ao atingirem a idade adulta, mais facilmente se converteriam nos indivíduos humildes e respeitosos que o Estado Novo pretendia criar (1978, p. 311).

Aqui, o imaginário da criança é, grande parte das vezes, posto de parte sem qualquer misticismo dando lugar a uma opressão exacerbada, como se já não houvesse mais tempo nem espaço para prosseguir nesse fantástico mundo.

Num regime ditatorial o currículo predominante nas escolas não poderá estar desfasado da ideologia que se quer incutir já que ele próprio lhe serve de meio de

transporte. Assim sendo, “(...) não se oferecia qualquer opção aos professores e muito menos aos alunos, relativamente àquilo que a escola ensinava” (Mónica, 1978, p. 281).

Nos anos 70, no governo de Marcelo Caetano e com Veiga Simão como Ministro da Educação, iniciou-se uma reforma do sistema de ensino, com o intuito de se conseguir a democratização da educação. Deste modo, segundo Cortesão (1982, p. 24) Veiga Simão “(...) tentou aquilo que pareceria impossível - um sistema educativo democrático num regime não democrático”.

A reforma de Veiga Simão aconteceu num momento de expansão quantitativa do sistema educativo português, mostrando publicamente “a vontade oficial de investir no domínio da educação” (Benavente, 1990, p. 58).

Com esta reforma foram tomadas várias medidas, entre as quais destacamos as seguintes:

1. o aumento do período de escolaridade obrigatória de 6 para 8 anos (quatro de escola primária e quatro de ensino secundário unificado);
2. a idade de entrada para a escola descia para os 6 anos;
3. a introdução sempre que possível de um período de dois anos de educação pré-escolar;
4. a reforma do sistema de formação de professores através da criação de Escolas Superiores de Educação.

A Revolução de 25 de Abril de 1974 trouxe grandes modificações à sociedade portuguesa e consequentemente à escola primária. O ensino primário ganhou novo impulso, e foram tomadas algumas medidas no sentido da sua democratização. Deste modo, como refere Benavente (1990) elaboraram-se novos programas, a fim de orientar a ação educativa para uma pedagogia ativa e cooperante; estruturaram-se as quatro classes em dois anos e duas fases cada uma; a conceção de avaliação foi revista e procurou-se fomentar a avaliação contínua, através da observação sistemática dos alunos; reduziu-se o número de alunos por classe; adotou-se a gestão democrática das escolas; promoveu-se a participação dos pais na escola; procedeu-se a reformulações na formação inicial de professores com a reestruturação curricular e o aumento de dois para três anos de formação e ainda a criação de associações sindicais.

Depois do 25 de Abril os professores e as professoras do ensino primário que até então tinham estado confinados ao interior da sua sala de aula, entregues às tarefas do ensino da leitura, escrita, aritmética e doutrina cristã, viram as suas funções alargadas. Tornam-se agora animadores culturais, alfabetizadores de cursos de adultos, agentes de desenvolvimento comunitário (cf. Diniz, 1993, p. 44).

Com a publicação do Decreto-Lei nº 290/75 de 14 de Junho surge a necessidade de se construir uma nova sociedade e um homem novo, onde os docentes passam a ser vistos como agentes de transformação social e/ou como atores da revolução cultural.

Nesta altura a função docente passou a ser mais exigente no que diz respeito aos conhecimentos e técnicas científicas e pedagógicas, sendo de assinalar que, segundo Teodoro (1982), a reforma das Escolas do Magistério e o leva a que a percentagem de professores e professoras com habilitação profissional passe de 11,7 em 1973/74 para 27,8 em 1976/77. Esta reforma das Escolas levou ao alargamento da formação de professores e professoras de dois para três anos e a partir de 1977/78 foi exigido para admissão à Escola de Magistério Primário, a habilitação do curso complementar dos Liceus.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), (lei nº 46/86 de 14 de Outubro), a formação de professores e professoras começa realmente a fazer parte das preocupações do Ministério da Educação, que introduz medidas essenciais nesse sentido.

Como pode ler-se no artigo 35.º da LBSE, “A todos os educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito à formação contínua”.

Além de abordar a questão da formação de professores e professoras, a LBSE também atribui especial relevo e atenção aos manuais escolares quando no seu artº 44, nº1 alínea e) os considera como “os recursos educativos privilegiados a exigirem especial atenção, cabendo à administração central a garantia da qualidade pedagógica e técnica dos vários meios didáticos, incluindo os manuais escolares”.

Com o decreto-lei nº 369/90 de 26 de Novembro, o Governo procura exercer algum controle sobre os manuais escolares ao definir os períodos de adopção, critérios de seleção, os regimes de preços e até ao criar comissões científico-pedagógicas por parte do ministério da Educação com a finalidade de elaborarem critérios de seleção dos manuais escolares e emitirem pareceres sobre os mesmos.

Mais tarde com a circular nº 7/DEB/2000 considera-se que o manual escolar, como instrumento de ensino-aprendizagem “é de indiscutível importância e contribui também, através de valores que explicita ou implicitamente veicula, para a formação cívica e democrática dos alunos”.

Mais do que qualquer outro aspeto educacional, o currículo apresenta-se como um projeto ambicioso com a chegada da nova era democrática livre. Despojado dos valores de outrora (Deus, Pátria e Família), dele começam a fazer parte outros, como a formação cívica e cidadania, ou seja,

uma área de formação pessoal e social, que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a

educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito (art.º 47 da LBSE).

Quadro 1 - Valores presentes na legislação na Constituição da República Portuguesa (1976) e na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986)

Valores	Extratos da Constituição da República Portuguesa 1976	Extratos da LBSE	Extratos dos Objetivos Gerais para o ensino básico
Igualdade	“Promover (...) a igualdade real entre os Portuguesas” (artº 9º, alínea d) “Todos os cidadãos (...) são iguais perante a lei” (artº 13)	“Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura (...)” (artº 2º, ponto 1)	“Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses (...)”
Democracia	“A República Portuguesa é um Estado de direito democrático” (artº 2º)	“A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático (...)” (artº 2º, ponto 5)	“Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas (...) democraticamente intervenientes (...)” (artº 7º alínea i)
Liberdade	“Todos têm direito à liberdade (artº 27º, ponto 1)	“formação de cidadãos livres (...)” (artº 2º, ponto 4)	“Proporcionar em liberdade (...)” (artº 7º, alínea n)
Humanismo	“ A vida humana é inviolável (artº 24º, ponto 1)	“(…) valorizando a dimensão humana do trabalho (...)” (artº 2º, ponto 4).	“Fomentar a consciência nacional (...) numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação” (artº 7º, alínea f)

Partindo do princípio de que o aluno começa a ser finalmente encarado como pessoa, sente-se uma necessidade especial de lhe facultar todas as ferramentas para a construção da sua própria formação cívica, bem como para a (re)construção da sociedade ou, porque não, do próprio sistema de ensino.

Factor curioso e contrastante relativamente ao Estado Novo, é o facto de o ensino moral e religioso passar a facultativo. De alicerce no entendimento da pessoa, bem como da própria sociedade, a religião é agora colocada em questão pela experiência científica e investigação. A este respeito, pode ler-se ainda no art.º 47 da LBSE: “Os planos

curriculares dos ensinos básico e secundário integram ainda o ensino da moral e da religião católica, a título facultativo”.

Por oposição à época precedente, onde temos a sociedade com todas as estruturas competentes a dominar o meio educativo; a escola, “entendida como comunidade educativa” (Ministério da Educação, 2000, p. 61), começa a dar cartas no meio social, avaliando comportamentos no sentido de criar uma sociedade mais justa e competente.

Segundo um documento do Ministério da Educação, “a educação escolar deve intervir sistemática e intencionalmente no processo de educação em valores e para os valores dos alunos (...)” (2000, p. 61).

O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Delors et al, 2001, p. 152), afirma que

a Comissão atribui à educação um papel ambicioso no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades (pois) encaramos o próximo século como um tempo em que, por toda a parte, indivíduos e poderes públicos considerarão a busca do conhecimento, não apenas como meio para alcançar um fim, mas como fim em si mesmo. (Por isso) todos vão ser encorajados a aproveitar as ocasiões de aprender que se lhes oferecem ao longo da vida e terão possibilidade de o fazer.

Sob esta ótica, muito se espera dos professores e muito lhes será exigido, pois “a contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável” (Delors *et al*, 2001, p. 152).

O Relatório reconhece que “a importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia (e que) este papel será ainda mais decisivo no século XXI” (Delors *et al*, 2001, p. 152). Neste âmbito, Campelo (2001, p. 49) enfatiza que

é notório que as instituições e a sociedade em geral estão a requerer muito do trabalho do professor, embora nem sempre se questionem as possibilidades e condições de se efetivarem as inúmeras responsabilidades a ele atribuídas, (pois) essas responsabilidades, geralmente de difícil consecução, nem sempre estão definidas com clareza.

Capítulo II – Os saberes dos docentes

Os saberes dos docentes têm sido objeto de discussão por parte de um grande número de autores dentre os quais destacamos Tardif (2002), Saviani (1996), Tardif e Gauthier (1996), Porlán Ariza (1997), Gauthier et al (1998) e Pimenta (1999), que têm procurado mostrar a sua importância para a formação e desenvolvimento profissional dos professores.

Destacamos, também, a contribuição de Paulo Freire que, na obra já por nós referida *Pedagogia da Autonomia*, nos deixou um excelente estudo sobre este tema.

Segundo Campelo (2001), apesar de utilizarem diversas nomenclaturas para designar esses saberes, os estudos sobre essa questão pretendem contribuir para:

a) confirmar a construção e o reconhecimento da identidade profissional do docente;

b) formar professores para desenvolverem um ensino, a cada dia, mais coerente com os fins da educação socialmente estabelecidos, apesar das diversidades que marcam a sua vida e o seu trabalho.

Nesta linha, Borges (2002) considera que são necessários alguns marcos, para evidenciar a forma como os saberes dos docentes são tratados, pois sob expressões como *knowledge* em inglês, *savoir* e ou *connaissance* em francês, saberes ou conhecimentos em português, diversos estudos abordando a mesma temática, exploram-na a partir de outras categorias como crenças, representações, concepções, competências e pensamentos.

As concepções do Saber

As concepções do Saber têm sido exploradas por diferentes autores e segundo Bombassarro (1992) a palavra Saber pode ser usada em diversos contextos e de diversos modos. Para Platão, Saber denota uma opinião verdadeira acompanhada de uma explicação e de um pensamento fundado (*episteme*).

Bombassaro (1992) assinala dois modos possíveis de interpretação do uso da expressão Saber. O primeiro está ligado à crença, já que Saber implica em crer. Neste caso, “saber que” significa “crer em”. Este sentido, revela uma forma “proposicional”, pois o conteúdo “é sempre expresso por uma proposição, que pode ser verdadeira ou falsa”, mas que indica uma crença pessoal em alguma coisa. O outro modo de interpretação do Saber, está relacionado ao poder. Nesta circunstância, dizer que “se sabe” equivale a dizer que “se pode”. Bombassaro (1992) assinala que, no primeiro caso, o “saber/crer” está ligado a uma dimensão prática enquanto no segundo, o “saber/poder” está ligado à aptidão e à disposição.

Assim, segundo o autor supracitado, a noção de Saber indica: “ser capaz de”, “compreender”, “dominar uma técnica”, “poder manusear”, “poder compreender”, remetendo-o ao mundo prático que além de ser condição de possibilidade de qualquer noção é, também, o lugar efetivo onde a noção pode ser produzida.

Outra concepção de Saber é referida por Furió (1994) que do ponto de vista filosófico, assinala que os saberes ou conhecimentos podem ser classificados em três grupos:

- › Saberes ou conhecimentos declarativos - também designados descritivos ou factuais, por meio do qual sabemos expressar em forma de proposições o que acontece ou o que pensamos sobre um determinado conceito. Este tipo de saberes ou conhecimentos, procuram responder ao que é, o que acontece, de forma descritiva;
- › Saberes ou conhecimentos processuais ou procedimentais - relativos às habilidades ou destrezas que dominamos e que, em geral, se demonstram por meio da ação de um saber-fazer. Estes tipos de conhecimentos manifestam-se quando se responde ao como se faz uma coisa e, em geral, se pode demonstrar fazendo-a. Existe também quando se expressam os argumentos de uma resposta em forma proposicional;
- › Saberes ou conhecimentos explicativos – implicam o domínio de teorias (compreendidas como construções dinâmicas de hipóteses) que dão significado aos dois tipos de conhecimentos anteriores e se caracterizam pelo seu poder predicativo. Estes tipos de conhecimentos respondem ao porquê dos s e conceitos.

Considerando a noção de Saber como aptidão/disposição, expressa por Bombassaro (1992), chegamos à noção de saberes docentes que a seguir se apresenta.

Os saberes necessários à prática docente

Entendemos que o docente é um profissional que detém saberes de diversa natureza, pelo que o “saber profissional” que orienta a sua atividade insere-se na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias, competências. Neste sentido, o “saber profissional” dos professores é constituído não por um “saber específico”, mas por vários saberes de diversa natureza, de diferentes origens, aí incluídos, também, o saber-fazer e o saber da experiência feito.

Esta pluridimensionalidade do saber profissional dos professores é sublinhada por Tardif e Gauthier, para quem “o saber docente é um saber composto de

vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados” (1996, p. 11).

Os professores e as professoras na sua prática docente necessitam de utilizar diferentes saberes necessários à consecução dos objetivos previamente definidos.

Sob este aspeto, Tardif, Lessard e Lahaye mostram-nos que “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, (pois) sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações” (1991, p. 218). Assim, afirmam os autores, para dar conta dos objetivos traçados, os professores e as professoras comumente utilizam: os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência. Desse modo, essa mescla de saberes, para Tardif, Lessard e Lahaye (1991) constitui, possivelmente, o que é necessário saber para ensinar.

No âmbito desta questão dos saberes dos professores e as professoras, Pimenta (1999) refere que a mobilização dos “saberes dos professores”, ou “saberes da docência” (Pimenta, 1999), é um passo importante para mediar o processo de construção da identidade profissional dos professores. Sob este aspeto, indica que esses saberes são constituídos por três categorias: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos, aqui entendidos como os que viabilizam a “ação de ensinar”.

A autora incorpora ao que denomina “saberes do conhecimento” os saberes disciplinares e curriculares identificados por Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e dá uma conotação especial aos “saberes da experiência” destacando dois níveis: os saberes das experiências dos(as) alunos(as) – futuros professores e professoras, construídos durante a vida escolar e os saberes da experiência produzidos pelos professores e as professoras no seu trabalho pedagógico quotidiano.

Gauthier *et al* (1998), Tardif, Lessard e Lahaye (1991) que vivenciam uma outra realidade educacional/escolar, têm apresentado uma significativa produção no campo dos saberes dos professores e as professoras. Partindo da afirmação de que o ensino é um ofício universal, portador de uma longa história e com origem que remonta à Grécia antiga, Gauthier *et al* (1998) sustentam que este ofício ainda mantém nos nossos dias, um papel fundamental na sociedade. Entretanto, apesar desta longevidade do ofício de ensinar, “mal conseguimos identificar os atos do professor que, na sala de aula, tem influência concreta sobre a aprendizagem dos alunos, e estamos apenas começando a compreender como se dá a interação entre educador e educandos” (p. 17).

Os autores evidenciam que há muita dificuldade em se definir a natureza do ensino e o que é pertinente saber para ensinar, pois a falta de estudos que revelem o quotidiano das salas de aula não permite que se identifiquem “o que acontece quando o

professor e a professora ensinam e o que ele faz exatamente para instruir e educar as crianças” (Gauthier *et al*, 1998, pp. 17-18).

Os autores citados revelam a existência de seis categorias de “saberes dos professores”: os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes das ciências da educação, os saberes da tradição pedagógica, os saberes experienciais e os saberes da ação pedagógica. Esses saberes necessários ao ensino, formariam uma espécie de reservatório no qual o professor e a professora se abasteceriam para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino.

A categorização feita por Gauthier *et al* (1998) traz-nos indicações precisas dos tipos de saberes que são mobilizados pelos professores, entretanto, é discutível a alusão de que estes saberes formam uma espécie de reservatório ao qual o docente recorre. A afirmação dos autores deixa transparecer que os *saberes* estão disponíveis num armário com várias gavetas, ao qual o docente deverá recorrer sempre que necessite utilizar um determinado saber. No entanto, temos consciência de que na prática não é assim, tão simples, ir ao armário e retirar o *saber* que precisamos de utilizar numa determinada situação de ensino.

Para Pimenta, os saberes necessários ao ensino são reelaborados e construídos pelos professores “em confronto com suas experiências práticas, quotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (1999, p. 29) e, nesse confronto, há um processo de cooperação e troca de experiências entre os seus pares, o que permite que os professores a partir de uma reflexão na ação e sobre a ação, possam constituir os seus saberes necessários ao ensino.

Desse modo, os saberes dos docentes aprendidos durante a formação inicial (saberes das disciplinas e saberes da formação profissional), irão ser reformulados e reconstruídos no dia-a-dia de cada aula, a partir dos saberes curriculares, dos saberes científicos e dos saberes de experiência feitos.

Com referência aos saberes que devem ser construídos pelos professores no seu processo de formação inicial e continuada, Saviani (1996) identifica cinco categorias de saberes: os saberes atitudinais, os saberes crítico-contextuais os saberes específicos, os saberes pedagógicos e os saberes didático-curriculares, entendendo que são esses os saberes que todos os docentes devem dominar e que, devem integrar o seu processo de formação.

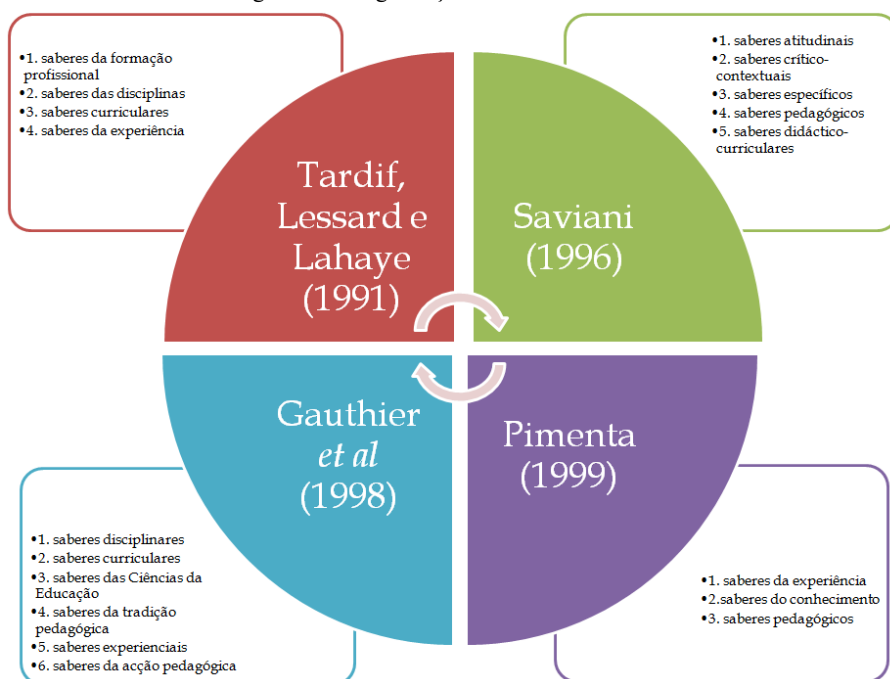
Saviani alerta ainda para o facto de que o docente é aquele que educa, e para tal precisa de saber educar, precisa de aprender, precisa de ser formado e de ser educado para ser educador, precisa dominar os saberes implicados na ação de educar. Sob essa ótica, o autor afirma que se invertem os termos da questão, p. “em lugar de os saberes

determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador” (1996, p. 145).

A afirmação de Saviani (1996) contribui para a construção de referenciais que nos permitem afirmar que as concepções de educação e de ensino dos docentes determinam os tipos de saberes que são mobilizados em determinadas situações na sala de aula e fora dela.

De seguida apresentámos um quadro referente à categorização dos saberes docentes, para uma melhor visualização aspetos antes referidos.

Figura 6 - Categorização dos saberes docentes.



Um dos saberes que os autores citados apontam, à excepção de Saviani (1966), como saberes necessários ao ensino, são os saberes da experiência. No entanto, entre eles, há uma certa diferenciação, como passamos a descrever.

Enquanto para Gauthier *et al* (1998) os saberes da experiência são feitos de pressupostos e de argumentos não verificados por meio de método científico, para Tardif, Lessard e Lahaye (1991) esses saberes formam um conjunto de representações a partir dos quais os professores e as professoras orientam sua profissão. Para Pimenta (1999), eles referem-se aos saberes produzidos pelos professores no seu trabalho quotidiano.

Por sua vez, para Porlán Ariza *et al* (1997), os saberes da experiência referem-se aos saberes produzidos pelos professores no exercício da docência; brotam da experiência e são por ela validados; podem manifestar-se como crenças explícitas, imagens, metáforas e princípios de atuação.

Segundo Tardif e Gauthier (1996), os saberes da experiência são definidos como um conjunto de saberes atualizados, adquiridos e exigidos no âmbito da prática profissional, constituindo assim a cultura docente em ação. Porém, complementam os autores citados, os saberes da experiência não constituem um grupo de saberes entre outros, mas o próprio centro de gravidade da competência profissional dos docentes, pois são formados de todos os outros saberes e retraduzidos e submetidos às certezas originadas da prática e da vivência no contexto real profissional. O saber da experiência também é um saber plural.

O que caracteriza o saber da experiência ou saber prático é o facto de se originar da prática quotidiana da profissão, sendo por ela validado. Tardif, Lessard e Lahaye afirmam que “para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência, (pois) é através deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira” (1991, p. 227).

Desta forma, é importante que possamos conhecer os saberes da prática ou da experiência dos professores, pois eles nos fornecerão pistas necessárias para entender como os professores e as professoras produzem o contexto de seu trabalho pedagógico.

A respeito desses saberes, Tardif e Gauthier (1996) apontam uma diferenciação entre saberes de experiência e saberes da experiência. Para os autores, os saberes de experiência referem-se aos saberes adquiridos no quotidiano diário de cada um e os saberes da experiência são aqueles relacionados à prática do professor.

O quadro a seguir apresentado propõe um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores, saberes estes que resultam dos diferentes contextos de socialização vividos pelos professores.

Figura 7 - Os Saberes dos docentes.

Saberes dos Professores	Fontes Sociais de Aquisição	Modos de Integração no Trabalho Docente
<ul style="list-style-type: none"> • Saberes pessoais dos professores • Saberes provenientes da formação escolar anterior • Saberes provenientes da formação profissional para o magistério • Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho • Saberes provenientes da sua própria profissão, na sala de aula e na escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Família, ambiente de vida, e educação no sentido lato, etc.. • A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados • Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc. • Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.. • A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pela história de vida e pela socialização primária • Pela formação e pela socialização pré-profissionais • Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores • Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas • Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Os trabalhos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) apontam que “o saber docente se compõe na verdade de vários saberes provenientes de diferentes fontes” (p.216). Nesse sentido, a prática pedagógica envolve os diferentes saberes: os saberes das disciplinas (conteúdos a serem ensinados), os saberes curriculares (programas das disciplinas), os saberes profissionais (das ciências da educação), os saberes da experiência (produzidos no quotidiano) e os saberes culturais (relativo à cultura do professor).

Esses autores definem o saber docente “como plural formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência” (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991, p. 218).

Tardif et al (1991) caracterizam o saber docente como heterogêneo e plural por ser constituído de vários saberes evidenciados anteriormente. Em outro texto, Tardif (2000 a) aponta outras características específicas dos saberes docentes. Para este autor, os saberes docentes são temporais, porque resultam de um processo de construção ao longo do exercício profissional; são ecléticos e sincréticos em virtude de que no decorrer da sua trajetória profissional o professor e a professora utilizam teorias, concepções e técnicas; são personalizados e situados, pois são adquiridos e incorporados à carreira docente e são difíceis de serem dissociados das pessoas, das suas experiências e das suas atividades profissionais.

Essas características citadas por Tardif fornecem uma contribuição valiosa e significativa para a compreensão da atividade docente por expressarem o resultado de pesquisas sobre a ação docente como um processo de construção e não de reprodução.

Noutro texto Tardif (1999) faz uma análise acerca dos saberes profissionais e a sua relação com a questão da profissionalização do ensino e da formação dos professores. Compreende que o conhecimento profissional apresenta as seguintes características: a) é especializado e formalizado; b) é adquirido na maioria das vezes na universidade que prevê um título; c) é pragmático, pois busca solucionar problemas; d) é destinado a um grupo que poderá fazer parte deles; e) é avaliado e autogerido pelo grupo de pares; f) requer improvisação e adaptação às novas situações numa atitude de reflexão; g) exige uma formação contínua no desenvolvimento da sua evolução; h) sua utilização é da competência do próprio profissional.

Vale ressaltar que a introdução e o desenvolvimento destas características no ensino e na formação de professores têm sido um dos objetivos perseguidos pelo movimento de profissionalização docente preocupado em construir um repertório de conhecimento e definir competências para a formação e a prática do magistério.

Tardif define o Saber docente num sentido amplo que engloba “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (2000, pp. 10-11).

Quanto aos saberes pedagógicos Tardif et al (1991) entendem que estes,

Apresentam-se como doutrinas ou concepções produzidas por reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas, mais ou menos coerentes, de representações e de orientações da atividade educativa (p.219).

Nesse sentido, os saberes pedagógicos englobam as teorias e as concepções geradas de reflexões contínuas dos problemas que a prática docente apresenta. Esses saberes são construídos e mobilizados pelos professores nos diferentes contextos e incorporados à sua formação profissional. Vale ressaltar que as instituições de formação de professores desempenham um papel essencial na transmissão e aquisição desses saberes.

Etapas da vida e percursos profissionais dos docentes

As investigações que se centram no método autobiográfico têm salientado a “importância de pensar a atividade profissional e a atividade de formação numa perspectiva

por um lado integrada (as duas vertentes não são hoje dissociáveis)e, por outro lado, numa perspectiva diacrónica” (Canário, 2001, p. 36) rompendo deste modo com uma conceção estática do modo como se percepçiona a relação entre o mundo da formação e o mundo do trabalho, rompendo assim com a previsibilidade da passagem do primeiro para o segundo, substituindo-a pela incerteza.

Os estudos desenvolvidos sobre os percursos profissionais dos docentes referem que existem diferentes etapas na vida pessoal e profissional que influem sobre o professor e a professora como pessoa (Fuller, 1969; Vonk, 1989; Huberman, 1989).

Segundo Vonk (1989), os professores passam da “threshold phase” para a “phase of growing into the profession” (citado por Flores, 2002, pp. 75-76). Por sua vez, também os estudos que comparam os professores “novice” e os professores “expert” têm ganho cada vez mais importância. A isso se refere Huberman ao afirmar que “o desenvolvimento de uma carreira é, pois, um processo, não uma série de acontecimentos. Para alguns, esse processo pode parecer linear, mas, para outros, há oscilações, regressões, becos sem saída, declives, descontinuidades” (1989, p. 142).

Cada uma destas fases não são de passagem obrigatória, e existem aspetos ou situações pessoais, profissionais, contextuais que influenciam os professores e as professoras.

Neste sentido, gostaríamos de fazer referência ao trabalho precursor e hoje tornado clássico de Fuller (1969) que apresenta três estádios de preocupação pelos quais passam os professores e as professoras ao longo da sua carreira profissional.

A fase de pré-ensino (Fuller, 1969), também designada por Huberman de entrada na carreira, constitui o período que abrange os primeiros anos, nos quais os professores e as professoras realizam a transição de estudantes para professores e professoras. As mudanças sofridas pelos professores e as professoras ao passar de estudantes a professores e professoras principiantes e, destes a professores e professoras experientes, sucedem-se mediante uma série de etapas e transições entre etapas, “que normalmente se veem de certa maneira como irreversíveis” (Burden, 1990, p. 311). O que leva à mudança são, fundamentalmente, as características pessoais e a estimulação que recebem do meio em que interagem.

Nesta fase os professores e as professoras apresentam sobretudo preocupações de sobrevivência (Fuller, 1969), sendo caracterizada por ser um período de tensões e mudanças, em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores e as professoras principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguir manter um certo equilíbrio pessoal.

Como refere Vonk, a iniciação ao ensino deve ser entendida “como parte integrante do contínuo do processo de desenvolvimento profissional do professor” (1993,

p. 4). Neste sentido, esse período de formação consiste sobretudo no desenvolvimento profissional, na medida em que se pretende que os professores e as professoras adquiram saberes, destrezas e atitudes adequadas ao desenvolvimento de um ensino de qualidade.

Wilson e D'Arcy definem a iniciação como “o processo mediante o qual a escola realiza um programa sistemático de apoio a professores para introduzi-los na profissão, ajudá-los a abordar os problemas de maneira a fortalecer sua autonomia profissional e facilitar o seu contínuo desenvolvimento profissional” (1987, p. 143). Desse ponto de vista, nesta fase o grupo de pares e toda a comunidade educativa desempenham um papel fundamental no apoio aos professores e às professoras principiantes.

Por sua vez, para Burke, Fessler e Christensen (1984), a etapa de iniciação define-se geralmente como os primeiros anos da carreira, quando o docente se socializa no sistema educativo. É um período em que o professor e a professora principiantes se esforçam por aceitar os outros e procura atingir um nível de segurança no trato com os problemas e questões de cada dia. Neste sentido, os primeiros anos não só representam uma oportunidade de aprender a ensinar, como também podem implicar mudanças de âmbito pessoal. Sobressai como característica desse período a insegurança e a falta de confiança em si mesmos, aspetos estes visíveis nos professores e nas professoras principiantes.

Como assinalam Johnston e Ryan, “os professores no seu primeiro ano de docência são estrangeiros num mundo estranho, mundo que ao mesmo tempo conhecem e desconhecem. Embora tenham dedicado grande número de horas nas escolas vendo professores e envolvidos nos processos escolares, os professores e as professoras principiantes não estão familiarizados com a situação específica na qual começam a ensinar” (1983, p.137).

Por sua vez, Simon Veenman (1984) utilizou o conceito de “choque da realidade” para se referir às situações de mudança que muitos professores atravessam no seu primeiro ano de docência.

Segundo o autor supracitado, as causas deste choque são diversas e referem-se a factores de ordem pessoal e contextual, nomeadamente a escolha equivocada da profissão, atitudes e características pessoais inadequadas, formação inadequada (muitas vezes, demasiado teórica e pouco relevante para a prática), uma situação escolar problemática (relações autoritárias e burocráticas, estruturas organizativas rígidas, isolamento no local de trabalho, escassez de equipamentos, sobrecarga de trabalho, pressão dos pais, multiplicidade de funções e tarefas a desempenhar), etc..

Esta situação conduz ao distanciamento das conceções iniciais e à mudança de atitudes: de progressistas e inovadoras a tradicionalistas e conservadoras, prevalecendo, muitas vezes, “atitudes de custódia” na relação pedagógica com os alunos (Vonk, 1984; Veenman, 1988; Sarmiento, 1994). Daí que as primeiras experiências de exercício

autônomo de funções docentes se caracterizam pela sobrevivência pessoal e profissional, onde predominam a ética da prática e o método do ensaio-erro (Veenman, 1984).

Valli (1992) sugere que os problemas que mais ameaçam os professores e as professoras principiantes são a imitação acrítica de condutas observadas noutros professores; o isolamento em relação aos seus colegas; a dificuldade para transferir o conhecimento adquirido na sua formação; e o desenvolvimento de uma concepção técnica do ensino.

Como referem Huberman e Schapira “há uma evolução de condutas e de atitudes do professor durante a carreira, que provoca mudanças na maneira como os professores e as professoras fazem e percebem o seu trabalho, e que essas modificações vão, por sua vez, repercutir-se sobre os trabalhos e atitudes escolares por parte dos alunos” (1985, p. 30).

Outro aspeto que julgamos pertinente acrescentar prende-se com o facto dos professores nos seus primeiros anos de docência, terem de abrir mão dos sonhos, provisória ou definitivamente, e terem consciência que ser professor é estar dentro de uma carreira, sujeito às suas regras, suas vantagens e desvantagens. Este aspeto prende-se com a socialização dos professores, onde esta origina uma perda do encantamento inicial pela profissão (Dubar, 1997) com o “choque de realidade” pelo qual passa o docente, pressionado por esse real que deve ser assimilado (Veenman, 1984, p. 144). Para aquelas que ingressam na carreira estável mais tarde, significa amargar essa realidade vezes seguidas e espantar-se e chocar-se a cada reingresso, sendo que, por fim, até elas mesmas desconhecem o que as faz prosseguir.

Os sociólogos encaram a entrada no mundo do trabalho como um processo universal que envolve a transição do jovem adulto no seio da instituição familiar e escolar para outra instituição, a do trabalho. A socialização é assim um processo sempre difícil e os principiantes experimentam sempre um determinado grau de choque no contato com a realidade.

Outro aspeto que nos parece pertinente sublinhar prende-se com o facto de que aos professores e professoras em início de carreira se colocam certos desafios que principiantes de outras profissões não enfrentam e que se devem à forma como as escolas estão organizadas. Como exemplo Arends (2000) assinala que são atribuídas aos professores principiantes as mesmas responsabilidades de liderança que são atribuídas aos professores mais experientes. Outro aspeto refere-se ao dos professores principiantes se sentirem sozinhos, com pouca ajuda direta dos colegas, devido ao isolamento de grande parte das escolas. Este aspeto, embora traduza por um lado, uma limitação para os professores e as professoras, por outro lado apresenta um lado positivo pois proporciona-lhes espaço de manobra e de liberdade para construírem o seu próprio caminho.

Arends sublinha que “o professor em início de carreira é um estranho numa terra que nunca viu, um território cujas regras e costumes e cultura são desconhecidos, mas que tem de assumir um papel significativo nessa sociedade” (2000, p. 486).

Para Huberman, o docente passa por uma fase inicial de exploração, correspondente aos 2-3 primeiros anos de ensino, em que procura determinar os parâmetros da situação de ensino e os comportamentos que devem ser adoptados pelo professor. Todavia, a exploração pode assumir aspetos diferentes, dos quais os mais significativos são: a sobrevivência e a descoberta, com a entrada na carreira, que traz o sentimento de choque da realidade, mas implica explorações e experimentações.

Tardif (2002), num estudo sobre os saberes docentes e a formação profissional sublinha que é difícil pensar que os professores e as professoras possam adquirir competências pedagógicas quando não possuem um mínimo de estabilidade profissional, pois os professores e as professoras “com vaga precária”, vivem mudanças intensas e constantes que os obrigam a uma constante adaptação. Conforme o autor “as pessoas em situação precária não possuem um cargo estável e têm que andar de escola em escola (...)” (Tardif, 2002, p. 93). Esse mudar constante implica um eterno recomeço, conhecer nova escola, novos alunos, novas expectativas, “significa estar sempre no início da escada” (Tardif, 2002, p. 94).

Entre os quatro e seis anos de experiência docente, produz-se a fase de estabilização (Huberman, 1988) que frequentemente coincide com a obtenção de um cargo efetivo como professor e com o estabelecimento de um compromisso deliberado com a profissão. Esta etapa caracteriza-se por um acréscimo do sentimento de segurança e auto-confiança nas suas capacidades. Os professores e as professoras nesta etapa atuam de forma mais autónoma e independente e geralmente sentem-se bem integrados no contexto educativo onde estão inseridos.

Esta fase resulta de uma escolha pessoal e subjetiva do ensino como carreira e de um ato administrativo, significando por isso um “comprometimento definitivo”, a “tomada de responsabilidade”, a “consolidação de um repertório pedagógico de base” no seio da classe, a pertença a um corpo profissional e a independência e autonomia. São frequentes nesta fase os sentimentos de uma crescente competência pedagógica que cria a sensação geral de segurança, descontração e confiança.

Na opinião de Huberman (1988), a estabilização conduz a uma fase de experimentação e diversificação, que se passa entre os 7 e 25 anos de carreira.

É uma fase que não é igual para todos os professores e as professoras. Para alguns deles, as suas energias canalizam-se principalmente na melhoria da sua capacidade como docente: diversificam métodos de ensino, experimentam novas práticas, e frequentemente procuram fora da escola um estímulo profissional. Outro grupo de professores centra os

seus esforços na procura da promoção profissional pelo desempenho de funções administrativas. Um terceiro grupo de professores caracteriza-se por irem eles, pouco a pouco, diminuindo os seus compromissos profissionais, alguns abandonando a docência ou dedicando-se paralelamente a alguma outra coisa. Para esses professores, esta fase supõe uma Reformulação, cujas características podem ir de um ligeiro sentimento de rotina a uma crise existencial real em relação à continuação na carreira (Huberman, 1988).

Na sequência da fase de questionamento é possível identificar-se, por volta dos 25 a 35 anos de carreira, um período caracterizado por uma descida do nível de ambição pessoal, do nível de investimento e um aumento da sensação de confiança e serenidade em situação de sala de aula e um distanciamento afetivo nas relações com os alunos. Mas, em contrapartida, estes professores evocam uma grande serenidade em situação de sala de aula, apresentam-se como menos sensíveis, ou menos vulneráveis à avaliação dos outros, quer se trate do inspetor, dos colegas, dos encarregados de educação, ou dos alunos. Também podemos destacar o conservadorismo que corresponde a uma tendência que se verifica com a idade, no sentido de maior rigidez, uma resistência maior às inovações, uma nostalgia do passado, uma mudança face ao futuro.

A quarta etapa representa a busca de uma situação profissional estável, e desenvolve-se entre os 40 e os 50-55 anos. Este é um período que pode ser de mudança mais ou menos traumática para os professores e as professoras, que frequentemente se questionam sobre a própria eficácia como docentes. Influi também, o facto de estarem rodeados de gente mais jovem, tanto por parte dos alunos (que cada vez chegam mais jovens) como dos seus próprios colegas. Há dois grupos de professores: o primeiro caracterizado pela serenidade e distanciamento afetivo.

Como acrescenta Cavaco (1983), nesta fase, os docentes afirmam sentir a perda de dinamismo e a necessidade de uma reflexão mais global e descentrada, que os conduz a um maior distanciamento e serenidade, mas também ao cansaço dos rituais de uma profissão cada vez mais exigente.

Trata-se, como assinala Leithwood (1992), mais de um estado de ânimo em que os professores e as professoras se sentem menos enérgicos, até mesmo menos capacitados, porém mais relaxados, menos preocupados com os problemas quotidianos dos alunos. Vai-se produzindo, também, um distanciamento afetivo em relação aos alunos, provocado principalmente porque os alunos vêem o professor e a professora mais como um pai do que como um igual. Estes são professores que deixam de se preocupar com a promoção profissional e se preocupam mais em ter prazer com o ensino.

Esses professores convertem-se na coluna vertebral da escola, os guardiões de suas tradições. Os de um segundo grupo, no entanto, se imobilizam, tornam-se amargurados e é pouco provável que se interessem pelo próprio desenvolvimento profissional. É a fase chamada conservadorismo: tem a ver com a atitude, de alguns

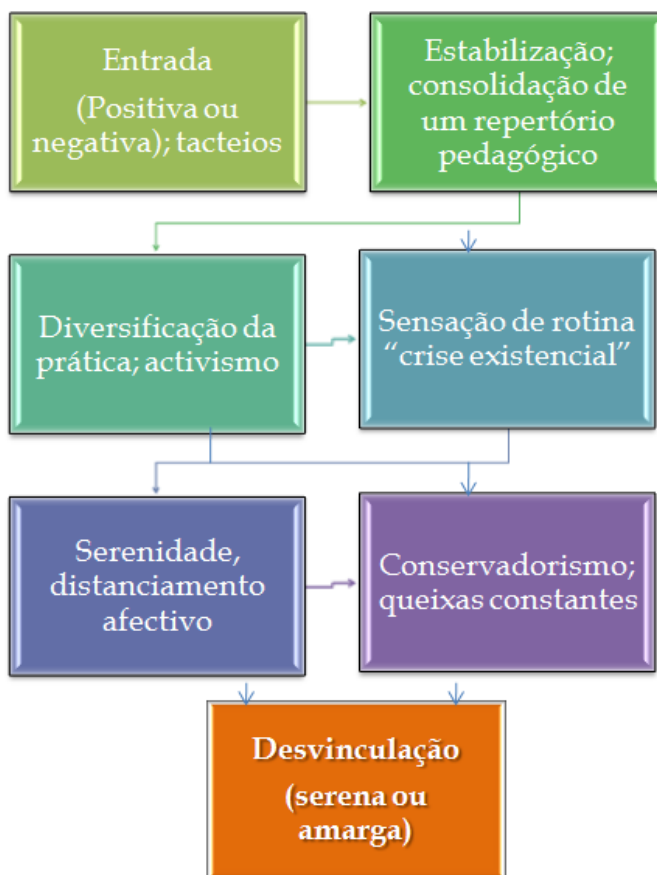
professores de entre 50 e 60 anos, de queixa sistemática contra tudo: os colegas, os alunos, o sistema. É uma queixa não construtiva e, pois, conservadora (Huberman, 1989).

No final da carreira profissional dos 35 a 40 anos de carreira, é frequente uma libertação progressiva do investimento no trabalho e uma maior consagração de tempo a interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão. Trata-se de um fenómeno que se pode considerar de desinvestimento nos planos pessoal e institucional, um retrocesso face às ambições e ideias presentes à partida.

A última etapa identificada por Huberman (1989) é a preparação para a aposentadoria. Encontram-se três padrões de reação diante dessa etapa: uma é um enfoque positivo, e supõe um interesse em especializar-se ainda mais, preocupando-se mais com a aprendizagem dos alunos, trabalhando com os colegas com quem se dá melhor. Um segundo padrão é o defensivo que, sendo semelhante ao anterior, mostra menos otimismo e uma atitude menos generosa relativamente às experiências passadas. Finalmente, Huberman (1989) refere os desencantados, pessoas que adotam padrões de desencanto com respeito às experiências passadas, estão cansadas e podem ser uma frustração para os professores e as professoras mais jovens.

Juntamente com as pesquisas que investigaram os processos de mudança, aprendizagem e desenvolvimento dos professores, têm sido realizadas pesquisas sobre os processos de desenvolvimento profissional. Um desses processos é o de diagnóstico de necessidades. As necessidades formativas dos professores foram definidas como “aqueles desejos, problemas, carências e deficiências percebidas pelos professores no desenvolvimento do ensino” (Montero, 1987, p. 10). Dessa perspectiva, representam auto-percepções individuais relativas a dificuldades, problemas, identificados de forma individual ou coletiva. Por outro lado, Blair e Lange (1990) propõem que uma necessidade “define-se pela discrepância entre o que é (a prática habitual) e o que deveria ser (a prática desejada). Por tanto, as necessidades devem ser levadas em conta em função de metas especificadas” (p. 146). Dessa perspectiva, o critério de referência da necessidade não é tanto interior (auto-percepção), como exterior, sobre a base das metas identificadas pelo sistema.

Figura 8 - As fases da carreira de ensino.



Adaptado de Huberman (1989).

Através de uma análise ao quadro podemos constatar a existência de uma linha única da fase da entrada na carreira à fase de estabilização. A fase de estabilização é o resultado de uma tomada de decisão sobre o ensino como carreira, revelando um compromisso com a instituição. Normalmente estão associados sentimentos de uma crescente competência pedagógica que origina uma sensação de confiança e segurança na profissão. A fase de diversificação conduz à experimentação podendo originar, por um lado, a consolidação pedagógica levando á diversificação do material didático, dos métodos e técnicas pedagógicas e por outro à tentativa de maximizar a prestação na sala de aula. Esta fase poderá dar origem ao questionamento que pode consistir num balanço da vida profissional, fruto de uma crise existencial de maior ou menor grau, e mais cedo ou mais tarde, consoante o género – maior e mais cedo nos homens que nas mulheres, segundo Huberman (2000) – levando alguns mesmo a ponderarem a mudança de profissão. Poderá seguir-se uma fase de serenidade e de distanciamento afetivo, caracterizado pela descida do

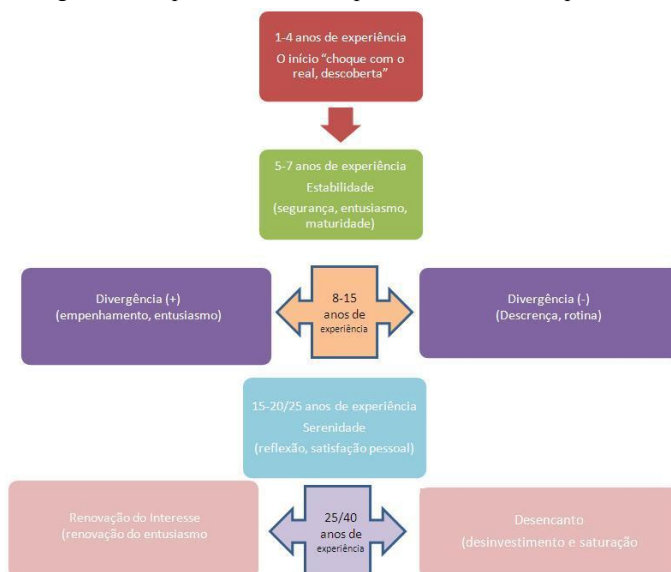
nível de ambição pessoal e profissional, em que muitos lamentam mesmo a fase de maior ativismo por que passaram.

O conservadorismo, que surgirá posteriormente, caracteriza-se por uma maior rigidez e resistência às inovações, uma nostalgia do passado, uma mudança de óptica em relação ao futuro, uma atitude negativa em relação ao ensino e à política educativa do governo.

No fim da carreira é frequente encontrar-se um desinvestimento progressivo no trabalho e uma maior consagração do tempo a atividades exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão. Poderá ser um desinvestimento sereno, se encarado positivamente, ou amargo, caso não o seja.

Outro dos autores que se debruçou sobre as fases da carreira foi José Carlos Gonçalves que obteve alguns resultados semelhantes aos de Huberman. Para Gonçalves a carreira dos docentes do ensino primário desenrola-se ao longo de cinco fases de desenvolvimento profissional: o início em que pode ocorrer o entusiasmo ou pelo contrário, a desilusão; a estabilidade entre os cinco e os sete anos de serviço; a divergência entre os oito e os quinze anos de carreira, distinguindo-se entre os professores muito empenhadas e as que apresentam saturação; a serenidade entre os quinze e os vinte e cinco anos de serviço, caracterizada pelo distanciamento afetivo; no final da carreira pode ocorrer um renovado interesse pela profissão, ou pelo contrário, um maior cansaço e saturação, tal como podemos observar na figura a seguir apresentada.

Figura 9 – Etapas da carreira dos professores do ensino primário.



Adaptado de Gonçalves (1995).

Capítulo III – A mulher no Sistema Educativo Português

Antes de ser pensada em termos de género, a diferença dos sexos era pensada a partir do “sexo mais diferente”, o sexo feminino, em relação à evidência do referente masculino. O pensamento do século das luzes baseava-se na ideia, nova para a época, de uma natureza anatómica, biológica, diferente entre os sexos. Por sua vez, Thomas Laqueur (1990) acrescenta que antes do século XVIII a mulher era pensada, pelo contrário, de “natureza” idêntica à do homem: a mulher é um homem, apenas menos “perfeito”. Neste sentido, a ideia de um “segundo sexo” é portanto uma ideia relativamente recente, em princípio progressista relativamente à ideia de “sexo fraco”.

No século XX começaram a expandir-se estudos sobre as mulheres e a diferença da sua natureza era suficiente para justificar a desigualdade social entre homens e mulheres, tendo esta desigualdade começado por ser contestada pelas correntes socialista e marxista. Marx afirma que a mulher é o proletário do homem, lançando assim as bases para uma definição do conjunto das mulheres enquanto grupo social. Após Marx a questão da mulher tornou-se plenamente social tanto na sua conceção como nas suas implicações.

Através do slogan "*a mulher para a família, a mulher para o lar*", o regime salazarista cria uma nova imagem da mulher - uma esposa carinhosa e submissa, uma mãe sacrificada e virtuosa. Numa entrevista que Salazar concedeu em 1932, António Ferro descreveu o ditador português como "elegantemente anti-feminista tal como Mussolini, como quase todos os ditadores".

No entanto, Salazar fazia uma distinção entre a mulher solteira, que vivia sem família ou com família a seu cargo, à qual devia ser programaticamente facilitado o emprego, e a mulher casada cuja missão na família era tão importante como a do homem, mas de forma diferente.

Num discurso proferido por Salazar a 16 de Março de 1933, ele dizia que:

o trabalho da mulher fora do lar desagrega este, separa os membros da família, torna-os um pouco estranhos uns aos outros. Desaparece a vida comum, sofre a obra educativa das crianças, diminui o número destas. E com o mau ou impossível funcionamento da alimentação e do vestuário, verifica-se uma perda importante materialmente compensada pelo salário recebido.

Na apresentação de uma nova constituição, em 1933, Salazar considerou que o aparelho produtivo não devia afastar a mulher da família. A verdade é que, segundo Salazar, esta situação não trazia qualquer vantagem para a mulher, pelo contrário, prejudicava a verdadeira função feminina na família.

Para preparar as mulheres para a sua missão natural, o governo cria em 1937 a Obra das Mães pela Educação Nacional. Segundo Salazar, nem sempre as mulheres

entendiam o que ele decidira ser melhor para elas, atitude na qual eram aliás acompanhadas pelos Países ditos mais desenvolvidos, onde, dizia ele, o liberalismo teria mesclado a função família.

A feminização no ensino: desde o aspeto cultural até ao aspeto político

Como referem Bruschini e Amado (1988) durante muito tempo a profissão de professora foi praticamente a única em que as mulheres puderam ter o direito de exercer um trabalho digno e conseguir uma inserção no espaço público, pois os demais campos profissionais eram acessíveis apenas aos homens, e a aceitação do ensino consagrada pelos atributos de missão, vocação e continuidade daquilo que era realizado no lar, fez com que a profissão rapidamente se feminizasse.

Nesta linha, parece-nos pertinente sublinhar alguns aspetos sobre os quais a feminização no ensino pode ser analisada, nomeadamente, o aspeto cultural, social, de género e político.

A ênfase no aspeto cultural: O ensino como destino e vocação.

No âmbito da história da mulher professora, autores como Almeida (1998), Bruschini (1988), Amado (1988), Demartini (1991), entre outros, referem que a trajetória da mulher no ensino foi marcada pelo prisma cultural, ou seja, ora colocando a mulher numa posição passiva, como se uma mão invisível tomasse decisões e traçasse caminhos por ela, ora como vocação.

Também Novaes refere que “(...) o magistério entendido como um prolongamento das atividades maternas, passa a ser visto como ocupação essencialmente feminina e, por conseguinte, a única profissão plenamente aceite pela sociedade, para a mulher” (1991, p. 22).

Como referem Santos e Luporini, “alocar as mulheres à responsabilidade educativa das crianças sempre foi uma proposta defendida vigorosamente nos meios políticos e intelectuais (...) por meio de uma mentalidade forjada nos moldes da herança cultural portuguesa” (2003, p. 18).

Este aspeto justifica-se pelos traços de personalidade inerentes às mulheres, entre os quais podemos salientar o instinto maternal, o amor, o carinho, a docilidade, a sensibilidade, a compreensão e a paciência. Neste sentido, consideramos pertinente acrescentar que:

ligado à ideia de que a pessoa tem aptidões e tendências inatas para certas ocupações; o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher certas profissões menos valorizadas socialmente. Por esta ideologia, acreditava-se escolher estas ocupações, acreditando ser por vocação (Bruschini e Amado, 1988, p. 7).

Sendo assim, a mulher, dotada biologicamente como capaz de socializar as crianças, como parte de suas funções maternas, é naturalmente qualificada para reproduzir, em cada cidadão, os ideais dessa sociedade, pois como refere Sforzi (1996) a mulher – mãe e esposa era considerada menos racional e mais afetiva. Ou seja, não havia preocupação com a valorização do trabalho no ensino, pois a intelectualidade não é o requisito básico exigido para o desempenho da função docente, mas sim as qualidades maternas referidas anteriormente.

Nesta linha de pensamento, Silva acrescenta que “ensinar sempre foi o ofício às mulheres já que é da própria natureza dela transmitir o sentido da vida (trazer a luz) e da morte (chorar os mortos). A profissão de professora tinha então o sentido de apostolado missão” (1997, p. 38).

A ênfase no aspeto social: a emergência de uma nova mulher na Sociedade

O aspeto social é outro factor que nos permite perceber como se processou a feminização da mulher no ensino, pois o trabalho extra domiciliário da mulher passou a fazer parte das atividades da nova sociedade que emergiu no Séc. XVIII.

A este respeito Santos e Luporini argumentam que

mantida dentro de certos limites, a instrução feminina não ameaçaria os lares, a família, o homem. Essa educação que em princípio e de acordo com a tradição portuguesa, fora negada sob o pretexto de que conhecimento e sabedoria eram desnecessários e prejudiciais à sua frágil constituição física e intelectual, acabou por revelar-se desejável quando a mulher passou a ser vista, na sociedade da época, como a principal mantenedora da família e da pátria (Santos e Luporini, 2003: 19).

Os livros de texto ensinavam claramente qual era o papel das mulheres, p.

À mulher competem sobretudo os cuidados domésticos, manter o azeite, a ordem e a alegria no lar, cuidar da educação dos filhos, sobretudo nas primeiras idades, tornar a casa atraente e acolhedora,

prestar ao marido a deferência e a submissão que lhe são devidas como chefe de família (Compêndio de Educação Moral e Cívica, 1940, p. 214).

