

CAPÍTULO II

PERÍODOS DE PRÁTICA

Rita Tavares de Sousa

Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto

Os professores que iniciaram o exercício docente durante a década de 1970, e que agora chegam ao fim da carreira terminaram nas últimas décadas as suas longas carreiras, experienciaram a reconstrução e evolução do sistema educativo português. A experiência acumulada por cada um destes professores assume-se como uma riqueza histórica, política e profissional crucial para o estudo dos professores e das suas práticas pedagógicas ao longo dos últimos 50 anos.

A categoria Períodos de Prática diz respeito ao conjunto de referências que se relacionam com as práticas pedagógicas dos professores. Esta categoria de análise permite identificar posicionamentos perante a atividade docente (as formas de estar e de ser na profissão), mas também quanto à apropriação e aplicação de práticas pedagógicas (modos de fazer e de atuar dos professores). Estas formas “de ser, de estar e de fazer” surgem ilustradas por excertos dos discursos dos professores que remetem para exemplos de marcas de agência e, por conseguinte, reveladores de uma intencionalidade quanto às práticas pedagógicas. Neste sentido, a análise das histórias de vida recolhidas permitiu identificar e organizar os dados em 5 subcategorias: materiais pedagógicos, métodos de ensino, organização pedagógica, teorias e marcas de agência.

Pela natureza das referências codificadas, as subcategorias Materiais Pedagógicos, Métodos de Ensino e Organização Pedagógica serão apresentadas em conjunto, permitindo cruzar e analisar os dados tendo em conta o nível de ensino. De seguida serão apresentados os resultados relativos às categorias Teorias e Marcas de Agência.

1. PRÁTICA PROFISSIONAL: MATERIAIS PEDAGÓGICOS, MÉTODOS DE ENSINO E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

As subcategorias Materiais Pedagógicos, Métodos de Ensino e Organização Pedagógica são apresentados em conjunto uma vez que as referências codificadas nestas subcategorias estão, muitas vezes, relacionadas, o que permite ter uma visão mais clara da prática profissional dos professores entrevistados (Figura 1).



Figura 1. Relação entre as subcategorias materiais pedagógicos, métodos de ensino e organização pedagógica

Importa referir que a análise permitiu identificar um número mais elevado de referências de professores do 1º ciclo do ensino básico (CEB) codificadas nas subcategorias Materiais Pedagógicos e Métodos de Ensino, o que pode ser justificado pela própria natureza e identidade profissional deste nível de ensino (Lopes, 2007). Na subcategoria Organização Pedagógica, a prevalência do número de referências codificadas recai sobre professores do 3º ciclo e ensino secundário (3º CEB e ES).

A subcategoria Métodos de Ensino dá conta dos métodos que os professores aplicam na sua prática profissional e desdobram-se entre métodos e modelos teóricos que orientam e sustentam a sua prática pedagógica, e métodos que partem da iniciativa do professor.

Neste sentido, são muitas vezes referidos os métodos associados à aprendizagem da leitura e da escrita que surgem, como é expectável, na voz dos professores de 1º CEB. São referidos métodos relativos a duas abordagens que têm marcado a fundamentação da aprendizagem da leitura e da escrita nos últimos 50 anos: o método analítico-sintético e o método global. Derivados destes dois métodos principais, os professores de 1º CEB mencionam o método Jean-Qui-Rit, o método das 28 palavras e o método Natural:

“E aí abordei a aprendizagem da escrita e leitura pelo método das 28 palavras, com um certo constrangimento.” (João, 1º CEB).

“(…) gosto mais de ensinar a ler pelo método natural, global, acho que é mais interessante!” (Carmina, 1º CEB).

“(…) era pelo método das 28 palavras, que era com o que tinha mais [à] vontade, mais segurança. E também apliquei o Jean Qui Rit e os pais entendiam que podia ser assim, e gostei.” (Mónica, 1º CEB).

Para além de os enunciarem, em alguns casos os professores descrevem a forma como os aplicam, justificando as suas escolhas:

“como é que eu trabalho a iniciação à escrita e à leitura? É a partir dos enunciados deles. Portanto, é numa perspetiva discursiva, para que eles percebam que a escrita é uma representação da fala, a escrita não é uma coisa mecânica, a escrita não é cópia, não é reprodução. A escrita é a tradução do nosso pensamento. E da nossa fala. E, portanto, eram textos orais, que eu escrevia, inicialmente era eu. E que eles depois, num momento diário, liam à turma. E depois, uma vez por semana, trabalhávamos um texto de cada menino, eles faziam descobertas, e depois trabalha-se a consciência fonológica, e por aí fora, até adquirirem o código alfabético.” (Ilda, 1º CEB).

Para além dos métodos associados à aprendizagem da leitura e da escrita, existem também várias referências por parte dos professores do 1º CEB ao Movimento da Escola Moderna (MEM) e ao seu impacto no seu percurso profissional. As referências ao Movimento da Escola Moderna surgem também na voz de professores de outros níveis de ensino, enquanto um elemento decisivo para o seu desenvolvimento profissional e modelo inspirador das suas práticas pedagógicas, especialmente no que concerne a promoção do trabalho autónomo dos alunos, a co-construção e co-planeamento do trabalho e a concetualização teórica que serve de suporte à prática e aos valores profissionais:

“Eu não conhecia o MEM. Mas claro que quando a gente defende um determinado estar, somos reconhecidos pelos nossos pares. Percebe-se logo o que é que se é. E foi assim. (...) E eu tive muita sorte por ter conhecido logo o movimento. E é claro que depois, indo aos sábados pedagógicos, começo a ver as pessoas que estão e eu acho que foi fundamental para ditar o meu caminho na educação.” (Clotilde, 1º CEB).

“Também começou, como membro do Movimento da Escola Moderna desde sempre, desde que saíra do magistério, conheci ainda o movimento da escola moderna no magistério primário... Também estava de alguma forma mais desperta para estas questões da aprendizagem, da inclusão, da igualdade de oportunidades, dos direitos das crianças.” (Irene, 1º CEB).

“Mas, profissionalmente, foram os colegas do MEM que me ensinaram a trabalhar bem.” (Aldina, 2º CEB).

“Sendo uma educadora do MEM, a minha organização em termos pedagógicos é muito estruturada no sentido de ter muitos momentos em que as crianças podem participar ativamente, podem ter uma voz presente.” (Tânia, EI).

“Mas de facto, parece que que o Movimento da Escola Moderna tem sido como que um fermento até nos momentos em que se introduzem novos instrumentos.” (Morgana, 1º CEB).

(...) “aí foi o grande momento, de um trabalho mais sério, em termos de uma formação em serviço, que foi o trabalho que eu tive com o Movimento da Escola Moderna. Portanto, eu começo com o núcleo de trabalho com o Movimento da Escola Moderna, que foi para mim simbólico em termos de tomada de consciência e de uma maior

concretização de muitas das coisas que eu até vinha, muitas vezes, a defender e a fazer, mas que concretamente eu tinha uma necessidade, portanto, de ter ali um suporte, muitas vezes, teórico.” (Luísa, EI).

