

Memórias de Professores

Discursos orais sobre a formação e a profissão

Maria João Mogarro

Resumo

As produções teóricas desenvolvidas no âmbito dos novos caminhos da história da educação, privilegiando os modelos etnometodológicos e os instrumentos da nova história cultural e intelectual, colocam num lugar de significativa centralidade os discursos produzidos pelos actores educativos no interior do seu espaço social. Os testemunhos orais analisados foram concedidos por professores e alunos de uma instituição de formação de docentes do ensino primário e são relativos às suas experiências educativas e profissionais. Estas memórias orais representam poderosos pontos de entrada para várias problemáticas do campo da educação: as experiências enquanto alunos; as histórias de vida de professores; o género e a condição de ser professor; os episódios e os contextos da profissão; os quotidianos escolares; os rituais, as cerimónias e as festas; o estatuto social; a cultura profissional; os princípios éticos e deontológicos; a identidade profissional.

Palavras-chave: testemunho oral; representação; identidade profissional.

Abstract

The theoretical productions developed within the new lines of the history of education, stressing the ethno-methodological models and the tools of the new cultural and intellectual history, highlight the discourses produced by the educational agents within their social space. The oral testimonies analysed were given by teachers and students of a primary-level teacher education institution and concern their educational and professional experiences. These oral memories represent powerful points of entry for several educational issues: experiences as students; teachers' life stories; the type and condition of being a teacher; the profession's episodes and contexts; the day-to-day of schools; the rituals, ceremonies and parties; the social status; the professional culture; the ethical and deontological principles; professional identity.

Keywords: oral testimony; representation; professional identity

1 A oralidade nos novos caminhos da história da educação

As produções teóricas desenvolvidas recentemente no âmbito da história da educação privilegiam os modelos etnometodológicos e os instrumentos da nova história cultural e intelectual, colocando numa posição de grande centralidade os discursos produzidos pelos diversos actores educativos no interior dos espaços sociais e escolares que ocupam.

A história da educação tem aberto as suas fronteiras a novas realidades, revelando territórios que até agora permaneceram desconhecidos. A inclusão de novos temas e objectos de estudo constituem um dos aspectos mais criativos da evolução do campo científico da história da educação, que assiste a uma recentração temática e a um regresso às questões educativas propriamente ditas (Nóvoa, 1996), nomeadamente sobre: os professores, que ocupam um lugar importante nos estudos realizados; os alunos; as instituições escolares; a educação formal e não formal; as crianças e os adultos; as políticas educativas e a sua concretização; as questões económicas do ensino; o papel das mulheres nos contextos educativos; os grupos escolares minoritários que apresentam características específicas (de diversas origens étnicas ou que são olhados como portadores de necessidades educativas especiais).

Simultaneamente, este leque temático significativamente lato e variado pressupõe a utilização de abordagens e perspectivas adequadas, assim como as ligações interdisciplinares que a história da educação tem vindo a desenvolver com outros campos do conhecimento. A crise dos paradigmas da ciência moderna e a relativização dos modelos teóricos anteriormente dominantes libertou, por seu lado, os processos investigativos de constrangimentos que limitavam a sua flexibilidade face ao objecto estudado, mas isso não significa que se ignore o contributo de tais paradigmas e modelos para a compreensão dos fenómenos educativos, pois cada um, em si, constitui um quadro de referência no contexto mais vasto daqueles que estão à disposição do investigador.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, sublinhe-se que os métodos quantitativos perderam o seu estatuto de quase exclusividade, mas continuam a ser utilizados, de forma articulada com as metodologias qualitativas, constituindo-se assim um vasto conjunto de instrumentos metodológicos que hoje representa o repertório dos historiadores da educação. A/s teoria/s não perderam a sua importância, apenas o seu império sobre os processos de pesquisa e investigação. A pluralidade e diversidade das abordagens científicas (com os seus quadros conceptuais,

metodológicos e instrumentais) conduz a aproximações e cruzamentos interdisciplinares eficientes, motivados por uma atitude de flexibilidade relativamente ao objecto de estudo e pela necessidade de apreender, através das formas e das estratégias mais adequadas, os sentidos e as racionalidades internas das realidades histórico-educativas.

As correntes etnometodológicas (Candeias, 1994: 41-51) sublinham o papel dos indivíduos na construção das relações sociais, estabelecendo a deslocação do primado das estruturas para a importância do conceito de rede, das comunidades de pertença e das estratégias singulares. Aliadas às novas perspectivas antropológicas e sociológicas, facilitam o trabalho do historiador na apreensão dos actores educativos e das suas experiências de vida, valorizando o nível *micro* na análise histórica – pretende-se, assim, reconstruir, a partir de uma situação particular, a maneira como os indivíduos “produzem” o mundo social. A análise histórica não se limita, por esta via, às estruturas e aos mecanismos que as regulam, mas procura a subjectividade inerente às relações sociais e os sentidos e estratégias que são desenvolvidos pelas comunidades, grupos, famílias e indivíduos (Chartier, 1994: 3-5). Supera-se, deste modo, um olhar exclusivamente *macro*, que tinha privilegiado os mecanismos de poder e controle, assim como as abordagens *meso*, que incidem sobre as instituições escolares.

A mesoabordagem privilegia as relações com o nível *macro* das decisões políticas (de que os textos legais, por exemplo, constituem os dispositivos de suporte), integrando, por outro lado, a dimensão *micro*, que engloba as perspectivas que os actores educativos e, principalmente, os docentes apresentam sobre a sua profissão, como veremos nos pontos seguintes.

Entre os normativos legais impostos a todo o sistema educativo e o seu cumprimento, na prática, pelos actores educativos (agentes e sujeitos), as escolas têm-se vindo a afirmar como um nível de abordagem de significativo interesse (Nóvoa, 1998a: 31-45). As normas legais permitem integrar as instituições escolares no universo mais amplo (*macro*) do sistema educativo, mas a sua identidade histórica encontra sentido quando, através de um processo de investigação interactivo e onde se recorre a fontes de informação de natureza diversificada, se torna possível construir, sistematizar e (re)escrever-lhe o itinerário. Este processo terá de englobar um nível de contextualização à dimensão local e regional, já que as instituições escolares são um dos parceiros da dinâmica e da evolução das comunidades em que se inserem. Intimamente ligadas ao meio envolvente por múltiplas relações, a sua actividade interna e externa apresenta-se como

um dos elementos que contribui para a recomposição de estruturas e grupos sociais.

Os historiadores da educação só recentemente se têm vindo a ocupar da arqueologia material da escola, centrados como têm estado na análise dos discursos teóricos e políticos acerca da instrução, assim como dos mecanismos da sua implantação nas sociedades contemporâneas. Actualmente, perspectivas novas dão atenção aos silêncios da história do ensino, superando esse esquecimento da intrahistória da escola e da sua especificidade própria.

É também necessário compreender melhor os conflitos, as solidariedades, as dinâmicas e as permanências ou rupturas que atravessam as realidades educativas em cada momento histórico. Está-se perante uma atenção renovada pelo trabalho interno de produção de uma *cultura escolar* (Julia, 1995: 353-382), que tem especificidades próprias e não pode ser olhada como mero prolongamento de culturas em conflito numa determinada sociedade, apesar de se relacionar com elas. Esta concepção de cultura escolar inclui o conjunto de normas que definem os saberes a ensinar e os comportamentos a transmitir, assim como o conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a interiorização dos comportamentos e regras; estes são formulados relativamente a determinadas finalidades (políticas, sociais, religiosas ou inerentes a projectos de socialização), que variam segundo as épocas históricas. A análise destas normas e práticas não pode olvidar o papel do corpo profissional de agentes educativos que é responsável pela sua aplicação, recorrendo aos dispositivos pedagógicos considerados mais adequados para o processo de concretização.