O processo de feminização parece assim facilitado pelo facto da mulher ser “a educadora, por excelência” (Nóvoa, 1989, p. 34) embora num cenário social, normalizado pelas regras masculinas e acentuado pela ideologia capitalista.

A ênfase no aspeto de género: uma relação de poder na atuação da mulher professora

A categoria de género é apontada por muitos autores como outra das tendências que tenta explicar a feminização da mulher no ensino. Para compreendermos esta categoria género será necessário recorrermos à história da participação de homens e mulheres na construção do mundo social, pois segundo Lima (1996, p. 41) “a formação e o reforço de uma identidade de género no magistério estão relacionados com a construção da identidade sócio histórica das mulheres”.

Segundo Almeida (1998) o pressuposto da inferioridade biológica e intelectual feminina levou o positivismo, no Séc. XIX a considerar natural o acercamento dos homens no poder, baseados na diferença natural entre os sexos. Essa diferença justificava a subordinação e a opressão feminina e o seu aleijamento da esfera pública, em que essas relações se ancoravam.

Assunção (1994) afirma que:

as relações de género mostram que a trajetória profissional, o quotidiano da escola e a prática docente encontram-se impregnados das representações sociais sobre o que é ser mulher e o que é ser professora em nossa sociedade. Permite afirmar que a sociedade, ao atribuir funções e características distintas à mulher e ao homem, contribui para que, nas relações no interior da escola e na prática profissional das mulheres – professoras – ressoem suas experiências história social e política das relações de género (Citado por Santos e Loporini, 2003, p. 20).

O progressivo aumento de mulheres entre os professores e as professoras é revelador de profundas transformações na profissão docente. O ingresso cada vez mais acentuado de mulheres na vida ativa determinou uma maior feminização de algumas profissões, sobretudo, daquelas que, pela sua natureza e tempos laborais, se apresentam

mais compatíveis com funções sociais tradicionalmente desempenhadas por mulheres, como a maternidade, a gestão doméstica e a educação dos filhos.

Contudo, como refere o Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação – A Situação do Professor em Portugal, este ingresso das mulheres na vida activa tem-se feito em muitos casos com discriminações salariais em relação ao sexo oposto.

Por sua vez, apesar das declarações públicas consagrando a igualdade de sexos perante o trabalho, continua a entender-se de uma forma muito generalizada, que o salário da mulher é um complemento do salário do homem ou que não precisa de ser tão elevado como o do homem.

Nesse sentido, feminização implica de um modo geral uma diminuição salarial e a deteriorização do estatuto remuneratório contribuindo também desse modo para a degradação do estatuto socioprofissional dos professores primários. O menor respeito pelas profissões exercidas por mulheres, não só em termos remuneratórios mas também sociais mais vastos, tem afetado o prestígio dos professores e as professoras em geral e dos professores e as professoras do ensino primário em particular.

Também os valores culturais que a ideologia oficial veiculava através da escola – obediência, resignação, caridade, atravessados por uma visão sexista, que consolidava a representação tradicional do papel dependente e subalterno da mulher. Como refere Cavaco,

de forma nenhuma estas medidas constituíam rupturas sociais porque, e os números demonstram-no, o preconceito de que a mulher nascera para a casa (...) e a sua função natural seria a maternidade, era assumido numa forma geral pela sociedade e reflectia-se tanto na educação familiar, como na falta de ambição escolar, em relação às raparigas (Cavaco, 1983, p. 77).

Durante o Estado Novo, impõe-se assim uma imagem feminina do professorado, que remete para o exercício mais privado da função docente em simultâneo com a ideologia de vocação, na qual a professora primária aparece como uma coadjuvante do pároco na missão de “formar almas” (cf. Barreto e Barreto e Mónica, 1999, p. 182).

A ênfase no aspeto da política - uma construção histórica da feminização

Analisando a feminização sob o ponto de vista político, pode-se perceber segundo Santos e Luporini que, “na qualidade do professor como figura feminina, se encontrava a revelação do perfil da escola e do projeto político-social que ela deveria responder” (1993, p. 21).

Também a Circular nº 438 de 2 de Março de 1970, referente a uma comunicação à Direção Escolar sobre o casamento das professoras, acrescenta que com o decreto-lei nº 49473 de 27 de Dezembro de 1969, deixou de ser necessária a autorização ministerial para as professoras do ensino primário oficial contraírem matrimónio.

Ao incorporar o magistério como uma profissão essencialmente feminina e ao colocarem as professoras como vítimas do sistema ora como responsáveis pelos problemas educacionais, estávamos segundo os autores supracitados, perante a discriminação e vitimização da mulher (cf. Santos e Luporini, 1993).

Capítulo IV – O percurso metodológico da investigação

Este capítulo tem por intenção descrever de uma forma o mais detalhada possível as opções e os procedimentos metodológicos adotados. Neste sentido procedemos a uma análise comparativa entre as metodologias qualitativas e as metodologias quantitativas, a fim de melhor compreendermos os aspetos centrais inerentes a estas metodologias. Neste capítulo iremos também referir as motivações que estiveram na base da escolha das narradoras do estudo, assim como o uso de determinadas técnicas de recolha de informação e o modo como tratámos a informação recolhida através das entrevistas autobiográficas.

O Paradigma qualitativo como opção metodológica

Nas últimas décadas tem sido objeto de discussão as vantagens e os inconvenientes da utilização dos paradigmas quantitativos e dos paradigmas qualitativos em trabalhos de investigação em Ciências Sociais.

Neste sentido, parece-nos pertinente enunciar algumas características que nos permitem distinguir estes paradigmas:

Quadro 2 - Distinção entre os paradigmas qualitativo e quantitativo

Paradigma Qualitativo	Paradigma Quantitativo
Advoga o emprego dos métodos qualitativos.	Advoga o emprego dos métodos quantitativos.
Fenomenologismo e <i>verstehen</i> (compreensão) interessado em compreender a conduta humana a partir dos próprios pontos de vista daquele que actua.	Positivismo lógico procura as causas dos fenómenos sociais, prestando escassa atenção aos aspetos subjectivos dos indivíduos.
Observação naturalista e sem controlo.	Medição rigorosa e controlada.
Subjectivo.	Objetivo.
Próximo dos dados: perspectiva a partir de dentro.	À margem dos dados: perspectiva a partir de fora.
Fundamentado na realidade, orientado para a descoberta, exploratório, expansionista, descritivo e indutivo.	Não fundamentado na realidade, orientado para a comprovação, confirmatório, reducionista, inferencial e hipotético-dedutivo.
Orientado para o processo.	Orientado para o resultado.
Válido: dados reais, ricos e profundos.	Fiável: dados sólidos e repetíveis
Não generalizável: estudos de casos isolados.	Generalizável: estudos de casos múltiplos.
Holístico	Particularista.
Assume uma realidade dinâmica.	Assume uma realidade estável.

Origem: Reichardt e Cook (1986, p. 29).

Segundo os autores supracitados o paradigma qualitativo postula uma concepção global fenomenológica, indutiva, estruturalista, subjectiva e orientada para o processo, enquanto o paradigma quantitativo postula uma concepção global positivista, hipotético-dedutiva, orientada para os resultados.

Seguidamente apresentámos as características dos métodos qualitativos, em virtude de serem aqueles que privilegiámos no estudo que desenvolvemos.

Como refere Michel (2005) na pesquisa qualitativa a verdade não se comprova numérica ou estatisticamente, mas sim através de uma experimentação empírica, a partir de uma análise detalhada, abrangente, consistente e coerente. A autora salienta ainda que a interpretação dos s em ciências sociais não pode ficar reduzida a “quantificações frias e descontextualizadas da realidade” (2005, p. 33). Neste sentido, torna-se crucial o papel do pesquisador na medida em que participa, compreende e interpreta os significados que as narradoras dão às suas histórias de vida.

A pesquisa qualitativa é habitualmente descrita como holística e naturalista, onde os conhecimentos dos indivíduos só são possíveis com a descrição da experiência humana, tal como ela é vivida e tal como ela é definida pelos seus próprios atores. O investigador na pesquisa qualitativa descreve, explica, prediz (Michel, 2005).

Carmo e Ferreira (1998, pp. 180-181) sublinham algumas das características dos métodos qualitativos:

- › Indutiva – visto que procurámos analisar a informação recolhida de uma forma indutiva, pois a teoria é desenvolvida de “baixo para cima” (em vez de cima para baixo).
- › Holística – pois é tida em conta a realidade global do estudo. Os participantes do estudo não são reduzidos a variáveis como acontece no paradigma quantitativo, mas são vistos como um todo, sendo estudado o passado e o presente dos sujeitos da investigação;
- › Naturalista – o investigador interage com os sujeitos de uma forma difusa, “natural”, procura misturar-se com eles no sentido de compreender melhor determinados aspetos (como os atos, as palavras, os gestos) pertinentes para a construção de novos significados.
- › Humanística – pois é muito importante o investigador conhecer os sujeitos como pessoas e vivências e experimentar o que eles experimentam na sua vida diária.
- › Descritiva – a descrição deve ser rigorosa e resultar directamente dos dados recolhidos. Os dados podem incluir transcrições de entrevistas, registos de observações, documentos escritos, fotografias, gravações de vídeo. Os

investigadores devem analisar os dados recolhidos respeitando, tanto quanto possível a forma segundo a qual foram registados ou transcritos.

- › Objectividade do investigador – o investigador é o “instrumento” de recolha de dados, pelo que a validade e fiabilidade dos resultados depende muito da sua sensibilidade, conhecimento e experiência.

Ao contrário da pesquisa qualitativa, a pesquisa quantitativa é uma atividade de pesquisa que se baseia na quantificação tanto nas modalidades de recolha de informações, quer no tratamento destas através de técnicas estatísticas. São utilizadas quando se pretende garantir a precisão dos resultados, resultados estes que são obtidos e comprovados pelo número de vezes em que o fenómeno ocorre ou com a exactidão em que ocorre.

Alguns autores evidenciam as dificuldades de se utilizar conjuntamente numa mesma investigação os métodos qualitativos e quantitativos.

Brannen (1992) salienta que a utilização conjunta de métodos quantitativos e qualitativos tem implicações teóricas. Por sua vez, Smith e Heshusus (1986) (citados por Bogdan e Biklen, 1994) salientam que as duas abordagens se baseiam em paradigmas, fundamentalmente, incompatíveis. No entanto, autores como Reichardt e Cook (1986) e Michel (2005) afirmam que é preciso superar uma possível dicotomia existente entre pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa, pois é possível fazer uma pesquisa qualitativa de dados quantitativos ou utilizar dados obtidos por técnicas qualitativas para se proceder a uma análise quantitativa. A combinação criteriosa de dados qualitativos e quantitativos numa única investigação pode assim trazer muitas vantagens, de entre as quais podemos sublinhar a pesquisa multimétodos que contempla a complementaridade dos elementos fortes e fracos de ambos os tipos de dados.

Da investigação qualitativa à abordagem biográfico-narrativa

A investigação biográfico-narrativa, sendo um ramo da investigação interpretativa, partilha alguns princípios metodológicos da investigação qualitativa, especialmente a perspetiva hermenêutica cujo objeto são os discursos narrativos.

No âmbito da investigação qualitativa, a abordagem biográfico-narrativa tem vindo a adquirir uma identidade própria que emerge como uma ferramenta eficaz no estudo da identidade, dos protagonistas anónimos, do quotidiano nos processos de interrelação, identificação e reconstrução pessoal e social (Bolívar, Domingo e Fernández, 2001).

Cada vez mais no mundo globalizado em que vivemos necessitamos de referências identitárias, onde o refúgio no próprio eu se converte num “porto seguro”. A este respeito, Bolívar, Domingo e Fernández (2001) acrescentam que na atual conjuntura

da modernidade reflexiva, as pessoas sentem cada vez mais necessidade de se individualizar e de construir as suas biografias.

Neste sentido, a abordagem biográfico-narrativa além de se afirmar como uma metodologia recolha/análise de dados, tem vindo a constituir-se numa perspectiva própria, como forma legítima de construir conhecimento particularmente na investigação educativa. Como referem Bolívar, Domingo e Fernández (2001), o enfoque biográfico-narrativo ao assumir a particularidade de ser uma metodologia hermenêutica permite conjuntamente dar significado e compreender as dimensões cognitivas, afetivas e de ação. Deste modo, contar as próprias vivências e “ler” (no sentido de interpretar) ditos, s e ações, à luz das histórias que os agentes narram, converte-se segundo o autor supracitado, numa perspectiva peculiar de investigação. Coloca-se assim ênfase na dimensão discursiva da individualidade e ao modo como as pessoas vivenciam e dão significado aos seus quotidianos através da linguagem.

A este respeito Denzin (1995) acrescenta que a investigação biográfico-narrativa introduz uma nova nuance na investigação qualitativa corrente: a experiência vivida é criada no próprio processo de investigação. Este aspeto, assenta numa crise de representação em que se torna problemática a relação entre a experiência dos sujeitos e o discurso por eles enunciado. Por seu lado, também os critérios de validade, generalização e confidencialidade são questionados, o que nos leva à emergência de uma crise de legitimação da investigação qualitativa.

A investigação biográfico-narrativa inclui geralmente, quatro elementos:

- > narrador que nos conta as suas experiências de vida
- > intérprete ou investigador que interpela, colabora e lê os relatos para elaborar um documento discursivo
- > textos que integram os relatos narrados, como as transcrições dos mesmos.
- > leitores que vão ler e interpretar de acordo com os seus marcos de referencia as versões publicadas dos discursos narrativos.

A revisão de alguma literatura sobre as técnicas de investigação ou procedimentos instrumentais em uso nas ciências sociais possibilita a qualquer investigador deparar-se com um leque relativamente amplo de opções possíveis, as quais, por isso mesmo, devem subordinar-se a critérios bem delimitados não só sob o ponto de vista metodológico, mas também pragmático.

Os debates em torno da utilização dos métodos biográficos no domínio educativo são relativamente recentes. Esta perspectiva metodológica surgiu no final do Séc. XIX na Alemanha como alternativa à sociologia positivista, sendo aplicada pela primeira vez de forma sistemática pelos sociólogos americanos das décadas de vinte e trinta. No decurso da sua evolução histórica, estes métodos desencadearam críticas epistemológicas e metodológicas opondo-se assim às práticas positivistas desenvolvidas nas ciências sociais.

Muitos são os termos que têm vindo a ser utilizados para designar as investigações biográficas, levando-as a assumir um carácter multifacetado: estudos narrativos, métodos biográficos, experiências de vida, histórias e relatos de vida, história oral, histórias e narrativas pessoais, auto-etnografia, entre outros (cf. Suárez Pazos, 2002).

A abordagem biográfico-narrativa justifica-se pela necessidade de captar as vivências sociais dos sujeitos e pela crise dos métodos quantitativos e das grandes elaborações teóricas (cf. Digneffe, 1997).

Esta abordagem não é apenas um método, pois surge como crítica a teorias como o funcionalismo e o estruturalismo, que conduzem “a esvaziar o homem vulgar de qualquer capacidade de iniciativa imprevisível e, portanto, de qualquer capacidade de consciência crítica e de vontade de ação sobre o sócio-estrutural (...)” (Bertaux, 1980, citado por Digneffe, 1997, p. 210).

Deste modo, e como sublinha Digneffe (1997, p. 204), a abordagem biográfico-narrativa segue, como a maior parte das investigações sociais, um caminho pouco linear ou sistemático, pois “as etapas de investigação interpenetram-se e enriquecem-se mutuamente, ao mesmo tempo que permitem entrever a complexidade do objeto que está na origem da investigação”.

Bruner (1986) apresenta-nos “dois modos de conhecer e de pensar” – o modo paradigmático baseado no modo convencional de conhecer e de pensar e o modo narrativo. O modo paradigmático de conhecer e de pensar, entende a verdade como independente dos contextos e expressa-se normalmente em regras ou princípios prescritivos. Quanto ao modo narrativo, o autor antes referido acrescenta que este se caracteriza por apresentar a experiência humana como uma descrição das intenções e onde os relatos biográfico-narrativos são os meios privilegiados de conhecimento/investigação. Este último modo narrativo, é qualitativamente distinto do modo paradigmático, pois centra-se nos sentimentos e vivências de um determinado contexto.

Quadro 3 - Duas formas de conhecimento científico no estudo da ação humana

Paradigmático (Lógico-científico)		Narrativo (Literário-histórico)
Caracteres	Estudo “científico” da conduta humana. Proposicional.	Saber popular, construído de forma hermenêutico-narrativa.
Métodos de verificação	Argumento: Procedimentos estandardizados e métodos convencionalmente estabelecidos pela tradição positivista.	Relato: hermenêuticos, interpretativos, biográficos, narrativos, etc.
Discursos	Discurso da investigação: enunciados objetivos, não valoração, abstrato.	Discurso da prática: expressado em intenções, desejos, acções e histórias particulares.
Tipos de conhecimento	Conhecimento formal, explicativo, por causas-efeitos.	Conhecimento prático, que representa intenções e significados, verosímil.
Formas	Proposicional: categorias, regras, princípios. Desaparece a voz do investigador.	Narrativo: particular, concreto e temporal, metáforas, imagens. Estão representadas as vozes de atores e investigador.

Adaptado de Bruner (1988).

A investigação biográfico-narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias por parte dos narradores do estudo (Connelly e Clandinin, 1995). A este respeito, Bruner refere que existe uma relação mimética entre as histórias de vida e as narrativas. Assim sendo, parece-nos pertinente sublinhar as ideias proferidas pelo autor supracitado de que:

A mimese entre a vida assim denominada e a narrativa é uma questão de duas vias (...) A narrativa imita a vida, a vida imita a narrativa. Nesse sentido. A “vida” é o mesmo tipo de construção da imaginação humana que a “narrativa”. É construída por seres humanos através do raciocínio activo, pelo mesmo tipo de raciocínio através do qual construímos as narrativas. Quando alguém lhe conta a sua vida (...), é sempre um feito cognitivo, em vez de um relato cristalino de algo oferecido inequivocamente. No fim é um feito narrativo. Psicologicamente, a “vida em si mesma” não existe. É, no mínimo, um feito seletivo de recordação da memória; mais do que isso, relatar a vida de alguém é uma façanha interpretativa” (Bruner, 1987, pp. 12-13).

Os estudos de cariz biográfico, mais do que qualquer outro material de campo, possuem um conjunto de inegáveis vantagens, de entre as quais assinalamos as seguintes, de acordo com Pujadas Muñoz (1992):

- › facultam o acesso, em profundidade, ao universo das relações sociais primárias;
- › proporcionam o controlo das variáveis explicativas do comportamento do indivíduo no quadro do seu grupo primário, que representa o nível essencial de mediação entre ele e a sociedade
- › permitem nos estudos de mudança social, conhecer e avaliar o impacto das transformações e a sua respectiva ordem e importância na vida quotidiana, não só do indivíduo, mas também do seu grupo primário e do meio social imediato;
- › servem de controlo das perspetivas globais e macro ao contrapor-lhes a sua visão específica e micro;
- › permitem organizar os relatos de vida paralelos que se constituem como uma amostra representativa para o nosso universo de análise, substitutiva do melhor inquérito ou bateria de entrevistas;
- › permitem o controlo dos resultados na fase das conclusões, através da realização de uma ou várias entrevistas biográficas;
- › facultam ao leitor na fase de divulgação dos resultados da investigação, penetrar empaticamente nas características do universo estudado, através de histórias de vida.

Outro aspeto que julgamos pertinente sublinhar diz respeito ao facto destes estudos biográficos colocarem alguns problemas de carácter metodológico, nomeadamente aqueles que têm a ver com o facto de se juntar na mesma amostra indivíduos pertencentes a gerações diferentes, e por conseguinte, situados em diferentes planos de desenvolvimento pessoal e profissional (cf. Gonçalves, 1995).

Por outro lado, Pujadas Muñoz (1992) apresenta-nos dez aspetos que podem constituir verdadeiros limites metodológicos:

1. a dificuldade prática de obter bons informantes, dispostos a colaborar e que possuam uma boa história de vida para narrar;
2. a dificuldade para completar os relatos de vida iniciados, tanto por cansaço do narrador, como por problemas de relacionamento com o investigador, ou ainda por qualquer outra circunstância aleatória;
3. a dificuldade em controlar a informação obtida, no sentido da sua validação, nas situações de relatos singulares;

4. o perigo de pensar que o relato biográfico fala por si mesmo descurando a análise em profundidade da narrativa recolhida;
5. o perigo da impaciência do investigador, que, face a uma eventual morosidade por parte do sujeito, o pressiona ou se mostra excessivamente diretivo no decurso das entrevistas, pondo em risco a fiabilidade do método;
6. o perigo da sedução que produz um bom relato biográfico, que poderá fazer esquecer que o critério principal a observar na seleção das narrativas biográficas é o de que se ajustem a critérios de validade (adequação aos objetivos temáticos da investigação) e de representatividade (que o relato corresponda a um tipo de pessoa que representa um determinado tipo social, previamente definido);
7. o excesso de desconfiança ou de atitude crítica em relação ao narrador, por parte do investigador, que o poderá levar a pensar que este o está a enganar;
1. 8 o perigo de idolatrar o método biográfico, isto é considerar que um ou vários bons relatos já constituem informação suficiente para passar à análise e chegar a conclusões válidas, desprezando tudo que o método pode dar, além de esquecer que as informações determinantes se obtêm, por vezes nas conversas informais que precedem ou sucedem às entrevistas;
8. a não determinação, antes do início da recolha de dados, do(s) processo(s) de tratamento e análise da informação a obter, o que, por vezes, ocasiona não saber o que fazer com ela;
9. a falta de cuidado ou de sentido de oportunidade na apresentação total ou parcelar das transcrições das narrativas, no relatório final da investigação.

Por sua vez, Ferrarotti (1988), não só se debruçou sobre as dificuldades teórico-metodológicas, colocadas pela linha tradicionalista ao método biográfico, como sugere os correspondentes procedimentos que possibilitarão aos investigadores actuais aprofundá-lo e renová-lo. De seguida referimos como o autor acima referido nos apresenta umas e outros:

- > A primeira dificuldade que se colocou ao método biográfico, ao apresentar-se como aposta científica, traduzida em querer dar valor científico à subjectividade e em situar-se para além de toda a metodologia quantitativa e experimental, consubstanciou-se na anulação da sua especificidade heurística, a que é necessário reconduzi-lo, valorizando-o como uma metodologia alternativa no campo das ciências sociais.
- > A biografia foi reduzida durante bastante tempo, a uma série de materiais biográficos justapostos, o que a empobreceu epistemologicamente, sendo necessário assumir que ela, para ultrapassar esta dificuldade, tem de ser

perspetivada no quadro de uma metodologia realmente científica, que a transformará de material “para saber” em “saber organizado”, mas críptico, que é necessário aprender a decifrar.

- › O método biográfico assumiu ainda uma outra forma de empobrecimento epistemológico, que se traduziu na redução da biografia a uma mera “fatia de vida” social, utilizável como “exemplo”, “caso” ou “ilustração”, num quadro interpretativo de um mais elevado nível de abstração. Segundo o autor supra citado, esta situação deve ser contrariada recorrendo à leitura ideográfica que emerge de toda e qualquer biografia, no sentido de ultrapassar a epistemologia lógico-formal, que apenas concede valor de conhecimento aos aspetos generalizáveis de um acontecimento ou ato específico.
- › Outra dificuldade apresentada por Ferrarotti (1988) prende-se com o grau de representatividade de uma biografia, para o qual os tradicionalistas deram duas respostas diferentes: a de que a biografia serviria para a verificação de um modelo interpretativo e a de que o objetivo não era apenas o de verificar o modelo ou o tipo, mas elaborá-lo a partir das biografias. No que respeita a esta dificuldade, o autor sugere que se abandonem os modelos mecanicistas que caracterizaram as tentativas de interpretação do indivíduo através de conjuntos de princípios sociológicos, na convicção de que uma biografia é não só uma narrativa de experiências vividas, mas também uma micro-relação social, através da qual se pode ler uma sociedade.
- › Ferrarotti (1988) sugere ainda que o narrador e o investigador estabeleçam uma dimensão interaccional, tornando-os co-autores da narrativa biográfica, designadamente na transformação de relato biográfico em história de vida.

A narrativa

Segundo Bolívar, a investigação narrativa é atualmente um lugar de encontro nas ciências sociais, pois comporta elementos derivados da Linguística, História (história oral/história de vida), Antropologia (narrativa), Psicologia (ciclos de vida), Filosofia hermenêutica, entre outros.

Na investigação educativa as “narrativas” têm vindo a ganhar cada vez mais visibilidade. Como sublinham Connelly e Clandinin (1995) a narrativa está situada numa matriz de investigação qualitativa e é entendida como “o estudo do modo como os humanos experienciam o mundo” (1990, p. 2). Também Bruner (1990) define a narrativa como um princípio organizador através do qual as pessoas organizam a sua experiência, conhecimento e interações com o mundo social.

Para Bruner (1986) os principais elementos de uma narrativa são: a história, o discurso e o relato (telling).

A história é entendida como “uma sequência abstrata de eventos sistematicamente relatados, é a estrutura sintagmática. O discurso é o texto no qual a história se manifesta, o posicionamento num meio particular, como a novela, o mito, a leitura, filme, conversação. O relato (telling) é a ação, o ato de narrar, o processo comunicativo que produz a história no discurso” (Bruner, 1986: 139).

Procurando precisar o termo, Cárter (1993) afirma que uma história é um relato que verifica três condições:

1. envolve uma situação significativa difícil;
2. inclui um ou mais protagonistas que tomam parte na situação com um objetivo;
3. é uma sequência com causalidade durante a qual o protagonista resolve a situação.

Os incidentes são escolhidos, pelo narrador, de forma a conferir significado à história (de acordo com os valores, os códigos e convenções da sua cultura). São principalmente estas características das histórias que determinam o papel que eles podem desempenhar na compreensão de como as professoras entendem os acontecimentos ligados à sua prática profissional e à sua vida quotidiana.

A respeito do relato, Bruner (1986) aponta para quatro níveis de relatos que compõem a pesquisa, enquanto uma produção discursiva polifônica:

1. relato dos sujeitos estudados sobre si mesmos (auto-relato);
2. relato do investigador no seu diário de campo;
3. relato feito pelo investigador com o intuito de apresentar e discutir os resultados;
4. relato dos investigadores/leitores do trabalho, que o resumem e o discutem nas suas próprias salas de aula e publicações.

Tendo em vista a natureza narrativa dos processos biográficos, Riemann e Schütze (1991) também enfatizam o relato e a análise biográfica como uma situação essencialmente criativa, que é lançada no circuito comunicativo, e como tal se estrutura com base em atividades tais como: o informante deve contar sua história; descrever situações de vida, e argumentar sobre problemas significativos e recorrentes e como ele/ela se relaciona com isso. O investigador, ao trabalhar meticulosamente sobre esse material comunicativo, também se torna ele mesmo mais um interlocutor, integrando o circuito dialógico da produção do conhecimento.

Esta situação comunicativa pode ser estendida a outras vozes, pois o sujeito da autobiografia, ao narrar sobre si mesmo, localiza-se em relação a outras narrativas, participando de um diálogo mais amplo com outros campos ou contextos sociais.

O relato biográfico é, portanto, continuamente afectado pela interpretação, seja do próprio sujeito que o profere, seja do investigador que intervém enquanto mais um interlocutor (Riemann e Schütze, 1991, p. 18).

Neste sentido, no presente estudo, o esforço de produção de autobiografias é por si só, um ato de autoformação entendido como “um processo do sujeito se apropriar do seu poder de formação e assim, como narrador, intervir na sua transformação; exige a reconstrução sequenciada de uma forma, de um fio condutor, onde acontecimentos isolados e situações diversas ganhem sentido e coerência” (Cavaco, 1983, p. 196).

Como refere Vidigal, a história oral⁴ é um método de trabalho que incide sobre o passado dos inquiridos, sobre aspetos da vida social, particularmente da esfera do quotidiano, que não são geralmente escritos e cujo relato pessoal é “filtrado pelo tempo e pelos percursos individuais” (1996, p. 22).

Neste sentido, este estudo designa-se de biográfico-narrativo, pois permite-nos conhecer os meandros da escola, através do olhar dos implicados que, em palavras de Ball e Goodson (1985), constituíam “silhuetas vagas no panorama educativo”. O uso do método biográfico nas ciências sociais está assim relacionado com a revalorização do particular, pessoal e quotidiano, trata-se assim de dar palavra aos “protagonistas anónimos” (cf. Suárez Pazos, 1998, p. 85).

As narrativas facilitam a aproximação às crenças, ideias, experiência e prática dos docentes, a partir das suas próprias perceções, ou utilizando a expressão de Cortazzi (1993) “a partir de dentro”. As narrativas podem assim ter um papel importante na promoção da reflexão sobre as experiências profissionais e pessoais dos docentes.

Com este trabalho procurámos assim identificar as continuidades e as ruturas bem como os quadros de referência presentes nos vários espaços das esferas profissionais e quotidianas das professoras.

Autobiografia e história de vida

Nos métodos biográficos, os recursos autobiográficos⁵ – relatos autobiográficos, histórias de vida – são tomados não apenas como técnicas de pesquisa, mas como parte constitutiva de um método.

4 As condições de produção destas fontes são condicionadoras da sua forma e conteúdo (Vidigal, 1996), surgindo até alguns autores (Poirier et al., 1989, p. 28-29) que se referem à “oralitura” para designarem os produtos da oralidade que irão ser tratados como “texto”, isto é, como “literatura” sendo sujeitos aos procedimentos comuns da análise de conteúdo.

5 As abordagens auto-biográficas são segundo Nóvoa “a expressão de um movimento social mais amplo, bem patente na produção literária e artística. Encontramo-nos perante uma mutação cultural

Os métodos biográficos podem ser considerados o território mais amplo onde se inscrevem as diferentes abordagens para a análise de auto-relatos e de histórias de vida. Os materiais utilizados pelos métodos biográficos dividem-se segundo Ferrarotti (1988) em dois grandes grupos: de um lado temos os materiais biográficos primários, isto é as narrativas auto-biográficas recolhidas diretamente pelo investigador no quadro de uma interação primária (face to face). Do outro temos os materiais biográficos secundários, ou seja, os documentos biográficos que não foram utilizados pelo investigador no quadro de uma relação primária. Neste caso encontram-se as fotografias, narrativas e testemunhos escritos, documentos oficiais, etc.. A história de vida deve assim constituir-se parte essencial de um método biográfico, para que não seja considerada uma simples técnica de investigação empírica (cf. Marré, 1991).

Quando o objetivo se centra na análise de relatos biográficos narrados na primeira pessoa, a designação mais utilizada é a de história de vida que pode ser definida como a análise que se realiza a partir de um relato biográfico retrospectivo em que o narrador, oralmente ou por escrito, se reporta a certos aspetos da sua vida (cf. Suárez Pazos, 2002).

O método biográfico, sob a forma de história de vida, traz a possibilidade de “reconstruir o passado a partir de relatos, levando em conta a descontinuidade e as rupturas ocorridas tanto a nível da vida individual como coletiva” (Marré, 1991, p. 91).

A singularidade das histórias de vida é ressaltada pelo autor, ao considerar que não se consegue chegar ao geral, através de uma diversidade de histórias de vida singulares, sem lhes dar uma totalidade sintética, que por sua vez se forma a partir da singularidade de cada uma delas. Quando o indivíduo vivencia e relata sua trajetória, identifica-se com um grupo social do qual ele é elemento constitutivo (Marré, 1991). Para Marré, a história de vida sempre deve tornar-se parte de um método biográfico; o que interessa é a vida das pessoas, seja a trajetória total, seja fases desta vida.

Neste sentido, consideramos pertinente sublinhar a ideia proferida por Bolívar, Domingo e Fernández (2001), de que a autobiografia é uma narração escrita ou oral que alguém faz da sua própria vida. Os autores antes referidos, citando Goodson (1996) referem que este distingue relatos de vida (life story) de histórias de vida (life history). Os relatos de vida são muitas vezes entendidos como narrações sobre experiências de vida significativas para os próprios narradores; pelo contrário, as histórias de vida, são relatos triangulados, baseados nos relatos de vida, mas complementados com testemunhos de outras pessoas, fontes documentais, entre outros e relacionados com a vida em questão. A

que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído” (1995, p. 18).

diferença reside em que a life story individualiza e personaliza e a life history contextualiza e politiza.

Segundo Marré “engloba-se na expressão história de vida (life history), tanto os relatos orais, como autobiografias escritas, longas entrevistas abertas e outros documentos orais ou testemunhos estritos, conferindo, assim, à expressão, um sentido mais amplo do que aquele com que geralmente é empregada”(1991, p. 90).

A este respeito parece-nos pertinente sublinhar que diversos autores têm usado os termos narrativa e história de formas indistintas, outros ainda, distinguem-nas através de diversos critérios. Deste modo, aparecem autores que consideram ser uma opção possível usar o termo história como um relato obedecendo a certas características, e narrativa num sentido mais geral, aplicando-se tanto a um modo de conhecimento, como uma metodologia de investigação, a investigação narrativa, que tem como unidade de análise as histórias de vida.

A este respeito Elbaz sugere que:

a história é a verdadeira essência do ensino, a paisagem na qual vivemos como professores (...) e na qual o trabalho dos professores pode ser encarado como fazendo sentido (...) o conhecimento dos professores é nos seus próprios termos ordenado pela história e pode melhor ser entendido desta forma (1991, p. 3).

A este respeito, Pineau (1984) afirma que não é a pessoa que produz a história de vida mas a história de vida que produz a pessoa; ou dito de outra maneira, que no processo de narrar a sua vida a pessoa se apropria do seu próprio poder de formação, liberta-se de determinismos cegos, fonte de estereótipos, de ideias feitas e de preconceitos produzidos pela estrutura social, tornando-se mais ela própria na construção de uma imagem pessoal no mundo e no assumir do seu poder de decisão (Citado por Cavaco, 1983, pp. 197-198).

É de referir que as histórias de vida podem ser desenvolvidas de diferentes formas, ou a partir de um estudo de caso, onde apenas temos um narrador no estudo, ou de relatos biográficos múltiplos, ou então através de relatos paralelos ou de relatos biográficos múltiplos.

As histórias de vida podem ser desenvolvidas através de diferentes fontes biográficas, que podemos agrupar em duas grandes categorias: os documentos pessoais onde podemos inserir as autobiografias, os diários pessoais, registos de imagem, objetos pessoais, entre outros, e as entrevistas biográficas orais ou escritas, sendo estas últimas as mais utilizadas na investigação biográfica atual sobre a educação.

Catani e Mazé (1982) referindo-se aos diferentes usos das histórias de vida nas ciências sociais, apresentam sete categorias de relatos de vida: relatos de práticas limitadas

no tempo; sequências biográficas; entrevistas biográficas ou relatos biográficos; auto informe breve da história de vida; história de vida social; reconstrução biográfica; autobiografia. Por sua vez, Pineau e Le Grand (1993) apresentam três formas de explorar as histórias de vida:

- › modelo biográfico ou relato de uma vida por outro – o trabalho de análise e interpretação e síntese sobre a vida enunciada é feita por uma pessoa distinta daquele que conta essa vida.
- › modelo autobiográfico ou relato pelo mesmo sujeito – em oposição ao modelo anterior, o modelo autobiográfico conta com uma larga tradição, em que o mesmo sujeito se enuncia e revê nos relatos.
- › modelo dialógico de “co-invenção”, onde o investigador colabora no sentido de analisar e interpretar os relatos do narrador da história de vida. Como sublinham Pineau e Le Grand (1993) verifica-se uma co-implicação dos atores envolvidos nas operações de enunciação e de trabalho sobre os relatos.

Principais linhas de investigação biográfica no âmbito educativo

No âmbito educativo em geral

Relativamente às linhas de investigação biográfica mais relevantes em educação parece-nos pertinente fazer referência aos trabalhos de Smith (1994); de Bolívar, Domingo e Fernández (2001) e de Nóvoa (1995) que evoca as razões explicativas do interesse que as abordagens (auto)biográficas têm suscitado nos últimos anos no contexto educacional.

Ainda neste domínio parece-nos importante acrescentar referências aos estudos sobre os relatos retrospectivos da vida enquanto alunos, que podemos encontrar em trabalhos de diferente natureza, tais como: os relatos construídos por sujeitos a quem foi solicitado que se reportassem às suas recordações como alunos (Pujol, 1996), ou os relatos efectuados através do recurso a entrevistas (Cremades, 1999); outros trabalhos espelham experiências escolares de pessoas anónimas (Rosales, 2000; Suárez Pazos, 1998, 2002, 2004a, 2004b) e por fim consideramos também importantes as novelas de Otero (1997) e Fonte (2004) que apresentam conteúdos autobiográficos de grande interesse neste domínio. Suárez Pazos, tendo por base as reconstruções que sessenta narradores faziam da sua experiência como alunos, procura dar-nos a conhecer alguns elementos físicos da escola rural galega. É de salientar que também no artigo “Os castigos e outras estratégias disciplinares vistos através das recordações escolares”, a autora suprarreferida desenvolveu um estudo biográfico-narrativo no qual participaram 120 narradores

professores, na sua maioria mulheres, a quem foi solicitado que redigissem a sua autobiografia a partir de uma pergunta: Escreve as tuas recordações escolares”.

Já no que concerne à mulher como tema de investigação biográfica é de salientar os trabalhos desenvolvidos por Magalhães *et al* (1991) e Magalhães (1998), assim como o estudo desenvolvido por Suárez Pazos (1998) referente a histórias de vida de mulheres tendo por base a suas recordações como alunas em colégios de freiras.

No contexto nacional é de referir o trabalho de Piedade Lalande (1998) sobre as transições familiares e a construção da identidade das mulheres, que utilizou como fonte de recolha de informação a entrevista compreensiva (Kaufmann, 1996) e os diários de bordo.

Histórias de vida de docentes

Desde meados dos anos oitenta, têm emergido vários estudos sobre a vida dos docentes. Para Maria Helena Cavaco, a explicação está na crise que atravessam os grandes sistemas teóricos, o que terá provocado a necessidade de repensar tudo de novo. As grandes linhas conceptuais, centradas nos sistemas de ensino foram, por este motivo, substituídas por abordagens centradas em protagonistas singulares, como os docentes. Outros autores, como Andy Hargreaves, atribuem este fenómeno às consequências sociais da pós-modernidade. Esta ao imprimir uma orientação social para o individualismo, acentuou as tendências narcísicas e de auto-referencialidade.

A este respeito consideramos pertinente fazer referência a Kelchtermans (1993; 1994) que sublinha que a abordagem biográfica apresenta as seguintes características nos estudos de vida de docentes:

- › é narrativa na medida em que permite aos professores falar das suas experiências de carreira de forma narrativa, organizando-as em relatos autobiográficos;
- › é construtivística no sentido em que o professor constrói ativamente as suas experiências de carreira em relatos auto-significativos;
- › é contextualística porque um relato de vida implica sempre um contexto (o contexto físico e institucional da escola, assim como o seu ambiente social, cultural e intrapessoal);
- › é interacionística na aceção de que o comportamento humano resulta sempre da interação significativa com os diferentes contextos (social, cultural, material e institucional);
- › é dinâmica, no sentido de que o pensamento e a ação dos professores constituem um momento de um processo contínuo de atribuição de significado à realidade percebida e experienciada.

Nesta linha de análise, consideramos pertinente referir os estudos desenvolvidos por Huberman (1993) referentes às fases ou etapas do percurso profissional docente, assim como os que procuram estudar o desenvolvimento das preocupações dos professores em formação inicial ou em início de carreira, onde podemos citar os trabalhos de Fuller (1969) e Knowles (2004). É ainda de salientar que Knowles (2004) através do recurso a cinco estudos de caso, procurou enfatizar o papel central que as biografias assumem no modo como os professores em formação e nos seus primeiros anos de docência concebem o processo educativo e as suas práticas na sala de aula.

Por sua vez, podemos encontrar alusões à vida profissional de professores e professoras nos estudos desenvolvidos por Peterson (1964), Fuller (1969), Connelly e Clandinin (1995), Goodson (2004), Goodson e Hargreaves (1996) Huberman (1993), que abordam aspetos como as carreiras profissionais, a vida nas aulas e práticas educativas inovadoras com visões alternativas da educação.

Goodson insiste na necessidade de se desenvolver uma modalidade de investigação “que fale ao mesmo tempo de dentro do professor e para o professor e a professora” e propõe novas modalidades de investigação que permitam “novas incursões nos aspetos sempre tão profundamente íntimos e pessoais da identidade” (1992, p. 15).

Outro trabalho que consideramos ser de grande relevância neste domínio prende-se com o estudo desenvolvido por McDonald (1992) que ao descrever algumas das suas experiências como professor, reconhece as incertezas inerentes ao ato de ensinar. Neste sentido, McDonald insiste também na necessidade de dar voz aos professores: “sugiro que comecemos por ouvir atentamente o que os professores têm para dizer. Os professores são, afinal, os que mais perto estão do ensino (...) eles conhecem a incerteza e o modo de a gerirem (...)” (1992, p. 8).

Huberman (2000) desenvolve como objeto de estudo o ciclo de vida profissional dos professores, onde questiona os professores do ensino secundário, sobre as fases ou estádios de vida em contexto de sala de aula assim como a relação entre esse conhecimento e a literatura existente sobre o desenvolvimento dos indivíduos na idade adulta.

Por sua vez, Mary Louise Holly (2000) envolveu no seu estudo quarenta professores que se reportavam à história da sua própria vida, através do recurso à escrita de diários que incidiam sobre situações quotidianas do seu processo de ensino, nomeadamente aquelas referentes aos problemas de aprendizagem dos seus alunos. É de salientar que nos seus diários os professores ilustram as tensões entre os pensamentos e os sentimentos enquanto pessoas que ensinam outras pessoas.

Em Portugal deparamo-nos com diferentes tipos de estudos onde podemos obter informações sobre vidas de professores e professoras. Neste sentido, no âmbito da história da educação podemos referir alguma literatura centrada nos professores e as professoras do

ensino primário em Portugal, sendo de destacar o trabalho pioneiro de Salvado Sampaio (1975) e mais tarde o de Filomena Mónica (1978) que se debruça sobre A escola primária Salazarista no período compreendido entre 1926-1939. Por seu lado, Stephen Stoer (1986) na obra Educação e Mudança Social em Portugal entre 1970 e 1980, analisa diferentes aspetos das políticas educativas e sociais nestas décadas.

Luíza Cortesão (1988) faz um estudo sobre os acontecimentos ocorridos na escola e na sociedade portuguesa, no período que decorreu entre 28 de Maio de 1926 e 25 de Abril de 1974, levantando questões pertinentes relativamente à forma como foi conduzida a educação em Portugal e como esta serviu os ideais do Estado Novo. Logo na introdução a autora refere que existe uma relação de interdependência entre a escola e a sociedade, sendo a escola deliberadamente utilizada para veicular ideias e propósitos do poder.

Por sua vez, Maria Assunção Flores (1997) analisa a entrada na carreira na perspetiva dos professores neófitos.

Maria Madalena Fontoura (2000) desenvolveu um estudo onde realizou entrevistas não diretivas durante um período de seis meses a seis professores de história do ensino secundário (quatro mulheres e dois homens). Com estas entrevistas a autora procurou (re)construir as suas histórias de vida, no sentido de contribuir para uma compreensão do que é ser professor de história do ensino secundário em Portugal.

Manuela Silva (1998) aborda diferentes aspetos entre os quais a educação escolar em Portugal, o processo de profissionalização dos professores e as professoras assim como a feminização do corpo docente em Portugal.

A Escola Primária Portuguesa é submetida ao olhar de Ana Benavente (1990) que através das suas Quatro Histórias de Liberdade – de Beja, Matadouro (Aveiro), Bairro do Aleixo (Porto) e Avintes, procura ilustrar diferentes processos de desenvolvimento da escola primária. Neste sentido, a autora analisa o papel do professor e a professora do ensino primário no quadro a instituição escolar e argumenta que a sua função se situa “no campo das relações sociais de produção, os professores e as professoras são o prolongamento de um dos aparelhos ideológicos do Estado que tem como função a veiculação da ideologia dominante” (Benavente, 1990, p. 89).

A este respeito, consideramos pertinente salientar que Nóvoa (2000) tem desenvolvido diversos estudos centrados nas vidas de professores. Neste sentido, o autor suprarreferido através das dimensões pessoais e profissionais, procura analisar o processo identitário da profissão docente. Como refere o autor, a identidade surge muitas vezes como um processo de lutas e de conflitos, assumindo assim um espaço dinâmico de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.

Também Francisco Cordeiro Alves (2002) na obra “A voz dos Professores na Primeira Pessoa – relatos da vida profissional sobre o maior êxito e o maior fracasso”

procura dar a conhecer através dos relatos de vida, o êxito e o fracasso dos professores. O mesmo autor na obra *A satisfação/Insatisfação Docente. Contributos para um estudo da satisfação/Insatisfação dos professores efetivos do 3.º ciclo do ensino básico e do Ensino Secundário do Distrito de Bragança* reflete sobre a prática dos professores do 3.º ciclo do ensino básico e do Ensino Secundário do Distrito de Bragança, no sentido de contribuir para uma forte consciencialização dos seus problemas, nomeadamente daqueles que se prendem com o êxito e o fracasso profissional.

Investigação biográfica e vidas de professoras

Relativamente à vida de professoras é de sublinhar no mundo anglo-saxónico o trabalho realizado por Kathleen Weiller (1992) que através de uma análise aos relatos de professoras reformadas, aborda entre outros aspetos, os motivos que nortearam a escolha da carreira de professoras. Também Cártter (1993) chama a atenção para a necessidade de se dignificar histórias do trabalho de mulheres (professoras), a fim de não desvalorizar o que elas fazem. Ainda neste domínio situa-se o trabalho de Ben-Peretz (1996) que aborda a dualidade da mulher como professora e da professora como mulher.

Também Ada Abraham (1984) recorrendo às investigações que realizou no domínio da interioridade dos professores, referindo-se às atitudes das professoras, sublinha que o seu silêncio coletivo protege a hierarquia da escola, na qual os cargos mais altos são ocupados na maioria das vezes pelos homens. Segundo este estudo as mulheres são, portanto, submissas às diretivas e ao poder masculino que os professores exercem sobre elas.

Clandinin (1985) recorreu a entrevistas e à observação participante para estudar duas professoras durante mais de um ano. Este estudo sublinha a importância do conhecimento prático das professoras que emerge das suas experiências tanto pessoais como profissionais.

Também Margaret Nelson (2004) desenvolveu uma investigação que incidiu sobre as professoras de Vermont, cujo objeto de estudo consistiu na análise dos significados pessoais da profissão para as mulheres da primeira metade do Séc. XX.

No contexto espanhol, é de sublinhar o trabalho de Salgueiro (1998) que analisa a forma como uma professora constrói o seu saber docente a partir do seu trabalho diário e da sua relação com os colegas. Também Ortés (1998), Medio (1993) e Marco (2002) e Flecha García (1997) nos deram a conhecer algumas das autobiografias de professoras que exerceram a sua arte de ensinar em Espanha.

Mais especificamente encontramos em Portugal investigações realizadas no âmbito do método autobiográfico destacando-se o trabalho organizado por Nóvoa (1997) em torno das abordagens autobiográficas de professores e professoras que integra textos de

diferentes autores entre os quais consideramos importante mencionar Gonçalves (1995), que se refere à carreira das professoras do ensino primário tendo por opção metodológica o recurso à entrevista semi-directiva de carácter (auto) biográfico. Este autor entrevistou quarenta e duas professoras do ensino primário com idades compreendidas entre os trinta e os sessenta e dois anos, situadas em diferentes fases da carreira docente e identificou os seguintes temas caracterizadores dos percursos profissionais das carreiras das professoras: os melhores anos, os piores anos, problemas sentidos, momentos de crise, momentos de rutura, idade crítica, importância da formação, motivação e etapas da carreira.

Maria da Conceição Moita (2000) recolheu a história de vida de quatro educadoras de infância, com aproximadamente trinta anos de serviço docente a quem foi pedido que elaborassem um biograma das suas vidas, reconstituindo o *planning* dos acontecimentos mais significativos das suas vidas de forma a encontrar coincidências no âmbito familiar, social e profissional assim como referência aos acontecimentos que tiveram um carácter relevante em termos da sua formação.

Helena Araújo (2000) ao debruçar-se sobre histórias de vida de professoras primárias aborda a construção do ato de ensinar como “trabalho de mulheres”. A autora aborda a feminização do ensino em Portugal, no período que decorre entre 1870 e 1933, incidindo sobre as suas identidades e experiências, incluindo os conflitos entre a vida pública e a privada, o pessoal e o profissional, sempre na base das narrativas que as professoras produziram sobre as suas próprias vidas. Apresentamos em seguida um excerto das conclusões do estudo:

As suas histórias de vida revelam que as suas atividades eram “privadas” no sentido em que estavam envolvidas nas atividades domésticas tanto na escola como nas suas casas. Na verdade, as professoras tinham dois “espaços de trabalho”, ambos definidos pelas expectativas do seu papel tradicional na sociedade. No “espaço doméstico”, estavam encarregadas das atividades e deveres – às vezes com a ajuda de empregadas – tradicionalmente atribuídas às mulheres. Na escola esperava-se que (...) retomassem as relações com as crianças de formas semelhantes às que tinham no “espaço doméstico” com as suas (Araújo, 2000, p. 331).

A presente investigação centra-se nesta última linha de investigação que tem como propósito ampliar a nossa compreensão sobre as vidas de professoras em Portugal.

Capítulo V - Desenho e desenvolvimento da investigação

“Uma vida pode ser contada com a ajuda de uma velha caixa de cartão, onde se guardam (fotografias) de momentos mais marcantes de determinada época, ou simplesmente recordações simples, mas especiais, que vamos retendo na nossa memória ao longo de muito anos.

Essa velha caixa, tão velha, que vamos guardando sempre quase impulsivamente, olhamo-la muitas vezes, pensando que nada vale, mas que vai sempre sendo “arrumada”, mexida, rebuscada, trazendo-nos à memória um passado distante, mas que continua vivo e presente na nossa mente” (Elisa, nascida em 1954).

Objetivos da investigação

Esta investigação insere-se num paradigma de natureza interpretativa e qualitativa e tem como pressuposto a pesquisa histórica e os depoimentos orais de professoras que nos falam com as suas próprias palavras de recordações da sua vida que tenham sido cruciais na construção da sua identidade docente. Nesta linha, torna-se crucial delinearmos os objetivos e a metodologia do estudo, a fim de apresentarmos, analisarmos e interpretarmos os dados recolhidos.

Na medida em que nos estudos de cariz educativo e qualitativo os conhecimentos de que as professoras são portadoras tendem a ser desvalorizados do ponto de vista social e científico, consideramos pertinente, neste estudo, sublinhar a relevância social e política de dar voz às professoras. Nesta linha, consideramos que identificar e explicitar os saberes docentes produzidos pelas professoras podem levá-los a serem reconhecidos por outros grupos produtores de saberes e impôr-se, desse modo, enquanto produtores de um saber oriundo de sua prática e sobre o qual poderiam reivindicar um controle socialmente legítimo.

Deste modo, este estudo comporta os seguintes objetivos gerais:

- › Conhecer os percursos pessoais e profissionais de professoras e a sua eventual interdependência;
- › Identificar as motivações subjacentes à escolha da profissão docente e os momentos percebidos como determinantes;
- › Conhecer os constrangimentos e as fontes de satisfação do quotidiano das professoras que exercem em escolas situadas no meio rural;
- › Compreender a evolução das condições de exercício da profissão docente, no que diz respeito ao tempo e espaço escolares e à relação pedagógica e educativa.

A base da escolha de professoras em detrimento de homens professores, teve por base o processo de feminização do ensino primário em Portugal. Este processo criou estereótipos culturais que continuam a influenciar a imagem social da profissão docente (Silva, 1998, p. 76). Segundo Adão “entre 1910 e 1914, o número de professoras triplica e, nos anos 60, 90% dos docentes da escola primária são mulheres” (1984, p. 125).

Também o relatório da comissão criada pelo despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação – A Situação do Professor em Portugal - refere que em termos globais a percentagem de mulheres no ensino tem vindo a subir, e Portugal tornou-se num dos países da OCDE com mais alta taxa de feminização docente.

Por sua vez, consideramos pertinente sublinhar a ideia proferida por Bolívar, Domingo e Fernández (2001) de que a narrativa constitui uma forma específica do discurso feminino, pois assumiu uma vocação essencialmente militante, ao dar voz às vidas silenciadas das mulheres. Neste sentido, ao propormos que as nossas entrevistadas reconstruíssem pela narrativa os caminhos percorridos nas suas histórias de vida como professoras, cada uma acabou também por partilhar connosco as suas trajetórias pessoais o que nos levou a analisar as inter-relações existentes entre os aspetos profissionais e pessoais.

Como refere Vasconcelos “as mulheres estão a ser consideradas atores sociais que tentam pôr em prática as suas ideias e crenças” (1997, p. 27). Deste modo, nos seus relatos podemos observar um leque de detalhes que nos oferecem de uma forma clara e muito viva as suas experiências como professoras e nos permitem reconstruir as suas vidas quotidianas e as vidas nas aulas.