Os professores de 2º CEB e 3º CEB e ES referem métodos próprios que aplicam na sua prática profissional para motivar os alunos. Estes métodos passam pela valorização dos contributos individuais de cada aluno durante a aula até métodos que contribuem para aprendizagens mais sustentadas.

“E eu tento fazer isso com os meus alunos, que é no olhar deles eu perceber que não estão a perceber. Então eu vou desdobrar a explicação até ver se algum diz ‘pronto já percebi’. Pronto, e quando eles percebem é um alívio! Porque de facto, quando se percebe, é meio caminho andado. Eu não gosto que eles vão para casa com dúvidas, eu pergunto sempre ‘perceberam?’” (Constança, 2º CEB).

“Sistematizar, isto é, ajudar o aluno a sistematizar o pensamento, ajudar o aluno a cultivar uma memória ativa e ajudar o aluno em situação, a aprender em grupo, mas também poder expressar-se individualmente para confirmar se realmente adquiriu ou não essa aprendizagem.” (Agustina, 3º CEB e ES.).

“Se eu planifico uma aula – claro que eu tenho de ter um rumo, mas – o mais importante é eu acabar e, ao fim de 100 minutos, fazer o percurso com os alunos, dar o feedback aos alunos e os alunos perceberem e darem-me o feedback a mim e eu perceber com eles aquilo que eles aprenderam, é aquilo que me interessa. Não me interessa cumprir o meu plano de aula, interessa-me é perceber aquilo que eles aprenderam.” (Cecília, 2º CEB).

Métodos adotados para a gestão da sala de aula, nomeadamente ao nível do comportamento, também são referidos:

“Começou a lição com uma barulheirinha, a primeira coisa que eu faço é calar-me. Depois eles começam a abrandar e eu falo baixinho, depois ia falar cada vez mais alto e falar cada vez mais alto. Consegui dar as lições todas com os alunos presos do princípio ao fim. Do princípio ao fim!” (Hélder, 3º CEB e ES.).

“E eu levava mais algumas técnicas, uma técnica simplicíssima de registar quem é que, nas aulas, não cumpre duas regras - estamos a falar em termos de comportamento - eu só tenho duas regras em sala de aula, não preciso de mais. São só duas, é para cumprir. Quem não cumpre - eu aprendi isto há 22 anos - eu não mando calar ninguém, mas quando eles estão sem cumprir as regras, não estão a trabalhar, estão a falar e a mandar bitaites eu escrevo os nomes de quem está a falar numa pontinha do quadro, e isso já está combinado, está estabelecido, isto é logo combinado no início do ano: quem não cumpre essas duas regras fica com o nome no quadro.” (Aldina, 2º CEB).

No caso particular dos professores do 3º CEB e ES, os seus métodos estão muito associados às disciplinas que lecionam.

“Eu não preciso do livro (...) Então dizia-lhes ‘no vosso livro, na página tal e tal têm isto’. Eu não tinha o livro à frente, mas já tinha a lição preparada. E eles ‘mas como é que é possível?’. É possível desde que a gente goste. Se vocês aprenderem a gostar. E

então depois vinham os poemas ditos com a musicalidade que eles precisam e os esclarecimentos às dúvidas dos alunos, que aí é que está o importante. Depois de ler um poema: ‘agora venham as perguntas’. E vinham as perguntas.” (Hélder, 3º CEB e ES).

“Significa estar com os alunos, falar de uma maneira, fazer gestos, por exemplo, quando estou a ler, encarnar a personagem. É importante a comunicação, a comunicação para colocar a voz. Mas isso qualquer professor tem obrigação de saber colocar a voz, é evidente.” (Matilde, 3º CEB e ES).

“Eu fazia muitas aulas a partir de livros que eu lia, seguindo a metodologia que eu achava adequada. Eu dava muitas aulas em que punha os alunos a sentir o ritmo, a movimentarem-se, traduzir o ritmo do poema. Isso é muito interessante. Havia muita dramaturgia. Viver através do corpo. Portanto, isso fez com que eles deixassem de ser pedras. Começaram a sentir a poesia. Num texto de literatura é importante que eles aprendam a ler nas entrelinhas.” (Otávia, 3º CEB e ES).

Relativamente à subcategoria Materiais Pedagógicos, é possível constatar que educadores de infância (EI) e professores do 1º CEB dão conta da própria produção de materiais pedagógicos, situação que surge associada à falta de recursos materiais nas escolas, com especial enfoque nos primeiros anos de carreira:

“E a verdade é que nós na altura construímos tudo, o jogo que tu imaginavas para desenvolver isto e aquilo, para Matemática, para isto ou para aquilo, para a linguagem... Tinha que fazer em cartolina e a gente ficava até às três da manhã, às quatro da manhã a engendrar aquele jogo, a fazer tudo para de manhã levar para os meninos.” (Guiomar, EI).

“Era tudo feito por nós, estantes. Havia poucos livros. Nós tínhamos que construir até alguns ficheiros de imagens, com muitas imagens de revistas. Tudo muito, muito elaborado por nós, até os jogos.” (Rita, EI).

“Olhe, é assim, os materiais eram muito poucos, nós tínhamos que fazer os materiais (...) porque os materiais eram relativamente poucos. Poucos, ou quase nenhuns, ou quase nenhuns. E em escolas mais centrais havia mais um bocadinho, em escolas mais, assim, pequenas, e mais nas aldeias, não havia. Praticamente, nós tínhamos de nos reduzir ao quadro, aos materiais que íamos fazendo, e aos livros. E aos livros que também havia pouca escolha na altura.” (Graziela, 1º CEB).

“(…) Mas o bichinho ficou-nos da minha geração de educadores. Eu tenho a minha arrecadação cheia de coisas que hão-de servir uma vez (risos). Embalagens das mais diversas. Porque nós somos da geração que tínhamos que construir as coisas no jardim de infância! Nós tínhamos noção do que queríamos, tínhamos umas ideias e andávamos a pedir à Junta de Freguesia, a pedir à Câmara, a explicar o que era o jardim de Infância. (Olga, EI)

Nas entrevistas dos professores do 1º CEB é possível identificar referências a materiais pedagógicos que marcaram presença nos primeiros anos das suas carreiras, (finais da década de 1970 e década de 1980), assim como a evolução das tecnologias e a sua entrada e presença nas escolas. Neste sentido, são referidos os tabuleiros de

gelatina, o flanelógrafo, o quadro preto e o giz de cor, o papel químico, as caixas de carimbos, entre materiais produzidos ou comprados pelos próprios professores enquanto recursos pedagógicos para motivar os alunos.