A história das disciplinas escolares e do currículo, atenta às grandes finalidades que presidiram à elaboração das disciplinas, aos conteúdos de ensino, às diversas práticas docentes e à apropriação realizada pelos alunos, constitui um dos vectores mais pertinentes da nova história da educação (Julia, 2000: 45-78). Ao nível das práticas desenvolvidas no espaço restrito da sala de aula, está-se perante a “caixa negra” da escola, para nos socorrermos de uma conhecida metáfora que concentra neste microcosmos o registo do que designamos por cultura escolar.

Tomando o exemplo do currículo, este deve ser perspectivado como texto e como textos devem ser problematizados os discursos plurais (nas várias formas que assumiram, como a dimensão oral, ou na diversidade dos seus suportes) que os actores educativos foram produzindo nos diversos contextos, tanto os que foram e são exteriores à escola como os que fazem parte da sua intrahistória.

Os homens da viragem linguística, que utilizam os instrumentos da nova história cultural e intelectual, têm visto as suas ideias e argumentos assumir uma importância crescente no campo científico da história e, também, da história da educação. As novas problemáticas, como o funcionamento interno das instituições escolares, o desenvolvimento do currículo e a construção do conhecimento, a cultura e o quotidiano escolares, as experiências dos alunos e as vidas dos professores, requerem abordagens a partir de novos instrumentos teóricos e metodológicos que permitam uma compreensão dos discursos produzidos pelos actores educativos no interior do espaço social que ocupam. Esta viragem propõe um movimento de translacção dos olhares dos historiadores, no sentido da externalidade dos processos educativos para a internalidade do trabalho escolar, da abordagem contextual para a análise textual das práticas discursivas e, ainda, a evolução paradigmática no sentido da integração (e não da rejeição) da história social na nova história cultural e intelectual (Nóvoa, 1998b: 35-54).

A linguagem e os textos ocupam um lugar de grande centralidade nas novas perspectivas historiográficas. Os trabalhos de Michel Foucault e Roger Chartier, entre outros, representam contributos decisivos e tiveram implicações profundas não só no campo histórico como no universo mais vasto das ciências sociais e humanas, incluindo as que dedicam a sua atenção aos fenómenos educativos. Os textos e os discursos não são objectos que revelam uma realidade que se encontra oculta sob eles, mas constituem eles próprios, enquanto modos de expressão da linguagem e das estruturas mentais, sistemas de construção dessa realidade, que prescrevem tanto como a descrevem, sendo produtos materiais da mediação entre as realidades pessoais e sociais.

Não se pretende, contudo, substituir o *contexto* (no sentido de uma interpretação social) pelo *texto* (que poderia conduzir ao imperialismo textual). Os contextos mantêm a sua importância para a análise e compreensão dos processos sociais, culturais e educativos; sendo contextos múltiplos, eles devem ser problematizados nas suas relações internas e nas leituras externas que sobre eles são elaboradas. Aliás, os próprios textos são acontecimentos/produtos históricos em si próprios e, relacionando-se de forma complexa com os seus vários contextos de produção e recepção, constituem também elementos essenciais para a reconstrução dos acontecimentos/contextos, no seio dos quais foram elaborados, difundidos, (re)apropriados e utilizados. As questões educativas não podem ser compreendidas apenas a partir das determinações externas, mas também das dinâmicas e conflitos internos à instituição escolar, pois as intenções, as

realidades e os resultados não seguem uma lógica unilinear do ponto de vista histórico.

A ciência pós-moderna é portadora do fim das certezas e da consciência de que nenhuma verdade é absoluta e definitiva. Deste modo, nenhum discurso constitui a versão derradeira, final, dos acontecimentos e dos processos histórico-sociais, pressupondo-se a necessidade de uma atenção aos diferentes discursos/perspectivas produzidos sobre a (e na) realidade social que constitui um objecto de estudo determinado. A inter-relação entre as práticas discursivas e as práticas sociais coloca a história num estatuto de epistemologia social, preocupada com a problemática das relações saber-poder, tal como elas se desenvolveram num dado espaço e num determinado tempo.

No cruzamento das novas perspectivas da história social, da história cultural e da história intelectual, está-se perante uma renovação das problemáticas teóricas e de uma reinvenção dos terrenos de pesquisa, das fontes de informação, das práticas de investigação e do apetrechamento metodológico. A afirmação de uma história intelectual que se reclama de um pensamento cultural crítico estabelece uma *agenda* de diálogo entre as preocupações do presente e as realidades do passado, num esforço de compreensão em que se interroga estas últimas para uma mais adequada inteligibilidade dos tempos actuais.

Relativamente a esta problemática do papel da oralidade na investigação em educação, sublinhe-se, no panorama português, o contributo de António Nóvoa, desde finais da década de oitenta, chamando a atenção para o método (auto)biográfico, a formação e as histórias de vida dos professores (Nóvoa, 1988, 1992). Também a obra de António Candeias (1994) sobre a Escola-Oficina n.º 1 apresenta uma pertinente abordagem etnometodológica sobre esta instituição, que desenvolveu uma experiência inovadora de ensino, no início do século XX, dedicando particular atenção à prática pedagógica e ao quotidiano escolar e recorrendo a entrevistas a actores educativos, ligados a essa instituição. Por seu lado, Luís Vidigal (1993, 1996) tem vindo a conferir numa importância significativa às memórias dos professores, no âmbito da actividade do Projecto Museológico sobre a Educação e a Infância. Helena Costa Araújo (2000) tem uma interessante produção sobre a história das mulheres professoras, socorrendo-se, em grande parte, dos testemunhos orais das docentes do ensino elementar, que leccionaram em Portugal até às primeiras décadas do século XX. Os trabalhos mais recentes de investigação, no âmbito de teses de doutoramento e mestrado, recorrem com uma frequência crescente às informações e opiniões emitidas na forma oral, de que é um exemplo

significativo o estudo desenvolvido por António Teodoro (2001) sobre políticas educativas.

2 O lugar dos testemunhos orais no processo educativo

As novas perspectivas da pesquisa histórica não se centram apenas na materialidade dos factos, mas também nas comunidades discursivas que os interpretam e os inscrevem num espaço e num tempo determinados. A atenção dos cientistas incide na experiência e nas formas como esta se constitui em práticas discursivas, sendo o seu esforço de compreensão orientado para as singularidades e para os modos como elas constituem espaços de identidade individual e colectiva. Pode-se assim compreender melhor como os actores educativos, os professores e os alunos, interpretaram e reinterpretaram o seu mundo e que sentidos conferem às suas experiências escolares. Esta importância da *dimensão experiencial* e das vivências e memórias dos actores educativos recoloca os indivíduos no centro da história sociocultural e confere uma atenção renovada aos seus percursos de vida, como entradas privilegiadas para a compreensão das realidades educativas. A utilização do conceito de experiência e das formas como ela se afirma, revela-se como o mecanismo adequado para mostrar como a linguagem e o silêncio funcionam na reconstrução das vidas e das identidades pessoais e profissionais (Nóvoa, 1997, 1998a).