A opção pelas histórias de vida e as narrativas autobiográficas como metodologia de investigação situa-se assim em torno de um posicionamento político-epistemológico, que procura evidenciar as diferentes matrizes culturais, que permitem às professoras inquiridas construir alternativas plurais de significação e modos particulares de ser e pensar a sua prática docente.

Narradoras participantes - Descrição da Amostra

Como referimos anteriormente, no decorrer do nosso estudo, utilizámos uma metodologia essencialmente qualitativa onde procurámos incrementar uma abordagem transversal aos relatos das memórias e histórias de catorze professoras reformadas e em exercício, nascidas entre 1917 e 1978 em Trás-os-Montes, no norte de Portugal.

Procurámos, assim, contrapor a opinião de professoras reformadas e de professoras que desenvolvem atividade direta com crianças. Os critérios que nos levaram a escolher as professoras entrevistadas prenderam-se com o interesse em abrangermos na

nossa amostra pessoas que se situassem em diferentes fases da carreira docente⁶ e que tenham lecionado em períodos distintos da história em Portugal. Neste sentido, é de salientar que algumas das narradoras no nosso estudo lecionaram desde o período do Estado Novo até ao pós 25 de Abril, vivenciando assim as consequentes alterações sociais e políticas decorrentes da revolução de 1974. Nesta linha, no desenvolvimento deste estudo procurámos privilegiar como interlocutoras do nosso estudo, as professoras que demonstrassem interesse pela temática em estudo e, sobretudo, aquelas que tivessem gosto em reviver e em recontar as suas experiências de vida como professoras, contextualizando-as no seu quotidiano particular. A escolha das narradoras a entrevistar teve ainda por base um conjunto de decisões éticas e estratégicas, pois procurámos eleger professoras que apresentassem uma alta “competência narrativa” (Gudmundsdottir, 1996). No tanto, é de salientar que na interação que estabelecemos com as entrevistadas o problema da “desigualdade da troca” estava praticamente ausente devido às semelhanças existentes a nível cultural e à identidade sócio-profissional das intervenientes.

6 A este respeito consideramos pertinente fazer referência aos estudos de Huberman (1989, 1992); Tardif (2001; 2002) que referem que a perceção e a atuação dos professores sofrem alterações consoante as diferentes fases por onde vão passando ao longo da sua carreira.

Quadro 4 - Professoras entrevistadas segundo a idade, o estado civil, a escola de formação e o tempo de serviço

Professoras entrevistadas	Data de nascimento	Estado civil	Nº de filhos	Escola de Formação	Tempo de serviço
<i>Ana</i> ⁷	1917 - 2005	Viúva	7	Escola do Professorado Primário de Braga	Reformada
<i>Beatriz</i>	1919	Viúva	4	Escola do Magistério Primário de Vila Real	Reformada
<i>Clara</i>	1921	Solteira	-----	Escola do Professorado Primário de Braga	Reformada
<i>Dora</i>	1942	Solteira	-----	Magistério Primário de Vila Real	Reformada
<i>Elisa</i>	1954	Casada	2	Magistério Primário de Vila Real	Reformada
<i>Fátima</i>	1954	Casada	2	Magistério Primário de Vila Real	Reformada
<i>Glória</i>	1955	Casada	1	Magistério Primário de Vila Real	28
<i>Hélia</i>	1959	Casada	3	Escola do Magistério Primário de Chaves	28
<i>Inês</i>	1960	Divorciada	2	Escola do Magistério Primário de Chaves	30
<i>Joana</i>	1962	Casada	2	Escola do Magistério Primário de Chaves	32
<i>Luísa</i>	1963	Casada	-----	Escola do Magistério Primário de Chaves	30
<i>Matilde</i>	1965	Casada	1	Escola do Magistério Primário de Chaves	30
<i>Natércia</i>	1977	Casada	1	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	4
<i>Olga</i>	1978	Solteira	-----	Escola Superior de Educação Jean Piaget/Nordeste	7

⁷ Dada a idade avançada desta professora, uma senhora com muito significado para mim, pois era minha avó paterna, foram realizadas várias entrevistas entre Outubro de 2004 e Fevereiro de 2005. Faleceu em Agosto de 2005, pelo que não pudemos dar a conhecer certos aspetos da sua história de vida que considerávamos pertinente partilhar.

Em termos globais, no momento de realização das entrevistas, as idades das professoras, oscilavam entre os trinta e os noventa e um anos.

Uma análise cuidada aos relatos das narradoras do nosso estudo permite-nos perceber que na altura da realização das entrevistas três eram solteiras, duas eram viúvas, oito casadas e uma professora divorciada.

Os relatos das narradoras do nosso estudo, salientam ainda que as professoras mais velhas, nascidas em 1917 e em 1921 formaram-se no Instituto do Professorado Primário em Braga. É de salientar a professora Beatriz, nascida em 1919, que iniciou a sua atividade profissional como regente escolar aos dezassete anos e só com trinta e nove anos pode frequentar o Curso de Magistério Primário na cidade de Chaves. No entanto, as professoras que iniciaram a sua atividade docente na década de sessenta, desenvolveram os seus estudos em Vila Real. Mais tarde com o alargamento das Escolas de Magistério Primário, as professoras já puderam frequentar os seus estudos na Escola de Magistério Primário da cidade de Chaves, que foi criada em 31 de Outubro de 1974. É ainda de salientar que as professoras mais jovens, desenvolveram a sua formação Académica na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro em Chaves e na Escola Superior de Educação Jean Piaget/Nordeste.

O trajeto de investigação biográfico-narrativa

Como pudemos observar anteriormente, os princípios teóricos do enfoque narrativo implicam um modo particular de investigar. Neste sentido, torna-se pertinente redefinir os critérios de investigação de modo que sejam coerentes e congruentes com as premissas teóricas e com o material objeto de estudo (Clandinin e Connelly, 2000).

O interesse em estudar as histórias de vida de professoras surgiu em 2003, no âmbito do Curso de Doutoramento em Educação no *Campus* Universitário de Ourense. Com raízes nos bancos da escola, dado a nossa família ser maioritariamente constituída por professores e professoras, vimos despertado o interesse em dar a conhecer algumas vidas contadas na primeira pessoa e sobre a forma de histórias. Neste sentido, desenvolvemos a nossa trajetória em três fases. Numa primeira fase, que definimos de fase reflexiva e preparatória do projeto de investigação, procuramos ampliar os nossos conhecimentos teóricos e metodológicos, despertando assim interesse pelas metodologias qualitativas, nomeadamente os estudos biográfico-narrativos. Neste sentido, a primeira etapa desta investigação incidiu sobre a planificação da investigação (Aierbe, *et al.*, 2007), na qual selecionamos a amostra e estabelecemos os grandes temas que efectivamente gostávamos de investigar. Para tal construímos um guião de entrevista semiestruturada, com o intuito de lhe atribuir um carácter flexível que nos permitisse desocultar nos discursos, dados

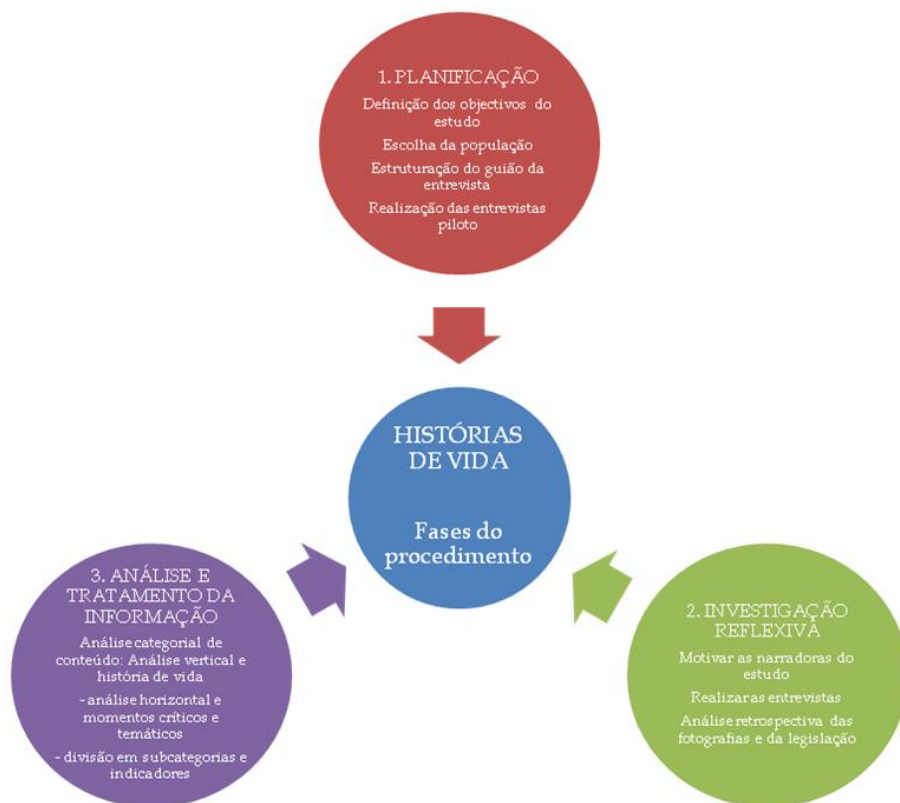
relevantes para compreender a construção da identidade docente das narradoras do estudo. Para a elaboração das entrevistas tivemos por base a informação recolhida nas explorações bibliográficas realizadas, assim como entrevistas piloto que desenvolvemos a oito professoras numa fase exploratória deste estudo.

Na segunda fase designada de investigação reflexiva (Aierbe *et al.*, 2007), foi nossa preocupação motivar as narradoras do estudo para a importância da reflexão, de modo a recolhermos o maior número de informação possível. Nesta linha, foi solicitado às narradoras que seleccionassem fotografias cujo conteúdo fosse significativo, no sentido de lhes permitir recordar certas experiências que tivessem sido cruciais nas suas vidas.

A terceira fase consistiu na análise e tratamento da informação recolhida nas entrevistas, nos documentos legislativos e nos registos fotográficos, onde o nosso objetivo não era procurar os esquemas de representações de uma determinada pessoa isolada, nem mesmo um grupo social, mas sim de estudar um “fragmento” particular da realidade sócio-histórica e um objeto social (cf. Bertaux, 1997). Nesta linha, é de sublinhar o papel central que nós enquanto investigadoras assumimos nesta fase, na medida em que procuramos “precisamente (...) criar novas formas temporais de causalidade para dar a ver novas vias de inteligibilidade das práticas sociais” (Conninck e Godard, 1990, p. 25).

Na recolha de dados (auto)biográficos (Riessman, 2002), procurámos estabelecer um diálogo interativo, em que as narradoras do estudo se reportaram a algumas dimensões do seu percurso de vida que consideraram pertinentes na construção da sua identidade docente. Nesta fase, “o indivíduo conta a sua história ou melhor dizendo, conta-se num determinado momento ou situação (...)”. Deste modo, esta metodologia exige a recolha de diferentes narrativas, de diferentes professoras que viveram experiências similares, mas “pode ultrapassar as singularidades de cada narrativa e construir progressivamente uma representação sociológica das componentes sociais (coletivas) dessa situação em estudo” (Bertaux, 1997, p. 33).

Figura 10 – Fases da Investigação.



Origem: elaboração própria.

A recolha de informação

Na investigação biográfico-narrativa podemos utilizar diferentes técnicas de recolha de informação, sendo de destacar, o questionário biográfico, a recolha de uma autobiografia por conversação, a escrita pelo próprio sujeito da sua biografia e a entrevista autobiográfica (Bolívar, Domingo e Fernández, 2001). Neste sentido, apresentamos de seguida um quadro com informação referente aos instrumentos que podem ser utilizados na recolha de dados biográfico-narrativos.

Quadro 5 - Instrumentos a que se pode recorrer na investigação biográfico-narrativa

Instrumentos	Ênfase
Documentos, fotografias, memórias e artefactos pessoais	Conjunto de materiais da vida pessoal, profissional ou institucional que recolhem recordações da experiência.
Entrevistas	Entrevistas abertas ou semiestruturadas
Diários	Registos reflexivos de experiências pessoais, profissionais ou institucionais num determinado período.
Relatos autobiográficos	Os sujeitos relatam as suas histórias de vida.
Notas de campo	Anotações feitas pelo investigador no desenrolar da investigação.
Grupos de discussão	Grupo de 6-8 pessoas, com um moderador, em que se recolhe informação sobre um aspeto concreto de uma dada realidade.

Adaptado de Bolívar, Domingo e Fernández (2001)

O cruzamento das características de cada técnica e os fins de investigação (aspetos essencialmente de ordem metodológica) com os meios disponíveis, permitiram-nos tomar uma decisão em relação aos instrumentos de recolha de informação a utilizar. Neste sentido, nesta investigação recorreremos às notas de campo, a fotografias, a documentos legislativos e fundamentalmente a entrevistas autobiográficas.

A entrevista autobiográfica

Recorremos à entrevista (autobiográfica) pois esta constitui segundo Quivy e Campenhoudt (1992, p. 193) “um método de recolha de informações no sentido mais rico da expressão”, sendo a sua utilização essencialmente adequada quando se pretende analisar, através de uma conversa intencional (Bogdan e Biklen, 1994), as leituras que os atores fazem das suas próprias experiências. Neste sentido, consideramos que as entrevistas autobiográficas, seriam aquelas que melhor nos permitiam fazer falar livremente com as suas próprias palavras, as testemunhas silenciosas do passado (cf. Poirier, Clapier Valladon e Raybaut, 1995).

A entrevista autobiográfica consiste em “reflexionar e relembrar episódios da vida, onde a pessoa conta coisas a propósito da sua biografia (...)” (Bolívar, Domingo e Fernández, 2001, p. 159). Compreende-se assim que alguns autores a designem de “autoanálise retrospectiva guiada” de alguns aspetos da vida das narradoras, onde estas, através de um conjunto de questões/temas, são levadas a reconstruir as suas histórias de vida.

Ao escolhermos a biografia destas mulheres – histórias de vida – pretendíamos conhecer os espaços sociais onde elas interagem e compreender a síntese vertical da sua história social (Ferrarotti, 1983) nomeadamente nas suas recordações como professoras.

Recorremos assim às histórias de vida, pois como refere Ferrarotti “uma biografia singular é uma história de um destino único e irredutível” (1983, p.41). Segundo o mesmo autor um indivíduo opera no seu contexto, sintetizando horizontalmente o seu contexto social imediato, o contexto do seu contexto, e verticalmente numa sucessão cronológica do seu impacto com os diversos espaços de mediação, nomeadamente a família e os seus pares (Ferrarotti, 1983).

No âmbito das entrevistas autobiográficas recorremos às entrevistas abertas ou semiestruturadas, pelo facto destas permitirem às narradoras referirem-se retrospectivamente a episódios significativos da sua própria vida quer em contextos sociais, pessoais ou profissionais.

Dado o carácter semidiretivo da entrevista (Ghiglione e Matalon, 1993; Quivy e Campenhoudt, 1992) procedemos à elaboração de um guião a fim de não perdermos de vista os objetivos do nosso estudo. No entanto, embora existisse um guião prévio, verificou-se uma maior flexibilidade quanto à ordem e abordagem dos temas, o que proporcionou às pessoas entrevistadas oportunidades de “moldar o seu conteúdo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 135), ou seja, de “(...) falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 194).

A este respeito, parece-nos pertinente acrescentar que para Estrela (1994), apesar de existirem objetivos por parte do investigador, a sequência das questões não deve ser determinada previamente; sublinha igualmente a necessidade de ter em atenção dois princípios quando se realizam entrevistas semidiretivas: evitar dirigir a entrevista e influenciar o entrevistado e não delimitar/restringir a temática abordada, salvaguardando sempre a possibilidade de alargar os temas propostos.

Conscientes da importância de se criar um clima de serenidade e de confiança entre a investigadora e as narradoras do estudo, foi nossa intenção desenhar um roteiro que de certa forma motivasse as narradoras para a temática em estudo.

Quadro 6 – Roteiro para a realização das entrevistas

E1 - Trajetória Pessoal

- Tema 1 - Infância
- Local e ano de nascimento
- Composição familiar (profissão dos pais/grau de instrução)
- Brincadeiras
- Episódios relevantes
- Tema 2 – Adolescência
- Experiências significativas
- Formação Acadêmica
- Escolha profissional (influência de pais e amigos)
- Tema 3 – Vida adulta
- Casamento
- Filhos
- Quotidiano (como se vestiam)

E2 – Trajetória Profissional

- Tema 4 - Evolução da carreira:
- Aspectos cronológicos
- Etapas importantes.
 - A entrada na carreira (momento e circunstâncias em torno da escolha da profissão de professora do ensino primário; abordagem à formação inicial, dificuldades sentidas na entrada na carreira, as conquistas, os problemas encontrados e as suas soluções)
 - os momentos mais difíceis
 - os últimos anos da carreira

E3 – Trajetória Profissional (Continuação)

- Tema 5 – Identidade Profissional da professora
- Relação com os seus colegas
- Relação com os encarregados de educação dos alunos
- Relação com a comunidade/imagem social
- Escola rural vantagens/inconveniente

E4 – Vidas quotidianas nas escolas rurais

- Tema 6 – As escolas rurais
- Estrutura física das escolas
- Trajecto para as escolas
- Material didático
- Mobiliário e decoração escolar
- Condições ambientais
- Rotina das aulas
- Residência das professoras/Lazer/ocupação dos tempos livres

Depois de acedermos às narradoras do nosso estudo, foi importante esclarecê-las dos objetivos das entrevistas biográficas e estabelecer aquilo que diversos autores designam de “contrato narrativo”, no qual fizemos referência ao modo como iríamos garantir o anonimato e de que iríamos utilizar a informação recolhida apenas para fins investigativos. Dada a natureza qualitativa desta investigação, foi nossa intenção, enfatizar os aspetos éticos que antecederam e suportaram as entrevistas.

Foi ainda nossa preocupação estabelecer um clima de diálogo, pois como sublinham Clandinin e Connelly (2006) é importante para os narradores a construção mútua de um relato numa situação de diálogo partilhado entre os narradores e o investigador. Neste sentido, as entrevistas auto-biográficas constituíram o locus privilegiado para esta partilha.

As entrevistas foram realizadas consoante a disponibilidade das narradoras do nosso estudo. Num primeiro encontro foram-lhes explicados os objetivos e as finalidades desta investigação e marcámos o dia e as horas das entrevistas.

Num segundo momento realizámos as entrevistas. Estas foram realizadas no domicílio das narradoras do estudo ou da investigadora, no caso das professoras reformadas, e nas escolas onde lecionam, no caso das professoras que se encontram em exercício.

Quadro 7 - Local e data de realização das entrevistas

Professora Ana			
	Data	Local de realização	Tempo de duração
E1	5 de Outubro de 2004	Casa da investigadora	90 minutos
E2	1 de Dezembro de 2004	Casa da professora entrevistada	110 minutos
E3, E4	2 de Fevereiro de 2005	Casa da professora entrevistada	120 minutos
		Total	320 minutos
Professora Beatriz			
	Data	Local de realização	Tempo de duração
E1	28 de Setembro de 2005	Casa da professora entrevistada	70 minutos
E2	3 de Outubro de 2005	Casa da investigadora	120 minutos
E3, E4	19 de Outubro de 2005	Casa da investigadora	80 minutos
		Total	270 minutos
Professora Clara			
	Data	Local de realização	Tempo de duração
E1	14 de Setembro de 2005	Casa da professora entrevistada	70 minutos
E2	12 de Outubro de 2005	Casa da professora entrevistada	110 minutos
E3	26 de Outubro de 2005	Casa da professora entrevistada	120 minutos
E4	2 de Outubro de 2006	Casa da professora entrevistada	60 minutos
		Total	360 minutos

Quadro 7 - Local e data de realização das entrevistas

Professora Dora			
	Data	Local de realização	Tempo de duração
E1	7 de Dezembro de 2005	Casa da professora entrevistada	110 minutos
E2	14 de Dezembro de 2005	Casa da professora entrevistada	40 minutos
E3	25 de Janeiro de 2006	Casa da professora entrevistada	70 minutos
E4	9 de Outubro de 2006	Casa da professora entrevistada	50 minutos
		Total	270 minutos
Professora Elisa			
	Data	Local de realização	Tempo de duração
E1	4 de Janeiro de 2006	Casa da investigadora	110 minutos
E2	11 de Janeiro de 2006	Casa da investigadora	100 minutos
E3	18 de Janeiro de 2006	Casa da investigadora	60 minutos
E4	16 de Outubro de 2006	Casa da investigadora	80 minutos
		Total	350 minutos
Professora Fátima			
	Data	Local de realização	Tempo de duração
E1	1 de Março de 2006	Escola	90 minutos
E2	8 de Março de 2006	Escola	120 minutos
E3	15 de Março de 2006	Escola	60 minutos
E4	23 de Outubro de 2006	Escola	80 minutos
		Total	350 minutos

Professora Glória			
	Data	Local de realização	Tempo de duração
E1	5 de Abril de 2006	Escola	100 minutos
E2	12 de Abril de 2006	Escola	120 minutos
E3	19 de Abril de 2006	Escola	150 minutos
E4	30 de Outubro de 2006	Escola	60 minutos
		Total	430 minutos

Quadro 7 - Local e data de realização das entrevistas

Professora Hélia			
	Data	Local de realização	Tempo de duração
E1	22 de Março de 2006	Escola	60 minutos
E2	29 de Março de 2006	Casa da investigadora	120 minutos
E3	5 de Abril de 2006	Escola	130 minutos
E4	6 de Novembro de 2006	Casa da investigadora	90 minutos
		Total	400 minutos
Professora Inês			
	Data	Local de realização	Tempo de duração
E1	14 de Dezembro de 2005	Escola	130 minutos
E2	21 de Dezembro de 2005	Escola	100 minutos
E3	28 de Dezembro de 2005	Casa da professora entrevistada	120 minutos
E4	13 de Novembro de 2006	Casa da professora entrevistada	60 minutos
		Total	410 minutos
Professora Joana			
	Data	Local de realização	Tempo de duração
E1	3 de Maio de 2006	Escola	110 minutos
E2	10 de Maio de 2006	Escola	70 minutos
E3	17 de Maio de 2006	Escola	50 minutos
E4	20 de Novembro de 2006	Escola	90 minutos
		Total	320 minutos
Professora Luísa			
	Data	Local de realização	Tempo de duração
E1	16 de Novembro de 2005	Escola	70 minutos
E2	23 de Novembro de 2005	Escola	80 minutos
E3	30 de Novembro de 2005	Escola	120 minutos

Quadro 7 - Local e data de realização das entrevistas

E4	27 de Novembro de 2006	Escola	60 minutos
		Total	330 minutos
Professora Matilde			
	Data	Local de realização	Tempo de duração
E1	12 de Abril de 2006	Casa da professora	90 minutos
E2	19 de Abril de 2006	Escola	90 minutos
E3	26 de Abril de 2006	Casa da professora	120 minutos
E4	12 de Dezembro de 2006	Casa da professora entrevistada	60 minutos
		Total	360 minutos
Professora Natércia			
	Data	Local de realização	Tempo de duração
E1	19 de Abril de 2006	Escola	120 minutos
E2	2 de Maio de 2006	Escola	100 minutos
E3	9 de Maio de 2006	Escola	90 minutos
E4	18 de Dezembro de 2006	Escola	90 minutos
		Total	400 minutos
Professora Olga			
	Data	Local de realização	Tempo de duração
E1	16 de Maio de 2006	Escola	70 minutos
E2	23 de Maio de 2006	Escola	80 minutos
E3	30 de Maio de 2006	Escola	120 minutos
E4	18 de Dezembro de 2006	Escola	100 minutos
		Total	370 minutos

Nos quadros acima apresentados apresenta-se a cronologia da realização das entrevistas, fazendo referência ao local onde foram realizadas, assim como o tempo que

demorou cada um dos encontros estabelecidos com as narradoras do estudo. A recolha de dados desenvolveu-se em dois momentos. O primeiro momento desenvolveu-se no ano letivo dois mil e cinco, dois mil e seis. É de salientar a antecipação deste momento de recolha de dados para o primeiro semestre de dois mil e cinco com a narradora do estudo a senhora professora Ana. Esta situação deveu-se ao facto do seu estado de saúde já se encontrar muito debilitado e do interesse em darmos a conhecer uma vida caracterizada por uma riqueza de saberes que sempre orientaram a sua trajetória de vida quer pessoal quer profissional.

O segundo momento, desenvolveu-se no ano letivo de dois mil e seis, dois mil e sete, no qual estabelecemos contactos com algumas das narradoras do estudo, no sentido de aprofundar certos discursos por elas proferidos, de modo a darmos a conhecer o melhor possível as suas vidas e as suas histórias.

É de salientar que o tempo indicado nestes quadros, se refere ao registo de gravação áudio das entrevistas, pois na maior parte das vezes, os encontros tiveram uma fase preparatória onde através de conversas informais procurámos criar o ambiente mais adequado para a posterior realização das entrevistas.

No desenvolvimento das entrevistas tivemos como preocupação não impedir a espontaneidade das entrevistadas e criar um clima adequado para se expressarem com naturalidade. Sendo assim, antes de começarmos as entrevistas, procurámos pôr as entrevistadas à-vontade e recordamos os objetivos da investigação, procurando sensibilizá-las para o importante contributo que têm nesta investigação.

O modo de responder das narradoras foi diversificado. Nalguns casos surgiu uma narrativa lógica, estruturada, aprofundada, onde um simples olhar, parecia perturbar momentaneamente o fio condutor que depois era retomado. Noutros casos, como que emergiam retalhos de memórias muito presentes, em termos de proximidade temporal, ou de angústia, ainda sentida, e o todo resultava aparentemente desordenado, ganhando outro sentido ao considerarmos as razões para a ansiedade manifestada.

Pedimos às interlocutoras que nos descrevessem o seu percurso profissional, incluindo a tomada de decisão de ser professora, que nos referissem os pontos fortes da sua carreira, os momentos de decisão, as situações de dificuldade e os períodos em que se tinham sentido mais felizes na profissão.

Quadro 8 - Esboço do percurso investigativo

Entrevista	Narradoras do estudo	Professoras do 1º ciclo do Ensino Básico (antigas professoras do ensino primário)
	Tipo de entrevista	Autobiográfica
	Tópicos da entrevista	Trajectoria Pessoal Trajetória Profissional
	Plano de aplicação das entrevistas	Estabelecimento de contatos com as professoras a fim de as sensibilizar para a temática em estudo; Realização das entrevistas; Transcrição das entrevistas; Revisão dos discursos narrados conjuntamente com as professoras participantes no estudo.

Tal como se verifica com outras técnicas de investigação social, também na utilização da entrevista podem emergir alguns problemas/limitações (Cohen e Manion, 1990). Deste modo, um dos problemas poderá ser devido ao facto da entrevista proporcionar informações parciais, as quais resultam de “una tendencia sistemática o persistente a cometer errores en la misma dirección, esto es, declarar por encima o por debajo el valor verdadero de un atributo” (Cohen e Manion, 1990, p. 390).

Como vantagens podemos referir que a entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade em relação a determinados aspetos da vida de um indivíduo; os dados obtidos podem ser classificados e quantificados, oferece uma maior flexibilidade pois o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente aos entrevistados.

Albarello *et. al.*, apontam para a pertinência da entrevista quando utilizada conjuntamente com outros métodos de investigação, pois esta permite-nos numa primeira abordagem especificar “(...) os sistemas de representações, de valores, de normas veiculadas por um indivíduo” (1997, p. 89).

Documentos, imagens e notas de campo

Tendo por base a sugestão de Albarello *et al.* (1997) acima citada, consideramos importante referir que além de recorrermos a materiais biográficos primários (entrevistas autobiográficas) como critério de seleção de informação, baseámo-nos ainda na análise de

materiais secundários, tais como documentos legislativos e imagens (fotografias)⁸ acerca do período relatado para que a trajetória dessas vidas fosse reconstruída o mais fielmente possível.

Outro aspeto que julgamos pertinente evidenciar prende-se com o facto de no desenvolvimento de certas entrevistas termos recorrido ao diário de bordo e a notas de campo, com o intuito de dar a conhecer o significado e o contexto de cada entrevista, na medida em que houve certos aspetos como a visão, os cheiros, as impressões e certos comentários ditos antes e depois da entrevista que considerámos pertinente registar.

As notas de campo foram anotadas por ordem cronológica e descrevem pormenorizadamente os momentos que antecederam, e precederam a realização das entrevistas às treze narradoras deste estudo. Durante as entrevistas fomos registando num caderno de apontamentos notas extensas e com algum detalhe que mais tarde (geralmente ao fim do dia) eram desenvolvidas e guardadas como notas de campo. As notas de campo refletem o nosso estado de ânimo e por vezes de desânimo no decorrer da investigação. Este processo requereu da nossa parte algum método e disciplina devido aos nossos compromissos pessoais e profissionais.

As notas de campo permitiram-nos elaborar, no decorrer de todo o processo investigativo, um diário de bordo como forma de se descrever o contexto e as circunstâncias significativas. O diário de bordo assumiu assim uma dupla função, pois por um lado adotou um carácter descritivo, em que a nossa preocupação foi a de captar uma imagem por palavras do local, dos sujeitos, das ações e conversas observadas. Por outro foi essencialmente reflexivo, pois permitiu-nos centrar o nosso olhar nas nossas ideias e preocupações face ao desenvolvimento deste estudo (cf. Bogdan e Biklen, 1994).

É de salientar que no diário de bordo elaborámos sessenta anotações, referentes a sessenta dias, que correspondem aos encontros que tivemos com as narradoras do estudo.

De seguida apresentamos um pequeno exemplo:

Outubro de 2004

São dezasseis horas, estou em Bóveda em casa dos meus pais, junto à lareira a tomar um chá e aproveito que a Margarida está a dormir para entrevistar mais uma vez a minha avó, que já muito

⁸ Com o recurso as fontes documentais não escritas, como é o caso das fotografias, é possível as narradoras do estudo regressarem aos s narrados, os comparem e troquem opiniões sobre eles. Para um aprofundamento destas questões sugere-se a leitura do artigo de Saint-Georges, P. “Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político” in, Luc Albarello et. al. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, p. Gradiva, pp. 15-47.

debilitada, ainda tem presente na sua memória muitas das recordações do seu passado já distante.

Como é difícil para mim conciliar o meu papel de mãe com o de investigadora...

Todos os tempos livres são bons para me debruçar sobre a minha investigação.

Os dias já começam a ficar mais pequenos, mais tristes e mais frios, o que de certa forma condiciona o meu estado de espírito. Mas sinto sempre uma força interior para conhecer cada vez mais detalhadamente os percursos das professoras do meu estudo. Tenho sentido que a minha avó quando recorda o seu passado, parece que rejuvenesce e até dou com ela por vezes a cantar algumas das canções da sua época.

De vez em quando aparece o meu Pai a dar achegas à memória da minha avó. Espero que a minha Tia, também narradora deste estudo, tenha trazido as fotografias que lhe pedi, para através delas a minha avó se recorde de certas passagens da sua vida que tenham sido importantes na construção da sua identidade.

O Papel da Investigadora/Entrevistadora

O papel da investigadora ao longo da entrevista é outro dos aspetos que vários autores apontam como sendo crucial para a obtenção de dados com qualidade para a investigação. Deste modo, como refere Ferreira “o entrevistador competente e bem treinado, munido de um questionário corretamente elaborado e preparado para evitar múltiplos mecanismos psicológicos da distorção, é capaz de obter a informação desejada (...)” (1980, p. 188). Assim sendo, no decorrer das entrevistas assumimos o papel de “detetives” (Bell, 1997, p. 139), pois procurámos reunir histórias pessoais das professoras numa tentativa de compreender a sua perspetiva pessoal face a uma dada realidade.

Nesta linha de análise é de sublinhar que o discurso sociológico é melhor fundamentado quanto mais enraizado estiver na realidade que se pretende explicar (cf. Lalande, 1998). Deste modo, nesta investigação foi nossa preocupação “integrar no e através do conhecimento o que está próximo; (...) salientando todos os fragmentos de situações minúsculas, banalidades que, por sedimentação, constituem o essencial da existência” (Maffesoli, 1988, p. 48).

Por sua vez, consideramos pertinente sublinhar que o contato direto entre a investigadora e as narradoras do estudo não anulou o distanciamento que a ciência exige, mas sim transformou a recolha de informação numa experiência que humanizou a própria investigação, ou seja, possibilitou-nos enquanto investigadoras “ver por dentro”, assumindo uma dupla posição de observação a de investigadora e a de própria atora (cf. Lalanda, 1998). Assim sendo é de salientar que esta investigação narrativa se baseou na experiência compartilhada entre a investigadora e as narradoras, na qual se procurou interpretar e reflectir sobre o processo vivido. Cunha (1997) observa ainda que de alguma forma a investigação que usa narrativas pressupõe um processo coletivo de mútua explicação em que a vivência do investigador se imbrica na do investigado (p.192). Desta forma, Clandinin e Connelly (2000) identificam a pesquisa narrativa como um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não apenas daqueles participantes mas também dos investigadores. Esses autores observam ainda que quando o processo narrativo se inicia, a pesquisa narrativa *pulsa com movimentos para trás e para frente através do tempo e ao longo de um 'continuum' de considerações sociais e pessoais* (2000, p. 66).

Esta investigação procura ainda enfatizar uma perspectiva investigativa feminina, contrapondo-se a práticas androcêntricas, na medida em que todos os sujeitos envolvidos são mulheres, o que permitiu nos diferentes contatos estabelecidos, abordar outros temas de interesse para as mulheres e desenvolver trocas de saberes/experiências sobre aspetos profissionais, a fim de contribuir para o desenvolvimento pessoal/profissional de todas as implicadas.

Procedimento de Análise das Narrativas

O Complexo Sistema de Análise

Bolívar, Domingo e Fernández (2001), partindo das ideias de Lieblich *et al.* (1998) referem-se a um modelo para classificar os tipos de análise das narrativas, segundo duas grandes dimensões (conteúdo vs forma e holístico vs categorial). A dimensão holístico/categorial refere-se à unidade de análise: o texto como um todo, ou unidades temáticas retiradas do texto, tal como acontece na análise de conteúdo.

A análise holística refere-se à história de vida de uma pessoa como um todo, sendo cada parte interpretada em função das restantes. Esta análise utiliza-se quando se trata de analisar, de uma forma independente, a história de vida de uma pessoa.

A análise categorial é utilizada quando se pretende analisar várias narrativas a partir de um enfoque temático, pois permite compará-las entre si.

A segunda dimensão - conteúdo/forma – baseia-se segundo os autores supracitados na dicotomia habitual estabelecida na análise literária de textos. Neste sentido, a análise pode concentrar-se no conteúdo (o que sucedeu, porquê, pessoas que intervêm, etc.), ou pelo contrário, pode centrar-se na forma (estrutura da narração, partes do discurso, sequência de eventos, relação temporal, coerência, etc.).

Intersectando estas duas dimensões podemos encontrar o seguinte quadro onde são visíveis quatro modos de analisar as narrativas.

Quadro 9 - Classificação de tipos de análise narrativa

	Conteúdo	Forma
Holístico	H-C	H-F
Categorial	C-C	C-F

Bolívar, Domingo e Fernández (2001, p. 195).

O modo de análise holístico de conteúdo assinalado pela sigla H-C baseia-se em toda a história de vida de um indivíduo e centra-se no seu conteúdo, analisando o significado de cada parte à luz do que emerge na totalidade do relato.

A análise holística da forma (H-F) procura evidenciar a estrutura global da história de vida narrada.

No que diz respeito ao enfoque categórico do conteúdo (C-C) podemos sublinhar a sua forte ligação com a expressão análise de conteúdo muito utilizada no âmbito das metodologias qualitativas. Nesta análise o investigador procura classificar os diferentes segmentos dos relatos em diferentes categorias/grupos de análise.

Pelo contrário, o modo categórico da forma (C-F) centra-se nas características linguísticas ou estilísticas discretas – a nível micro – de unidades definidas da narrativa.

Figura 11 – Modelos de análise das entrevistas biográficas.



Adaptado de Bolívar, Domingo e Fernández (2001).

Modelo ilustrativo

Segundo os autores suprarreferidos, no modelo ilustrativo extraem-se de uma forma descontextualizada extratos ou parágrafos de texto, em função dos objetivos do estudo, de modo a exemplificar e ilustrar o que previamente se pretende demonstrar. Recorre-se às palavras das narradoras com uma finalidade essencialmente ilustrativa: as afirmações são exemplificadas para apoiar as afirmações do investigador, por citações retiradas das entrevistas. Neste modelo o investigador comenta certos aspetos das entrevistas, parafraseando as citações que melhor provem, ilustrem o conteúdo do discurso narrado. Neste caso, as entrevistas reduzem-se a um sistema de categorias elaborado anteriormente. O investigador procede assim a um uso instrumental das entrevistas deixando cair parte da riqueza do conteúdo narrado, em função de temas pré-definidos. A este respeito, Bolívar, Domingo e Fernández (2001) alertam para o poder que o investigador assume na manipulação dos discursos dos entrevistados para os seus próprios fins.

Modelo “restitutivo” ou hiperempirista

No que se refere ao modelo restitutivo ou hiperempirista, parece-nos pertinente sublinhar que neste modelo, o investigador para não inviesar as palavras dos sujeitos, retranscreve literalmente o conteúdo das entrevistas, reduzindo os comentários ao mínimo. As palavras dos entrevistados são recolhidas *in extenso* numa espécie de hiperempirismo. Neste caso, os discursos são expressão transparente das práticas dos sujeitos, “falam por si mesmo”, pelo que restabelecer o discurso recolhido num texto é uma das tarefas da investigação narrativa. O sentido do discurso é acessível diretamente, basta ler para compreender. Deste modo, o investigador deve apresentar o *corpus* das entrevistas realizadas, as quais formam o grosso da investigação. O próprio leitor deve realizar o trabalho de análise. Ao identificar categorias, subcategorias, ordenar, transcrever, selecionar, o investigador já está analisando. As entrevistas não falam por si mesmas se as queremos compreender é necessário que o investigador as retraduz a e analise, pois não deve limitar-se a ser portador da palavra dos sujeitos. Introduzam categorias suficientemente ricas que como analisadores permitam entrar na lógica interna de como o entrevistado categoriza a sua vida ou o mundo.

Modelo analítico e de reconstrução do sentido.

Este foi o modelo que nós adotamos nesta investigação, uma vez que uma postura analítica procura produzir sentido, de forma metódica, a partir da exploração das

entrevistas. As entrevistas (e o seu texto transcrito) são fenómenos discursivos e devem ser tratados como tais. Como sugerem Bolívar, Domingo e Fernández (2001), o investigador corre o risco de se centrar no universo de sentido dos entrevistados, deixando para trás o seu universo de vida. Deste modo, além de realizar esta análise do discurso, o investigador deve também proceder a uma análise temática. Na análise temática, recorreremos à análise de conteúdo, a qual é entendida já desde as décadas de quarenta e cinquenta como “uma técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (Gil, 1995, p. 163).

Para Bardin, atualmente designa-se como análise de conteúdo:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (1995, p. 42).

A intenção da análise de conteúdo é assim segundo a autora antes referida, a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (Bardin, 1995).

Por sua vez, Jean-Pierre Hiernaux entende por “conteúdo aquilo que pode exprimir-se nos textos e nos discursos, ou seja, “o sentido”, ou, por outras palavras, as “maneiras de ver as coisas. Trata-se assim de “aproximar a ideia de «conteúdo» da de «sentido», de «coisa que se exprime», que é «objeto da análise de conteúdo»” (1997, p. 157).

Para Mary Rangel (1997), a análise de conteúdo atende a interesses tais como o de recortar e analisar o conteúdo das mensagens, tendo por base os contextos onde se encontram as condições de sua produção. Na análise de conteúdo as categorias não devem ser predefinidas, mas construídas por passos num largo processo de análises, de comparações e tipologias. As categorias de análise devem ser extraídas a partir dos dados das entrevistas de modo a evidenciar o sentido que os entrevistados atribuem subjectivamente às suas práticas.

Na análise metodológica de dados biográficos podemos recorrer a alguns dos modelos apresentados por Riessman (2004):

Quadro 10 - Modelos de análise metodológica de dados biográficos

Análise metodológica de dados biográficos	
Análise temática	Enfatiza-se o conteúdo do texto (o que se diz em vez de como o diz) partindo do pressuposto de que a linguagem expressa de uma forma direta a realidade. Os textos narrativos estruturam-se em temas, categorias, subcategorias, que servem para facilitar a análise dos dados.
Análise estrutural	Interessa o modo como a história é contada e como um narrador, por particulares dispositivos narrativos, faz um relato persuasivo. Deste modo, mais à frente do contexto referencial a linguagem constitui-se no objeto central de investigação.
Análise interaccional	Privilegia o processo dialógico entre o narrador e o ouvinte, dado que as narrativas de experiência acontecem em contextos particulares, onde o entrevistador e o narrador participam numa conversação, onde ambos constroem interactivamente os significados
Análise performativa	A narração entende-se como uma posta em cena mediante a qual se pretende involucrar a audiência, persuadi-la e em determinadas circunstâncias, induzi-la a actuar.

Por sua vez, Bolívar *et al.* (2001) referindo-se a Rosenthal (1993) acrescentam as seguintes fases a ter em conta na análise dos relatos autobiográficos:

- 1- Análise dos dados biográficos – devemos iniciar este processo de análise com uma cronologia da história de vida narrada, para depois passarmos a uma análise temática da mesma.
1. 2 – Análise temática – os relatos são estruturados segundo temas ordenados temporalmente.
2. 3 – Reconstrução da história biográfica – Depois da análise temática reconstrói-se o significado das experiências vivenciadas pelos narradores do estudo e sucedidas ao longo dos tempos.
3. 4 – Microanálises de segmentos de texto individuais- nesta fase as hipóteses definidas anteriormente são contrastadas e apoiadas tendo por base a análise de extratos de textos.
4. 5 – Comparação contrastada entre o relato narrativo e a biografia realizada. Na fase final da análise hermenêutica torna-se importante contrastar as interpretações realizadas interligando-as com o sentido contextual dos relatos narrados.

Na investigação biográfico-narrativa, o grande problema consiste muitas vezes na análise das entrevistas biográficas. Bolívar, Domingo e Fernández (2001) referem-se à importância de reduzir a informação e estruturar os dados a fim de numa fase posterior evidenciar as inter-relações entre as categorias definidas e extrair algumas conclusões. A análise propriamente dita consiste na capacidade do investigador transformar os dados em resultados de investigação.

Nesta linha, o problema metodológico deste tipo particular de investigação prende-se com o facto dela combinar, de modo produtivo, um estilo mais analítico com outro mais descritivo (cf. Bolívar, Domingo e Fernández, 2001, p. 193). Assim sendo, foi nossa preocupação, por um lado, analisar a informação recolhida de forma rigorosa e sistemática, mas sem perder a riqueza das nuances individuais assim como a diversidade de discursos produzidos pelas narradoras do estudo.

O modelo analítico e de reconstrução do sentido (Bolívar, Domingo e Fernández, 2001) foi o modelo que nós adotamos nesta investigação, uma vez que uma postura analítica procura produzir, de forma metódica, sentido a partir da exploração dos discursos emanados nas entrevistas.

Tendo por base as ideias desenvolvidas pelos autores antes referenciados, consideramos pertinente referir que no âmbito deste estudo utilizámos uma análise holística da forma, com o intuito de evidenciar a dimensão temporal das narrativas, e uma análise temática de conteúdo (tipo categorias) a fim de reduzirmos a sequência narrativa das narradoras, a núcleos temáticos isolados.

Outro dos estudos em que nos baseamos para realizar esta investigação foi o trabalho de Bolívar et al. (1999) em que a credibilidade e a confirmação dos dados será fruto de uma análise de subjetividade disciplinada, mediante uma dupla análise, que passamos a descrever:

- Vertical/estudo de caso – a história de cada professor individualmente, analisando o conteúdo de cada relato de vida. Deste modo, o investigador classificava-os, comparava-os e ordenava-os sintetizando a informação recolhida através da definição de categorias de análise de conteúdo. O estudo vertical vai sendo contrastado durante as entrevistas e dá lugar a um perfil biográfico profissional (Bolívar, 1999).

- Horizontal/análise comparativa – comparação de cada perfil biográfico de vida, para identificar temas comuns, continuidades e divergências nos ciclos de vida dos professores.

A nossa análise metodológica consistiu ainda uma análise de relatos biográficos múltiplos paralelos (Pujadas, 1992), onde desenvolvemos uma série de entrevistas a

professoras que permitiram um tratamento aprofundado sobre o tema em estudo. Deste modo, a preocupação consistiu em superar a perspetiva subjetiva e pessoal, pois embora tenhamos consciência que cada vida individual é única, procuramos encontrar padrões comuns nos discursos narrados (Bolívar, Domingo e Fernández, 2001, p. 286). Uma das vantagens encontradas na utilização desta metodologia de análise consistiu no facto desta permitir estabelecer categorizações e comparações das narradoras e problematizar os discursos sublinhando as convergências e divergências dos mesmos.

Neste sentido, o estudo que desenvolvemos baseou-se na investigação realizada por Bolívar, Domingo e Fernández (1999) referente aos ciclos de vida profissional dos professores de Secundária. Neste estudo os autores procuraram analisar os ciclos de vida dos professores no sentido de promover a melhoria da escola e o desenvolvimento profissional dos professores. O conhecimento dos estádios de desenvolvimento desde uma perspetiva biográfico-narrativa, contribui para compreender como os professores assimilam/acomodam as novas ideias e implementam as inovações ou estratégias pedagógicas na sala de aula.

No desenho desta investigação foi nossa intenção articular o biográfico singular dentro de um marco contextual mais alargado, no qual incluímos as vidas longitudinais das professoras. Deste modo, as professoras foram induzidas a reconstruir as suas biografias pessoais e profissionais, nas quais lhes foi solicitado que organizassem retrospectivamente as suas experiências e desenhassem expectativas futuras (cf. Bolívar, Domingo e Fernández, 2001).

A análise de conteúdo foi a técnica principal de tratamento de dados ao longo do nosso estudo, na medida em que nos permitiu não só a informação explícita dos relatos, mas também as condições teórico-ideológicas de produção desses relatos (cf. Almeida e Pinto, 1995, p. 105). Com o recurso à análise de conteúdo, procurámos converter, através da definição de categorias, a informação recolhida nas entrevistas biográficas, em dados que possam ser trabalhados, mediante a sua redução, e que permitam a sua interpretação mediante uma codificação. Embora existam alguns programas informáticos de análise de conteúdo, é de salientar que desenvolvemos esta técnica sem recorrermos a nenhum programa informático.

Neste sentido, o propósito a atingir com esta prática prendeu-se com a recolha e o armazenamento do conteúdo dos relatos, de modo a obter o máximo de informação (aspeto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspeto qualitativo). Ainda a este respeito, Bardin refere que o objetivo da análise de conteúdo, “é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciarmos indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (1995, pp. 45-46).

Ghiglione e Matalon (2001) distinguem procedimentos fechados e procedimentos exploratórios ou abertos, os quais remetem para dois grandes tipos de análise de conteúdo,

pp. aqueles que definem categorias previamente à análise e aqueles que têm um carácter puramente exploratório.

A nossa análise baseou-se nos procedimentos exploratórios ou abertos. Neste sentido, nenhum quadro conceptual teórico ou empírico serviu de suporte à nossa análise, sendo os resultados devidos única e exclusivamente à metodologia de análise de conteúdo, estando, por sua vez, esta isenta de qualquer referência a um quadro definido previamente.

Outro aspeto que julgamos pertinente evidenciar prende-se com o facto desta técnica de investigação ocupar um lugar cada vez maior nas ciências sociais (Quivy e Campenhoudt, 1992) visto que oferece a possibilidade de tratar de forma sistemática informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade. Deste modo, a análise de conteúdo permite, melhor do que qualquer outro método de trabalho, satisfazer as exigências de rigor metodológico e da profundidade inventiva, aspetos estes nem sempre conciliáveis.

A fim de ilustrarmos todo o processo desenvolvido neste estudo, parece-nos relevante referir que este se organizou em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos dados, inferência e interpretação (Bardin, 1995, p. 95) as quais integram algumas operações (Vala, 2001, p. 109) de modo a assegurar rigor metodológico, de entre as quais destacamos as seguintes:

- › Constituição do *corpus*; o corpus de análise consistiu nos discursos presentes nas entrevistas autobiográficas efetuadas às narradoras do estudo.
- › Realização das entrevistas;

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio com acordo e consentimento prévio das professoras entrevistadas e posteriormente transcritas a fim de procedermos a uma sistematização dos relatos das narradoras.

Em termos de formato das transcrições, seguimos a sugestão de Bogdan e Biklen (1994) que referem que um cabeçalho com o nome da narradora do estudo, a data em que a entrevista ocorreu e o local da entrevista, ajudam a organizar os dados. Como para cada uma das narradoras do estudo realizou-se mais do que um encontro, consideramos pertinente marcar os cabeçalhos de forma a indicar a ordem da entrevista que estamos a desenvolver. Tal como referimos nas notas de campo do nosso diário de bordo, e pelo facto destas entrevistas e reportarem a relatos autobiográficos, recorremos também a títulos que nos remetem para as grandes categorias e subcategorias do nosso estudo.

As transcrições de cada uma das entrevistas, foram submetidas a uma primeira análise onde procurámos fazer uma reconstrução com o intuito de procurar no discurso das narradoras certos aspetos centrais para compreendermos a sua trajetória de vida, questões estas que procuramos abordar em futuras entrevistas.

I: Refira-se ao seu percurso profissional

E: Desde que comecei a dar aulas em 1976, fixei a minha residência em Veiga do Lila, aldeia onde nasci. Fui colocada no Cadouço, a 7km da referida residência. Todo o percurso era sempre feito a pé por caminhos isolados, estreitos e abandonados. Eu subia e descia aqueles montes, fosse Verão ou Inverno, sempre só e confesso, com algum medo. Já a meio do mês de Janeiro, choveu muito. O ribeiro que tinha que atravessar todas as semanas cresceu e ia de lés a lés.

Quando chegou a 2^afeira lá vou eu de cesta no braço (capuchinho), com mantimentos para a semana, uma vez que na aldeia não havia nada para comprar.

Ao atravessar o ribeiro, por cima de umas poldras; os pés escorregaram-me e eu caí na água. Escusado será dizer como fiquei.

Toda molhada, cheia de frio e bastante sofrida, continuei a palmilhar mesmo assim, aqueles caminhos desertos, para ir ao encontro de um grande sonho de criança.: professora, ensino, amor.

Contudo, esqueci-me do frio que sentia e olhava com tristeza, a minha merendinha que ia pela água abaixo. O meu queijinho fresco já boiava na corrente sem o poder alcançar.

Que pena tive dele.

Nessa semana tive que comer emprestado, mas naquela época as pessoas eram hospitaleiras e a professora era muito respeitada e querida na aldeia.

No meio daquele azar, e ainda muito nova a enfrentar estas aventuras, ainda conseguia achar graça ao acontecimento vivido, sendo por algum tempo tema de conversa na aldeia e sempre que eu passava logo me faziam rir perante tal situação.

- Ó senhora professora, lá se foi o queijinho... paciência.

Esta e outras aventuras vividas ao longo da minha carreira profissional enriqueceram-me como pessoa e fizeram com que eu valorizasse com muito empenho estas minhas histórias de vida que recorro atualmente.

Origem: elaboração própria.

Foi nossa preocupação após a conclusão de todo o processo de transcrição das entrevistas, dar a conhecer às narradoras do estudo as transcrições por nós elaboradas, de forma que as professoras se manifestassem em relação ao conteúdo narrado, a fim de protegermos e controlarmos as informações de ordem íntima e pessoal.

O processo de (re)leitura e de autorreflexão sobre os seus discursos constituiu para as professoras um mecanismo de autoformação e de desenvolvimento profissional. Como sublinham Domingo e Fernández (1999) a análise reflexiva da vida profissional tem por si só efeitos “emancipadores”, na medida em que permitem ao narrador repensar o lugar que ocupa na profissão.

A este respeito consideramos importante apresentar alguns dos discursos proferidos pelas narradoras do estudo quando as questionamos sobre qual o contributo das entrevistas autobiográficas no desenvolvimento profissional e pessoal:

Cada vez que recordo o meu percurso profissional sinto intensamente que se não fosse professora, gostaria de o ser (Ana, nascida em 1917).

A reflexão sobre a minha prática docente tem-me ajudado a melhorar as minhas práticas, assim como as estratégias pedagógicas que desenvolvo com os meus alunos (Luísa, nascida em 1963).

A pré-análise às entrevistas é considerada a fase de organização e onde estabelecemos os primeiros contatos com a informação recolhida nas entrevistas. As leituras flutuantes (Bardin, 1995) das entrevistas transcritas, permitiram-nos fazer uma primeira análise dos discursos e uma aproximação aos conteúdos narrados. Deste modo, os discursos transcritos foram posteriormente submetidos a uma análise de conteúdo que constituiu uma técnica auxiliar na medida em que nos possibilitou a atribuição de um significado ou “valor simbólico” (Vala, 2001, p. 107) às respostas fornecidas pelas pessoas entrevistadas. A análise de conteúdo iniciou com uma leitura flutuante aos discursos das narradoras, o que nos possibilitou contactar com olhares importantes para a análise das práticas escolares num determinado período temporal, assim como a uma análise das fotografias que contribuíram para o reavivar de histórias e memórias de um tempo que nunca foi esquecido.