“Olhe, e naquela altura não havia fotocopiadoras como agora e lembro-me perfeitamente que, nos primeiros anos, tínhamos um tabuleiro que fazíamos com uma receita, como se fosse uma receita de um bolo - eu ainda hei-de ter essa receita - que fazíamos com gelatina, tipo gelatina e então só fazíamos uma ficha à mão. Nos primeiros anos era assim: a gente fazia uma ficha à mão e calcávamos naquele tabuleiro, naquela gelatina e tirávamos, por exemplo, 20 ou 30 fichas iguais para a semana.” (Gabriela, 1º CEB).

“A primeira coisa que me veio à ideia foi o químico, porque era um material que nós utilizávamos, que eu utilizei muito no início. Depois encontrei a caixa de carimbos que também descobri lá no sótão. A coleção que acabei por comprar - a coleção dos carimbos da Ágata.” (Isadora, 1º CEB).

“Antigamente nós fazíamos estas coisinhas, eu dava-me ao trabalho de fazer estas placas com o nome ‘raiz’, por exemplo, e o menino ia pôr na raiz, o caule... nós dávamos estes retângulos com os nomes, certo? E depois eles escolhiam e colocavam no lugar certo. Eram coisinhas simples, mas que para eles eram interessantes.” (Gisela, 1º CEB).

O aparecimento das tecnologias e o seu potencial pedagógico é também referido, não apenas pelos professores do 1º CEB, mas um pouco por todos os professores entrevistados:

“Estar na sala de aula, manipular materiais até para concretização da parte da matemática, de português, é muito importante. Os Power Point, os filmes que nós vamos buscar à escola virtual são de facto ferramentas.” (Carmina, 1º CEB).

“Tinha um computador à frente e o livro de ponto estava no computador, queria apresentar alguma coisa era o computador. Tinha tudo muito mais facilitado. Evidentemente que se perdia muito menos tempo, mas muito menos tempo. A aula rentabilizava muito mais.” (Virgílio, 3º CEB e ES).

“Os telemóveis eu uso-os muitas vezes em sala de aula sem problema nenhum. Faço questão de perguntar no início do ano se os pais não se importam E o telemóvel é um instrumento de trabalho como é o manual (...) mas eu vejo o advento das tecnologias como um facilitador da aprendizagem” (Fernanda, 2º CEB).

Os professores de 2º CEB e 3º CEB e ES mencionam, também, a mobilização de outros materiais, nomeadamente o uso do manual escolar, determinadas coleções de livros e filmes. A utilização destes materiais é problematizada e/ou justificada revelando o propósito e a intenção dos professores com a sua utilização que, na maioria das vezes, está relacionada com a disciplina que lecionam:

“Eu era professora de História e de Português na mesma e gostava de usar as tirinhas da Mafalda do Quino para introduzir não só a capacidade das crianças de refletirem,

ou seja, de desmontarem aqueles textos e conversarem sobre, porque há sempre mensagens na conversa da Mafaldinha (...). E sobretudo para os exercícios de discurso direto, discurso indireto.” (Esmeralda, 2º CEB).

“(…) dando Ciências, gostava de ter um laboratório para fazer as experiências: não havia, não havia laboratório. Às vezes, eu juntava as coisas que tinha em casa que me podiam dar jeito e andava com um tabuleiro e fazia, nas salas de aula, uma experiência, que era melhor do que eles estarem a ler somente o que estava no manual.” (Rosário, 2º CEB).

“(…) eu queria que eles todas as semanas comprassem o jornal. Até porque os exames são sempre centrados nas notícias do ano climáticas, agrícolas, industriais por aí fora e, portanto, é a justinha discussões de caixão à cova.” (Caetana, 3º CEB e ES).

“Eu sempre contei muito as histórias da História...sempre gostei muito de dar a História através de histórias, e incentivava-os muito, por exemplo, a ler a coleção das Viagens no Tempo...e era uma coisa que me dava gozo (...) porque eu conseguia ler histórias, ler textos, na aula de Português, em que, depois, repegava na História.” (Fátima, 2º CEB).

Sobre a subcategoria Organização Pedagógica, que diz respeito às formas de gerir pedagogicamente o trabalho do professor, esta é a subcategoria subjacente à prática profissional dos professores que detêm o número de referências mais elevado. Importa, também, referir que o maior número de referências codificadas recai sobre os testemunhos dos professores do 3º CEB e ES. Neste sentido, as referências dão conta de formas de trabalhar com os alunos, da promoção de atividades que estão diretamente associadas à matéria e/ou disciplina lecionada, e das relações que estabelecem com colegas. Sobre o trabalho que é desenvolvido com os alunos, as opções pedagógicas assumidas pelos professores são assentes num ideal de autonomia e responsabilização, assim como na procura de estratégias que potenciem a motivação e as aprendizagens, revelando uma preocupação com a evolução dos alunos.

“Foi sempre importante, porque eu sempre gostei de aulas dinâmicas e, portanto, com os alunos sempre a participar. Sempre foi uma preocupação minha.” (Amadeu, 3º CEB e ES).

“Não é preciso coisas muito complicadas, mas não ser sempre a mesma coisa repetitiva que também cansa os alunos e a mim também cansava. Por exemplo, durante muitos anos dava a mesma disciplina. Nunca, mas nunca me lembro de ter dado sempre a mesma maneira. A maior parte das vezes nem dos mesmos materiais me servia. A pessoa tinha que se adaptar aos alunos que tinha na frente, não eram todos iguais, uns reagiam bem a umas coisas, outros a outras.” (Camila, 3º CEB e ES).

“E levava recortes de jornais e coisas, para incentivar, não é, para motivar. Era o problema da motivação. (...) E dava-lhe exemplos e coisa e tal, e tal e coisa e eles é que chegavam às definições. E eu depois incentivava-os e dizia assim ‘estão a ver? Vocês afinal sabem mais de economia do que pensavam’, porque eles é que chegavam lá, porque eu queria-lhes mostrar que não era preciso decorar.” (Aurora, 3º CEB e ES).

“Eu penso que motivar os alunos para a leitura também tem que ser pelo exemplo. E então eu compro muitos livros, tenho muitos livros, compro muitos livros e levo os livros para a aula e mostro aos meus alunos e aqueles que eu acho que são importantes eu peço ao bibliotecário para comprar, pronto. E digo sempre ‘Olha, este é meu, mas vocês têm na biblioteca’.” (Lara, 3º CEB e ES).

Relacionadas com a forma de gerir pedagogicamente o trabalho com os alunos, surgem referências que dão conta de uma procura de desenvolver atividades que permitam abordar a matéria que é dada ou que estejam diretamente relacionadas com a natureza da disciplina que lecionam, e que implicam o envolvimento dos alunos:

“E então na altura, a Biologia fala muito sobre a biotecnologia e as tecnologias de ponta e então na altura estávamos a falar da hereditariedade e do DNA e como íamos ter a Semana da Ciência eu lancei-lhes o desafio – ‘E se vocês pegassem em artigos de investigadores? Podem ser portugueses, podem ser estrangeiros. Vocês que dominam a internet, vocês vão procurar artigos de investigadores e vão fazer um textinho que toda a gente entenda’.” (Teresa, 3º CEB e ES).

