

Resgatar a identidade docente – “ser professor primário” antes e depois de 1974 em Portugal: da voz das histórias de vida às memórias registadas

Rescuing the teaching identity - “being a primary teacher” in Portugal pre- and post-1974: From the voice of life histories to recorded memories

Recuperando la identidad docente – “ser maestro de primaria” antes y después de 1974 en Portugal: de la voz de las historias de vida a los recuerdos grabados

Ernesto Candeias Martins¹

¹ Professor agregado em Educação/História da Educação Social, coordenador do curso de Mestrado em Intervenção Social Escolar, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco, Portugal. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4841-1215>. E-mail: ernesto@ipcb.pt.

Recebido para publicação em: 24.10.2021

Aprovado em: 25.11.2021

Resumo

Relacionamos memórias evocadas e histórias de vida de 11 professores primários aposentados no período antes e depois de 1974, numa abordagem qualitativa de base fenomenológica (ser professor – identidade). Utilizamos a técnica de entrevista, recorrendo à narrativa biográfica. Submetemos o seu conteúdo a categorias analíticas e de interpretação no tempo histórico, cujos resultados demonstraram uma relação entre histórias e reminiscências relatadas e articulação dos processos identitários (biográfico e relacional) da construção do percurso e da identidade de ser professor naquele tempo socio-histórico.

Palavras-chave: identidade docente; ser professor primário; história de vida; biografia-narrativa.

Abstract

We related evoked memories and life histories of 11 retired primary teachers in the pre- and post-1974 period, in a phenomenologically-based qualitative approach (being a teacher - identity). We used the interview technique, relying on a biographical narrative. We submitted its content to analytical categories and interpretation in the historical time, whose results show a relationship between histories and reminiscences reported and the articulation of identity processes (biographical and relational) of the construction of the path and identity of being a teacher in that socio-historical time.

Keywords: teaching identity; being a primary teacher; life history; narrative-biography.

Resumen

Relacionamos las memorias evocadas y las historias de vida de 11 profesores de primaria jubilados en el periodo anterior y posterior a 1974, en un enfoque cualitativo con base fenomenológica (ser profesor - identidad). Se utilizó la técnica de la entrevista, utilizando la narrativa biográfica. Sometimos su contenido a categorías analíticas e interpretación en tiempo histórico, cuyos resultados mostraron una relación entre relatos y reminiscencias relatadas y articulación de los procesos de identidad (biográficos y relacionales) de la construcción de la trayectoria e identidad de ser docente en ese tiempo socio-histórico.

Palabras clave: identidad docente; ser profesor de primaria; historia de vida; biografía-narrativa.

Introdução

Esta pesquisa tem por objetivo estabelecer relações entre as memórias evocadas e as histórias de vida, procurando significados ao longo do percurso escolar e profissional de professores primários aposentados, antes e depois do 25 de Abril de 1974 em Portugal. A memória individual, de caráter livre, espontânea e excepcional vincula-se à memória do grupo (professor), e esta à memória coletiva da sociedade (HALBWACHS, 2004). Ou seja, a memória de cada professor aposentado depende dos relacionamentos e relações sociais em cada momento histórico, de como foi aluno no seu percurso formativo na escola primária e secundária, no magistério primário e depois como professor primário (identidade docente), desde a entrada no sistema educativo para exercício da profissão durante o Estado Novo e depois de 1974, no regime democrático. A reconstrução do passado vivido, submetido à metamorfose da recordação, no processo de releitura, faz brotar ideias, sucessos, acontecimentos e impressões sobre o ser professor e o modo de ensinar e de ver a escola nos seus tempo e contexto histórico-político.

A história de vida é uma fonte de informação sobre a prática profissional docente (NÓVOA, 2003), em que as narrações proferidas são os relatos do narrador (professor) sobre a sua existência no tempo histórico da sua atividade profissional, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e a experiência que adquiriu. Esses relatos de vida refletem aspetos do que os professores aprenderam por meio das suas experiências e vivenciaram em contextos históricos, mas também constituíram processos de aprendizagem (*narrative learning*) (GOODSON; BIESTA; TEDDER; ADAIR, 2010), ou seja, os atos narrativos de vida convertidos em aprendizagens: a memória histórica marcada pela aprendizagem em ação (FERRAROTTI, 2007). Por isso, as narrativas são traduções dos registros de experiências retidas, e muitas vezes relatam o poder das transformações. Tanto a história e a narrativa, como a história e a memória, fundem-se. Daí que o texto narrativo se vincula ao contexto na conjugação da história de vida do nosso estudo com as características do quadro (socio)histórico objetivo da época na qual a sua trajetória profissional

O propósito da pesquisa foi o de resgatar a memória perdida dos professores primários aposentados sobre seu percurso de aluno e depois profissional

se desenvolveu (HUBERMAN, 1993). Os relatos biográficos de vida (*life story*), ao serem compreendidos pela metodologia da “história de vida” (*life history*) pelo investigador, implicam uma análise baseada na *teoria fundamentada* na fase da triangulação dos dados (documentos de outras fontes e testemunhos referentes ao tempo histórico da escola e da educação de análise) (GOODSON, 2004). Ou seja, constrói a conexão das narrativas pessoais e biográficas dos professores entrevistados, no contexto socio-histórico, cultural e institucional (escola e sistema educativo) da época, com registos de notas de campo e interpretação do investigador (triangulação dos dados).

O propósito da pesquisa, que decorreu em 2019 e começos de 2020, foi o de resgatar a memória perdida, recorrendo a narrações e representações dos professores primários aposentados sobre o seu percurso de aluno e depois profissional daquele ensino em Portugal. Estabelecemos os seguintes objetivos: identificar as fases e os momentos mais significativos de “ser professor”, antes e depois do 25 de Abril, dos professores primários no contexto da época; refletir e relembrar esse percurso profissional associado às alterações das reformas educativas e que implicaram diferentes fases do ciclo de vida e desenvolvimento profissional; conhecer as opiniões dos professores primários face à mudança após o 25 de Abril; compreender o significado que os professores primários atribuíam ao seu trabalho e à sua profissão; analisar o modo de ensinar (metodologia/didática) do professor na escola (contexto de sala de aula; relações pedagógicas; cultura material da educação, os materiais e suportes didáticos de apoio, os meios educativos etc.) no período de estudo, elencado na metodologia qualitativa.