Uma vez desenvolvida uma leitura transversal dos relatos, consideramos pertinente aprofundar o nosso olhar sobre os relatos, no sentido de apreender as redundâncias do discurso, as suas ideias – força, os acontecimentos e as etapas de vida que as narradoras consideram como momentos chave das suas existências. Estes acontecimentos, também designados de incidentes críticos permitiram-nos delimitar fases críticas ou momentos que tenham sido relevantes na construção das identidades das narradoras, identificar os sujeitos que tenham tido uma influência importante na biografia das narradoras em questão e conhecer os contextos históricos, culturais e sociais que condicionaram as mudanças ocorridas nas suas vidas.

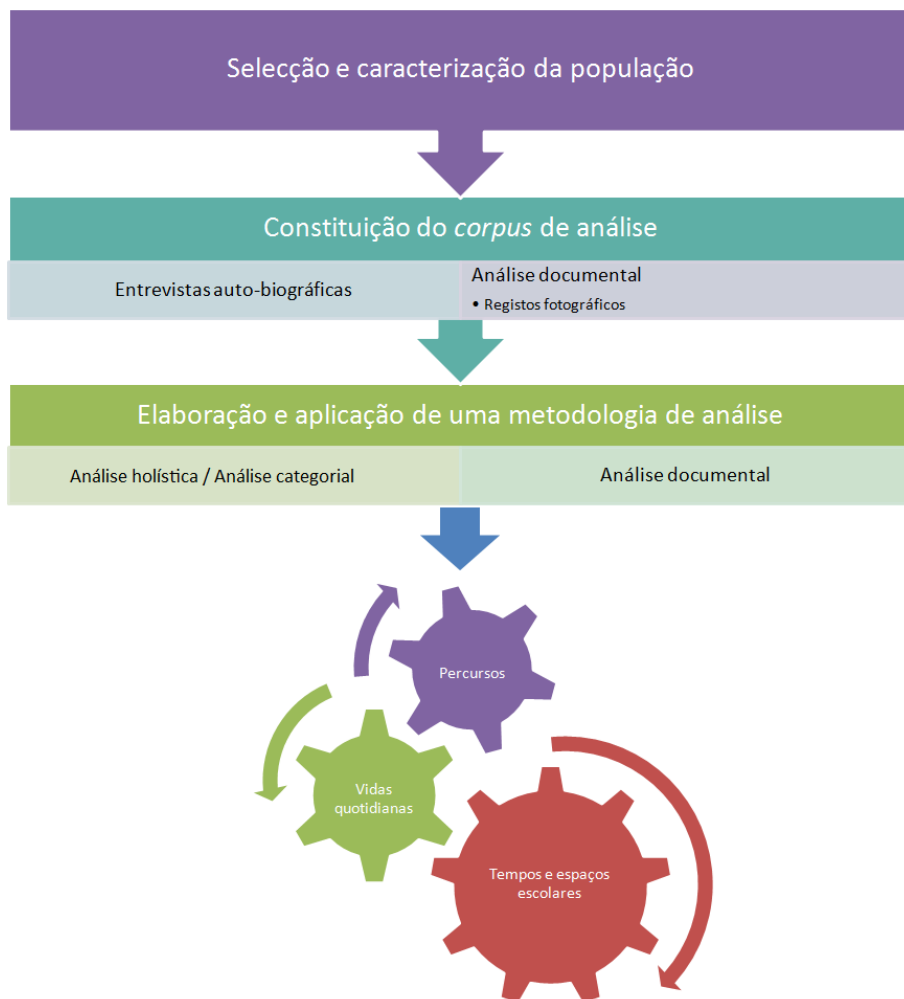
Exploração do material -Definição das categorias 9 e das unidades de análise 10— Outra das fases delineadas por Bardin prende-se com a exploração do material transcrito e dos registos fotográficos, a qual constituiu, neste estudo, uma fase longa e complexa. Connely e Clandinin argumentam que quando o processo narrativo se inicia, a pesquisa narrativa pulsa com movimentos para trás e para frente através do tempo e ao longo de um *continuum* de considerações sociais e pessoais. As leituras atentas ao corpus das entrevistas permitiram-nos não só proceder a uma análise holística, mas também diferenciar diversas categorias nas histórias de vida narradas (Poirier, Clapier Valladon e Raybaut, 1995). Por sua vez, através do método da hermenêutica, procurámos que as narradoras reconstruissem processos biográficos. As fotografias assumiram assim um papel central enquanto documentos genuínos, onde as fotografias foram estudadas como forma de análise textual, “cuja qualidade textual, no sentido da pesquisa social (...) possa ser selecionada por um procedimento programático de relato de histórias gramaticalmente corretas que sejam adequadas em significado e modelo à estrutura contextual da imagem” (Hauptert, 1994, p. 286). Ainda nesta linha de análise, consideramos pertinente acrescentar que as fotografias constituíram um excelente recurso no sentido de que permitiram ativar as memórias das professoras e estimularam-nas na elaboração de “enunciados sobre situações e processos complexos” das suas vidas (Collier, 1957, p. 59).

No tratamento dos relatos transcritos e dos registos fotográficos apresentados pelas narradoras, procedemos a uma análise holística e categorial desenvolvida num espaço tridimensional (Connelly e Clandinin, 2000) com o intuito de conhecermos nas categorias Percursos, Vidas quotidianas e Tempos e espaços escolares, os conteúdos valorizados pelas narradoras do estudo.

9 O sistema de categorias pode ser definido à priori mas também à posteriori. No que diz respeito ao conceito propriamente dito, Jorge Vala refere que esta “é habitualmente composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito. (...) a inclusão de um segmento de texto numa categoria pressupõe a detecção dos indicadores relativos a essa categoria. O que importa ao analista são conceitos, e a passagem dos indicadores aos conceitos é portanto uma operação de atribuição de sentido, cuja validade importará controlar” (2001, p. 111).

10 Para Vala, uma análise de conteúdo pressupõe a definição de três tipos de unidades, p. unidade de registo, unidade de contexto, unidade de enumeração. A unidade de registo é o segmento determinado de conteúdo que se caracteriza colocando-o numa dada categoria. Por sua vez, a unidade de contexto é o segmento mais largo de conteúdo que o analista examina quando caracteriza uma unidade de registo. A dimensão da unidade de contexto depende do tipo de unidade de registo que se escolheu. Por fim e no que concerne à unidade de enumeração, o autor antes referido diz que é em função desta que se procede à quantificação (cf. 2001, p. 114-115).

Figura 12 – Etapas da Investigação.

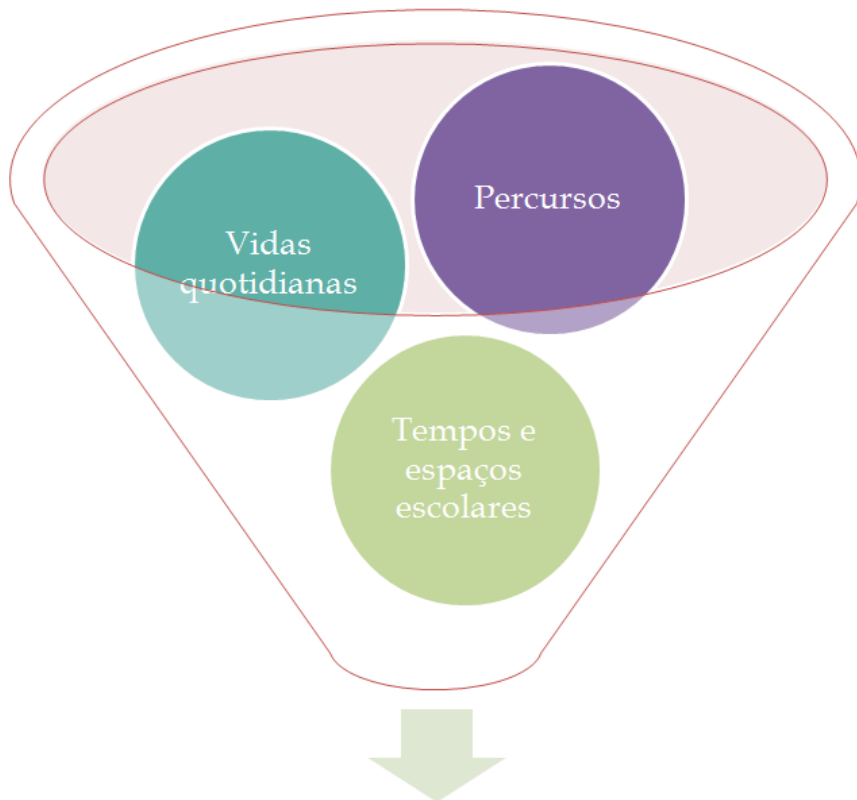


Origem: elaboração própria.

Tendo por base a análise holística, procedemos a uma análise temática ou categorial onde identificamos três categorias¹¹ que explicitam os grandes tópicos desenvolvidos pelas narradoras do estudo, tal como podemos observar na figura abaixo apresentada.

11 . Segundo Grawitz (1993) as categorias são rubricas significativas em função das quais o conteúdo será classificado e eventualmente quantificado.

Figura 13 - Categorias do estudo.



Histórias de Vida de Professoras

Origem: elaboração própria.

A **categoria - Percursos**, diz respeito às experiências profissionais vivenciadas pelas narradoras do estudo e que tiveram influência na construção da sua identidade docente. Foi solicitado às narradoras do estudo que, em termos cronológicos, se referissem às recordações de infância e adolescência mais significativas, assim como às etapas importantes da sua carreira, nomeadamente, a entrada na carreira (momento e circunstâncias em torno da escolha /imposição da profissão de professora do ensino primário; abordagem à formação inicial, dificuldades sentidas na entrada na carreira, as conquistas, os problemas encontrados e as suas soluções), assim como os últimos anos e os momentos mais difíceis no exercício da profissão.

Na categoria – **Vidas quotidianas**, referimos as interações estabelecidas pelas narradoras no seu contexto escolar e no seu contexto quotidiano. No contexto escolar, destacam-se alguns episódios que nos permitem perceber melhor como se vivia nas escolas

rurais em tempos difíceis, salientando o trajeto de ida e volta para a escola, assim como a residência, o ócio e o tempo livre. No âmbito do contexto quotidiano, explicitamos os aspetos mais marcantes na vida quotidiana das narradoras do estudo, evidenciando discursos que incidem sobre o contato com a comunidade e a imagem social das professoras nos diferentes contextos em que interagem.

No que concerne à categoria – **Tempos¹² e espaços escolares**, procurámos salientar os tempos e os cenários onde aconteceram os relatos narrados pelas professoras. Neste sentido, referimos os discursos das narradoras quanto à jornada escolar, a estrutura física da escola primária, as condições ambientais, assim como a descrição do mobiliário e material didático existente nas escolas. Nesta categoria referimos ainda alguns dos discursos das narradoras, em relação à evolução ideológica e valorativa percebida nas análises aos manuais escolares das diferentes épocas em que desenvolveram a sua atividade profissional. Outro dos aspetos evidenciados prende-se com o clima psicossocial da escola onde abordamos as relações interpessoais desenvolvidas pelas narradoras do estudo no contexto escolar.

Após definirmos as categorias, identificamos para cada uma delas diferentes subcategorias, como a escolha da carreira, as primeiras experiências como professoras, os últimos anos da carreira, namoricos e casamento, o trajeto de ida e volta para a escola, as instalações, as condições ambientais, o mobiliário e a decoração escolar, entre outras, as quais constituíam importantes fios com os quais procurámos entrelaçar, numa teia dialógica, as histórias das professoras para melhor compreender a construção da sua identidade docente.

De seguida apresentamos num quadro síntese as categorias e subcategorias definidas neste estudo.

¹² Amélia Lopes *et al.* (2004) evidenciam a importância que a questão temporal poder ter na abordagem biográfica, uma vez que a experiência vivida se contextualiza numa sequência diacrónica. Como referem “o significado atribuído aos acontecimentos só pode, por isso, compreender-se por relação à história (a uma história) que se projecta no presente e possibilita pensar o futuro; o tempo é assim inalienável do significado” (Lopes *et al.*, 2004, p. 74).

Quadro 12 - Categorias e subcategorias do estudo

Categorias	Subcategorias
1. Percursos	1.1 A escolha da carreira
	1.2 A formação académica
	1.3 As primeiras experiências como professoras
	1.4 Os últimos anos da profissão
	1.5 Os momentos difíceis
	1.6 Sentimentos face à profissão
2. Vidas quotidianas	2.1 Namoricos e casamento
	2.2 Viver na escola rural em tempos difíceis
	2.2.1 O trajeto de ida e volta para a escola
	2.2.2 Residência, ócio e tempo livre
	2.3 Contato com a comunidade e imagem social
3. Tempos e espaços escolares	3.1 Jornada escolar
	3.2 Estrutura física da escola primária
	3.3 Condições ambientais
	3.4 Matérias escolares
	3.4.1 As ideologias presentes nos manuais escolares
	3.4.2 O Mobiliário e a decoração escolar
	3.4.3 O Material Didático
	3.5 Clima psicossocial da escola
	3.5.1 A relação com os pares
	3.5.2 A relação com os alunos

Quadro 12 - Categorias e subcategorias do estudo

Categorias	Subcategorias
	3.5.3 Os castigos
	3.5.4 A relação com os encarregados de educação

Origem: elaboração própria.

Com o intuito de explicitarmos o significado atribuído a cada uma das subcategorias, apresentamos abaixo um quadro elucidativo.

Quadro 13 - Caracterização das subcategorias do estudo

1. Percursos	
Subcategorias	Definição
1.1 A escolha da carreira	Caracterização do contexto e das circunstâncias nas quais ocorreu a escolha profissional.
1.2 Formação académica	Descrição dos contextos e das escolas de formação onde as narradoras desenvolveram os seus estudos.
1.3 As primeiras experiências como professoras	Descrição de situações particulares das primeiras experiências das narradoras como professoras.
1.4 Os últimos anos da profissão	Caracterização de episódios relevantes nos últimos anos da carreira.
1.5 Os momentos difíceis	Caracterização dos momentos mais difíceis na carreira das narradoras do estudo.
1.6 Sentimentos face à profissão	Relato dos sentimentos face à profissão, identificados pelas narradoras.
2. Vidas quotidianas	
2.1 Vida nas escolas: Abordagem aos aspetos mais marcantes nos contextos educativos em que as professoras interagem	
2.2 Vida quotidiana	

Quadro 13 - Caracterização das subcategorias do estudo

Explicação dos aspetos mais marcantes na vida quotidiana das professoras	
2.1 Namoricos e casamento	Descrição das experiências amorosas das narradoras do estudo
2.2 Viver na escola rural em tempos difíceis	Relato de episódios referentes às dificuldades sentidas no quotidiano das professoras nas escolas rurais
2.2.1 O trajeto de ida e volta para a escola	Explicação das alterações no trajeto de ida e volta para a escola, percorrido pelas narradoras do estudo
2.2.2 Residência, ócio, tempo livre	Descrição das residências em que as narradoras viviam, assim como das atividades que desenvolviam no seu tempo livre
2.3 Contato com a comunidade e imagem social	Descrição das relações estabelecidas com os diferentes agentes da comunidade local e caracterização da imagem social das professoras nos diferentes contextos histórico, sociais, geográficos e culturais em que interagiam
3. Tempos e espaços escolares	
3.1 Jornada escolar	Descrição da distribuição das atividades letivas durante um dia de aulas
3.2 Estrutura física da escola	Caracterização dos edifícios escolares por onde as narradoras do estudo desenvolveram a sua prática, assim como das salas de aula e outras instalações escolares.
3.3 Condições ambientais	Descrição das condições ambientais em que se desenvolvem as atividades didáticas.
3.4 Matérias escolares	
3.4.1 As ideologias presentes nos manuais escolares	Descrição das ideologias e valores presentes nos diferentes contextos históricos em que as narradoras exerceram a sua prática.
3.4.2 Mobiliário e decoração escolar	Caracterização do mobiliário escolar existente nos diferentes tipos de escolas, assim como referências à decoração das salas de aula.
3.4.3 Material didático	Exposição do material didático existente nas salas de aula.

Quadro 13 - Caracterização das subcategorias do estudo

3.5 Clima Psicossocial da escola	Descrição dos diferentes contextos ambientais em que se situam as escolas.
3.5.1 A relação com os pares	Descrição das relações que as narradoras do estudo estabelecem com os seus colegas (conflito/cooperação; proximidade/distância).
3.5.2 A relação com os alunos	Descrição das relações pedagógicas que as narradoras estabelecem com os seus alunos.
3.5.3 Os castigos	Descrição das formas de punição dos alunos no contexto da sala de aula.
3.5.4 A relação com os encarregados de educação	Descrição das relações estabelecidas entre as professoras e os encarregados de educação

Origem: elaboração própria.

Após a definição das subcategorias procedemos à definição das unidades de registo as quais constituem segmentos mínimos que se considera necessários para se poder proceder à análise, colocando-os numa dada categoria e subcategoria (Carmo e Ferreira, 1998).

Neste sentido, e como referimos na fase de exploração do material, recortámos certos aspetos das entrevistas, reescrevendo-as em proposições que, de imediato, categorizámos de acordo com um quadro de análise, a fim de adequarmos as categorias e as subcategorias ao material recolhido assim como aos objetivos do nosso estudo.

De seguida, apresentamos um quadro com exemplos de indicadores em cada uma das subcategorias definidas.

Quadro 14 - Exemplos de indicadores por subcategoria

1. Percursos	
Subcategorias	Indicadores
1.1 A Escolha da Carreira	<i>Decidi ir para professora, porque os meus pais eram professores (...) Gostei muito da opção que tomei e fui muito feliz na minha profissão (Dora, nascida em 1942).</i> <i>Com quatro ou cinco anos de idade já dizia que queria ser professora para usar óculos e sapatos de salto alto (Fátima, nascida em 1954).</i>
1.2 A	<i>Fui estudar para Braga e ficava alojada num colégio de freiras onde existia muito</i>

Quadro 14 - Exemplos de indicadores por subcategoria

Formação académica	<p><i>controlo e exigência, (...) mas foram anos muito importantes para a minha formação quer como mulher quer como profissional (Clara, nascida em 1921).</i></p> <p><i>Uma das minhas melhores amigas, conheci-a em Braga na década de 30 (Ana, nascida em 1917).</i></p> <p><i>Desenvolvi a minha formação académica em Vila Real e tive a oportunidade de experimentar toda a liberdade que me era dada pelos meus pais. Estes anos ajudaram-me a afirmar como mulher que sou (Natércia, nascida em 1977).</i></p>
1.3 As primeiras experiências como professoras	<p><i>Quando cheguei à escola tinha os alunos e os pais à espera e fiquei muito envergonhada quando ouvi dizer “Parece uma rapariguinha! Quem diria que é professora!” (Dora, nascida em 1942).</i></p> <p><i>A minha maior preocupação é dificuldade é motivar os alunos para aprendizagem, uma vez que hoje os seus interesses são outros (Olga, nascida em 1978).</i></p>
1.4 Os últimos anos da profissão	<p><i>Senti a perda da responsabilidade de desempenhar a função de ensinar as crianças a ler e a escrever. (Dora, nascida em 1942).</i></p> <p><i>Inicialmente ia todos os dias à escola e tomava um café com as colegas, mais tarde comecei a ir uma vez por mês, até que deixei de ir... (Fátima, nascida em 1954).</i></p>
1.5 Os momentos difíceis	<p><i>Considero os primeiros anos como anos muito difíceis, pois questiono-me constantemente - será que estou a agir de forma correcta, não será que devo utilizar outra estratégia de motivação para estes alunos (Natércia, nascida em 1975).</i></p> <p><i>Ainda estou no início da carreira, mas não sei como lidar com crianças indisciplinadas (...) necessito de mais formação para lidar com estas crianças (Olga, nascida em 1977).</i></p> <p><i>Os últimos anos da carreira foram muito difíceis para mim, pois comecei a sentir um grande vazio interior (Hélia, nascida em 1959).</i></p>
1.6 Sentimentos profissionais	<p><i>Fui muito feliz na minha profissão (Ana, nascida em 1917).</i></p> <p><i>Eu faria tudo de novo. Sinto-me realizada plenamente (Beatriz, nascida em 1919).</i></p> <p><i>(...) grande satisfação e realização pessoal e profissional (Luísa, nascida em 1963).</i></p>
2. Vidas quotidianas	
Subcategor	Indicadores

Quadro 14 - Exemplos de indicadores por subcategoria

ias	
2.1 Namoricos e casamento	<p><i>Recordo que para casar necessitei de apresentar um requerimento ao então Ministro da Educação nacional, a solicitar autorização para casar, referindo o nome do meu futuro marido, documentando a sua profissão e vencimento (Ana, nascida em 1917).</i></p> <p><i>(...) brincávamos com os nossos pretendentes. Um dia uma professora vestiu-se com lençóis brancos como se fosse uma noiva e quando os engenheiros vinham do trabalho, passavam sempre na rua em frente à nossa casa e nós escondemo-nos e a “noiva” pôs-se à janela mascarada para que ninguém soubesse que era ela e nós cantávamos “branca e radiante vai a noiva!” Os nossos pretendentes ficaram muito espantados e nós não conseguíamos parar de rir. (Dora, nascida em 1942).</i></p> <p><i>Casei com 23 anos e, convém dizer para que se percebam as minhas primeiras dificuldades, contra vontade do meu pai. (Fátima, nascida em 1954).</i></p>
2.2 Viver na escola rural em tempos difíceis	<p><i>O viver na aldeia era muito bom pois havia mais contato com os pais das crianças (...) a professora era muito respeitada (Ana, nascida em 1917).</i></p> <p><i>Conhecer melhor ambiente de cada aluno, maior ligação com as famílias e com a comunidade. Íamos às festas, aos batizados, ao mês de Maria, íamos a festas religiosas. A professora era muito mais respeitada nas aldeias do que na cidade (Clara, nascida em 1921).</i></p> <p><i>Viver-se na aldeia tem vantagens, pois permite-nos conhecer o ambiente familiar das crianças e conhecê-las melhor. As crianças iam-nos esperar, havia um contato com as crianças muito maior, porque se vivia lá, era quase como se fossemos uma família. Havia muito respeito pela professora (Dora, nascida em 1942).</i></p>
2.2.1 O trajeto de ida e volta para a escola	<p><i>Ia de cavalo/burro na companhia de um criado da casa que distava cerca de 10n km da escola, permanecendo na aldeia onde se situava a escola durante os dias de aulas (...) Tinha de atravessar o rio Tâmega e ir para o lado de lá do rio (...) Tinha de ir pelas poldras e saltava de pé em pé, de uma poldra (pedra) para outra. Tinha medo de cair ao rio, ma nunca cai (Ana, nascida em 1917).</i></p> <p><i>No início da minha carreira tive da sair do distrito de Vila Real e chegava a sair de casa às 5 horas da manhã e chegava às 21 horas. (...) tinha de vir a casa porque os filhos precisavam de mim. Por vezes é um trajeto muito longo, 50 a 100Km até à escola. Estradas deterioradas, e por vezes o perigo de viajar sozinha (Marta, nascida em 1965).</i></p>
2.2.2	<p><i>Os tempos livres eram passados a ensinar os adultos para fazerem exame da</i></p>

Quadro 14 - Exemplos de indicadores por subcategoria

Residência, ócio e tempo livre	<p><i>terceira classe (Clara, nascida em 1921).</i></p> <p><i>Estive numa casa alugada que era de um Polícia. Era uma casa muito boa, mas tinha o inconveniente de não ter WC dentro de casa. Passava algum do meu tempo livre a jardinar e a tratar de uma hortinha onde plantava couves e alfaces. (...) Tinha uma aluna a viver comigo para não estar sozinha (...) (Dora, nascida em 1942).</i></p> <p><i>Vivia numa casa toda em pedra, que tinha sido construída ao lado da escola, com uma colega mais velha do que eu quinze anos. Na cozinha, onde muitos dos nossos serões se passavam, havia uma lareira a um canto, sempre acesa, um enorme escano já gasto pelo tempo, o lançador onde se arrumavam as malgas e os pratos que mais se traziam a uso e algumas panelas. A vassoura de giesta verde, encostada à perna dum banco, esperava que alguém lhe pegasse para empurrar as brasas e as cinzas para o lume, deixando o “lar” limpíssimo. Havia espaço para se passar a ferro em cima duma mesa no outro canto e, conforme a época do ano, era também na cozinha que se descascava amêndoa, que se desgrenhava milho e se tratava da vianda dos porcos ou se cortavam couves para as galinhas. Quanta coisa aprendi com esta colega (...) (Fátima, nascida em 1954).</i></p> <p><i>Sempre que podia ia ao cinema, ainda recordo o filme E tudo o vento levou (...) (Dora, nascida em 1942).</i></p>
2.3 Contato com a comunidade e e imagem social	<p><i>Eu recordo que criei laços tão fortes em determinadas aldeias por onde passei, que ainda hoje recordo com grande carinho pelos afectos recebidos e pelos que consegui dar (Fátima, nascida em 1954).</i></p> <p><i>Hoje em dia a professora do 1º ciclo é como que um parente pobre na classe dos professores. Antigamente (...) as pessoas davam-lhes mais valor (Joana, nascida em 1962).</i></p>
3. Tempos e espaços escolares	
Subcategorias	Indicadores
3.1 A Jornada escolar	<p><i>Logo de manhã, quando a professora chegava, os alunos punham-se em fila e saudavam o professor com muito respeito.</i></p> <p><i>A seguir entravam ordenadamente e seguia-se a oração da manhã. Toda a gente se levantava e em silêncio levantávamos as mãos para Deus e começávamos a oração:</i></p> <p><i>A aula começava normalmente, depois de oferecermos o nosso dia a Jesus.</i></p> <p><i>Sempre que um aluno chegava à escola depois da hora, batia à porta e pedia para</i></p>

Quadro 14 - Exemplos de indicadores por subcategoria

	<p><i>entrar. Teria que dar os bons dias, caso contrário dizia-se-lhe:</i></p> <p><i>- Olha, vai lá fora buscar aquilo que te esqueceu.</i></p> <p><i>Imediatamente se lembrava que se tinha esquecido de dar os bons dias. O aluno saía envergonhado, voltava a bater à porta e dizia:</i></p> <p><i>- Bom dia senhora professora!..., posso entrar?</i></p> <p><i>A professora respondia</i></p> <p><i>- Bom dia, entra e senta-te.</i></p> <p><i>Este ritual não era necessário repeti-lo muitas vezes, porque a lição em conjunto servia de exemplo para todos. Atualmente a oração da manhã deixou de ser um ato coletivo. (Elisa, nascida em 1954)</i></p> <p><i>Quando chego a uma sala de aulas, normalmente esqueço tudo o que está para trás (...) O tempo passa muito rápido. As crianças absorvem-me completamente (...) corrijo os trabalhos de casa, esclareço as dúvidas, mal há tempo para beber um golo de água ..)(Joana, nascida em 1962).</i></p>
3.2 Estrutura física da escola primária	<p><i>Os edifícios eram do tipo Plano dos Centenários. Tinham um espaço descoberto à volta, umas cercadas noutras não, que servia de recreio. Tinham amplas janelas, casas de banho e um pequeno átrio coberto do qual se passava para a sala de aulas e WC.(Fátima, nascida em 1954).</i></p> <p><i>A escola era pequena, com uma sala única (Ana, nascida em 1917).</i></p>
3.3 Condições Ambientais	<p><i>O aquecimento era fraco pois o frio entrava por todos os lados só tínhamos um fogão a lenha. (Ana, nascida em 1917).</i></p> <p><i>Em todas as escolas o aquecimento era feito através de lareira, onde na maior parte das vezes tinha que acender o lume e vinha a cheirar a fumo (...) (Hélia, nascida em 1959).</i></p> <p><i>As salas de aula tinham o chão em madeira, quentinho, (...) agora têm tijoleira fria e barulhenta (...) (Joana, nascida em 1962).</i></p>
3.4 Matérias escolares	
3.4.1 Ideologias presentes nos manuais escolares	<p><i>Nas reuniões com os Inspetores éramos sensibilizadas para cumprir na íntegra os ideias presentes nos livros únicos onde tudo se centrava na trilogia Deus, Pátria e Família (Beatriz, nascida em 1919).</i></p> <p><i>No início da minha atividade docente utilizava o livro único, mas depois com o 25 de Abril deixou de se utilizar o livro único e escolhíamos os manuais em conselho escolar (Dora, nascida em 1942).</i></p> <p><i>Os valores hoje em dia passam muito pelo multi e interculturalismo e trabalho</i></p>

Quadro 14 - Exemplos de indicadores por subcategoria

	<i>muito os direitos e deveres dos alunos (Olga, nascida em 1978).</i>
3.4.2 Mobiliário e a decoração escolar	<p><i>Tinha as carteiras dos alunos e a secretária da professora, onde eu estava. Às vezes mandava para ao pé de mim as minhas alunas mais fracas. Tinha um quadro preto onde eu os punha a fazer os trabalhos (Ana, nascida em 1917).</i></p> <p><i>A sala de aula tinha um estrado e um quadro preto (Dora, nascida em 1942).</i></p> <p><i>No princípio da carreira estive numa escola que o mobiliário era tão degradado que o soalho tinha tantos buracos que eu tapava –os com as carteiras velhas (Inês, nascida em 1960).</i></p>
3.4.3 Material Didático	<p><i>Não havia nenhum material para se trabalhar (Ana, nascida em 1917).</i></p> <p><i>Não tínhamos nenhum material a não ser o quadro e o giz (Dora, nascida em 1942).</i></p> <p><i>A escola era nova mas não tinha material didático, tinha cadeira e mesas um quadro e um aquecedor a óleo (Madalena, nascida em 1955).</i></p> <p><i>Havia muito pouco material didático, dicionários, balanças, pesos, metros, esquadros, transferidores, mapas, os sólidos geométricos, um compasso, Depois do 25 de Abril começaram a dar dinheiro e as professoras compravam muito material (Glória, nascida em 1955).</i></p>
3.5 Clima psicossocial da escola	
3.5.1 Relação com os pares	<p><i>(...) quando se viaja com outras colegas, (...) torna-se gratificante e enriquecedor porque há uma partilha mútua de vivências (...) (Matilde, nascida em 1955).</i></p> <p><i>Quando trabalhei na cidade, era totalmente diferente. Não gostei tanto pois havia mais inveja entre as professoras (Dora, nascida em 1942).</i></p>
3.5.2. Relação com os alunos	<p><i>Os alunos eram muito meus amigos. Quando os levava para casa para os preparar para os exames da 3ª e da 4ª classe, dava-lhes de comer pão com manteiga, às vezes cantávamos, mas como o programa era muito extenso não tínhamos muito tempo para o lazer (Ana, nascida em 1917)</i></p> <p><i>Acima de tudo era muito amiga deles. Tinham que respeitar as horas de aulas e as horas de recreio (Dora, nascida em 1942)</i></p>
3.5.3. Castigos	<p><i>Batia-lhes com a régua (Stá Luzia), porque faziam barulho, disparates e por estarem a conversar com os outros. Eu não os deixava conversar nas aulas (Beatriz, nascida em 1919).</i></p> <p><i>O castigo era leve, não irem ao recreio, ficavam a fazer copias, e umas bofetadas. Lavava-os porque eram muito porcos. Punha uma bacia de água quente e a mais guicha lavava-lhes as Orelhas e os cabelos. Iam para o quintal da minha casa</i></p>

Quadro 14 - Exemplos de indicadores por subcategoria

	<p><i>estudar e na sala dava explicações aos adultos (Dora, nascida em 1942).</i></p> <p><i>O castigo que lhes dou é um castigo psicológico, do género, quem não acabar esta ficha ate ao intervalo fica sem intervalo, e aí eles chegam-me a dizer: Ó senhora professora, bata-nos, mas não nos tire o intervalo! Era a pior coisa que lhes podíamos fazer (Joana, nascida em 1962).</i></p>
3.5.4 Relação com os encarregad os de educação	<p><i>Encontrei gente que com enorme empenho ajudou a construir o percurso escolar dos filhos e até buscou na “professora” o aconchego de um carinho e a possibilidade de um desabafo íntimo e doloroso; encontrei outros que foram prometendo e não conseguiram eles próprios ultrapassar as suas limitações ou barreiras em favor de melhores condições de vida para os seus filhos (Fátima, nascida em 1954).</i></p> <p><i>(...) É uma relação muito familiar, conheço os pais todos, O contato é feito diretamente quando os pais vêm ter comigo, ou quando acho necessário, a meu pedido, por intermédio dos alunos (...) (Inês, nascida em 1960).</i></p>

Origem: elaboração própria.

Capítulo VI - Reconstruindo histórias numa teia dialógica – Análise Holística

“O tempo também marcou as nossas histórias. Não nascemos professoras, nem nos fizemos professoras de repente. O fazer-se professora foi-se configurando em momentos diferentes das nossas vidas” (Fontana, 2000, p. 122).

Ana - uma mulher, uma mãe e uma professora paciente e bondosa

Nasceu em 1917 em Bóbeda, uma aldeia situada a seis quilómetros da cidade de Chaves. Oriunda de uma família nobre, teve 6 irmãos, 3 mulheres e 3 homens.

As primeiras letras foram-lhe ensinadas pela Sr^a D. Gracinda, uma professora que diariamente se deslocava à sua casa - o Solar dos Pizarros - a fim de lhe ministrar aulas particulares a si e às suas irmãs. Esta professora era uma senhora muito doce e meiga e recorria à bela paisagem envolvente como estratégia de motivação para a aprendizagem dos saberes considerados fundamentais nessa época. Recorda alguns episódios em que as meninas da casa iam para o jardim e sentadas nuns banquinhos em pedra, bordavam lindos lençóis e toalhas para o seu enxoval.

Com onze anos de idade foi estudar para o Liceu Nacional de Chaves.

Em 1935 prosseguiu os seus estudos na Escola de Magistério Primário de Braga, situada num antigo convento. Esta era uma escola de referência para Ana, pois uma das suas irmãs já se tinha formado nessa mesma escola e naquela década exercia funções numa escola primária em Braga, cidade na qual residia. Por esse facto, a professora Ana teve o privilégio de viver na casa da sua irmã, então casada, que a apoiava quer financeiramente, quer pedagogicamente. Foi para professora motivada por esta irmã e por duas das suas cunhadas que também exerciam esta arte já há alguns anos.

Aos 20 anos começou a exercer a arte de ensinar, numa escola situada em Valdanta, nos arredores de Chaves. A escola era pequena e com fracas condições. A sala tinha um quadro preto, um estrado em madeira e carteiras. Estava decorada apenas com a fotografia de Salazar e com um crucifixo. A turma era mista, tinha meninas e meninos. Os alunos levavam a merenda de casa e no intervalo sentavam-se a “merendar” no recreio da escola, onde os rapazes jogavam à bola e as meninas saltavam à corda.

O trajeto para a escola de Valdanta era feito de cavalo/burro, na companhia de um criado da casa, que distava cerca de dez quilómetros da escola, permanecendo na aldeia onde se situava a escola durante os dias de aulas, regressando ao fim-de-semana, com o criado, no mesmo meio de transporte.

Aos 22 anos a professora Ana conheceu o seu futuro marido, um distinto professor primário de Baião, uma cidade pertencente ao distrito do Porto, que se encontrava a exercer a docência em Chaves. Dois anos mais tarde casou, e passados dois

anos nasceu a sua primeira filha à qual deu o nome de Rosa de Fátima, em homenagem à avó paterna da filha e a Nossa Senhora de Fátima. Após o nascimento da sua primeira filha teve mais seis filhos, com uma diferença de idades de aproximadamente dois anos entre cada um deles. Dos sete filhos que teve, quatro deles seguiram os percursos profissionais dos pais, tornando-se professores do ensino primário.

Aos alunos, ensinava-lhes tudo o que era do programa, pois este tinha de ser cumprido com rigor e precisão. Na primeira classe ensinava a ler, a escrever e a contar. Tinha um caderno de duas linhas para os alunos aperfeiçoarem a caligrafia. Nas outras classes já ensinava outras matérias mais adiantadas. A professora Ana sublinhou ainda que naquele tempo, passava praticamente todo o dia na escola. Depois do horário da escola terminar, a professora Ana levava os alunos mais fracos para sua casa, para os preparar para os exames da 3^a e 4^a classes, pois se reprovasse os alunos tinha que justificar convenientemente o motivo de tal reprovação. Os exames eram feitos pelo inspetor que ia à escola no final do ano para avaliar os alunos e o consequente desempenho da professora. Por este motivo a professora Ana refere que ao fim do dia, em sua casa a azáfama era constante na vigilância das tarefas marcadas aos alunos (tabuadas, contas, problemas, redações, etc..) e na concretização das suas tarefas domésticas (roupas, refeições, tratar dos filhos e de alguns animais).

O marido além de professor foi delegado escolar e diretor da Escola de Santo Amaro em Chaves. Recorda a imagem do seu marido como um professor severo, pois não se privava de recorrer à régua (Santa Luzia) para repreender os alunos. A professora Ana tinha um trato dócil e castigava pouco os alunos. O castigo consistia na maior parte das vezes em colocar os alunos de costas para a professora e para os colegas, no fundo da sala. Poucas vezes recorreu à régua como fonte de punição.

A nível da educação dos filhos, nessa época, a professora Ana considerava que não era difícil educar. Um simples olhar da mãe, era uma mensagem imediatamente entendida, retida e posta em prática. Tudo corria de forma serena, sem atritos nem as exigências que hoje presenciamos constantemente nas nossas crianças, por vezes já bem crescidas.

Aos 61 anos a professora Ana reformou-se, deixando para trás 41 anos ao serviço dedicado do ensino primário em Portugal. Gostou muito de ser professora, e salientou que ao longo do seu percurso de vida profissional teve muitas alegrias, visíveis em algumas das recordações dos ensinamentos das primeiras letras não só aos seus alunos, mas também aos seus filhos e a alguns dos seus netos.

Beatriz - a vocação pela arte de ensinar

Nasceu no ano de 1919, na cidade transmontana de Chaves, antes designada de *Aquae Flaviae*. Era a irmã mais velha de quatro irmãos. Oriunda de uma família humilde e com algumas dificuldades económicas, desde cedo teve de começar a trabalhar para ajudar os pais, agricultores de profissão, na gestão do orçamento familiar.

Em 1926 foi para a Escola Primária de Santo Amaro, em Chaves, onde desenvolveu os seus primeiros estudos, que foram complementados no Liceu Nacional de Chaves.

Enquanto estudante do ensino complementar, nas horas livres, aprendeu a arte de cerzir com uma cerzideira afamada da terra, onde remendava a roupa rasgada ou puída das suas clientes de modo a não se notar as costuras. Esta foi uma das formas que a Beatriz encontrou para ajudar economicamente os pais. Por seu lado, aos dezassete anos, a Beatriz iniciou a sua atividade profissional como regente escolar, a qual exerceu durante mais de vinte anos.

Com vinte e três anos casou com um guarda fiscal também natural de Chaves e teve quatro filhos com uma diferença de idade de três anos entre cada um deles. A conjugação entre os papéis de professora, mulher e mãe, condicionaram o facto de só aos trinta e nove anos poder frequentar o curso de professora do ensino primário em Vila Real. Sempre foi uma aspiração da professora Beatriz poder-se formar pois sempre se sentiu vocacionada para ser professora primária, uma profissão que considerava nobilitante para uma senhora.

A primeira escola onde lecionou situava-se em Vilar de Nantes e a Beatriz deslocava-se diariamente a pé, pois embora fosse muito cansativo em termos físicos, sentia o aconchego do lar quando regressava a casa de seus pais ao final do dia. Esta escola tinha cerca de cinquenta alunos só numa sala e apenas com uma professora, que neste caso era regente escolar. Existia pouco material escolar, sendo de assinalar a existência de mapas das colónias portuguesas, um mapa de Portugal continental, uma régua e um globo. Por cima da secretária da professora estava um crucifixo grande e ao lado deste as fotografias de Salazar e do General Carmona.

Numa das paredes da sala de aula existiam cabides para os alunos colocarem as batas e os casacos.

A jornada escolar iniciava às nove horas da manhã e prolongava-se até ao meio-dia, incluindo o respetivo intervalo para lanche. Ao meio-dia iam para casa almoçar e regressavam depois para a aula da tarde que muitas vezes se prolongava até tarde.

Sempre que os alunos se portavam mal, a Beatriz limitava-se a repreendê-los oralmente e aconselhava-os, raramente teve de os castigar fisicamente, pois eles eram submissos.

Reformou-se aos 55 anos de idade numa altura de mudanças político-ideológicas em Portugal, resultantes da revolução de Abril de 1974.

Clara - ser professora – a profissão mais bonita que há

A Clara, nasceu em 1921 na vila termal de Vidago, pertencente ao concelho de Chaves. Seus pais eram funcionários do Hotel Palace Vidago. Como a mãe enviuvou muito cedo, a professora Clara ficou sempre muito ligada à mãe o que condicionou o facto de ficar solteira.

A Professora Clara frequentou a escola primária em Vidago e com onze anos de idade foi estudar para o Liceu Nacional de Chaves.

A sua professora primária, da qual ainda recorda o seu nome completo, foi o seu melhor modelo. Para a professora Clara, esta professora despertava os alunos para tudo, dava-lhes segurança e estímulo para aprender.

Tal como a professora Ana, também a Clara desenvolveu os seus estudos no Instituto do Professorado Primário em Braga, durante três anos. Assinala esses anos como sendo os melhores anos da sua vida, pois tinha liberdade para desenvolver uma série de atividades que não podia desenvolver na sua terra, pois a sua mãe era muito autoritária e severa. Enquanto estava a desenvolver a sua formação em Braga, teve a oportunidade de dar aulas num colégio particular de meninas. Essa experiência foi mais um factor que veio reforçar a sua forte vocação para o ensino.

A professora Clara apontou que ser professora constituiu para si uma grande satisfação, pois é a profissão mais bonita que há.

A professora Clara começou a lecionar com 20 anos, na escola de Penalonga, Ribeira de Pena. Dada a longa distância que separava esta escola do local de residência da professora Clara, a professora Clara sentiu-se obrigada a residir numa casa situada ao lado da escola, construída especialmente para ser habitada pelas professoras da aldeia. No entanto semanalmente deslocava-se a Chaves de Comboio.

Recorda que o edifício escolar era novo a estrear, com duas divisões, uma sala de aulas e um quarto com uma cama em ferro, sem cozinha nem quarto de banho. Como não tinha condições para viver na escola, a professora Clara foi viver para uma casa particular dos “Morgados de Penalonga”.

A escola tinha algum material didático como: o mapa de Portugal e das colónias, régua, esquadro. Os alunos usavam lousas e alguns também cadernos, livros de Português, Aritmética, História, Geografia, livros estes seguidos de igual forma por todos os professores e em todas as escolas.

A professora Clara destacou a escola rural como a escola da sua eleição na medida em que permitia um contato mais direto com a comunidade local e com as suas vivências e tradições.

Reformou-se no pós 25 de Abril de 1974, e desde então sente-se com o dever cumprido, pois sublinha que está certa de que deu um pequeno contributo para a construção da identidade de muitos meninos e meninas...

Dora - a amiga dos alunos

Dora nasceu em Chaves em 1942 e é a mais velha de sete irmãos. Os pais também foram professores do ensino primário. O seu percurso escolar iniciou em 1949 na Escola Primária de Santo Amaro e posteriormente concluiu o ensino secundário no Liceu Nacional de Chaves. Com dezassete anos foi para a Escola do Magistério Primário de Vila Real onde se formou aos dezanove anos. Decidiu ir para a Escola do Magistério Primário não só porque gostava de crianças, mas porque tinha dois irmãos, mais novos, na faculdade e os pais não podiam ter três filhos a estudar longe de casa.

Começou a trabalhar com 20 anos. A primeira escola onde lecionou foi nos Pisões, no distrito de Vila Real. Era uma escola grande, num edifício pré-fabricado, onde trabalhavam muitas professoras. A relação entre as professoras era muito boa, ajudavam-se muito umas às outras e conversavam sobre a melhor maneira de ensinar. Muitas das dúvidas inerentes à árdua tarefa de ensinar eram também esclarecidas aos fins de semana quando a professora Dora ia a casa em Chaves e conversava muito com os seus pais, também professores do ensino primário. O regresso a casa dava-se apenas aos fins de semana, pois a professora Dora ainda não tinha carro e só podia viajar de camioneta, com a desvantagem de ter de andar a pé dez quilómetros para a poder apanhar. É de salientar que a professora Dora quando se deslocava no início da semana para a aldeia em que situava a escola, tinha de andar a pé vários quilómetros ainda com estrelas no céu e com lobos a atravessar a estrada.

A professora Dora recorda que brincava muito no recreio com os alunos. Ensinava-lhes jogos, jogava com eles à bola e mostrava-lhes que era muito amiga deles e que havia tempo para tudo.

Como a aldeia em que situava a escola tinha muita população, a comparar com Chaves, a professora Dora gostava de andar sempre bem arranjada. Vestia saia e vestidos pelo joelho e nunca usava decotes. Tinham também alguma vida social. Ia ao cinema e via os filmes todos que estavam a passar na altura. A professora Dora lembra o filme *E tudo o vento levou* como sendo um dos que mais a marcou nesta época.

A professora Dora vivia com outras colegas numa casa construída num edifício pré-fabricado, mas com muito boas condições, pois todos os quartos eram mobilados, tinha casa de banho e uma ampla cozinha com cinco fogões onde as professoras podiam cozinhar à vontade. Após o dia de aulas, a professora Dora levava muitas vezes para casa os alunos que apresentavam mais dificuldades para os ensinar a estudar. Além de ensinar os seus alunos, a professora Dora ocupava todo o tempo livre que tinha a ensinar as primeiras letras aos adultos sem estudos, preparando-os para os exames da 3ª classe. Aos adultos mais letrados ministrou-lhes algumas aulas de Inglês, exercitando assim o seu vocabulário.

As professoras desta escola preocupavam-se muito por comemorar as datas festivas, como o Natal, o Carnaval, o dia do Pai, da Mãe, o Dia da Árvore, onde plantavam sempre uma árvore. No Outono comemoravam o S. Martinho e iam apanhar cogumelos para os pinhais.

Passeavam muito pelos caminhos da aldeia e identificavam as árvores, os frutos, as pedras, iam ver fazer azeite e sempre ao som de cantigas e de boa disposição.

A professora Dora foi sempre bem vista pela população, e sempre que organizavam festas populares a professora Dora participava com muito interesse, pois era muitas vezes a única forma de convívio com as gentes da terra.

Quando a professora Dora começou a ter algum “pé-de-meia” decidiu tirar a carta de condução e comprar um carro, um Fiat 600. Começou assim a deslocar-se diariamente para a escola de carro e viajava com algumas colegas.

A professora Dora ao longo da sua carreira passou por muitas escolas, umas essencialmente rurais, outras mais urbanas e recorda com saudade as escolas rurais por onde passou, na medida em que as experiências daí decorrentes foram muito gratificantes para si.

Aos cinquenta e três anos de idade e após uma vida de muita dedicação ao ensino, a professora Dora reformou-se, vendo assim abertas outras portas para a realização doutros sonhos.

Elisa - sinto um certo sossego interior, consciente de ter cumprido com dignidade os desafios da profissão que escolhi por amor à mesma.

Nasceu em 1954, no seio de uma família de origem humilde, em Veiga do Lila, uma aldeia pertencente ao concelho de Valpaços.

Eram cinco irmãos e a Elisa era a menina do meio. A sua mãe nunca foi à escola e, portanto, não sabia ler nem escrever. Naquela época havia que tratar dos irmãos mais novos e ajudar a ganhar alguma coisa para a sobrevivência da família. A escola era assim um assunto que se punha de lado, porque como refere Elisa, não se vivia sem comer, mas vivia-se sem saber ler. Assim aconteceu com a sua mãe, padeira de profissão.

Com sete anos foi para a escola primária de Veiga de Lila, complementando os estudos na Vila de Valpaços.

Dadas as dificuldades económicas da sua família, a Elisa aproveitou a oportunidade oferecida por uma Tia e tirou o curso de professora do ensino primário, na Escola de Magistério Primário de Vila Real, graças a muito esforço e dedicação. Em Vila Real residia num Lar de Freiras, com regime de internato rigoroso quer nos horários a cumprir, pois às 18 horas ninguém podia entrar ou sair do colégio. A professora Elisa refere que o gosto que atualmente tem pela leitura emergiu naquela altura pois o seu tempo livre era todo ocupado a ler obras clássicas, romances e poesias, pela noite dentro, à luz da vela e às escondidas das freiras.

Quinzenalmente a professora Elisa deslocava-se a Veiga de Lila de autocarro para visitar a sua família e numa dessas viagens conheceu o seu futuro marido, que estava a cumprir o serviço militar no Regimento de Infantaria nº 19 em Chaves. Ficaram-se a corresponder, namoraram e pouco depois de concluir o curso casaram e foram viver para Santarém, a terra Natal do marido. Teve dois filhos, os seus maiores tesouros.

A primeira escola em que lecionou situava-se numa pequena aldeia ribatejana no concelho de Coruche. Estava no ano de 1975, era uma escola muito diferente daquela que Elisa tinha frequentado. Havia um enorme espaço onde abundavam grandes e frondosos sobreiros. Nesse espaço e aproveitando a sombra dos “chapparros”, assim diziam no lugar, apareciam aqui e ali vários baloiços e dois ou três escorregas.

Caminhando por uma vereda muito limpa e cheia de sombra, alcançava a sala que ao mesmo tempo servia de igreja durante o Inverno, pois no Verão a missa era dita precisamente debaixo dos chaparros existentes no recreio.

A sala de aula por fora era toda branquinha e caiada de fresco, com uma barra em amarelo-torrado a toda a volta. Junto às paredes tinha um passeio de cimento para que, ao chover, a terra não respingasse e sujasse a pintura. Lá dentro, havia as carteiras dos alunos e a respetiva secretária da professora. Dentro da grande gaveta da velha secretária de madeira estavam os paramentos que o senhor Padre usava para rezar a missa.

Ao fundo da sala, junto a uma janela muito alta e estreita, havia um bonito móvel, com uma pedra mármore e mais três gavetas. Dentro de uma das gavetas estava um cálice, muito embrulhadinho num pano de linho dum branco imaculado, como imaculado era esse cálice.

Havia ainda nas gavetas os livros da missa e uma campainha.

Ao lado do móvel estava uma mesa com a imagem de Nossa Senhora de Fátima, que a professora Elisa juntamente com os alunos venerava todos os dias.

Como não havia igreja, no Inverno a missa era rezada depois do horário escolar dentro da sala de aula, em frente à imagem da Virgem Maria. De Verão, sempre que havia missa e o tempo ficava bom, a imagem da Virgem era colocada debaixo de uma grande oliveira plantada no recreio, talvez já para esse efeito e era ali que as pessoas da localidade assistiam à missa. A professora Elisa recorda que adorava aquele espaço e aquela forma de rezar tão livre e diferente.

A Natureza participava na oração e nos vários cânticos que a professora Elisa ia ensinando, envolvendo de uma forma humana as pessoas daquele pequeno lugar, pouco habituadas a tantos terços e tantas “canções”, como eles diziam.

Muitas experiências de vida misturadas em contexto escolar, num enorme enriquecimento pessoal, com a aquisição de vivências e situações, que na rotina diária da vida, nem imaginamos existirem.

A professora Elisa embora reformada há pouco tempo (desde 2005), tem saudades da escola, dos meninos, das colegas com quem mantinha uma relação de verdadeira amizade.

No entanto, também sente que é mais uma nova forma de estar na vida e isso dá-lhe tranquilidade. Sente um certo sossego interior, consciente de ter cumprido com dignidade os desafios da profissão escolhida por amor à mesma.

Fátima - uma mulher insatisfeita, mas orgulhosa da sua longa caminhada

Fátima nasceu em 1954 em Mogo de Malta, Carrazeda de Ansiães. Foi filha única até aos onze anos de idade, altura em que nasceu o seu irmão António.

Aos dois anos foi para Angola onde viveu com os seus pais numa fazenda do interior norte. Com quatro ou cinco anos de idade já dizia que queria ser professora para usar óculos e sapatos de salto alto. Tinha oito anos quando foi com os seus pais para Quilombo dos Dembos, Golungo Alto. Foi aí que teve início a sua formação académica. Frequentou durante três anos essa escola primária (1ª e 2ª classes num ano, 3ª noutro e 4ª e admissão ao liceu e escola técnica noutro). Entretanto, para a protegerem da guerra e a conselho da professora Ofélia, os seus pais mandaram-na para Portugal. Viveu com os seus tios no Mogo de Ansiães e frequentou 4 anos um colégio externo em Carrazeda, onde fez o 4º ano, atualmente 8º. O 5º ano já foi feito no Colégio de S. Gonçalo em Amarante porque, entretanto, os seus tios também emigraram para França.

Regressou a Angola em 1970. Matriculou-se no Liceu em Luanda, mas nunca o viria a frequentar devido a problemas de saúde da sua mãe que continuava em Quilombo.

Entretanto, três anos passados, fez as provas de ingresso ao Magistério Primário e frequentou em Luanda o primeiro ano. Começou a trabalhar em 1972, com dezoito anos na Escola Primária de Quilombo dos Dembos, onde permaneceu até 1974 como professora eventual, sem o curso do Magistério.

Devido à Revolução de Abril e à confusão instalada em Luanda e à instabilidade que reinava nessa altura a professora Fátima viu-se obrigada a regressar com a família à Terra Natal. Em Julho de 1976, concluiu o curso no Magistério Primário de Vila Real.