“É por isso que eu criei o fórum de Literatura... começávamos a discutir a obra, muito cedo, tínhamos de trabalhar o Memorial do Convento. Eu lançava as bases do Memorial do Convento na primeira aula e depois andávamos ali uns meses e trabalhar no Memorial do Convento, quando chegávamos de facto ao tempo da análise, já os miúdos dominavam aquilo. Não é? E era muito bom porque eles tinham um fórum caça ao erro, por exemplo, coisas da gramática.” (Virgílio, 3º CEB e ES).

Porque é assim, eles sabiam que iam ao teatro, mas que depois tinham que fazer qualquer coisa a propósito. Às vezes eu quase que ia, como eu costumo dizer, eu quase que ia a Lisboa para ir a Braga. Porquê? Porque tentava sempre aproximar do programa, do autor que estivéssemos a trabalhar na altura ou da obra ou o que já tivéssemos trabalhado. Houve um ano que eles participaram no projeto do Teatro Nacional São João, que se chama "Escolas no Teatro". E eles fizeram o suplemento do jornal da escola, fizeram um suplemento com os trabalhos deles, textos de opinião, recensões críticas, por aí fora.” (Eva, 3º CEB e ES).

No que concerne as relações que se estabelecem com colegas, os testemunhos denotam uma ideia de trabalho em rede e de partilha e colaboração entre colegas.

“Portanto, nós tínhamos isto. Era: eu tenho uma dúvida, surgiu-me na aula uma dificuldade que eu não consegui resolver...então, chegávamos à sala dos professores (...) ‘olha, um aluno perguntou-me isto assim-assim, mas eu na altura não consegui resolver. O que é que vocês acham?’ Pronto. Preparar aulas em conjunto também foi coisa que sempre fizemos. Elaborar testes em conjunto, sempre fizemos.” (Violeta, 3º CEB e ES).

“Eu gostava muito de preparar aulas com os colegas e fazermos os testes em conjunto, discutíamos isso. Achava que isso é que era facto importante para as nossas reuniões. Eram reuniões, sempre reuniões, aquilo que se chamava reuniões de trabalho, porque dar informações é simples, todos nós sabemos ler e escrever e tal. Agora discutir e discutir o que é que vamos fazer, eu acho que é muito importante. Particularmente com os colegas mais novos. Com os colegas mais novos, que naturalmente precisam mais e ficam mais à vontade nas matérias. Isso é ótimo.” (Virgílio, 3º CEB e ES).

Relativamente aos professores de 1º e 2º CEB e aos educadores de infância, as referências codificadas dão conta, à semelhança do que acontece com os professores do 3º CEB e ES, da forma como organizavam e desenvolviam atividades, quer com as crianças, quer envolvendo a comunidade.

“Eu lembro-me, por exemplo, que nós criamos até animais. Mas não era o peixinho [risos], era coelhos, patos, borregos, criámos três borregos no jardim de infância. E isso foi muito interessante porque permitia criar as tais cumplicidades com a comunidade, portanto, este fornece uma coisa, o outro fornece outra. Por exemplo, a questão dos borregos - da criação dos borregos -, levou-nos a construir uma casa no jardim de infância. Quem fez a planta? As crianças! (...) Mas está a ver, é essa dinâmica que é a vida real das pessoas que é transportada para o jardim de infância, isto é que me parece que era muito importante, que depois envolvia várias pessoas da comunidade, desde os avós, os padrinhos, os tios e as tias.” (Noel, EI).

Para além disso, encontramos referências sobre as relações e dinâmicas que se estabelecem com os pais, e sobre formas de organizar o espaço da sala de aula, nomeadamente, a criação de espaços diversificados dentro da sala de aula;

“Na altura lembro-me que já comecei a tentar que os pais percebessem exatamente qual era a função de jardim de infância e o que é que se passava no jardim de infância. E fiz logo para aí no segundo ano, um dia aberto em que os pais iam e faziam a experiência de brincar com barro, com massa, com fogo, com pintura, fazer pintura com as crianças dentro do espaço do jardim de infância e explicar muito aos pais qual era a função, porque naquele contexto era muito assistencial.” (Olga, EI).

“Na primeira reunião de pais do ano letivo de 2007/2008, houve um pai que disse ‘professor este ano temos aqui já uma proposta para fazer’. Portanto, os pais a fazerem-me propostas, está a ver? Porquê? Quer dizer, o jardim de infância não era o domínio do educador, era de todos! E esta apropriação é muito importante.” (Noel, EI) Eu preparava sempre as reuniões dos diretores de turma e dizia sempre: vocês têm de envolver os pais no projeto educativo, dizer o que é que está no projeto educativo, para eles perceberem que o projeto educativo não é um documento que está arquivado porque é uma obrigação legal. É a nossa cartilha, para trabalharmos. (Orlanda, 2º CEB).

(...) tinha a sala muito dividida por espaços, porque trabalhar com 4 anos de escolaridade é difícil. Mas depois torna-se fácil, se a pessoa dividir a sala em espaços onde eles possam ter autonomia para se dirigirem aos espaços, para trabalhar (...) Tinha um canto de biblioteca, onde arranjava alguns livros - eles não tinham livros em casa. E eu levava livros meus, levava livros da biblioteca...tínhamos assim cantinhos, espaços.” (Inês, 1º ciclo)

A verdade é que esse boneco branco também chegou a ter, noutros grupos, chegou a ter um cantinho próprio para ele e era um cantinho onde quando as crianças se sentissem tristes ou quisessem estar sozinhas e às vezes até ter boas ideias iam para o cantinho (...) E então ficou sempre um cantinho onde de vez em quando havia crianças que queriam estar sozinhas no seu canto. Depois então, o cantinho começou a ficar um bocadinho maior, com umas almofadas, com outros bonecos, também, de pano.” (Rita EI)

Subjacente às três subcategorias apresentadas, e que mais diretamente permitem estabelecer aquela que era e é a prática profissional dos professores entrevistados, está uma intencionalidade nas suas tomadas de decisão: seja pelos métodos de ensino que utilizam, pelos materiais pedagógicos que mobilizam ou pela forma como organizam pedagogicamente o seu trabalho, é irrefutável a presença de uma dimensão reflexiva e de uma atitude intencional na promoção de uma prática que contribua para o sucesso educativo dos alunos.

2. TEORIAS

A subcategoria Teorias diz respeito ao conjunto de enunciados que traduzem as teorias que os professores entrevistados detêm sobre as diferentes dimensões da profissão docente. No que concerne ao número de referências codificadas, podemos constatar um número mais elevado de referências de educadores de infância.

Embora haja uma maior prevalência de enunciados de educadores de infância, de forma geral os enunciados de todos os níveis de ensino enquadram-se, essencialmente, em duas dimensões: teorias sobre o processo de ensino e de aprendizagem, e teorias sobre o papel da Escola e do professor.