As narrações de relatos de vida de professores primários aposentados permitiram (re)construir as suas trajetórias de como viram a escola, o ensino e a sua formação como alunos (representações), e posteriormente o seu desempenho de “ser professor primário” (identidade docente) antes e após o 25 de Abril. O recurso à biografia narrativa constitui uma técnica de grande valor nas ciências sociais, pois consiste em reter representações de experiência de vida da pessoa (PUJADAS, 1992), em que os testemunhos orais (relatos de vida), obtidos por meio de entrevistas em profundidade, são interpretadas no tempo e espaço (socio)histórico onde foram vividos e nos acontecimentos educativos passados (memória) (GOODSON, 1995). Verificámos com os resultados obtidos que a construção da identidade profissional dos professores, de acordo com o que conseguimos apreender, se processou conjugando vários aspetos, com múltiplas influências, não se podendo afirmar que haja um fator que condicionou mais do que outro, que foi dominante e determinante. Todos coexistiram e contribuíram para a construção permanente dessa identidade. As histórias de vida permitiram-nos retratar, pela construção (socio)histórica das experiências vividas na escola, e compreender a educação/ensino e a escola, em que os elementos biográficos que as compõem evidenciam o pensamento dos professores acerca de si próprios e da sua profissão (identidade docente) (NÓVOA, 2005).

Contexto histórico-educativo: escola e ensino antes/depois de 1974

A partir do golpe de 28 de maio de 1926, inicia-se a ditadura militar que origina depois uma ditadura de orientação civil, que ficaria conhecida como Estado Novo. O ensino sofre alterações ao nível ideológico, pois passa de uma escola democrática e leiga, voltada para formação de bons cidadãos, capazes de pensar por si próprios, com o propósito de fazer progredir a nação vigente na 1ª República, para uma “escola nacionalista”, com a pretensão de formar cidadãos submissivos e obedientes. Havia uma influência da política educativa alemã na base da formação de “novo homem” de cariz autoritário. O Decreto-Lei nº 22.369, de 30 de março de 1933, da Direção-Geral do Ensino Primário (MINISTÉRIO DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1933) e referido no *Boletim Escola Portuguesa*, sob a égide do ministro de Instrução Cordeiro Ramos, norteia a política educativa do regime, identificando-se com o pensamento pedagógico e político de Salazar, que visava a erradicação do sistema educativo republicano. Aquele periódico ou boletim educativo pretendia que os professores se identificassem com a política educativa, e por isso orientava as suas práticas pedagógicas com o seu ideário (PINTASSILGO; MOGARRO, 2012).

Desse modo, pretendia-se preparar esses agentes do ensino primário formados “num espírito rural” para que se adaptassem a esses meios em que iriam lecionar, apesar do défice de formação desses, das situações de abandono do seu posto durante o ano, do elevado número de faltas às atividades letivas ou ainda da não aceitação em permanecer na mesma escola durante dois anos consecutivos (MARQUES, 1985; MÓNICA, 1978). A escola primária servia para construir a consciência nacional. O discurso nacionalista produz a imagem de um sistema unitário e integrador, construído à volta da ideia de nação e na base de um sistema unitário e integrador, centrado na ideia de nação, o que implica uma imagem homogénea do aparelho político que oculta algumas divisões existentes no seu seio, mas que apoiariam a instauração da ditadura militar (SERRÃO, 2018). A partir da construção de uma identidade nacional, consolidou-se a nação (e o império colonial) na ligação do passado ao presente e projetada para o futuro. A escola do salazarismo na sua primeira fase, desde 1936 (criação do Ministério da Educação Nacional e da Junta Nacional de Educação), foi uma escola ideológica na defesa dos valores tradicionais, “*Deus, pátria, família*”, na expressão de símbolos nas paredes (crucifixo e retrato de Salazar e do presidente da República) e com um currículo básico (MARQUES, 1985). Deu-se um aumento de professoras (feminização) no ensino na década de 1940 e maior número de frequência de raparigas no ensino primário. A instrução do povo assentava em três anos para as raparigas e quatro para os rapazes, com a pretensão de que todos aprendessem a ler, escrever e contar, mas na realidade o fraco aproveitamento escolar e nos exames, a falta de instalações e de professores e o défice de material didático associava-se à miséria social das famílias, que obrigava muitas crianças a abandonarem a escola, ou se a frequentavam era com esforço e insucesso (CARVALHO, 1987; MÓNICA, 1978).

Essa redução da escolaridade (ensino elementar obrigatório dos 7 aos 11 anos, com 1º grau tendo três classes com exame final; ensino complementar dos 11 aos 13 anos para os que continuavam o ensino liceal ou técnico) viria a ser alterado mais tarde. Esse ensino plasmava uma pedagogia tradicional centrada no professor e no livro de texto “único”, com poucos recursos didáticos (PINTASSILGO; MOGARRO, 2012). A educação infantil estava fora do ensino oficial. Um(a) professor(a) primário(a) – ou regente escolar – tinha uma turma de cada sexo, uns da parte da manhã, outros da parte da tarde, quando as escolas não tinham ainda mais do que uma ou duas salas. A cultura material na sala de aula era deficiente no âmbito da didática do ensino, pois reduzia-se a: mapas nas paredes e o globo; caderno escolar; livro de texto “único”; quadro fixo na parede e algum armário; para além da secretária do professor, das cadeiras e mesas para os alunos, da régua ou palmatória para castigar os indisciplinados. O sistema escolar português era retrogrado em relação às novas metodologias de ensino, encontrando-se desfasado em comparação à maioria dos países europeus, um atraso endémico com elevadas taxas de analfabetismo – cerca de 70% da população, na maioria mulheres e crianças (MARQUES, 1985).

Esse ensino representava a base propícia à formação dos valores da escola nacionalista

Apesar de os primeiros governos terem promulgado algumas reformas para os vários graus de ensino, os programas curriculares reduziam-se a uma aprendizagem escolar básica, sem coeducação, extinção do ensino complementar e das escolas normais superiores, criação nas regiões rurais dos “postos de ensino”, cujos “mestres” – os regentes escolares – em muitos casos sabiam apenas ler e escrever, sendo-lhes, no entanto, exigida uma comprovada idoneidade moral e política (CARVALHO, 1987). O combate ao analfabetismo é considerado uma prioridade, já que a ignorância da leitura e da escrita evita, na perspetiva do regime, a contaminação de doutrinas consideradas perniciosas e desestabilizadoras (MARQUES, 1985). O Estado Novo deu muita atenção ao ensino primário, pois o analfabetismo era, de facto, um problema que carecia de uma solução. Esse ensino representava a base propícia à formação dos valores da escola nacionalista (MÓNICA, 1978). A sua política educativa minimalista teve o objetivo de levar a escola ao maior número de crianças, mas sem desencadear novas expectativas sociais e minimizando os efeitos de uma hipotética utilização do capital escolar como fator de mobilidade social (CARVALHO, 1987). Um dos pilares do regime foi a Mocidade Portuguesa, que unida à ação da escola, serviam de orientações do regime para promover atividades que privilegiassem a apologia e o culto aos heróis nacionais. Aquela organização era responsável por inculcar os princípios do regime nos alunos do ensino primário e secundário, os quais estavam obrigados a integrar (MARQUES, 1985; MÓNICA 1978).