No universo de cada indivíduo, o passado é trazido até ao presente pelas recordações que os próprios preservam de momentos anteriores da sua vida, nomeadamente de segmentos dos seus percursos escolares. Modeladas pelo tempo decorrido e pela incorporação de outras memórias (de situações/fenómenos posteriores), essas recordações inserem-se num processo de sucessivas ampliações sobre o passado escolar, que surge imbricado em múltiplas intersecções com outras dimensões do ciclo de vida de cada indivíduo.

As representações que os actores educativos detém hoje, relativamente aos seus percursos escolares e aos processos de formação que viveram, constituem imagens conceptuais com uma história ontológica própria. A explicitação dessas representações/imagens traduz-se em testemunhos (que, nesta abordagem, se consideram de natureza oral) filtrados pelo tempo e pelas leituras que novas experiências provocam sobre a memória das vivências do passado.

O historiador da educação também “inventa” as suas fontes, construindo-as em articulação com o objecto de estudo e inserindo-as nas

realidades educativas em que foram utilizadas ou pelas quais (e pelos respectivos actores) foram produzidas.

Os testemunhos orais que nos têm servido de referência nesta reflexão são constituídos por um conjunto de entrevistas a professores (que falaram também sobre a sua condição de alunos), ligados a uma instituição de formação de docentes do ensino primário (actual 1.º ciclo do ensino básico, em Portugal).

Após uma fase exploratória (de contactos e conversas informais) foram entrevistados, seguindo um protocolo previamente elaborado e validado. Estas entrevistas privilegiaram os tempos e os espaços vividos pelos depoentes em contextos educativos. Todos os entrevistados foram professores, mas alguns são marcados pelas funções dominantes que desempenharam: directores de escolas, autores de livros didácticos e obras pedagógicas, alunos/as que foram professores/as e depois exerceram as funções de formadores/as de futuros professores.

Estes testemunhos são fundamentais para conferir nitidez e consistência às realidades educativas que eles descrevem e explicam, funcionando de forma complementar face a outras fontes de informação, relativas a estas mesmas realidades. Ao longo destas entrevistas surgem repetições – que, aliás, nos remetem para elementos persistentes e, nalguns casos, estruturantes da vida escolar e da profissão docente.

De entre estes testemunhos, destaca-se a entrevista que foi feita em simultâneo a duas professoras. Este formato de entrevista foi possível porque ambas construíram um percurso comum ao longo da sua vida profissional, num exemplar processo de colaboração que se revela no seu testemunho a duas vozes. Este tipo de entrevista adquire uma significativa relevância quando realizada com pessoas unidas por grandes afinidades, consolidadas por uma experiência e um trajecto profissional comum (a par do respeito pela especificidade individual de cada uma) que, aliás, as próprias realçam ao longo do seu testemunho. Se as memórias comuns foram aprofundadas numa sintonia de rememorações, as experiências particulares introduziram um processo comparativo nas imagens/representações que ambas detinham sobre as suas vivências.

O guião das entrevistas desempenhou a função de facilitar o diálogo entre o entrevistador e o depoente, de provocar a memória e, em alguns casos, orientar o discurso oral sobre as experiências e as vivências pessoais. No entanto, respeitaram-se os modos e as formas como cada entrevistado organizou a sua narrativa, privilegiando o fio condutor das suas palavras. Por isso, no processo de transcrição das entrevistas, os textos mantiveram-se muito próximos da oralidade de cada depoente.

O oral, ao dispensar a mediação da escrita no processo de reconstrução das experiências e da sua memória, respeita a dinâmica narrativa de cada depoente, que organiza assim de forma mais livre os seus relatos, seguindo uma ordenação lógica e coerente que lhe é particular. Privilegia-se o fio condutor das palavras e a fluidez das ideias, obtendo-se assim informações caracterizadas pela diversidade e pela riqueza, as quais conferem espessura às realidades educativas e às outras fontes de informação. Por sua vez, estas ganham uma progressiva nitidez, pois os testemunhos orais introduzem a perspectiva pessoal, única e singular, estreitamente relacionada com a posição ocupada pelo depoente no sistema educativo, na instituição escolar, na sala de aula e em outros contextos profissionais, que são caracterizados por uma grande diversidade.

A dimensão temporal do vivido, dos quotidianos, é dominante, tendo uma incidência marcante sobre as práticas profissionais.

A oralidade permite também a emergência de dimensões geralmente esquecidas ou mantidas no limbo da invisibilidade, que a produção de testemunhos orais, num contexto de maior formalismo, propicia. Revela-se, assim, pela voz dos próprios actores educativos a subjectividade inerente às relações sociais e aos sentidos e estratégias que são desenvolvidos pelos indivíduos, mas também pelo seu grupo de pertença e pela comunidade, em simultâneo com as estratégias de aliança e de confronto, as redes de solidariedade ou as atitudes de conflito.

É particularmente significativo que algumas destas dimensões tenham sido evidenciadas em testemunhos orais de professoras (o género dominante, em termos quantitativos, na composição do corpo docente, mas praticamente ausente nas imagens que são reproduzidas sobre a profissão), quando se referem às condições em que exerceram a sua actividade e das relações que estabeleceram com as comunidades e com as famílias, particularmente com as mães dos seus alunos, como veremos.

3 A voz dos professores: categorias de análise

Os testemunhos orais em análise foram concedidos por professores experientes, alguns deles com o seu ciclo profissional concluído, que tiveram as suas experiências educativas, de formação e profissionais, ao longo de cinco décadas (dos anos quarenta à década de noventa, no século XX), numa região do interior de Portugal, cuja cidade mais importante é Portalegre.

É possível estabelecer as categorias de análise destes discursos produzidos pelos professores em torno de dois eixos estruturantes: a

formação e a profissão. Estas categorias foram organizadas seguindo a lógica dos discursos produzidos e a sua relevância para a compreensão dos fenómenos educativos, revelados através dos testemunhos orais. Considerou-se este processo de análise mais pertinente do que seguir sequencialmente a cronologia do ciclo de vida de cada docente.

A ligação à educação é a componente mais forte destes depoimentos, sendo natural que as experiências enquanto alunos estejam presentes na reconstrução que fazem dos seus itinerários pessoais. Neste sentido, as relações com a leitura, no contexto das primeiras aprendizagens, são marcantes e surgem como actos verbalizados de reinterpretação do mundo da infância, das suas leituras e das histórias contadas por avós e outros familiares, num processo em que a narrativa oral precede a mediação da escrita e cria um ambiente pessoal propício (mesmo ansioso) face ao universo das letras. Nas palavras de uma dessas professoras,

O que me parece que criava este grande gosto pela leitura e pela escola, por descobrir... apesar de ser uma criança que vivia no meio rural, alentejano, pobre, carenciado, tive sempre acesso em casa a livros e a jornais... Tudo isto penso que ia criando a minha apetência... e o meu avô e a minha avó maternos tinham aquela coisa muito boa, que ainda hoje reconheço isso de muito bom na minha formação, que era... à noite terem muita disponibilidade para contar histórias, “O Tourinho Azul”, “O Gato das Botas”, aquelas coisas que iam fortalecendo o meu imaginário e a vontade. (Mogarro, 2001, II: 424)

A escola da infância e a sua recordação revela também a representação que as famílias faziam da instituição e como transmitiam essa ideia aos seus filhos, assim como o processo de descoberta desse espaço e das relações que nele se estabeleciam. Uma outra professora fala desse percurso, referindo a estratificação social que viu reproduzida na sala de aula de uma escola dos anos cinquenta, dominada também pela separação entre sexos.