Um ano mais tarde casou, contra a vontade de seu Pai. Nesse mesmo ano, foi colocada numa escola rural em Mirandela. Essa escola tinha apenas uma sala de aulas com algum material de apoio, mapas, medidas de capacidade, alguns livros, e um grupo de crianças, que enchia de alegria a escola das 8 horas da manhã ao final da tarde. No seu primeiro ano de serviço morou na aldeia onde lecionava. Vivía o dia na escola e em função dela. Recorda que havia sempre uma ou outra criança que precisava de mais tempo para perceber algumas matérias e a professora Fátima tinha o tempo todo disponível. Outro dos episódios recordados pela professora Fátima prende-se com o facto de sempre se dar bem com a população da aldeia, salientando as suas idas à missa aos Domingos, os convites feitos pelos encarregados de educação dos seus alunos para ir com eles apanhar frutas e produtos da horta. Salienta ainda que nesse mesmo ano, dada a necessidade decorrente do

facto de ter casado, frequentou nessa mesma aldeia dois cursos, um de culinária e outro de costura.

Passados dois anos, nasceu o seu primeiro filho e consequentemente mais responsabilidades, que foram desde sempre partilhadas com o seu marido e a sua Mãe que sempre esteve muito presente na educação dos seus filhos.

Com 50 anos de idade a professora Fátima reformou-se e ainda hoje guarda com saudade algumas recordações e fotografias que algumas crianças lhe ofereceram com dedicatórias e genuínos poemas de amor.

Glória - ser professora – a realização de um sonho

Glória nasceu em 1955 em Chaves e era a única filha de um casal de comerciantes com algum poder económico na cidade.

Aos sete anos foi para a Escola Primária da Estação em Chaves e prosseguiu os seus estudos na Escola Técnica de Chaves.

Apesar da insistência do Pai para que fosse para a Universidade de Lisboa, a fim de ser advogada, Glória impôs a sua vontade de ser professora do ensino primário. Aos 21 anos de idade foi para a Escola do Magistério Primário de Vila Real com o intuito de realizar um sonho de criança – Ser professora primária para ensinar os meninos a ler, a escrever e a contar.

A professora Glória recorda com saudade estes anos de formação pois foram o alicerce daquilo que Glória é atualmente como professora.

Quando terminou os seus estudos, casou com um funcionário público que exercia a sua atividade profissional em Chaves.

Iniciou-se na arte de ensinar aos 24 anos numa escola situada na localidade de Avarenta, pertencente ao concelho de Valpaços. Deslocava-se de Chaves até Valpaços de autocarro, mas depois devido aos fracos acessos existentes para a localidade onde se situava a escola, tinha de percorrer alguns quilómetros a pé, pois como afirmava o povo dessa aldeia nem bois nem carros palmilhavam esse caminho térreo. Esta escola tinha más condições, era um edifício que a Professora Glória designou da “pré-história”, bastante degradado, sem aquecimento e com fracas condições higiénico-sanitárias.

Neste primeiro ano de serviço foram muitas as dificuldades que sentiu, pois, como estava grávida e tinha de percorrer a pé alguns quilómetros até chegar à escola, decidiu procurar uma casa para poder ficar durante a semana.

Quando o seu filho nasceu e como não tinha quem ficasse com ele devido à sua mãe já ter falecido, Glória levava-o consigo para a sala de aula. Glória recorda que talvez tenham sido os três meses que o seu filho passou a ouvir a mãe a ensinar, que condicionaram atualmente ele ser também professor do ensino primário.

A turma era composta por meninos e meninas que frequentavam a primeira classe, pelo que eram muito dóceis e tratavam muitas vezes a professora por Mãe.

Como o seu filho ainda era muito pequenino e passava o tempo a dormir, a professora Glória não sentia que a sua presença na sala de aula condicionasse a sua prática docente.

Aos fins de semana a professora Glória regressava a casa em Chaves e o fim de semana era praticamente reservado à família e à lida da casa pois as aulas eram preparadas durante a semana.

Atualmente, com quase trinta anos de carreira docente, afirma que embora tenha sentido algumas dificuldades na sua prática docente, tem-se sentido feliz e realizada profissionalmente.

Hélia - uma profissão nobre e digna para uma Senhora

Hélia nasceu em 1959, em Chaves. Seus pais, ambos professores desde cedo a motivaram para esta profissão, pois era uma profissão nobre e digna para uma senhora. E foi segundo estes valores que Hélia foi crescendo. Nas suas brincadeiras de infância, recorda o gosto que tinha em ensinar as suas bonecas, colocando-as em fileira e com uma vara apontava para o quadro e soletrava certas palavras, Ma-ma, Ca-sa, etc.. Estas brincadeiras deviam-se ao facto de ser filha única e de não ter mais ninguém com quem brincar além das suas bonecas.

Começou os seus estudos na Escola Primária da Estação em Chaves e aos onze anos foi para o Liceu Nacional de Chaves.

A sua formação académica também foi feita em Chaves, no Magistério Primário, onde teve bons mestres que lhe ensinaram muito daquilo que ela hoje é em termos profissionais. No Magistério conheceu o seu atual marido, que era seu colega de curso embora estivesse um ano mais avançado do que ela.

No último ano do curso, a professora Hélia casou e dados os seus dotes maternais teve três filhos com uma diferença de idades de dois anos entre cada um deles. Foi uma alegria quando nasceu o Pedro, o meu filho mais velho, alegria esta que se estendeu no nascimento do Miguel e da Teresa.

A professora Hélia começou a trabalhar em 1982 e a primeira escola em que lecionou ficava situada a trinta quilómetros de Chaves e deslocava-se diariamente de carro com outra colega que também trabalhava numa escola perto da sua. A escola não tinha muitas condições. Era uma escola do plano de centenários com pouco material didático e com fracas condições higiénicas. O horário de trabalho era bom, entrava às nove até ao meio-dia; de tarde iniciava às treze e terminava às quinze horas. Almoçava na escola uma merenda que levava de casa, sandes, sopa, fruta, iogurtes, etc.. Mais tarde como as escolas em que a professora Hélia lecionou se encontravam a poucos quilómetros das vilas, a professora já almoçava em restaurantes.

Outro aspeto evocado pela professora Hélia, prende-se com o facto de ter estabelecido sempre uma boa relação quer com os alunos, quer com os encarregados de educação. Sempre que possível procurava levar a comunidade local à escola, promovendo o diálogo inter-geracional, onde os adultos da comunidade partilhavam com as crianças algumas das suas vivências e saberes.

A professora Hélia assinala os primeiros anos de serviço como sendo os anos mais difíceis da sua carreira pois tinha de conciliar a vida profissional com a familiar.

Inês – a Super mulher

Inês nasceu em 1960 em Chaves. Filha de emigrantes nos Estados Unidos da América, foi criada com os seus avós maternos, agricultores de origem humilde e residentes numa aldeia pertencente ao concelho de Chaves. Com seis anos de idade foi para a Escola primária da sua aldeia na qual passava todo o dia nas tarefas escolares, sempre muito empenhada. Ao final do dia quando regressava a casa dos seus avós ajudava a avó nas lides domésticas. Aos dez anos de idade foi para o Liceu Nacional de Chaves e durante a semana ficava hospedada num colégio de meninas.

Quando chegou a altura de escolher o curso, a professora Inês enveredou pelo ensino por dois factores essenciais, um deles pelo facto de existir na cidade de Chaves uma Escola de Magistério Primário e por outro porque desta forma estava mais próxima dos seus avós, que se encontravam já muito debilitados. Assim sendo a professora Inês ao longo do seu curso dedicou-se por inteiro, tal como o tem feito ao longo de toda a sua vida em tudo o que se compromete.

Com vinte anos concluiu o curso e foi colocada numa escola rural em Cabeceiras de Basto, que distava cerca de oitenta quilómetros da sua terra natal. Dados os acessos difíceis, as fracas condições existentes na escola, e a distância que mediava a escola da sua residência, a professora Inês viu-se obrigada a alugar um quarto numa casa particular para

poder residir durante a semana. A escola em que foi colocada tinha apenas uma sala de aula, apetrechada com uma secretária para a professora, e quatro fileiras de carteiras duplas: a primeira fila para os alunos da quarta classe, a segunda para os da terceira classe, a terceira fila para os da segunda classe e a quarta fila para os da primeira classe. Recorda ainda que nas paredes da sala estavam decoradas com um quadro preto, vários mapas de Portugal e um crucifixo.

Como esta escola possuía um recreio amplo, a Professora Inês, com a colaboração dos pais/encarregados de educação e dos alunos, plantou árvores de frutos e outras plantas que na primavera ao florirem embelezaram muito a parte exterior da escola. Era neste recreio que os rapazes jogavam à bola e ao pião, e as meninas faziam jogos de roda entoando algumas canções. Neste seu primeiro ano de serviço, conheceu o seu futuro marido, um culto bibliotecário que transportava a carrinha da biblioteca itinerante pelas redondezas de Cabeceiras de Basto. No mesmo ano letivo realizou dois sonhos, ser professora e casar com um homem que, naquele momento, era um príncipe encantado. Deste casamento resultaram três filhos, uma menina, a Maria, e passados três anos dois gémeos, o Rodrigo e o Nuno.

A professora Inês, recorda os primeiros anos da carreira como anos muito difíceis pois tinha de conciliar as exigências profissionais com as exigências pessoais e familiares. Estes constrangimentos aliados ao desgaste físico das viagens diárias que efetuava de casa para a escola, levaram a que surgissem alguns conflitos matrimoniais. Deste modo, sete anos após ter casado a professora Inês divorciou-se, vendo assim desabado um sonho.

No entanto, sempre foi muito apoiada pelos seus sogros que até então a têm ajudado a criar os filhos.

Considera-se uma super mulher, pois tem conseguido dar o seu melhor quer como Mãe quer como Professora, uma profissão encantadora.

Joana - ser mulher-profissional é ter a capacidade de polivalência a cada instante

Joana nasceu em 1962 em Boticas, uma vila pertencente ao concelho de Chaves. Seus pais eram agricultores e ocupavam grande parte do seu tempo a cultivar e lavrar os dez hectares de terreno que possuíam e para o qual necessitavam da colaboração das suas três filhas.

Após concluir a escola primária foi estudar para Chaves, onde residiu com a sua irmã mais velha que trabalhava como secretária num escritório de advogados. Para a Joana

estes anos foram muito importantes para si, pois desenvolveu os seus interesses musicais, integrando um grupo coral de uma das paróquias da cidade.

Decidiu ser professora não por vocação, mas sim por factores económicos, pois as condições económicas de que dispunha na altura foram-na “encaminhando para o que havia na cidade: O Magistério Primário de Chaves”. Foi assim nesta escola que se formou entre os anos de 1985 e 1988. Começou a lecionar no ano letivo de 1988/89, com 26 anos de idade, na Escola Primária de Pedras Salgadas, concelho de Chaves. O trajeto para a escola era feito em carro próprio sem qualquer apoio do Estado, ou para combustível ou para material de desgaste, embora existisse um decreto-lei que previa isso, só que nunca foi regulamentado.

Relativamente às condições físicas desta escola, a professora refere que esta escola cuja estrutura era do plano de centenários tinha um recreio amplo, onde assim que o tempo permitisse, desenvolvia atividades físicas e desportivas com as crianças. A sala de aula era grande, com o chão em madeira e o aquecimento era feito através de lareiras, onde muitas vezes a professora Joana tinha de acender o lume e vinha para casa a cheirar a fumo.

Apesar das inúmeras dificuldades sentidas, o seu percurso profissional tem sido muito enriquecedor tanto a nível pessoal como profissional.

Quando atingiu os quatro anos de serviço a professora Joana casou com um enfermeiro e atualmente tem dois filhos, o Afonso de três anos e o Tiago de dez.

Outro aspeto que julgamos pertinente sublinhar prende-se com a ideia proferida pela professora de que “os professores aprenderam e aprendem a ser polivalentes na medida em que se propõem a fazer o que faz falta - assumindo assim diferentes papéis.”.

Luísa – a lutadora

Nasceu em 1963 em Chaves e já com o destino traçado, pois a sua avó materna com quem foi criada sempre lhe incutiu o gosto de ser professora primária.

As primeiras letras foram-lhe ensinadas por uma tia-avó que era professora na Escola do Caneiro, em Chaves. Foi nessa escola que a Luísa desenvolveu o primeiro contato com as letras e os números e onde permaneceu até completar os seus estudos no Liceu Nacional de Chaves.

Filha única e vivendo desde os três anos com a sua avó materna, proprietária de uma mercearia, viu-se obrigada a ajudar a avó no comércio a fim de poder economizar algum dinheiro para poder continuar a sua formação académica. No entanto, quando a

Luísa tinha dezassete anos a avó adoeceu e um ano mais tarde veio a falecer. Após a morte da sua avó, Luísa vendeu a mercearia e foi viver para casa de uma sua prima que a ajudou a ultrapassar esta fase difícil da sua vida. Nesse ano conheceu um professor natural do Minho que estava a lecionar em Chaves e com quem veio a casar com apenas dezanove anos. A Professora Luísa continuou assim a manter uma relação cada vez mais próxima com o ensino e decidiu matricular-se no curso de Professores do Magistério Primário em Chaves. No primeiro ano do curso teve o primeiro filho. Começou a trabalhar aos 24 anos, numa escola pertencente ao concelho de Vila Real. Viajava diariamente de comboio até uma localidade e depois andava cinco quilómetros a pé, por montes, ao frio gélido do Inverno e ao calor extenuante do Verão. Essa escola estava construída num edifício pré-fabricado com uma única sala de aula e sem casa de banho.

O mobiliário existente na escola era muito escasso e fraco, daí a professora Luísa construir com os alunos, quadros, placards, e estantes para a biblioteca da escola partir de outro material já velho e esquecido nos armários da escola.

Ao longo da sua vida tem passado por muitas reformas educativas, que aliadas à instabilidade profissional que a sua profissão acarreta, originaram algum mal-estar pessoal e profissional. Um dos aspetos evidenciados pela professora Luísa diz respeito ao isolamento que muitas vezes sentiu nas escolas por onde passou. A professora Luísa recorda que foram momentos difíceis, pois além de estar longe da família não tinha ninguém com quem partilhar as dificuldades, e os desafios do seu dia-a-dia profissional e pessoal.

A professora Luísa referiu que atualmente encontrou outra estabilidade profissional e pessoal, que em muito contribuiu para a sua plena realização quer como mulher quer como professora.

Matilde - o seu lema é Põe tudo quanto és, no mínimo que fazes...

Matilde nasceu em Chaves, em 1965 numa família numerosa, sendo a sexta de sete irmãos. Seus pais tinham uma Hospedaria junto às termas de Chaves, a qual albergava grande parte dos aquistas que visitavam a cidade.

Os seus estudos foram sempre realizados em Chaves e o gosto pela arte de ensinar iniciou aos quatro anos, quando a Sr^a D. Alice a ensinou a escrever as primeiras letras. Esta senhora era uma professora reformada, natural do Porto, que anualmente fazia termas na cidade e ficava hospedada na hospedaria dos seus pais. Aos seis anos de idade a Matilde foi para a Escola Primária de Santo Amaro em Chaves, onde teve o privilégio de ser aluna

da Sr^a D. Mimi. Matilde recorda esta senhora professora com grande estima, pois desde que a conheceu viu nela uma referência e um modelo a seguir.

Com onze anos foi estudar par o Liceu Nacional de Chaves e aos dezasseis anos foi para a Escola de Magistério Primário de Chaves, onde pode estudar de um modo mais aprofundado as pedagogias emancipatórias de que a Sr^a D. Alice lhe falava.

A primeira escola em que lecionou foi em Montalegre. Estávamos em meados da década de oitenta. Era uma escola pequena situada a seis quilómetros de Montalegre. Da estrada nacional para a aldeia a professora Matilde tinha de subir a serra de galochas e com uma capa que as mães dos alunos lhe emprestavam, quando a vinham esperar para a acompanhar à escola, pois muitas vezes apareciam lobos na serra.

A professora Matilde tinha de permanecer a semana toda na localidade onde a escola estava situada, pois era muito desgastante, cansativo e dispendioso deslocar-se diariamente cento e sessenta quilómetros sob condições atmosféricas difíceis e estradas em mau estado.

Com vinte e quatro anos casou com um homem apaixonado pela agricultura, e pela natureza, o que também condicionou a sua fixação numa aldeia situada a dez quilómetros da cidade de Chaves. Com este homem aprendeu a apreciar mais da natureza e a valorizar o que de bom existe no convívio geracional nas aldeias rurais transmontanas.

Um ano após ter casado, nasceu a sua única filha, o que veio de certa forma dificultar a sua vida profissional, pois viu-se obrigada a ter de deixar durante a semana a sua filha de quatro anos com o pai e os avós paternos. A professora Matilde recorda estes como os anos mais difíceis da sua carreira até então, pois tem sentido muita dificuldade em gerir os papéis de Mãe, Professora, Mulher, Filha que constantemente lhe são solicitados.

Natércia - dar-lhes em cada dia um pouco de mim, pois só assim sinto o meu dever cumprido

A Natércia, nasceu em 1977, na cidade de Chaves e é a mais nova de três irmãos.

O seu contato com a escola iniciou-se aos três anos de idade quando, por questões de necessidade familiar, teve de ir para o jardim de Infância Maria Rita em Chaves. Com seis anos foi para a Escola Primária de Santo Amaro, onde teve a melhor professora da sua vida, que considera que a preparou muito bem em termos científicos, pois o seu percurso académico foi sempre bem-sucedido. Foi na Escola Preparatória nº 2 de Chaves que realizou os seus estudos, desde o 5º até ao 9º ano de escolaridade. O ensino

secundário foi desenvolvido na Escola Secundária Fernão de Magalhães, também em Chaves, o qual concluiu com dezoito anos.

Para Natércia, “tornar-se professora” não foi uma escolha intencional, no sentido de ter sido pensada e amadurecida. Foi uma opção completamente casual, pois apesar da sua mãe ser professora e, logo, a realidade escolar sempre ter sido um assunto familiar, nunca se imaginou a dar aulas. Não que não achasse a educação um assunto apaixonante, pois lembra-se de ouvir atentamente algumas das situações que a sua mãe relatava, alguns casos e histórias de vida interessantes. Lembra-se de lhe colocar questões, pensar em soluções e de refletir sobre o significado dessas experiências.

Embora Natércia nunca tenha pensado em tornar-se professora, por razões essencialmente ligadas à sua forma de ser, pois considera-se uma pessoa tímida, muito insegura, a profissão de professora foi sempre encarada de uma forma bastante positiva, pois é uma profissão bastante complexa, mas aliciante que levanta inúmeras questões e reflexões; uma profissão muito especial pelo contato privilegiado com as crianças e com as suas vivências.

Talvez estes aspetos tenham condicionado o facto de concorrer para o pólo de Chaves, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, para o curso de Professores do primeiro ciclo do ensino básico. Recorda com saudade estes anos, nos quais integrou a Tuna Feminina, participando em inúmeros festivais de tunas académicas nacionais e estrangeiros. Num desses festivais conheceu um jovem que estudava Engenharia Mecânica em Itália, através do programa Erasmus e com o qual namorou até casar.

Um ano após ter iniciado a sua atividade profissional, Natércia casou e teve um filho. Desde essa altura tem sentido algumas dificuldades em conciliar estes três personagens – Professora, Mãe e Mulher. Salienta que todas elas requerem muito trabalho e dedicação – como professora a responsabilidade de ensinar, como mãe é sempre muito difícil deixar um filho entregue a terceiros, principalmente quando são de tenra idade, e como mulher é a dificuldade de ter a seu cargo todo um conjunto de tarefas ligadas à família e à casa.

Embora a sua experiência profissional ainda seja pouco significativa, comparativamente aos longos anos de experiência da maioria das narradoras deste estudo, Natércia refere que tem encontrado escolas bem apetrechadas em termos de recursos pedagógicos. Sublinha que, dada a facilidade e apetência que tem em termos informáticos, na sua prática docente tem recorrido muito às novas tecnologias como estratégias de motivação das crianças.

Olga - professora desde o berço

Olga nasceu em Chaves em 1978 e já desde criança que tem uma relação íntima com os meandros da escola. Filha de uma família numerosa, é a terceira de quatro irmãos, todos eles rapazes. Sua mãe, também professora, desde sempre a motivou para a escolha desta profissão. Sublinhou que tem gravado na sua memória a imagem da mãe a ensinar os alunos a ler com carinho e dedicação, imagem esta que a tem guiado ao longo destes sete anos de serviço docente.

Olga desenvolveu os seus estudos primários num colégio privado situado em Chaves, pois na década de oitenta a sua mãe estava a lecionar longe de Chaves e não tinha disponibilidade para poder ir buscar a Olga assim como os seus irmãos à escola no intervalo do almoço, o que condicionou esta situação. Com dez anos a Olga foi para a então designada Escola Preparatória nº 1 de Chaves, onde realizou o 5º e o 6º ano de escolaridade. Com doze anos foi estudar para a Escola Secundária Fernão de Magalhães, em Chaves, onde no décimo ano seguiu a área de Humanidades, pois já nessa altura via em si despertado o interesse pela docência.

Após concluir o 12º ano de escolaridade a Olga decidiu concorrer para a Escola Superior de Educação Jean Piaget/Nordeste, uma instituição privada de Ensino Superior, situada em Macedo de Cavaleiros, uma cidade pertencente ao Nordeste Transmontano. Esta escolha deveu-se essencialmente a dois factores, um deles prende-se com o facto de um dos seus irmãos ter desenvolvido nessa instituição a sua formação em Professores do segundo ciclo do ensino básico, variante de Educação Física e ter boas referências dessa mesma escola. Outro dos factores diz respeito ao facto dos seus avós paternos serem naturais e residentes em Macedo de Cavaleiros, o que constituía para a Olga uma grande ajuda em termos emocionais e financeiros. Olga considera que a sua integração foi bastante facilitada pelo facto de residir com os seus avós, pois estes ainda são jovens e sempre a incentivaram a sair com as suas colegas e a participar em grande parte das atividades académicas.

Após ter concluído o curso, e dada a dificuldade de colocação de professores, concorreu para a ilha da Madeira, na qual ficou colocada durante três anos. Considera-se uma aventureira pois, sem ter nenhuma ligação afetiva a esta ilha, a sua integração não foi nada difícil, pois teve um forte acolhimento por parte dos seus colegas. Foi na Madeira que conheceu a sua grande paixão, que dois anos mais tarde veio a falecer de doença cardíaca. Este amor durou apenas dois anos, mas que foram vividos intensamente e que Olga recorda com muito carinho e saudade.

A primeira escola em que lecionou estava muito bem organizada em termos estruturais e pedagógicos, pois as instalações tinham muito boas condições e existiam

muitos recursos pedagógicos, a que a Olga recorria constantemente. Outro dos aspetos evidenciados pela Olga, prende-se com o incentivo que existia por parte dos Conselho Executivos das Escolas em que os professores desenvolvessem ações de formação contínua em áreas/domínios em que sentissem algumas carências. Assim sendo, e como a Olga em termos familiares tinha total disponibilidade para frequentar ações de formação, desenvolveu as suas competências em áreas como a informática (quadros interativos, internet, etc.) e na área das necessidades educativas especiais, nomeadamente na dislexia, uma problemática de grande interesse para si.

Após os três primeiros anos de serviço, a Olga concorreu para o continente, onde ficou colocada em Vila Pouca de Aguiar, uma vila pertencente ao distrito de Vila Real. Essa escola apresentava algumas fragilidades em termos estruturais e ambientais. Embora tivesse aquecimento a lenha, este era insuficiente face ao frio que imperava nessa zona. Outro das dificuldades sentidas diz respeito ao facto dessa escola ter poucos recursos pedagógicos, o que originava que a professora Olga ocupasse muito tempo em casa com a preparação de material didático para que as aulas fossem as mais expressivas e motivadoras para os alunos. Nesta etapa da sua vida, a professora Olga encara a aposta na profissão como a sua maior preocupação, pelo que não tem como aspiração a constituição de uma família tal como tradicionalmente se espera de uma senhora. Considera que a relação pedagógica que estabelece com os alunos, por si só, já constitui um foco de realização pessoal. Embora ainda muito jovem já se sente realizada, quer como mulher quer como professora e encara a arte de ensinar como a maior de todas as artes.

Narrador a	Infância		Vida Adulta							
			As primeiras escolas							
	Nascimento	Situação familiar	Escolha da carreira	Formação Académica	Início da atividade e docente	Tipo de escola	Situação familiar	Trajetos para as escolas	Residência	Ócio
Ana	Nasceu em Bóveda em 1917 – meio rural	Família nobre e numerosa - 6 irmãos	Influências familiares (irmã)	17 anos - Braga (longe da sua residência habitual)	20 anos	Escola rural (plano de centenários)	Casou aos 22 anos professor ensino primário. Teve 7 filhos. Criou-os na escola.	Cavalo/ burro	Residia durante a semana num quarto numa casa particular	Ocupado nas lides domésticas, na educação filhos e acompanhamento dos alunos com mais dificuldades
Beatriz	Nasceu em Chaves em 1919 – meio semi-rural	Família humilde e numerosa	Vocação	39 anos – Vila Real (longe da sua residência habitual)	17 anos (regente escolar)	Escola rural (plano de centenários)	Casou com 23 anos (guarda fiscal) 4 filhos	A pé	Deslocava-me diariamente para casa	Dava catequese e assistia a algumas peças de Teatro
Clara	Nasceu em Vidago em 1921 –	Família humilde. Filha única.	Vocação	17 anos – Braga (longe da	20 anos	Escola rural (plano de centenários)	Solteira	Comboio		

	meio rural	Pai faleceu tinha Clara 10 anos.		sua residência habitual)					Residia numa casa ao lado da escola, construída para as professoras	Participava nas festas populares , e nas atividades organizadas pelo Padre da Paróquia
Narrador a	Infância		Vida Adulta							
			As primeiras escolas							
	Nasciment o	Situação familiar	Escolha da carreira	Formação Acadêmic a	Início da atividade docente	Tipo de escola	Situação familiar	Trajeto para as escolas	Residência	Ócio
Dora	Nasceu em Chaves em 1942 – meio semi- rural	Família numerosa – 6 irmãos – Pais professores ensino primário	Vocação e proximidad e de instituição de formação	Vila Real longe da sua residência habitual)	20 anos	Escola grande num edifício pré- fabricado	Solteira	Autocarr o	Residia com outras professoras numa casa alugada situada num edifício pré- fabricado	Apoiava os alunos com dificuldades; Preparava os adultos para os exames da terceira classe; Ministrava aulas de Inglês;

										Dava catequese, Participava nas festas populares; Ía ao Cinema
Elisa	Nasceu em Veiga de Lila (Valpaços) em 1954 – meio rural	Família humilde e numerosa – 4 irmãos Mãe analfabeta (Padeira)	Vocação	Vila Real (longe da sua residência habitual)	21 anos	Escola rural do plano de centenários	Casou com um militar e teve 2 filhos. Criou os filhos na escola.	Autocarro	Deslocava-se diariamente para casa de autocarro	Jardinava e Lia
Fátima	Nasceu em Mogo de Malta (Carrazeda de Ansiães) em 1954 – meio rural	Família pouco numerosa (1 irmão)	Vocação	Luanda (1974) Concluiu em Vila Real (1976)	18 anos (Professor a eventual – sem o curso de Magistério)	Escola rural	Filho criado na escola	Autocarro e a pé	Residia durante a semana numa casa alugada	Ía à missa aos Domingos; Cursos de costura e culinária; “Mimava” a família
Narradora	Infância		Vida Adulta							
						As primeiras escolas				
	Nascimento	Situação familiar	Escolha da carreira	Formação Académica	Início da atividade e docente	Tipo de escola	Situação familiar	Trajeto para as escolas	Residência	Ócio

Glória	Nasceu em Chaves em 1955 – meio semi-rural	Família com poder económico. Filha única	Vocação (contra a vontade do Pai)	21 anos - Vila Real (longe da sua residência habitual)	24 anos	Escola rural	24 anos casou com um funcionário público. Filho foi criado na escola	Autocarro e a pé	Durante a semana vivia numa casa alugada	Preparava as aulas e aos fins de semana o tempo livre era ocupado nas lides da casa
Hélia	Nasceu em Chaves em 1959 – meio semi-rural	Filha única. Pais ambos professores	Influências familiares (Pais)	17 anos – Chaves (perto da sua residência)	23 anos	Escola rural plano de centenários)	Casou com um professor do ensino primário. Teve três filhos	Carro e viajava com colegas	Deslocava-se diariamente e para casa	Ocupado nas lides doméstica, na educação filhos e a dar catequese
Inês	Nasceu em Chaves em 1960 – meio semi-rural	Filha de emigrantes . Foi criada pelos avós maternos, agricultores de origem humilde	Proximidade da instituição de formação e da família	17 anos – Chaves (perto da sua residência)	20 anos	Escola rural plano de centenários)	Casou com um Bibliotecário. Teve três filhos	Carro e viajava com colegas	Vivia num quarto alugado numa casa particular	Participava nas festas promovidas pela Junta de Freguesia da aldeia
Joana	Nasceu em Boticas em 1962 –	Filha de agricultores . Tinha	Questões económicas;	23 anos – Chaves (perto da	26 anos	Escola rural plano de centenários)	Casou com um enfermeiro	Carro e viajava com	Deslocava-se diariamente	Ocupado na educação dos

	meio rural	duas irmãs	proximidad e da instituição de formação	sua residência)			e teve dois filhos	colegas	e para casa	filhos e na preparação de aulas
Narrador a	Infância		Vida Adulta							
					As primeiras escolas					
	Nasciment o	Situação familiar	Escolha da carreira	Formação Acadêmic a	Início da atividade e docente	Tipo de escola	Situação familiar	Trajeto para as escolas	Residênci a	Ócio
Luísa	Nasceu em Chaves em 1963 – meio semi- rural	Filha única, Viveu desde os três anos com a avó materna, comerciant e.	Influências familiares (Marido)	20 anos – Chaves (perto da sua residência)	24 anos	Escola rural (edifício pré- fabricado)	Casou com um professor do ensino primário. Teve	Comboio	Vivia numa casa alugada	Cantava num grupo coral

Matilde	Nasceu em Chaves em 1965 – meio semi-rural	Filha de uma família numerosa. Pais tinham uma Hospedaria em Chaves	Influência da sua professora primária	16 anos – Chaves (perto da sua residência)	20 anos	Escola rural plano de centenários)	Casou com engenheiro técnico agrário. Teve uma filha. Nos primeiros anos a filha foi criada pelos sogros.	Autocarro e a pé	Vivia numa Pensão	Ensinava os adultos a ler; Participava nas festas da aldeia.
Natércia	Nasceu em Chaves em 1977 – meio semi-rural	Filha de uma professora. Tem dois irmãos	Influências familiares (Mãe) Proximidade e da instituição de formação e da família	18 anos - Chaves (perto da sua residência)	23 anos	Escola pertencente a um agrupamento de escolas	Casou com um engenheiro mecânico. Tem um filho	Carro e viajava com colegas	Deslocava-se diariamente para casa	Ocupado na educação do filho, nas lides domésticas e na preparação de aulas
Olga	Nasceu em Chaves em 1978 – meio semi-rural	Família numerosa. Mãe professora. Tem três irmãos	Influências familiares (Mãe/irmão) Proximidade e da família (avós)	18 anos – Macedo de Cavaleiros	23 anos	Escola na ilha da Madeira	Solteira	Carro	Alugou uma casa	Ações de formação, cinema, teatro, atividades físicas

Capítulo VII - Entrelaçando os fios da teia das histórias de vida das narradoras do estudo: apresentação e discussão dos resultados da análise categorial

“Aprender a ser professor é uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e emoções” (Arends, 1995, p. XV).

Percursos

Os percursos de vida das narradoras do nosso estudo são marcados por um conjunto de acontecimentos diversos, os quais são outorgados como sendo os de maior importância para a construção da sua identidade docente. É de salientar que esses acontecimentos são também aqueles mais lembrados ou que se pretende intencionalmente comunicar.

Um dos aspetos fortemente evidenciados nos relatos das narradoras do estudo prende-se com a sua identidade, que tem vindo a ser marcadamente construída desde a infância. Neste sentido, consideramos pertinente sublinhar a ideia proferida por Dubar de que a identidade não é dada no ato do nascimento: constrói-se na infância e reconstitui-se ao longo da vida. Neste sentido, Dubar acrescenta que “(...) o indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de socializações” (1997, p. 13).

A identidade é assim entendida como o resultado estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização dos indivíduos (Dubar, 1997). Neste sentido, consideramos pertinente referir que a identidade profissional é uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até à reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola (cf. Moita, 2000).

A escolha da carreira

Os depoimentos orais das narradoras do estudo permitiram-nos verificar que se dedicaram a levar em frente o sonho e a proposta de se constituírem professoras, quer por livre escolha ou por decisões que circunstâncias individuais ou sociais impuseram. Deste modo, relativamente às motivações que estiveram na base da escolha da profissão, podemos afirmar que os discursos das professoras mais velhas incidem sobre a importância do ingresso precoce na carreira como instrumento de alguma emancipação familiar e obtenção de recursos financeiros. Aliada a esta questão surgem sentimentos de vocação para ensinar e o gosto em trabalhar com crianças.

Fui eu que escolhi ser professora. A minha irmã e as minhas cunhadas eram todas professoras e eu também tinha de ser professora. Ensinei os meus filhos todos. Gostei de ser professora, tive muitas alegrias (Ana, nascida em 1917).

Decidi ir para professora, porque os meus pais eram professores (...) Gostei muito da opção que tomei e fui muito feliz na minha profissão. Ajudei muitos alunos e adorei ser professora (Dora, nascida em 1942).

No entanto, outras das entrevistadas assinalaram que o motivo subjacente a esta escolha profissional se prendeu com questões de proximidade da instituição de formação, aliada ao facto de serem mulheres, vendo assim o seu futuro profissional condicionado a estes factores.

A escola de Magistério (...) era a que estava mais próxima da minha residência, por isso escolhi esta profissão por questões de proximidade (...) (Hélia, nascida em 1959).

Como era mulher, os meus pais não me deixavam ir estudar para outra cidade, e então tive de tirar o curso de Professora Primária na Escola do Magistério de Chaves (Matilde, nascida em 1965).

Como pudemos constatar para umas narradoras a natureza da área de estudos da formação académica levou-as a descobrirem-se professoras porque não havia na zona outra saída que fosse tão claramente visível.

Embora as escolhas profissionais tenham sido influenciadas por diferentes factores, para a totalidade das professoras inquiridas, assume particular relevo a função de educar, onde ser professora “é uma profissão que obriga a um modo particular de ser e estar, ao mesmo tempo que requer prazer, alegria e compensação afetiva” (Silva, 1997, p. 170).

Os relatos das narradoras sublinham a natureza altruísta da relação que estabelecem com os seus alunos: é uma relação em que a professora se entrega, se abre e dá à amizade e à estima que dedica aos seus alunos.

(...) sempre gostei de lidar com crianças de tenra idade (Inês, nascida em 1960).

Ainda no 1º ano do ciclo (atual 5º ano), eu já escrevia as minhas ideias, onde entrava uma profissão de sonho “Ser Professora” (...) o que eu sonhava era com uma sala cheia de luz, muitas carteiras e

meninos de olhar buliçoso e sorrisos de alegria” (Luísa, nascida em 1963)

Desde muito nova senti uma grande predilecção pelas crianças. (...) Tive sempre um bom relacionamento com elas. Ainda hoje sinto uma grande alegria quando revejo algumas delas (...) (Glória, nascida em 1955).

As pesquisas de Lessard e Tardif (1996, 1999) fazem referência ao facto de vários professores falarem da origem infantil da sua paixão e da sua opção por esta carreira:

Eu era bem pequena e já sabia que ia ser professora. Era um sonho que eu queria realizar a todo o custo (Olga, nascida em 1978).

Ou ainda:

Com quatro ou cinco anos de idade já dizia que queria ser professora para usar óculos e sapatos de salto alto (Fátima, nascida em 1954).

Outro aspeto a evidenciar prende-se com o facto das professoras mais velhas falarem da origem familiar da escolha da sua carreira, seja porque provinham de uma família de professores, seja porque essa profissão era valorizada no meio em que viviam. Encontra-se aqui a ideia de “mentalidade de serviço” peculiar a certas ocupações femininas. A esse respeito, Atkinson e Delamont (1985) apontam uma ideia interessante com relação ao “auto-recrutamento” para o ensino: eles notam que, se a experiência pessoal na escola é significativa na escolha da profissão de professor, ela seria menos importante do que o facto de ter parentes próximos na área da educação, o que refletiria um recrutamento ligado à tradição oral dessa ocupação e aos efeitos da socialização por antecipação (Lortie, 1975) no ofício de professor, efeitos esses induzidos pela observação, em casa, do *habitus familiar* e de um dos pais concentrado em tarefas ligadas ao ensino:

Estas recordações estão-me a fazer voltar muito longe na minha história pessoal (...) talvez seja porque os meus pais foram professores (Dora, nascida em 1942).

Outras professoras também falaram da influência dos seus antigos professores na escolha de sua carreira e na sua maneira de ensinar:

Tive duas professoras que constituíram para mim um modelo a seguir e tiveram muita influência na decisão que tomei (Glória, nascida em 1955).

Outras, ainda, falaram de experiências escolares importantes e positivas, como, por exemplo, o prazer que tinham em ajudar os outros alunos da sala sempre que havia oportunidade. Em certos casos, essas experiências são suficientemente importantes e gratificantes para ter determinado a escolha da carreira:

Sim. Para mim, foi uma coisa que veio tranquilamente. Eu não hesitei. Eu gostava de ajudar os outros. É preciso realmente querer ajudar os outros (Luísa, nascida em 1963).

Observa-se também, em muitas professoras, a persistência, na profissão, de uma importante relação afetiva com as crianças. Essa relação aparece bem antes de assumirem suas funções, aliás, antes da formação inicial, e se mantém em seguida. As professoras dão também muita importância àquilo que são enquanto pessoas, e algumas chegam até a dizer que foram feitas para isso, para ensinar. Estes sentimentos tendem a naturalizar o saber-ensinar e a apresentá-lo como sendo inato:

Ensinar é uma questão de personalidade. Uma pessoa que é capaz de tomar iniciativa, de se interessar pelos alunos, de dialogar com eles, de se envolver apaixonadamente em projetos, vai sentir-se realizada no ensino (Matilde, nascida em 1965).

Nessa perspectiva, o ensino assemelha-se a uma arte:

Ensinar é uma arte. Uma professora pode contribuir para a formação de crianças felizes e de adultos realizados (Hélia, nascida em 1959).

Quando as professoras atribuem o seu saber-ensinar à sua própria personalidade ou à sua arte, parecem ignorar de que essa personalidade não é forçosamente natural, mas é, ao contrário, moldada ao longo do tempo pela sua própria história de vida e pela sua socialização. Além disso, essa naturalização e essa personalização do saber profissional são tão fortes que resultam em práticas frequentemente reprodutoras dos papéis e das rotinas institucionalizadas da escola. Vê-se aqui uma certa lógica circular peculiar à naturalização das práticas sociais:

Sou uma boa professora porque fui feita para essa função; é uma coisa inata em mim; eu domino naturalmente a arte de ensinar; mas

sou justamente uma boa professora porque atendo adequadamente às expectativas sociais em relação aos comportamentos e às atitudes institucionalizadas que dão origem ao meu papel (Inês, nascida em 1960).

Em última análise, o saber-ensinar tornar-se-ia a coincidência perfeita entre a personalidade das professoras e o papel de agentes, ambos se justificando assim mutuamente. Em suma, o que essa lógica circular de justificação revela é a função de mediação que a história de vida exerce entre os saberes das professoras e os papéis e atitudes dos seus pares: a personalidade, enquanto racionalização construída a partir do sucesso como alunas e como professoras, mostra como as professoras respondem às normas institucionalizadas e como aos seus pares, em troca, selecionam e valorizam essas personalidades que se encontram em conformidade com os papéis institucionalizados.

A este respeito é de sublinhar os resultados obtidos nos estudos de Lessard e Tardif (1996, 1999) e Raymond *et al.*, (1993) que sublinham a importância da história de vida dos professores, nomeadamente a sua socialização escolar, tanto no que diz respeito à escolha da carreira e ao estilo de ensino quanto no que se refere à relação afetiva e personalizada no trabalho. Eles mostram que o saber-ensinar, na medida em que exige conhecimentos de vida, saberes personalizados, competências que dependem da personalidade dos professores, de seu saber-fazer pessoal, tem suas origens na história de vida familiar e escolar dos professores. Mostram também que a relação com a escola já se encontra firmemente estruturada na professora que se situa no início da carreira e que as etapas ulteriores da sua socialização profissional não se dão num terreno neutro. Indicam, finalmente, que o tempo de aprendizagem do trabalho não se limita à duração da vida profissional, mas cobre também a existência pessoal dos professores, os quais, de um certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo.

Todavia, como pertencem ao tempo da vida anterior à formação profissional formal das professoras e à aprendizagem efetiva do seu ofício, esses saberes sozinhos não podem abranger todo o saber profissional: eles tornam possível o facto de poder fazer carreira no ensino, mas não bastam para explicar que o dia a dia profissional constitui também uma fonte de conhecimentos e de aprendizagens, o que nos leva agora a considerar a construção dos saberes profissionais no próprio decorrer da carreira profissional.

A Formação Académica

Contrariamente ao que acontecia na primeira República, que valorizava a formação de professores e detinha uma imagem superior destes na sociedade, o Estado

Novo facilita a instauração de um sistema de ensino inferior, visível na falta de rigor a nível de conhecimentos transmitidos nas escolas.

Como refere Diniz, *“no início do Estado Novo, a formação profissional dos professores do Ensino Primário foi descuidada. Desapareceram as Escolas Móveis que, no período anterior, tinham desempenhado importante papel na extinção do analfabetismo”* (1993, p. 32).

Em 1930 autorizou-se o funcionamento das Escolas fixas, denominadas incompletas nos meios rurais em que existissem pelo menos, trinta crianças em idade escolar. Estes estabelecimentos de ensino encarregavam-se das três primeiras classes (o ensino primário elementar), funcionava em regime de ensino misto e eram regidos por pessoal sem preparação profissional própria. Em 1931, estas escolas incompletas são substituídas pelos postos de ensino. Estes postos de ensino não eram autorizados em localidades onde existisse uma escola primária oficial ou que distassem dela menos de dois quilómetros.

Neste sistema têm lugar os regentes, figuras desprovidas da qualificação detida pelos professores das chamadas Escolas Normais Primárias. Aos regentes não era exigida qualquer preparação científica ou pedagógica. Bastava-lhes ter a aprovação no exame da 3.^a classe do Ensino Primário Elementar, o que correspondia à escolaridade obrigatória.

Tendo em conta a ideologia do Estado Novo, bem como o receio ou o perigo encontrado na simples transmissão de conteúdos vários, aos regentes, dada também a fraca formação possuída, cabia apenas ensinar a ler, escrever e contar. De resto, e na opinião de dirigentes governamentais de então, qualquer pessoa poderia desempenhar essa tarefa. E, também a sua própria seleção não era confiada a altos dirigentes, sendo que, até os doadores dos edifícios ou propriedades para a instalação dos tais Postos de Ensino, estariam aptos para escolher a pessoa mais indicada, juntamente com as autarquias, ou não, porque era fraca a preparação deste no ensinamento de matérias, tornavam-se favoritos do Estado pois a escassa cultura que possuíam não os conduzia sequer a processos mais elevados de raciocínio ou a contestar, mesmo por si próprios, os propósitos engendrados pela ditadura.

A preocupação dos responsáveis pela prática pedagógica era tão reduzida, que *“em 1928, também foram extintas as Escolas Normais Primárias de algumas capitais de distrito. O Estado precisava, neste momento, de professores que colaborassem na difusão das novas ideias; a sua preparação profissional viria depois”* (Diniz, 1993, p. 32).

Desvalorizando a necessidade de uma especial educação dirigida às regiões rurais, Salazar transformou os postos de ensino em postos escolares, apresentando-os como “a escola aconchegada da terra pequenina, onde outra maior se tornaria desproporcionada,

ao mesmo tempo que, pelo desperdício, inimiga da restante terra portuguesa” (cf. Decreto-lei nº 27279 de 24 de Novembro de 1936).

Mais tarde e porque a falta de preparação dos docentes atingia níveis simplesmente impraticáveis, a aptidão de candidatos à função de mestre revelou-se mais rigorosa. Deste modo, Português, Aritmética e História e Geografia de Portugal, eram disciplinas sobre as quais necessitavam prestar provas escritas, às quais se somava uma prova oral de dez minutos.

Porque o sistema era fundamentalmente ditatorial, cada candidato a docente deveria estar de acordo, ou pelo menos afirmá-lo de forma convincente com os princípios da Constituição portuguesa de 1933, sob pena de serem demitidos ou aposentados.

A repressão, e para além do pensamento, faz-se sentir também em termos práticos, pois como sublinha Diniz, *“qualquer professor que desejasse colaborar num jornal ou numa revista tinha que submeter o seu texto à apreciação das entidades que os governantes considerassem competentes”* (1993, p. 32).

Em 1936 ocorreu o encerramento das Escolas do Magistério Primário, com a justificação da existência de um número excedente de professores, para serem reabertas em 1942, ministrando durante três semestres uma formação essencialmente teórica e durante um semestre um estágio prático.

No que concerne à formação académica é de assinalar que as professoras mais velhas, nascidas nas primeiras décadas do século XX se formaram no Instituto do Professorado Primário em Braga. Estas professoras recordam estes anos como sendo uns dos melhores anos das suas vidas, onde fizeram grandes amizades e puderam experienciar situações que contribuíram para a sua emancipação como mulheres.

Fui estudar para Braga e ficava alojada num colégio de freiras onde existia muito controlo e exigência, (...) mas foram anos muito importantes para a minha formação quer como mulher quer como profissional (Clara, nascida em 1921).

Por sua vez, as professoras que iniciaram a sua atividade docente na década de sessenta desenvolveram a sua formação académica na Escola do Magistério Primário de Vila Real. A Escola do Magistério Primário de Vila Real tinha turmas mistas e havia exames em Fevereiro e em Julho.

Os exames correram-me todos bem, exceto o de labores, pois tínhamos de fazer um enxoval do bebé e colocar num álbum as peças feitas, rendas, meias, bainhas abertas, etc. No exame calhou-me talhar um couro e eu esqueci-me de deixar tecido para as

bainhas e chumbei. Foi o exame que me correu pior (Dora, nascida em 1942).

As professoras que desenvolveram os seus estudos em Vila Real, deslocavam-se de Chaves para Vila Real de comboio que, embora num percurso curto, demorava quatro horas o que permitia que as meninas convivessem bastante na viagem. A professora Dora recorda estes anos como sendo os melhores anos da sua vida e que as viagens eram muito alegres,

cantávamos muito e tão alto que as pessoas que entravam no comboio e nos ouviam a cantar iam para outra carruagem (Glória, nascida em 1955).

A melhoria do sistema de ensino passa obrigatoriamente pela aposta na formação aperfeiçoada e contínua dos professores. Neste sentido, as Escolas do Magistério Primário foram reformadas, o que elevou o nível científico e pedagógico das escolas, aumentando o número de anos de estudo e o nível de habilitações exigido para o seu ingresso. É de salientar que em 1973-74 a percentagem de professores com habilitação profissional era de 11, 7 e passou para 27, 8 em 1976-1977 (cf. Teodoro, 1982, p. 105).

A formação de professores começa realmente a fazer parte das preocupações do Ministério da Educação, que introduz medidas essenciais nesse sentido.

Como pode ler-se no artigo 35.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, “A todos os educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito à formação contínua”.

Convém referir também que esta formação se faz equivaler a outras, independentemente das áreas pedagógicas ou técnico-profissionais. Contrariamente ao Estado Novo, onde os professores exerciam sem qualquer formação nesta área, com o 25 de Abril a função de docente passou a ser mais exigente no que diz respeito aos conhecimentos e técnicas científicas e pedagógicas. A par de outras áreas científicas, ser professor passa a exigir também uma incursão no ensino superior, o qual haveria de dotar os futuros docentes de ferramentas de ensino, não descurando sensibilidades de índole sociocultural.

Segundo o artigo 30º da LBSE, a formação de professores, bem como de educadores, deverá assentar nos seguintes pressupostos: “Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função; (...) Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e atuante;

Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a atividade educativa (...).”.

Apuramos assim um progresso no verdadeiro sentido. O ensino depositário Freiriano (anteriormente referido) dá lugar à descoberta através da investigação e de práticas reflexivas de autoinformação ou autoaprendizagem.

Foi segundo este referencial de formação que as professoras mais jovens, nascidas na década de setenta, desenvolveram a sua formação no ensino superior. É de salientar que as Escolas do Magistério Primário passaram a integrar as Universidades e o por sua vez, o ensino superior privado também se começou a expandir. Foi assim que uma das narradoras do estudo desenvolveu a sua formação académica na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro em Vila Real e outra das narradoras, na Escola Superior de Educação Jean Piaget/Nordeste, uma instituição cooperativa sem fins lucrativos que surgiu em 1979 e se expandiu para o Nordeste Transmontano em 1990.

Estas professoras recordam os anos em que desenvolveram a sua formação académica como sendo os melhores das suas vidas.

Tive a oportunidade de experimentar toda a liberdade que me era dada pelos meus pais. Estes anos ajudaram-me a afirmar como mulher que sou (Natércia, nascida em 1977).

As primeiras experiências como professoras

No que diz respeito ao início da carreira, que Huberman (2000) designa de fase de sobrevivência, consideramos importante salientar que os discursos das professoras apelam para o facto de se verificar nesta fase um “choque com a realidade”, sendo assim a fase mais difícil de ser enfrentada. Na medida em que todas as narradoras do estudo passaram inevitavelmente por esta fase, consideramos pertinente salientar que este choque com a realidade se deve muitas vezes ao facto das professoras terem de se deslocar para escolas essencialmente rurais, tendo que começar uma vida longe da família, outras, enfrentam períodos de transição como o casamento ou mesmo o desafio de interagir com alunos difíceis e em escolas com poucos recursos pedagógicos.

Outro aspeto desta fase é que ela geralmente vem acompanhada da descoberta que “traduz o entusiasmo inicial, a experimentação (...)”, e ajuda os professores a aguentarem as pressões da sobrevivência (Huberman, 1995: 37).

É de salientar o discurso da professora Dora (nascida em 1942) que refere que nos trajetos que realizava a pé para a escola, era interessante ouvir os comentários de algumas pessoas do povo que olhavam para ela e diziam:

é tão novinha que parece uma rapariguinha (...) quem diria que é uma professora.

Ainda em relação à fase de entrada na carreira, e os decorrentes sentimentos de descoberta (Huberman, 1989), é de salientar o relato de uma das professoras revelador da inexperiência desta fase:

Tinha uma turma com alunos do 1º ano e na primeira aula perguntei-lhes: Quem é repetente? Alguns dos alunos puseram o dedo no ar, outros não (...) Ao chegar a casa comentei com as minhas colegas e elas é que me lembraram: - Eles não sabem o que é repetente! (Dora, nascida em 1942).

Observa-se ainda que nesta fase da carreira as professoras referirem que se apoiavam nos manuais escolares “pois já está tudo pronto” e desta forma cumpriam na íntegra as orientações definidas centralmente.

Cumpria com correção pedagógica todas as orientações presentes nos livros únicos (Ana, nascida em 1917).

Relatam ainda que assumem, no início da carreira, uma postura tradicional “para manter a disciplina”, “porque foi dessa maneira que nós aprendemos”, e “por falta de confiança”.

Não lhes dava grande liberdade para conversar, para não dispersarem (Clara, nascida em 1921).

As primeiras aulas eram sempre dedicadas a regras e normas de conduta na escola e na sala de aula (Luísa, nascida em 1963).

Marcelo designa este período de indução, durante o qual “os professores devem realizar a transição de estudantes para professores, nele surgindo dúvidas, tensões, devendo adquirir um conhecimento e competências profissionais (...)” (1998, p. 55). Para este autor, trata-se de “um período de tensões e aprendizagens intensivas e em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores e professoras principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguir um certo equilíbrio pessoal” (Marcelo, 1998, p. 54).

Baseando-nos nas ideias de Dubar (1992, 1997) e Pimenta (2000) podemos referir que as narradoras nesta fase se encontravam num processo de articulação de uma identidade biográfica, construída na sua trajetória de desenvolvimento pessoal e

profissional e uma identidade relacional, fruto das novas relações estabelecidas no contexto de trabalho.

São citados também outros acontecimentos particulares como desencadeadores desse processo de angústia e insegurança, sendo de destacar a gestão familiar e financeira. Quanto à gestão familiar é de sublinhar nos relatos de todas as professoras casadas, a dificuldade em conciliar os papéis de Professora, Mãe e Mulher, pois é muito angustiante ter de se ausentar de casa para ir trabalhar e sentir-se condicionada a deixar a cuidados de terceiros os seus filhos, assim como a gestão de todas as tarefas ligadas à família e à casa. Por sua vez, também emergem sentimentos de preocupação com a gestão financeira, na medida em que na atualidade as professoras, sobretudo em início de carreira, se deslocam diariamente de carro para a escola, percorrendo muitas vezes mais de cem quilómetros diários, o que implica grandes despesas em combustível e na manutenção dos seus veículos.