Por outro lado, a Pedagogia da Escola Nova, cujo fim era a atividade da criança, o seu aspeto espiritual e o desenvolvimento da autonomia moral, depois de um período de rejeição pelo regime, foi reformulada e integrada no seu pensamento político conservador e tradicionalista, ou seja, o ensino baseava-se em focos de interesse, em que a

observação era considerada o ponto de partida para as associações no tempo e no espaço de aprender (CARVALHO, 1987; PINTASSILGO; MOGARRO, 2012).

Da reforma de Veiga Simão em 1972 (período marcelista) ao 25 de Abril de 1974 e, na sua sequência, nas décadas seguintes, passando pela Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE (alargamento da escolaridade obrigatória), de 1986, e outra legislação avulsa sobre a educação e a escola pública (SERRÃO, 2018). Esta transformou-se, passando a ocupar um lugar importante no processo democrático, acompanhando as mudanças socioculturais no país, de tal modo que nos aproximámos de outros países da OCDE. A introdução no sector público da educação pré-escolar e da educação especial, a continuação da unificação do ensino, a mudança de programas e métodos pedagógicos e, sobretudo, a entrada e manutenção do acesso das crianças/jovens à/ao educação/ensino, com o alargamento da obrigatoriedade na escola pública, mudaram completamente a tipologia do sistema educativo português, que de elitista passou à massificação escolar, proporcionando a quase todas as crianças a igualdade de oportunidades de acesso e contribuindo para a sua democratização. Apesar do aumento da frequência do ensino secundário e superior, as desigualdades sociais, culturais e o desenvolvimento regional entre o litoral e o interior (assimetrias) nunca permitiram que o acesso universal de todas as crianças/jovens em idade escolar ultrapassasse a barreira dos 80%, no caso da finalização com sucesso do 9º ano de escolaridade, ou dos 65% no caso do 12º ano, tendo havido uma estagnação a partir de meados dos anos 1990 (CARVALHO, 1987).

A escola primária surgia como um meio para “vivificar” o lugar que cada um ocupa na ordem social, numa dimensão integradora

Na época, defendia-se que cada um deveria ser educado, consoante o seu estatuto social, para exercer a sua função na sociedade, exaltando-se valores como a simplicidade e a humildade. Assim, a escola primária surgia como um meio para “vivificar” o lugar que cada um ocupa na ordem social, numa dimensão integradora (SERRÃO, 2018). Assim, a LBSE, de 1986, passou a prever: no ensino primário, eliminação do regime de transição da 1ª à 2ª fase de aprendizagem, extinção progressiva de todos os cursos complementares do ensino preparatório (exceto os que funcionam em regime de experiência pedagógica), desde que fosse possível a integração dos alunos no ensino direto, para além da introdução de novos programas (1978-1979); no ensino secundário, lançam-se

os 8º e 9º anos de escolaridade do curso geral unificado, enquanto o curso complementar fica organizado em cinco áreas, que integravam um tronco comum de disciplinas, com as componentes de formação específica e vocacional; no curso complementar (10º e 11º anos de escolaridade), criado em 1978, na continuidade do curso geral, assegurava-se uma formação vocacional na área escolhida, tendo em vista a continuação dos estudos; no ensino superior, a partir de 1977, retomava-se um processo de diversificação, criando-se o ensino superior de curta duração, destinado à formação de técnicos especialistas e de profissionais de educação de nível superior e intermédio.

O percurso metodológico da pesquisa

A pesquisa teve uma abordagem de metodologia qualitativa, assente no paradigma interpretativo e com uma conceção fenomenológica, procurando a essência do fenómeno, neste caso a história e as construções de vida de ser professor (profissão docente), a partir do quotidiano escolar da época e da compreensão do modo de ensinar e desempenhar a profissão (identidade). A característica metodológica da recolha de relatos de vida convertidos em histórias de vida tem como finalidade articular essas narrativas pessoais e biográficas dos professores com o seu contexto sociocultural, educativo e histórico da época (GOODSON, 2012). Essa conexão permite que o individual se converta em coletivo (discurso), numa dupla dimensão: no tempo e no lugar em que são (re)construídas essas formas de subjetividade associadas às experiências e vivências dos sujeitos (MARTINS, 2014). Assim, os relatos de vida ou biográficos constituem um instrumento crítico para a memória histórica e ajuda-nos a construir novos olhares sobre a educação, num contexto social e cultural determinado (PUJADAS, 1992).

A técnica aplicada na pesquisa foi de entrevistas narrativas a professores primários (relatos de vida), realizadas em 2019, utilizando como fonte de dados a narratividade biográfica abrangente (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ CRUZ, 2001; FLICK, 2005). Estabelecemos uma amostragem por conveniência: convite de 11 professores primários aposentados (sendo 3 do sexo masculino e 8 do feminino), nascidos e residentes na região de Castelo Branco, com idades compreendidas entre 69 e 88 anos (69 anos = 2; entre 73 e 77 anos = 5; entre 81 a 88 anos = 4), pertencentes a famílias com posses económicas, com habilitações oscilantes entre a 3ª ou 4ª classe ou cursos comerciais ou de magistério e tendo alguns irmãos. Esses professores, codificados de E1 a E11, andaram na escola primária das suas terras no período do Estado Novo nos finais da década de 1940 ou na de 1950, fizeram o seu Curso de Magistério Primário (público), a maioria em Castelo Branco, nos inícios dos anos 1960, todos realizaram o exame de Estado para entrarem na profissão e tiveram em média entre 35 a 36 anos de serviço como professor. Cumprimos os requisitos éticos de investigação.

Analisámos o conhecimento profissional desses professores primários, no período “antes e depois de 1974” em Portugal, por meio das suas narrativas biográficas (entrevistas em profundidade) e dando-lhes voz na qualidade de aluno em formação (escola primária, ensino secundário e magistério) e depois no exercício docente de “ser professor” (identidade profissional) no período político do Estado Novo e pós 25 de Abril. É que essa voz de professor se converte em relato de vida no contexto (escolar) da época (metamorfose da recordação), promovendo uma relação interativa entre essa narração proferida, a vida e os contextos escolares por onde passaram (BOLÍVAR, 2014). Essas vidas e trajetórias profissionais, como narrativas de ação, assentam numa genealogia do contexto que lhe dá sentido ou significado no tempo histórico, outorgando-lhes relevância ao que narram e sentem nessa narratividade (GOODSON; LOVELESS; STEPHENS, 2012).

O professor, enquanto profissional, expressa diferentes destrezas, informações, crenças, atitudes, inquietações e interesses durante a sua trajetória profissional, na qual ocorrem fatos, negativos ou positivos, que contribuem direta ou indiretamente para que ele se desenvolva em termos profissionais (PINTASSILGO; MOGARRO, 2012). Esse desenvolvimento é visto como um fenómeno de mudança que ocorre ao longo dos anos, como um processo de aprendizado que se prolonga e acontece durante toda a vida, quando olhamos a pessoa como um todo. Para entendermos melhor como acontece esse desenvolvimento, é importante lançarmos um olhar sobre as experiências passadas dos professores (aposentados), procurando assim conhecer as suas histórias de vida. Utilizamos a pesquisa histórica e a narrativa (auto)biográfica como opção metodológica, visto que nos possibilitou como investigadores entender a memória, as percepções, os sentimentos e representações desses atores sociais.