A minha escola era uma escola tradicional, com o corpo docente muito estável e lembro-me que os meus pais ficaram contentes com a professora que calhou à filha, uma pessoa de muita experiência e uma professora acreditada na cidade. Eu, tanto me fazia aquela como outra, porque nós chegávamos à escola e, sobretudo, neste meio, chegávamos à escola muito desconhecendo tudo, aquilo era tudo tão novo, tão novo... Lembro-me de estar é muito atenta e muito na expectativa do que é que era isso de escola... De maneira que fui com muito boa vontade, muito contente a arrumar a pasta! Depois, na escola, fui-me apercebendo, pouco a pouco... Não sei de onde me veio o sentido social que eu tenho naturalmente, mas se calhar foi muito construído nestes primeiros tempos! Até então eu só conhecia o meio familiar, e o meio familiar normal, em que o pai e a mãe se davam bem e em que a família toda convivia e não havia

conflitos e eu também não via conflitos sociais. E depois comecei a notar na escola os atendimentos diferenciados aos alunos, fui-me apercebendo da estratificação que existia na colocação dos alunos – a fila da frente eram as filhas dos doutores e engenheiros, lembro-me perfeitamente de a referenciar, depois as filhas de comerciantes, depois as de funcionários de finanças e funcionários de carteira, atrás funcionários de nível médio, atrás padeiros, filhas de hortelões, leiteiros e essas profissões assim. Depois há uma coisa que ainda hoje me dói... e que tenho recordado a propósito dos conflitos com os ciganos, porque sempre me fez muita impressão: eu já não me lembro quantos alunos eram mas, sei lá, eram para af uns vinte e três alunos, mas lembro-me a fila indiana, aquelas carteiras clássicas de plano inclinado, com o clássico tinteiro (ainda molhávamos a caneta e depois só é que se passou para a caneta de tinta permanente) e lembro-me que havia um espaço vazio e que ainda hoje me dói porque estava a Zélia Cigana lá a um cantinho, mesmo junto à chaminé! Aquele era o lugar da Zélia Cigana e eu lembro-me de olhar para lá e de a sentir muito longe também. O sentido que nós temos da distância! (Mogarro, 2001, II: 426)

Este testemunho expressa a releitura do passado pelo presente, que foi construído pelas experiências acumuladas no percurso de vida, levando hoje as próprias pessoas a questionarem se os seus modos de ser e de pensar são aquisições naturais ou construções socialmente elaboradas, como a frase sublinhada (por nós) evidencia.

A memória dos professores marcantes, que constituíram referências ao longo da formação e da profissão, também surge nestes depoimentos – a sua cultura, as qualidades pedagógicas, a sabedoria, a afectividade, a autoridade naturalmente exercida, a empatia, a criatividade que utilizavam na arquitectura didáctica para transmitir conteúdos. Mas acontece não raras vezes que os primeiros professores marcaram pela negativa, pela ausência de qualidades profissionais, pelas relações baseadas no autoritarismo, pela deficiente preparação, pelas tarefas domésticas que atribuíam abusivamente às alunas, pela utilização da violência na imposição da disciplina.

Agora, o que é que [os dois primeiros professores têm] a ver com o Magistério? Tem a ver com o Magistério... um e outro servirem de referência. A professora, que não me agredindo a mim, eu via agredir muito os outros e funcionar, para mim: “- Eu nunca posso ser assim!” – embora respeitando o que ela tinha de positivo e o meu velho professor, no sentido de que... Ele era um professor já aposentado e era marido de professora, pai de professora e então era uma pessoa extraordinária. Tinha um grupo e daquele grupo de alunos quase toda a gente seguiu e seguiu com muita segurança, porque ele era uma pessoa de uma relação humana, de uma sabedoria.... Uma pessoa realmente extraordinária! (Mogarro, 2001, II: 429)

As aprendizagens, formais e informais, as disciplinas e os seus conteúdos, os processos de formação ao longo do ciclo escolar (escolas dos diversos níveis porque passaram, explicações, preparação para exame de admissão ao curso do magistério), manuais, materiais didáticos, modalidades de avaliação e exames, são elementos que os depoentes recordam e explicitam nas suas experiências enquanto alunos e que influenciaram a sua formação, sendo recordados no exercício da sua profissão.

As histórias de vida que os professores elaboram nos seus depoimentos, apresentam cruzamentos com praticamente todas as categorias de análise que podemos estabelecer, pois a dimensão pessoal e a dimensão profissional estão fortemente entrelaçadas nessas narrativas.

A condição de ser professor surge-nos com uma especificidade muito própria nos testemunhos destes profissionais. Contudo, as professoras revelam características intimamente ligadas às questões de género, de que é um exemplo marcadamente forte as relações que as depoentes estabeleceram com as mães dos seus alunos, nas comunidades rurais, as quais extravasavam em muito a natureza pedagógica – revelam cumplicidades em assuntos de mulheres, assim como a condição feminina na sociedade portuguesa dos anos sessenta (condição que tem de se cruzar com os problemas da vida dos grupos sociais mais carenciados) e o estatuto social que as professoras tinham então nessas comunidades. Uma das citações que se apresenta mais à frente revela claramente essas realidades.

O facto de ser mulher constituía uma preferência para ser professora, condição que expressava a proximidade entre o papel ideal da mulher na sociedade e a representação das tarefas que se atribuíam às professoras na educação dos mais jovens – no fundo, a ligação entre o papel da mãe e o papel da professora. Nos meados do século XX, “as profissões que eram mais dignificantes para a mulher, para as meninas, eram educadoras, professoras do [ensino] básico”, como diz uma das depoentes (Mogarro, 2001, II: 417-418).

Os episódios e os contextos da profissão e da formação remetem-nos para os condicionalismos experimentados e progressivamente descobertos pelo professor, desde a fase de principiante, quando faz a sua entrada na profissão. Neste sentido, os valores da formação perpassam nas suas experiências e estão sempre presentes, como parte do conjunto de normas e regras próprias do exercício profissional. Por seu lado, a consciência social e política, que foram adquirindo ao longo da vida, acaba também por integrar o processo de construção do conhecimento profissional, independentemente das opções que tomaram. Também as

funções e os cargos que o professor assegurou (não só no espaço escolar, mas também na comunidade) têm uma presença forte nas suas memórias.

A actividade docente e os seus objectivos são transversais a todos os depoimentos. Na primeira metade dos anos sessenta, um professor de Didáctica Especial define com clareza as competências de um aluno ao concluir o seu curso de professor primário:

Conhecer a legislação e ser capaz de aplicá-la na gestão e funcionamento de uma Escola; conhecer os programas e ser capaz de os aplicar correctamente do ponto de vista didáctico; saber relacionar-se com os alunos e os pais; ser capaz de organizar actividades circunsculares, como pequenas festas, exposições e visitas de estudo. (Mogarro, 2001, II: 408-9)

Na mesma entrevista, ao professor primário “Reconhecia-lhe um papel sócio-educativo muito importante, sobretudo nas vilas e aldeias, com um estatuto remuneratório muito baixo” (idem), palavras que estão em consonância com os testemunhos de professoras que viveram essa realidade, na sua fase de principiantes, como veremos.

O perfil do aluno surge-nos, por seu lado, definido de forma clara pela voz dos directores da instituição de formação, de forma articulada com os objectivos da formação profissional para a docência. Significativamente, estas representações sobre a formação e a profissão que os directores têm, relativamente à sua acção e à escola que dirigiram, surgem intimamente relacionados com os contextos políticos em que exerceram as suas funções.