No que diz respeito os processos de ensino e de aprendizagem, são várias as dimensões sobre as quais os professores entrevistados têm teorias, nomeadamente sobre estratégias que são promotoras da aprendizagem dos alunos. Neste sentido, explicita-se a importância de um ensino experiencial, em que se aprende fazendo, o contacto com outros contextos, e a adoção de estratégias que motivem os alunos para as aulas e para as disciplinas:

“Aliás, um dos objetivos é contribuir para a formação integral, que é o chavão, não é? Contribuir para a formação integral do aluno. E ele precisa de ver outras coisas, outro mundo, para além do livro e do manual e do programa que tem à frente. Por isso se pudermos, às vezes até fazíamos a interdisciplinaridade se desse, e mostrar-lhes outros autores, contemporâneos ou não, daquilo que estávamos a trabalhar para fazer interligações que eu acho que é importante.” (Eva, 3º CEB e ES).

“A minha opinião é exatamente essa! É com esse fazer que se aprende mesmo, nas aulas e não só, com a natureza. A natureza, eu costumo dizer que é o livro dos analfabetos. E ensina-nos muitas coisas. Ensina-nos, por exemplo, que um aluno quando falha numa prova de avaliação e lhe apetece desistir, mostrar-lhe que uma árvore, quando é derrubada pelo vento, na primavera seguinte pode estar dobrada, mas levanta a crista. Quer levantar-se - "Levantado do chão" do nosso Saramago. E, portanto, com os alunos também é assim. E cada aluno é um caso.” (Hélder, 3º CEB e ES).

“(…) se o aluno não for desafiado na sua inteligência... é isso que agarra a turma.” (Agustina, 3º CEB e ES).

“(…) as matérias não são só aprendidas, têm de ser consolidadas e nós temos de usar imensas estratégias porque nem todos os alunos aprendem da mesma forma nem à mesma velocidade.” (Clara, 1º CEB).

“Então, com crianças pequenas, quer dizer que ainda não utilizam conceitos e utilizam outras formas que podem ser equivalentes dos conceitos, mas não têm aquele nível de abstração, quer dizer, eu tenho que saber como é que ele vai construir o significado daquilo que eu estou a dizer. Isso é fundamental e, portanto, uma chamada de atenção também, sobretudo aos educadores e educadoras, e aos professores e professoras do primeiro ciclo, que são aqueles níveis em que as crianças estão muito na base. As crianças começam a ter - se também forem estimuladas para isso - outro nível de abstração, quer dizer, começam a construir com verdadeiros conceitos e têm o tipo de funcionamento que não têm nesses níveis, ainda. Portanto, e temos que ter em conta isto.” (Noel, EI).

“Não é por muito se repetir que as coisas se aprendem. Também às vezes apelamos pouco à capacidade de memorização que os garotos têm, porque todos nós temos uma grande capacidade de memorização. Não é bem aproveitado por nós professores, ou pelos programas.” (Quitéria, 2º CEB).

Ainda sobre os processos de ensino e de aprendizagem, também é possível identificar teorias que os professores detêm sobre os programas ou os níveis de ensino, existindo testemunhos que problematizam o conteúdo que é dado em determinados estádios de desenvolvimento das crianças e o impacto que essas escolhas podem ter para a aprendizagem dos alunos.

“Para fazer bem feito os professores deveriam ter metade das turmas que têm, no mínimo, e os programas deveriam estar adequados, não só à idade e ao nível etário dos alunos, há muitos conteúdos programáticos para os quais os alunos ainda não estão preparados e que estão considerados e que devem ser ensinados.” (Quitéria, 2º CEB).

“Eu acho que no pré-escolar nós temos que os preparar, de facto. Eles também têm que sair do jardim de infância com as competências adquiridas, aquelas competências chave que nos permitem integrar no primeiro ciclo e ter um percurso de sucesso. O sucesso educativo não é só o escolar, é o educativo que abrange uma série de coisas.” (Gracinda, EI).

“Considero que num primeiro ciclo uma criança deveria sair de lá a saber ler, escrever, saber brincar, saber pintar, ter motricidade fina e física bem desenvolvida, ter aquelas competências de saber andar de bicicleta, fazer pinturas, pintar com as mãos, pintar com pincéis, fazer tudo e mais alguma coisa. E eu vejo (...) as crianças começam logo muito rápido a ser pressionadas no primeiro ano, acho que aquilo é logo um susto.” (Constança, 2º CEB).

“Porque é que no 1.º ciclo têm que aprender frações? Isso é tempo, digamos assim, de se aprender mais tarde. Devia-se consolidar outras coisas. A interpretação, a compreensão, o raciocínio na resolução de problemas que nós temos, mesmo na concretização das coisas.” (Isadora, 1º CEB).

“E eu acho que ao nível do português e da matemática não se devia facilitar, não se devia facilitar (...) eu acho que são disciplinas básicas, se nós não soubermos

matemáticas não podemos gerir a nossa vida, não é. Portanto, é fundamental.” (Aurora, 3º CEB e ES).

Os professores entrevistados apresentam também teorias sobre o que consideram dever ser o papel da Escola e do professor. O papel da Escola é problematizado pelos educadores e professores entrevistados quer naquilo que consideram ser o seu dever, quer contestando o seu papel no desenvolvimento dos alunos:

“E ter essa noção, porque a educação envolve todos. Aliás, foi logo a questão que eu pus na reunião de pais, ‘Olhe, nós somos todos educadores, vocês porque são pais e eu porque sou profissional, mas somos todos educadores e, portanto, a gente tem que trabalhar em conjunto’. O dar também essa responsabilidade aos pais, não é? E depois estar atento, de facto, a tudo, que eu sempre achei que é importante, as crianças quando vêm para o jardim de infância elas são portadoras de uma cultura (...) é a partir daí que nós temos que partir, não é? E eu com isto, atenção! - e faço uma ressalva em relação a isto - não é cair naquele localismo, não. Agora o ponto de partida tem que ser sempre coisas que tenham significado para elas. E a partir daí nós fazemos o que quisermos, não é?” (Noel, EI).

“Mas a importância da Escola como um local de produção e não só de reprodução, não é, a questão de que aquilo que as crianças trazem para a sala de aula pode ser trabalhado em termos escolares. A construção dos livros de leitura, por exemplo, como é que se ensina a ler e a escrever a partir do quotidiano das crianças, tudo o que nós dizemos pode ser escrito e transcrito, não é? E também a importância de todas as crianças podem aprender, portanto, já nessa altura, esta ideia, não se falava assim, não se falava da escola inclusiva, como falamos hoje. Falávamos de que todos, que a Escola é para todos e todos têm o direito a estar na Escola.” (Morgana, 1º CEB).

