

fazer história contemporânea

ESTUDOS DO SÉCULO

XX

número 11 • 2011

SEPARATAS

I
IMPRESSA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
COIMBRA UNIVERSITY PRESS
U

Memórias(s) 30 anos depois
(Entre)vistas a pretexto da formação
de professores no PREC

António Gomes Ferreira
Luís Mota

Introdução

Neste artigo interpelamos testemunhos orais, produzidos em situação de entrevista, sobre as vivências na Escola do Magistério Primário de Coimbra, durante o *processo revolucionário em curso* (PREC), momento das *Experiências Pedagógicas*. Em face da escassez das fontes documentais, os testemunhos orais emergiram como muito relevantes para a compreensão da dinâmica pedagógica numa instituição de formação de professores, mas importa sublinhar a necessidade da sua articulação com outras fontes históricas, não deixando de equacionar a problemática da memória, enquanto retrospectção, e da ideologia que configura os dois tempos de produção da narrativa, o do acontecimento, cuja intensidade marcou a cativação da informação e do sentimento, e da relevância e interpretação que dele se faz no momento da sua recuperação.

Mobilizámos os testemunhos orais de professores, professoras, alunas e alunos da antiga Escola do Magistério Primário nesta cidade, procurando aqui, através da reconstituição de diferentes dimensões do quotidiano daquela escola, a espaços com a preocupação de reconstituição factual, equacionar a problemática da memória ao perscrutar os processos pessoais de reconstrução, as certezas mantidas, os recursos, metáforas e imagens, cuja produção narrativa nos reenvia para a análise ideológica, no sentido de uma ideologia vivida¹.

Os critérios de selecção de professores e professoras a entrevistar foram diversos, em primeiro lugar e fundamental, o ter exercido a sua actividade profissional na Escola durante as *Experiências Pedagógicas*, depois, o facto de ter exercido o cargo de director da Escola do Magistério Primário de Coimbra – apenas um docente neste curto período –, finalmente, o género – entrevistando o mesmo número de professores e professoras –, a disciplina ou área que leccionou e o nosso conhecimento da sua acção e intervenção social, política, cultural e profissional a nível local e/ou nacional. Na escolha de alunos e alunas, os critérios foram em tudo semelhantes, a dimensão exclusiva de ter pertencido ao corpo discente naqueles dois anos lectivos, 1974-1975 e 1975-1976, o nosso conhecimento da sua acção e intervenção social, política, cultural e profissional a nível local e/ou nacional e, por último, o género.

A opção pela realização de entrevistas² residiu no facto de estarmos perante um dos momentos políticos mais significativos, tempo que suscitou uma imensa literatura na imprensa da época, contudo, há aspectos sobre os quais existe hoje dificuldade em encontrar documentação significativa dessa vivência, nomeadamente, em determinados domínios e instituições, como é o caso das escolas do magistério primário, em geral, e

¹ Cf. BILLIG, Michael; CONDOR, Susan; EDWARDS, Derek; GANE, Mike; MIDDLETON, David; RADLEY, Alan – *Ideological Dilemmas. A Social Psychology of Everyday Thinking*. London: Sage Publications, 1989 [1988]. 180 p. ISBN 0-8039-8095-7.

² Para uma perspectiva histórica do papel da entrevista no âmbito das Ciências Sociais: BLANCHET, Alain – *L'Entretien dans les Sciences Sociales: observer, interviewer et questioner*. Paris: Dunod, 1990. 197 p. ISBN 2-040-16901-6. Para uma abordagem sintética de vantagens e desvantagens da entrevista: WETHERELL, Margaret; POTTER, Jonathan – "Discoursing About Discourse Analysis". In SMITH, Jonhathan A.; HARRÉ, Rom; LANGENHOVE, Luc Van – *Rethinking Methods in Psychology*. London: Sage, 1996. ISBN 0-8039-7733-6. p. 80-92.

da de Coimbra, em particular. A entrevista é uma situação interaccional, geradora de dados, sempre estruturada em diferentes vertentes, constituindo uma construção social complexa³. Tentámos imprimir um tom coloquial, seguindo os elementos elencados num guião procurando que todos os entrevistados abordassem os tópicos mas sem impedir que o diálogo fluísse, manifestando disponibilidade para seguir as linhas de conversa interessantes que foram surgindo, com a preocupação de manutenção da integridade do fenómeno e a preservação do ponto de vista dos entrevistados na sua própria linguagem⁴. Ficámos atentos ao imprevisto das situações vividas, ao acaso e ao impacto causado pelo reviver de experiências que muitas vezes surpreendem ambos⁵. Perspectivámos entrevistador e entrevistado como co-iguais sem esquecer que o género do entrevistador e do entrevistado⁶, a raça, a classe e a idade influenciam a relação entrevistador-intervistado⁷. A procura da salvaguarda do anonimato de entrevistados e entrevistadas, a quem agradecemos a colaboração para o presente trabalho, levou-nos a atribuir-lhe o nome de uma árvore a cada um e cada uma.

Contexto político-educativo: uma leitura pelo crivo da memória?

O 25 de Abril constituiu uma ruptura num momento de crise de hegemonia do Estado, que a radicalização do processo e a eclosão de um movimento social popular impediram que se resolvesse a favor da burguesia industrial e financeira⁸. Com a nacionalização da banca, dos seguros e das empresas dos grupos monopolistas, em Março de 1975, a crise de hegemonia evoluiu para uma crise revolucionária, o Processo Revolucionário em Curso (PREC), que só conheceria o seu desfecho a 25 de Novembro de 1975. Do PREC emergiu um sector público que modificou a fâcies das estruturas socioeconómicas⁹. O Estado, durante este período, transformou-se numa plataforma múltipla de lutas sociais e políticas que determinaram a sua paralisia administrativa,

³ Cf. COLLINS, Peter – “Negotiating Selves: Reflections on Unstructured Interviewing”. *Sociological Research Online*. [Em linha]. Vol. 3, N.º 3 (1998). [Consult. 14 de Março de 2011] Disponível em WWW: <URL: <http://www.socresonline.org.uk/socresonline/3/3/2.html>>. ISSN 1360-7804.

⁴ Cf. FONTANA, Andrea; FREY, James H. – “Interviewing. The Art of Science”. In DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (eds.) – *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1994. ISBN 0-8039-4679-1. p. 361-376.

⁵ Cf. MENDES, José Manuel – *Do ressentimento ao reconhecimento: vozes, identidades e processos políticos nos Açores: 1974-1996*. Coimbra: FEUC, 1999. Tese de doutoramento em Sociologia pela Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. p. 155.