As histórias e as construções de vida em entrevistas narrativas compreendem construções subjetivas e sociais

O percurso metodológico da pesquisa ancorou-se nas seguintes fases, enquadrados com as questões estabelecidas: 1ª fase – contacto e convite aos professores a entrevistar, explicação dos objetivos do estudo, estabelecimento do protocolo (termo de livre aceitação), indicação clara dos tópicos da entrevista, fixação da data da entrevista, normas e caracterização dos sujeitos (ficha de depoente – iniciais do nome); 2ª fase – realização da entrevista em profundidade, com o auxílio de um gravador de áudio (ficha de registo áudio), atendendo à sequência dos tópicos, criando uma boa empatia, registando notas de campo – tempo de duração de cada entrevista entre três e quatro horas; 3ª fase – transcrição e análise do conteúdo das narrações biográficas, estabelecendo a sua codificação e classificação por categorias (a priori e a posteriori) e subcategorias, com evidências (segmentos de texto) dos relatos, seguidas de interpretação da reconstrução da história de vida vivida, com recurso à teoria fundamentada (triangulação). Consideramos que as histórias e as construções de vida em entrevistas narrativas compreendem construções subjetivas e sociais, em que os objetivos de análise dessas narratividades foram reveladores dos processos construtivos da identidade de “ser professor primário” naquelas épocas. À medida que os entrevistados narravam as suas histórias de vida, percebemos a dinâmica do tempo nas narrativas (fluido com margens cronológicas), as etapas das vivências e factos evocados organizados e sistematizados, ou seja, uma memória de acontecimentos demarcados na história de vida.

Categorização e interpretação do conteúdo das entrevistas

Depois de codificadas, transcritas e analisadas as entrevistas, estabelecemos a categorização dos cinco períodos de análise do conteúdo (Cat. = categorias analíticas) com respetivas subcategorias e depois a categorização interpretativa, a partir das evidências da narração (segmentos de texto significativos), com fundamentação

teórica. Os professores entrevistados lembraram-se do “vívido” (representações em contexto de sala de aula e na época) e reproduziram narrações simples, revertendo o tempo histórico da sua vida profissional. As suas imagens e as memórias evocadas foram contextualizadas na transferência temporal do passado ao presente (HALBWACHS, 2004). Ou seja, esse recordar e reviver o passado fê-los construir narrações impregnadas de sensações, percepções e emoções na linguagem. Cada história narrada vinculou-se ao sujeito da ação, numa identidade de quem a narra e uma identidade narrativa própria (RICOEUR, 1987).

Cat. 1 – Representações da escola primária como aluno (dez subcategorias: imagem da escola, tamanho das turmas, tipo de ensino, disciplinas, professora, atividades, materiais didáticos, castigos, exames, recreios): verificamos que as escolas primárias antes do 25 de Abril de 1974 eram muito pobres, com poucas condições para o ensino: “Era uma escola sem tipo [...]” (E2, E9); “O edifício da escola era um r/c de uma casa alugada” (E6), “Era um edifício com paredes em xisto, com balcão para o primeiro andar” (E7); “A escola fazia diferenciação entre géneros masculino e feminino” (E1, E4, E5, E7, E8, E9, E10). A relação pedagógica era de convivência entre os alunos com todas as classes e “O relacionamento dos alunos com os professores era de respeito, havendo pouca intimidade” (E5, E8, E10). Essencialmente, os professores da época eram mulheres, uma evidente feminização no ensino. Eles eram: rígidos, “castigavam muito os alunos” (todos coincidiram nesta frase); “professora austera” (E1), “desumana, usava uma palmatória de cinco olhos e orelhas de burro para castigar por tudo e por nada” (E3). Além disso, o ensino “era muito teórico e aplicavam-se muitos castigos” (E1, E5, E8, E9), ou era “duro, exigiam muito dos alunos, não havia mimos, eramos pôs-tos de castigo e batiam-nos, quando se portavam mal ou não se faziam os trabalhos de casa” (E4). As atividades escolares reduziam-se: a “Contas e problemas” (E1, E7, E8, E10, E11); “Ditados, cópias, leitura, recitação da tabuada, geografia continental e ultramarina” (E2); “orações, conjunções, preposições [...] história, desde Afonso Henriques até a implantação da República onde tinha lavoures (trabalhos manuais), matemática, problemas com

O professor primário seguia o expositivo “método global”, partindo para situações da realidade presente para o desconhecido

três operações no mínimo, reduções de denominador, frações” (E4). Os materiais didáticos utilizados eram “Livros escolares, cadernos, ábaco, tabuada e a famigerada lousa” (E1, E2, E6, E8); “o material era muito rudimentar” (E10, E11), “Baseava-se no livro de leitura, pedra, tabuada, caderno para as cópias e redações” (E3); “O material didático, além dos sólidos geométricos que todas as escolas tinham, praticamente não existia” (E5, E7, E10); “Não havia nenhuns, só os livros e mapas e globo, caixa métrica” (E4, E6, E9, E11).

Na verdade, o professor primário seguia o expositivo “método global”, partindo para situações da realidade presente, conhecidas pelos alunos, para o desconhecido e para o passado, de acordo com o

método cronologicamente regressivo. Os exemplos dos apontamentos de didática feitos pelos professores retratam o espaço rural e os “progressos materiais” do salazarismo, o que nos induz a admitir que o material didático imprescindível no plano de aula fosse os quadros da “Lição de Salazar”, publicados a partir de 1938, com os conteúdos a serem destacados em cada um desses quadros de lições. O material didático usado nas salas de aulas eram mapas, textos, que seriam na prática os discursos de Salazar, gravuras e notícias de jornais, associados à realização de visitas de estudo, de modo a consolidar os conhecimentos. Nada melhor do que uma aproximação do objeto de estudo para poder ter uma experiência mais sólida do seu conhecimento. No entanto, essa metodologia não era seguida em muitas escolas, devido à extensão e ao rigor dos programas, escasso material didático, existência de grupos/turma compostos pelas quatro classes e ainda pela falta de uma logística, quase inexistente, como era nas aldeias. A estrutura curricular do ensino primário elementar sofreu uma redução e/ou simplificação do seu programa e até mesmo houve períodos de desaparecimento do currículo desse nível de ensino. As brincadeiras do recreio eram as mesmas que na rua.

