

## MEMÓRIA E IDENTIDADE DOCENTE: O PROFESSOR PRIMÁRIO EM PORTUGAL (1964 – 1974)

*MEMORY AND TEACHING IDENTITY: THE PRIMARY TEACHER IN PORTUGAL (1964 - 1974)*

*MEMORIA E IDENTIDAD ENSEÑANZA: EL MAESTRO DE ESCUELA EN PORTUGAL (1964 - 1974)*

LIMA, Michelle Castro<sup>1</sup> 

FERREIRA, António Gomes<sup>2</sup> 

AMARAL, Marco António Franco do<sup>3</sup> 

### RESUMO

A memória, além de contribuir para a reconstituição da experiência dos professores em sua formação e em sua vida profissional, constitui-se como um importante elemento de formação de professores. Buscamos estudar as memórias dos professores primários de Coimbra-PT para melhor compreensão da constituição de sua identidade no período de 1964 a 1974. Realizamos entrevistas a partir de um Guião semiestruturado com quatro docentes que passaram pelos cursos de formação de professores primários e atuaram nessa função. As pesquisas revelaram que os professores viveram um conflito entre as experiências do trabalho pedagógico e as normas estabelecidas pelo governo.

**Palavras-chave:** Identidade. Memória. Ensino Primário. Formação.

### ABSTRACT

Memory, in addition to contributing to the reconstitution of teachers' experience in their formation and in their professional life, is an important element of teacher formation. Searches accessed as memoirs of the primary teachers of Coimbra-PT for an improved understanding of their identity in the period 1964 to 1974. Conduct the visits from a semistructured script with 04 teachers who have passed the courses of teacher formation and actuators as teacher primary. As researches have shown that teachers have lived a conflict between the experiences of pedagogical work and as norms established by the government.

**Keywords:** Identity. Memory. Primary education. Training.

### RESUMEN

La memoria, además de contribuir a la reconstitución de la experiencia de los profesores en su formación y en su vida profesional, constituye un elemento importante de formación de profesores. Buscas accedidas en las memorias de los profesores primarios de Coimbra-PT para una comprensión mejorada de su identidad en el período de 1964 a 1974. Realice las visitas a partir de un guión estructurado con 04 docentes que hayan pasado por los cursos de formación de profesores y actuadores como profesor imprimación. Las investigaciones revelaron que los profesores vivieron un conflicto entre las experiencias del trabajo pedagógico y de las normas establecidas por el gobierno.

**Palabras clave:** Identidad. Memoria. Enseñanza primaria. Formación

<sup>1</sup> Instituto Federal Goiano – IFG – Rio Verde – Goiás – Brasil

<sup>2</sup> Universidade de Coimbra – UC – Coimbra – Portugal

<sup>3</sup> Instituto Federal Goiano – IFG – Rio Verde – Goiás – Brasil

## INTRODUÇÃO

A nova historiografia proporciona uma perspectiva de investigação que considera a realidade como social e culturalmente construída, motivo pelo qual o pesquisador deve se preocupar com a análise das estruturas, abrindo-se para novos objetos de pesquisa e, por consequência, buscar novas fontes para suplementar os documentos oficiais como a fonte oral, as evidências das fontes iconográficas e as estatísticas.

Halbwachs (1925, 2006) construiu a tese de que a memória se assenta nas várias formas de interação social. Assim, a memória não é o registro da impressão do evento, mas a relação com as diversas interações sociais nos diferentes grupos em que o indivíduo está inserido. A memória, além de poder contribuir para reconstituir o que foi a experiência dos professores em sua formação e em sua vida profissional, também pode, enquanto ressignificação do vivido, constituir-se como um importante elemento da identidade dos professores primários.

Assim, neste artigo estabelecemos o foco nas relações entre Memória e Identidade docente procurando expor uma construção teórica que destaca a importância dessa conexão, considerando o papel do sujeito na construção da narrativa da memória. Iniciamos discutindo a ideia de memória dos antigos gregos e o papel sociodinâmico que ela assume na construção das narrativas. Posteriormente, abordaremos as narrativas e sua relação com a identidade.

## A MEMÓRIA: DA ANTIGUIDADE AO CONTEMPORÂNEO

Por muitos séculos a memória perpassa as discussões relacionadas à identidade assumindo um papel singular, tanto que, para os Gregos, existia uma deusa da memória chamada Mnemósine, na qual muitos acreditavam, o que os levava a crer também que a memória era uma dádiva que os distinguia de outros animais, permitindo à razão prever e antecipar acontecimentos. Essa deusa, em alguns momentos, é referenciada como sendo a primeira filósofa com o poder da razão. Foi-lhe oferecida a responsabilidade de dar nome a todos os objetos. Assim, ela deu aos humanos os meios para o diálogo e a conversação. O poder de memória e da lembrança também foram voltados para sua santificação.

Mnemosine, revelando ao poeta os segredos do passado, o introduz nos mistérios do além. A memória aparece então como um dom para iniciantes e a anamnesis, a reminiscência, como uma técnica ascética e mística. Também a memória joga um papel de primeiro plano nas doutrinas órficas e pitagóricas. Ela é o antídoto do Esquecimento. (LE GOFF, 1990, p. 438).

Os gregos consideravam Mnemósine como a mais poderosa deusa de seu tempo. Entretanto devemos lembrar que a memória não é uma invenção desse período grego, pois ela é referenciada muito antes da invenção do alfabeto e da escrita. A memória era crucial para o bem-estar de um indivíduo ou da sociedade, que contava somente com uma história oral: [...] “a memória tinha um papel

considerável no mundo social, no mundo cultural e no mundo escolástico e, bem entendido, nas formas elementares da historiografia” (Le Goff, 1990, p. 449).

Como um expoente do período clássico da Grécia Antiga, Platão acreditava que a memória era a “representação presente de uma coisa ausente” (RICOEUR, 2007, p. 27) – *eikon* – e, para falar sobre o assunto, ele utiliza a metáfora da cera, de Sócrates: assim como à guisa da assinatura se imprimia a marca do anel em nossas almas, há um bloco de cera no qual imprimimos nossas sensações e pensamentos; e essa impressão é nossa memória. Ela estará presente enquanto essa impressão estiver ali como imagem, e será esquecida quando não gerar essa impressão. Assim, afirma Platão:

A memória sugere Sócrates, no seu encontro com as sensações e com as reflexões (*pathemata*) que esse encontro provoca, parece-me então, se é que posso dizê-lo, escrever (*graphein*) discursos em nossa alma e, quando uma reflexão (*pathe,a*) inscreve coisa verdadeiras, o resultado em nós são uma opinião verdadeira e discursos verdadeiros. (TEETETO, 39(a) Apud RICOEUR, 2007, p. 33).

Enquanto Platão centra-se na *eikon*, na “representação presente de uma coisa ausente” (RICOEUR, 2007, p. 27), o seu aluno e também discípulo de Sócrates, Aristóteles, destaca o problema da representação de uma coisa percebida anteriormente. “Aristóteles distingue a memória propriamente dita, a *mnemê*, mera faculdade de conservar o passado; da reminiscência, a *mamnesi*, faculdade de evocar voluntariamente o passado” (LE GOFF, 1990, p. 439). Segundo Ricoeur (2007), Aristóteles dividiu a memória em *mneme* e *anamnesis*. Tal diferenciação assenta-se em duas particularidades: a *mneme* como uma simples lembrança involuntária pode ser evocada por objetos, pessoas ou lugares, enquanto a recordação se apresenta por uma busca ativa, um trabalho consciente e sistemático de recuperação das lembranças.

Essa dicotomia entre lembrança e recordação interfere na compreensão da dinâmica da memória que emerge das entrevistas, sendo imprescindível estudar sobre o problema da recordação e da localização das lembranças tendo como ponto de referência os contextos sociais reais que serviram de baliza para reconstrução da memória, já que a lembrança corresponde a um acontecimento distante no tempo, a um momento de nosso passado. A recordação de algumas lembranças não depende de nossa exclusiva vontade, já que a nossa vontade não possui todo este controle. Assim, a lembrança está fora de nós e dispersa em muitos ambientes. Quando a reconhecemos, são as forças que a fizeram ressurgir e com as quais sempre tivemos contato (HALBWACHS, 2006).

Destarte, “a memória é uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado” (Rouso, 1998, p. 94). Assim, como nossa memória sempre está interligada à memória do grupo, esse passado nunca é individual, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional. Diante dessas colocações, verificamos que

A memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. [...] A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções. (NORA, 1981, p. 9).

Nesse caráter dinâmico da memória, as lembranças dependem da intensidade do fato e da forma como ela é solicitada e recuperada. Assim, a memória é o elo entre o momento do acontecimento e a importância imputada quando a recuperamos e a interpretamos. Ela se faz na relação entre a dinâmica do presente e a dinâmica do passado.

A memória é a única fonte de recordação e de transmissão de conhecimento entre as pessoas e as gerações. Nessa direção, encontramos o entrelaçamento entre a memória e a tradição oral, constituindo-se a última como uma aprendizagem transmissível entre as gerações. A transmissão oral implica a presença do destinatário, bem como a sua “imaginação” do que é dito. Assim, prevalece toda uma atividade motora desenvolvida pelo emissor, a qual corporiza e dá vida para o dizer.

Nesse bojo, compreendemos que a memória é essencial para a realização de uma entrevista, para o desenvolvimento de uma pesquisa que tenha como objetivo construir a Memória e vivências de professores. A memória dá suporte e abastece as narrativas que irão compor o relatório final, a fonte histórica emergida (Delgado, 2006).

A memória pode ser encarada não somente como uma ferramenta de guardar dados mnemônicos, mas, sobretudo, como uma capacidade de (re)significação das coisas e de si mesmo; trata-se de uma representação das coisas já apresentadas anteriormente para si, uma possível reconfiguração de tais dados guardados na memória que são despertados pela rememoração. Se nossa impressão pode apoiar-se não somente sobre nossa lembrança, mas também sobre a de outros, nossa confiança na exatidão de nossa evocação será maior, como se uma mesma experiência fosse começada, não somente pela mesma pessoa, mas por várias (Candau, 2014, p. 25). Portanto, a memória (Candau, 2014) é aquela que transmite repetidamente as lembranças de um único ou alguns indivíduos para um amplo número de pessoas.

Segundo Candau (2014, p. 72), “[...] para toda manifestação da memória há uma verdade do sujeito, diferenças recuperadas entre a narração (a memória reconstituída, as maneiras de ‘ter por verdadeiro’) e a realidade factual: se podemos dizer que a verdade do homem é o que ele oculta, o fato de ocultar é também sua verdade”. Dessa forma, com base na fenomenologia proposta por Husserl, pensamos a memória como um significado influenciado pelos fatos sociais que a cercam, pelos lugares ocupados por essa pessoa, bem como pelo momento e lugar em que essa memória é evocada. Assim, a memória é o passado no presente e tudo a nossa volta nos empurra para nosso futuro, “é do presente que parte o apelo ao qual a lembrança responde, e é dos elementos sensório-motores da ação presente que a lembrança retira o calor que lhe confere vida” (Bergson, 2006, p. 179). De outro modo, podemos dizer também que a nossa memória está interligada com nosso presente.

A memória como uma capacidade sociodinâmica não se refere a um fato que ocorreu no passado de forma fidedigna, mas é a oralização de um fato ocorrido no passado ressignificado, conforme o contexto social no qual o indivíduo está inserido, isso é, depende da posição, das concepções da pessoa que lembra, bem como do momento e da forma como essa memória é retomada.

Partindo desse caráter sociodinâmico, pensar na memória individual como proposto por Halbwachs é pensar em seu aspecto individual, já que cada indivíduo carrega suas memórias, mas também essa memória é sempre social, pois ela está interagindo com a sociedade ou grupo em que o indivíduo está inserido.

A partir dessa concepção de memória individual, podemos enunciar uma dinâmica dessa memória que depende do tempo, do grupo e de como ela é retomada para ser expressa oralmente. “Assim, na base de qualquer lembrança haveria o chamamento a um estado de consciência puramente individual que chamamos de intuição sensível – para distingui-lo das percepções em que entram alguns elementos do pensamento social” (Halbwachs, 2006, p. 42).

A perspectiva de uma memória individual é de natureza social, pois, mesmo quando envolvem experiências pessoais, as lembranças resultam da interação entre as pessoas. Por conseguinte, a memória passa a ser um fator essencial de identidade, de suporte dos sujeitos coletivos e exerce também uma função fundamental tanto na preservação da experiência histórica acumulada, de valores e de tradições, como, em muitas situações, ela busca ser a depositária da própria história. Partindo dessa perspectiva, as lembranças que se entrelaçam em alguns momentos podem se organizar de duas maneiras: individual e coletiva.

A memória individual não pode ser considerada como uma recordação pura e objetiva de um fato, pois a estrutura e a prática estão imbricadas na ação de elaboração das recordações. Enfim, a memória não é inteiramente coletiva nem individual, já que as lembranças podem ser reconstituídas a partir da experiência em grupo (Halbwachs, 2006).

A memória só existe ligada a um grupo. Assim, aqueles sujeitos que não estão ligados a pelo menos um grupo social não conseguirão armazenar e retomar suas lembranças. Essa memória está localizada em um tempo e espaço e se relaciona com a posição que ocupamos no grupo, podendo alterar-se de acordo com os grupos e meios em que estamos inseridos (Pollak, 1989). Dessa forma, a participação do indivíduo em múltiplos grupos proporciona uma formação fragmentada da memória.

Relativamente particular, a memória, a priori, é como um evento individual que deve ser captado como um fenômeno social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente subordinado a constantes oscilações. Alguns pontos na nossa memória são relativamente estáveis. Destarte, a anamnese é inacabada, fragmentada e mutável. Ela está interligada à nossa posição e trajetória social, bem como com o momento em que essa memória nos é solicitada e concebida.

O indivíduo também tem a possibilidade de formar e acessar memórias, participando ativamente da elaboração das recordações dos grupos (Pollak, 1989). O sujeito gerencia os resultados que lhe chegam do mundo externo com o propósito de formar suas próprias recordações. O indivíduo conjuga a memória com a identidade que deseja formar, assim os pontos enfatizados e o tom dado à narrativa da sua memória estão traçados pela identidade social que almeja construir. Considerando que a narrativa se compõe por três direções diferentes da memória,

Uma memória do passado, aquela dos balanços, das avaliações, dos lamentos, das fundações e das recordações; uma memória da ação, absorvida num presente sempre evanescente; e uma memória de espera, aquela dos projetos, das resoluções, das promessas, das esperanças e dos engajamentos em direção ao futuro. [...] Somente a ação conjugada e unificadora dessas

diferentes memórias pode nos ajudar a conceitualizar, para aceitá-la, nossa inscrição em um tempo. (CANDAU, 2014, p. 60).

Nesse contexto, os três níveis da memória (memória propriamente dita, metamemória e a protomemória) influenciam a narrativa dos indivíduos que mobilizam a memória. A primeira (memória propriamente dita), como uma evocação ou recordação voluntária, possui extensões, como os saberes enciclopédicos, as crenças, as sensações e os sentimentos. De outro modo, a Metamemória diz respeito à construção identitária e constitui-se naquela forma de memória reivindicada a partir de uma filiação manifesta. A protomemória é a memória socialmente incorporada e expressa nas práticas de linguagem, nos gestos. Os processos de sociabilização também são objeto de preocupação no momento de evocação da memória, já que a protomemória é a memória social inserida, que pode ser observada nas práticas, gestos e linguagem (CANDAU, 2014).

A protomemória estabelece as ligações de identidade social de um grupo, são gestos, práticas que vivem em um grupo devido à memória que é repassada de forma quase inconsciente, pois ela está enraizada no indivíduo, que não pensa sobre o porquê daquela prática, mas apenas a realiza.

Pensamos a memória como matriz da história e como canal de reapropriação do passado histórico sem desapropriar a fenomenologia da memória. Assim, a anamnese e a reminiscência são a reapropriação do passado histórico pela memória e se deve considerar os mistérios que inquietam o processo da memória, sendo que a amnésia está presente no espírito como algo que já não se encontra mais nele, mas esteve (RICOEUR, 2007). Assim, “não temos nada melhor que a memória para significar que algo aconteceu, ocorreu, se passou antes que declarássemos nos lembrar dela” (RICOEUR, 2007, p. 40).

As narrativas obtidas pela entrevista a se realizar são a mobilização da memória do entrevistado, o que não significa a imagem fiel da coisa lembrada, mas a multiplicidade da trajetória e constituição do sujeito entrevistado e, por isso, a conceituamos como uma capacidade sociodinâmica. Ela é dinâmica no sentido de movimentos quantitativos dos corpos como um conjunto de forças que movem a memória. Ademais, ela é social quando relacionada às questões e posições sociais que cada indivíduo assume dentro do grupo.

Quem narra uma história faz inevitavelmente uma invocação a sua memória e empenha-se para dar compreensão à experiência e um novo significado ao vivido, concedendo uma lógica que compõe, constrói e explica seu ponto de vista. Ao narrar suas memórias, o autor relaciona os fatos e eventos de acordo com as relações que decorrem durante essa narrativa.

A memória é dinâmica e social, ela se constrói e se concebe a partir das relações entre as vivências passadas e presentes, tendo como ponto fundamental a projeção do que se deseja para o futuro. A memória ilustra sentidos fragmentados de fatos interpretados no presente a partir das relações do momento em que é invocada, do momento em que o fato aconteceu e das experiências pessoais e sociais ao longo dessa trajetória (passado-presente). Por consequência, a narrativa das memórias não se constitui dos fatos dotados de fidedignidade, mas do passado ressignificado pelas vivências e papéis sociais do narrador e de como essas memórias foram solicitadas, “o conteúdo narrado depende [sempre] de quem fala e para quem se fala (MELLO, 2008, p. 45). A memória nunca será a mesma, nunca será idêntica porque ela é dinâmica e depende do contexto social em que os

autores envolvidos na narrativa e na escuta da memória estão inseridos, ela está associada aos espaços.

## METODOLOGIA

O presente estudo buscou estudar a memória da vivência docente e da formação de professores em Coimbra–Pt, tendo em vista não só reconstituir o que foi a experiência dos professores, tanto durante a sua formação como durante a sua vida profissional, quanto perspectivar como a memória funcionou e funciona no quadro social em que as pessoas se movimentam.

Não se trata, portanto, de um mero exercício evocativo do passado mais ou menos recente da educação em Portugal, mas de equacionar os discursos produzidos por professores/as desse tempo e o que eles significam para a compreensão desse passado recente. Para tanto, buscamos respaldo teórico nas tendências que classificam as diferentes abordagens da pesquisa, sendo que esta proposta se apresenta no campo das pesquisas qualitativas.

O desafio que nos propomos aqui é, pois, revelar parte da história das vivências dos professores egressos das escolas de formação de professores primários em Coimbra. Esta pesquisa é relevante no sentido de compreender a história por meio da memória de sujeitos que a fizeram, construindo e reconstruindo seus saberes e práticas no cotidiano da sala de aula.

Utilizamos como fonte as entrevistas realizadas com professores que se formaram na Escola de Magistério Primário de Coimbra e atuaram no ensino primário. As entrevistas se apoiam na memória dos sujeitos desta pesquisa, pois “[...] não temos nada melhor que a memória para significar que algo aconteceu, ocorreu, se passou antes que declarássemos nos lembrar dela” (RICOEUR, 2007, p. 40). A memória não será considerada apenas como uma ferramenta de armazenar elementos mnemônicos, mas habilidade de (re)significação das coisas de si mesmo (RICOEUR, 2007). As narrativas são compreendidas como a utilização que cada indivíduo faz do vivenciado a partir dos sentimentos sobre o fato vivido, do momento de mobilização dessa memória e do repositório mobilizado. A memória sobre o curso de formação de professores primários pode ter diferentes significados e mobilizar repositórios diversos, os quais vão depender da constituição do indivíduo dentro do contexto social, ideológico e político.

Para o desenvolvimento deste trabalho passamos por várias etapas. A primeira foi caracterizada por uma revisão da literatura sobre a memória e a formação do professor primário no período de 1964 a 1974. A segunda constituiu uma pesquisa sobre a legislação e regulamentos ou outros documentos impressos ou manuscritos.

Posteriormente, passamos pela elaboração de um guia para a condução das entrevistas, que foram realizadas com professores primários atuantes nas décadas de 1960 e de 1970. É relevante entrevistarmos professores nas duas décadas, pois a memória recuperada em um determinado tempo e espaço depende do papel representado pelo indivíduo em cada grupo de pertença.

A memória resultante das entrevistas forma, por um lado, uma narrativa organizada, pronta para a entrega pública, resultante de um diálogo interno prévio que se enquadra nos modelos e

grupos culturais do sujeito e, por outro, recordações deslocadas de memórias isoladas e tópicos mais ou menos proibidos que nunca foram discutidos (FERREIRA; MOTA, 2013, pp. 7-8).

A investigação buscou, na memória, os sentidos dados às vivências desses docentes nos cursos de formação, os indícios para compreender qual o sentido dado por cada indivíduo às dinâmicas no espaço escolar. Dessa forma, se fez necessário compreender o período pesquisado elencando qual o tipo de formação pensada, qual a legislação vigente, qual a política nacional de 1964 a 1974, pois esses aspectos podem influir na utilização e mobilização da memória.

As entrevistas foram realizadas com 04 professores que atuaram na década de 1960 e 1970 em Coimbra. Posteriormente foram transcritas e os dados submetidos a uma análise de conteúdo (BARDIN, 2016; MORAES, 1999).

Dessa forma, foram realizadas as seguintes etapas para analisar as entrevistas: a) Preparação das informações: foram identificadas as diferentes amostras de informação para serem analisadas. Após a identificação, iniciamos o processo de codificação dos materiais, estabelecendo um código que possibilitou identificar cada elemento da amostra de depoimentos; b) Transformação do conteúdo em unidades: foi definida, após a leitura do material produzido, a unidade de análise. Esse foi o elemento unitário de conteúdo a ser submetido à classificação. Foi isolada cada uma das unidades de análise e, posteriormente, foram definidas as unidades de contexto de tal modo que a elas serviram de referência e fixação de limites contextuais para a interpretação das unidades; c) Classificação das unidades em categorias: foram agrupados dados considerando a parte congruente existente entre eles. Classificamos por semelhança ou analogia; d) Descrição: após definidas as categorias e identificado o material constituinte de cada uma delas, foi comunicado o resultado deste trabalho. A descrição é utilizada como sendo o primeiro momento desta comunicação; e) Interpretação: está ligada à procura de compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens através da inferência e interpretação (BARDIN, 2016).

Ao captar múltiplas versões, a história apresenta-se como um campo de possibilidades e uma diversidade de abordagens. Mas aqui teremos uma história a partir da desconstrução e reconstrução de várias histórias. Essa história mostra também que a realidade é mais complexa que o dado, que a andorinha não é a Primavera. A evidência não é a realidade porque evidentemente mente (NÓVOA, 2015). A memória dos/as professores/as é importante para compreendermos quão diversas as experiências se fazem sobre percursos comuns e quanto elas marcaram e marcam as vidas dos/as que as relatam.

## MEMÓRIA E IDENTIDADE

A identidade não existe sem a memória (CANDAUI, 2014), pois a memória tem uma função essencial na construção da identidade de grupo, estando as representações da memória imbricadas na construção da identidade coletiva. “Por isso, é um tecido memorial coletivo que vai alimentar o sentimento de identidade.” (CANDAUI, 2011, p. 77).

Utilizaremos o termo identidade de uma forma irrestrita e que não se limita a designar com certeza uma recorrência, pois um indivíduo nunca é o mesmo e jamais é igual a outro. Assim,



consideramos identidade e memória como uma aplicação particular de algo geral, como uma representação.

No mundo contemporâneo, em que as mudanças são constantes e a globalização dilui a ideia de permanência, a certeza e a continuidade são conjunturas que dissolvem no ar na pós-modernidade. (HALL, 2006). Dessa forma,

No caso da identidade, a tentativa de depuração conceitual é mais difícil. No que se refere ao indivíduo, identidade pode ser um *estado* – resultante, por exemplo, de uma instância administrativa: o meu documento de identidade estabelece a minha altura, minha idade, meu endereço etc. –, uma *representação* – eu tenho uma ideia de quem sou – e um *conceito*, o de identidade individual, muito utilizado nas Ciências Humanas e Sociais. (CANDAU, 2014, p. 25).

A identidade é percebida como a representação dos membros de um grupo social. Nesse sentido, abordaremos a identidade do professor primário considerando que as identidades pessoais, sociais e profissionais são unificadas, já que o indivíduo não é fragmentado. Sendo assim, na constituição identitária docente consideramos que

O professor não é uma entidade abstrata, um protótipo idealizado como muitas vezes o vemos tratado na pesquisa (...). Ele é uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado. Fruto de relações vividas, de uma dada ambiência que podem ou não ser importantes para sua ação profissional. E é assim que precisa ser compreendido. Os professores têm sua identidade pessoal e social que precisa ser compreendida e respeitada (GATTI, 1996, p. 88).

O professor em sua prática pedagógica faz parte de um contexto envolvendo um tempo, um lugar e uma ação profissional. Nesse contexto, Lüdke (1996) ressalta o processo pelo qual o professor desenvolve a sua dimensão profissional. Esse engendramento se dá a partir de sua trajetória escolar e vai até o seu desenvolvimento como professor na realização de suas atividades no cenário escolar.

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna (HALL, 2005, p. 109).

No bojo das modalidades específicas de poder, as identidades são edificadas no interior da multiplicidade do discurso. Assim, adotaremos a identidade como uma constituição social que está em um tempo e espaço, o que nos remete à questão: não há uma única identidade, mas identidades. Neste trabalho, abordamos o papel da memória na construção da identidade de um grupo de professores primários no período de 1964 a 1974<sup>4</sup>. Assim,

A identidade de todo e qualquer ser empírico depende da época considerada, do ponto de vista adotado. (...) A identidade não é o que permanece necessariamente “idêntico”, mas o resultado de uma “identificação” contingente. É o resultado de uma dupla operação linguageira: diferenciação e generalização. A primeira é aquela que visa definir a diferença, o que constitui a singularidade de alguma coisa ou de alguém relativamente a alguém ou a alguma coisa diferente:

<sup>4</sup> Em 1974 Portugal passou por um movimento singular em sua história que derrubou o regime salazarista de forma a estabelecer as liberdades democráticas e promover transformações sociais no país.

a identidade é a diferença. A segunda é a que procura definir o ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes de um mesmo outro: a identidade é o pertencimento comum. Essas duas operações estão na origem do paradoxo da identidade: o que há de único é o que é partilhado. Esse paradoxo só pode ser solucionado enquanto não se leva em conta o elemento comum às duas operações: a identificação de e pelo outro. Não há, nessa perspectiva, identidade sem alteridade. As identidades, como as alteridades, variam historicamente e dependem de seu contexto de definição (DUBAR, 2009, p. 13).

Nessa perspectiva, iremos abordar a identidade profissional dos professores primários que se formaram na Escola de Magistério Primário em Coimbra a partir das memórias evocadas por professores que se formaram nessa escola. Para tal, realizamos entrevistas com quatro deles que atuaram no ensino primário em Portugal.

Os professores entrevistados estão aposentados e moram em Portugal. Dias nasceu em 1933, formou-se na escola de Magistério Primário de Coimbra, deu aula no ensino primário na mesma cidade e também na escola de Magistério Primário. Após casar e ter filhos, voltou a estudar e se formou em direito. A entrevista com Dias foi realizada em sua sala na Instituição de atendimento a doentes em que é coordenadora financeira. Muito ativa e politizada, é casada e tem quatro filhos, sendo dois deles professores de direito na Universidade de Coimbra.

A entrevista com Torres aconteceu em um café próximo à Universidade. Em decorrência de sua escolha, nos encontramos quatro vezes nesse café. Nascido na África em 1933 foi para Coimbra estudar durante a adolescência. Segundo Torres, sua intenção era fazer medicina, como seu irmão, porém os “sabores de Coimbra” o deslumbraram e, quando percebeu, já estava com certa idade e seus pais o intimaram dizendo que iriam levá-lo de volta para a África se ele não estudasse. Diante disso, resolveu cursar o Magistério Primário na escola de Coimbra e, posteriormente, atuou nas salas masculinas de ensino primário na região próxima a cidade.

Oliveira concedeu a entrevista em sua casa na região de Catanhede. Ela nasceu em 1939 e cursou o magistério primário em 1956. Trabalhou na escola primária em Movões por 25 anos, é casada e tem dois filhos.

Já Margarida concedeu a entrevista em janeiro no café Vênus na companhia do professor Torres. No dia da entrevista eles levaram muitos materiais da época em que começaram a lecionar. Margarida nasceu em 1943 na Guarda e estudou na Escola de Magistério primário em Coimbra juntamente com o professor Torres. Ela não se casou, não tem filhos e sempre trabalhou no ensino primário.

## SABERES E PRÁTICAS – CAMPOS DE INTERSECÇÃO

Ao pensarmos na prática dos professores primários, é necessário refletir a respeito de seus saberes e dos lugares de formação. A sua prática está carregada de significados e representações que foram se constituindo ao longo de sua vida. A constituição do ser professor primário está imbricada em sua vida e formação. Essa formação não se dá apenas no curso de formação de professores primários.

[...] acredito que, para compreender a natureza do ensino, é absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividade, isto é, a subjetividade dos próprios professores.

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimento e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ela a estrutura e a orienta (TARDIF, 2010, p. 230).

A prática docente incorpora diversos saberes e, dessa forma, a formação profissional nasce de uma multiplicidade de saberes, oriunda de diversas fontes. Segundo Tardif (2010), os saberes são sociais, pedagógicos, disciplinares, curriculares, experienciais. Dentro da conceitualização elaborada por Tardif (2010), compreendemos que cada professor primário produz saberes advindos da articulação de diversos saberes. Esses saberes vão influenciar significativamente a prática do professor.

Conforme Imbernón, “[...] a prática é um processo constante de estudo, de reflexão, de discussão, de experimentação conjunta e dialeticamente com o grupo de professores” (2005, p. 4). Sendo assim, o ser professor - sua identidade profissional - é uma intersecção entre seus saberes e suas práticas. Conforme Dias (2018), o método de ensino que ela utilizou com seus alunos não foi o que aprendeu na escola de formação de professores, mas sim o que aprendeu com sua avó, que também era professora.

Inclusive o livro de leitura era um livro único, a leitura do primeiro ano de escola aparecia a letra a, e, i, o, u. Aparecia o E de escola aparecia o A estava lá o Antônio com sua maleta a ir para escola. Portanto cada letra tinha a sua imagem e, portanto, o método que nos foi ensinado não é o mesmo que ensinei, portanto eu não ensinei usando esse método. Eu ensinei no método da palavra. Da palavra para letra. E nós lá aprendemos da letra o abecedário todo e juntava as letras faziam as sílabas e assim levantavam as palavras e depois ia reconhecer essa palavra num livro ou num caderno. Portanto era um método do alfabeto, não era propriamente um método de leitura. Eu, depois, quando ensinei, mudei um pouco. Porque eu aprendi com minha avó. (DIAS, 2018).

Nesse sentido, a relação entre o saber e a prática do professor acontece no decorrer de seus processos mentais, no contato com as experiências profissionais e na vivência de situações pessoais. O professor primário se constitui a partir dessas relações. “Essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática”. (TARDIF, 2010, p. 39).

A formação desses professores vai além da formação universitária, pois ela se relaciona com a história de vida de cada um deles. Dessa forma, os saberes docentes são transformados, por meio de reflexões e da formação profissional na interface com suas experiências cotidianas, o que resulta na construção da identidade profissional e na prática dos professores. Isso evidencia como a escola assume o papel de produtora e socializadora dos saberes docentes.

É importante entender, o que já é consenso, que o magistério e a profissão professor caracterizam-se como uma profissão com níveis de complexidade, exigindo revisão e construção constante de saberes, centrando seu saber ser e saber fazer numa prática reflexiva e investigativa do trabalho educativo e escolar no cotidiano pessoal e profissional. Desta forma, o desenvolvimento profissional entrecruza-se com a dimensão pessoal e político-social do professor enquanto profissional numa realidade contextualizada (SOUZA, 2006, p. 24).

Os saberes dos professores estão atrelados aos fundamentos teóricos que subsidiam sua prática e a sua história de vida, as suas experiências. O trabalho do professor depende desses fatores “Cada professor desenvolve com o tempo um determinado estilo de ensino” (TARDIF, 2010, p. 144). Seu cotidiano é subsidiado pela sua maneira de tratar os fatos, suas emoções, experiências, formação e representações. “Todo professor transpõe para a sua prática o que é como pessoa” (TARDIF, 2010, p. 145).

O trabalho do professor primário é constituído por uma multiplicidade de saberes, pois para ensinar ele utiliza o saber pedagógico, as experiências pessoais, bem como a cultura geral, o *habitus* profissional. Nessa perspectiva, o professor primário desenvolve um *habitus*.

Os *habitus* podem se transformar num estilo de ensino, em “truques do ramo” ou mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se expressam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano. Nesse sentido, a prática é como um processo de aprendizagem através do qual os professores e professoras retraduzem sua formação anterior e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes, de uma maneira ou de outra, para resolver os problemas da prática educativa (TARDIF, 2010, p.181).

Consideramos o *habitus* como experiência incorporada como princípio indutor e constituidor das práticas e representações, como um sistema de esquemas socialmente constituídos de disposições sociais e mentais obtidas nas e pelas experiências práticas de acordo com as condições de existência (Bourdieu, 1983). Assim,

[...] o *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural [...] (BOURDIEU, 2012, p. 61).

A prática é constituída pelos diversos saberes, e esses saberes são interligados com a cultura em que o indivíduo está inserido. Esse meio influencia a constituição dos saberes, experiências e a prática do professor primário. Segundo Oliveira (2018),

De maneira que nós, na altura, tínhamos ações de formação que eram uma atualização. No fundo foi decepcionante à medida que achamos que os métodos que nos estavam a querer incutir não eram de maneira nenhuma viáveis aos programas que nós tínhamos que cumprir e, portanto, houve uma certa confusão, uma certa perturbação. Nós tivemos que ir nessas ações de formação um bocado embaralhadas e, com as experiências que já tínhamos, achávamos que aquilo lá não nos levava a lado nenhum, era quase inviável colocar em prática aquilo. (OLIVEIRA, 2018).

Percebemos nas pesquisas que os professores vivem um conflito entre as experiências cotidianas do trabalho pedagógico e as normas instituídas pelos locais em que atuam. Uma situação clara é a mudança na forma de ensinar instituída em Portugal após a Revolução de 1974.

No meu tempo de professora só mudou em termos de estratégias no tempo pós 74 com o novo programa escolar obrigatório. Não é conteúdo, atenção, os conteúdos eram os mesmos e até muito simplistas no ponto de vista dos recursos humanos, dos recursos materiais e da forma que os professores iriam manipular, mas os professores não estavam preparados, eram professores ou da velha guarda ou professores muito jovens, não estavam preparados para compreender a mudança de compartimento rígido para um com vários. (DIAS, 2018).

As professoras afirmam que o conteúdo ministrado era o mesmo, porém pós 1974 buscaram-se novos métodos de ensino, que são difíceis de ser assimilados pelas que já estavam trabalhando e tinham sido preparadas para atuar com os métodos tradicionais de ensino. Os professores primários viveram uma luta simbólica contra a imposição de práticas, interesses e regras pedagógicas condizentes com uma ideologia específica. Destarte, o *habitus*

[...] como experiência incorporada é uma presença do passado – ou no passado –, “e não a memória do passado”. A protomemória, de fato, é uma memória “imperceptível”, que ocorre sem tomada de consciência. Ela é essa forma de memória bem descrita por Anne Muxel que trabalha o corpo sem relaxar, esculpindo-o para fazer dele um corpo *mimesis* e que é “a alienação fundadora da identidade”. (CANDAUI, 2014, p. 23).

A partir dessa concepção de *habitus* e protomemória, observamos na fala dos professores entrevistados que algumas práticas são tão incorporadas que eles não percebem a relação delas com o contexto. Porém, ao discutirmos a identidade desses professores primários, identificamos esse *habitus* que constitui a identidade do professor primário em Coimbra no período de 1964 a 1974. Algumas práticas, como a forma de ensinar e a importância dada à matéria Língua Portuguesa, são descritas por todos os professores. A língua materna foi considerada por todos os entrevistados como o conteúdo mais importante no ensino primário.

Além disso, todos afirmaram que ensinavam caligrafia e o significado correto das palavras.

### **HABITUS PROFESSORAL: MEMÓRIAS DE PROFESSORES PRIMÁRIOS**

Na dinâmica dos sentidos que os professores primários concederam às diversas atribuições exercidas no campo da docência, elencaremos alguns pontos cruciais sobre o *habitus* professoral encontrado nas narrativas. A prática docente no período pesquisado (1964 – 1974) é regida por valores muito rígidos e ligados à concepção do regime Salazarista (Deus, Pátria e Família). Torres (2018) afirma que os valores apregoados pela escola eram “Deus, Pátria e Família. Isso já vinha nos livros, já vinha em tudo. Naqueles livros escolares já vinha lá a referência família e há livros que no fim tinham uma parte de religião, doutrina”. (TORRES, 2018).

Os professores entrevistados se formaram no curso de Magistério Primário em Coimbra (Portugal) durante o período de 1950 a 1964 e atuaram nas salas de ensino primário no período de 1964 a 1974. Durante esse período as classes eram divididas por sexo e os professores primários só poderiam dar aulas para meninos, mas as professoras primárias poderiam atuar nas salas masculinas e femininas. A Escola de Magistério Primário de Coimbra apresenta uma particularidade perante a maioria das escolas de magistério primário de Portugal. Ela oferta a formação de professores com salas mistas de rapazes e raparigas. Segundo Margarida (2018), a escola de Magistério Primário de Coimbra “era melhor, podia conviver rapazes com raparigas e nas outras havia separação.” (MARGARIDA, 2018).

No período pesquisado, ainda havia diferenças para a formação masculina e feminina. Até mesmo na escola de formação de professores, as mulheres tinham aulas voltadas para trabalhos manuais, como costura, bordado, entre outras atividades de cunho doméstico, conforme observamos

na fala da professora Dias: “Só a menina que aprendia, no meu tempo, a fazer um crochezinho, uma pintura e os rapazes eram com serras, com pregos, com coisas diferentes” (DIAS, 2018).

Segundo Oliveira (2018), nas aulas de trabalhos manuais de artes plásticas, as alunas tinham que

[...] fazer um enxoval, amostra de ponto, amostra de diferentes pontos de costura e crivo, coisas do gênero. Não sei se conhece? Tenho um álbum com isso, gosto muito de ver, pois depois bordamos a capa e mandamos encadernar na penitenciária, um edifício que fazia essas coisas. Portanto, tínhamos o professor de artes, era design e trabalhos manuais. (OLIVEIRA, 2018).

É um período em que o professor prioriza em demasia o ensino de Língua Portuguesa. Quando perguntados sobre qual a matéria ou quais matérias que ensinavam e achavam mais importantes, as respostas sempre compreendiam o Português e a Matemática. “Como já disse, Português e Matemática, mas na verdade nós tínhamos programas extensíssimos no início.” (OLIVEIRA, 2018). Para Dias (2018),

Elas são todas importantes, mas a língua portuguesa é a base de tudo e a matemática, ainda agora. Ainda agora quem for bom no português e na matemática tem tudo vencido porque a língua portuguesa, como sabe, é muito vulnerável, tem uma grande significância, qualquer palavra tem um significado diverso e portanto, para estudar física, biologia, história ou ciências a pessoa tem que dominar muito bem a língua portuguesa. (DIAS, 2018).

Nas narrativas observamos uma relevância dada ao ensino da Língua Portuguesa como uma constituição do cidadão português. Para os professores primários entrevistados, saber a língua materna era essencial para a cultura e identidade nacional, que era algo muito apregoado pelo governo de Salazar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou estabelecer as relações entre Memória e Identidade docente, elaborando uma construção teórica que destacou a importância dessa conexão ao considerar o papel dos sujeitos na construção da narrativa da memória. As narrativas e as histórias da memória exercem uma função elementar na elaboração da identidade pessoal ou de um grupo social. Notadamente, observamos que a memória se fundamenta nas várias formas de interação social.

A memória, como uma representação psíquica e intelectual, promove uma busca seletiva do passado. Ela está ligada à memória de um grupo e, por isso, nossas lembranças do passado nunca são individuais. A lembrança e a recordação interferem significativamente na compreensão da dinâmica da memória que aflora das entrevistas.

Notadamente, observamos o entrelaçamento da memória com a tradição oral. A memória oferece um alicerce às narrativas como uma possibilidade de ressignificação dos eventos. Assim, não há como estabelecermos uma verdade, mas uma realidade factual e contextual. Como uma capacidade sociodinâmica, a memória em seus três níveis (memória propriamente dita, metamemória e protomemória) se estabelece como uma reconfiguração de dados guardados no passado.

As narrativas obtidas pelas entrevistas se apresentaram como uma multiplicidade das trajetórias e constituição dos sujeitos entrevistados. Elas ilustram sentidos fragmentados de momentos interpretados no presente a partir do momento em que são invocadas.

Ao discutirmos o conceito de identidade, percebemos que ele não existe sem a memória, já que essa tem uma função primordial na elaboração da identidade de um grupo. A identidade, assim, se estabelece como uma representação dos membros de um grupo social. No contexto do professor primário, as suas identidades (pessoais, sociais e profissionais) são unificadas e edificadas no bojo da multiplicidade do discurso.

A prática dos professores, que incorpora diferentes saberes, está saturada de significados e representações que se constituíram ao longo de sua vida pessoal e profissional. Desse modo, as pesquisas revelaram que os professores viveram um conflito entre as experiências do trabalho pedagógico e as normas estabelecidas pelo governo. Diversos são os exemplos dessa dissonância a partir de 1974 em Portugal. Os professores relataram também um enrijecimento dos valores durante o período Salazarista com destaque para a divisão das classes e currículos em decorrência do sexo das crianças.

## REFERÊNCIAS

1. BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
2. BERGSON, H. **Matéria e Memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins e Fontes, 2006.
3. BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p.122-155.
4. CANDAU, J. **Memória e Identidade**. Tradução: Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2014.
5. DIAS, E. N. Entrevista cedida à pesquisa “A Memória da vivência docente e da formação de professores em Coimbra – Portugal e na Microrregião Meia Ponte no Sul Goiano – Brasil, em 2018.
6. DELGADO, L. A. N. **História oral** – memória, tempo, identidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
7. DUBAR, Claude. **A Crise das Identidades**. São Paulo: EDUSP, 2009.
8. FERREIRA, A. G. & Mota, L: Memories of life experiences in a teacher training institution during the revolution, **Paedagogica Historica**: International Journal of the History of Education, 2013.

9. GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.98, p.85-90, ago.1996.
10. HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.
11. HALBWACHS, M. **Les cadres sociaux de la mémoire**. Paris: Albin Michel, 1994.
12. HALL S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 10a ED. RIO DE JANEIRO: DP&A; 2005.
13. HALL, S. Quem precisa da identidade. In: SILVA, T. T. (org.) **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, (RJ): Vozes, 2005.
14. HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
15. IMBERNON, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5. ed. São Paulo. Cortez, 2005.
16. LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 1990.
17. LÜDKE, M. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa**. [S.l.] [s.n.],1996.
18. MARGARIDA, M. Entrevista cedida à pesquisa “A Memória da vivência docente e da formação de professores em Coimbra – Portugal e na Microrregião Meia Ponte no Sul Goiano – Brasil, em 2018.
19. MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 22, n. 37, 1999. p. 7-32.
20. NORA, P. **Entre Memória e História: a problemática dos lugares**. Projeto História, Trad. Yara Aun Khoury. São Paulo, n.10, p. 7-28, dez. 1993.
21. OLIVEIRA, M. A. Entrevista cedida à pesquisa “A Memória da vivência docente e da formação de professores em Coimbra – Portugal e na Microrregião Meia Ponte no Sul Goiano – Brasil, em 2018.
22. POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, 2(3), 1989, p. 3-15.
23. RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução Alain François [et al.]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.



24. ROUSSO, H. A memória não é mais o que era. IN: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2002. p. 95.
25. SOUZA, E. C. **O Conhecimento de si** – Estágio e narrativas de formação de professores. Salvador, BA, UNEB, 2006.
26. TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
27. TORRES, A. Entrevista cedida à pesquisa “A Memória da vivência docente e da formação de professores em Coimbra – Portugal e na Microrregião Meia Ponte no Sul Goiano – Brasil, em 2018.

### **Michelle Castro Lima**

Experiência na área de Educação, com ênfase em HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização, memória, formação de professor, práticas e currículo.

### **António Gomes Ferreira**

Diretor da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Atua principalmente na área de história da educação, infância e formação.

### **Marco Antônio Franco do Amaral**

Professor no curso de Pedagogia, doutorando na Universidade de Coimbra atuando principalmente nas áreas de educação, formação e EJA.

### **Como citar este documento:**

LIMA, Michelle Castro; FERREIRA, António Gomes; AMARAL, Marco Antônio Franco do. Memória e Identidade docente: o professor primário em Portugal (1964 – 1974). **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 3, p. 40-56, out. 2019. ISSN 1982-9949. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/13655>>. Acesso em: \_\_\_\_\_. doi:<https://doi.org/10.17058/rea.v27i3.13655>.