“Não, é que a Escola entrava o desenvolvimento, em vez de promover, é uma coisa aflitiva, não é? As crianças querem ser autónomas, as crianças querem-se sentir parte, pertença, envolvidas. (...) E é muito frequente ouvirmos os professores dizerem ‘Ah, eles não são autónomos’, e eu já tenho comentado: ‘Mas o que é que a Escola faz para promover a autonomia?’, ainda há dias eu falava com uma colega sobre isso, e ela dizia-me: ‘Mas eu digo-lhes para eles fazerem sozinhos’, e eu disse: ‘Oh M., mas isso não basta’. Não basta, não é? A Escola tem que dar ferramentas, de monitorização.” (Ilda, 1º CEB).

O contexto atual tem implicações naquele que os professores consideram ser o papel da Escola, tendo a burocracia e a falta de tempo um impacto decisivo para o tipo de trabalho que os professores gostariam de desenvolver com os seus alunos, como é possível constatar a partir desta afirmação da Professora Gisela:

“Eu acho que é uma correria... eu acho que a Escola perdeu o sentido. O sentido verdadeiro da Escola é educar, não se tem tempo. E às vezes aquelas conversas que tínhamos com os meninos, mesmo a transmitir os valores, agora não temos tempo para essas coisas, não temos tempo. Eu acho que foi uma mudança radical no ensino, radical.” (Gisela, 1º CEB).

O papel do professor surge como o de alguém que deve dar sempre o seu melhor em função dos alunos, promovendo a sua aprendizagem, mas também o desenvolvimento de competências relacionais e pessoais. Neste sentido, a relação que se estabelece entre professor e aluno apresenta-se, no discurso dos entrevistados, como um aspeto basilar na e para a educação, sendo o papel de professor o de promover o deslumbramento:

“E quando tentamos ser mais arrojados - se é que se pode dizer arrojados, porque aquilo que eu acredito é uma sala de aula diferente e acho que, se não mudarmos as práticas, por muitos recursos que nos sejam dados, nada vai mudar. (...) Faz sentido que olhemos para cada aluno de forma diferente, faz sentido...é trabalhoso, é, é trabalhoso...não vamos conseguir chegar a todos, não vamos, vamos perder algum pelo caminho, nós sabemos isso (...) Mas vamos dar o nosso melhor, porque, na nossa profissão, temos de ter essa postura: darmos o nosso melhor. Olharmos para os nossos alunos, olharmos para a realidade deles e fazermos o percurso com eles o melhor que sabemos, com aquilo que temos, e esperarmos conseguir colocá-los no caminho que entendemos que é o melhor para eles.” (Cecília, 2º CEB).

“Pensar sempre em função do aluno, nós temos o respeito pela individualidade. Porque cada aluno é mesmo uma história, como disse. E estarmos disponíveis para fazer parte dessa história de uma forma positiva, de uma forma potenciadora de conhecimento... Educar, aprender, ensinar sempre dando o nosso melhor. Sempre dando o nosso melhor. E fazendo com que essas pessoinhas que estão em crescimento possam ser felizes. A felicidade é o nosso objetivo. Que possam ser felizes naquilo que fazem e que o façam bem.” (Fernanda, 2º CEB).

“O professor tem o dever de deslumbrar o aluno com o texto literário, aquilo que ela chamou a pedagogia do deslumbramento. E [para] o deslumbramento, muitas vezes, não é preciso fazer muita coisa. É preciso que haja uma interação desafiadora.” (Agustina, 3º CEB e ES.).

“E alguém lhe chamava - eu não sei se foi a Luísa Ducla Soares se foi outra - a pedagogia do encantamento e eu estou na linha dela. E eu gosto da pedagogia do encantamento. Gosto de os encantar para depois fazer algo mais a partir daí.” (Rita, EI).

Ainda relativo ao papel do professor, surgem algumas considerações sobre a postura a adotar na gestão da sala de aula nos dias de hoje, assim como aquilo que se deve exigir e promover nos alunos, nomeadamente na preparação dos conteúdos, numa procura pelo conhecimento e pelo desenvolvimento dos alunos de forma a evitar a sua infantilização (no ensino secundário), na promoção de uma postura empática e na personalização das estratégias adotadas:

“Até porque, com a dinâmica que há hoje nas salas de aula, ninguém pode pensar – eu costumo dizer isto – ir dar uma aula sem a preparar. É que é engolido pelos alunos. Não pode pensar nisso, e, portanto, essa ideia de que os professores não fazem nada, isso não é possível. Isso não é possível, porque pode fazer isso uma vez. À segunda vez já não faz, porque senão é engolido, os alunos não o deixam prosseguir. E ainda bem, e ainda bem.” (Amália, 3º CEB e ES).

“O professor do ensino secundário, seja de que área for, ao nível do ensino secundário, décimo primeiro, décimo segundo, tem de estabelecer, tem de ter uma preocupação, [que] é: Permitir que os alunos acedam ao conhecimento, desenvolver o pensamento abstrato, mas concretamente—o pensamento, doa a quem doer, nem que seja aos pais—e desenvolver a linguagem simbólica. Senão eles entram na universidade infantilizados. Para isso tem de haver uma empatia—a questão empática é importante—que é: Permitir que o aluno se ponha na posição do outro, experimente vários pontos de vista, que seja interpelado, que seja questionado, que possa questionar.” (Agustina, 3º CEB e ES).

“Eu tenho que, enquanto professor, preservar a minha individualidade. Não pode ser tudo igual. Instrumentos todos iguais, planos todos iguais. Não pode ser. Cada turma é diferente, os alunos são diferentes e tem que ser uma pedagogia não linear. Não pode ser a mesma medida para todos. Não, não pode ser. Acho que pode haver alguns princípios que são gerais e são comuns a todos, mas acho que os professores sentem-se melhor se conseguirem preservar a sua individualidade. Fazer coisas um bocadinho diferentes dos outros e é isso que faz a diferença.” (Amadeu, 3º CEB e ES).

3. MARCAS DE AGÊNCIA

No que concerne a subcategoria Marcas de Agência, os enunciados estão, de forma geral, associados a uma proatividade dos professores, uma postura ativa de envolvimento (seja em cargos, seja em projetos – como membro ou na sua criação) e tomada de decisão que são reveladores de uma intencionalidade nas suas práticas profissionais e que as distinguem, de algum modo, de práticas comuns. É, também, a subcategoria com maior número de referências codificadas, sendo a maioria de professores do 3º CEB e ES. Embora exista uma prevalência de referências de professores do 3º CEB e ES, as temáticas identificadas são transversais a todos os níveis de ensino, não se encontrando diferenças significativas.

No discurso dos educadores e professores é possível identificar a prevalência de uma atitude de entrega à profissão, que é visível nas suas tomadas de decisão (muitas vezes de natureza pedagógica), nas iniciativas que têm face aos alunos e na promoção de melhores condições para os alunos:

“Tínhamos alunos que eram tri-repetentes de sétimo ano de escolaridade e nós pedimos à direção regional para criarmos uma turma com esses alunos para não os misturar com alunos que estavam dentro da idade normal e para podermos trabalhar com eles de maneira diferente e pronto. E depois, enfim, eu lá consegui movimentar um bocado o corpo docente. Houve professores que se ofereceram como voluntários, eu própria dava português na turma. E fizemos com eles um trabalho espetacular e depois seguimos até ao fim do nono ano, mais nenhum reprovou ano nenhum e nunca mais esquecemos de um miúdo, coitadinho, que tinha algumas limitações e começou por ter, sei lá, 8% no primeiro teste de português e que chegou ao fim do ano e teve uns 70 e tal por cento no último teste e que na última aula quando fizeram a avaliação ele levanta-se a chorar e diz ‘Oh professora, posso-lhe dar um abraço?’ – ‘Podes’, mas fiquei espantada e ele disse ‘Oh professora é que eu julgava que era burro e afinal não sou.’” (Camila, 3º CEB e ES).

“Quando eu cheguei à escola, a escola tinha dois pavilhões prefabricados incendiados. Tinham sido uns miúdos, um grupo de miúdos que incendiou. É engraçado porquê? Porque a escola queria expulsar os miúdos. Houve um grupo de professores que se constituiu como um conselho de turma e decidiu oferecer-se para juntar estes miúdos todos e fazer uma turma e trabalhar com eles. (...) É engraçado, por causa disso, essa foi uma escola com estes opostos, não é? Com gente que quer expulsar miúdos, e com gente que diz ‘não, não, esses miúdos estão connosco’, é uma coisa engraçada.” (Chico, 3º CEB e ES).

“E nós tínhamos um espaço de recreio péssimo. E quando eu fui para lá, portanto, isto há 12 anos e vi aquele recreio e fiquei ‘é impensável este recreio. Isto é uma coisa horrível!’. E comecei com elas a falar nessas questões e a querermos modificar e construir lá coisas. E escrevi para a Câmara. Toda a gente me diz ‘tu conseguiste! Foram 12 anos, mas conseguiste um projeto para o recreio’. Foi agora concluído.” (Gina, EI).

“Tinha um recreio onde chovia imenso, os miúdos nem sequer podiam lá estar: pedi à câmara para me fechar o recreio e fiquei com aquele espaço todo fechado. E montei aí uma oficina para os miúdos: montei um canto de pintura, montei uma série de coisas para eles poderem fazer qualquer coisa enquanto estavam no recreio, porque o recreio não tinha condições.” (Inês, 1º CEB).

Os enunciados descrevem, também, situações em que educadores e professores iam buscar os alunos a casa de forma a garantir a sua ida à escola e a adoção de estratégias que potenciavam a participação dos pais:

“Eu comecei a ir a casa dos pais (...) Porque eu estava lá a apoiar 6 alunos, e às vezes, eles moravam nuns bairros...nuns barracos, e se eu não os fosse buscar, eu não tinha alunos.” (Graziela, 1º CEB).

“Ali perto não havia jardim de infância (...) E eu e a minha colega pensámos ‘então, mas há ali uma sala que não está ocupada’. Fomos à junta de freguesia explicar ao presidente da Junta. Depois o presidente da Junta: ‘se houver inscrições eu posso tentar arranjar transporte’ (...) Nós deslocamo-nos no meu carro pela zona rural toda, pelas tascas, pelos cafés, as mercearias, deixámos os papéis para pré-inscrição dos meninos. Para saber quantos meninos é que havia.” (Olga, EI).

“Nós, por exemplo, criámos também a Associação de Surdos de Évora, fomos nós os professores. Foi em 1998 que foi criada com pais. Foi essencialmente com os pais, nós os professores com os pais. E aí eles também tiveram uma influência enorme e movimentaram-se bastante.” (Irene, 1º CEB).

A dimensão cultural está bastante presente no discurso dos entrevistados, que se materializa através da promoção e desenvolvimento de atividades lúdicas e culturais que envolvem a participação dos alunos, mas, também, de outros colegas com quem partilham os mesmos ideais profissionais.

“Eu no dia livre tinha clubes, entretanto, fiz um curso de cerâmica e eu dava aulas de cerâmica no dia livre. E eu adoro jardinar e lá tinha um espaço de jardinagem e eu fazia o Clube do Espaço Verde. Ia fazer esses clubes no meu dia livre, que não era obrigada a ir à escola e aos sábados, se fosse preciso ir trabalhar para o cortejo, para uma festa da escola, eu ia lá sábado.” (Maria Luís, 2º CEB).

“Teatros, também fui sempre muito teatreira. Ainda agora aqui na biblioteca trabalho muito os teatros com os miúdos. Porque eu acho, assim, que o teatro é uma das coisas que dá muita competência aos miúdos. Dá muita. É a memória, é a leitura, é o falar em público, a expressão e o interiorizar o outro.” (Nena, EI).

“Outra coisa que eu fiz aqui no Porto, há muitos anos atrás—ainda há mais anos—que eu adorei, que foi levar a minha turma, todos os domingos eu ia com a minha turma ao teatro Rivoli assistir aos concertos.” (Mónica, 1º CEB).

“E então, com as minhas maluqueiras, resolvi propor ao grupo fazermos uma semana de atividades nesse âmbito, da comemoração dos 500 anos dos Descobrimentos. E consegui – conseguimos – mobilizar a escola toda! Fizemos uma semana de atividades desde um desfile na cidade com nobres, povo, clero, 300 figurantes.” (Fátima, 2º CEB). “Nós resolvemos fazer uma semana cultural, era a moda das semanas culturais. Resolvemos fazer uma semana cultural que, fui eu que lhe dei o título, “Onde se fala e pensa português”, era fazer um estudo sobre as regiões do mundo onde se falava português e onde se pensava, que tinha influência dos portugueses.” (Rómulo, 3º CEB e ES).

“Entretanto, na minha escola também estive na origem de um projeto do qual estive à frente durante 30 anos. Foi um boletim cultural. Publicámos uma série, quando eu saí publicou-se o número 29, mas já eram 31 porque houve um número zero e houve um número especial de estudantes.” (Hélder, 3º CEB e ES).

A análise permite identificar uma postura reflexiva e crítica sobre o papel do professor e da educação, que é reveladora, muitas vezes, de alguma contestação em relação a medidas e/ou tomadas de decisão que os professores não consideram ajustadas.

“Acho que a Escola é uma coisa tão vasta que nós temos que ter imaginação e ver o que é que é melhor agora neste momento. O que é que eu posso fazer agora. Quando me dizem assim ‘tens que seguir isto, levar uma planificação’. Claro que eu posso ter os tópicos do que vou dar. (...) Então mas as nossas aulas são assim uma limitação que nós temos? Não podem. Nós temos que ver no momento o que é mais importante. E se me obrigam a seguir aquela planificação que eu tenho ali, não estou a ter liberdade. Olha, eu às vezes sentia assim uma revolta dentro de mim, mas apesar de tudo, não me vejo a fazer outra coisa.” (Gisela, 1º CEB).

“Agora, outra coisa que eu também descobri, todas as posições que tu tens que ir tomando ao longo da vida no que diz respeito à carga horária e às ameaças de redução de carga horária - que ainda agora também escrevi para a Horizonte marcando a minha posição e a do meu grupo sobre a redução da carga horária.” (Carmo, 2º CEB).

“E discussões com inspetores tive bastantes porque eles achavam que eu tinha os núcleos de atividades de complemento curricular, depois o do Clube Europeu, o Clube do Ambiente, clube disto, o clube daquilo...e eles achavam que eles tinham de ter presenças e assinar papéis. E eu disse ‘essa porcaria não faço porque acho que aquilo que eles têm feito é suficiente, é muito positivo. Estamos aqui a gastar papel para nada’. Fizemos imensos concursos, ganhámos muito dinheiro, fizemos muitos projetos na altura (...) E acho que foi bem mais positivo do que do que ter aquelas aulas convencionais.” (Caetana, 3º CEB e ES).

“Quando foi essa coisa da Maria de Lurdes Rodrigues, que a coisa apertou bastante mais, a questão da avaliação, eu tive um trabalho enorme - na altura já era professor titular, portanto já estava no topo da carreira - um trabalho enorme para transformar aquilo que era uma forma de penalizar os professores, a progressão na carreira, num instrumento de formação dos professores, dos próprios. Bom, isso é um trabalho enorme. Reverter aquela situação para não ser só aquele instrumento burocrático.” (Noel, E1).

As marcas de agência traduzem-se, igualmente, na iniciativa dos professores para, ao longo da sua carreira, assumirem diferentes cargos de gestão:

“Fiz de tudo no ensino. Geri escola, sei lá, projetos diversos. Nos últimos anos, implementei as bibliotecas escolares todas do agrupamento, que são cinco bibliotecas escolares.” (Iva, 2º CEB).

“(…) porque eu fui sempre, como digo, Diretora de Turma, Diretora de Instalações, Delegada de Grupo, Presidente da Assembleia de Escola, fiz parte do grupo que elaborou o 1º Regulamento Interno da escola, que elaborou o 1º Projeto Educativo – claro, com formações prévias para fazer isso.” (Violeta, 3º CEB e ES).

“Fui quase sempre Presidente do Conselho Docente. Primeiro era Presidente do Conselho Escolar, depois modificaram a nomenclatura.” (Inês, 1º CEB).

“Fui coordenadora de grupo, fui delegada e fui coordenadora do Eco Escolas durante três anos. Consegui ter uma equipa, imagine, de sete colegas a trabalhar para o Eco Escolas.” (Carmo 2º CEB).

“Eu fiz de tudo um pouco. Fui diretor de instalações, fui coordenador, até agora bem recentemente, sou diretor de turma e fui diretor de turma.... Só não fui para a direção porque é coisa que nem vejo, nem quero, nem aspiro, redondamente não quero.” (Amadeu, 3º CEB e ES).

Para além de participarem em cargos de gestão, os professores implementam novas formas de atuar, como é visível no testemunho da Professora Inês:

“E também tentava que as nossas reuniões – lembro das primeiras reuniões, voltando atrás, dessas reuniões com os colegas mais velhos, em que as pessoas iam e levavam crochê para fazer, na reunião. Era só para passar o tempo. falavam em grupo, mas levavam o crochê, as pessoas mais velhas levavam crochê. Quando comecei a ser Presidente do Conselho Escolar: ‘temos de modificar isto, não vamos ficar aqui duas horas sem fazer nada’. E começámos muito a falar de projetos, e a desenvolver projetos e a rentabilizar aquele tempo.” (Inês, 1º CEB).

Também a iniciativa para desenvolverem projetos e iniciativas na escola é uma característica transversal ao percurso profissional destes professores:

“Mas houve alguma coisas que eu introduzi, e que acho que introduzi bem. Uma delas foi aquilo a que nós lá na gíria chamamos o confessionário. O que é o confessionário? Parava as aulas durante 2 dias...sem pedir licença a ninguém, porque é proibido, só se pode parar 1 [risos] e o que é que fazia? Não havia aulas, e cada pai podia falar com todos os professores do filho. Por exemplo, o 12º B, sabia que tinha em 3 salas,

seguidas, todos os professores do filho. E, portanto, podia ir lá e falar com todos os professores, eu acho que isso é fundamental.” (Maia, 3º CEB e ES).

“Então, em 2013-14, ajudei a construir este projeto de ciclismo vai à escola. Depois, o ano 2014-15 é o ano zero do projeto ciclismo vai à escola (...) Nesse mesmo ano entram mais três agrupamentos para o projeto. Começamos a produzir materiais para fundamentar o projeto. Neste momento somos oito, nós somos o G-8. (risos) São oito agrupamentos do país. Estamos a construir materiais e a dar formação. No ano anterior, lançámos o manual, que se chama "Pedala da Escola para a Vida.” (Carmo, 2º CEB).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das histórias de vida de educadores e professores portugueses que exerceram a sua atividade profissional nos últimos 50 anos permitiu chegar à categoria Períodos de Prática que se desdobra num conjunto de subcategorias que ajudam a estabelecer uma imagem do que sustentou a prática pedagógica dos entrevistados.

Compreender a evolução dos materiais pedagógicos, quais os métodos de ensino que orientaram a prática pedagógica dos professores, ou o tipo de organização pedagógica que era adotada e assumida possibilita não só conhecer como preservar uma imagem da evolução do ensino em Portugal. É possível perceber e associar a falta de recursos materiais dos primeiros anos de carreira dos professores entrevistados com a produção dos próprios materiais pedagógicos, assim como a evolução e introdução das novas tecnologias. O Movimento da Escola Moderna surge com bastante relevância no percurso profissional dos professores, estando na base de muitas das suas opções pedagógicas. Neste sentido, importa referir a adequação que os professores procuram fazer dos métodos e materiais pedagógicos, ao nível de ensino e às necessidades dos alunos.

A análise das teorias relativas ao processo de ensino e de aprendizagem ou ao papel da Escola, do ensino e do professor permite um vislumbre dos ideais profissionais que são assentes em valores democráticos e de liberdade, e de entrega à profissão e aos alunos. A Escola é considerada um lugar de produção, de empoderamento e de promoção de aprendizagens significativas, sendo o professor um elemento fundamental na concretização desses princípios e objetivos. Os conteúdos que devem ser ensinados em determinado nível de ensino são problematizados pelos professores entrevistados, assim como as condições de trabalho atuais que prejudicam o ideal profissional. Por fim, as marcas de agência são reveladoras de um perfil de professor empenhado, cuja essência passa por uma entrega à profissão e, como já foi referido, a uma intencionalidade da e na sua prática profissional, que se traduz nas escolhas e tomadas de decisão.