Cat. 2 – Representações do ensino secundário como aluno (dez subcategorias: imagem da escola, tamanho das turmas, tipo de ensino, disciplinas, professora, atividades, materiais didáticos, castigos, exames, recreios): “Era muito exigente no sentido da sabedoria e muito teórico” (E1); “Como no ensino primário, era livresco e teórico” (E2, E5, E6); “Tínhamos de fazer a admissão [exames]” (E4, E7, E9, E10, E11). A maioria dos depoentes refere alguns dos seus professores e, mesmo quando não se recordam do nome, lembram-se da sua fisionomia. As atividades escolares consistiam em “Escutar o professor e tomar notas para guardar e esclarecer as várias noções” (E2; E8, E9, E11); ter “Horários repletos” (E1, E9) quantas vezes “não chegava para preparar os exercícios [testes] ou as disciplinas cujo professor tinha marcado chamadas [avaliação oral individual]” (E3); mas em geral “tínhamos obrigatoriamente que estudar” (E5), “Às vezes éramos chamados para nos fazer perguntas, de modo a ver se nós estávamos a acompanhar a matéria” (E4). Verificámos nas citações um gosto comum por matemática ou ciências (E1, E2, E4, E6, E9, E11). Em relação aos materiais didáticos, era comum recorrer aos “livros e cadernos [apontamentos]”. Sobre os castigos escolares, afirmaram que eram menos “pesados”, mas existiam “expulsões por mau comportamento” (E2, E5, E7; E8) e/ou “Iam para a rua durante a aula” (E4, E9, E10).

Cat. 3 – Formação no magistério primário (nove subcategorias: escola, despertar da profissão, tipo de ensino, currículo/disciplinas, materiais didáticos, perfil professores, práticas pedagógicas, atividades, duração). Os entrevistados, como alunos, representaram este período do magistério referindo-se: à arquitetura escolar “Edifícios por vezes degradados” (E2, E5, E8); o ensino era “Igual ao ensino anterior,

livresco e teórico” (E6, E7, E8, E9). “No último ano, havia aulas práticas nas escolas anexas” (E6, E10, E11); “Os professores ensinavam bem” (E3), mas “Eram rígidos, tínhamos muitas disciplinas” (E1, E5, E7). “No 1º ano, em fevereiro fazia-se exame, depois até junho estagiávamos com os alunos. No fim do estágio, fazíamos exame de estado, vinham professores de Coimbra avaliar, podíamos descer, subir ou manter a nota dada pelo professor” (E4).

Promoveu-se uma doutrinação política do professorado, sendo representado como um “exército de vontades alinhadas”

Em relação a como decidiu “ser professor” e à visão que tinham antes de o ser, a maioria foi por inclinação sua, “Desde pequena quis ser professora” (E1, E4, E6), ou inculcida pela família, “A minha mãe criou em mim o gosto por ensinar” (E1); “Era filho de professores primários” (E11); ou então por algum (bom) professor que tiveram (E7, E9, E10). O currículo na época assentava “Lições puramente teóricas, todas as disciplinas eram experimentadas, normalmente no respeitante às diretivas da pedagogia e da didática” (E2), destacando-se o “português, didática, psicologia, desenho, ginástica, trabalhos manuais, canto coral, moral” (E4), mas em geral referiram disciplinas de pedagogia, psicologia e didáticas. Praticamente todos os entrevistados evidenciaram

que os materiais didáticos eram feitos por eles ou “Elaborados por professores e alunos de acordo com as disciplinas” (E1, E6, E9); “Mapas elaborados por nós para a classificação sistematizada, com vista à elaboração do perfil psicológico e didático de um aluno” (E2); “Material elaborado pelos próprios professores e por nós alunos, conforme a disciplina e a prática exigiam” (E8, E10, E11), ou então apenas “Os livros” (E3, E4, E5). Alguns afirmaram a existência de professores em comum no magistério: “Lembro-me do dr. Frade Correia” (E1, E5, E7, E11); “Lembro-me do dr. Frade Correia e do professor de moral, que era o pároco de Castelo Branco: Cónego Anacleto” (E3, E10); “Dr. Frade e Cónego Anacleto” (E4).

Relativamente ao perfil do professor da época, consideravam ser uma pessoa que desempenhava um papel de muito destaque no sistema: “Um professor era uma pessoa muito respeitada e à qual se recorria sempre que não se sabia alguma coisa” (E1); “Eram professores cumpridores, com poucos recursos materiais e humanos. Os programas eram muitos extensos” (E2, E6, E7); “O professor era uma pessoa respeitada na sociedade, tinha que ser bem formado, pois nas aldeias era solicitado para toda espécie de problemas” (E3). Todos afirmaram que fizeram práticas nas escolas anexas, que o tempo de formação foi de “dois anos de magistério” e realizaram exame final de curso e depois o concurso regional de “Exame de Estado”, para serem colocados nas escolas, além de assinarem um documento “anticomunista” antes de 1974.

De facto, a formação pedagógica dos professores, em especial os rurais, que foi assegurada pelo Estado, a partir de 1930-1931 é simplificada nas escolas de magistério primário, as quais foram fechadas entre 1936-1942, com pretexto de existir um número elevado de professores primários. Posteriormente, promoveu-se uma doutrinação política do professorado, sendo representado como um “exército de

vontades alinhadas”, em que o Estado Novo eliminava todos os comportamentos que considerava desviantes e operacionalizou a adesão voluntária dos portugueses ao regime, elencando-se na memória social que legitimava o exercício do seu poder político, unido à construção da identidade nacional a concepção ideológica de uma elite conservadora, tradicionalista e cristã.

Cat. 4 – Exercício da profissão no Estado Novo até 1974 (11 subcategorias: primeiras aulas, escolas onde lecionou, tamanho das turmas, competências, métodos de ensino, atividades curriculares, relação pedagógica, materiais didáticos, avaliação, funções exercidas, momentos importantes). Os entrevistados recordaram com emoção o seu primeiro dia e/ou o exercício da sua profissão: “Foi o meu primeiro momento autónomo em que exercia a profissão escolhida” (E4); “Foi tudo muito estranho [...] dividi as crianças democraticamente, não querendo filas, só grupos” (E11); “Eu ia um bocadinho receosa, mas tinha confiança pois tinha tido bons professores, o facto de estar na minha aldeia também deu alguma confiança” (E1); “Foi um dia marcante. Valeu-me muito a colega que lá estava” (E5, E9); “Apesar de falta de condições, pronto consegui um bom trabalho com os alunos, porque dedicava-me de alma e coração” (E7); “Comecei com quase 50 alunos... algo nervosa” (E8); “Eu pertencia ao movimento da Escola Moderna, ligada a Freinet, naquela altura existiam quase sessões clandestinas... e elaborávamos o jornalinho com os alunos” (E10) (Figura 1).



Fonte: Espólio documental da Associação Hisculteduca – Castelo Branco.