É assim possível verificar nos relatos da maioria das narradoras do estudo o quanto as dimensões pessoal e profissional se interrelacionam, permitindo assim uma constante (re)construção das suas identidades, tal como apontam Cavaco (1995), Nóvoa (1992) e Huberman (1995), Ponte (1998).

Os últimos anos da carreira

Mais do que em qualquer outra profissão os últimos anos da carreira surgem como um desafio em que uma etapa está a ser concluída, surgindo como uma prova para avaliar a capacidade de desvinculação das responsabilidades e do ambiente onde as atividades eram desenvolvidas

Acredita-se na importância da procura desses saberes para que se possa conhecer e compreender a passagem para a inatividade profissional e o consequente desapego das relações construídas e vividas nas escolas, aspetos estes que envolvem não só os conhecimentos desta profissão, mas também a emergência de uma estrutura de vida que assegure a substituição dessas atividades. Neste sentido, sendo segundo Nóvoa (1992) não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana. Como referimos no capítulo 2, Para Huberman (2000) esta é a última fase dentro da carreira e designa-se de desinvestimento na carreira.

A postura geral nesta fase é muitas vezes encarada como positiva: as pessoas libertam-se, progressivamente, sem se lamentarem do investimento do trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias, assim como aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão. Ela representa uma fase de recuo e de interiorização no final da carreira, encerrando um processo de desinvestimento nos planos pessoal e institucional,

um recuo em relação às ambições e aos ideais bem presentes no início da carreira. Este desinvestimento poderá ser vivido pelas professoras de forma positiva ou negativa, correspondendo a um desinvestimento sereno ou amargo.

Ao analisarmos a trajetória das narradoras do estudo, à luz dos estudos de Huberman (1995), situamos as professoras Glória, Hélia, Inês, Joana, Luísa, Matilde, dentre as fases que o autor indica como fases de final de carreira: fase de “serenidade e distanciamento afetivo” e fase do “desinvestimento”. Como característica da fase da serenidade, destacamos o seu comportamento tranquilo e confiante nas suas capacidades, frente aos seus alunos e pares. Alves refere que esta fase representa um “estado de alma”, pois “sentimo-nos mais energéticos, menos empenhados, mas mais calmos, menos preocupados face aos problemas surgidos na aula” (2001, p. 31). E como elemento relativo à fase do desinvestimento, sublinhamos a sua declarada necessidade de preservar mais o seu tempo pessoal, para seus próprios interesses. Huberman explica, que a necessidade de um tempo maior para si, indica uma busca por uma maior interiorização da professora, característica da última fase da carreira docente.

Quando me reformei fiquei com mais tempo para mim, pude realizar tarefas que me ajudaram a concretizar alguns interesses pouco experienciados como a pintura (Ana, nascida em 1917).

Outro aspeto a salientar nesta fase da carreira, diz respeito, segundo Huberman (2000), ao distanciamento afetivo dos professores face aos seus alunos, aspeto este devido à diferença de gerações. Vejamos o seguinte relato:

Já começava a notar uma grande diferença em termos geracionais, pois os interesses das crianças de agora já não são os mesmos dos das crianças de há uma década (Elisa, nascida em 1954).

Por sua vez, é de salientar o discurso de uma professora que referiu a falta muito grande que sentiu da relação professor-aluno, assim como do ambiente de trabalho, após o afastamento ocorrido com a aposentação. Este aspeto é visível no seguinte relato de uma das professoras:

Senti a perda da responsabilidade de desempenhar a função de ensinar as crianças a ler e a escrever. (Dora, nascida em 1942).

Inicialmente ia todos os dias à escola e tomava um café com as colegas, mais tarde comecei a ir uma vez por mês, até que deixei de ir... (Fátima, nascida em 1954).

Para algumas professoras a aposentação chegou de forma tranquila, embora numa altura em que se encontravam no ponto mais elevado das suas potencialidades enquanto profissionais. A capacidade de produzir era sentida por elas como estando o seu ápice e, talvez este tenha sido um dos motivos para que o desejo de parar não se manifestasse.

Para as professoras este investimento profissional esteve presente até à aposentadoria e continua depois dela. É de salientar que duas das professoras aposentadas continuam a exercer atividades profissionais ligadas ao ensino, em colégios privados.

O percurso de vida das narradoras enquanto professoras constitui um factor muito importante na sua aposentação. De acordo com Garcia (1999) para as pessoas que fazem do trabalho o ponto essencial das suas vidas, o facto de se aposentar pode trazer alguns problemas. Este aspeto é evidenciado num dos relatos de uma professora que demonstrou ter desde sempre uma forte relação afetiva e pedagógica com os alunos, sublinhando estes momentos como os momentos em que foi mais feliz na sua vida. Face a esta situação esta professora teve um sentimento de perda quando se aposentou:

Mal me reformei senti muito a falta dos alunos. Mas sinto o dever cumprido, pois contribui para a formação de muitas crianças que atualmente são adultos e muitos deles professores (Dora, nascida em 1942).

No entanto, estes momentos constituem rituais de passagem que por si só geram crises, mas segundo os trilhos da história, elas são as molas propulsoras do progresso quando se encontram saídas para elas (Garcia, 1999).

Podemos assim concluir que para a maioria das narradoras a aposentação surgiu no ápice da carreira, quando se sentiam mais seguras e em plena capacidade intelectual, e que se tivessem assumido a inatividade profissional talvez isso afetasse diariamente a sua qualidade de vida. Este sentimento é muito comum nas pessoas que gostam do que fazem e mais uma vez é ressaltada a importância da escolha profissional e o seu reflexo na vida pessoal. Este aspeto pode ser verificado na fase de desinvestimento amargo do percurso profissional das professoras, fazendo-as repensar se continuariam a desempenhar a sua profissão, e um dos factores evocados para não desinvestir, foi o gosto pela profissão e o orgulho que sentiam por serem professoras.

No entanto outras das professoras reformadas demonstraram no final das suas carreiras um desinvestimento, visível no afastamento progressivo do investimento no seu trabalho, o que Huberman (2000) evidencia como um descomprometimento da sua profissão.

As professoras consideram o início e o final da carreira como os momentos mais difíceis da sua carreira profissional. Quanto ao meio da carreira as razões evocadas são “a colocação, os alunos difíceis, o meio socioeconómico dos alunos, a vida particular, as condições de trabalho e a formação” (Gonçalves, 1995, p. 155). Esta constatação, evidenciada em diversos estudos levou-nos a questionar porque é que as tarefas mais complexas são destinadas aos professores em início de carreira.

As professoras em início de carreira, que ainda não assimilaram a lógica interna da escola, diferem das professoras mais velhas no que concerne aos alunos considerados difíceis e indisciplinados. Esta situação é visível na forma como umas e outras se referem aos mesmos. As professoras mais jovens expressaram uma preocupação recorrente:

Será que estou a agir de forma correta, não será que devo utilizar outra estratégia de motivação para estes alunos (Natércia, nascida em 1975).

Não sei como lidar com crianças indisciplinadas (...) necessito de mais formação para lidar com estas crianças (Olga, nascida em 1977).

No primeiro ano em que trabalhei a culpa do insucesso dos alunos foi minha, eu não tinha nenhuma experiência. (Natércia, nascida em 1975).

Os estudos realizados por Ludke e Mediano confirmam esta constatação:

“(...) as professoras iniciantes atribuem a si próprias as dificuldades do processo. Nenhuma diz que as crianças não aprendiam ou com aquelas crianças não tinha jeito”, como é comum ouvirmos atualmente de grande número de docentes” (1994, pp. 27-28).

Esta forma como as professoras no início da carreira encaram os problemas, como uma responsabilidade essencialmente sua, também pode ser analisada como um factor que contribui para a sua socialização profissional. Ela faz com que as professoras lutem com todas as suas forças para superar as dificuldades encontradas, desenvolvendo estratégias para conseguir realizar um trabalho melhor e inclusive minimizar a culpa:

Procuro ajustar o currículo às necessidades concretas dos alunos, mas nem sempre consigo atingir os resultados esperados (Natércia, nascida em 1975).

Esta procura constante de soluções para os seus problemas ajuda as professoras a construir saberes, e com o tempo elas vão adquirindo uma segurança maior, uma confiança em si mesmas que as extrapola do domínio pessoal para o relacional, passando a ser respeitadas pelos seus pares e a ser reconhecidas em termos profissionais.

As colegas mais velhas valorizam os meus saberes e as minhas práticas docentes, de certa forma inovadoras, pois ajustam-se mais às motivações e interesses actuais das crianças (Olga, nascida em 1977).

Sentimentos face à profissão

No que concerne aos sentimentos experienciados pelas narradoras, podemos identificar alguma ambiguidade entre o optimismo e o pessimismo, alternando sentimentos positivos com sentimentos negativos, embora predomine na maioria das narradoras, um certo otimismo, combatendo assim algumas teorias referentes ao *burnout* ou mal-estar docente desenvolvidas em algumas investigações¹³ neste domínio.

Neste sentido, é de salientar alguns dos discursos em que as professoras manifestaram um sentimento de satisfação em relação à sua profissão:

O sentimento que perdura em relação à minha carreira é de satisfação e de realização pessoal e profissional (Luísa, nascida em 1963).

Fui muito feliz na minha profissão (Ana, nascida em 1917)

Eu faria tudo de novo. Sinto-me realizada plenamente (Beatriz, nascida em 1919).

Embora tenham referido a predominância da satisfação em relação à sua carreira, foram observados alguns factores que interferiram negativamente na sua profissão. Um dos factores evocados diz respeito à recompensa salarial.

13 Jesus (2002) propõe uma visão e abordagem conceptual alternativa ao *burnout*, mediante a emergência de um paradigma mais positivo e preventivo, onde pontuam os conceitos de bem-estar e de eustress, por oposição a distress.

No início da carreira o salário não era muito relevante, mas com o decorrer dos anos comecei a ter consciência desta dimensão (Fátima, nascida em 1954).

A este respeito é de sublinhar a ideia proferida por Alves de que a noção de satisfação e insatisfação profissional docente é “(...) um sentimento e forma de estar positivo dos professores perante a profissão, originados por factores contextuais e/ou pessoais e exteriorizados pela dedicação, defesa e mesmo felicidade face à mesma. Quando tal sentimento e forma de estar dos professores perante a profissão não se verificam, mercê de factores de diversa índole, surgindo, por isso, manifestações de sentido contrário, então estamos em presença de insatisfação” (1997, p. 84).

Nos relatos das narradoras do estudo podemos observar uma grande satisfação em relação à sua profissão, relação esta estreita entre a satisfação e o gosto pelo que fazem.

Pinotti e Ribeiro (1998) debruçam-se sobre a satisfação dentro da carreira docente, salientando que ela está diretamente associada ao “gostar do que se faz” ou “escolher muito bem a profissão”, ou seja sentir prazer no que se faz, foi o ponto central da satisfação profissional.

Vidas quotidianas

A história social dos docentes é uma arena feita de um conjunto de histórias que se interpenetram: história feita do modo como os professores e as professoras “agem, pensam, sentem, convivem (...) dentro e fora do trabalho, na totalidade dos seus espaços e tempos, de suas relações sociais” (Arroyo, 2000, p. 199).

Giddens (1998) referindo-se aos tempos quotidianos, da rotina¹⁴, acrescenta que estes são tempos reversíveis, de curta duração, que inseridos na totalidade do percurso das vidas humanas, se repetem a cada dia nas práticas sociais.

O mesmo autor argumenta que “a rotinização é vital para os mecanismos psíquicos por meio dos quais um senso de confiança ou de segurança ontológica é sustentado nas atividades quotidianas da vida social (Giddens, 1998, p. 19). O autor, enfatiza ainda que tais fenómenos não podem ser tomados simplesmente como formas repetitivas de comportamento executadas “sem pensar”. Pelo contrário, trata-se de um conjunto de práticas recorrentes, sobre as quais os sujeitos sociais tecem considerações, fazem interpretações e formulam entendimentos, mediante a reflexividade de que são capazes, que se expressa na sua discursividade e na sua consciência prática.

14 A rotina é tudo o que é feito habitualmente, é um elemento básico do dia a dia e uma das dimensões dos tempos quotidianos.

Neste sentido, o quotidiano das professoras tem um grande impacto no seu trabalho como professoras (Ball e Goodson, 1985).

As narradoras do nosso estudo são e foram professoras essencialmente rurais, que por imposições profissionais moraram alguns anos em casas alugadas, junto das escolas onde trabalhavam.

Neste sentido, as professoras mais velhas pelo facto de residirem durante a semana, no meio onde se situava a escola, levava a que estas tivessem uma relação mais próxima com o meio.

Muitas vezes as pessoas da aldeia onde se situava a escola, vinham ter comigo para lhe ler e/ou escrever cartas para enviarem aos seus filhos que estavam emigrados (Ana, nascida em 1917).

Quando caminhava para a escola toda a gente me cumprimentava, e como conhecia as famílias, dava roupa e comida aos mais pobres (Dora, nascida em 1942).

A este respeito Suárez Pazos (2004a) sublinha a importância que tem a pequena escola para o desenvolvimento pessoal e coletivo: a escola que está perto de casa, pequena em dimensões, com poucos alunos, mas onde todos se conhecem.

É ainda de salientar que para as narradoras do estudo, os deslocamentos espaciais ou o seu problema de transporte era às segundas-feiras (ou às vezes no final do domingo) e nas sextas-feiras, quando regressavam da escola para casa. Era assim, porque para ficar perto da escola, elas moravam longe da sua família durante os dias da semana. Elas relembram:

Era muito difícil para mim ter de passar a semana toda longe do meu marido e filhos (Joana, nascida em 1962).

Outro aspeto a salientar prende-se com os longos períodos de percurso da escola para casa, das dificuldades neles enfrentadas e da precariedade dos transportes. As narradoras nascidas nas décadas de sessenta e setenta, acrescentam ainda um outro grave problema para os professores rurais: as despesas com estes deslocamentos.

Deslocava-me no meu carro diariamente perto de cento e sessenta quilómetros e não tinha qualquer participação por parte do Estado (Luísa, nascida em 1963).

Em termos económicos tem sido muito difícil, pois diariamente percorro 160 a 200 km (Olga, nascida em 1978).

A distância entre as escolas rurais e as localidades onde moram, exigindo longos deslocamentos ou afastamento das suas famílias, é um dos diferenciais da experiência do tempo na vida das professoras do campo e das cidades. E no caso de residirem perto das escolas, ocorre um outro tipo de problema para as professoras: todo o seu tempo dos dias da semana era ocupado em função de trabalho. Não há aonde ir, não há muito que fazer que não seja relacionado com a escola, com o papel da professora. Os seus tempos de vida privada reduzem-se, quando não se extinguem. E se por um lado as professoras são reconhecidas e valorizadas pela comunidade local, como referiam as professoras inquiridas, por outro lado, sendo elas umas referências intelectuais, éticas e morais estão sempre expostas aos olhos às expectativas e ao julgamento da comunidade local. Nesta situação, de morarem junto da escola, os seus tempos fora do trabalho estão em simbiose com os tempos em casa, misturando-se os tempos das suas vidas públicas e privadas.

Namóricos e casamento

No âmbito da vida quotidiana, parece-nos importante incidir sobre aspetos como o namoro e o casamento, na medida em que estes constituíram marcos decisivos na vida das professoras.

É de sublinhar que, no momento de realização das entrevistas, três das narradoras eram solteiras, mas todas elas passaram ao longo da sua vida por experiências amorosas, com companheiros cuja profissão era essencialmente a de professores, engenheiros, militares, enfermeiros e funcionários públicos.

Neste sentido, é de assinalar o discurso de uma das professoras que se centrava no facto de ter estado a trabalhar numa escola situada num local onde existia uma barragem que estava em obras, nas quais trabalhavam diariamente alguns engenheiros. Esta situação favoreceu o contato das professoras com os jovens engenheiros e o desenvolvimento de experiências amorosas. A professora Dora referiu a seguinte situação que reflete mais uma vez a imaturidade própria da fase da vida em que situavam estas professoras:

Nós brincávamos com os nossos pretendentes. Um dia uma professora vestiu-se com lençóis brancos como se fosse uma noiva e quando os engenheiros vinham do trabalho, passavam sempre na rua em frente à nossa casa e nós escondemo-nos e a “noiva” pôs-se à janela mascarada para que ninguém soubesse que era ela e nós cantávamos “branca e radiante vai a noiva!” Os nossos pretendentes ficaram muito espantados e nós não conseguíamos parar de rir.

Passados uns dias recebi uma encomenda anônima que continha um biberão, um cueiro, um alfinete de segurança e um bilhetinho que dizia – Ó bebê cresce e aparece! Nunca soube quem foi (...)” (Dora, nascida em 1942).

É de salientar o discurso da narradora mais jovem do estudo que refere que é solteira por opção, pois o seu maior interesse nesta fase da sua vida é a dedicação à profissão e o aperfeiçoamento da “arte de ensinar”.

Já tive algumas experiências amorosas, mas a minha maior preocupação neste momento é a dedicação à profissão (Olga, nascida em 1978).

No que concerne ao casamento, é de salientar que as professoras primárias antes do 25 de Abril de 1974 só podiam casar com autorização do Ministro e com alguém que auferisse um salário superior ao seu.

Recordo que para casar necessitei de apresentar um requerimento ao então Ministro da Educação nacional, a solicitar autorização para casar, referindo o nome do meu futuro marido, documentando a sua profissão e vencimento (Ana, nascida em 1917).

Nos discursos das narradoras do estudo o casamento surge como um aspeto relevante a ser considerado no conjunto das influências decorrentes do espaço familiar da vida adulta. É de salientar que para a maioria das narradoras do estudo o casamento origina uma maior segurança, apoio e estabilidade. No entanto, este impacto, à partida positivo, pode ser entendido como uma limitação no trabalho das professoras na medida em que pode condicionar conflitos conjugais e responsabilidades acrescidas na administração das tarefas domésticas.

As professoras casadas referiram nos seus relatos que a conciliação entre a sua profissão e a vida pessoal foi muitas vezes difícil, sobretudo no início da carreira, pois dedicavam-se muito mais ao trabalho do que à família. Embora as respetivas famílias reclamassem da ausência sentida, as professoras relatam terem consciência disso, mas nem todas conseguiam manter um equilíbrio entre as exigências pessoais e profissionais.

A conciliação entre a vida pessoal e profissional foi muitas vezes difícil pois coloquei o trabalho à frente da família e ainda não

mudei (...) a minha família reclamava com toda a razão (Joana, nascida em 1962).

Considerações semelhantes são encontradas no estudo desenvolvido por Betti e Mizukami (1997) no relato de uma professora que refere o nascimento de uma das suas filhas influenciou a sua vida profissional, quando tinha a preocupação em terminar rapidamente a sua aula para poder voltar para casa. Conforme Nóvoa (1992) as opções de cada um de nós tem de fazer como professor, cruzam a nossa maneira de ser e a nossa maneira de ensinar, sendo segundo o autor impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

Neste sentido, parece-nos de extrema relevância sublinhar o estudo desenvolvido por Araújo e atrás referenciado, em que as professoras que estudou “sentiram que além de serem boas mães tinham de ser as melhores professoras também” (1995, p. 30). Outro aspeto que nos parece relevante dar a conhecer prende-se com o relato da professora Elisa que refere que na época em que começou a arte de ensinar, pelo facto de ter de passar a semana na localidade em que estava a lecionar, tinha a seu cargo a sua filha com quatro anos de idade. Recorda uma história interessante em que a sua filha brincava com os seus alunos na escola durante o dia, e à noite, uma pequena boneca era o suficiente para manter entretida num “faz de conta” sem limites.

O pai fez uma pequena caminha de madeira onde a boneca “faz-de-conta” dormia, descansava, mudava a fralda, bebia leite, sentava, etc.. No cantinho de uma lareira acesa, a cama ali estava sempre encostada, à espera de tarefas inventadas, onde não faltavam nem os amiguinhos que faz de conta também lá estavam. As panelinhas pequeninas também “faz de conta”, ferviam com o jantar para a boneca que também num “faz de conta” era filha da minha filha que de verdade ali estava (Elisa, nascida em 1954).

Outra das vivências que nos parece pertinente sublinhar, prende-se com o facto de, mais do que uma das narradoras, ter referido que por dificuldade de conciliação dos papeis de Professora e de Mãe, ter de levar durante alguns meses o(s) seu(s) filhos consigo para a escola. Relatamos a seguinte situação vivenciada por uma professora numa visita do inspetor à sua sala de aula:

Dois anos depois nascia o meu primeiro filho. Estava em Linhares (Carrazeda). Dei-lhe a maminha até aos 14 meses e levava-o para a escola onde dormia toda a tarde debaixo da secretária. Um dia o inspetor visitou-me: “Mostre-me o registo de presenças dos alunos, o livro de matrículas e os seus sumários” pediu ele, aspeto sisudo,

enquanto se dirigia à minha secretária. Tirei os documentos do armário e entreguei-lhos. De pé, voltado para a turma, enquanto eu continuava a aula, folheou os livros, atento. De repente, estremece e grita: “ Que é isto?” Era o meu menino, que tendo acordado, se lhe agarrara às pernas para se pôr de pé. Fiquei numa aflição! Já não era permitido levar os filhos p’rá escola, como antigamente, mas eu queria tanto tê-lo sempre ao pé de mim e ele era tão sossegadinho, que corri o risco. O inspetor Demétrio, depois de recomposto, deu uma grande gargalhada e disse: “Hás-de aprender a ler cedo” (Fátima, nascida em 1954).

Outro aspeto que nos parece relevante assinalar prende-se com o p facto da narradora supracitada narradoras do estudo referir a ajuda do seu marido nas tarefas inerentes à preparação das aulas, nomeadamente na elaboração de alguns recursos pedagógicos.

Como tinha jeito para o desenho, fazia-me grandes cartazes com os órgãos dos sentidos, os compartimentos da casa, e palavras ou frases ilustradas (Fátima, nascida em 1954).

Já as professoras mais jovens referem que atualmente o casamento e os filhos, têm outras implicações mais exigentes para as mulheres que cada vez sentem mais dificuldades em saber como educar.

A minha preocupação é manter o meu filho ocupado, mas sinto que nada o ocupa, quer logo outra coisa, porque o que tem já não tem interesse. Sei que a oferta é muita, e para desenvolver as capacidades do meu filho compro-lhe tudo (...) (Natércia, nascida em 1977).

Viver na escola rural em tempos difíceis

Segundo a maioria das narradoras do nosso estudo, o facto de lecionarem em escolas situadas em meios rurais apresenta mais vantagens que inconvenientes. As professoras nascidas nas décadas de quarenta e cinquenta referiram que ao trabalharem e residirem na aldeia onde lecionavam, permitiu-lhes desenvolver uma relação mais íntima com as crianças, com os seus pares e com a comunidade educativa.

Recordo ainda essa ligação, a forma de concretizar algumas simpatias: as cestas cheias de ovos, as galinhas vivas (que eu não conseguia matar), os garrações de azeite, os cântaros de leite de

ovelha para fazer queijo (aprendi a fazê-lo, pois que remédio...), as “fogaças” acabadas de sair do forno, os “quilhões” de reco capado já estufados (que nunca consegui comer), as “coíbes” da horta, etc. (Fátima, nascida em 1954).

Viver-se na aldeia tem vantagens, pois permite-nos conhecer o ambiente familiar das crianças e conhecê-las melhor. As crianças iam-nos esperar, havia um contato com as crianças muito maior, porque se vivia lá, era quase como se fossemos uma família. Havia muito respeito pela professora (Dora, nascida em 1942).

Nos primeiros anos, morava na aldeia onde lecionava. Vivia o dia na escola e em função dela. Havia sempre uma ou outra criança que precisava de mais tempo para perceber algumas matérias e eu tinha o tempo todo disponível.

Às vezes “ajudava” a minha colega (Dizia a D. Maria: Se quiser aparecer amanhã de manhã, ajuda-me nas contas de dividir...” – Hoje posso acrescentar: belos tempos, bela camaradagem... (Fátima, nascida em 1954).

Outro aspeto que sobressai nos discursos prende-se com o facto da professora constituir um meio de transmissão cultural, sendo de assinalar certas situações em que as pessoas da aldeia pediam às professoras que lhes lessem e redigissem cartas para enviarem aos seus filhos e familiares que se encontravam emigrados.

Nos primeiros anos a professora e o padre eram as pessoas mais importantes. Quando precisavam que lhes escrevesse uma carta ou lesse uma carta, iam sempre ter com a professora. Até para os trazer de boleia (Glória, nascida em 1955).

Estes aspetos remetem-nos para os relatos das professoras que lecionaram no Estado Novo. As professoras que iniciaram a sua prática profissional no pós 25 de Abril corroboram a ideia de que os alunos do meio rural são mais dóceis que os do meio urbano e salientam que com a Revolução de Abril se estreitaram as relações entre os docentes e os encarregados de educação.

Há vantagens e desvantagens em trabalhar numa escola rural. Como vantagens sobressai o facto das crianças da aldeia serem mais dóceis que as da cidade e verifica-se também um contato mais directo com os pais, ao contrário do que acontece na cidade pois aí os pais têm mais dificuldade em conciliar o seu horário de trabalho

com o nosso. Outra das vantagens diz respeito ao facto dos pais acolherem melhor as nossas ideias e sugestões. Como desvantagens refiro-me ao facto de muitos alunos quando saem da escola irem trabalhar no campo e a maior parte das vezes os pais não os ajudam nos trabalhos de casa. São crianças mais carentes, pois os pais não lhes dão muita atenção (Inês, nascida em 1960).

Sinto muito o isolamento (...) já quase faço parte do mobiliário. Estou quase o tempo todo sozinha. Mesmo que esteja outra colega a acumular, um dia vai para a escola dela. Não está vinculada aqui. (...) tem muita influência no aproveitamento dos alunos a mudança sucessiva de professores. Só este ano já passaram três professores pela sala ao lado” (Matilde, nascida em 1965).

Atualmente, com o encerramento de muitas escolas rurais e a sua integração nos Agrupamentos de Escolas, perderam-se muitas vivências decorrentes das práticas desenvolvidas nas escolas rurais isoladas.

Trajetos de ida e volta para a escola

Outro dos aspetos evocados nos relatos autobiográficos, prende-se com o trajeto de ida e volta para a escola, onde sobressaem aspetos como a distância que separa a escola do domicílio, as condições atmosféricas extremas que se passavam durante o trajeto e o mau estado dos caminhos. Deste modo, podemos encontrar nos relatos aspetos que nos remetem para o facto da maioria das professoras inquiridas terem de percorrer, muitas vezes diariamente, distâncias longas entre a residência e a escola onde lecionam. Em finais da década de 30, segundo uma professora do nosso estudo, o trajeto para a escola era feito de burro e/ou cavalo, na companhia de um empregado. Como as escolas se situavam longe das residências das professoras, as professoras permaneciam na aldeia onde se situava a escola e só regressavam a casa ao fim de semana. Deste modo, sublinhamos o seguinte relato:

Ia de cavalo/burro, na companhia de um criado da casa que distava cerca de 10 Km da escola, permanecendo na aldeia onde se situava a escola durante os dias de aulas, regressando ao fim-de-semana no mesmo meio de transporte. Isto reporta-se aos primeiros anos de atividade docente – 1937 (Ana, nascida em 1917).

Mais tarde, com o aparecimento dos transportes públicos, as professoras passaram a deslocar-se de autocarro, ou de comboio e na maior parte das vezes só regressavam a casa aos fins de semana.

Ia de camioneta de madrugada e vinha poucas vezes a casa no fim de semana (Dora, nascida em 1942).

Ao longo de todos estes anos em que lecionei houve anos em que o trajeto era mais longo ou mais perto. Tive um ano em que viajava de comboio até uma localidade e depois andava 5 Km a pé, por montes, ao frio e ao calor (Luísa, nascida em 1963).

No entanto, devido ao mau estado dos caminhos, nem sempre o autocarro podia transitar até à escola, o que implicava que as professoras tivessem de percorrer alguns quilómetros a pé, mesmo grávidas. Parece-nos assim importante sublinhar os seguintes relatos:

Estive lá seis anos e ia na camioneta das 6 horas da manhã e tinha que andar a pé 10 Km e esses 10 Km percorria-os ainda com estrelas no céu e com lobos a atravessar a estrada. Demorava uma hora e pouco, pois ia por atalhos. Quando alguém passava de burro por mim, davam-me boleia até à escola (Dora, nascida em 1942)

Fazia as viagens na carreira que saía de Carrazeda até Vila Flor e daí até Mirandela onde apanhava outra que me deixava no cruzamento de Aguieiras. Aqui percorria a pé cerca de 2 km até à aldeia. No Inverno era preciso ter destreza para chegar a asa com sapatos, eles saíam dos pés e ficavam enterrados na terra barrenta do caminho (Fátima, nascida em 1954).

No início da minha carreira profissional fui colocada numa escola pertencente ao concelho de Valpaços (...) e segundo o velho ditado “nem bois nem carros palmilham esse caminho térreo”, por isso fiz esse percurso a pé e grávida (...) (Glória, nascida em 1955).

Quando estive em Montalegre, ia de camioneta, depois apanhava boleia com uma colega que mais à frente me deixava na estrada e eu ainda tinha de contornar a montanha a pé até chegar à escola (Luísa, nascida em 1963).

Outro dos aspetos que nos parece importante acrescentar prende-se com o facto de uma das professoras do nosso estudo referir que no trajeto para a escola tinha de atravessar diariamente um rio, saltando de pedra em pedra até chegar à margem:

Tinha que atravessar o rio Tâmega e ia para o lado de lá do rio (...)
Tinha de ir pelas poldras e saltava de umas pedras para as outras.
Tinha medo de cair ao rio, mas nunca caí (Ana, nascida em 1917).

Atualmente, o trajeto para a escola já é feito de automóvel, o que não implica que ainda tenham de percorrer a pé alguns quilómetros até chegar à escola, tal como podemos observar nos seguintes relatos:

Ao longo da minha vida profissional já estive em muitas escolas, situadas quase sempre longe da minha residência (...) nunca estive a menos de 30 quilómetros. Um ano estive numa escola, onde tinha de subir e descer o monte a pé. Demorava três quartos de hora a chegar à aldeia, debaixo de chuva, neve e frio. Outro ano estive em Mesão Frio e fazia o trajeto todos os dias de carro. 100Km para cada lado, o que equivalia a 4 horas de viagem diárias (Luísa, nascida em 1963).

No início da minha carreira tive de sair do distrito de Vila Real e chegava a sair de casa às 5 horas da manhã e chegava às 21 horas. (...) tinha de vir a casa porque os filhos precisavam de mim. Por vezes é um trajeto muito longo, 50 a 100Km até à escola. Estradas deterioradas, e por vezes o perigo de viajar sozinha (Matilde, nascida em 1965).

Figura 14 - Professora nascida em 1942 a deslocar-se para a escola no seu primeiro carro em 1969.



Origem: fotografia cedida pela narradora Dora.

Um dos aspetos que muitas vezes dificulta o trajeto de ida e volta para a escola, diz respeito ao facto de algumas professoras terem de viajar diariamente sozinhas, o que origina um grande isolamento. Perde-se assim aquilo que poderia ser muito gratificante enquanto relação entre pares, pois esta promove uma troca de saberes, saberes fazer e saberes ser. Como refere uma professora inquirida,

(...) quando se viaja com outras colegas, (...) torna-se gratificante e enriquecedor porque há uma partilha mútua de vivências (...) (Glória, nascida em 1955).

O trajeto para a escola é assim muitas vezes árduo e fatigante, com condições atmosféricas muito duras, sobretudo no Inverno, onde o frio e a neve levam muitas vezes ao isolamento das aldeias.

É de sublinhar os relatos de algumas professoras cuja recordação que guardam deste trajeto, se prende com:

(...) intempéries e as longas horas que por vezes temos de permanecer na escola, sem uma refeição quente (...) (Glória, nascida em 1955).

Nos primeiros anos de trabalho ficava muito longe. Por vezes tinha de permanecer toda a semana na aldeia, deixando uma filha com quatro anos. Depois comecei a ir e vir todos os dias de carro, saía de casa às 7 horas da manhã e chegava depois das seis horas da tarde. Também estive numa escola que da estrada nacional para a aldeia tinha de subir uma serra de galochas e com uma capa que as mães me emprestavam, pois vinham-me esperar devido aos lobos que apareciam na estrada (Inês, nascida em 1960).

As professoras mais jovens relatam que se deslocam para as escolas de carro, uns anos sozinhas, outros com colegas e sempre que possível, regressam a casa no próprio dia, a fim de poderem responder às solicitações familiares.

Residência, ócio e tempo livre

Segundo os relatos das professoras mais velhas, o facto das professoras terem de permanecer toda a semana na aldeia onde lecionavam levou a que se criassem residências para as professoras perto da escola. Havia residências para professoras solteiras e residências para professoras casadas e em ambos os casos as professoras não tinham que pagar renda da casa.

A minha casa era perto da escola e foi construída para as professoras da aldeia (Ana, nascida em 1917).

Estive numa casa em madeira prefabricada, mobilada que tinha muito boas condições (Dora, nascida em 1942).

Outro dos aspetos evocados pelas narradoras do estudo, prende-se com a vida no meio rural onde se situam as escolas por onde têm lecionado. Neste sentido, verificamos que as professoras que lecionaram no Estado Novo e residiam no local onde lecionavam, após as aulas, viam o seu espaço social muito reduzido, pois só saíam de casa para ir às compras, muitas vezes na única mercearia da aldeia e o convívio restringia-se a uma ou outra professora, muitas vezes já reformada, que se encontrava a residir na aldeia.

Na aldeia não saía, só ia de casa para a escola e vice versa. Só saía para ir às compras. Convivia com uma professora reformada, que morava perto de mim (Clara, nascida em 1921).

Quando se aproximava o verão, em certas aldeias do Norte de Portugal, ocorriam as chamadas festas populares, onde as professoras e os alunos participavam nas atividades e, por vezes, assistiam às “pegas de bois”.

Íamos às pegas de bois na aldeia (Dora, nascida em 1942).

Se havia festa na aldeia participava com os alunos nas atividades possíveis e adorava dançar no largo da igreja. (Fátima, nascida em 1954).

Figura 15 - Alunos a participarem nas festas populares -década de oitenta.



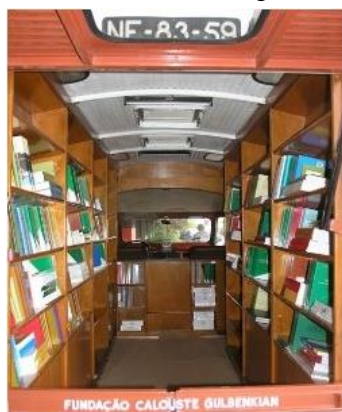
Origem: fotografia cedida pela narradora Dora.

Como na maioria das aldeias não existiam bibliotecas nem locais de divulgação cultural, a biblioteca itinerante da Gulbenkian deslocava-se mensalmente às aldeias e nesse dia toda a população formava fila para poder requisitar livros do seu interesse. Segundo os discursos das narradoras as bibliotecas itinerantes, com as “prateleiras mágicas” eram aguardadas com grande entusiasmo pela população das aldeias rurais. É de salientar as recordações das narradoras relativamente ao som esforçado do motor da carrinha Citroën Modelo HY cor de tijolo a chegar ao largo da aldeia.

Na aldeia onde eu estava a lecionar vinha sempre um casal de meia-idade, um motorista que também ajudava a procurar os livros e uma revisora. Entregava o meu cartão, do qual ainda recordo que tinha a cor rosa, conferiam os livros que entregava e esperava pela minha vez no exíguo espaço, com prateleiras ordenadas, de forma ascendente consoante as idades (Glória, nascida em 1955).

Deste modo, o acesso à cultura por parte da população em geral e das professoras em particular, limitava-se ao empréstimo de livros e à audição de músicas populares portuguesas.

Figura 16 - imagem de uma biblioteca itinerante.



Ia lá a biblioteca ambulante, líamos muitos livros e ouvíamos música (Dora, nascida em 1942).

Nas aldeias onde eu estive havia a biblioteca ambulante que ia lá uma vez por mês onde as professoras também sensibilizavam as pessoas da aldeia para requisitarem livros. Nós requisitávamos muitos livros para ocuparmos o tempo livre (Hélia, nascida em 1959).

É ainda de salientar a opinião das professoras mais velhas, que enfatizam episódios que nos permitem constatar que naquele tempo as professoras passavam praticamente todo o dia na escola e, muitas vezes, depois do horário da escola terminar, as professoras levavam para suas casas as crianças que apresentavam dificuldades, com o intuito de estudar com elas as áreas de maior dificuldade, a fim de os prepararem para os exames.

Dispunha-os cuidadosamente debaixo de um alpendre, onde guardava lenha (...) O trote era constante na vigilância das tarefas marcadas (tabuadas, contas, problemas, redacções, etc.) e na concretização das suas tarefas domésticas (roupas, refeições, tratar do filhos e de alguns animais) (Ana, nascida em 1917).

O viver na aldeia era muito bom pois havia mais contato com os com as crianças, levávamo-las para casa para trabalhar com elas as áreas de maior dificuldade (Beatriz, nascida em 1919).

Quando vivia na aldeia, ao sair da escola ia para casa, tratar da casa, ler e preparar as aulas (Clara, nascida em 1921).

Outro dos aspetos evidenciado pelas narradoras do estudo prende-se com algumas das atividades eleitas pelas professoras para ocuparem os tempos livres que ainda lhe restavam, mesmo após dias tão dedicados à profissão. Neste sentido, e como referem as narradoras nascidas nas décadas de 40, 50 e 60, como não tinham televisão na maior parte das casas em que habitavam durante a semana, e poucas eram as que tinham um rádio, algum do tempo que passavam em casa era a cantar algumas canções da época, alusivas aos temas/conteúdos que trabalhavam com as crianças na escola. Por sua vez, outras das narradoras relatam que mais tarde com a criação de salas de cinema em alguns dos locais em que lecionavam, viram alargado o seu leque cultural, pois podiam assistir aos filmes que estavam a passar na altura.

Quando comprei um carro vinha até chaves ao cinema e passava os fins de semana com as amigas. Convivia com as colegas e ia a festas (Dora, nascida em 1942).

Um dos filmes que mais me marcou foi E Tudo o vento levou... saí do filme a chorar... (Dora, nascida em 1942).

Em certas localidades, decorriam também atividades desportivas, de entre as quais uma das professoras destaca as gincanas de automóveis onde a professora Dora participou como co-piloto de um médico dentista de Montalegre.

Ficamos em primeiro lugar e eu recebi uma taça em prata (Dora, nascida em 1942).

É ainda de salientar que as professoras que residiam nas aldeias em que lecionavam iam à missa ao Domingo, assim como iam apanhar fruta e produtos da horta e por vezes frequentavam cursos de costura e culinária promovidos pelas juntas de freguesia das diferentes localidades em que residiam.

Fiz, juntamente com um grupo de pessoas de duas das aldeias, cursos de costura e de culinária (Fátima, nascida em 1954).

Às vezes ia à missa de domingos, se me convidavam ia com eles apanhar fruta ou produtos da horta que também me ofereciam (Glória, nascida em 1955).

Figura 17 - Convívio de Professoras, alunos e familiares - início da década de 70.



Origem: fotografia cedida pela narradora Dora.

Relativamente ao modo como as narradoras do estudo se vestiam é de assinalar que as mais velhas não podiam usar calças nem saias curtas. Tinham que andar sempre asseadas, com trajes discretos e sem qualquer maquilhagem no rosto. Recordam que em datas festivas como o Natal, a Páscoa e aos Domingos, vestiam roupas novas ou então trajes reservados para esses dias.

As sandálias, sapatos ou botas eram quase sempre rasos. Tinha pouca roupa, normalmente vestia e calçava de novo pela Páscoa. (Beatriz, nascida em 1919).

Já nas décadas de sessenta e setenta as professoras em geral usavam vestidos ou saias, de cores fortes e com motivos, pelo joelho, umas delas sapatos de salto alto, pois dada a sua pouca idade sentiam que poderiam parecer mais velhas, e outras gostavam mais de usar sapatos rasos. É de sublinhar que dados os escassos recursos económicos das professoras nessas décadas ou mandavam fazer as suas próprias roupas, ou então aquelas que tinham mais jeito para a costura, costuravam as suas próprias roupas.

Usava vestidos pelo joelho, cortados na cinta e com a saia às pregas, franzidas, enviesadas... tinha um cinto de elástico largo, preto, que apertava à frente com uma borboleta metálica e que usava muito para ajustar a cinta quando vestia saias com pregas. Enfim, parecia uma garota! (Fátima, nascida em 1954).

Gostava muito, e ainda gosto, de cores vivas. A minha mãe dizia que eu era muito branca e que o vermelho me ficava bem. (Glória, nascida em 1955).

Na atualidade as professoras já não mandam fazer as suas roupas, dada a variedade de marcas e lojas nas quais podem adquirir as roupas conforme o seu estilo. No entanto, manifestam a preocupação em usar roupas modernas e as professoras mais jovens, referem usar muitos adornos, nomeadamente, carteiras, pulseiras, relógios, lenços, óculos de sol, etc.

Hoje não faço a minha roupa e quando a compro reconheço alguma preocupação com a moda. (Fátima, nascida em 1954).

Já não fico imenso tempo a deliciar-me com a roupa nova que tenho pela vulgaridade com que se compra (Natércia, nascida em 1977).

Tenho um estilo muito próprio. Gosto de combinar as cores das roupas com os acessórios que uso (Olga, nascida em 1978).

Nóvoa referindo-se a uma tese apresentada por José Vitorino da Silva ao 1º congresso do Sindicato dos Professores Primários de Portugal, realizado em 1914 sublinha o seguinte:

Soldado do progresso, o professor primário guia a geração que passa pela vereda da fraternidade universal (...) A missão educativa do instituidor primário não se limita a ministrar somente na escola a sua claridade às crianças que nele se agrupam, mas vai ainda lançar os seus raios benéficos no seio das famílias e às classes menos abastadas (1988, p. 42).

As imagens do professor e da professora do ensino primário “extravassam” o contexto escolar a fim de se projetarem numa missão social mais alargada. Deste modo, Nóvoa referindo-se ao discurso de Álvaro Viana Lemos apresentado num outro congresso em 1924 acrescenta que “a missão do professor-tipo, mantido pelo Estado, pela sociedade, na aldeia sertaneja, não deve fechar-se dentro das quatro paredes da sua Escola, nem se dirigir só às crianças; mas estender-se aos adultos e a todas as manifestações da vida local” (1988, p. 43).

Como referem Barreto e Mónica (1999, p. 182) durante o Estado Novo impõe-se uma visão feminina que remete para um exercício mais privado da função docente em sintonia com uma ideologia de vocação, na qual a professora primária aparece como uma coadjuvante do pároco na missão de “formar almas”.

Verificamos assim que o docente do ensino primário deve substituir em tudo o padre, assumindo-se como “o regulador da atividade social do meio onde vive” (Nóvoa e Finger, 1988, p. 43).

No Estado Novo, estávamos assim perante uma imagem social muito valorizada da professora primária, tal como podemos observar através da leitura do seguinte relato:

A professora era muito respeitada, era uma entidade de relevo no espaço geográfico, tanto no campo como na cidade (Ana, nascida em 1917).

Como refere Nóvoa:

Vivia-se então um tempo de muitas certezas e de poucas dúvidas: mais do que ninguém os professores e as professoras foram os portadores desta visão idílica da sociedade e da instituição escolar. Era um tempo quente para os professores e as professoras: como

em nenhuma outra época eles sentiram-se identificados com a sua profissão e totalmente confiantes na relevância social do seu trabalho quotidiano (1988: 43).

No entanto, a dignificação da imagem social do professorado não se traduz na melhoria da situação socioeconómica, pois segundo as Contas Gerais do Estado de 1946 - Diário das Sessões, 4 de Março de 1948:

É muito baixa a remuneração do professor primário, até quando se compara com a de muitos operários e, em certas regiões, de trabalhadores agrícolas. O professor primário desempenha na aldeia uma função importante e vive mal. Os que exercem a sua missão na cidade trabalham longas horas fora do serviço para manter uma posição de equilíbrio na manutenção de suas famílias. A vida de muitos é angustiosa.

Relativamente ao modo como a professora primária é atualmente vista pela sociedade em geral, podemos encontrar nos discursos relatos que apontam um descrédito quanto à sua imagem social.

Atualmente a professora primária é como que um parente pobre na classe dos professores. Antigamente (...) as pessoas davam-lhes mais valor (Inês, nascida em 1960).

Antigamente a professora primária era vista e tratada com mais respeito que atualmente (Matilde, nascida em 1965).

Antigamente, a professora era muito bem vista, era a senhora professora. Hoje, se a professora for cumpridora e se se preocupar com os alunos, as pessoas acabam por as tratar da devida forma. Mas também depende muito do papel que a professora assume. Se estivermos perante uma professora que falta periodicamente, isso já faz com que vejam todas as professoras da mesma perspetiva. Quando há escolas em que as professoras estão sempre a mudar cria-se uma má opinião em relação a elas. A opinião geral acerca das professoras é fraca, pois elas também fazem muito por isso. Hoje em dia já há professoras que querem escolas com um aluno ou dois (Dora, nascida em 1942).

Tempos e espaços escolares

Quanto à jornada escolar parece-nos pertinente assinalar que desde o Estado Novo até à atualidade têm-se verificado grandes alterações. Segundo o relato de professoras que lecionaram no Estado Novo, é de salientar que o dia começava com o toque da sineta, que avisava a hora da entrada, porque muitos alunos não tinham relógio. Os alunos entravam na sala de aula, em fila indiana e permaneciam em sentido junto das respetivas carteiras.

Quando a professora chegava, diziam em uníssono:

- Bom dia, senhora professora!
- Bom dia, meninos!

De seguida todos voltados para o crucifixo e em silêncio absoluto rezavam a oração da manhã¹⁵ e depois cantavam o hino nacional. Neste sentido, parece-nos importante referir que cantar o hino de Portugal ou rezar antes do início da aula, tornou-se uma prática comum num País essencialmente rural e carente de verdadeiros “milagres de pão”, se atendermos à pobreza instalada em Portugal no início do século (cf. Mónica, 1978).

Começava a aula a rezar a oração da manhã e a cantar o hino nacional (Ana, nascida em 1917).

Ao entrar na sala de aula rezava sempre uma oração e por vezes o Pai Nosso, a oração era a seguinte:

Jesus Divino Mestre

Iluminai a minha inteligência

Dirigi a minha vontade

Purificai o meu coração Cristão

15 A Portaria nº 333/86 de 2 de Julho referente às normas adequadas à leção no ensino primário da disciplina de religião e moral católicas refere que “a disciplina de Religião Moral e Católicas é da responsabilidade da Igreja Católica faz parte integrante do currículo do ensino primário, ao mesmo nível das demais disciplinas (artº 1). Objetivos desta disciplina, p. Contribuir para a formação moral dos alunos; Possibilitar a descoberta e a reflexão sobre o sentido da vida e os seus valores; Promover uma visão do homem, da sociedade e da história à luz da mensagem cristã.

Para que eu seja sempre fiel a Deus

e cidadão útil à Pátria (Beatriz, nascida em 1919).

Durante a manhã, obedecendo a um horário rígido e pré-estabelecido, decorriam as atividades letivas que constavam de cópia-caligrafia, ditado, aritmética-resolução de problemas e contas. A este respeito parece-nos pertinente assinalar que Miguéis (nascido em 1901), em *A Escola do Paraíso*, recorda a Escola primária da seguinte forma: “(...) a aula reza em coro, sonolentemente, a cartilha ou a tabuada” (1988: 44).

A meio da manhã fazia-se um intervalo de meia hora, onde os alunos iam brincar para o recreio, quando existia, ou então diretamente para a rua.

A meio da manhã fazia-se um intervalo, para os meninos brincarem (Ana, nascida em 1917).

Ao meio-dia todos iam almoçar. Os que se deslocavam de fora da localidade comiam a sua merendinha, que traziam em saquinhos de pano, feitos de remendos, e confeccionadas pelas próprias mães.

A este respeito parece-nos pertinente fazer referência a Monteiro que acrescenta que:

(...) será equitativo e humano obrigar uma criança de 6 a 10 anos a encerrar-se num casebre desabrigado e desconfortável durante 5 ou 6 horas, em cada dia, quando essa criança nem tem vestidos que a agasalhem do frio, nem tem no estômago alimento que lhe permita produzir trabalho de espécie alguma (1975: 148).

A tarde destinava-se mais aos trabalhos manuais, à História e Geografia de Portugal, prolongando muitas vezes o horário para ficar a estudar junto ao mapa de Portugal ou ao Planisfério.

A jornada escolar terminava também com uma oração ou uma fórmula doutrinária:

Graças Vos damos Senhor,

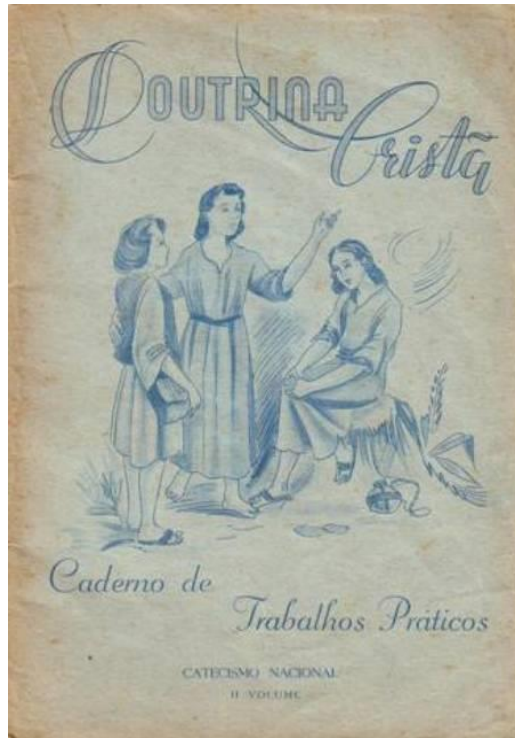
Por todos os benefícios que nos tendes concedido.

Amén.

Abençoi Senhor, a Vossa Igreja, a nossa Pátria, os nossos governantes, as nossas famílias e todas as escolas de Portugal.

Amén (Clara, nascida em 1921).

Figura 18 –Caderno de Doutrina Cristã.



Origem: imagem cedida pela narradora Beatriz

Dei sempre aula de religião e moral. As vezes cantávamos o hino nacional e canções próprias para as crianças. No recreio brincava muito com eles, jogávamos ao jogo dos peixinhos, ao jogo das árvores e dos passarinhos (Dora, nascida em 1942).

A aula começava e acabava com uma oração. Depois da oração da manhã, corrigíamos os trabalhos de casa e fazíamos um ditado. Depois líamos um texto e fazíamos a análise gramatical. A seguir ao almoço as crianças faziam desenhos, estudavam geografia (...) junto ao mapa de Portugal (Clara, nascida em 1921).

Ferreira critica o modo como era feito o ensino da religião católica: “Quando não sabíamos o Padre Nosso, o senhor professor batia-nos com o ponteiro nas mãos aos gritos:

Amai-vos uns aos outros! Amai-Vos uns aos outros! E mais adiante afirma: A palavra de Deus, recebi-a já esvaziada” (1973, p. 118).

Atualmente, segundo alguns relatos à entrada na sala de aula as professoras cumprimentam os alunos:

A maioria das crianças que ajudei a educar gostava de dar beijinho à entrada da sala e chegava sempre antes de mim (Luísa, nascida em 1963).

Posteriormente, enquanto as crianças se sentam e vão tirando as coisas da pasta, podem falar umas com as outras assim como com a professora, mas em voz baixa. As narradoras salientam a importância do cumprimento de regras, nomeadamente o cumprimento de horários, higiene, definição de tarefas e atribuição de responsabilidades na escola (verificação do bom estado e distribuição/recolha dos cadernos da escola e livros, arrumação de armários e estantes, mesas e cadeiras no lugar, papéis no chão, trabalho no jardim.

Normalmente começávamos o dia com uma cantiga às vezes acompanhada de batimentos. Seguia-se o Estudo do Meio, o intervalo para o lanche, algumas brincadeiras... Depois, trabalhava-se a língua portuguesa ou a matemática. Pintura, desenho, recorte... eram atividades que desenvolvíamos no âmbito das três áreas “principais”. À quarta-feira deixávamos a tarde (quando em regime normal) ou parte dela (se em regime duplo da tarde) para jogos no espaço do recreio.

Até ao Dezembro preparava-se a festa de Natal com apoio dos pais e familiares, costumava também festejar com as crianças o seu dia de anos, o Carnaval e a chegada da Primavera. (Fátima, nascida em 1954).

À entrada na sala, depois de os cumprimentar, peço para porem os deveres em cima da mesa e depois eu vou corrigindo conforme tenho tempo (Inês, nascida em 1960).

A estrutura física da escola primária

As escolas a que as professoras do nosso estudo se referem apresentam algumas diferenças em termos arquitetónicos, sendo estas influenciadas pelas ideologias e filosofias educativas das épocas em que foram construídas. Verifica-se assim uma passagem das “Escolas dos Centenários” do Estado Novo, para as “Escolas P3” e ainda pelas mais

recentes “Escolas Básicas Integradas”. No entanto, ainda hoje é possível encontrar escolas construídas no século na época do Estado Novo que se encontram em pleno funcionamento, apresentando “um aspeto alegre e acolhedor mercê do empenho da comunidade educativa, apesar da inadequação e das carências destes estabelecimentos face aos objetivos educativos” (Silva, 1998, p.154).