Um dos directores que dirigiu a escola durante o Estado Novo assumia-se como um representante do poder político que o nomeara, investido da autoridade que lhe permitia coordenar, como chefe, o trabalho de uma equipa que queria coesa e organizada, assim como orientar quotidianamente as actividades escolares, segundo os valores que considerava essenciais, como os do catolicismo. Este processo tinha como objectivo formar professores apetrechados para desenvolverem as suas funções profissionais, em que este director de uma escola do magistério primário incluía a apresentação social e o comportamento moral, a par da formação especificamente técnico-profissional. O professor enquanto figura paradigmática para o aluno é uma ideia central no seu discurso.

Tínhamos, de facto, em vista fazer a integração, isto é, uma formação integrada de professores. Os alunos vinham para aqui, por vezes gente de meios pobres, com fracos recursos, sem postura, com fracas relações sociais... Preocupávamo-nos muito com a educação espiritual, não quero dizer com a educação católica, a igreja, a religião, nada disso; mas fazíamos com que o aluno fosse um ser pensante e que passasse para além do seu dia-a-dia, das suas vivências quotidianas... e víamos que eles saíam de lá muito mais desenvolvidos, olhando-se mais para dentro do que aquilo que

olhavam; havia uma complementaridade no ensino e saíam dali verdadeiros homens e verdadeiras mulheres... a Escola, preocupava-se com a formação, com as estruturas interiores, pois essas é que são a base do comportamento e colocava-mos isso acima de tudo o resto. No entanto, evidentemente que tínhamos as nossas preocupações com a parte técnica e educativa...

O professor tem que ser o exemplo, o modelo do aluno... A maneira de eles falarem, de se vestirem e de se apresentarem, tudo isso são exemplos para os alunos. (Mogarro, 2001, II: 214, 211,220, 215, 221)

O director que se seguiu na orientação da mesma escola, durante o período revolucionário (1974-1976), afirma-se inspirado por um ideal de serviço e a quem se colocava como questão central a democratização da instituição e da formação que ela assegurava, através da criação de estruturas de gestão e de actividades pedagógicas diversificadas. Pretendia-se acabar com o dirigismo no ensino, formando pessoas e professores apetrechados com instrumentos que os tornassem autónomos, capazes de formular juízos de valor e críticas salutares – o professor era um agente dinamizador de cultura na comunidade em que estivesse inserido profissionalmente, além das suas funções estritamente docentes.

durante estes dois anos foi uma actividade intensa... as pessoas ficaram alertadas para um certo número de problemas. Aquela ligação que a escola deve ter com o meio era, digamos, uma componente muito importante, para não se estar só voltado para dentro da sala de aula... Naquela época revolucionária o que interessava era fazer coisas novas. Foi uma coisa estupenda, gostei imenso. Naquelas dois anos viveu-se como se fossem quinze ou vinte anos hoje, as emoções eram sempre diferentes (Mogarro, 2001, II: 274, 276)

Um outro director, que esteve longo tempo à frente da mesma instituição, na sequência de sucessivas eleições, fala sobre as linhas orientadoras que marcaram a sua acção: normalização (a seguir ao período revolucionário) e funcionamento democrático da instituição, revalorização da componente escolar, profissionalização dos alunos/futuros docentes, dignificação da profissão e da escola. A preocupação máxima da instituição devia ser preparar bem os seus alunos, usando um elevado grau de exigência e uma avaliação adequada, a par de um bom relacionamento entre os actores educativos – uma escola onde se gostava de estar porque as pessoas se sentiam bem.

isto tudo gerou realmente uma convivência de mútua confiança e de co-responsabilidade. Isto vinha a propósito ainda dos modos relacionais dos professores e o ambiente que se gerava e isso, mesmo sem se querer, desde que o ambiente seja bom, fatalmente se repercutiu nos alunos. (Mogarro, 2001, II: 335)

Os quotidianos escolares eram marcados por relações sociais decorrentes de normas e regras fortemente disciplinares, desde a escola básica (ou primária, como se designava na altura) até à instituição de formação de professores. Orientados por rígidos princípios da moral católica e conservadora, a que se aliava um nacionalismo exacerbado, os cursos profissionais para docentes eram rigorosamente controlados, assim como as atitudes e comportamentos das suas alunas (o género dominante na frequência destes cursos). As nossas depoentes falam de “território delimitado” junto à escola, permanentemente vigiado por funcionários e pelo director, ou pessoas da sua confiança, onde as alunas não podiam falar com rapazes. Os espaços públicos onde se estabelecia as formas de sociabilidade entre os portugueses também eram dominados pelo género masculino, sendo bem demarcados: como exemplo, registe-se que em meados da década de sessenta era muito invulgar as mulheres ou jovens entrarem e frequentarem os cafés, território masculino de onde se lançavam olhares sobre os elementos do outro género.

... só entravam homens no café. A pouco e pouco foi-se conquistando esse espaço, mas no meu tempo de Magistério isso era inviável. Os pais não aceitavam, a sociedade em geral não aceitava e porque a instituição também não... Passar lá, e passar lá sem olhar, era muito engraçado porque nessa altura os rapazes punham-se à porta do café para ver passar as moças do 5º e do 7º ano [nove e onze anos de escolaridade, respectivamente], ou as do Magistério. Eram os rapazes, tudo encostado às paredes do Central, o [café] Central era mais na moda, e nós passávamos, avançávamos no passo, sem olhar para os rapazes – só pelo rabinho do olho, quem tinha interesses.

[Relativamente á escola técnica ou ao liceu, que tinham frequentado anteriormente] achei muito mais asfixiante esta vinda para o Magistério, embora nós, meninas, dávamo-nos muito bem, mas depois faltavam componentes masculinas, que nós tínhamos do outro lado, embora em turmas femininas e turmas masculinas, mas juntávamo-nos para movimentos [religiosos] e discussões de temas sociais e assim. (Mogarro, 2001, II: 420)

No entanto, emerge um tom de subversão relativamente a este ambiente concentracionário, embora envolvido no riso e no absurdo que colocam essa subversão num plano meramente fantasioso.

Eu fazia a bonecada para toda a gente, usava-se muito os bonecos porque não havia o acesso aos audiovisuais e eu recebia encomendas. E eram coisas tão engraçadas! Lembro-me que uma vez uma colega me pediu: “- Oh, representa-me lá aí Deus!” Foi uma risota muito grande como é que se representava Deus, para uma aula de Religião e Moral, umas coisas assim. Isto também para te explicar como era. E então eu fazia bonecadas e mais bonecadas e os

últimos a fazer eram os meus; eu fui muito o “centro de recursos”
(Mogarro, 2001, II: 421)

As relações entre as/os alunas/os estabeleciam-se num universo predominantemente feminino e esse factor marcava as ligações interpessoais. Embora as actividades do curso de formação fossem desenvolvidas individualmente, implicavam uma preparação de materiais que requeriam disponibilidade de tempo e de espaço. As alunas que estavam alojadas em quartos, separadas das suas famílias distantes e elas próprias limitadas, na maior parte dos casos, ao espaço alugado, encontravam muitas vezes na solidariedade das colegas que viviam na própria localidade a possibilidade de realizarem esses trabalhos práticos, pois elas disponibilizavam espaços nas suas casas e constituíam-se grupos que elaboravam, em conjunto, esses materiais. Aliás, a citação anterior ilustra este processo que, ao nível da dimensão prática (fortemente presente nestes cursos de formação), conduzia ao trabalho em grupo entre as alunas, embora no exterior da escola e num espaço marginal, relativamente às actividades formais do currículo de formação.

Surgem-nos referências aos movimentos religiosos e sociais, como a Legião de Maria, as Conferências de S. Vicente de Paulo, o escutismo e o movimento Graal. Sob orientação de professores (na maior parte dos casos, de Religião e Moral) os alunos desenvolviam actividades e rituais católicos, assim como modalidades de intervenção social, em que davam apoio moral e mesmo material a grupos carenciados, nomeadamente a pessoas idosas e a famílias de reduzidos recursos económicos. Estes movimentos apresentavam diferentes naturezas: se os dois primeiros, principalmente a Legião de Maria, surgem numa perspectiva da posição oficial da escola e da igreja, revelando a ligação estreita entre ambas as instituições, o movimento Graal assume um papel radicalmente diferente, ocupando um espaço de oposição não explícita ao regime, na perspectiva do catolicismo progressista, ao mesmo tempo que defendia e levava à prática formas de intervenção social na defesa do progresso e da condição da mulher – programas de alfabetização, oficinas para mulheres fabricarem produtos artesanais, sessões temáticas sobre assuntos variados. O Graal surgia como um movimento tolerado, mas vigiado pelo regime, no qual se inscrevia uma forte componente pedagógica, exterior e não coincidente com os valores fundamentais da escola formal e oficial.

Quer dizer, correspondeu a uma elite progressista da igreja. Desde casais, que tinham já um certo desenvolvimento intelectual, jovens que eram convidados a participar em reuniões, em iniciativas de alfabetização, preparação de natais, mas com um cariz diferente, viver a Páscoa, mas de uma maneira diferente. Era muito mais marcante como movimento... Quer dizer, o escutismo era um

movimento mais carismático no que diz respeito aos valores naturais e ao ambiente, enquanto o Graal era mais a perspectiva da luta pela igualdade de oportunidades, pelo progresso, pela postura da mulher numa condição feminina mais afirmada... Portanto, havia um grupo de pessoas que, embora de igreja, tinham uma postura se calhar já mais inquieta socialmente e que se disponibilizavam a trocar impressões sobre estas questões, que eram na época escândalos mas que não era abertamente que se podiam discutir, aí no café ou em qualquer lado; só na roda de amigos e muito restrita. A frequência era muito de casais que correspondiam a um certo perfil de casais mais inquietos, mais incomodados com as situações, ou a gente jovem, assim a algumas enfermeiras também inquietas com a situação de saúde, muitos professores, por razões que têm sido sempre históricas e jovens [como eu].

Mas isto só para dizer, na época, a influência que essa escola paralela, vá, teve em nós. Lembro-me que das primeiras comunicações a que assisti foi o comentar uma série de diapositivos sobre as favelas do Brasil, de que eu nunca tinha ouvido falar na minha vida. Para mim, o Brasil eram aqueles postais ilustrados e aquilo que se via na televisão e a alegria da música. Depois, entrar visualmente nos “guetos” do Brasil, com os comentários que elas iam fazendo, foi uma coisa! Depois disso, trouxeram materiais das mais diversas partes do Mundo... e assistíamos a comunicações sobre África, sobre a América Latina, concretamente sobre o México, sobre o Médio Oriente, etc. Eles de vez em quando traziam gente mais polémica, lembro-me uma vez de um célebre concerto com o Padre Fanhais, que tínhamos a polícia à porta, a cercar a casa. Mas foram tempos de uma generosidade muito grande, muito bonitos e que, de algum modo, nos ajudaram a formar e nos deram a perspectiva que não era formalizada na Escola. (Mogarro, 2001, II: 463; 467-8; 461)

Mais uma vez, o passado é lido à luz do presente e é trazido até esse presente para explicar os caminhos da formação e da consciência pessoal e social. Neste sentido, os movimentos religiosos surgem como um dos caminhos que foram possíveis para desenvolver essa consciência da população portuguesa, nomeadamente dos professores, tendo encontrado no movimento do Graal um espaço não dominado (embora vigiado) para realizar esse processo.

A bata tornou-se um símbolo – da profissão, exigindo-se que fosse usada no interior da escola e devendo apresentar-se escrupulosamente limpa. Tinha uma função social, pois constituía um instrumento nivelador, que dominava a imagem física do professor e do aluno e ocultava o vestuário, escondendo traços distintivos que marcavam, muitas vezes, as diferenças sociais entre os discentes.

Os rituais, as cerimónias e as festas são também invocados nas recordações sobre a escola de formação e o tempo de exercício da profissão, integrando-se neste segundo momento as actividades desenvolvidas com as

crianças. Estas imagens mentais são muitas vezes complementadas por fotografias pessoais, que os depoentes guardaram no seu baú de memórias, as quais ajudam a corporizar esses eventos. De entre estes, assumem uma importância significativa os rituais que marcaram o fim do curso de formação e a obtenção do diploma de professor, simbolizando a passagem da/o aluna/o a professor/a.

Um outro aspecto que emerge destes testemunhos de professores é o seu estatuto social. Os professores ocupavam uma posição prestigiada nos meios rurais, mas também nos meios urbanos, o que não tinha correspondência nas baixas remunerações que auferiam, como os próprio explicitam nos seus depoimentos. Aliás, a retórica oficial sobre a profissão docente sublinhava a elevada missão de que os professores estavam investidos.

a ideia que também se nos passava e com a qual eu convivi durante algum tempo, é que, de algum modo, tínhamos esta componente de serviço, mas tínhamos uma gratificação, é que era prestigiante ainda ser professor. E sobretudo na aldeia, porque o professor era uma referência, culturalmente. Porque desde logo as mulheres tinham autonomia económica mais cedo e isso tornava-as, desde logo, umas pessoas com um estatuto diferente e em qualquer dos contextos em que nós estávamos, é já professora. E o ser professora nessa altura, mesmo professora do 1.º ciclo, era de algum modo prestigiante... A vida nas aldeias, quando começávamos também constatávamos esta dualidade. Por um lado era um trabalho mal remunerado, que um professor era, muitas vezes, forçado a ter logo muito cedo automóvel, coisa que ainda era um luxo para as outras pessoas, tanto que éramos as primeiras mulheres a ter logo carta de condução; por outro lado, ganhávamos mal, mas tínhamos prestígio nas aldeias e era à professora que se vinha perguntar coisas particulares, do foro íntimo dos casais, do controlo de natalidade, coisa que eu naquela altura, no início de carreira, muito nova... Porque as pessoas reconheciam: ela tem competências para isso porque estudou. (Mogarro, 2001, II: 504-5)

A construção do conhecimento profissional constitui um processo que marca fortemente os depoimentos das alunas das escolas de formação de professores. A sua formação no sentido mais académico, ou relativamente à componente prática, está presente com: as referências ao exame de admissão e a prévia preparação para o mesmo; as diferentes disciplinas do curso, que também marcaram essa recordação dos tempos de estudantes, com os respectivos conteúdos, actividades, manuais, formas de avaliação, professores que são referenciados pelas suas qualidades ou defeitos; o estágio, que constituiu um momento alto deste processo de formação; o exame final de curso (o exame de estado), que representava uma verdadeira prova de fogo na passagem de aluno a mestre/professor. Um processo de

formação que é recordado pelas alunas, no formato dos anos sessenta, pelo seu carácter rígido e disciplinador.

Agora eu vejo isto, retrospectivamente, com os olhos de uma profissional, de uma pessoa mais madura, e penso como é que se aguentavam situações destas, se calhar a maior parte das pessoas, quer estivessem de um lado, quer do outro, não estavam de acordo com aquela situação. Mas qual era a voz que se levantava, para dizer não estou de acordo? Ia direitinha ao gabinete do director, porque realmente tinha desobedecido a uma ordem do professor. Era uma disciplina tão fechada! (Mogarro, 2001, II: 455)

Havia também uma dimensão oculta que fazia parte da cultura profissional e que dizia respeito às atitudes e posturas das/os professoras. Mesmo que não explícita, esta dimensão era incorporada pelos alunos em formação por observação dos profissionais que já exerciam e que lhes serviam de modelo, sendo a imitação também um factor importante de formação. Posteriormente, a crítica das suas próprias intervenções, por parte do docente responsável pelo seu desempenho prático, reforçava esta dimensão, conduzindo à adopção das designadas “atitudes professorais”.

No primeiro ano percorríamos todas as escolas também na posição de observadores, sentávamos, a professora trabalhava, nós íamos vendo, como se fazia isto, como se fazia aquilo, a reacção dos meninos, a postura da professora. Os critérios de avaliação eram de tal maneira rígidos e estandardizados que era capaz de os conteúdos científicos terem sido muito bem trabalhados, em termos de metodologia também terem sido bem conseguidos, mas as críticas eram: a certa altura encostou-se ao quadro, meteu a mão no bolso... Eram chamadas as atitudes professorais, que tinham um peso muito grande, muita importância.... Diziam: “- Ah! Mas encostada ao quadro, voltou as costas às crianças durante uns segundos, meteu a mão no bolso...” Quer dizer, este tipo de coisas que era tudo, como eu acabei de dizer, muito formalizado. (Mogarro, 2001, II: 445).

Os métodos pedagógicos e os materiais didácticos são também recordados nos discursos dos professores, assim como experiências que foram realizadas nos cursos de formação de professores, de que são exemplos o rádio escolar e o material ‘cuisenaire’. O professor Manuel Inácio Pestana, autor de livros sobre *Didáctica Especial* nos anos sessenta, os quais foram adoptados nas restantes escolas do magistério primário, fala dessas experiências:

quando começou a emissão dos rádios escolares, eram ouvidos nas aulas, os temas eram diversificados, por programas estabelecidos pelo rádio escolar e antecipadamente conhecidos os dias e as horas em que eram emitidos. Cada sala tinha um rádio; o professor não era obrigado a fazer uso do rádio, mas se quisesse fazia e normalmente fazia, explorando depois [o conteúdo dos programas]. A rádio

escolar foi uma das coisas mais interessantes que se pôs ao serviço do ensino nesse período, no país. Os resultados foram de alguma maneira até espantosos, surpreendentes mesmo. Sei isso pela minha própria experiência de professor do ensino primário e depois por acompanhar os professores que faziam uso dele... chamei cá a pessoa que, nessa altura, em Portugal, representava esse método e que era o Doutor João Nabais... ele que fez cursos na Bélgica, em Lovaina, e fez na América, de Psicologia e de Pedagogia, era uma pessoa muito dentro desses problemas, sempre muito interessado e muito sabedor. Então introduziu em Portugal o ensino pelo método cuisenaire e fazia demonstrações onde era preciso. E eu convidei-o para vir cá fazer uma demonstração. Mas eram demonstrações espectaculares, que davam uns resultados espectaculares, mesmo com crianças menos conhecedoras. (Mogarro, 2001, II: 361, 379)

A cultura profissional é apresentado como um processo gradativo, que se vai construindo ao longo da vida profissional, enriquecida por experiências acumuladas que, na perspectiva de duas das depoentes, contribuíram para uma atitude de auto-formação permanente e para a consolidação de perspectivas críticas. Neste processo, a formação inicial, adquirida na respectiva instituição, representa uma posição de partida para um longo percurso.

Era uma escola que me ensinava, onde havia pessoas que tinham responsabilidades na instituição, umas no plano mais científico, outras no plano mais técnico e mais prático, que sabiam mais da profissão e que me iam, ao fim e ao cabo, dar indicações de como viver essa profissão. Pronto, eu via assim: todos aqueles modelos eram tomados como um modelo a seguir. A construção do que era ser professor, mais à minha medida, fui fazendo essa construção ao longo do tempo. Naquela altura eu saí de lá assim: há uma instituição que sabe o que é preciso fazer para que eu seja professora, vou para essa instituição, não me despessoalizo, mas tenho que acatar aquilo que a instituição afirma (não digo que ordena, mas as directrizes que ela tem) e quando de lá saí considerava-me minimamente capacitada para exercer a profissão. Assim, grosso modo, é o que eu penso. (Mogarro, 2001, II: 502)

No caso dos testemunhos que temos vindo a utilizar (de duas antigas alunas de uma escola de formação de professores primários, que então viviam já a fase final das suas carreiras), o percurso profissional é um itinerário longo e rico, fortemente marcado pela ideia de desempenho de uma missão (no início) e que se vai articulando, de forma cada vez mais estreita, com a consciência do exercício de uma profissão, a qual surge com um cunho vincadamente social e humanista.

A ideia que me pareceu emergente em todo o curso era que o professor não era um profissional qualquer, era alguém que tinha uma missão. Era o tempo ainda do sacerdócio, não é professor quem quer, é professor quem está vocacionado para isso, era um trabalho

sublime, as crianças eram tão frágeis e ainda tão incultas que era preciso alguém muito bem formado, sob todos os pontos de vista, para tratar daquela matéria. Eu fui, se calhar, durante muito tempo pensando isto. Era tão construído este entendimento, que achávamos nós que, se calhar, o professor não podia faltar porque eram diferentes das outras pessoas, as outras pessoas podiam faltar lá nos empregos, mas nós tínhamos uma missão, nós éramos muito mais observados, nós tínhamos que ser exemplos. Isto condicionava muito a nossa vida. Ah! mas é uma professora! Ah! não pode ir a certos sítios! Ah! agora fumar, uma professora fumar! Eu julgo que os meus primeiros entendimentos da profissão traziam associadas algumas componentes de sacrifício: vieste para aqui, agora tens que perceber que estás num sítio de excepção, em que tudo o que tu fazes tem que ser exemplar... mas de onde é que isto vem? Pode vir de nós próprios, mas também vem dos contextos em que nós nos desenvolvemos e evoluímos, no sentido de: temos que fazer o melhor, temos que dar o melhor, um certo sacrifício que nos era logo pedido. À nossa geração nunca se nos passava pela cabeça recusar lugares, não só porque nos fazia falta ter a nossa profissão, mas porque entendíamos que estávamos ali para servir.

Eu ainda hoje acho, agora já por outras razões, que não éramos, não somos, uma profissão qualquer, não podíamos ser, porque os sítios onde estávamos determinavam para nós uma função diferente, para a qual não fomos preparados... o papel era muito mais social do que nós pensávamos no início. (Mogarro, 2001, II: 503-505)

O percurso profissional também incorporou, em alguns dos casos analisados, a procura de horizontes mais vastos e que constituíssem valores acrescentados à cultura profissional. Ao aceitar integrar um projecto pedagógico em outra cidade, um dos professores da escola de formação recorda o tempo que terminava: “Vivi esses anos com alegria e prazer mas quando se proporcionou a oportunidade de tentar outros caminhos e aceitar outros desafios, não hesitei. Não me arrependi de ter vindo em 61 nem de ter saído em 65.” (Mogarro, 2001, II:412).

A identidade profissional também se consolida com a construção progressiva do conhecimento por parte de cada professor. Esta construção é um processo pessoal, que implicou, no caso de duas das depoentes ouvidas, uma dimensão crítica da situação vivida no país, exemplificando uma progressiva consciencialização social e política relativamente à realidade portuguesa, em meados da década de sessenta – explicitamente, passaram então de uma atitude de conformação social para uma postura crítica (mesmo que pessoal e silenciosa, ou só expressa em círculos restritos e de confiança), face aos poderes instituídos e à ideologia vigente.

Nós começámos a ter acesso a uns célebres cadernos de política que eram muito clandestinos. E foi aí que eu comecei a ler as primeiras críticas ao regime, à situação da guerra do Ultramar... e eu lembro-me que lia aquilo com tanto medo como ouvia a rádio Moscovo e

como ouvia a BBC, porque correspondia a algum tempo de clandestinidade destas ideias, a que eu até aí não tinha tido acesso. Começámos então as três a debater estes assunto..., a termos conversas sobre isto, além de estudar.

Há muito tempo que não falava nisso, mas também me emociona esta relação que foi interessante e que correspondeu a uma determinada abertura, que se calhar era uma abertura própria do momento político que se vivia. Mas também era própria já do desabrochar da maturidade que, para nós, se fez mais tarde do que se podia fazer, por razões de um percurso escolar que é diferente do que é hoje. Lembro-me de ler aquelas coisas e de as discutir e de discutir muito com elas. Há uma coisa, que ainda hoje de vez em quando me lembro, que é discutir o que é isso do sentido patriótico e até onde nos pode levar o sentido patriótico. Até então, para mim, o sentido patriótico tinha sido não contestar muito os poderes instituídos e eu dava por mim já a criticar a situação. (Mogarro, 2001, II: 458-9)

Mais uma vez o passado é lido à luz do presente e este é explicado pelo percurso entre dois pontos do ciclo de vida de um profissional, num recurso explicativo que surge de forma permanente em todas as entrevistas analisadas e nos remete para o papel destes testemunhos como instrumento de reflexão e de auto-formação.

4 Memória e identidade

Os testemunhos orais são essenciais para preencher com as vivências pessoais (que as memórias tornam possível apreender) as realidades educativas do passado e conferir, deste modo, substância, consistência e densidade humana aos dados fornecidos por outras fontes de informação que o historiador tem à sua disposição, podendo estabelecer cruzamentos entre esses dados de diferentes origens.

Salvaguarda-se, assim, os perigos de uma “ilusão biográfica” que tem vindo a ser colocada como alerta face à tentação de usar as biografias e as histórias de vida (por via oral ou escrita) como processo único de reconstituir ou reflectir sobre as realidades e os fenómenos educativos.

Nas vozes que se fizeram ouvir ao longo deste processo de reelaboração das experiências do passado, uma outra dimensão ganhou significado – ao trazerem esse passado até ao presente, deles e nosso, não foi só um esforço de (re)interpretação de realidades, experiências e sentidos que os depoentes realizaram, mas também a inserção desses segmentos das suas vidas nos percursos individuais. Viram-se, deste modo, perante linhas de continuidade e momentos de fractura e a consciência desses factos possibilitou uma reflexão crítica das situações, experiências e opções

tomadas no tempo presente, numa perspectiva de autoformação, que incorpora a memória dos trajectos pessoais como uma das suas componentes mais significativas.

Estes aspectos conferem aos testemunhos orais um significado muito importante, tornando-os únicos no registo impressivo da dimensão experiencial dos professores e, por isso, aconselhando-se a sua incorporação nos programas de formação inicial de professores. Eles permitem ilustrar processos e fenómenos educativos e transmitir a experiência acumulada dos professores experientes aos futuros professores e aos docentes em início de carreira.

Os testemunhos orais como os que serviram de base a este trabalho ultrapassam o mero reencontro com a memória. Eles constituem-se como parte do processo educativo, mas também formativo e autoformativo, iluminando percursos exemplares porque dão visibilidade a itinerários de construção da identidade profissional dos professores.

Referências

ARAÚJO, H. C: (2000). *Pioneiras na educação: as professoras primárias na viragem do século – contextos, percursos e experiências, 1870-1933*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

BOURDIEU, P. (1998). *O que falar quer dizer*. Lisboa: Difel.

BOURDIEU, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.

CANDEIAS, A. (1994). *Educar de outra forma – A escola oficina n.º 1 de Lisboa. 1905-1930*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

CHARTIER, R. (1994). *L'histoire aujourd'hui: doutes, défis, propositions*. Valencia: Universitat de València & Asociación Vasca de Semiótica.

FOUCAULT, M. (1996). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

GOODSON, I. V.; Walker, R. (1991). *Biography, identity and schooling: episodes in educational research*. London: The Falmer Press.

JULIA, D. (2000). “Construcción de las disciplinas escolares en Europa” in Ruiz Berrio, J. *La cultura escolar de Europa. Tendências históricas emergentes*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 45-78.

JULIA, D. (1995). “La culture scolaire comme objet historique” in Nóvoa, A.; Depaepe, M.; Johanningmeier, E. V. (eds.). *The colonial experience in education: historical issues and perspectives*. Gent: Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education (Supplementary Series – vol. I), pp. 353-382.

MOGARRO, M. J. (2001). *A formação de professores no Portugal contemporâneo – a Escola do Magistério Primário de Portalegre*. Tese de doutoramento. Universidade da Extremadura, 2 vols.

NÓVOA, A., (2001). “Texts, Images, and Memories: Writing ‘New’ Histories of Education” in Popkewitz, T. S.; Franklin, B. M.; Pereyra, M. A. (eds.). *Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling*. New York: Routledge Falmer, pp. 45-66.

NÓVOA, A. (1998a). *Histoire & Comparaison (Essais sur l'Éducation)*. Lisbonne: Educa.

NÓVOA, A. (1998b). “História da Educação: novos sentidos, velhos problemas” in Magalhães, J. (org.). *Fazer e ensinar história da educação em Portugal. Actas do 2.º Encontro de História da Educação*. Braga: Universidade do Minho, pp. 35-54.

NÓVOA, A. (1997). “La nouvelle histoire américaine de l'éducation”. *Histoire de l'Éducation*, Paris: INRP, n.º 73, Janeiro, pp. 3-48.

NÓVOA, A. (1996). “História da educação: percursos de uma disciplina”. *Análise Psicológica*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, n.º 4 – (XIV) – Outubro/Dezembro, pp. 417-434.

NÓVOA, A. (org.) (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

NÓVOA, A., Finger, M. (org.) (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.

POIRIER, J.; Clapier-Valladon, S.; Raybaut, P. (1995). *Histórias de vida – teoria e prática*. Oeiras: Celta.

POPKEWITZ, T. S.; Franklin, B. M.; Pereyra, M. A. (eds.) (2001). *Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling*. New York: Routledge Falmer.

TEODORO, A. (2001). *A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.

THOMPSON, P. (1992). *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

VIDIGAL, L. (1996). *Os testemunhos orais na escola – história oral e projectos pedagógicos*. Porto: Edições Asa.

VIDIGAL, L. (1993). *Projecto Museológico sobre Educação e Infância – uma experiência de investigação em curso*. Santarém: Cadernos do Projecto Museológico.

<p>Maria João Mogarro é professora da Escola Superior de Educação de Portalegre – Portugal. A participação neste Congresso foi apoiada financeiramente pela Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação e Bolsas.</p>
--

Recebido em: 10/05/2004

Aceito em: 20/03/2005