Todos os professores recordaram as primeiras escolas onde lecionaram, muitos deles andaram de terra em terra até efetivarem, preparavam as aulas (plano obrigatório), tinham poucos recursos didáticos de apoio (livro de texto), mas elaboravam materiais com a ajuda dos alunos (em grupo), muitos deles ficavam para a professora seguinte. Além disso, utilizavam o método analítico-sintético (na leitura) e o

método global, propondo atividades lúdicas, de expressões, de pesquisa. Muitos deles exerceram funções de adjuntos ou de delegados escolares. Os entrevistados mantiveram ou mantêm alguns contactos com antigos alunos: “Tenho sim, muitos de todas as terras onde estive, deixei lá afilhados, padrinhos, compadres” (E4). Nessa época os professores primários exerciam funções muito específicas e com elevada importância: “Fui diretor de escola, adjunto e delegado escolar” (E2). As turmas tinham muitos alunos (“eram enormes” E1, E5, E9, E11) e no uso do material didático houve um consenso de ideias, ou seja, a maioria disse-nos que havia na escola: “o mapa de Portugal continental, o mapa mundo e o mapa das colónias existentes na altura” (E1); “a caixa métrica, livros, o globo” (E4, E7, E8, E10). Devemos mencionar que E3 complementou que “Mais do que os meios materiais, o sucesso escolar das crianças e jovens passa por corpos docentes estáveis e pela motivação dos professores. Por projetos de escola que unam os professores e valorizem a participação dos alunos e auxiliares, na sua concretização”.

Com a democratização do ensino, a consciencialização do papel do professor no desenvolvimento e formação no ensino primário modificou-se

É de notar que a relação pedagógica era bastante afetiva, “Exigente e com respeito” (E5, E7, E9, E10). Escasseava os contactos e relações com a família. Alguns professores demonstravam um sentimento de entreajuda para com os alunos, em especial os mais necessitados: “Cheguei a dar almoços a alguns alunos porque percebia que eles não tinham muito que comer em casa” (E1); para além de partilharem atividades, “vinha às vezes brincar com eles cá fora, e dentro da sala os trabalhos manuais que eu ia ajudando” (E4). O modelo de ensino seguia a linha do ensino anterior, contudo houve entre os entrevistados um professor diferente: “eu fugia dessa orientação e nunca utilizei, por exemplo, o livro único da primeira classe, usava o Álbum

Infantil ou seguia este método quando passei a usar o livro impresso na escola” (E2). Os momentos importantes na profissão foram marcados pelas inovações trazidas pelo 25 de Abril (ações de formação e conhecimento de novas metodologias de ensino): “Depois de 1974, demarquei-me do método preconizado oficialmente” (E8).

Em síntese, os depoentes relativamente ao exercício profissional (antes de 1974) referiram: a obrigatoriedade de aprovar exame de Estado para entrar no sistema de ensino e ter vaga; o cumprimento do programa oficial e no modelo de ensino repetitivo; não havia coeducação; recreios para descanso ou merendar; as atividades curriculares eram mais lúdicas que de pesquisa e as extraescolares só nos sábados ou às vezes quartas-feiras no âmbito da Mocidade Portuguesa; escasso material didático, o que havia era elaborado por professor e alunos; o aproveitamento e rendimento escolar era baixo (elevado abandono e insucesso escolar), daí a insistência em ensinar os alunos com mais tempo; aplicavam castigos, muitos deles físicos (reguada); havia visitas da inspeção, com vigilância à sua conduta; adequada relação escola-família. Enquanto no Estado Novo a exigência do professor, o programa e o rigor do modelo de ensino eram excessivos, com material didático pouco atrativo, após 1974, com a democratização do ensino, a consciencialização do papel do

professor no desenvolvimento e formação no ensino primário modificou-se, indo ao encontro dos interesses/motivação dos alunos, com mais atividades (extra)escolares e mais participação da família na escola.

Na verdade, a imagem do professor primário implicava uma valorização da sua atividade pedagógica, criando-se uma visão mística da sua profissão, enquanto apóstolo de almas, com o intuito da sua integração no projeto educativo e político do regime e da sua ação propagandista. O professor era visto como um sementeiro da seara, competindo-lhe nas suas funções modelar as almas das crianças e das suas famílias no espírito nacionalista. O controlo do Estado sobre os professores intensifica-se no período da ditadura, não admitindo que eles se organizassem na defesa dos seus interesses, pois, segundo A. Nóvoa (2003), irá assistir-se à desvalorização e à desqualificação dos professores, marcadas pela criação dos regentes escolares. Essa medida será justificada por um discurso político de contenção orçamental, equiparando em nível salarial os professores e os regentes, o que produz uma grande polémica. O professorado seguia as “Lições de Salazar”, bem evidentes na sala de aula, onde também estava o crucifixo e os retratos do presidente da república e de Salazar, que incentivam o respeito, a obediência e o culto ao chefe, a organização tradicional da sala de aula (disposição das mesas e cadeiras), a cultura material da educação da época (secretária do professor, quadro, mapa-múndi, vários mapas, algum armário e escasso material didático) (MÓNICA, 1978). O método de ensino era rígido, severo e essencialmente expositivo, fazia que os alunos construíssem o seu próprio conhecimento, algum contacto com diversos documentos (livro de texto por classes), por meio dos quais poderiam inferir o seu próprio conhecimento (PINTASSILGO; MOGARRO, 2012).

Cat. 5 – Exercício da profissão depois do 25 de Abril de 1974 (nove subcategorias: mudanças no ensino, ações de formação/competências adquiridas, métodos de ensino, prática pedagógica, atividades curriculares, relação pedagógica, materiais didáticos, avaliação, momentos importantes). Em relação ao exercício profissional desses professores depois de 1974, houve mudanças na escola (democrática), na gestão e organização escolar, nas metodologias de ensino (ativas, resolução problemas), diversidade nas atividades curriculares (diferentes), uma relação pedagógica mais aberta e afetiva e um incremento de materiais didáticos (tecnologias). Contudo, muitos dos professores “Não ligavam às diferenças do Estado Novo” (E5, E7); “Ensinava como eu achava que era melhor para os alunos” (E8; E9), “Muitas atividades eram quase parecidas às de antes” (E2), “Passei a utilizar algumas tecnologias de ensino” (E9, E10), ou então “Incidia sobre o que era a democracia e liberdade envolvendo os alunos” (E11).

É sabido que, depois de 1974, a educação e o ensino primário tiveram alterações significativas: organização da escola com o envolvimento e participação da “comunidade educativa”; criação dos conselhos escolares como órgãos de gestão da

escola primária; ensino obrigatório e gratuito (nove anos); articulação entre o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano; organização e desenvolvimento dos planos curriculares de uma forma interdisciplinar, sob a orientação e responsabilidade de um único professor, coadjuvado em áreas especializadas. Ou seja, dá-se uma valorização e dignificação do ensino primário em Portugal. Houve alguns desfazamentos entre a legislação publicada e a realidade fruto das características democráticas, na conceção e desenvolvimento da organização e funcionamento da escola primária, algumas incertezas na organização escolar e um grupo profissional olhado e tratado sem preocupações de dignidade. Mais tarde, passou-se para a normalização da vida da escola primária, por vezes confundida com retrocessos, especialmente na gestão da escola e da educação. O ponto mais importante será a LBSE de 1986, com reorganização curricular do 1º ciclo do ensino básico, materializada com a publicação de seu programa em 1990.