Segundo Salvado Sampaio (1975), a lei nº 563 de 6 de Junho de 1916 cria o fundo permanente de construções escolares, cuja finalidade é a construção de novos edifícios destinados ao ensino primário que satisfaçam as normas técnicas, higiénicas e pedagógicas. Estas normas vêm a ser aprovadas pelo decreto nº 2947, de 20 de Janeiro de 1917, onde se precisam as condições a que deve obedecer o local de construção: central, de acesso cómodo e seguro, afastado de vizinhanças perigosas, incómodas, insalubres, inconvenientes e a mais de 100 metros do cemitério.

Sampaio (1975) referindo-se a esse decreto refere que as salas de aula deviam ter 9,75x7,70m, dispondo-se sempre as carteiras em 4 filas. As janelas, providas de estores ou cortinas lisas, deviam ser expostas a nascente, sul, sueste e noroeste.

A cozinha instala-se no rés-do-chão, contígua ao refeitório, servindo nas escolas femininas para o ensino da economia doméstica.

Os lavatórios colocavam-se junto de vestiários, refeitórios, salas de desenho, e de trabalhos manuais, ginásios, sentinas e jardins de recreio. Os bebedouros usarão o sistema de “fonte higiénica” de jato ascendente ou horizontal evitando assim o uso do copo e o contato dos lábios com qualquer objeto.

Por cada grupo de 50 alunos deverá haver duas sentinas nas escolas masculinas e três nas femininas. Deverá ainda haver uma sentina para professores.

O jardim de recreio, com uma superfície de 5m² por aluno, divide-se em parte de recreio e em uma outra destinada a exercícios práticos de agricultura e a lições intuitivas de botânica.

Prevê-se para as regiões frias, um sistema de aquecimento que eleve a temperatura para 14 ou 16 graus.

Como refere Sampaio, o uso do aquecimento nestas regiões “contribuiria para, amenizando os rigores do Inverno, suscitar uma melhoria do aproveitamento escolar. Nas povoações rurais, se o professor e a professora não encontrarem fácil alojamento, residirão no edifício escolar, mas sem existir qualquer ligação interior com ele” (1975: 83).

Figura 19 - Imagem de uma escola no Estado Novo.



Origem: elaboração própria.

Esta casa, situada no concelho de Valpaços, funcionou como uma escola primária do Estado Novo, sendo dividida em duas partes, servindo uma delas como sala de aula e a outra era a casa onde residia a professora.

Em 16 de Outubro de 1931 Cordeiro Ramos decreta que: pelo regime, determina-se que

Em todos os edifícios de estabelecimentos dependentes do Ministério da Instrução Pública que tenham sido adquiridos, construídos, concluídos ou ampliados após 28 de Maio de 1926, será aposta na fachada principal, embebida no reboco da alvenaria, uma placa de mármore, com a seguinte inscrição gravada em relevo: Edifício adquirido sob o Governo da Ditadura Nacional.

O despacho de 24/7/1941 emanado pela Presidência do Conselho de ministros definiu e formulou as condições de execução da construção dos edifícios escolares designados por "plano de Centenários", que começaram por seguir o princípio geral da educação separada por sexos. Estas escolas tinham duas ou quatro salas; no caso de serem constituídas por quatro salas duas situavam-se no primeiro andar. O espaço da sala de aula era fechado, o mobiliário era de difícil mobilidade, favorecendo assim uma relação unívoca.

O equipamento didático era muito reduzido e constituía-se pelo quadro preto, alguns mapas, e em certas situações uma pequena biblioteca. Atualmente, essas escolas

contam com mais algum material didático e a biblioteca recebeu algumas obras mais recentes, mas as alterações não foram muito significativas.

Para as atividades físicas, estas escolas não apresentam um espaço próprio, possuindo apenas um recreio descoberto e um recreio coberto.

Figura 20 - Escola do Plano de Centenários.



Origem: elaboração própria.

Estas escolas são designadas por escolas centenárias, que normalmente eram constituídas por quatro, duas ou uma só sala dependendo da população estudantil da localidade onde estavam implantadas.

A arquitetura destas escolas obedecia a uma traça própria constituída na maior parte por dois belos edifícios em granito.

A altura das paredes contrasta com os elegantes arcos graníticos, formando um conjunto arquitetónico esteticamente agradável.

Todas elas à entrada tinham um hall, com cabides para as crianças colocarem os seus casacos.

Tinham também, um alpendre que permitia às as crianças brincar quando chovia ou fazia mau tempo.

As Escolas de “Área aberta P3” foram construídas segundo um projeto tipo, encomendado pela Direção das Instalações Primárias ao Gabinete de Estudos e Planeamento da Direção Geral das Construções Escolares. Este tipo de espaço propõe um

outro modelo de vida na sala de aula com uma relação diferente entre os grupos. A criança é libertada da rigidez dos espaços e do mobiliário, que é variado e flexível. O “design” respeita aspetos ergométricos, funcionais, técnicos, estéticos e económicos, assegurando condições de conforto. A iluminação provém, essencialmente de luz natural e as janelas permitem um contato mais direto com o exterior.

Existem áreas determinadas para a educação física, o polivalente e a zona desportiva exterior. A sala de aula é aberta, comunicando com as outras salas, tendo em comum uma “área suja” destinada a trabalhos manuais, devidamente equipada. Tudo isto é propício à livre expressão dos alunos, facilitando assim o desenvolvimento da sua espontaneidade e criatividade.

Figura 21 - Escola de “Área Aberta P3”.



Origem: elaboração própria.

Em 1991, com o despacho 33/ME/91 determina-se uma nova organização da rede escolar, privilegiando-se a tipologia de “escola básica de 1º, 2º e 3º ciclos com Jardins de infância, à qual se poderá chamar escola básica integrada – EB 1, 2, 3/JI”. Deste modo, segundo o despacho acima referido, a conceção arquitetónica desta escola, tanto nos seus aspetos espaciais como construtivos, deverá também ser determinada pela necessidade de o edifício dispor de um elevado grau de flexibilidade e de adaptabilidade a novas práticas de ensino. Os modelos arquitetónicos destas escolas têm sido diversificados, contudo, todos eles apresentam espaços amplos, muito iluminados, variedade de tipologia de sala de aula, biblioteca, videoteca, sala de informática, etc.. O mobiliário é muito diversificado e

multifuncional, agradável e colorido. O material didático é adequado, suficiente e inclui as novas tecnologias da informação e comunicação.

Figura 22 - Escola EB 2,3.



Origem: elaboração própria.

Como pudemos constatar através dos discursos das narradoras do nosso estudo, na prática aquilo que se verifica fica muito aquém dos discursos políticos vigentes já no século passado. A maior parte das escolas rurais são compostas apenas pela sala de aula, muitas vezes em edifícios pré-fabricados com instalações muito degradadas e sem as mínimas condições.

Através dos seguintes relatos, podemos observar que as escolas rurais eram constituídas por uma sala de aula, não possuindo em algumas situações casas de banho, recreio nem nenhum espaço para se preparem as refeições.

A Sala de aula era uma sala grande, com janelas e luz elétrica num edifício prefabricado (Dora, nascida em 1942).

Houve um ano em que quando me fui apresentar à escola em que tinha sido colocada me deparei com um pré-fabricado, em que apenas uma sala permanecia em pé e sem casa de banho (Luísa, nascida em 1963).

Já lecionei numa garagem sem o mínimo de condições. Lecionei também em quatro localidades diferentes, em que a escola funcionava numa sala de uma habitação particular e em mau estado de conservação: buracos no soalho, com o telhado quase a cair, sem recreio para os meninos brincarem (...) (Glória, nascida em 1955).

(...) As casas de banho costumam ser péssimas. (...) Costumamos comer na escola, (...) mas não temos nenhum espaço onde possamos arranjar as refeições ou aquecê-las (Luísa, nascida em 1963).

As instalações eram muito más. As mesas e as cadeiras estavam a desfazer-se (Inês, nascida em 1960).

Instalações bastante degradadas (...) sem divertimentos nos recreios, que por vezes estão cheios de silvas o que impede as crianças de brincarem à vontade. (Matilde, nascida em 1965).

As instalações são péssimas e bastante degradadas. Os edifícios parecem da pré-história, sem condições mínimas de serviço docente, sem aquecimento, fracas instalações sanitárias, recreios não pavimentados, outros sem área para que os meninos da escola pudessem descarregar a sua agressividade, após as aulas do dia a dia (Fátima, nascida em 1954).

Outro dos aspetos que as narradoras mais velhas assinalam diz respeito às fracas condições higiénico-sanitárias, sendo de salientar uma situação em que a casa de banho era numa loja para animais com agulheta no chão.

Na escola de Arcossó, a escola era pequena, com uma sala única. Não tinha quartos de banho. Noutras escolas onde estive a lecionar, o quarto de banho era no recreio, era um quarto de banho comum para as professoras e para os alunos (Ana, nascida em 1917).

Havia casas de banho na escola, mas estive numa escola onde não havia casa de banho. Era uma loja com agulheta no chão onde íamos fazer as necessidades (Dora, nascida em 1942).

Encontramos também nos relatos das narradoras do nosso estudo uma referência a uma situação em que uma professora na década de oitenta, devido às fracas condições sanitárias da escola ter de fazer as necessidades fisiológicas num prato de uma balança existente, senão vejamos:

A casa de banho estava completamente destruída e só no fim do 1º período consegui que a arranjassem. Eu fazia chichi no prato da balança. Depois uma vizinha que vivia em frente à escola ofereceu a sua casa de banho (Inês, nascida em 1960).

Segundo o discurso de uma professora que lecionou em escolas do litoral e do interior do País, são notórias as diferenças entre ambas, sendo de salientar que nas escolas do litoral, a maioria das escolas possuía casa de banho, o que não se verificava nas escolas rurais do interior do País.

No distrito de Viana de Castelo a escola tinha casas de banho. Em Vila real, um distrito mais rural e situado no interior do País, as escolas eram mais degradadas (Inês, nascida em 1960).

As narradoras mais jovens salientam que atualmente todas as escolas por onde têm passado têm casa de banho, com as condições básicas de higiene.

Figura 23 - Imagem de uma sentina.



Origem: imagem cedida pela Professora Olga.

Condições ambientais

No que concerne às condições ambientais, nas recordações das professoras o frio e a luz elétrica são dois aspetos fortemente evocados, pois a maior parte das salas de aula, até há pouco mais de uma década, não possuía aquecimento. Este era muitas vezes feito através de braseiras de brasas trazidas grande parte das vezes pelos próprios alunos, ou então cada aluno levava de casa a sua escalfeta ou uma latinha com brasas. Quando na

escola havia um fogão a lenha, eram os pais dos alunos que asseguravam a lenha necessária à sua manutenção.

Esta escola não tinha luz e os meninos passavam pelo forno da aldeia e levavam uma braseira de brasas para se aquecerem (Dora, nascida em 1942).

O frio é uma constante em quase todas as escolas que se situam nos locais mais frios. Somos nós que acendemos as estufas de lenha e quando a sala está aquecida já são horas de sairmos (Luísa, nascida em 1963).

Instalações bastante degradadas, com mau aquecimento (...) Instalações com condições tão más que a escola chegou a pegar fogo, por causa de uma chaminé da salamandra estar encostada ao tecto de madeira (Matilde, nascida em 1965).

Figura 24 - Imagem de uma salamandra.



Origem: imagem cedida pela Professora Olga.

Outro aspeto que julgamos relevante referir prende-se com a inexistência, até meados da década de oitenta, em muitas escolas de auxiliares de ação educativa, o que originava que a sala de aula e mesmo a escola fossem limpas pela professora, pelas mães das crianças e pelas alunas mais velhas.

Não havia contínua para varrer a sala. As alunas varriam a sala (Dora, nascida em 1942).

Eu e as mães das crianças e algumas crianças fazíamos a limpeza duas vezes por semana. Uma vez por mês esfregava-se o chão com escovas grandes e resistentes. Ainda estou a ver aquelas tábuas “branquinhas” (podiam servir de mesa) – era um grupo de três mulheres alinhadas, que, de joelhos ia deixando à sua frente, com verdadeira arte e prazer, aquele brilho no chão (Fátima, nascida em 1954).

Os alunos apanhavam os papéis da sala e limpavam a sala (Ana, nascida em 1917).

Os meninos dividiam-se por grupos e os maiorzinhos limpavam a sala. Normalmente eram as meninas que limpavam a sala (Dora, nascida em 1942).

Como não tínhamos empregada, eu e os alunos, no final dos períodos, púnhamos o mobiliário, as mesas e as cadeiras no recreio e lavávamos tudo (Inês, nascida em 1960).

Segundo grande parte dos discursos o embelezamento do espaço exterior às escolas rurais também era feito pela professora e pelos alunos. Deste modo, plantavam flores e árvores nos jardins da escola e colocavam vasos com flores nas janelas das salas de aula.

Eu gostava sempre de ver a escola bonita, quer dentro da sala de aula quer no recreio. Por isso passávamos momentos agradáveis a plantar flores e árvores (Ana, nascida em 1917).

Eu e os alunos é que jardinávamos (Beatriz, nascida em 1919).

Atualmente, todas as escolas possuem auxiliares de ação educativa, responsáveis pela limpeza e manutenção das instalações escolares. Quanto ao embelezamento das escolas, este ainda continua muitas vezes a ficar a cargo das professoras e dos alunos, que aproveitam esta valência para desenvolver competências no âmbito da educação ambiental.

Outro dos aspetos evidenciados pelas narradoras do estudo, prende-se com as ideologias e valores presentes nas políticas educativas ao longo dos tempos. Os seus relatos centraram-se sobretudo no conteúdo presente nos manuais escolares e nos documentos legislativos das diferentes épocas em que lecionaram.

Os manuais escolares têm vindo a ser entendidos como dispositivos pedagógicos centrais no processo tradicional de escolarização (Magalhães, 1999). Neste sentido, (1996) refere que estes refletem os entendimentos dominantes de cada época, relativos às modalidades da aprendizagem e ao tipo de saberes e de comportamentos que se deseja promover. Os manuais apresentam-se, em consequência, fortemente condicionado pelas mutações sociais, económicas, políticas e culturais, quer nos tipos de saberes representados, quer nos valores que veiculam.

Os manuais escolares podem ser analisados à luz de quatro dimensões (Choppin, 1992):

- i. produto de consumo, dependente das políticas educativas, da evolução demográfica e da capacidade de produção e difusão das empresas;
- ii. suporte de conhecimentos escolares: “le dépositaire de connaissances et des techniques dont la société juge l’acquisition nécessaire a la perpétuation de ses valeurs et qu’elle souhaite en conséquence transmettre aux jeunes générations »;
- iii. veículo de um sistema de valores, de uma ideologia, duma cultura, participando “(...) étroitement du processus de socialisation, d’acculturation (...) du jeune public auquel il s’adresse”;
- iv. instrumento pedagógico, o qual se apresenta “(...) dans son élaboration comme dans son emploi, [inseparável] des conditions et des méthodes de l’enseignement de son temps » (pp. 18-20).

Em Portugal, a partir de 1941 estabeleceu-se o Livro Escolar único que teve como finalidade não só facilitar o trabalho docente como garantir ao Estado o cumprimento dos programas instituídos oficialmente e tentar eliminar o poder crítico que o professor pudesse ter. Como sublinha Tormenta “o livro único é um elemento coercivo que, melhor que qualquer legislação, leva o professor ao cumprimento de um programa ministerial, contribuindo assim, também para que a sua identidade se desloque do campo relacional para o eixo professor/manual/Estado” (1996, p. 56).

Neste sentido, e como referem as narradoras mais velhas do estudo, as professoras passaram a ser muito dependentes do manual escolar, que passava de geração em geração,

transmitindo assim um saber estático, formal e redutor, contribuindo assim para a reprodução dos valores dominantes na época. Os manuais passaram assim “de objeto raro, frágil, de difícil manuseamento e de utilização coletiva, a um objeto mais comum, de acesso progressivamente mais fácil, e de utilização individual” (Castro, 1995, p. 62).

Figura 25 - Fotografia da narradora mais velha do estudo, com uma lousa e o livro da primeira classe.



Origem: fotografia cedida pela narradora Ana.

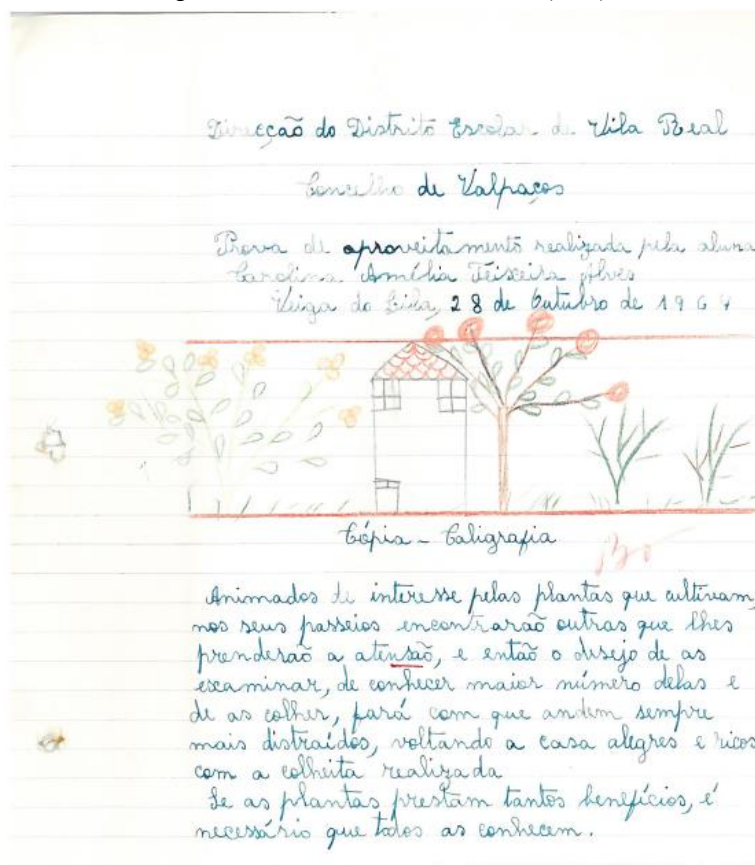
Quando comecei a trabalhar, podia escolher um livro de entre um limitado número de livros aprovados. Era considerada infração disciplinar, quer para os alunos quer para a professora, o uso, ou consentimento do uso, de livros de ensino dentro da sala de aula que não estivessem no role dos aprovados (Ana, nascida em 1917).

Lembro-me que em 1936 saiu uma legislação que exigia a adoção e uso do livro único, mas só na década de quarenta foi publicado. O livro único era seguido com rigor e correção pedagógica (Beatriz, nascida em 1919).

As orientações fornecidas pelo Ministério da Educação era que transmitíssemos aos alunos os saberes constantes no livro único, a fim deles se inteirarem da trilogia patente na época – Deus, Pátria e Família. (Clara, nascida em 1921)

É de salientar uma das estratégias utilizadas pelos inspetores para controlar os conteúdos lecionados pelos docentes assim como o método de ensino se prendia com uma leitura cuidada aos cadernos diários dos alunos.

Figura 26 - Caderno diário de uma aluna (1964).



Origem: documento cedido pela narradora Elisa.

Segundo Magalhães (1999), o manual “constitui-se [nesta altura] como uma antropologia, uma visão total e organizada sobre o mundo” (p. 286). Esta consideração é identificável no discurso de tomada de posse de Carneiro Pacheco, em 1936, o qual, referindo-se ao manual escolar, tece as seguintes considerações:

“(...) vem, depois, o livro (...) outra tragédia! Como de cada cabeça, cada sentença, há uma multiplicidade de formas para a mesma matéria e para o mesmo grau, determinando no espírito do estudante a confusão. (...) O Estado Novo nunca pode adotar senão um conceito de verdade histórica. Estas minhas palavras envolvem um aviso aos interessados, para que se não lancem em edições imprudentes” (citado por Matos, 2000, p. 55).

Ainda em 1936, a 7 de Fevereiro, vários autores de livros escolares para o ensino primário enviaram para a Assembleia Nacional um abaixo-assinado em que denunciavam “o livro único, adotado por um período mais ou menos longo, tem como efeito imediato uma paragem inevitável da evolução no aperfeiçoamento dos processos pedagógicos, que devem ser constantemente renovados e melhorados” (cf. Matos, 2000).

Com a Revolução de 1974 e as consequentes mudanças políticas, sociais, culturais e económicas verifica-se uma preocupação, por parte do Ministério da Educação, com a proliferação de manuais escolares nas escolas¹⁶. No entanto, salvo raras exceções

os livros escolares continuam a ser o que eram à duas décadas atrás, p. levam os alunos a creditarem no que está escrito, retirando-lhes na maior parte dos casos, qualquer perspectiva crítica (...) e servem como alienação dos professores que, na ausência da construção de alternativas ao tradicional, acreditam cada vez mais em receitas, experiências feitas, ainda que estas não se adaptem à realidade da docência em que vivem (Tormenta, 1996, pp. 57-58).

Por sua vez, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86 de 14 de Outubro) atribui especial relevo e atenção aos manuais escolares, considerando-os como “recursos educativos privilegiados a exigirem especial atenção, cabendo à administração central a garantia da qualidade pedagógica e técnica dos vários meios didáticos, incluindo os materiais escolares” (artº 44, nº 1, alínea e)).

16 Estes avanços não retiraram, porém, ao livro escolar o estatuto de suporte por excelência, ou, nas palavras de François-Marie Gérard e Xavier Roegiers, «de suporte de aprendizagem mais difundido» (1998, p. 15).

Mais tarde, com a publicação do Decreto-Lei nº 369/90 de 26 de Novembro, o Governo continua a demonstrar interesse em controlar os manuais escolares, definindo para tal períodos de adoção, critérios de seleção, regimes de preços e até criar comissões científico-pedagógicas por parte do Ministério da Educação, com a finalidade de elaborarem critérios de seleção dos manuais escolares e de emitirem pareceres sobre os mesmos. Esta preocupação ministerial sobre os manuais escolares acentua-se quando a Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, através da circular nº 52 de 22 de Abril de 1993 envia para as escolas um documento com informação sobre os critérios que os professores e as professoras devem ter em conta na seleção dos manuais escolares de forma que tenham qualidade científica e pedagógica.

Na circular nº 7/2000 aparece referência ao manual escolar entendido como “um instrumento de ensino-aprendizagem, de indiscutível importância, que contribui também (...) para a formação cívica e democrática dos alunos”.

Em 2001 na circular nº 2 é notória a preocupação transmitida por muitos professores relativamente às dificuldades sentidas na tarefa de análise e seleção dos manuais escolares. Este aspeto deve-se, entre outras razões à grande variedade de títulos que todos os anos chegam às escolas.

Quando se tomam como objeto de análise as opiniões das narradoras acerca do estatuto do manual no processo de ensino-aprendizagem, verificamos que a sua centralidade nas práticas letivas é, cada vez mais, reiterada.

Rui Vieira de Castro (1995) apresenta alguns relatos de professores que confirmam a ideia antes sublinhada:

(...) alguns deles [os professores] não tomam contato com o programa em si. O grupo disciplinar faz a seleção do manual e eles orientam-se mais ou menos pelo manual.

(...) na prática isto funciona assim: há um programa que é analisado no início do ano; de acordo com esse programa é selecionado um manual (...) [o qual] acaba por condicionar muito mais a atividade do professor que o próprio programa (p. 404).

Esta valorização acrescida advém, para alguns professores, da convicção de que as equipas que elaboram os manuais são detentoras de conhecimentos científicos e pedagógicos:

(...) na prática (...) o manual condiciona a actuação do professor (...). Parte-se do pressuposto que uma equipa que faz um manual tem uma determinada credibilidade (...) científica e pedagógica e,

às vezes, se algumas atividades vêm sugeridas no manual, por que não utilizá-las? (Castro, 1995, p. 404).

Verifica-se, uma vez mais, o carácter de “verdade” já anteriormente identificado, que lhes é atribuído.

Aparentemente, o estatuto e funções dos manuais apresentam formulações coincidentes, quer se considerem de forma generalizada, quer se tomem, como objetos, os manuais de uma disciplina em particular.

Num outro nível de análise, e tendo em conta as características do “bom” e “mau” manual, as opiniões apresentam, nalguns casos, “uma incoerência flagrante na medida em que há sobreposições e contradições” (Bento, 1999, p. 119). Se por um lado o “bom manual” deverá ser “compósito, isto é com bastantes exercícios e textos (...)”, por outro, o “mau manual” é “aquele que favorece a preguiça do professor, em que as tarefas já aparecem elaboradas: tem lá tudo: não precisa de produzir os materiais” (Bento, 1999, p. 19).

Significa isto que os critérios que determinam a escolha de um manual se excluem mutuamente na medida em que aquilo que se apresenta como positivo não poderá, simultaneamente, representar o seu oposto.

Na explicação de tal facto estará “a inexistência de uma reflexão crítica por parte dos professores (...), a ausência de uma formação específica na área dos manuais escolares, e a grande influência comercial das editoras aquando da escolha do manual” (Bento, 1999, p. 19).

Decorrem do que ficou dito alguns aspetos fundamentais que importa agora retomar:

- i. o manual ocupa um lugar central nas aulas;
 - ii. em alguns casos, o manual desempenha as funções de “programa da disciplina”;
 - iii. o manual condiciona as práticas letivas ao definir conteúdos e formas de
- II. apropriação;
- i. a pluralidade de manuais poderá significar diversidade nas práticas pedagógicas e nas aprendizagens.

No início da minha atividade docente utilizava o livro único, mas depois com o 25 de Abril deixou de se utilizar o livro único e escolhíamos os manuais em conselho escolar (Dora, nascida em 1942).

Através de uma análise aos manuais escolares das décadas de 50 e 60, podemos constatar que se privilegiam aspetos que nos remetem, como já referimos, para os valores de Deus, Pátria e Família.

No que concerne aos valores religiosos, são frequentes nos textos conteúdos doutrinários que pretendem veicular o desenvolvimento de atitudes religiosas corretas.

Quanto ao valor da identidade nacional, privilegia-se narrativa não ficcional, de conteúdo biográfico, relativa a grandes figuras, cujo exemplo é utilizado para construir uma certa forma de identidade nacional e promover as atitudes consideradas corretas. Esta é visível em textos referentes às colónias, por se considerar indispensável “criar no povo uma opinião colonial favorável, incutindo no espírito de todos (...) a noção exata do valor do Império Ultramarino”.

Por sua vez, no âmbito do valor da união familiar, a mulher aparece sempre e quase só associada a tarefas domésticas, sendo educada para servir e proteger. Deste modo, “à mulher competem sobretudo os cuidados domésticos, manter o azeite, a ordem e a alegria no lar, cuidar da educação dos filhos, sobretudo nas primeiras idades, tornar a casa atraente e acolhedora, prestar ao marido a deferência e a submissão que lhe são devidas como chefe da família” (Compêndio de Educação Moral e Cívica, 1940, p. 214).

Enaltece-se deliberadamente o ruralismo, onde o campo é visto como o lugar da paz, da calma, da alegria e da segurança opondo-se assim à violência, ao conflito e ao risco que se vive na cidade.

Em consequência do contexto ideológico vigente na época em que estes manuais escolares vigoravam, não aparecem textos dirigidos à fantasia e imaginação das crianças; vê-se até com alguma desconfiança o maravilhoso, por se considerar que as fadas são seres indesejáveis, que nada têm a ensinar às crianças.

As escolas do plano de centenários surgem como o palco privilegiado para a inculcação dos valores defendidos pelo Estado Novo. Os manuais escolares, criteriosamente selecionados pelo Ministério da Educação Nacional e adotados por longos anos, dão-nos imensos exemplos desses valores: a glorificação da obra do Estado Novo e do seu líder, Salazar; o papel subalterno da mulher, limitada à função de esposa e mãe; a caridade que, quantas vezes, substitui a função social do Estado; a catequese, incutindo os princípios da doutrina católica; a gloriosa história pátria que transforma Portugal na Nação mais bela do mundo e de que o Estado Novo é o mais legítimo herdeiro. Folheando o Livro da Primeira Classe, da Editora A Educação Nacional, podemos observar o que acabámos de referir. Eis alguns exemplos:

A dona de casa Emilita é muito esperta e desembaraçada, e gosta de ajudar a mãe. Minha mãe: já sei varrer a cozinha, arrumar as cadeiras e limpar o pó. Deixe-me pôr hoje a mesa para o jantar”.

- Está bem, minha filha. Quando fores grande hás-de ser uma boa dona de casa.

Os Pobrezinhos

- Batem à porta. Meu filho vai ver quem é.

- É um pobre minha mãe, um pobrezinho a pedir esmola.

A mãe veio logo com um prato de sopa e deu-o ao pobre. Depois, voltou para a sala de costura e deixou o filho fazer companhia ao mendigo. Este, quando acabou de comer, disse por despedida:

- Deus faça bem a quem bem faz!

O menino ficou comovido: - Que pena tive do pobrezinho!

- E é caso para isso, respondeu a mãe. Os pobres são nossos irmãos. Devemos fazer-lhes todo o bem que pudermos. Jesus ensinou que até um copo de água, dado aos pobres por caridade, terá grande prémio no céu.

A cantina escolar

- Gostei tanto de ir hoje à escola, minha mãe! A senhora professora estava muito contente, porque inaugurou uma cantina, onde os meninos pobres podem almoçar de graça. Se visse, Mãezinha! As mesas muito asseadas, os pratos branquinhos, jarras floridas e tudo tão alegre!

A sopa cheirava que era um regalo; e todos nós estávamos satisfeitos, ao ver os pobrezinhos matar a fome.

O filho do carpinteiro, a quem eu às vezes dava da minha merenda, de vez em quando ria-se para nós, como que a dizer:

- Está ótima, a sopinha!

Perguntei à senhora professora quem tinha feito tanto bem à nossa escola e ela respondeu-me:

- Foi o Estado Novo que gosta muito das crianças e para elas tem mandado fazer escolas e cantinas, creches e parques. Mas as

famílias que possam também devem ajudar. Não te esqueças de o dizer à tua mãe.

Na atualidade os manuais escolares continuam a ser vistos como instrumentos de trabalho, utilizados pelo professor e pelos alunos como auxiliares indispensáveis e obrigatórios no processo de ensino-aprendizagem. No entanto os docentes, em reuniões de conselho de docentes, têm autonomia para adotar os manuais escolares que considerarem mais adequados. Os manuais escolares atuais centram-se em valores como os direitos humanos/direitos da criança, abordando-se conceitos como a inter/multiculturalidade, a formação cívica, a educação rodoviária, educação ambiental, educação sexual, etc.

O mobiliário e a decoração escolar

No que diz respeito ao mobiliário e à decoração escolar, existente nas escolas, é de salientar que nas salas de aula por onde as narradoras mais velhas do nosso estudo passaram, este se restringia à secretária da professora, mesas e cadeiras para os alunos, um quadro preto, um estrado, um armário, cabides para os objetos e vestuários dos alunos, mapas de Portugal e das colónias Portuguesas. Havia geralmente estantes de madeira onde se guardavam materiais pedagógicos (livros, balança, caixa metálica com gravuras relativas a algumas matérias do programa, em especial ciências, medidas de peso e de volume, instrumentos musicais, etc..) cedidos pelo Ministério da Educação Nacional.

Os alunos sentavam-se em fileiras orientados para a secretária da professora. As carteiras eram desconfortáveis e desajustadas à altura da maior parte das crianças, tal como podemos observar através da seguinte imagem:

Figura 27 - Sala de aula da ditadura salazarista.



Origem: <http://www.rt-leiriafatima.pt/site/frontoffice/default.aspx?Module=Museus/MuseusList&Page=2>.

Tinha as carteiras dos alunos e a secretária da professora, onde eu estava. Às vezes mandava para ao pé de mim as minhas alunas mais fracas. Tinha um quadro preto onde eu os punha a fazer os trabalhos (Ana, nascida em 1917).

A maior parte das crianças iam para o quadro preto, que era o livro principal para ver aquilo que eles sabiam. Eles gostavam de ir para lá (Clara, nascida em 1921).

No princípio da carreira estive numa escola que o mobiliário era tão degradado que o soalho tinha tantos buracos que eu tapava –os com as carteiras velhas (Inês, nascida em 1960).

Quanto à decoração da sala de aula, a maioria das narrações referem-se aos símbolos próprios da época como o crucifixo, e as fotografias de Salazar e do Presidente da República. O povo, em segredo, costumava dizer que “Cristo continuava crucificado entre dois ladrões”.

Figura 28 - Imagens de salas de aula da época Salazarista.



Origem: <http://www.rt-leiriafatima.pt/site/>

[frontoffice/default.aspx?Module=Museus/MuseusList&Page=2](http://www.rt-leiriafatima.pt/site/frontoffice/default.aspx?Module=Museus/MuseusList&Page=2).

Torna-se assim pertinente assinalar os seguintes relatos:

A sala de aula tinha uma fotografia do Salazar e um crucifixo (Ana, nascida em 1917).

A sala tinha um crucifixo e fotografias de Salazar e uma biblioteca que com o 25 de Abril mandaram queimar (Clara, nascida em 1921).

Parece-nos ainda pertinente acrescentar o facto de ainda no ano de 2004 existir uma escola em que a sala de aula tem crucifixo e um mapa com as ex colónias portuguesas Angola e Moçambique.

No pós 25 de Abril, a professora começou a ter um papel ativo na gestão do espaço na sala de aula. Este espaço passou a ser organizado de um modo diferente a fim de permitir às crianças desenvolver simultaneamente atividades independentes.

Figura 29 – Organização do espaço da sala de aula.



Origem: fotografia cedida pela Professora Olga.

Também se verifica uma preocupação por parte das narradoras no nosso estudo em decorar o espaço da sala de aula com os trabalhos escolares realizados pelos alunos.

Nas paredes das salas afixavam-se os trabalhos dos melhores alunos (Inês, nascida em 1960).

Figura 30 – Decoração da sala de aula com cartazes.



Origem: fotografia cedida pela Professora Natércia.

A 22 de Agosto de 1974, o Ministério da Educação e Cultura – Direção Geral do Ensino Básico enviou para todas as escolas um ofício circular nº 249/73/1974 contendo a seguinte informação – “Informe V/ Exª de que devem ser imediatamente retiradas de todas as escolas e edifícios dependentes desta Direção Geral quaisquer imagens ou representações plásticas de personalidades ligadas ao regime deposedito pelo Movimento das Forças Armadas em 25 de Abril”.

Material didático

No que diz respeito ao material didático, os relatos apontam para o facto destes serem escassos e se encontrarem em mau estado, sendo de assinalar que este, ainda hoje, é muitas vezes adquirido pelas professoras. Até às décadas de 60, 70 o material didático restringia-se ao quadro, ao giz, à sebenta e aos lápis de carvão e posteriormente de cor.

Figura 31 - Imagens de Lápis de carvão.



Origem: <http://dietas-e-companhia.blogspot.com/2009/05/vida-portuguesa-desde-sempre.html>.

Figura 32 - Imagens de Lápis de cor.



Origem: <http://dietas-e-companhia.blogspot.com/2009/05/vida-portuguesa-desde-sempre.html>.

Figura 33 – Estojo com lápis.



Origem: <http://img204.imageshack.us/i/molinsp7.jpg/#q=estojo%20de%20madeira>

Figura 34 – Caixas de lápis da Mocidade Portuguesa.



Origem: <http://dietas-e-companhia.blogspot.com/2009/05/vida-portuguesa-desde-sempre.html>.

Figura 35 – Sebenta dos alunos.



Origem: <http://dietas-e-companhia.blogspot.com/2009/05/vida-portuguesa-desde-sempre.html>.

Não havia material nenhum para se trabalhar (...) escreviam nas lousas (Ana, nascida em 1917).

Não tínhamos nenhum material a não ser o quadro e o giz (Dora, nascida em 1942).

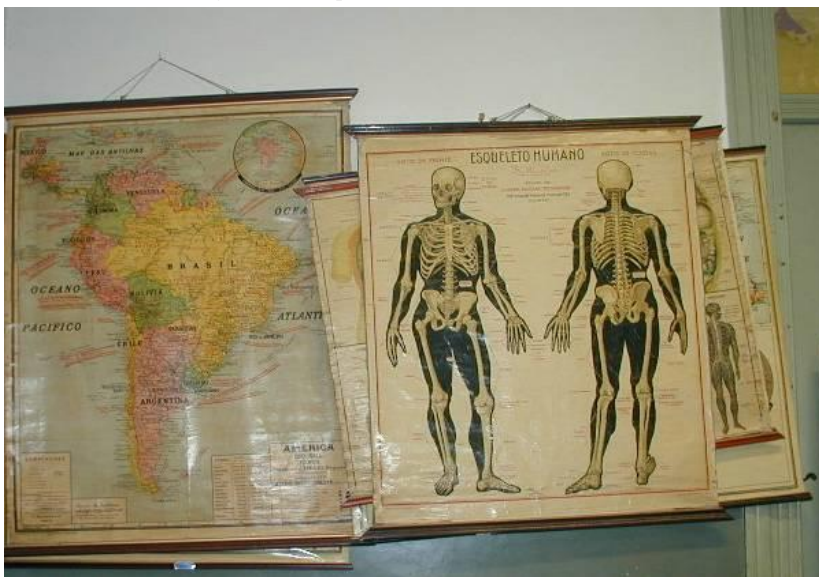
A escola era nova mas não tinha material didático, tinha cadeira e mesas um quadro e um aquecedor a óleo (Glória, nascida em 1955).

Figura 36 - Vitrine com utensílios de escrita.



Origem: <http://dietas-e-companhia.blogspot.com/2009/05/vida-portuguesa-desde-sempre.html>.

Figura 37 - Mapas existentes nas salas de aula.



Origem: imagens cedidas pela Professora Matilde.

Nas escolas da cidade há muito mais material do que nas da aldeia. Todas as escolas sejam rurais ou não têm pelo menos um computador. Mas outro material didático por vezes não têm, devido ao professor que lá está, pois tem liberdade para comprar material didático ajustado às características dos alunos, basta fazer o pedido ao Agrupamento de Escolas (Inês, nascida em 1960).

Atualmente já se verifica em todas as escolas a existência de um computador.

Com a presença do computador na escola, senti uma grande necessidade de me atualizar. Para tal frequentei várias acções de formação em informática, onde pude contactar com esta nova tecnologia. (...) implementei na escola o “cantinho do computador”, criando assim condições para que os alunos pudessem explorar este novo recurso pedagógico (Matilde, nascida em 1965).

Figura 38 –O cantinho do computador.



Origem: imagem cedida pela Professora Matilde.

Figura 39 - Diploma da 4ª classe.



Origem: <http://opombalinho.blogspot.com/>.

Clima psicossocial da escola

Relação com os pares

A relação com os colegas surge como um aspeto muito importante não só na integração e socialização dos professores, mas também porque fomenta o seu desenvolvimento profissional.

Como refere Hargreaves (1998) as oportunidades de diálogo, de trabalho de grupo e de reflexão conjunta, fomentam a melhoria das práticas e o desenvolvimento dos professores.

Grande parte das narradoras do estudo, independentemente da época em que lecionaram, enfatizaram o trabalho cooperativo e o diálogo conjunto e a troca de saberes entre as professoras, como aspetos centrais que de certa forma favoreceram as suas práticas letivas.

Figura 40 – Reunião de início de ano letivo com professores e alunos.



Origem: Fotografia cedida pela Professora Dora.

No caso das professoras mais jovens, as colegas de profissão constituem um apoio ou modelo para a planificação e desenvolvimento das suas experiências docentes.

A este respeito é de salientar as ideias de Tardif (2002), de que as interações que se desenvolvem no contexto escolar emergem da própria relação que os professores estabelecem entre si e com os seus alunos, pois o seu desempenho fundamenta-se na influência mútua e na interação entre sujeitos, num contexto em que as relações humanas configuram a base e o sentido da ação. Nesta linha, os discursos, os normativos, os sentimentos, os valores e as atitudes constituem mecanismos promotores dessa relação, atuando no universo das subjetividades dos intervenientes neste processo.

Foi muito importante para mim as trocas de saberes partilhados pelas colegas mais velhas (Hélia, nascida em 1959).

Gostei muito da colega que comigo partilhava a sala: teria à volta dos 48 anos, nascera e casara naquela aldeia, onde, uma boa parte dos melhores terrenos de cultivo e árvores de fruto, lhe pertencia. Filha única vivia com a família na casa dos pais (o pai havia falecido há pouco). O marido fabricava as terras que eram o sustento da casa. (...) Aqui, os dias corriam devagar e o tempo, às vezes tão longo, chegava para tudo. Apesar da diferença de idade

(ou talvez por isso), a minha colega era uma pessoa afável, que aceitava com simpatia as “novidades” que lhe trazia ao nível pedagógico. Consegui que aceitasse que os meus alunos, à quarta-feira, pudessem organizar atividades diversas que por norma se concretizavam fora da sala de aulas: pintura, trabalhos manuais, observação e descrição de determinados aspetos da natureza e da vida, jogos... (Inês, nascida em 1960).

Relação com os alunos

Figura 41 – Fotografia da professora com os alunos – década de noventa.



Origem: fotografia cedida pela Professora Dora.

A relação professor-aluno estabelece-se de diversas formas de relacionamento e influência bilaterais, na medida em que a ação dos docentes está condicionada pela reação dos alunos, em dinâmicas assimétricas, visto que aos docentes compete a condução do processo de ensino (Torales, 2006).

De seguida apresentamos alguns discursos das narradoras do estudo que denotam como se configura esta dinâmica e como as professoras reagem às necessidades identificadas pelos alunos.

Outro dos aspetos que nos parece pertinente sublinhar prende-se com a dimensão afetiva estabelecida entre as professoras e os alunos.

Eu sou um pouco de mãe (...) dou colo (...) (Joana, nascida em 1962).

Podemos assim entender a relação professor-aluno como “uma relação onde o outro, o aluno está sempre primeiro. É uma relação que tem o outro, o aluno, por princípio e fim” (Silva, 1997, p. 171).

Educar toma aqui o seu verdadeiro significado etimológico:

A relação professor-aluno é a ideia nuclear da concepção da docência. A docência existe para, na relação com os alunos, agir sobre eles. O professor tem de ter um modo particular de ser ou estar (...) põe-se em relevo o requisito de que para se exercer a docência se exige daquele que a exerce que possua qualidades pessoais, isto é: não é um qualquer que esta em condições de a exercer – tem de se sentir chamado a fazê-lo. E o fazê-lo devolve ao que o faz o sentimento de prazer (Silva, 1997, p. 171).

Neste sentido, esta reciprocidade e dialogicidade aparecem como o modo de ser e estar dos relatos das professoras:

Levava os meninos para casa para os preparar para os exames 3^a e 4^a classe. (...) Dava-lhes de comer pão com manteiga, às vezes cantávamos, mas como o programa era muito extenso não cantávamos muito (Ana, nascida em 1917).

Acima de tudo era amiga deles. Tinham que respeitar as horas de aulas e as horas de recreio (Dora, nascida em 1942).

Os relatos das professoras mais jovens permitem-nos perceber, que atualmente dada a nova configuração do papel do professor na gestão curricular, o professor passa a ter mais autonomia para poder ajustar o currículo aos saberes dos alunos. Esta situação promove uma relação mais estreita com os alunos, onde as professoras têm necessariamente de estar mais atentas à individualidade de cada criança, a fim de lhe poder criar as condições pedagógico-didáticas mais ajustadas.

Tenho uma relação muito próxima com os meus alunos, e procuro desenvolver uma pedagogia diferenciada, em função das características dos alunos (Olga, nascida em 1978).

A fim de contextualizarmos a questão dos castigos parece-nos pertinente referenciar Michel Foucault (1975), que aborda a domesticação dos corpos para o exercício do poder nas instituições oficiais, destacadamente nas instituições escolares e prisionais.

Foucault, refere que “(...) no século XIX, quando se quisesse utilizar populações rurais na indústria, será necessário apelar a congregações, para acostumá-los ao trabalho em oficinas; os operários são enquadrados em “fábricas-conventos” (1987, p. 128).

A instituição escolar torna-se um dos espaços privilegiados para tornar os “corpos dóceis”. O medo de castigos surge assim como um modo, uma estratégia para tornar os corpos mais dóceis e obedientes. Segundo as narradoras mais velhas, os castigos corporais, então, eram entendidos como “naturais” no processo de ensino e aprendizagem.

Como discute Foucault (1987), a disciplina aumenta as forças do corpo (em termos económicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). E ainda:

Trataríamos aí do “corpo político” como conjunto de elementos materiais e das técnicas que servem de armas, de reforço, de vias de comunicação e de pontos de apoio para as relações de poder e saber que investem os corpos humanos e os submetem fazendo deles objetos de saber (Foucault, 1987, p. 27).

A instituição escolar, nesses períodos, e para além deles, materializa essas vivências extremamente autoritárias na relação professor/professora e aluno/aluna, na relação inspetor e professor/professora, na relação pais/mães e escola, entre outras.

Como refere uma das narradoras do estudo:

O senhor inspetor vinha de surpresa ...

Ele olhava para os alunos, mas já sabia que os melhores se sentavam na fila da frente e os mais atrasados estavam lá atrás (Clara, nascida em 1921).

No Estado Novo o castigo físico além de legitimado socialmente, era encarado pela classe docente, como uma necessidade para que os alunos soubessem as lições “de cor e salteado” e era aplicado para que os alunos fossem submissos às professoras.

A revista *O Vintém das Escolas*, de 16 de Outubro de 1903 denuncia o uso de castigos corporais aplicados a crianças do ensino primário, como podemos observar através do seguinte relato:

Há meses, foi produzida queixa à polícia contra uma professora (...) que prendera no quintal a uma árvore, com uma corrente de ferro e um cinto de couro, o aluno Zacharias Monteiro, de 7 anos de idade.

Por sua vez, na revista *Pedagógica* de 27 de Março de 1904 são apresentadas sugestões sobre o tipo de castigos a impôr às crianças:

Veçamos: 1º a repetição de um exercício; 2º a repreensão, 3º a detenção na escola por tempo limitado; 4º passagem para um lugar inferior aquele em que estava; tudo isto, leva a criança a cumprir os seus deveres.

É de salientar nos discursos das professoras mais velhas a naturalidade com que se referem aos castigos físicos, evocando razões como o facto dos alunos serem distraídos e apresentarem-se pouco asseados. Estes e outros factores eram na maioria das vezes desencadeadores de uma punição física, ainda que a mesma não fosse muito forte. Neste sentido, parece-nos pertinente referir o estudo desenvolvido por Suárez Pazos (2004) em que as narradoras recordam que utilizavam as mãos como instrumento material de castigo e outras vezes recorriam a réguas, varas e outros instrumentos.

Batiam-lhes com a régua (Sta Luzia), porque faziam barulho, disparates e por estarem a conversar com os outros. Eu não os deixava conversar nas aulas (Ana, nascida em 1917).

Figura 42 - Réguas do castigo.



Origem: imagem cedida pela Professora Glória.

Figura 43 - Régua de Sta Luzia (Palmatória).



Origem: imagem cedida pela Professora Clara.

As penas corporais também se estendem a outros castigos como o estar de joelhos, estar de pé com os braços cruzados, bofetões, puxões de orelhas.

Nos primeiros tempos castigava as crianças com bofetões e régua, pois os programas eram extensos e exigiam percentagem de sucesso, senão tínhamos um raspanete e uma chamada de atenção se não passássemos os alunos, por isso os alunos tinham de aprender, era muito à base da memória (...) tinham muito que estudar. Quando a escola não chegava, levávamo-los para casa (Clara, nascida em 1921).

Punha-os de castigo de costas para os colegas e batia-lhes com uma régua, mas não lhes batia muito, para terem consciência que tinham feito asneiras. Dava-lhe umas bofetaditas. Não dava grandes castigos. A Olga Lourenço era a mais burra e brutinha. Punha-a de castigo perto do quadro. Ia ao quadro para fazer as letras (Ana, nascida em 1917).

O castigo era leve, não irem ao recreio, ficavam a fazer copias, e umas bofetadas. Lavava-os porque eram muito porcos. Punha uma bacia de água quente e a mais guicha lavava-lhes as orelhas e os cabelos. Iam para o quintal da minha casa estudar e na sala dava explicações aos adultos (Dora, nascida em 1942).

Como referem Barreto e Mónica “(...) uma vez que as crianças vinham ao mundo com a mácula do pecado original, a disciplina teria de ser férrea. (...) A palmatória nunca desapareceu das salas de aula” (1999, p. 638).

Ferreira critica o modo como era feito o ensino da religião católica:

Quando não sabíamos o Padre Nosso, o senhor professor batia-nos com o ponteiro nas mãos aos gritos, p. Amai-vos uns aos outros! Amai-Vos uns aos outros! E mais adiante afirma: A palavra de Deus, recebi-a já esvaziada (1973, p. 118).

Podemos ainda encontrar nos relatos das narradoras do nosso estudo aspetos que nos remetem para os castigos psicológicos, onde o recurso a sanções se materializa de diversas formas como ficar na sala de aula durante a hora do recreio, a separação dos colegas (virar as costas aos colegas olhando para a parede).

Noutras ocasiões na sala de aula existiam espaços destinados ao castigo, onde os alunos ficavam de costas para os colegas olhando para a parede, assim como se verificava uma forte segregação dos alunos com fraco rendimento escolar, através da existência de filas e/ou mesas de “burros” e dos “espertos”.

Os alunos estavam separados por filas. A fila dos mais burros e dos espertos (Ana, nascida em 1917).

O castigo era mais não ir ao recreio, ficavam dentro da sala a fazer um trabalho (Dora, nascida em 1942).

O castigo que lhes dou é um castigo psicológico, do género, quem não acabar esta ficha até ao intervalo fica sem intervalo, e aí eles chegam-me a dizer: Ó senhora professora, bata-nos, mas não nos tire o intervalo! Era a pior coisa que lhes podíamos fazer (Inês, nascida em 1960).

Usando a pressão psicológica e mantendo uma boa relação afetiva, não é preciso recorrer à autoridade. Geralmente quando os alunos são muito irrequietos, nós conseguimos dar-lhe a volta no aspeto afetivo. É por isso que eu gosto mais de trabalhar com o 1º ano, porque como são ainda muito pequeninos é a melhor fase de estabelecermos uma relação afetiva boa com eles. Tendo essa relação com eles consegue-se fazer milagres (Natércia, nascida em 1977).

Por vezes utilizava-se a escrita como um castigo para os alunos desenvolverem uma aprendizagem correta: se não soubessem a lição, copiavam-na várias vezes, se cometessem faltas de ortografia, faziam cópias...; se houvesse erros nas operações matemáticas, repetiam as contas ou copiavam a tabuada. Deste modo e como refere Suárez (2004b), num contexto de aprendizagem memorística e rotineira pouca diferença existia entre a realização de uma tarefa escolar e o cumprimento de um castigo, assim como se verificavam poucas diferenças entre o modo de ensinar e o modo de castigar.

Nem sempre este tipo de castigo estava relacionado com a falta cometida, já que o mau comportamento também podia ter como sanção copiar um texto (na sala não se fala), fazer contas ou memorizar uma lição.

Nos discursos das narradoras mais jovens, o castigo físico encontra-se fortemente desacreditado, o que vem a confirmar as teorias defendidas por Martínez de que “(...) existem motivos psicológicos que o desaconselham, (...) como sistema de correção eficaz” (1993, p. 59).

Nesta linha, parece-nos pertinente acrescentar os seguintes relatos:

Sempre que existem problemas com alguma criança (mau comportamento, falta de trabalho, má educação...) recorro sempre aos pais e, dependendo da situação, mudo a criança de lugar, aproveito os intervalos para falar em particular com ela, dar-lhe tarefas e responsabilidades diferentes... (Natércia, nascida em 1977).

Uma vez, depois de ter tentado de diversas formas evitar que o aluno (12 anos, 2º ano) dissesse asneiras no recreio e chamasse “nomes feios” aos colegas (era assim que eles o denunciavam) pedi a todos os meninos que trouxessem malaguetas para lhe esfregar na língua caso a cena se repetisse. Pensei que o António ficasse com medo e não repetisse as asneiras, mas enganei-me. No dia seguinte, empurrado pelos colegas lá chegou ele ao pé de mim, com um ar muito indiferente e altivo. Questionei-o e ele confirmou o que os outros diziam. Abriu a boca e esfreguei-lhe metade de uma malagueta na língua. Sorriu, tirou-me a malagueta da mão e mais duas que estavam na janela a secar e comeu-as calmamente, dizendo: “Todos os dias de manhã como pão com malagueta!” (Fátima, nascida em 1954).

A docência não se circunscreve apenas ao contexto da sala de aula, ou à relação entre docentes e alunos, o que nos leva a considerá-la numa perspetiva mais ampla, em que os processos de ensinar e aprender se enquadram num marco contextual e social específico. As famílias dos alunos, surgem assim como partes constitutivas do contexto social, desempenhando assim uma influência determinante no trabalho desenvolvido pelas professoras.

Segundo os discursos das narradoras mais velhas, no início do século XX a maioria das famílias não se relacionava com a escola, pois dada a conjuntura política não dispunham de meios para expressar a sua opinião. Por seu lado, as autoridades escolares pouco se preocupavam com as opiniões dos pais, pois estes, na sua maioria, eram considerados ignorantes. Quanto às famílias prestigiadas não colocavam os filhos nas escolas públicas, pois contratavam docentes para darem aulas particulares aos seus filhos.

Os discursos das narradoras mais velhas, nascidas na primeira década do século XX, sublinham ainda que no Estado Novo a ditadura não permitia o direito à associação de pais, o que contribuiu para o não incentivo destes e para a não consciencialização da importância da sua participação. Para Silva (citado por Sousa, 1998, p. 147), “(...) a legislação desde 1974 evoluiu do zero até à representação dos encarregados de educação com direito a voto”.

No entanto, segundo a opinião das professoras supra citadas, no início da década de oitenta, começou a valorizar-se nos discursos políticos a interação entre a escola-família. Este aspeto é também observado na circular nº 2 de 1982 da Direção Geral do Ensino Básico, em que “a aprendizagem deve desenvolver-se em constante contato com a vida no mais amplo conhecimento da interdependência homem-meio, permitindo um melhor aproveitamento pedagógico das relações Escola-família-comunidade”. Nesse sentido, encontramos nos relatos das narradoras exemplos de atividades e projetos desenvolvidos em parceria com as famílias no sentido de valorizar e enriquecer os saberes decorrentes das suas vivências.

Organizávamos com os encarregados de educação festas, convívios em épocas festivas (Dora, nascida em 1942).

No final do ano em colaboração com os pais organizávamos exposições de trabalhos realizados no âmbito do Projeto “O Valor do Azeite” (Hélia, nascida em 1959).

Figura 44 – Fotografia de professoras e encarregados de educação – década de setenta.



Origem: imagem cedida pela Professora Dora.

Para além dessas atividades a maioria das professoras referiram ainda a que se preocupavam em realizar reuniões com os pais e encarregados de educação, a fim de os sensibilizar para a vida escolar, debater problemas de natureza pedagógica e a orientação do trabalho escolar, assim como fornecer informações e esclarecimentos sobre os seus educandos.

É em qualquer dia, apesar de haver um dia fixo para atendimento. A única condição é a de não interromper as aulas (Glória, nascida em 1955).

(...) É uma relação muito familiar, conheço os pais todos, O contato é feito diretamente quando os pais vêm ter comigo, ou quando acho necessário, a meu pedido, por intermédio dos alunos (...)(Inês, nascida em 1960).

Há três reuniões de escola anualmente, no início de cada período. A participação é bastante boa, embora os pais compareçam mais na primeira (Natércia, nascida em 1977).

A este respeito parece-nos pertinente acrescentar que “os pais enquanto grupo interveniente no processo educativo, podem dar um apoio ativo às escolas e devem participar num conjunto de decisões que lhes dizem diretamente respeito” (Nóvoa, 1995, p. 26). Numa perspetiva individual, os pais podem ajudar a motivar e a estimular os seus educandos, associando-se aos esforços das professoras.

Neste sentido, as narradoras do estudo salientaram que procuravam sensibilizar os pais para o papel central que eles têm na educação dos seus filhos, na medida em que constituem modelos de identificação que contribuirão para a construção da identidade dos seus filhos.

Nos discursos das narradoras mais jovens do nosso estudo, são visíveis relatos que apontam para o facto de atualmente as políticas educativas enfatizarem uma maior aproximação da escola com o meio familiar em que a criança está inserida.

Na minha experiência pedagógica quotidiana envolvo constantemente os pais na participação ativa em projetos e atividades (Matilde, nascida em 1965).

Os pais gostam de interagir continuamente com a escola (Olga, nascida em 1978).

Nos relatos das narradoras são visíveis aspetos que nos permitem constatar que a escola como instituição beneficia com a aproximação da família. Tal como Sousa (1998) defende, os pais em casa já estão habituados a avaliar constantemente os seus filhos, pois observam o comportamento, as suas preocupações, preferências, hábitos, amizades e todos os tipos de comportamentos de acordo com o contexto em que se encontram. Desta forma podem descrever aos agentes educativos comportamentos e reações particulares dos seus filhos, contribuindo assim para uma melhoria da qualidade do processo educativo desenvolvido nas escolas.

Considerações

O trabalho que ora se conclui procurou desvendar algumas nuances do lado oculto da escola, através dos relatos de memórias e histórias de vida de professoras que lecionaram em diferentes períodos da história da educação em Portugal.

Do singular ao plural

Consideramos que as histórias de vida aqui narradas não são apenas memórias pessoais, mas constituem, elas próprias, a apropriação de um passado, comum ao dos outros (Brandão, 1999). Como sugere Antunes as “lembranças da escola não fazem parte somente do mundo infantil, mas encontram-se vivas nas histórias de vida de muitas professoras. Mas, em função de um longo processo em que sempre ouviram falar sobre elas e muito pouco sobre o poder instituído que as modelou, poucas vezes voltam a elas para refletir sobre o seu fazer docente” (2001, p. 58).

Nesta linha, os relatos de vida aqui narrados formam, como referimos anteriormente, um caleidoscópio de vidas (Stanley, 1992) que se cruzam e transmitem uma forma de pensar e estar em educação. São retratos de professoras que viveram em períodos sociais diferentes e por conseguinte com diferentes modelos e práticas pedagógicas, decorrentes das lembranças guardadas nas suas memórias.

Entrelaçando os fios das histórias de vida contadas na primeira pessoa pelas narradoras do estudo, consideramos pertinente salientar que, apesar de serem únicas e singulares, podem ser identificados nessas vidas alguns pontos comuns, que constituem aspetos centrais na construção e reconstrução da identidade das professoras do ensino primário. Como sublinha Dominicé (1988) a forma que damos à nossa vida assemelha-se ao conceito de identidade, uma vez que a identidade do sujeito mais não é que a subjetivação da mudança e a alteração permanente constitutiva da experiência humana (Malet, 1988). Neste sentido é de sublinhar nos discursos das narradoras a visibilidade de uma mudança ontológica, em que cada narradora, auto-refletindo sobre si mesma, vai (re)construindo a sua própria identidade ao longo de toda a sua história. O conceito de identidade está assim intimamente relacionado com o conceito de desenvolvimento, pois como acrescenta Malet, falar de desenvolvimento é falar de um “auto-movimento permanente em busca da identidade” (1988, p. 81), identidade esta que se constitui na mudança.

Salientamos que embora os relatos das narradoras não sejam lineares nem simétricos nos diferentes momentos das trajetórias de vida, permitem uma visão, senão global, pelo menos o mais aproximada possível da trajetória de vida pessoal e profissional destas professoras (Mizukami, 1996).

Interdependência entre a vida pessoal e profissional

É de salientar nos discursos das professoras a existência de uma interdependência entre a vida pessoal e profissional. Neste sentido, ao longo deste estudo, procuramos desvendar os significados que cada professora construía ao longo da sua trajetória, na medida em que algumas das recordações que as narradoras têm como alunas, se refletem atualmente na sua identidade pessoal e profissional. Muitas das narradoras, recordam como modelo a sua primeira professora do ensino primário. É ainda de destacar que grande parte das narradoras do estudo desde crianças convivem com os meandros da escola e através de influências familiares descobrem a sua motivação para a arte de ensinar.

Começamos pelas recordações das narradoras sobre as suas passagens pela escola enquanto alunas, pois as lembranças da escola não fazem apenas parte do mundo infantil, mas encontram-se presentes em muitas das histórias de vida de professoras. No entanto como sublinha Antunes, “em função de um longo processo em que sempre ouviram falar sobre elas e muito pouco sobre o poder instituído que as modelou, poucas vezes voltam a elas para refletir sobre o seu fazer docente” (2001, p. 58).

Outro aspeto que gostaríamos de evidenciar prende-se com o facto de verificarmos que as lembranças mais marcantes das narradoras relativamente á sua passagem na escola como alunas, se remetem ao seu fazer docente, o que nos permite concluir que os saberes experienciais (Tardif, 2002) a que nos referimos no segundo capítulo do enquadramento teórico desta tese, adquiridos durante a escolarização das narradoras e também produzidos na sua prática quotidiana como professoras, assumem um papel determinante na construção das suas identidades docentes.

Por sua vez, nos discursos das narradoras o casamento, onde a gravidez, o nascimento e a educação dos filhos surgem como preocupações muitas vezes em simultâneo com a fase de início da carreira e as naturais dificuldades de integração social e profissional.

Motivações subjacentes à escolha da carreira

Relativamente às motivações para a escolha da profissão é de salientar que a maioria das narradoras evocou a vocação como a motivação de eleição, aliada a razões de carácter económico (custos, duração da formação, proximidade entre a escola de formação e a residência) e social (sexo, idade e status), que determinaram grandemente a escolha desta profissão.

A importância do momento histórico na evolução das condições de exercício da profissão docente

As condições de exercício da profissão docente têm sofrido alterações em função das conjunturas políticas que em diferentes momentos históricos regularam as práticas das narradoras enquanto professoras. Neste sentido, são visíveis nos discursos das professoras mais velhas o quanto a sua prática docente era influenciada pelas diretrizes emanadas pelo ministério da educação e presentes, em distintas configurações, nos programas e manuais escolares do ensino primário.

Outro aspeto que consideramos pertinente evocar diz respeito às alterações nas relações pedagógicas e educativas desenvolvidas pelas narradoras do estudo. Nos relatos das narradoras salientam-se aspetos que nos permitem constatar uma preocupação com a relação pedagógica com os alunos, onde nos relatos das narradoras mais velhas, o recurso à punição /castigo físico era entendido como natural e por sua vez legitimado social e profissionalmente. No entanto, as narradoras mais jovens, não evocam o castigo físico, salientam sim a importância do diálogo intercultural, como a estratégia mais utilizada na relação pedagógica que estabelecem diariamente com os seus alunos (Peres, 1999).

No entanto o papel destas professoras não se resumia apenas à questão pedagógica, pois sobressaem nos discursos aspetos que nos permitem analisar a relação educativa que estas desenvolvem com a comunidade local. Nos relatos das narradoras mais velhas, destacam-se as preocupações destas com a educação/formação dos adultos não escolarizados, a participação em festas e atividades recreativas e culturais realizadas em determinadas épocas festivas, assim como a participação conjunta em cursos de culinária a fim de conhecer as tradições e costumes das “gentes da terra”.

Com a proliferação dos meios de transporte, verificou-se que ao longo dos tempos as professoras se deslocam diariamente para as escolas de automóvel, pelo que deixam de poder vivenciar certas experiências decorrentes do facto de residirem longe do meio em que lecionam. No entanto, evocaram as alterações nos discursos das políticas educativas, uma vez que apelam constantemente para a necessidade de uma estreita ligação entre a escola e a comunidade local, na medida em que a escola deve ser cada vez mais um veículo de transmissão cultural e educativa.

Vidas quotidianas nas escolas rurais

Outro dos aspetos marcantes nos discursos das narradoras do estudo prende-se com a dificuldade latente em ser professora em determinados momentos históricos em Portugal. Verificamos que todas as narradoras do estudo iniciaram a sua prática docente em escolas isoladas, essencialmente rurais, com más condições físicas, humanas e pedagógicas. Por sua vez, outro dos constrangimentos implícitos prende-se com o facto da maioria delas se sentir condicionada a residir no local onde exercia a docência, longe do seu ambiente familiar, uma vez que estas escolas se situavam a alguns quilómetros da sua residência e com condições físicas e atmosféricas adversas.

Esta situação condicionou o desenvolvimento de certas oportunidades sociais e culturais, na medida em que as narradoras apenas podiam conviver com algumas colegas (quando existiam) e com o Pároco, que por sua vez, lhes solicitava colaboração na preparação e desenvolvimento de sessões de catequese às crianças e jovens da localidade onde estavam a lecionar.

É visível nos discursos das narradoras mais velhas a presença de um sentimento de comprometimento face à importante missão que, como educadoras, exerciam em termos educativos e culturais, nas localidades por onde passaram ao longo da sua carreira. No entanto, os discursos das narradoras deixam transparecer alguma angústia pelo facto de terem sentido alguns constrangimentos decorrentes do facto de serem mulheres, pois sentiram um forte controlo social por parte do sector central, que foi regulamentando ao longo das décadas, incidindo em aspetos como o comportamento moral e os deveres da classe docente, assim como algumas recomendações no que concerne à compostura dos trajes e à proibição do uso de maquilhagem no rosto (“Escola Portuguesa”, nº 153, de 30 de Setembro de 1937).

Constrangimentos e fontes de satisfação ao longo da carreira

Nos percursos de ser professoras foi nossa intenção dar a conhecer as fases mais marcantes no ciclo de vida das narradoras do estudo tendo por base o trabalho realizado por Gonçalves (1995) e Huberman (1988; 2000) relativamente às etapas da carreira docente. Neste sentido, consideramos pertinente destacar que este estudo vem ao encontro de alguns dos resultados apresentados por Gonçalves (1995).

Nesta linha de análise, verificamos que os primeiros anos da carreira são caracterizados por sentimentos de instabilidade, insegurança e incertezas, decorrentes das dificuldades e em alguns casos de inexistência de meios de transporte; a distância que

medeia entre a escola e a residência/família e o isolamento de grande parte das escolas rurais em que as narradoras do estudo desenvolveram a sua prática docente. A estes sentimentos, acresce atualmente um outro factor que está intimamente relacionado com as dificuldades de colocação de professores sentimentos estes que têm vindo a ser expressos sobretudo pelas narradoras mais jovens. Por outro lado, verificamos que as narradoras recordam esta fase com um sentimento de entusiasmo e de descoberta da profissão que a maioria desejou.

Outro dos momentos marcantes na trajetória das narradoras do estudo prende-se com os últimos anos da carreira, sendo de destacar nos discursos de algumas narradoras, a existência de um distanciamento afetivo e sereno, onde as professoras começaram a sentir necessidade de um desinvestimento para com a profissão, verificando-se um distanciamento afetivo das suas práticas docentes. No entanto, outras das narradoras, elegem esta fase como a de eleição pois foi o período em que alcançaram maior serenidade no contexto profissional. Este sentimento de serenidade levou grande parte das narradoras do estudo a um desinvestimento progressivo na profissão, através da preparação para a aposentação, começando a dedicar mais tempo á sua vida pessoal e aos interesses daí decorrentes.

A relação pedagógica com os alunos é outro dos aspetos evidenciados pela maioria das narradoras do estudo, as quais salientam a afetividade como uma necessidade intrínseca ao ato de educar.

Por sua vez, a partilha de saberes e o trabalho colaborativo, são outros dos aspetos evocados nos discursos das narradoras do estudo, pois como referem “é muito importante a troca de saberes e saberes fazer entre as colegas” (Dora, nascida em 1942).

Outro dos constrangimentos que sobressaem nos discursos prende-se com as parcas condições de trabalho que desde sempre existiram nas escolas rurais, sendo de destacar às más condições físicas e materiais da maioria das escolas, a inexistência de material didático e a inadequação do mobiliário às faixas etárias das crianças assim como as condições de higiene das escolas, uma vez que em muitas dela não existiam auxiliares de ação educativa para executar essas tarefas. É de salientar que algumas destas questões foram contornadas pelo facto de na atualidade as escolas se encontrarem agrupadas em Agrupamentos de Escolas e Centros Escolares, apetrechados com equipamentos pedagógico-didáticos e higiénico-sanitários mais adequados. No entanto esta situação originou uma cada vez maior necessidade por parte das narradoras de formação sobretudo no domínio das Tecnologias da Informação e Comunicação, uma vez que manifestam interesse em responder da melhor forma aos interesses prementes dos alunos no que concerne á comunicação multimédia. A este respeito é de salientar nos discursos das professoras mais jovens que a oferta formativa por parte dos Centros de Formação de Professores está a aumentar e que se começa a verificar uma preocupação por parte do

Dirigentes das Escolas em identificar as necessidades de formação sentidas pelos docentes, a fim de lhes proporcionar respostas adequadas a fim de colmatarem essas mesmas necessidades.

Reflexões finais

Valorizar as histórias de vida, como as que ouvimos durante a nossa pesquisa, tem sido uma das saídas sugeridas por Nóvoa para a produção de um pensamento pedagógico sobre a profissão docente:

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de fazer com a nossa maneira de ser (1992, p. 9).

A nossa intenção com este estudo foi desocultar um conjunto de intersubjectividades, “chegar ao desconhecido, ao ‘não visto’ ou, melhor dizendo, somente ao ‘entrevisto’. O ‘entrevisto’ é justamente o ‘visto imperfeitamente’, o ‘mal visado’, o apenas ‘previsto’, ou ‘pressentido’ numa tentativa de recolha de mais informação (...)” (Pais, 1993, p. 61).

Gostaríamos ainda de salientar que este estudo apresenta algumas limitações decorrentes de constrangimentos da nossa vida quotidiana (pessoal e profissional) que nos impediu de aprofundar determinados conteúdos presentes nos relatos evocados pelas narradoras do nosso estudo. Poderia ser pertinente termos cruzado metodologicamente a técnica da entrevista (auto)biográfica com os diários de aula, pois como sugere Zabalza:

escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É além disso uma forma de aprender (2004, p. 10).

Este e outros aspetos deste estudo mostram as fragilidades da pesquisa por nós efetuada. Ao reconhecê-las, reafirmamos que todo o estudo é “provisório e aberto”, oferecendo elementos (a serem questionados ou aprofundados) que estimulam novas investigações que gostaríamos de continuar a desenvolver.

No entanto, estamos conscientes de que todo este processo investigativo constituiu para nós uma oportunidade de grande aprendizagem e satisfação pessoal, pois,

permitiu-nos por um lado, descobrir diferentes olhares, diferentes trajetórias, demonstrando o papel crucial que estas professoras desempenham na educação e por outro possibilitou-nos aprofundar conhecimentos metodológicos indispensáveis à melhor compreensão desses mesmos olhares.

Partilhamos das ideias de Bolívar et al. (2002), de que é importante configurar os discursos narrados numa história de vida que una e dê significado aos mesmos, sem manipular a voz dos participantes. Para os autores supra referidos, isso possibilita aos leitores vivenciarem os acontecimentos narrados na primeira pessoa.

Outro aspeto que gostaríamos de evidenciar prende-se com o facto deste trabalho não ser dado como concluído, na medida em que cada vez que relemos as narrativas das narradoras do estudo, encontramos uma riqueza de conteúdo distinta daquela que enunciámos. Este aspeto sublinha aquilo que diversos autores têm vindo a proferir de que é necessário dar voz à classe docente, desvendando assim diversas nuances do lado oculto da escola. Nesse sentido, a pesquisa narrativa, além de colaborar para o desenvolvimento profissional dos professores, contribui para uma maior valorização dos mesmos, uma vez que prima pela compreensão dos sujeitos, dos mundos vividos por eles, a partir dos seus olhares.

Referências

- Abraham, A. (1984). Témoignages du vécu des femmes enseignantes. In Ada Abraham (Ed.) *L'Enseignant est une Personne*. Paris: Les Editions ESF.
- Adão, A. (1984). *O Estatuto sócio-profissional do professor primário em Portugal (1901-1951)*. Oeiras: Instituto Gulbenkian da Ciência.
- Adão, A. (1993). A história da profissão docente em Portugal: balanço da investigação realizada nas últimas décadas. in A. Nóvoa e R. Berrio (eds), *A história da educação em Espanha e em Portugal – investigações e atividades*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 123-135.
- Afonso, A. J. (2001). A redefinição do papel do Estado e as Políticas Educativas- elementos para pensar a transição, *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 37, pp. 33-48.
- Aierbe, A. et al. (2007). Un estudio sobre las historias de vida de adultos, in Medrano, C. (coord.) *Las Historias de Vida – implicaciones educativas*. Buenos Aires: Alfagrama, pp. 103-119.
- Albarelo, L. et al. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Almeida, J. F. e Pinto, J. M. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Almeida, J. S (1998). *Mulher e Educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- Almeida, M. (1995). As histórias de vida enquanto procedimento de pesquisa sociológica, reflexões a partir de um processo de pesquisa. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 44, pp. 125-141.
- Alves, F. C. (1991) *A satisfação/Insatisfação Docente. Contributos para um estudo da satisfação/Insatisfação dos professores efectivos do 3.º ciclo do ensino básico e do Ensino Secundário do Distrito de Bragança*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – texto policopiado.
- Alves, F. C. (1997). A (in)satisfação dos professores: estudo de opiniões dos professores do ensino secundário do distrito de Bragança. In Estrela, M. T. (org.) *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, pp. 81-115.
- Alves, F. C. (2001). *A dimensão preocupacional dos professores*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Alves, F. C. (2002). A voz dos Professores na Primeira Pessoa – relatos da vida profissional sobre o maior êxito e o maior fracasso. *EduSer*, pp. 35-64.
- Antunes, H. S. (2001). *Ser aluna, ser professora: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Araújo, H. (1990). As mulheres professoras e ensino estatal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29.
- Araújo (1995). As professoras primárias e as suas histórias de vida: das origens aos primeiros anos de vida profissional. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 3.

- Araújo, H. (2000). *Pioneiras na educação: As professoras primárias na viragem do século, 1870-1933*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Arends, R. (2000). *Aprender a ensinar*. Lisboa: MC Graw-Hill.
- Arroyo, M. (2000). *Ofício de mestre – imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes.
- Atkinson, R. (1998). *The life story interview*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Atkinson, R. & Delamont, S. (1985). Socialization into teaching: the research which lost its way. In *British Journal of sociology education*, V. 6, nº 3, pp. 307-322.
- Ball, S. J. & Goodson, I. F. (1985). Understanding teachers: concepts and contexts. In S. J. Ball & I. F. Goodson (Ed.). *Teachers lives and careers*. Philadelphia: The Falmer Press, pp. 1-26.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreto, A. e Mónica, M. F. (Coords). (1999). *Dicionário de História de Portugal*. Lisboa: Livraria Figueirinhas.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. (1990). *Escola Primária Portuguesa – Quatro histórias de liberdade*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ben-Peretz, M. (1996). Women as teachers: Teachers as women. In I. Goodson and A. Hargreaves (Ed.) *Teacher's professional lives*. London: Falmer Press, pp. 178-186.
- Bento, M. C. L. (1999). Conceções dos alunos e professores sobre o manual de língua materna. In Rui Vieira de Castro, José Silva & M^a de Lourdes Sousa (orgs.). *Manuais escolares, estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre os manuais escolares*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris: Ed. Nathan.
- Betti, I. C. ; Mizukami, M. G. N. (1997). *História de vida: trajetória de uma professora de educação física*. Motriz: Rio Claro, v. 3, nº 2, pp. 18-25
- Bogdan, R & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. et al. (dir.) (1999). *Ciclos de vida profesional del profesorado de secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao: Mensajero
- Bolívar, A.; Domingo, J. e Fernández, M. (2001). *La Investigación Biográfico-Narrativa en Educación – Enfoque e Metodología*. Madrid: Ed. La Muralla.
- Bombasarro, L. C (1992). *As fronteiras da epistemologia: como se produz o conhecimento*. Petrópolis: Vozes.
- Borges, C. M. F. (2002). *O(a) professor(a) da Educação Básica de 5^a. a 8^a. série e seus saberes profissionais*. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica. (Tese de Doutorado em Educação).
- Borrajó, G. (2003). Alicia López Pardo – La magia de la escuela rural. *Cuadernos de Pedagogia*, nº 325, pp. 44-49.
- Bosi, E. (2001). *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Brandão, M. (1999). *Modos de Ser professor: na escola preparatória e secundária dos últimos trinta anos*. Lisboa: Educa.

- Brannen, J. (1992). Combining qualitative and quantitative approaches: an overview, in Brannen, J. (ed.) *Mixing Methods: qualitative and quantitative research*. Ashgate, pp. 3-37.
- Bruner, J. (1987). Life as narrative, *Social Research*, 54, pp. 11-32.
- Bruner, J. (1988). *Realidade Mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruschini, C. (1978). Mulher e trabalho, engenheiras, enfermeiras e professoras, in *Cadernos de Pesquisa*, nº 27, pp. 3-18.
- Bruschini, C. & Amado, T. (1988). Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo, nº 64, pp. 4-13.
- Burden, P. R. (1990). Teacher development. In W. R. Houston, M. Haberman & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education*. New York: MacMillan, pp. 311-327.
- Burke, P. et al. (1984). *Teacher Career Stages; Implications for Staff Development*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Campelo, M. E. C. H. (2001). *Alfabetizar crianças – um ofício, múltiplos saberes*. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Canário, R. (2001). *A prática profissional na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Candeias, A. (1994). *Educar de outra forma. A escola oficina nº 1 de Lisboa 1905-1930*. Lisboa: Coleção memórias da educação.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cárter, K. (1993). The place of store in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22(1), pp. 5-12.
- Castro, R. V. (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Catani, M. & Mazé, S. (1982). *Tante Suzanne: une histoire de vie sociale*. Paris: Méridiens/Klincksieck.
- Cavaco, M. H. (1983). *Ser Professor em Portugal*. Lisboa: Ed. Teorema.
- Cavaco, M. H. (1995). *Investigar para aprender. Trabalho de Campo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires: Histoire et actualité*. Paris : Hachette Education.
- Clandinin, D., Connelly, F., (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and teacher education*, v.13, n.7, pp.665-674.
- Clandinin, D., Connelly, F. (1999). *Narrative inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Clandinin, J. Connelly, M. (2006). Narrative inquiry, in J. L. Green, G. Camilli & P. Elmore (eds.) *Handbook of complementary methods in education research* (3ª ed.). Mahwah, N J: Lawrence Erlbaum, pp. 477-487.
- Cohen, L. e Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S. A.
- Collier, J. (1957). Photography in Anthropology: A report on two experiments, *American Anthropologist*, nº 59, pp. 843-859.
- Connelly, F. e Clandinin, D. (1990). Stories of experience and narrative inquiry, *Educational Researcher*, 19, pp. 2-14.

- Connely, F. e Clandinin, D. (1995). *Teacher's Professional Knowledge Landscape: secret, sacred and cover stories*. New York: Teachers College.
- Connely, F. e Clandinin, D. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19, 2-14.
- Connely, F. e Clandinin, D. (1995). *Teacher's Professional Knowledge Landscape: secret, sacred and cover stories*. New York: Teachers College.
- Coninck, F.; Godard, F. (1990). L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation – les formes temporelles de la causalité, in *Revue française de sociologie*, Janeiro- Março, vol. XXXI (1) pp. 23-53.
- Clandinin, D. J. (1985). Personal practical Knowledge: A study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry*, 15(4), pp. 361-385.
- Claninin, D. J. Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Connelly, M.; Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigação narrativa. In: Larrosa, J. et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa e educación*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Cortazzi, M. (1993.) *Narrative Análisis*. London: The Falmer Press.
- Cortês, L. (1988). *Escola, Sociedade, que relação?*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Cremades, R. (1999). *Nadie olvida a un buen maestro*. Madrid: Espasa.
- Delors, J. et al. (2001). *EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez.
- Demartini, Z. & Antunes, M. F. (1991). *Magistério primário no contexto da primeira república*. São Paulo: CERU/Fundação Carlos Chagas.
- Denzin, N. K. (1995). On hearing the voices of educational research. *Curriculum Inquiry*, 25(3), 313-329.
- Digneffe, F. (1997). Do Individual ao Social: a abordagem biográfica, in L. Albarello et al. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 203-245). Lisboa: Ed. Gradiva.
- Diniz, M. A. (1993). *As fadas não foram à escola*. Porto: Edições Asa.
- Dominicé, P. (1988). O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais, in A. Nóvoa & M. Finger (Eds.) *O Método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, pp. 51-61.
- Dubar, C. (1997). *A Socialização. Construção das Identidades Sociais e profissionais*. Porto: Porto.
- Du Bois, B. (1983). Passionate scholarship: Notes and values, knowing and method in feminist social science. In G. Bowles & R. Duelli-Klein (org.) *Theories of women's studies*. London: Routledge & Kegan Paul, pp. 105-117.
- Elbaz, F. (1991). Research on Teachers Knowledge: The Evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23 , pp. 1-19.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (Org.) (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, R. (1978). *O Pensamento Pedagógico em Portugal*. Lisboa: ICALP.
- Ferrarotti, F. (1983). *Histoire e Histoires de vie*. Paris: Livrarie des Méridiens.

- Ferrarotti, F. (1988). Sobre a autonomia do método biográfico, in A. Nóvoa & M. Finger (orgs). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, pp. 18-34.
- Ferreira, J. G. (1973). *Poesia V*. Lisboa: Portugalia.
- Flecha Garcia, C. (1997). La vida de las maestras en España. *História de la Educación* (16), pp. 199-222.
- Flores, M. A. (1997). *Problemas e Necessidades de Apoio/Formação dos professores principiantes – um estudo exploratório (Dissertação de Mestrado)*.
- Flores, M. A. (1999). (Des)ilusões e paradoxos: a entrada na carreira na perspetiva dos professores neófitos, in *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), pp. 171-204.
- Flores, M. A. & Shiroma, E. (eds.) (2002). *Teacher professionalisation in Portugal and Brazil: What do the policy documents tell?*. Nottingham: University of Nottingham.
- Fonseca, S. G. (1997). *Ser Professor no Brasil – História oral de vida*. Campinas: Papirus.
- Fontana, R. A. (2000). *Como nos tornamos professoras*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Fonte, R. (2004). *Os olhos da ponte*. Vigo: Xerais.
- Fontoura, M. M. (2000). *Projeto Educativo de Escola: um desafio à organização curricular na escola*. Tese de Doutoramento apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa..
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of american teachers: a developmental conceptualization, *American Educational Research Journal*, 29, pp. 325-249.
- Furió, C.J. (1994). *Tendencias actuales en la formación del profesorado de ciencias*. Enseñanza de las Ciencias, [s.l], v.12, n.2, p.188-199.
- Frank, M. T. (1992). L’histoire orale et l’éducation, *Histoire de L’Education*, nº 53, pp. 13-40.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Freire, P. (2003). *Professora Sim, Tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d’água.
- Freitas, M. T. A. (org.) (2000). *Memórias de Professoras: história e histórias*. Juiz de Fora/São Paulo: Ed. UFJF.
- Garcia, M. T. G. (1999). Auto-imagem na aposentadoria: mito e realidade, *A Terceira Idade*, São Paulo, ano 10, nº 16, pp. 34-45.
- Gauthier, C. et al. (1998). *Por uma teoria da Pedagogia*. Ijuí: Unijuí.
- Gerard, F. M & Roegiers, X. (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora, 4ª edição.
- Giddens, A. (1998). *A Constituição da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Gil, A. C. (1995). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas.
- Gonçalves, J. A. (1995). A carreira das professoras do ensino primário, in A. Nóvoa (org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 141-170.
- Goodson, I. F. (ed) (1992). *Studying teacher’s lives*. London: Routledge.
- Goodson, I. F. & Hargreaves, A. (Eds.) (1996). *Teacher’s professional lives*. London: Falmer Press.
- Goodson, I. F. (2004). (Ed). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Grácio, R. (1973). *Educação e educadores*. Lisboa: livros horizonte.
- Grawitz, M. (1993). *Méthodes des Sciences Sociales*. Paris: Editions Dalloz, pp. 532-565.

- Gudmundsdottir, S. (1996). The teller, the tale, and the one being told: the narrative nature of the research interview. *Curriculum Inquiry*, 26(3), pp. 293-305.
- Halbwachs, M. (1990). *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice.
- Hargreaves, A. (1993). La reforma curricular y el maestro. *Cuadernos de Pedagogia*, nº 211, pp. 50-54.
- Hargreaves, A. (1996). *Professorado, cultura y posmodernidad: cambian los tiempos, acmbia el professorado*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1997). La investigación educativa en la era pós-moderna. *Revista de Eduacción*, nº 312, pp. 111-130.
- Hargreaves, A. (1997). The four ages of professionalism and professional learning. *UNICORN*, 23 (2), pp. 86-108.
- Hauptert, B. (1994). Objektiv- hermeneutische Fotoanalyse am Beispiel von soldatenfotos ausdem zweiten weltkrieg, in D. Garz(ed.) *Diewelt als text*. Frankfurt: Suhrkamp, pp. 281-314.
- Hiernaux, J.-P. (1997). Análise estrutural de conteúdos e modelos culturais: aplicação a materiais volumosos, in L. Albarello *et al. Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, pp. 156-202.
- Huberman, M. (1988).Teacher careers and school improvement. *Journal of Curriculum Studies*, 20, pp. 119-132.
- Huberman, M. (1989).The professional life cycles of teachers. *Teacher College Records*, Vol. 91, pp. 31-57.
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Qurriculum 2*, pp. 139-159.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teacher 's*. New York: Teachers College.
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.) (2000). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, pp. 31-61.
- Kaufmann, J. C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris: Ed. Nathan.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers professional development. *Teaching and Teacher Education*, vol. 9, 5/6, pp. 443-456.
- Kelchtermans, G. (1994). A utilização da biografia na formação de professores. *Aprender*, 8, pp. 5-20.
- Knowles, J. G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del professorado en formación y en sus primeros años de docencia – ilustraciones a partir de estudios de caso. Ivor Goodson (ed.) *Histórias de Vida del Professorado*. Barcelona: Octaedro, pp. 149-205.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Jesus, S. N. (2002). *Perspetivas para o bem-estar docente – uma lição de síntese*. Porto: Edições ASA.
- Lalanda, P. (1998). Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica. in *Análise Social*, vol. XXXIII (148), pp. 871-883.
- Laqueur, T. (1990). *Making sex: body and gender from the Greeks to Freud*. Cambridge: Harvard University Press.

- Larrosa, J. (Ed.) (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- LeGrand, M. (1993). *L'approche biographique. Théorie Clinique. Marsella: Hommes et perspectives*.
- Leithwood, K. (1992). The Principal's Role in Teacher Development, In M. Fullan e A. Hargreaves. *Teacher Development and Educational Change*, The Falmer Press, London, pp. 86-103.
- Lima, M. M. L. (1996). Magistério, a condição feminina: um estudo sobre a construção do género no ICEIA. (Dissertação de mestrado em Educação Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Lopes, A. et al. (2004). Estudo exploratório sobre o currículo de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1º CEB: indícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu currículo de formação, in *Revista Portuguesa de Educação*, 17(1), pp. 63-95.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago.
- Ludke, M & Mediano, Z. D. (1994). A socialização profissional dos professores – Relatório de pesquisa. Departamento de Educação, PUC Rio.
- Maffesoli, M. (1988). *Le temps des tribus. Le déclin de l'individualisme dans les sociétés modernes*. Paris : Klincksieck.
- Magalhães, M. J. (1998). *Movimento feminista e educação*. Oeiras: Celta Editora.
- Magalhães, M. J. et al (1991). *História de vida de uma operária da indústria corticeira. Construção de identidades femininas através de diferentes processos educativos*. Lisboa: Grafis.
- Magalhães, J. (1999). Um apontamento para a história do manual escolar – entre a produção e a representação, In Rui Vieira de Castro, José Silva & Mª de Lourdes Sousa (orgs.). *Manuais escolares, estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre os manuais escolares*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Malet, R. (1998). *L'identité en formation*. Paris: L'Harmattan.
- Marcelo, C. (1998). Aprender a enseñar y inserción profesional. *Aprender*, 21, pp. 53-78.
- Marco, A (2002). *Mulleres e educación en Galiza. Vidas de mestras*. Coruña: Edicións do Castro.
- Marre, J. L. História de vida e método biográfico. *Cadernos de Sociologia*,
- Martínez, B. (1993). *Os castigos na educação*. Porto: Porto Editora.
- Matos, H. (2000). Manual em Estado Novo, In *Expresso*, 9 de Setembro.
- Mattoso, J. (1993). *História de Portugal*. Lisboa: Círculo de leitores
- McDonald, J. P. (1992). *Teaching: Making sense of an uncertain craft*. New Yorg: Teachers college Press.
- Medio, D. (1993). *Diario de una maestra*. Madrid: Castalia.
- Mies, M. (1983). Towards a methodology for feminist research. In G. Bowles & R. Duelli-Klein (org.) *Theories of women's studies*. London: Routledge & Kegan Paul, pp. 117-140.
- Miguéis, J. R. (1988). *A Escola do paraíso*. Lisboa: Estampa.
- Ministério da Educação Nacional (1958). *Livro de leitura da 1ª classe*. Porto: Educação Nacional.

- Mizukami, M. G. (1996). Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional, in Reali, A. M. M. R. & Mizukami, M. G. N. (Org.) *Formação de professores: tendências actuais*. São Paulo: Edufscar.
- Moita, M.C. (2000). Percursos de Formação e de Trans-Formação, in António Nóvoa (org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 111-140.
- Mónica, M. F. (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Ed. Presença.
- Monteiro, A. (1975). *Educação – Ato Político*. Porto: Ed. O Professor, Lda.
- Montero A. A. (1992). *Diagnóstico de necesidades formativas de los docentes*. Sevilla,
- Montero, M. L. (1987). Las Necesidades Formativas de los Profesores como Enfoque de la Formación en Servicio: Análisis de una Investigación, in *Revista Investigacion Educativa*, vol.5, nº9, pp. 7-31.
- Montero, M. L. (dir.) (1990). *O Profesorado de Enseñanzas Medias diante da sua Formação en exercicio*. Santiago, Memoria de Investigación.
- Morgado, J. C. (2004). *Manuais Escolares*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- Nelson, M. (2004). La historia oral como forma de reconstrucción de las experiencias de las maestras en Vermont, 1900-1950, Ivor Goodson (ed.) *Histórias de Vida del Profesorado*. Barcelona: Octaedro, pp. 223-243.
- Novaes, M. E (1991). *Professora primária: mestra ou tia*. São Paulo: Cortez.
- Nóvoa, A. (1986). *Do mestre-escola ao professor do ensino primário – subsídios para a história da profissão docente em Portugal*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Nóvoa, A. (1987). *Le Temps des Professeurs. Analyse sócio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII-XX)*, 2 Vols. Lisboa : Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Nóvoa, A. (1988). A república e a escola. Das intenções generosas ao desengano das realidades. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (3), pp. 29-60.
- Nóvoa, A. (1989). *Os professores Quem são? Onde vêm? Para onde vão?*. Lisboa: Instituto Superior de Educação Física.
- Nóvoa, A. (coord.) (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1994). *Política Educativa em Portugal*. Venda Nova: Bertrand.
- Nóvoa, A. (org.) (1995). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Ortés, J. (1998). *Vivencias de una maestra*. Madrid: Narcea, S.A Ediciones.
- Otero, L. (1997). *Gris marengo*. Barcelona : Plaza y Janés.
- Pais, J. M. (1993). *Culturas Juvenis*. Lisboa: INCM.
- Pais, J. M. (2002). *Sociologia da vida quotidiana. Teorias, métodos e estudos de caso*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto : Areal Editores.
- Peres, A. N. (1999). *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade?*. Porto: Profedições.
- Peterson, P. D. (2003). *O Professor do ensino básico – perfil e formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pimenta, S. G. (1999) *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: Pimenta, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.
- Pineau, G. & Le grand, J. (1993). *Les histoires de vie*. Paris : PUF.

- Pinotti, E. & Ribeiro, F. D. (1998). *A profissão docente: um estudo de caso exploratório sobre o professor de matemática no ensino universitário. Uma abordagem pela análise do seu discurso*. Florianópolis: Ed. da UFSC
- Poirier, J.; Clapier-Valladon, S. e Raybaut, P. (1995). *Histórias de Vida – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Ponte, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional, in *Actas do ProfMat 98*. Lisboa: APM, pp. 27-44.
- Porlán -Ariza R. *et al.* (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, [s.l], v. 15, n.2, pp. 155-171.
- Postic, M. (1984). *A Relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora Lda.
- Pujadas Muñoz, J. J. (1992). *El método biográfico: el uso de historias de vida em ciencias sociales*. Madrid: CIS.
- Pujol, D. (1996). *Quan jo anava a estudi*. Girona: Col-legi-Public"El Serrat" de Siurana.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rangel, M. (1997). Análise de conteúdo e a análise do discurso como metodologias de pesquisa de representação social, in A. Estrela e J. Ferreira (Orgs.). *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação*. Porto: Porto Editora, pp. 471-498.
- Reichardt, C. & Cook, T. D. (1986). *Métodos cualitativos e cuantitativos em investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Reissman, C. K. (2002). Narrative Analysis. In A. M. Huberman & M. B. Milles (eds.) *The qualitative researcher's companion*. Thousand Oaks, C. A: Sage, pp. 217-270.
- Reissman, C. K. (2004). Narrative Analysis. In M. S. Lewis-Beck, A. Bryman & T. Futing Liao (eds.) *Encyclopedia of social science research methods*. London: Sage, pp. 705-709.
- Salgueiro, A. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana: un estudio etnográfico*. Barcelona: Octaedro.
- Sampaio, J. S. (1975). O ensino primário 1911 – 1969 Contribuição monográfica. Vols I, II, III, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, A. R.; Luporini, T. J. (2003). Uma reflexão sobre a feminização no magistério, in UNOPAR Cient., Ciências Humanas e Educacionais, Londrina, v. 4, pp. 17-23.
- Sarmiento, M. J. (1994). *A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, M. J. (1998). Escola primária: sedimentação normativa e mudança organizacional, *Inovação*, pp. 33-52.
- Saviani, D. (1996). *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez Editora.
- Sforni, M. s. (1996) *A feminização do corpo docente na democratização do ensino do século XIX*. Dissertação de mestrado – Universidade estadual de Maringá, Maringá.
- Silva, M. de L. (1997). A docência é uma ocupação ética, in M. T. Estrela (org.) *Viver e construir a profissão docente*, Porto: Porto Editora, pp. 161-190.
- Silva, M. M. (1998). *Professores e Prática Pedagógica na escola de massas*. Lisboa: Texto Editora.

- Smith, L. M. (1994). Biographical method, en K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 286-305.
- Sousa, L. (1998). *Crianças (Con) Fundidas entre a Escola e a Família*. Porto: Porto Editora.
- Stanley, L. (1992). *The Auto/biographical – the theory and practice of feminist auto/biography*. Manchester: Manchester University Press.
- Stoer, S. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal: 1970-1980, uma década de tradição*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Suárez Pazos, M. (1998). Relatos de Mulleres. A Vida nos Colexios de Monxas, in Caruncho, C. Y Mayobre, P. (coords.) *Novos Dereitos: Igualdade, Diversidade e Disidencia*. Coruña: Tórculo, pp. 85-105.
- Suárez Pazos, M. (2002). Historias de Vida y Fuente Oral. Los Recuerdos Escolares, in A. Escolano Benito e J. M. Hernández Díaz (coords.) *La Memoria y el Deseo. Cultura de la Escuela y Educación Deseada*. Valladolid: Tirantlo Blanch, pp. 108-133.
- Suárez Pazos, M. (2004a). O camiño de ida e volta á escola. Crónicas autobiográficas da escola rural galega. *Innovación Educativa*, nº 14, 357-367.
- Suárez Pazos, M. (2004b). Los castigos y otras estrategias disciplinarias vistos através de los recuerdos escolares, *Revista de Educación*, nº 335, pp. 429-443.
- Tardif, M. et al. (1991). Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria da Educação*, nº 4, pp. 215-233.
- Tardif, M. (2000). Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjectividade, prática e saberes do magistério, in Candau, V. M. (org.) *Didáctica, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: PR&A.
- Tardif, M. (2002). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Teodoro, A. (1982). *O sistema educativo Português. Situação e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Teodoro, A. (1999). Crise de identidade nos papéis e na formação de professores: quatro tópicos a partir de uma leitura sociológica. In Justino Magalhães e Agustín Escolano (Ed.) *Os Professores na História*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Torales, M. (2006). *A práxis da Educação Ambiental como processo de decisão pedagógica*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela (Dissertação de Doutoramento).
- Tormenta, J. (1996). *Manuais Escolares – Inovação ou Tradição?*. Lisboa: IIR.
- Vala, J. (2001). A análise de conteúdo, in A. S. Silva & J. M. Pinto (eds.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128.
- Valli, L. (1992). Beginning teacher problems: Areas for teacher education improvement, *Action in Teacher Education*, 14 (1), pp.18-25.
- Vasconcelos, T. M. (1997). *Ao redor da mesa grande – A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Summer*, Vol. 54, nº 2.
- Velho, G. (1987). *Individualismo e cultura – notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

- Vidigal, L. (1996). *Os testemunhos orais na escola – historia oral e projetos pedagógicos*. Porto: Edições Asa.
- Vonk, J. H. C. (1993). *Mentoring beginning teachers: Development of a knowledge base for mentors*. Comunicação apresentada ao Encontro Anual da American Educational Research Association. Atlanta, Abril.
- Weiler, K. (1992). Remembering and representing life choices: a critical perspective on teachers' oral history narratives, in *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 5, 1, pp. 39-50.
- Wilson, J. e D'Arcy, J. (1987). Employment Conditions and Induction Opportunities. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 10, Nº 2, pp. 141-149.
- Zabalza, A. M. (2004). *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed.
- Decreto nº 2947 de 20 de Janeiro de 1917
- Decreto nº 3091, de 17 de Abril de 1917: reorganização do ensino secundário do Estado
- Decreto nº 5 787-A, de 10 de Maio de 1919 (Diário do Governo nº 98, 18º suplemento): aprova e manda pôr em execução o regime das escolas primárias superiores
- Decreto nº 5787-B, de 10 de Maio de 1919 (Diário do Governo nº 98, 18º suplemento): Insere a reorganização do ensino primário infantil
- Decreto nº 6137 de 29 de Setembro de 1919 – Estatuto do ensino primário
- Decreto nº 7 311, de 15 de Fevereiro de 1921: aprova os programas do ensino primário geral
- Decreto nº 11731, de 15 de Junho de 1926: extingue as Escolas Primárias Superiores a partir de 30 de Junho de 1926
- Decreto nº 12245, de 2 de Outubro de 1926: promulga o estatuto da instrução secundária (reforma do ensino liceal)
- Decreto nº 13 056, de 22 de Janeiro de 1927: normas transitórias para a reorganização do ensino secundário
- Decreto nº 13 619, de 17 de Maio de 1927: promulga várias disposições sobre o ensino primário geral (primeira reforma do ensino primário iniciada pela ditadura militar)
- Decreto nº 16 077, de 26 de Outubro de 1928: aprova os programas para o ensino primário elementar e as instruções para a execução dos referidos programas
- Decreto nº 16 730, de 13 de Abril de 1929: aprova os novos programas para o ensino primário elementar
- Decreto nº 17 983, de 19 de Fevereiro de 1930: permite aos professores do ensino oficial constituir associações com o fim de promoverem o estudo e a defesa dos interesses do ensino e em especial o aperfeiçoamento pedagógico do professorado
- Decreto nº 18 646, de 19 de Julho de 1930: institui as escolas do magistério primário, destinadas à preparação do professorado primário, elementar e infantil, em substituição das escolas normais primárias, que ficam extintas
- Decreto nº 3 091, de 17 de Abril de 1917: reorganização do ensino secundário do Estado
- Decreto nº 18819 de 5 de Setembro de 1930
- Decreto nº 20604 de 30 de Novembro de 1931

Decreto nº 21695 de 19 de Setembro de 1932 – Substitui a designação de Escolas Normais para Escolas do Magistério Primário

Decreto nº 25797 de 28 de Agosto de 1935

Decreto nº 26611, de 19 de Maio de 1936 - Todas as escolas primárias foram obrigadas a colocar um crucifixo «por detrás e por cima da cadeira do professor»

Decreto-Lei nº 27279 de 24 de Novembro de 1936 – estabelece as bases em que deve assentar o ensino primário

Decreto nº 27603, de 29 de Março de 1937: aprova os programas do ensino primário elementar

Decreto-Lei nº 27882 de 21 de Julho de 1937 – regula a elaboração do livro único destinado a cada uma das três classes do ensino primário elementar

Decreto-lei nº 38968, de 27 de Outubro de 1952: reforça a obrigatoriedade do ensino primário elementar, reorganiza a assistência escolar, cria os cursos de educação de adultos e promove uma campanha nacional contra o analfabetismo

Decreto-lei nº 38969, de 27 de Outubro de 1952: regula a execução do Decreto-lei nº 38 968, de 27 de Outubro de 1952, que reforça o princípio da obrigatoriedade do ensino primário elementar

Decreto-lei nº 40 964, de 31 de Dezembro de 1956: alargamento da escolaridade obrigatória para quatro anos (apenas para os rapazes)

Decreto-lei nº 42 994, de 28 de Maio de 1960: alargamento da escolaridade obrigatória para quatro anos, para ambos os sexos

Decreto-lei nº 45 810, de 9 de Julho de 1964: alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos, a partir do ano letivo de 1964/65

Decreto-lei nº 49473 de 27 de Dezembro de 1969

Circular nº 438 de 2 de Março de 1970

Lei nº 5/73, de 25 de Julho de 1973: Reforma de “Veiga Simão”

Circular nº 249/73/1974

Decreto-Lei nº 290/75 de 14 de Junho de 1975

LBSE - Lei nº 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Despacho 114/88 do Ministro da Educação

Decreto-Lei nº 139-A/90 de 28 de Abril de 1990: Estatuto da Carreira Docente

Decreto-Lei nº 369/90 de 26 de Novembro de 1990

Decreto-lei nº 172/91, de 10 de Maio: estabelece um novo regime de administração e gestão das escolas dos ensinos básico e secundário

Despacho SE/AE nº 40/1995

Decreto-Lei nº 1/98 de 2 de Janeiro

Decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de Maio: novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos

Circular nº 7/DEB/2000

Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro – (Re) organização Curricular do Ensino Básico

Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto - Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário

Sobre a autora



Licenciada em Educação (Universidade do Minho), mestre em Educação: Sociologia da Educação e Políticas Educativas (Universidade do Minho) e é doutorada em Ciências da Educação (Universidade de Vigo, registo na Universidade do Minho). Desde 2000 é docente no ensino superior, sendo, atualmente, professora de carreira na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria. De 2004 a 2013, foi membro da direção da Escola Superior de Educação Jean Piaget Nordeste, tendo exercido os cargos de vogal e vice-presidente (2004 a 2007) e de diretora (2008 a 2013). Tem colaborado com várias instituições de ensino superior, nomeadamente com a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, como professora convidada. Internacionalizou a atividade docente em 2012, desenvolvendo funções docentes na Universidade Jean Piaget de Moçambique e mais tarde na Universidade Católica de Moçambique. Possui experiência como Mediadora Socioeducativa num Agrupamento de Escolas situado no norte de Portugal, onde durante 6 anos criou e coordenou o Gabinete de Mediação, bem como o projeto Parentalidade positiva e interculturalidade no âmbito do Plano de Desenvolvimento Pessoal Social e Comunitário integrado no Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar. Igualmente coordenou a Rede de Escolas para a Educação Intercultural nesse Agrupamento de Escolas, no seguimento da sua participação como coautora na candidatura ao selo de Escola Intercultural, que conferiu ao Agrupamento a atribuição do selo de “Escola Intercultural”. Destaca-se ainda o seu trabalho no projeto “O poder da mediação entre pares” na categoria de formação cívica, que conferiu a distinção do Agrupamento de Escolas como “Escola Amiga da Criança”. Integra como investigadora, o Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória» da Universidade do Porto e como colaboradora o Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED), da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. É revisora ad hoc de artigos em revistas científicas na sua área de formação e investigação, participa em comissões organizadoras e científicas de congressos nacionais e internacionais, nomeadamente na rede Movimentos Docentes. Tem participado em diversos júris de licenciatura, mestrado e doutoramento a nível nacional e internacional e é autora de publicações nacionais e internacionais nas áreas de investigação em Educação Social/Pedagogia Social, Mediação Socioeducativa, Interculturalidade, Parentalidade Positiva, Avaliação Pedagógica e Inclusão.

Ficha técnica

Título	O Lado Oculto da Escola
Subtítulo	Um estudo qualitativo sobre histórias de vida de professoras
Autora	Cristiana Pizarro Madureira
Coleção	-
Páginas	248
Edição	1
Volume	-
Ano	2023
Cidade	Santo André
Editora	V&V Editora
ISBN	978-65-6063-004-8
DOI	10.47247/CPM/6063.004.8

REFERÊNCIA

MADUREIRA, C. P. **O Lado Oculto da Escola**: Um estudo qualitativo sobre histórias de vida de professoras. Santo André: V&V Editora, 2023.

Querida leitora e querido leitor,

Agradecemos por ter comprado a versão impressa desse livro e/ou por ter feito o download do e-book. Decerto que despertar seu interesse pela obra, para nós, é uma alegria imensa.

Por isso, agradecemos.

Caso tenha alguma dúvida ou sugestão,
entre em contato conosco pelo e-mail:

contato@vveditora.com

Publique conosco!

Biografias, poesias e textos literários.

Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações e Teses.

Artigos e textos de Grupos de Pesquisas e Coletâneas.

Acompanhe nossas redes, site e nossos eventos.



O Lado Oculto da Escola

Esta obra tem como objetivo dar a conhecer os aspectos mais marcantes nos percursos de vida quotidiana (pessoal e profissional) de catorze professoras primárias que lecionaram essencialmente em escolas rurais situadas em Trás-os-Montes, no norte de Portugal.

Para uma melhor compreensão desta problemática recorreremos às entrevistas autobiográficas, de modo a permitir às narradoras do estudo refletir sobre as suas carreiras e desvendar algumas nuances do lado oculto da escola.

Adotamos uma metodologia essencialmente qualitativa, centrada no paradigma fenomenológico-interpretativo, tendo como instrumentos de recolha de dados as entrevistas semiestruturadas, os relatos orais e os registos fotográficos.

Esperamos que este estudo possibilite aos leitores, tal como nos possibilitou, uma oportunidade singular de (re)construção de identidades pessoais e coletivas, contribuindo assim para o enriquecimento da historiografia referente às vidas de professoras do ensino primário em Portugal.

ISBN: 978-65-6063-004-8

