

# 34. Professores e democracia em Portugal: potencialidades e desafios de um estudo narrativo

AMÉLIA LOPES

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO EDUCATIVAS CIIE /FPCEUP

FÁTIMA PEREIRA

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO EDUCATIVAS CIIE /FPCEUP

LEANETE THOMAS DOTTA

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO EDUCATIVAS CIIE /FPCEUP

LUCIANA JOANA

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO EDUCATIVAS CIIE /FPCEUP

ANDRÉ FREITAS

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO EDUCATIVAS CIIE /FPCEUP

MARGARIDA MARTA

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO EDUCATIVAS CIIE /FPCEUP

RITA TAVARES DE SOUSA

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO EDUCATIVAS CIIE /FPCEUP

## Introdução

Dentro de uma semana celebram-se em Portugal os 50 anos da revolução dos cravos, que deu início à construção da democracia no país. A educação foi um dos domínios onde maiores e mais visíveis foram os desenvolvimentos e também o que mais sustentou outros desenvolvimentos.

Em 1974, Portugal era um país pobre. Mas, como se usa dizer em Portugal parafraseando Ana Benavente (1990), depois da revolução, Portugal fez em anos o que outros países fizeram em décadas. Mas como, se o número de analfabetos era enorme, o número de crianças de acediam ao ensino pós-primário era diminuto e o insucesso escolar era elevado?

Os professores do ensino primário tinham salários equiparados a «auxiliares de oficina» (Melo, 1990, in Alves-Pinto, 2008: 141) e as professoras só podiam casar com

homens com um ordenado que permitisse que elas continuassem a receber pouco e a não se sentirem mal por isso. Os homens professores ganhavam mais e ficavam colocados mais perto independentemente das classificações. O ensino secundário (o preparatório do ensino secundário – fonte de grande novidade e investimento pedagógico - era recente) era apenas para as classes favorecidas. Aí houve, após o 25 de abril, uma forte movimentação e iniciativas de grande agência e ação coletiva, sobretudo nos meios urbanos. Nos Magistérios Primários a educação transformadora tornou-se uma realidade - a escola e a vida, a comunidade, a pobreza, os meios rurais, as comunidades étnicas, os direitos, o sucesso, tudo era abordado, tudo era objeto de intervenção e concetualização - resultado de muita clarividência de intelectuais, homens e mulheres, que em silêncio tinham já pensado outra possibilidade, outra liberdade. Nada surge do nada – não nos enganemos: nada do que é feito com inteligência é negligenciável.

A batalha da educação foi intensa: nos magistérios, como dissemos, menos nas escolas primárias, mas sobretudo no ensino pós-primário. Após alguns anos de moratória, outros diriam PREC, depois de tentativas mais evidentes de «normalização», o caminho começa a fazer-se sobretudo através da valorização da profissão docente e da formação de professores. Os sindicatos de professores têm um papel muito importante - na valorização dos salários e na defesa da carreira única.

É preciso responder à procura e à vontade de educação e, por isso, à exceção do que acontece para o ensino primário em que se fortalece e muito a formação profissional do professor aumentando as exigências de acesso e o número de anos do curso, todos os que têm oito disciplinas feitas no ensino superior podem ser professores. Também porque muitos e muitas eram os primeiros ou primeiras das suas famílias a frequentar a universidade, o esforço era grande para os pais e era necessário trabalhar, decidem-se pelo ensino, muitas vezes a tempo parcial. Por aviso de mini-concursos ou através de simples conversas entre amigos ou vizinhos, os estudantes universitários aceitavam ir ensinar, primeiro sobretudo no ciclo preparatório do ensino secundário e depois no 3º ciclo e ensino secundário, acompanhando os desafios do sistema, nomeadamente a escolaridade obrigatória cada vez mais alargada. A obrigação dos professores ao sucesso (o direito dos alunos ao sucesso) inunda as mentes e as vontades. Aumentar a escolarização e aumentar o sucesso foram objetivos que também formaram profissões – centradas na escola pública e na educação para todos.

Mas para dar força e consistência a essas vontades, a formação de professores será fundamental, nomeadamente a primeira iniciativa (representativa de forte inteligência dos que tinham a responsabilidade de propor e fazer), a profissionalização em exercício, correspondente ao estágio de dois anos para todos os professores não profissionalizados, com articulação entre as escolas e as universidades, também elas a crescerem em número e em qualidade. Era uma formação exigente, com supervisores locais e na universidade, implicando áreas diversas de ação para além da aula, mas também da aula, e em todas as disciplinas previstas no grupo disciplinar. Tocados pela vivência extraordinária que tiveram do 25 de abril, assim nasceram estes professores para a profissão. Foram eles os atores de 50 anos de mudança educativa e, por isso, seria um desperdício não recolhermos as suas histórias de vida, para darmos conta das suas vidas e de como eles e elas deram conta delas, mas também da história da mudança educativa em Portugal nos últimos 50 anos.

É sobre as histórias que recolhemos de muitos destes professores e a sua análise que vos vamos falar. Começaremos por melhor explicitar o objetivo que nos inspirou, depois a metodologia e sua fundamentação e, finalmente, apresentaremos algumas conclusões e contribuições.

## Objetivos

Sabemos há muito que a mudança ou transformação educativa não é feita de acordo com as leis imanadas e os objetivos da governação, mas pelas vontades locais e suas ecologias mais ou menos nutrientes (Bolívar, 2012).

Desejando aprofundar as formas de reforçar o profissionalismo dos professores e de valorizar a profissão docente, o Projeto «Cinquenta anos de docência: fatores de mudança e diálogos intergeracionais – FYT-ID» (PTDC/CED-EDG/1039/2021), tem como objetivo geral criar resultados de investigação e dispositivos que deem conta de histórias de professores e suas variáveis cruciais para a mudança, e que promovam o diálogo entre antigos e novos professores e a sociedade. Entre os objetivos específicos, neste texto assume relevância o de produzir narrativas de vida que deem conta de dimensões cruciais de inovação e mudança no sistema educativos nos últimos 50 anos.

Nesta comunicação em particular, é nossa intenção dar conta e discutir alguns aspetos referentes à análise das histórias recolhidas por uma equipa constituída por seis investigadoras que associando recolhimento individual necessário e partilha grupal foram construindo as configurações de sentido emergentes. Como afirmamos antes (Lopes, et al., 2023)

A leitura das entrevistas (das transcrições), a sua análise e a escolha dos critérios a adotar para decidir o que dar a ver (...) constituíram para todas as autoras uma aventura. Com diferentes inserções na carreira académica, diferentes idades, conhecimento diverso dos vários setores de ensino e até com origem em diferentes países, as investigadoras e autoras fizeram um trajeto comum de formação, de intercompreensão e de descoberta de um mundo novo e difícil de desbravar dada a sua complexidade. (Lopes, et.al, 2023, p. 189)

Na secção seguinte damos conta da metodologia utilizada e sua fundamentação.

## Metodologia e fundamentação do estudo

Com o objetivo de dar conta do desenvolvimento da escola democrática e pública em Portugal pela voz dos que a construíram tijolo a tijolo, dia a dia, realizamos 106 entrevistas semiestruturadas a professoras e professores portugueses que iniciaram a carreira docente entre os anos 1970 e 1986. Para que a probabilidade de atingir o objetivo de dar conta da inovação e da mudança fosse maior, os professores foram encontrados pelo sistema de bola de neve a partir da ideia de «professor empenhado». O «professor empenhado» não tem «nome na praça», mas é conhecido pelos seus colegas e pais por ser um professor, ou uma professora, empenhado/a. Pode ter estado na direção da escola ou ter exercido outros cargos diretivos ou consultivos fora da escola, mas não por muito tempo.

Dado este foco no professor comum, mas ao mesmo tempo extraordinário, o número de entrevistados devia ser relativamente elevado para não correremos o risco

de não encontrar perfis e/ou variáveis elucidativas do desenvolvimento do sistema educativo e de como os professores contribuíram para esse efeito (Bertaux, 2020). Propusemo-nos recolher cerca de 100 entrevistas com o objetivo de encontrar padrões e tendo em conta a diversidade dos professores, diversidade de níveis de ensino e diversidade de disciplinas.

## **A criação dos relatos**

As histórias foram contadas através de entrevistas pouco estruturadas, mas focadas no percurso profissional (partilha de um objeto significativo da vida profissional, incluindo fotografias ou livros; como chegou a ser professor; etapas do percurso, seus contextos e variáveis). As entrevistas foram realizadas na maioria por dois dos elementos da equipa um pouco mais jovens (que não viveram diretamente o 25 de abril e grande parte do desenvolvimento do sistema educativo), razão pela qual as entrevistas foram antecedidas por um grupo de discussão focalizada entre quatro das investigadoras que foram/são também professoras do ensino básico e secundário e também por que as primeiras entrevistas foram realizadas em pares geracionais. Foi também elaborada uma «linha do tempo» com as mais importantes datas das transformações educativas ao longo das cinco décadas em estudo, tal como identificadas por estudos não biográficos.

Porque a escolha das pessoas a entrevistar se realizou pelo sistema de bola de neve (um entrevistado indicava outros a serem entrevistados) a recolha foi sendo monitorizada de forma a controlar a presença de homens e a pertença regional (Norte, Sul, Centro, Litoral, Interior). A transcrição verbatim das primeiras 30 entrevistas foi realizada manualmente. As restantes foram transcritas pelo programa Amberscript e depois revistas pelos próprios investigadores.

## **A primeira fase de análise: produção do sistema temático**

A análise foi realizada em duas etapas, primeiro com 30 entrevistas com um número equilibrado por níveis de ensino: pré-escolar, primário, anos 5 e 6, anos 7 a 12. Esta análise foi realizada com a ideia de explorar os dados e identificar períodos de mudança, temas e subtemas. Cada elemento da equipa começou por analisar cinco entrevistas. A equipa reunia todas as semanas por zoom para partilhar impressões, interpretações, decisões e dificuldades. Este processo, em que se integraram ajustamentos sucessivos em função da consensualização, dos temas primeiro e das classificações depois, durou várias semanas.

Ainda que mantendo a abertura para outras configurações futuras da análise das histórias de vida, a equipa estabilizou (transitoriamente) no seguinte sistema de análise (Lopes, et al., 2023):

### **Percursos.**

Inclui períodos do percurso profissional dos professores nos quais as etapas do ciclo de vida dos professores se entrelaçam com o período sociopolítico que está a ser vivido: anos 1970 antes e depois do 25 de abril; anos 1980; anos 1990; década de 2000; década de 2010; e primeiros 5 anos de serviço; 10 anos de serviço; 20 anos de serviço, 30 anos de serviço; 40 anos de serviço).

**Arquiteturas de prática (Goodson y Ümarick, 2019).**

Refere-se às grelhas sociopolíticas e científicas de uma época que, do exterior, têm impacto nas vivências dos professores: por exemplo as políticas dos anos 1990, a criação do sistema de formação contínua de professores, os autores e correntes mais influentes num certo momento, entre outros.

#### **Períodos de prática (Goodson y Ümarick, 2019).**

Focaliza os modos de ser profissional que os professores «escolhem» como seus, com implicações nos métodos de ensino e materiais pedagógicos usados, entre outros. Embora vindas do próprio professor, dependem também do contexto (por exemplo, nas tecnologias da comunicação).

#### **Fatores de mudança.**

Pretende tornar manifestos os aspetos e as pessoas que provocaram mudanças de fundo no ser profissional dos professores: pessoas significativas, incidentes críticos, etc..

#### **Perceções.**

Diz respeito a perceções sobre si (como pessoa e como profissional) e sobre outros do campo profissional: colegas, família, governantes, sistema educativo, etc., e suas mudanças no tempo.

#### **Sentimentos e afetos.**

Diz respeito a sentimentos sobre si (como pessoa e como profissional) e sobre outros do campo profissional: colegas, família, governantes, sistema educativo, etc., e suas mudanças no tempo.

Em cada um destes temas identificaram-se subtemas. A árvore de categorização foi introduzida no software NVivo12, programa para cujo uso toda a equipa foi formada por um dos seus membros. Seguiu-se a classificação sistemática do corpus em análise no NVivo12, período em que as reuniões da equipa de investigadores se mantiveram, quando necessárias, para conferir decisões e dúvidas. Considerou-se que um mesmo enunciado poderia pertencer a mais que uma categoria, para evitar a perda de ressonância entre os diversos temas a que a regra da exclusividade poderia levar.

### **A primeira fase de análise: reflexão e produção da narrativa**

Após esta classificação, foram distribuídos, por sorteio, a cada elemento da equipa, os enunciados de uma das categorias. Este foi um momento que exigiu de novo reuniões regulares da equipa de forma a acertar interpretações e compreensões e tomar decisões. Detetou-se, desde logo, uma grande diferença no número de enunciados dos diferentes temas e subtemas, com uma grande maioria dos discursos categorizados em Percursos e em Perceções e com alguns subtemas com muito poucas classificações.

Cedo tomámos consciência de que a classificação efetuada era fruto das características do que estávamos a tentar estudar – mudanças no tempo a partir das vidas dos professores tal como vistas por eles, dando origem a uma maioria de classificações em Percursos e Perceções, mas também de que esta classificação era aquela a que uma comunidade interpretativa (não homogénea) tinha chegado.

Tivemos também que admitir que a classificação poderia ser melhorada até ao infinito (se ele fosse finito), assim como ser outra, se outros fossem os objetivos de estudo e os aspetos a aclarar.

Por outro, mesmo com a classificação existente, as visões poderiam ser caleidoscópicas. Com os mesmos dados, numa perspetiva a ênfase torna visível certos aspetos e dimensões e noutra perspetiva outros aspetos e dimensões emergem (os dados não estão aplanados numa superfície, antes correspondem a um imenso oceano). Esta possibilidade de visões caleidoscópicas diferentes, expressa também a complexidade dos dados produzidos com histórias de vida, a complexidade de passar do relatado à construção do conhecimento a partir dele e de todos os relatos (Bertaux, 2020). Também aqui a descrição resultante da análise é uma narrativa, não de um relato singular, mas de uma configuração de relatos criada diligentemente pelos investigadores em função das suas preocupações de investigação.

Admitidos o alcance e os limites da configuração produzida (de que demos conta em diversos seminários nacionais e internacionais), abrimos então as portas à análise de mais cerca de 70 entrevistas, cuja codificação e classificação ia sendo confrontada com as já efetuadas. Com os novos dados, não foram efetuados cortes ou substituições temáticas de fundo; foram criadas novas nuances espelhando a diversidade de pessoas e vivências, o que informou sobre um excelente nível de «saturação» existente nos dados.

## **Da análise paradigmática às análises narrativas**

Ao tipo de análise que descrevemos anteriormente, Polkinghorne (1995) chama «análise paradigmática» e descreve-a de forma equivalente à análise temática ou de conteúdo. Aprendemos muito com ela. Dessa aprendizagem podemos dar aqui conta palidamente citando parte da conclusão do ebook «A Profissão docente em tempos de democracia – fatores de mudança (Lopes, et al., 2023, p. 189-190) onde se narra a configuração de resultados:

A maioria destas pessoas [professores e professoras] não se conhecem uma às outras, mas transmitem e espelham um sentir, um pensar e um agir comum em aspetos fundamentais para o exercício profissional docente. Não só pertencem à mesma geração, mas também se movem nas mesmas ecologias sociais, pedagógicas e profissionais. Não têm nada de presunçoso, mas são resilientes; estabelecem boas relações, mas são exigentes; não são conservadores, mas têm paixão pelo conhecimento; têm os pés assentes na terra, mas entusiasmam-se com a possibilidade de criar e conceber novas iniciativas educativas; têm diferentes posições políticas, mas partilham a mesma ideia de educação e a sua prática; vibram com as aprendizagens dos alunos e lutam muito para que isso aconteça; gostam de estudar, de progredir, de conseguir. Tomam decisões educativas esclarecidas, transformam o espaço educativo, usam materiais inovadores que, muitas vezes, nos primeiros tempos, concebiam e transportavam consigo (desde o giz de cor até às provetas e tubos de ensaio do pequeno laboratório ambulante). Nas suas histórias entrelaçam-se «o tempo em que viveram» como adultos (dos anos 1970 aos anos 2020) e os seus «ciclos de vida» (dos 15 ou 18 anos aos 60, 66 ou mais). Nos anos 1980, Portugal está a começar e estes professores também. Nos

anos 1990 Portugal está mais estável e mais seguro e estes professores também. Para isso, têm mais formação e cada vez melhores condições para o seu desenvolvimento profissional contínuo. O cruzamento entre as décadas de 2000 e de 2010 - com alterações profundas, não só no funcionamento das escolas e da lecionação, mas sobretudo na conceção de educação e de docência - e a fase do ciclo de vida destes professores - alguns já com 30 anos de serviço e em torno de 50 anos - mostra uma verdadeira «mágoa», pessoal e profissional, devida a três perdas fundamentais: perda de autonomia em nome da autonomia; perda de espaço e tempo para manter a sua vinculação eletiva aos alunos, cedendo à burocracia; e perda de reconhecimento social devido à proliferação de discursos políticos desprestigiantes (com impacto na relação das famílias e das comunidades com a escola e os professores, mas sobretudo na relação do professor consigo mesmo). (Lopes, et al., 2023, p. 189-190).

## Conclusões e contribuições

O quadro geral criado a partir da análise paradigmática, permitiu a construção de um ideal tipo do professor empenhado nestes últimos 50 anos, de que demos conta de forma mais precisa na European Conference of Educational Research (ECER) 2023, a partir do modelo de desenvolvimento profissional de Linda

Evans (2014). Permitiu-nos também traçar o ideal tipo do professor de cada nível de ensino, ou ainda de outros tipos que emergiram com uma configuração característica e relevante, como por exemplo, o Professor de Educação Física, o Professor do ensino primário em meio rural; o professor do 2º ciclo de Português e História, ou ainda o professor de Lisboa e o do Alentejo. Estamos agora a escrever essas narrativas prototípicas, possíveis a partir de várias histórias, ou seja, do que Polkinghorne (1985) chama «análise narrativa».

Ainda assim, sentíamos que tínhamos perdido as vidas individuais, as emoções e decisões que as acompanham, as lágrimas que tantas vezes vertemos sobre o computador ao fazermos a análise, a singularidade de cada vida ainda que participante de um movimento coletivo. Seguimos então o sentido contrário. Partir das histórias completas (as entrevistas) e narrá-las em poucas páginas (em diálogo com os/as seus/suas autores/autoras), para que outros lhe possam aceder por inteiro, acedendo também às singularidades, acasos, oportunidades, identidades. Tínhamos assim a possibilidade de dar a conhecer histórias diversas (que a análise paradigmática já nos tinha mostrado serem semelhantes em natureza), em lugares diversos e com pessoas diversas. Embora esta possa ser também uma sequência possível em termos de análise de histórias de vida – e falar sobre isso obrigar-nos-ia a começar o nosso artigo de princípio (pois, embora possível, teria exigências claramente diferentes e talvez maiores do que as que aqui partilhamos), parece-nos ser mais importante focalizar o porquê da produção de uma análise em extensão ou de uma partilha singular de narrativas – por exemplo, a construção do conhecimento ou a sua divulgação social, com natureza literária ou não, e até científica, mas para populações com menor convívio com a comunidade educativa. Não é também isso fazer ciência?

Em qualquer caso, como diz Bertaux (2016, XVI):

Um/a investigador/a pode ter recolhido um número suficiente de narrativas de vida «factuais» para alcançar o essencial das dinâmicas de produção, reprodução e transformação do mundo social em estudo e optar por apresentar essas dinâmicas através de um «caso» particular, mas exemplar, ao qual corresponde uma narrativa de vida particularmente expressiva. (Bertaux, 2020, XVI).

## Referencias

- Alves-Pinto, C. (2008). Socializações docentes e desafios da mudança da escola. In J. Ávila de Lima y H. Pereira (Org.), *Políticas públicas e conhecimento profissional: A educação e a enfermagem em reestruturação* (pp. 135-151). Legis Editora.
- Benavente, A. (1990). *Escola, professoras e processos de mudança*. Livros Horizonte.
- Bertaux, D. (2020). *As narrativas de vida*. Mundos Sociais.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. In M. C. Passeggi, y M. H. Abrahao, M.H. (org.), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica*, pp. 79-109. Editoria da PUCRS.
- Evans, L. (2014). Leadership for professional development and learning: enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal of Education*, 44(2), 179–198. doi.
- Goodson, Ivor y Ümarik, Meril (2019). Changing policy contexts and teachers' work-life narratives: the case of Estonian vocational teachers. *Teachers and Teaching*, 25(5), 589-602. doi.
- Lopes, A.; Thomas Dotta, L. (Coords) (2023). *A profissão docente em tempos de democracia: fatores de mudança*.up.pt.
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5-23. doi.