Cat. 6 – Perceção da profissão e do futuro da escola/educação (cinco subcategorias: valeu a pena ser professor, escolheria a profissão, identidade docente, recordações/saudades, evolução escola/educação). Os entrevistados, ao refletirem sobre o futuro da escola, apresentaram diferentes perspetivas, pois apesar de todos considerarem que sua escolha profissional como professores valeu a pena e que adquiriram uma identidade docente ao longo do exercício profissional, apesar de uma constante estruturação e múltiplos ajustamentos (fatores pessoais, emocionais, sociais, profissionais e económicos). A maioria deles destaca o “negativismo da educação nos dias de hoje” (E5), “Ensino deficitário” (E2), a não ser que haja uma “reviravolta” (E1) ou “a não ser que haja a coragem de varrer, de uma vez por todas, métodos sintéticos e teóricos, reconhecer a escola que temos e procurar a escola que queremos” (E4), pois “É muito mais difícil nestes tempos educar do que no meu tempo” (E8).

Contudo, guardam inúmeras lembranças boas: “Tenho recordações lindas, que davam um belo livro” (E3). E escolheriam novamente a mesma profissão: “Fui professora muito feliz e realizada” (E1, E9); “Se tivesse de voltar atrás, fazia a mesma coisa” (E10), pois “Tenho saudades do tempo de professora” (E5). Enquanto E11 “Aconselharia, tenho o exemplo da minha filha”, E4 afirma que não aconselha neste momento “Seguir os mesmos passos [...] pela falta de respeito que há entre pais e professores”. É de salientar a oportunidade que tivemos de explorar a vasta experiência de uma das entrevistadas (E3), fornecida pela mesma de modo a que retivéssemos todos os aspetos que achássemos enriquecedores para o estudo, de tal modo que retivemos uma citação por ela dada:

Com o exemplo vivo e fecundo que tive na família com a moldura natural e humana da terra onde me fiz gente... difícil seria ter trilhado outro caminho. Fui professora por vocação. Amei a escola e trabalhei com seriedade profissional. Dei-me ao ensino e aos meus alunos.

Considerações finais: memórias que desenham vidas

As mudanças políticas, organizacionais e sociais tiveram um reflexo no trabalho desses professores entrevistados, e por isso as suas narrativas remetem-nos para momentos de ação na sua profissão (*work life narratives*). Poderemos dizer que a estruturação da política no sistema educativo após 1974 impactou suas identidades e vivências, estando reflexado nas narrativas. As vozes plurais desses professores expressam as suas ações e o cumprimento curricular e o recurso à metodologia didática e às estratégias de ensino para a execução de atividades que eram exigidas pela política educativa vigente.

Metodologicamente, utilizámos a história de vida, com base em um enfoque teórico-metodológico, que rompe com o paradigma lógico-formal, ao centrar-nos em relatos de vida, no seio das suas tramas individuais/coletivas e profissionais como um “lócus” privilegiado de compreensão dos processos (socio)históricos. De facto, as histórias de vida de professores enquadram-se no marco da viragem narrativa na investigação, exigindo um exercício de reflexividade e, neste caso específico, no colocar as biografias de professores no tempo histórico e no seu contexto educativo (GOODSON, 1995, 1997; JOSSO, 2002; NÓVOA, 2003). A revalorização da importância do significado e interpretação nos processos, atividades, experiências e comportamentos humanos, e o redescobrir do valor da subjetividade proporcionam na área da história da educação o desenvolvimento de estudos baseados em relatos (biográficos) de vida (FERRAROTTI, 1988; GOODSON, 2004). Os entrevistados, ao recordarem as histórias vividas, criam vínculos, contribuem com memórias sociais e históricas, vivências e experiências narradas pessoais e coletivas, o que proporciona benefícios para o resgate do que foi a profissão docente (identidade) e da memória do trabalho. Os termos memória, narração, experiência e subjetividade articulam-se, constituindo uma trama de entrelaçamentos, pois essas memórias desenham as vidas dos professores e configuram retratos da sua história (GOODSON; BIESTA; TEDDER; ADAIR, 2010).

Foi nossa pretensão relacionar os relatos de vida recolhidos com o seu contexto socio-histórico, numa mescla entre vozes e representações sobre o exercício profissional dos professores aposentados. Essas vozes transformaram-se em histórias de vida contextualizadas (BIESTA; FIELD; HODKINSON; MACLEOD; GOODSON, 2011), pois geraram uma relação interativa ou recíproca entre essas vozes, as narrativas, as maneiras de vida e os contextos educativos, de modo a terem a forma de interpretação e constituir a (inter)textualidade. As narrativas das ações e dos relatos de vida converteram-se em genealogias de contexto e em histórias de vida (GOODSON, LOVELESS; STEPHENS, 2012).

Intentámos construir as identidades de “ser professor primário” a partir das narrativas dos entrevistados, que exerceram a sua profissão antes e depois de 1974 na escola portuguesa. Essas narrações, conforme o

Impossível separar o eu profissional do eu pessoal porque todo o trabalho realizado pelo professor não se separa da sua personalidade

recorte temporal, redesenham os momentos vivenciados no seu percurso pessoal (formação escolar) e profissional. Por isso, houve evocação às memórias, por meio de uma inter-relação dinâmica entre o individual e o social, adentrando-se no seu percurso de vida, já que as suas memórias foram alvo das políticas educativas da época. Observámos que, sendo maioritariamente uma amostra de professoras, com uma formação inicial comum (magistério primário), há muitas características de ação (modelo de ensino de continuidade) coincidentes nessas suas trajetórias profissionais (período do Estado Novo), mas também algumas diferenciações entre o saber e o fazer docente, detetadas em algumas das narrativas e memórias. Esses idos dos ensinamentos da “escola” do Estado Novo acarretam conteúdos socioculturais e métodos pedagógicos memoráveis do tempo de uma instrução rígida, da moral, da palmatória e punição, da obediência e livro de texto único, pois receberam ou difundiram, como alunas (ensino primário, secundário e magistério) e depois como professoras, os conhecimentos acenados como regeneração dos males sociais nesse tempo histórico em que viveram, embora tenham acompanhado o processo de evolução e até de mudanças no sistema escolar e no pensamento educacional (SERRÃO 2018).