⁶ Cf. FONTANA, Andrea; FREY, James H. – “Interviewing...”, p. 369.

⁷ Cf. OLESEN, Virginia – “Feminisms and models of qualitative research”. In DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (eds.) – *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1994. ISBN 0-8039-4679-1. p. 158-174.

⁸ Cf. PINTO, António Costa – “Enfrentando o legado autoritário na transição para a democracia”. In BRITO, José Maria Brandão de (dir.) – *Revolução e Democracia – 2. O País em Revolução*. Lisboa: Círculo de Leitores, 2001. ISBN 972-42-2038-9. p. 359-384.

⁹ Cf. LUCENA, Manuel; GASPAS, Carlos – “Metamorfoses corporativas? – Associações de interesses económicos e institucionalização da democracia em Portugal (I)”. *Análise Social*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais. ISSN 0003-2573. N.º 114 (1991) p. 847-903.

mantendo-se, contudo, intacto para o *futuro* bloco de poder que surgiria a 25 de Novembro de 1975. O movimento social popular conservou, apesar das tentativas de hegemonização por parte dos partidos políticos, espaços de autonomia e não se confundiu ou fundiu com as forças políticas¹⁰. A neutralização do poder capitalista não se traduziu, no entanto, na afirmação do poder popular, assistindo-se, ao invés, a uma *dualidade de impotências* e à génese de um *Estado dual*¹¹, por via da estratégia mobilizada para articular o Estado com o movimento social popular, adequando-o às transformações ocorridas no processo de acumulação e na direcção da economia, que consistiu na duplicação de serviços e organismos, liderados por funcionários comprometidos com o espírito da revolução¹².

O 25 de Abril, primeiro, e a *crise revolucionária* que se lhe seguiu, colheram o Ministério da Educação em plena reestruturação¹³, num país onde o Estado tinha (*e tem*) papel central na política educativa¹⁴ e num momento em que à educação era conferida centralidade no debate sobre o modelo social de desenvolvimento, resultando, desta conjugação, um *mandato* para o sistema educativo levar a cabo, a democratização do sucesso e o combate às desigualdades sociais¹⁵. A actuação do Ministério da Educação e Cultura/Ministério da Educação e Investigação Científica (MEC/MEIC) foi, naquele contexto, fortemente condicionada pela erupção social¹⁶.

No debate e acção ideológica confrontaram-se duas vias de condução do processo revolucionário, a da *dinâmica de bases* e a da *instrumentalização*¹⁷. A *dinâmica de bases* baseava-se na acção mobilizadora da intervenção dos actores na vida de cada escola

¹⁰ Cf. PETRELLA, Riccardo – *Portugal – os próximos 20 anos. Reflexões sobre o futuro de Portugal (e da Europa)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1990. 167 p. ISBN 972-31-0526-8. Vol. VII.

¹¹ Cf. SANTOS, Boaventura Sousa – *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Edições Afrontamento, 1998 [1990]. 266 p. ISBN 972-36-0241-5.

¹² Situação vivida, a título de exemplo, nas Forças Armadas, no Ministério da Agricultura ou no Ministério da Habitação. Vejam-se a este propósito: BAPTISTA, F. Oliveira – “Transformação do Aparelho de Estado: O caso do Ministério da Agricultura”. In *Colóquio sobre Administração Pública e Democracia*. Lisboa: Centro de Estudos Socialistas e Reflexão e Acção Socialistas (1984). RODRIGUES, Maria – *Pelo Direito à Cidade, O Movimento de Moradores no Porto (1974-1976)*. Porto: Campo das Letras, 1999. 159 p. ISBN 972-610-124-7.

¹³ Cf. AMBRÓSIO, Teresa – “O sistema educativo: ruptura, desestabilização e desafios europeus”. In REIS, António – *Portugal Contemporâneo*. Lisboa: Alfa; Selecções Reader’s Digest, 1996 [1990]. ISBN 972-609-159-4. Vol. III, p. 665-674.

¹⁴ Cf. STOER, Stephen R. – “O Estado e as Políticas Educativas: uma proposta de mandato renovado para a *Escola Democrática*”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais. ISSN 0254-1106. N.º 41 (1994) p. 3-33; NÓVOA, António – *A Educação Portuguesa: 1945-1992*. [S.l.]: [s.n.], 1994. 34 p.; ARAÚJO, Helena Costa – *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da semiperiferia europeia*. Lisboa: Edições Escher, 1992. 184 p. ISBN 972835360X.

¹⁵ Cf. STOER, Stephen R.; STOLEROFF, Alan D.; CORREIA, José Alberto – “O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais. ISSN 0254-1106. N.º 29 (1990) p. 11-53.

¹⁶ Cf. AMBRÓSIO, Teresa – *ob. cit.*

¹⁷ Cf. FERREIRA, António Gomes; MOTA, Luís – “A formação de professores do ensino primário durante a crise revolucionária (1974-1976)”. In *II Colóquio Internacional 1909-2009: Crise e Criatividade através da Imprensa*. Outubro de 2009. Coimbra: CEIS20 [no prelo].

e na construção local do processo democrático, defendendo a democracia directa, apresentando-se como um poder democraticamente legitimado, alternativo e limitador de uma intervenção mais uniformizadora do Ministério da Educação. Logo após o 25 de Abril, esta concepção está presente na ocupação de escolas, nos saneamentos dos reitores e de professores e funcionários comprometidos com o Estado Novo, nas comissões de gestão que irromperam pelos diferentes liceus, criando formas de controlo participativo. A outra via era portadora de uma lógica centralizadora embasada num modelo ideológico definido, associado a experiências e lógicas de regimes de um socialismo centralizador (estatista), pugnou por uma dinâmica, do centro para a periferia, a partir da *instrumentalização* de dimensões do saber escolar, de princípios ideológicos e de técnicas de organização da sociedade, afirmando-se, nomeadamente, em domínios onde a legitimidade democrática não caucionava o movimento social popular, como foi o caso do ensino médio normal. Identificava-se com acções coordenadas e de iniciativa do Ministério da Educação, consubstanciadas no *novo modelo de escola* constante do Plano Melo Antunes, operacionalizadas, nomeadamente, nas modificações propostas para as Escolas do Magistério Primário. Em plena *crise revolucionária*, o Conselho de Directores-Gerais do MEIC, elabora o *Programa aprovado pelo Conselho de Directores-Gerais do MEIC*, em Abril/Maio de 1975¹⁸. Tradução da ideologia democratizante e crítica comportava uma definição política da educação, onde a educação se media pelo seu contributo para a democracia, indissociável da construção de uma *cidade educativa* organizada em torno de princípios democráticos e de participação. Postulava um estreitamento das relações entre a escola e o mundo do trabalho, expurgando a escola do seu papel na reprodução de desigualdades sociais, para colocar a escola ao serviço da *criação* de um *cidadão responsável e socialista* e legitimar a *igualdade de oportunidades* como único critério de definição de uma justiça educativa¹⁹.

A via da instrumentalização, espaldada na intervenção homogeneizante do Estado compaginada com alguma permeabilidade aos circunstancialismos locais, encetou uma *reforma das escolas do Magistério* – recordemos que os poucos directores destas escolas, eleitos após o 25 de Abril, foram destituídos e substituídos por outros nomeados pela direcção-geral do ensino primário – que formasse o professor que as transformações exigiam²⁰ e intentou a criação de uma escola «antifascista e democrática»²¹. As escolas do magistério primário, na tentativa de criar um *professor novo*²², deveriam organizar-se segundo uma *filosofia libertadora* assente numa *pedagogia progressista em que a*

¹⁸ Cf. TEODORO, António – *A Construção das Políticas Educativas, Estado, Educação e Mudança Social no Portugal Contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento, 2001. 473 p. ISBN 972-36-0585-6.

¹⁹ Cf. CORREIA, José Alberto – *As Ideologias Educativas dos Últimos 25 Anos*. Porto: Edições ASA, 2000. 32 p. ISBN 9724123162.

²⁰ Cf. Declarações de Rogério Fernandes insertas em: “Educar em Portugal. Mesa Redonda”. *Raix & Utopia. Críticas e alternativas para uma civilização diferente*. Lisboa: António José Saraiva. Registo do MP 6487-6488. N.º 9/10 (1979) p. 55-133.

²¹ PINTO, F. Cabral – *Escolas do Magistério, reforma e contra-reforma*. Lisboa: [s.n.], 1977. p. 7.

²² Cf. PINTO, F. Cabral – “A formação dos professores nas Escolas do Magistério”. *O Professor*. Lisboa: Editorial Caminho. ISSN 0870-841X. N.º 11-12 (1976) p. 14-15.

teoria e a prática mutuamente se fecundavam promovendo o fim da separação entre o trabalho intelectual e o manual, abertas à intervenção nas comunidades no sentido da sua transformação²³. O período da crise revolucionária coincide com as experiências pedagógicas nas escolas de formação de professores do ensino primário.

O recurso à(s) memória(s) e a sua relação com a historiografia

Quando realizamos um conjunto de entrevistas, estimulando uma procura activa de recordações²⁴, realizando uma audição participante e interventiva²⁵ das suas histórias, centradas nas suas vivências pessoais enquanto professores e professoras ou alunos e alunas, sobre o período ou períodos que viveram numa instituição como a Escola do Magistério Primário de Coimbra, naturalmente que as memórias são suas e não de outro ou de outra, sendo por isso mesmo, invariavelmente, percebidas como individuais. Esta perspectiva filia-se na tradição teórica de uma fenomenologia da memória individual²⁶. Contudo, os trabalhos de Maurice Halbwachs²⁷, fundando uma sociologia da memória colectiva²⁸, de tradição durkheimiana, sublinhariam a natureza colectiva e social da memória, vista como fenómeno de construção, num primeiro momento, exclusivamente colectiva e, na evolução do seu próprio pensamento²⁹, reconhecendo papel activo do sujeito através da sua memória individual no processo de socialização e na modificação do que recebe por herança³⁰. A memória individual surge assim dependente do papel desempenhado pelo indivíduo em cada grupo de pertença³¹, emergindo uma memória individual onde confluem e convivem, de forma mais ou menos pacífica ou conflitual, múltiplas memórias, sejam pessoais, familiares, grupais, regionais, nacionais ou outras³².

A memória que emerge das entrevistas constitui, por um lado, uma narrativa organizada, pronta a ser dita em público e perante um público, numa qualquer arena

²³ Idem, *ibidem*.

²⁴ Os gregos traduziam memória por *mneme*, por referência à lembrança, algo de passivo, e por *anamnesis*, a procura activa de recordações. Cf. RICOEUR, Paul – *La Mémoire, L'Histoire, L'Oubli*. Paris: Éditions du Seuil, 2000. 682 p. ISBN 2-02-034917-5.

²⁵ Cf. MAUTHNER, Natasha; DOUCET, Andrea – “Reflections on a Voice-centred Relational Method”. In EDWARDS, Rosalind; RIBBENS, Jane Ed. – *Feminist Dilemmas in Qualitative Research. Public Knowledge and Private Lives*. London: Sage Publications, 1998. ISBN 0-7619-5665-4. p. 119-145.

²⁶ Cf. RICOEUR, Paul – *La Mémoire...*, p. 112-163.

²⁷ HALBWACHS, Maurice – *La Mémoire collective*. Paris: Albin Michel, 1997. 295 p. ISBN 2-226-07490-2.

²⁸ Cf. RICOEUR, Paul – *La Mémoire...*, p. 112-163.

²⁹ HALBWACHS, Maurice – *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris: Albin Michel, 1994 [1925]. 295 p. ISBN 2-22609-320-6.

³⁰ Cf. CATROGA, Fernando – *Memória, História e Historiografia*. Coimbra: Quarteto: 2001. 72 p. ISBN 972-8717-09-1.

³¹ Cf. NAMER, Gérard – *Mémoire et Société*. Paris: Méridiens Klincksieck, 1987. 242 p. ISBN 2-86563-178-8.

³² Cf. CATROGA, Fernando – *Memória...*, p. 15-35.

social, real ou imaginária, resultante de um diálogo interior prévio e enquadrado nos modelos culturais de diálogo da sociedade e grupos de pertença do indivíduo, que permanentemente se actualiza nas interações sociais e, estoutro, de uma memória deslocada, composta de recordações isoladas e inusitadas, que os entrevistados e as entrevistadas falam pela primeira vez, versando temas mais ou menos interditos e que não foram objecto de diálogo consigo próprios³³.

Nas narrativas emergem contradições, fricções e discrepâncias que nos reenviam para a disputa entre memórias, na verdade, a memória oficial resulta de um trabalho de constituição e formalização das memórias, tarefa levada a cabo pelos *empresários da memória*, com a qual concorrem as memórias subterrâneas que permanecem em estruturas de comunicação informais, criando um espaço, nas recordações, para zonas de sombra, silêncios e «não-ditos», estabelecendo-se uma fronteira, entre memória oficial e memórias subterrâneas, que passa pelo dizível e o indizível, o inconfessável e o confessável³⁴. Este trabalho da memória do lado das lembranças é tão fundamental quanto o trabalho de esquecimento com base numa política do esquecimento. A memória é o ponto de chegada da interacção entre esquecimento e conservação. A restituição integral do passado é uma impossibilidade. Existirão traços que serão conservados e outros esquecidos, conservar sem escolher não será um trabalho de memória³⁵. A recordação tende a esquecer-se do esquecido³⁶, recordar será seleccionar e esquecer mas será também resgatar e terá sempre por base um trabalho da memória³⁷.

A memória é, portanto, sempre selectiva, nem tudo fica gravado, nem tudo pode ser recordado. Na estruturação da memória estabelecesse a ligação entre dois tempos, o da dinâmica no momento do acontecimento e o da relevância que lhe é atribuída aquando da sua recuperação e a interpretação que se faz do mesmo. O trabalho de organização da memória individual, o que preserva, a capacidade de recuperação da informação armazenada e a sua reprodução dependem, também, do investimento do indivíduo no acontecimento, do grau de protagonismo e empenho mas também do seu posicionamento e capacidade intelectual. Nas entrevistas que realizámos, uma das entrevistadas, a aluna-mestra Pereira, denuncia a quase ausência de memórias do período que atribui a vários factores, como o facto de só pensar em «namoros», confidenciando-nos que começou a «namorar já depois de estar» no Magistério, e simultaneamente, «faltava muito». Mas é quando passamos a analisar a intervenção dos alunos e das alunas na vida da escola que sublinha a razão pela qual não se envolveu, explicando que não tinha vivido intensamente esse período devido à sua vida familiar, família de retornados, em particular por causa de seu pai que convivia mal com a nova

³³ Cf. NAMER, Gérard – *Mémoire...*; NAMER, Gérard – Postface. In HALBWACHS, Maurice – *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris: Albin Michel, 1994 [1925]. ISBN 2-22609-320-6. p. 299-367.

³⁴ Cf. POLLAK, Michael – “Memória, Esquecimento, Silêncio”. In *Estudos Históricos*. [Em linha]. Vol. 2, n.º 3 (1989) [Consult. 13 de Março de 2011]. Disponível na WWW: <URL: <http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/43.pdf>>. ISSN 0103-2186.

³⁵ Cf. TODOROV, Tzvetan – *Les Abus de la Mémoire*. Paris: Arléa, 1995. 61 p. ISBN 2-86959-405-4.

³⁶ Cf. CATROGA, Fernando – *Memória...*, p. 15-35.

³⁷ Cf. RICOEUR, Paul – *Mémoire...*, p. 82-111.

situação política do país que responsabilizava por ter tido que abandonar a sua vida e terra de adopção, a antiga colónia de Angola. Uma relação familiar descrita como tensa e conflituosa, à data dos acontecimentos, terá contribuído decisivamente para a natureza da recordação:

ENTREVISTADOR: Eu estou-me a recordar e já ouvi alguns entrevistados falarem que, os tinham intervenção na gestão do bar, das fotocópias, não sei, não tem qualquer (//) registo disso. [...]

PEREIRA: Lá está, não tinha, também nunca me envolvi muito nisso e como eu digo não, mas havia, eu sei que havia, mas agora também não lhe posso dizer onde é que eles estavam, nem, nem, como, não, não, nunca me envolvi muito nessas, na altura não (.)

ENTREVISTADOR: Nem mesmo na Associação de Estudantes?

PEREIRA: Não, não, naquela altura também era um bocado limitada em casa, em casa não se podia falar, ouvir falar em determinadas coisas, (ah) o meu pai ficava possesso, completamente, e então, eu também evitava um bocado determinadas (//), naquela altura, como era esse período,

ENTREVISTADOR: (//) Actividades.

PEREIRA: eu, eu evitava determinadas coisas para não ter problemas lá em casa, e então não me envolvia muito em certas coisas, até às vezes, havia um jornal naquela altura, que era, o jornal chamava-se *A Merda* ((sorri)) (.)

ENTREVISTADOR: Dos anarcas.

PEREIRA: era, e então, eu uma vez levei o jornal para casa, bem o meu pai quase que me ia deitando o fogo, só de eu ter levado esse jornal para casa, portanto, em casa não se podia falar, por exemplo, não se podia falar contra o padre, não se, uma vez levei umas chapadas, já, já andava aqui, pronto, porque eu estava lá a discordar, achava que o padre era um explorador, bem eu estava a dizer isso ao meu pai, bem o homem passou-se das carretas e deu-me umas chapadas nas fustas, eu já tinha dezoito anos, pois já estava aqui! E, portanto, eu evitava também determinadas coisas, naquela altura, porque em casa também era (.)

ENTREVISTADOR: Não era fácil.

PEREIRA: não era muito fácil, eu não podia, não se podia pôr o pé em ramo verde, como se costuma dizer, naquela altura era muito, e depois o meu pai estava muito marcado com aquela história do 25 de Abril, terem que vir todos para cá, no fundo ele era também colono, e estava muito marcado com isso e lá em casa nós tínhamos que, e não envolvia para evitar determinadas situações, se não era lá uma guerra, mesmo assim às vezes...

No pólo oposto a esta situação relatada, está o facto, de um dos nossos entrevistados, o aluno-mestre Videira, ser o único, de todos os entrevistados e entrevistadas, que recorda um acontecimento, nestes termos precisos, embora sem completa certeza da data, em que se empenhou e participou activamente. Trata-se de uma iniciativa levada a cabo pela Comissão Central de Alunos, da Escola do Magistério Primário de Coimbra, que, face ao atraso do início das aulas, tomaram a iniciativa de desenvolver as *Actividades Pré-Lectivas*, contra a política seguida por Mário Sottomayor Cardia, ministro da

tutela do primeiro governo constitucional, e na defesa do trabalho desenvolvido no período das *Experiências Pedagógicas* e dos professores e professoras que trabalharam na Escola do Magistério Primário de Coimbra e estavam a ser *saneados*, actividades que envolveram também uma exposição nas instalações da Câmara Municipal da cidade:

VIDEIRA: [...] Eu até recordo que esse 1º ano foi de tal ordem rico neste tipo de trabalho e nestes trabalhos e nesse tipo de avaliação feito em função dos trabalhos etc., que por exemplo, quando o 1º ano acaba, acaba na altura normal, dá-se naquele período de férias o saneamento daqueles professores, houve a mudança e tal, eles vão todos embora, depois alguns ficaram por processo de concurso, no que lá foi instau, instituído, e as aulas começaram muito tarde, eu penso que no meu 2º ano as aulas começaram para Janeiro, talvez, por aí assim, mas sei que foi muito tarde (.)

ENTREVISTADOR: Foi Janeiro.

VIDEIRA: Não, foi? Pois. Tão tarde, tão tarde que nós até nos chateámos das férias que era uma coisa ((sorrindo)) que podia não acontecer porque, depois até Outubro estava-se bem de férias, depois de Outubro para Novembro pá, era uma novidade ter mais um mês de férias mas depois já era chato e nós queríamos ter aulas e então recordo-me de, nós como não tínhamos aula e como a situação ainda estava ali muito indefinida, termos tido a chave da Escola, o pessoal da Associação de Estudantes e, o nosso 1º ano tinha sido um ano tão rico de trabalho, de trabalhos e de coisas práticas e de fazer e com os professores nas escolas, de fazer material didáctico e não sei quê, que inclusivamente nós, fizemos isso como forma de mostrar a experiência e o trabalho, a experiência que era essa experiência pedagógica que aconteceu na Escola no 1º ano e ao mesmo tempo o trabalho que nós tínhamos desenvolvido, decidimos como forma de mostrar à cidade de Coimbra, mas ao mesmo tempo como forma de protesto pelas aulas não começarem, de fazer no átrio da Câmara Municipal de Coimbra uma coisa, a que nós na altura chamámos as Actividades Pré-Lectivas, porque as aulas não começavam e então, isto foi, talvez no mês de Novembro ou Dezembro de 76, portanto, antes de recomeçarem as aulas em Janeiro, em que nós conseguimos encher aquele átrio, (eh) da, da Câmara, de [...] tínhamos feito materiais pedagógicos que tínhamos construído, das visitas que tínhamos feito, das entrevistas, das fotos, disto, daquilo, nós enchemos aquilo com expositores e com mesas e com bancas e com (hem) todo esse trabalho, o que mostra que havia um trabalho rico, isto é, se o nosso trabalho anterior tivesse sido um trabalho de estudo em livro e de testes, a gente não ia lá pôr nenhuns livros nem os testes ((sorri)) para eles verem, portanto, tinha que haver de facto, e houve, um trabalho riquíssimo, em recordo-me que nós tínhamos, na altura também, (eh) com actividades, depois muito envolvidos em outro tipo de actividades, [...]

[...] (hem) Eu recordo-me disso e de a malta fazer as, as Actividades Pré-Lectivas eram exactamente mostrar para fora da Escola tudo aquilo que se tinha feito naquela altura e ao mesmo tempo era também o nosso protesto por já estarmos a perceber que aquilo que se estava a preparar-se para o ano em cur, que ia já, devia ter começado na altura, já não era nada daquilo e já não nos ia permitir fazer nada daquilo, aquilo era protestarmos por não começarem as aulas, (eh) mostrávamos o que tínhamos feito e já protestávamos por saber que tínhamos achado que aquilo era bom e que o que se iria fazer não era igual e, portanto, queríamos também marcar isso. Lembro-me que nós

até tínhamos o livro, também não sei dele, de, de opiniões das pessoas e que aquilo tínhamos, rasgados elogios e aí, das pessoas da terra e tal porque, de facto, era uma coisa diferente, uma Escola aberta e mostrar o que tinha feito. (eh) Tivemos o apoio, como é evidente, de alguns dos professores [...] eles mesmos provavelmente, talvez percebendo, compreendendo que aquilo (eh) tinha acabado ou estava em vias de acabar ou já tinham acabado [...].

Aqui estamos perante duas posturas, sobre um momento, que derivam de inserções distintas muito condicionadas por aspectos exteriores à própria instituição. Ou seja, se a memória se relaciona com o empenho na situação vivida, ela deriva indirectamente das condições que se impõem ao indivíduo e de como este a gere. A memória, individual ou colectiva, constrói-se por referência aos outros, indivíduos ou grupos, está sujeita à negociação e à transformação em função dos outros, por critérios de *aceitabilidade*, *admissibilidade* e de *credibilidade*. A memória é disputada em conflitos sociais e intergrupais, nomeadamente em grupos políticos. A memória familiar, por exemplo, pode ser objecto de conflito entre os seus membros³⁸. Mas como vimos da entrevista de Pereira, a memória pode ser fortemente influenciada pela forma como se desenvolve a relação com componentes fundamentais do agregado familiar. Neste caso particular, a entrevista toda jogava na defensiva e rejeitava um envolvimento que a impediu de viver o momento de modo a alcançar informação relevante sobre a dinâmica cultural e política que caracterizou a instituição que integrava. Ao contrário de Pereira, o outro entrevistado revelou-se um empenhado actor, o que denota convicções ideológicas claras e leituras convergentes entre o momento do acontecimento e o momento da evocação.

A ideologia³⁹ fornece recursos para a produção de memórias⁴⁰. As ideologias, enquanto formas de vida de uma sociedade, são produtoras de senso comum e portadoras de contradições e temas opostos, que possibilitam aos indivíduos resolverem problemas sociais e experienciar dilemas. São estes temas contrários do senso comum que permitem aos indivíduos pensar as suas vidas e os capacitam para discutir e resolver situações da vida quotidiana. Estes dilemas são de cada pessoa, os daquela não são os destoutra, contudo, são dilemas sociais pois se reportam a imagens sociais. Os temas contrários fornecem as sementes da argumentação, permitindo sopesar prós e contras, possibilitando que as pessoas se auto-justifiquem e, na crítica às visões dos outros, socorrem-se da retórica da argumentação. Os aspectos dilemáticos podem ser explícitos

³⁸ Cf. POLLAK, Michael – *Memória...*

³⁹ Sobre o conceito de ideologia vejam-se a título de exemplo: RICOEUR, Paul – *Ideologia e Utopia*. Lisboa: Edições 70, 1991. 525 p. ISBN 972-44-0739-X; LARRAIN, Jorge – *The Concept of Ideology*. Londres: Hutchinson, 1979; LARRAIN, Jorge – *Ideology and Cultural Identity. Modernity and the Third World Presence*. Cambridge: Polity Press, 1994. 256 p. ISBN 0-7512-0049-2; THOMPSON, John B. – *Ideologia e cultura moderna: teoria social na era dos meios de massa*. Petrópolis: Vozes, 1995. 427 p. ISBN 85-326-1484-1.

⁴⁰ MENDES, José Manuel – *Do ressentimento ao reconhecimento. Vozes, identidades e processos políticos nos Açores (1974-1996)*. Porto: Edições Afrontamento; Centro de Estudos Sociais, 2003. 370 p. ISBN 972-36-0642-9.

ou implícitos, dependendo em parte dos processos sociais e das práticas discursivas existentes nas comunidades de pertença⁴¹.

Ao longo do nosso estudo perpassa o conflito e a disputa entre memórias do PREC e da acção de Mário de Sottomayor Cardia, nomeadamente, na memória das *Experiências Pedagógicas*. A temática do *saneamento* dos professores e das *Actividades Pré-Lectivas*, referida no depoimento do aluno-mestre Videira é disso um bom exemplo. O posicionamento dos depoentes com recordações positivas das *Experiências Pedagógicas* pendem, tal como o referido aluno, a considerar que os professores e as professoras foram *saneados* e que a acção do ministro Cardia é classificada como constituindo uma «primeira limpeza nas escolas do magistério», uma *contra-reforma* no âmbito do ensino normal primário. Os defensores da política de normalização consideram, tal como o discurso oficial do Estado, personalizado pelo ministro, que os professores estavam indevidamente colocados e não tinham habilitações para tal. O *saneamento* transforma-se numa recusa dos professores em se submeterem a concurso imposto pelo Ministério, as *Actividades Pré-Lectivas* transfiguram-se numa recusa dos alunos em terem aulas com professores sem habilitações e apoiando a posição do ministro. Este é o testemunho de Laranjeira, aluno-mestre ao tempo:

[...] o que eu recordo do período enquanto aluno, portanto, é, é, é um dia, a, a, um dia o Ministério decidir que os professores tinham de concorrer e o grupo de professores que estava na Escola e que tinham sido meus professores do 1º ano recusarem-se a apresentarem-se a esse concurso, alguns dos quais pelo que se veio a saber depois nem sequer tinham habilitações para lecci, leccionar àquele nível. A, a mas os que concorreram e que ficaram a relação com eles foi a mesma, (eh) houve foi um período, não sei agora precisar, de três, quatro meses em que a Escola esteve encerrada por vontade dos alunos, que, que se recusavam a ter aulas com professores que não preenchiam os requisitos que o Ministério da Educação, na altura era a, era o Ministro Sottomayor Cardia tinha estabelecido e, portanto, não fazia sentido que se o Ministro tinha estabelecido e agora, há distância de vinte e tal anos, o que eu me recordo era que os professores tinham de ter habilitação própria para leccionar nas Escolas do Magistério, isso a nós alunos parecia-nos muito correcto, portanto, se os professores não queriam aceitar isso alguma coisa estava mal e não era do lado dos alunos, portanto, os alunos recusavam-se a ter aulas com aqueles professores e daí a Escola ter estado fechada alguns meses com, com piquetes de alunos à porta, com plenários feitos na Praça Heróis do Ultramar, etc., etc., etc., até que lá por Janeiro, Fevereiro do ano seguinte, a normalidade, digamos, democrático-educativa foi reposta e as aulas recomeçaram com toda a normalidade, [...]

⁴¹ Cf. BILLIG, Michael; CONDOR, Susan; EDWARDS, Derek; GANE, Mike; MIDDLETON, David; RADLEY, Alan – *Ideological...*; BILLIG, Michael – “Methodology and Scholarship in Understanding Ideological Explanation”. In ANTAKI, Charles Ed. – *Analysing Everyday Explanation. A Casebook of Methods*. London: Sage, 1988. ISBN 0-8039-8139-2. p. 199-215; BILLIG, Michael – “Collective Memory, Ideology and the British Family”. In MIDDLETON, David; EDWARDS, Derek (org.) – *Collective Remembering*. London: Sage, 1990. ISBN 0-8039-8234-8. p. 60-80.

O objectivo de cada um é verem reconhecida a sua interpretação do passado, a sua memória específica. No caso vertente a memória que tem uma dimensão política a qual, habitualmente, é objecto de um trabalho de enquadramento que em parte é realizado pelos historiadores⁴². De resto, a dialéctica entre recordação e esquecimento não é exclusivo da memória, também a historiografia se funda em silêncios e recalamentos⁴³.

Se memória e historiografia resultam de um trabalho selectivo, se ambas elaboram *re-presentificações* a partir de *indícios e traços do passado*, e aceitando-se que o testemunho do documento *religa memória e história*⁴⁴, que o historiador questiona a partir da sua própria experiência⁴⁵, justifica-se uma abordagem da temática das fontes e dos limites de um método apoiado em testemunhos orais e da sua capacidade em produzir representações e não realizar reconstituições do real. Se a memória é socialmente construída as fontes documentais também o são. A crítica das fontes, orais ou documentais, deve ser sempre realizada. É sempre a partir de uma fonte que o historiador realiza a sua actividade, logo, todo o trabalho é tributário do documento e essa intermediação implica que qualquer historiador se apoia sempre numa primeira reconstrução. Por outro lado, todas as fontes, seja qual for a dimensão da sua subjectividade podem sujeitar-se às críticas da operação historiográfica, por exemplo, pelo cruzamento de informações obtidas a partir de diferentes fontes⁴⁶. Os testemunhos orais enquanto suporte de transmissão de memórias e esquecimentos se, por um lado, podem constituir um obstáculo epistemológico, por outro, podem instigar a problematização do trabalho do historiador, e funcionar como prova supletiva⁴⁷, constituir um instrumento de abertura de abordagens de investigação e, até, de reconstrução do instante ou da situação em análise.

Das entrevistas que realizámos aos alunos-mestres e às alunas-mestras, constatámos que as actividades de contacto surgem referenciadas no conjunto das entrevistas. Todos os entrevistados e entrevistadas, no caso dos discentes, referem invariantes como o local onde realizaram as actividades de contacto, as tarefas e actividades que desenvolveram, salientando o trabalho com os *miúdos* e o *conhecimento sociológico da comunidade*, bem como as condições em que viveram, onde habitaram e como se alimentaram. Salientam as aprendizagens realizadas com destaque para o conhecimento do *pais real* com contributo decisivo para a sua acção como professores ou professoras, bem como o grau de satisfação, num dos casos, muito associado à importância que as aprendizagens vieram a ter face ao percurso de vida posterior. Já professora do ensino primário em exercício de funções, veio a concluir uma licenciatura, mudando para o ensino secundário. Posteriormente, como professora do ensino secundário chegaria ao cargo de directora de uma escola secundária, terminando, simultaneamente, uma

⁴² Idem, *ibidem*.

⁴³ Cf. CATROGA, Fernando – *Memória...*, p. 39-51.

⁴⁴ Miguel Baptista Pereira (1999) citado por CATROGA, Fernando – *Memória...*, p. 45.

⁴⁵ Cf. CATROGA, Fernando – *Memória...*, p. 39-51.

⁴⁶ Cf. POLLAK, Michael – “Memória...”

⁴⁷ Cf. CATROGA, Fernando – *Memória...*, p. 39-51.

pós graduação em gestão e administração escolar. Este facto permite-nos sublinhar a importância e o significado do tempo em que ocorre a anamnese, nesta situação, o facto de ter ocorrido trinta anos depois não será despiciente. Teriam as recordações da aluna-mestra Carvalho, firme defensora da normalização e profundamente crítica deste 1º ano de experiências pedagógicas, traduzido a mesma visão positiva da experiência se não tivesse tido este percurso? Atentemos nas suas palavras:

ENTREVISTADOR: Diz-me uma coisa o que é que tu reviveste desse trabalho das actividades de contacto.

CARVALHO: (eh) gostei imenso e pude-me aperceber da riqueza que nós na al, que nós nessas idades e nesse período de vida não tínhamos, não, não tínhamos bem essa noção, pelo menos eu não tinha, da riqueza (eh) (eh) do que é o contacto e a relação com a comunidade, a envolvimento com a comunidade, nós efectivamente ficávamos em Febres (eh) tínhamos lá uma casa e ficámos lá durante todo esse período (eh) ainda hoje, ainda hoje (eh) eu falo com algumas pessoas que conheci nessa altura e mantivemos sempre uma, uma ligação não, não nos visitamos mas quando nos vemos as pessoas lembram-se e eu lembro-me delas, e portanto, foi um período muito rico e a, e deu-me para mim (hem) uma, uma lição em termos daquilo que mais tarde eu vim a precisar para a abertura da escola à comunidade e para o envolvimento da escola no meio local e essa, foi a minha primeira experiência na altura, gostei, mas não tive, não tinha a ideia daquilo, da importância que poderia ter, foi mais um momento de, diferente para os alunos da Escola do Magistério, mas (eh) depois foi-me extremamente útil e (eh) se calhar daí eu retirei algumas lições em termos depois (eh) da ligação da escola, quando passei para a escola, e poder trabalhar aos diferentes níveis, não nos fechamos sobre

ENTREVISTADOR: A própria escola.

CARVALHO: a própria escola, sobre a comunidade educativa, mas sim abrir e, e, e passar de um conceito de comunidade educativa que abrange os professores, os alunos, os funcionários para uma

ENTREVISTADOR: Comunidade escolar.

CARVALHO: comunidade de escola, uma, uma comunidade escolar ampla, (eh) aliás a experiência do 172 veio trazer para dentro da escola, na altura, os representantes dos interesses económicos, dos interesses sócio-culturais, das autarquias, dos pais e tudo isso, portanto foi essa experiência, foi uma experiência que me enriqueceu particularmente.

Antes e um depois sendo que este é decisivo para a relevância que é dada no momento em análise. Nos depoimentos dos alunos-mestres Videira e Laranjeira, ainda que em leitura da realidade diametralmente opostas, o momento de recuperação encontra-se em consonância e reforça o posicionamento aquando do acontecimento. Ao invés, a aluna-mestra Carvalho, sem rever o seu posicionamento crítico face ao momento vivido, na anamnese consegue encontrar dimensões positivas, fruto de um percurso singular que lhe permitiu aceder a uma releitura dos momentos de formação experienciados.

Como já anteriormente sublinhámos, a recordação individual, ainda que socialmente construída depende da capacidade do indivíduo no acto do acontecimento e no momento da sua recuperação. A descrição mais detalhada é-nos feita pelos professores, nomeadamente, pelo professor Cerejeira que nos descreve o processo a montante e a jusante da realização das actividades de contacto, bem como, pela sua narrativa,

nos transmite a intensidade e o entusiasmo vivido por alguns dos participantes nas experiências pedagógicas. Cerejeira, inclusivamente, dá-nos indicações da evolução no segundo ano lectivo:

ENTREVISTADOR: E, a outro nível, em termos da, há um bocado falou há pouco, na, na intervenção na sociedade, as actividades de contacto, como é que...

CEREJEIRA: Nós fizemos uma coisa que se chamava À Descoberta da Criança, chamou-se assim, as chamadas actividades de contacto vieram depois a, a escondo, a esconder-se não, a estar, a estar sob um chapéu que se chamava À Descoberta da Criança e, essa, essa actividade teve a meu ver, foi muito interessante porque durante semanas na Escola, nós preparávamos as saídas dos alunos. Isto é, durante uma semana, para irmos lá outra vez, durante uma semana os alunos iam sair, iam para terras, para aldeias, de preferência, não só, vilas também, iam para escolas de terras, iam trabalhar com os alunos das escolas do 1º Ciclo e portanto, durante semanas prepararam-se os guiões, para essas saídas. Os alunos levavam guiões de tudo, levavam guiões de observação na área da música, na área da linguagem, na área do, da, das práticas pedagógicas, enfim, todas, todas as disciplinas que compunham o currículo, o currículo da Escola tinham um guião de análise e observação, portanto, os alunos saíram para, para o mundo durante uma semana foram observar e foram observar, (hem) de facto como é que as escolas funcionavam mas foram observar, também, como é que as populações se posicionavam perante a escola e perante o próprio país e perante a própria vida, portanto, nos guiões da Sociologia, não me recordo exactamente o que ia, mas sei que era um papel, era, era uma das tarefas que se pedia aos alunos, era que observassem, falassem com as populações, falassem com o padre da freguesia, com o presidente da Junta etc., para perceber como é que aquelas pessoas se posicionavam perante o mundo, perante o país que tínhamos, perante a nova realidade que tínhamos, perante a realidade que tínhamos deixado de ter etc., portanto, e portanto, foram semanas de grande entusiasmo na preparação dos guiões, com grandes conflitos, em lembro-me que num, numa das vezes o, exactamente a propósito do guião de Português, o Vasconcelos e o Zé Manel Pereira de Melo pegaram-se de tal maneira que o Zé Manel, que é um homem de uma sensibilidade extraordinária, chorou desalmadamente porque se pegou com o Vasconcelos, porque não se entenderam com o guião, mas quer dizer, o guião foi feito, foi partejado com grande esforço mas também com um grande entusiasmo, com uma grande dedicação e, depois, os alunos foram para, pr'á, pr'á, pr'às escolas, pr'às localidades, estiveram, com muito apoio, apoio das Juntas, apoio dos padres, sobretudo, a vários níveis, levavam os farnéis, forneciam-se-lhes uns farnéis, eles levavam os farnéis iam para lá e tal e, depois, quando no fim fizemos, eles fizeram os seus relatórios, os grupos de trabalho, cada grupo fazia um relatório, portanto, quando fizemos os relatórios, houve uma coisa gira, eu acho que foi interessantíssima, é que houve muitos professores, em cujas localidades e em cujas escolas os alunos tinham estado, que vieram também estar, participar, assistir, colaborar, portanto, foram actividades muito interessantes. Mais tarde, no ano a seguir, a actividade foi ligeiramente diferente, isto é, manteve as linhas gerais mas permitiu fazer o seguinte: os alunos ficaram na escola, foram para as escolas e ficaram nas escolas, durante uma semana com os professores do, então professores do ensino primário com eles, e na semana seguinte os professores do ensino, os professores vieram, ficaram lá os alunos sozinhos com os alu (//),

ENTREVISTADOR: (//) Com os alunos, com as crianças.

CEREJEIRA: com os alunos das escolas e os professores titulares das turmas, digamos, vieram à Escola do Magistério fazer uma espécie de formação contínua, digamos, tiveram uma semana de acções (//) de formação.

ENTREVISTADOR: (//) De informação.

CEREJEIRA: Exacto. De informação e formação, em que nós lhes transmitíamos também aquilo que estava a ser feito, o que se pretendia dos alunos, aquilo que estava a ser e aquilo que a gente achava o que devia ser o caminho que os professores deviam seguir no seu trabalho quotidiano.

Na situação acabada de descrever é possível, cruzando com a documentação existente, corresponder às *exigências críticas da operação historiográfica*⁴⁸. Com acesso a três documentos essenciais podemos realizar a crítica histórica e satisfazer as exigências da historiografia ao nível da exactidão das leituras e da argumentação racional no sentido de explicar e compreender:

- i) Um documento intitulado *Roteiro da Experiência Pedagógica – A Escola à Descoberta da Criança*, que nos podemos conhecer os locais previstos para a realização da experiência e dos professores e professoras que participaram no apoio aos diferentes grupos.
- ii) Um guião de análise e observação, organizado em oito domínios, subdividido em diferentes pontos: I. Caracterização socioeconómica e cultural do meio; II. A higiene e a saúde da criança; III. A Língua; IV Os interesses da criança; V. A criança na escola; VI. Jogos e Educação Musical; VII. A literatura infantil; VIII. Educação visual e estética.
- iii) Um livro intitulado *A Descoberta da Criança. Teses e conclusões de uma Experiência Pedagógica*, editado pela Escola do Magistério Primário de Coimbra, em Janeiro de 1975. O livro contém as duas comunicações por tema – os referidos em ii) – acta e respectivas conclusões, do seminário final.

Inseridas nos programas das Escolas do Magistério Primário, para o ano lectivo de 1975-1976, as *actividades de contacto* visam contribuir para formar um professor como agente de transformação, cõscio da sociedade que o rodeia e da problemática da educação e do ensino em Portugal naquela data, capacitando para agir sobre os problemas. As actividades são descritas como compostas de três etapas, a primeira, a problematização da realidade a observar com construção de grelhas do observação/ modelos de fichas de inquérito e à sua planificação, a segunda, a observação propriamente dita e, finalmente, o regresso à escola com a elaboração de relatórios de síntese⁴⁹. O processo conclui-se com a realização dos *Seminários sobre temas optativos*:

⁴⁸ CATROGA, Fernando – *Memória...*, p. 45.

⁴⁹ Plano de Estudos das Escolas do Magistério; Magistério Primário e Magistério Infantil, assinado pelo Ministro da Educação e Cultura, José Emídio da Silva, a 31 de Maio [ou Março, ilegível] de 1975 com a

A reflexão sobre os resultados das actividades de contacto encaminhar-se-á para a realização de dois seminários sobre temas optativos referentes à área científica ou à área de expressão. Tratar-se-á de um trabalho de investigação a realizar pelos alunos, sob a orientação dos professores, destinado a encontrar resposta teórica às questões levantadas na observação. Este trabalho será enriquecido, numa interacção dialéctica, com o trabalho lectivo nas áreas científicas e nas áreas de expressão⁵⁰.

Em contraposição à visão dos restantes entrevistados, surge o testemunho da aluna-mestra Pereira que, tendo realizado as *actividades de contacto* em São João do Campo, sem qualquer contacto com a escola ou as crianças, limitando-se a contactar com a população e não perceber «qual o interesse daquilo para a [sua] formação». Se podemos enquadrar a pouca vivência e no distanciamento com que esta entrevistada parece ter vivido este período escolar da sua vida, não é menos legítima uma outra perspectiva que é o facto de a anamnese nos permitir chegar aqui onde as provas documentais muitas vezes não nos permitem, ao que *efectivamente* aconteceu, num país onde a educação foi sempre de construção retórica.

Queremos, ainda, sublinhar dois aspectos que nos parecem relevantes. Na realidade para além de diferenças e semelhanças entre a recordação e a historiografia e da necessidade de submeter os testemunhos orais à crítica historiográfica, há que reconhecê-lo, nem sempre é possível muito pela ausência de outra documentação. Contudo devemos assinalar que o cruzamento de testemunhos orais nos permite, muitas vezes, sublinhar constâncias e invariantes. Particularmente relevante em nosso entender é que os testemunhos orais nos permitem chegar a informação e conhecimento que está para além das possibilidades das provas documentais, funcionando muitas vezes como informação complementar e que nos oferece a possibilidade de humanizar a nossa narrativa. A leitura da anamnese transporta-nos emoção e afectividade, fruto de uma experiência física e psicológica. Narrativa possuidora de um encadeamento singular, norteadas por interesses próprios ou de grupo, selecção bastantes vezes preocupada com o detalhe e o exemplo, transporta uma verdade sobre a vida dos homens, intersubjectiva e não referencial, expressão de posicionamentos e dilemas pessoais.

cláusula de os *numerus clausus* serem estabelecidos de acordo com as necessidades do país, Direcção-Geral do Ensino Básico, em 30 de Julho de 1975. In *Programas (1º/2º Anos) 1975-1976*.

⁵⁰ Idem, *ibidem*.