Depreendemos que é impossível separar o eu profissional do eu pessoal, no entanto, mesmo sendo indissociáveis, porque todo o trabalho realizado pelo professor não se separa da sua personalidade, por vezes acontece que ao professor se lhe impõe regras e limites, retirando-lhe autonomia e espontaneidade. Portanto, a construção de identidade do professor sofre uma rutura provocada pela discordância interna entre o eu individual e o eu profissional, desencadeando uma crise de identidade profissional, bem evidente antes de 1974. Levado a refletir posteriormente no regime democrático pós 25 de Abril, levou-o à reestruturação da identidade docente (PINTASSILGO; MOGARRO, 2021).

A consciência de pertença ao grupo profissional desenvolve um mecanismo de solidificação da sua identidade profissional, que se encontra relacionado ao referencial profissional docente. Os entrevistados manifestaram um desfasamento entre aquilo que aprenderam na formação (inicial) e aquilo com que se depararam nas realidades das escolas antes e depois de 1974. No entanto, essa formação foi valorizada pela experiência da prática pedagógica, que foi facilitadora da sua profissão e, mais tarde, com as ações de formação contínua, pós 1974, que acrescentaram conhecimentos, métodos ou estratégias possibilitadoras de melhorar as práticas, enquanto professores no contexto democrático.

Finalmente, pensamos que as histórias de vida são um dispositivo de análise dos efeitos das mudanças e reestruturações nas vidas e condições docentes, que permitem conhecer a identidade de “ser professor” naquele período de estudo, possivelmente não clarificador nas referências coletivas e políticas, já que essas são a base para a mudança social e educativa. Ou seja, há uma insistência nessas narrativas em se centralizar no mundo pessoal e prático dos professores, abdicando da dimensão política e social de análise. Ora, esta nossa interpretação exigiria um

conhecimento pessoal e profissional do professor nas suas vozes e no contexto social onde são produzidas, acompanhada da sua vida laboral docente num contexto mais amplo para uma construção social do ensino nesse arco histórico. Ou seja, como sugere Goodson (1997, p. 140) os relatos de ação dos professores estão em conexão com as “histórias de contexto”, daí que as narrativas recolhidas sejam reconstruções contínuas de ensino que implicam compreensões de construção social e política. É óbvio que as histórias de vida procuram repensar as questões da formação de professores, acentuando a ideia que “ninguém forma ninguém”, já que a formação constitui uma reflexão sobre os percursos de vida.

Bibliografia

- BIESTA, Gert; FIELD, John; HODKINSON, Phil; MACLEOD, Flora J.; GOODSON, Ivor F. **Improving learning through the life course: learning lives**. London: Routledge, 2011.
- BOLÍVAR, Antonio. Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. RMIE – **Rev. Mexicana de Investigación Educativa**, Ciudad de México, v. 19, n. 62, p. 711-734, jul./sep., 2014.
- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesus; FERNÁNDEZ CRUZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación**. Madrid: La Muralla, 2001.
- CARVALHO, Rómulo de. **História do ensino em Portugal**: desde a Fundação da Nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano. Lisboa: FCG, 1987.
- FERRAROTTI, F. Sobre a Autonomia do Método Biográfico. In: AAVV. **O Método (Auto)biográfico e a Formação** (pp. 15-35). Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.
- FERRAROTTI, Franco. Las historias de vida como método. **Convergencia**, Toluca, v. 14, n. 44, p. 15-40, may./ago. 2007.
- FERREIRA, Fernando Ilídio. Para o estudo das identidades profissionais dos professores. In: FERREIRA, Fernando Ilídio; MONTEIRO, Manuel; SARMENTO, Teresa (coord.). **Formação e Identidades**. Paredes de Coura: C.F.E. de Paredes de Coura, 2003. p. 33-53.
- FLICK, Uwe. **Métodos qualitativos na investigação científica**. Lisboa: Monitor, 2005.
- GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António S. (org.). **Vidas de professores**, 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-78.

GOODSON, Ivor F. The life and work of teachers. In: B.J. Biddle; T.L. Good; Goodson, I. F. (eds.), **International handbook of teachers and teaching** (vol. I, pp. 135-152). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997.

GOODSON, Ivor F. (ed.). **Historias de vida del profesorado**. Barcelona: Octaedro, 2004.

GOODSON, Ivor F. **Developing narrative theory: life history and personal representation**. London: Routledge, 2012.

GOODSON, Ivor F.; BIESTA, Gert; TEDDER, Michael; ADAIR, Norma. **Narrative learning**. London: Routledge, 2010.

GOODSON, Ivor F.; LOVELESS, Avril; STEPHENS, David (ed.). **Explorations in narrative research**. Rotterdam: Sense Publishers, 2012.

HALBWACHS, Maurice. **Los marcos sociales de la memoria**. Barcelona: Anthropos, 2004.

HUBERMAN, Maurice. **The lives of teachers**. New York: Teacher College Press, 1993.

JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa-Formação, 2002.
LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO. Diário da República nº 237/1986, Série I, 14 de outubro de 1986.

MARQUES, A. H. de Oliveira. **História de Portugal**. Lisboa: Palas Editores, 1985.

MARTINS, Ernesto. As narrações dos professores na memória educativa portuguesa durante o Estado Novo e depois de 1974 (Histórias de vida de professores aposentados). In: JORNADES D’HISTÒRIA DE L’EDUCACIÓ, 21., [2014], Palma.
Imatges de l’escola, imatge de l’educació: Actes. [S. l.: s. n., 2014]. p. 113-126.

MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Direção Geral do Ensino Primário. **Diário do Governo** nº 73/1933, Série I, 30 de março de 1933.

MÓNICA, M. F. **Educação e sociedade no Portugal de Salazar**. Lisboa: Editorial Presença – G.I.S, 1978.

NÓVOA, Antonio S. Textos, imágenes y recuerdos: escritura de nuevas historias de la educación. In: POPKEWITZ, T. S.; BARRY, D. F.; PEREIRA, M. A. (ed.). **Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización**. Barcelona: Pomares, 2003. p. 61-84.

NÓVOA, António; BANDEIRA, Filomena. Evidentemente: histórias da educação. Porto: ASA, 2005.

PEREIRA, Maria Paula. A escola portuguesa ao serviço do Estado Novo: as lições de história de Portugal do boletim do ensino primário oficial e o projeto ideológico do salazarismo. **Da Investigação às Práticas**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 63-85, 2013.

PINTASSILGO, J. A. S. & MOGARRO, M^a J. A historiografia portuguesa da educação: balanço e reflexões a partir do exemplo da histórica formação dos professores. **Educação**, 1, 28-41, 2012.

PUJADAS, Joan Jusep. **El uso de las historias de vida en Ciencias Sociales**. Madrid: CIS, 1992.

RICOEUR, Paul. **Tiempo y narración**. Madrid: Ediciones Cristiandad, 1987.

SERRÃO, Vanda Maria de Bragança. **O Ensino durante o Estado Novo em Portugal**: O papel do professor. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino da História) – Universidade de Lisboa. Lisboa, 2018. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada.