

**AMÉLIA LOPES
LUCIANA JOANA
RITA T. SOUSA**
[ORGS.]

50 Anos de Docência em Democracia

histórias de inovação e persistência

 **Edições
Afrontamento**



50 anos de Docência em Democracia

Histórias de inovação
e persistência

AMÉLIA LOPES
LUCIANA JOANA
RITA T. SOUSA
[ORG.]

SUMÁRIO

7 AGRADECIMENTOS

INTRODUÇÃO

9 Amélia Lopes, Luciana Joana, Rita T. Sousa

PARTE I

13 EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA 13

PARTE II

79 ENSINO PRIMÁRIO OU 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

PARTE III

**181 CICLO PREPARATÓRIO DO ENSINO SECUNDÁRIO
OU 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

PARTE IV

**253 ENSINO SECUNDÁRIO,
CURSO COMPLEMENTAR DOS LICEUS OU 3.º CICLO E SECUNDÁRIO**

369 CONCLUSÃO

375 ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas a quem agradecemos a possibilidade de publicação deste livro. Em primeiro lugar, aos professores e às professoras que se disponibilizaram, com toda a abertura, a contar a sua história, conhecida pelo seu empenhamento quotidiano na qualidade da ação docente. Depois, aos nossos incansáveis consultores Linda Evans e António Nóvoa, à maravilhosa equipa do projeto FYT-ID – Cinquenta anos de docência: fatores de mudança e diálogos intergeracionais (PTDC/CED-EDG/1039/2021) (fytid.net). Destaco as investigadoras Luciana Joana e Rita Tavares de Sousa que realizaram a maioria das entrevistas que deram origem às histórias que podemos encontrar no livro. Destaco também quem as escreveu, para além delas e de mim própria: André Freitas, Andressa Godoy, Assunção Folque, Fátima Pereira, Leanete Thomas Dotta, Margarida Marta e Juliana Diógenes. Foi um trabalho moroso, de leitura, interpretação, revisão, correção e síntese que, com muito empenhamento, foi levado a bom porto. Agradecemos ao Centro de Investigação e Intervenção Educativas, com os seus recursos, mas sobretudo com as suas excelentes e competentes pessoas, que permitiram que sempre nos sentíssemos acompanhados nos nossos esforços.

Finalmente, agradecemos à FCT o financiamento do Projeto FYT-ID e às Edições Afrontamento a abertura e o interesse na publicação.

INTRODUÇÃO

AMÉLIA LOPES

LUCIANA JOANA

RITA T. SOUSA

Para a educação e o ensino em Portugal, o 25 de Abril foi o início de uma viagem extraordinária. Éramos um país pobre, com elevado analfabetismo, um número reduzidíssimo de estudantes no ensino superior, fortes desigualdades e exclusões. Mas éramos também um país cheio de jovens a fervilhar, ainda que em silêncio, com os novos ventos vindos da Europa, no final dos anos sessenta e início dos anos setenta: a música, a poesia, a literatura, a política, a religião, tudo estava em transformação.

Éramos ainda um país onde havia gente que foi percebendo que não podíamos continuar assim. E começamos a mudar, também, ou até sobretudo, na educação. Como dizem algumas das professoras das histórias que aqui se contam, a reforma Veiga Simão «estava na moda»: uma nova matemática (a moderna!), uma nova «ginástica» (Educação Física), mais atividades culturais não letivas...

Os pais, entretanto, mesmo ainda sem escolaridade obrigatória de 9 anos ou mais, queriam que os filhos estudassem: «estudos era o melhor que os pais podiam dar aos filhos», diz outra professora entrevistada. O número de alunos aumentava e as escolas também.

O 25 de Abril escancarou estas portas entreabertas. Quando souberam que estava a acontecer o 25 de Abril, alguns iam a caminho do estágio, outros da faculdade, outros da escola técnica e outros do liceu. E já não foram. As ruas encheram-se de gente ainda antes de se saber exatamente o que se passava – «uma coisa indescritível [...] toda a gente falava com toda a gente [...] de mão dada [...] o que não é costume numa cidade como Lisboa», dizia-nos a professora Alda.

O esforço que muitos pais estavam a fazer para os filhos estudarem foi apaziguado pela necessidade de professores. Era fácil ser professor do Ciclo Preparatório ou do Secundário (hoje 2.º CEB e 3.º CEB e Secundário) – bastavam

oito disciplinas feitas na universidade, mas muitas vezes nem isso. A princípio, a decisão de «ir dar aulas» é passageira, mas para a maioria destes professores tornou-se definitiva, porque se encantaram com o trabalho que faziam. Para eles, os anos seguintes são esforçados, conciliando o ensino nas escolas e o estudo nas universidades, as aulas e a profissionalização em exercício. As escolas funcionavam em todo o lado – há muitos pavilhões e edifícios adaptados e há aulas à noite e ao sábado para acomodar toda a procura de educação.

As experiências da implementação do Ciclo Preparatório, já escolaridade obrigatória, são fabulosas. Pela primeira vez na escolaridade pós-primária, as salas de aulas juntavam o rural e o urbano, o rico e o pobre. Como nos conta a professora Sofia, numa turma havia crianças que se deslocavam cinco quilômetros a pé na neve para chegar à escola e outros que, como o Ciclo Preparatório estava na moda, abandonavam os colégios privados e optavam pelo setor público.

Para os professores do 1.º Ciclo as escolhas não eram sempre escolhas. A maioria chegou ao primário porque não havia ensino secundário ou universidade nas suas terras, mas havia Escola Normal. E, sobretudo no caso das mulheres, os pais não deixavam sair de casa para ir estudar para os centros urbanos. Por razões semelhantes, muitos professores de Ciências queriam ter ido para Letras, mas não foram, porque esses cursos não existiam na universidade da sua cidade. Depois do 25 de Abril, nos Magistérios Primários, a Experiência Pedagógica, os novos planos de estudo, chamava muitos estudantes de todas as origens sociais e geográficas com vontade de «mudar o mundo».

A educação de infância tem um trajeto extraordinário. No momento do 25 de Abril, não havia educação pré-escolar pública. A formação de educadores era feita em escolas com nome e eram frequentadas usualmente por meninas das classes altas. Na sequência do 25 de Abril, cria-se a opção de educação infantil nos Magistérios Primários. Diz a educadora Mariana que professores e alunos aprenderam uns com os outros o que era a educação pré-escolar. Depois de formadas, eram muitas vezes colocadas em regiões onde não havia instalações para a educação de infância. Com o apoio dos poderes autárquicos em desenvolvimento, criavam as escolas, faziam as inscrições, compravam os materiais e começavam a trabalhar.

Este livro contém 96 histórias de professoras e professores dos diferentes setores de educação e ensino, com uma vida profissional de empenhamento quotidiano na qualidade da ação docente. São mulheres e homens que começaram a sua atividade docente um pouco antes ou um pouco depois do 25 de Abril e que trabalham ainda ou se reformaram há pouco. Por razões de ética de investigação, apresentam-se os professores com nomes fictícios. Utilizaremos ora o masculino,

ora o feminino, ora ambos para nos referirmos a este corpo profissional composto maioritariamente por mulheres em todos os setores e áreas de ensino.

O livro está organizado segundo o nível de ensino e educação a que pertencem os professores: dezasseis são educadoras e educadores de infância, vinte e nove professoras e professores do 1.º CEB, dezanove do 2.º CEB e trinta e dois do 3.º CEB e Secundário (de Português, Matemática, História, Geologia, Geografia, Filosofia, Física e Química, Biologia, Educação Física, etc.). Em cada uma dessas partes, as histórias estão organizadas por ordem alfabética do nome fictício do professor ou da professora, não havendo, portanto, nenhum critério para a sua sequência. Competirá aos leitores estabelecer as relações que delas emergem ou seguir a ordem que quiserem na sua leitura. Em qualquer caso, trata-se de uma viagem empolgante em que se entrelaçam o desenvolvimento de um país, do seu sistema educativo e das pessoas, professoras e professores, que lhe deram vida, muitas vezes com um único reconhecimento – a aprendizagem e a educação de todos (todos, todos...) os seus alunos.

Terminaremos com a explicitação de algumas ideias-chave que emanam da nossa própria leitura e análise dessas histórias e das entrevistas que lhes deram origem, ainda que outras interpretações e interpelações sejam possíveis.



EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

PARTE I



ADELAIDE:
O PAVOR DE QUE AS
CRIANÇAS OU OS PAIS
REPAREM QUE ELA JÁ
NÃO É COMO ERA

AMÉLIA LOPES

Adelaide é educadora de infância desde 1985. Durante a infância e a juventude, nunca pensou no que poderia ser. Quando terminou o secundário tentou entrar em Geografia e também na Escola de Educadoras Paula Frassinetti (a tia era educadora e enfermeira e ela acha que isso também a influenciou), mas não entrou em nenhum. Entretanto, um tio pediu-lhe para substituir uma professora de religião e moral numa escola. Ela esteve lá um ano. No final desse ano, concorreu a três cursos: Geografia, Magistério Primário e Magistério Infantil (os dois a funcionarem já na mesma escola, no Porto). Entrou em todos e optou pela educação de infância. Teve aulas práticas nos três anos do curso. Faz questão de afirmar que a formação para o ensino primário e para a educação de infância eram completamente diferentes.

Quando terminou o curso, as colocações não eram fáceis, até porque havia poucos Jardins de Infância. Trabalhou numa IPSS, mas acabou por ir trabalhar para o Jardim de Infância de um antigo liceu do Porto. As crianças eram sobretudo filhas de professores da escola, mas também de duas Faculdades da Universidade do Porto que ficavam perto e de médicos que trabalhavam também na proximidade. Esteve lá 14 anos, primeiro apenas como educadora e depois também como coordenadora. Era muito interessante, porque no recreio misturavam-se os alunos grandes com os pequeninos. Mas é desse tempo também a sua pior recordação. Houve no Jardim um problema de fraude nas atividades associadas à cantina que a desiludiu muito. No ano seguinte, concorreu ao oficial. Foi colocada em Vouzela. Já tinha filhos e no ano seguinte pediu aproximação ao abrigo da lei conjugal. Deu uma ajuda no Jardim de Infância da câmara municipal e depois foi montar o Jardim de Infância para onde voltou mais tarde e onde ainda se encontra. Até 2006 percorreu várias escolas sempre relativamente perto. Está desde 2010 na escola atual e considera que acabará nela a sua carreira. É a sua escola – a escola é boa, os alunos são bons, os colegas e as famílias também.

É, dizem-lhe, muito perfeccionista. A idade vai passando e há alguns anos teve um problema grave de saúde e precisou de ser operada à cabeça. Acha que ficou mais esquecida. Seja por isso ou pela idade, sente que está a perder capacidades e qualidades e tem pavor de que as crianças ou os pais reparem. Tem receio de já não ser o que foi. Por isso, faz muito esforço por se mostrar como se fosse mais nova. Conta que muitos pais a consideram ainda nova e cheia de energia, mas diz que faz muito esforço para isso.

Considera as orientações curriculares uma bíblia e defende que os agrupamentos retiraram um pouco de autonomia à educação de infância, mas valeram a pena, pois aproximaram as educadoras e todos os professores. Embora pense que há aspetos burocráticos positivos e necessários, é da opinião de que há muita burocracia desnecessária.

Tem duas grandes mágoas. Uma é em relação à sua carreira, uma vez que, por uma pequena diferença de número de meses, nunca subiu até agora de escalão (ao contrário do marido, que melhorou imenso a situação na carreira). Tem esperança de ter o problema resolvido em breve. Outra é relativamente à extensão da idade da reforma, uma vez que, quando começou a trabalhar, poderia reformar-se aos 55 anos e tinha muitos projetos para depois.

Tudo o resto, para ela, na sua profissão, é muito positivo. Sempre foi responsável por grupos de muitas crianças na escola pública: 25 são muitos. As auxiliares nem sempre têm preparação e, muitas vezes, as câmaras aceitam pessoas do fundo de desemprego que não têm vocação. Uma auxiliar com formação é muito importante, mas se não for assim é melhor estar sozinha.

Diz que a educação de infância é hoje muito respeitada, o que não acontecia antes. As educadoras e a educação de infância são até muitas vezes apontadas como exemplo e referência para os professores dos outros níveis de ensino.

ALEXANDRA: QUATRO DÉCADAS DE DEDICAÇÃO À EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCIANA JOANA

Alexandra é uma educadora que, ao longo de 40 anos de carreira, construiu uma trajetória profundamente enraizada no compromisso com as crianças, na aprendizagem e na busca constante por conhecimento.

Nascida numa família humilde, Alexandra foi a mais velha de três irmãos. Desde a infância, destacou-se pela sua dedicação aos estudos, mostrando-se uma aluna aplicada e curiosa. Contudo, as dificuldades económicas da família quase interromperam o seu sonho de prosseguir os estudos. O pai, com receio de não conseguir financiar uma educação superior para todos os filhos, encorajou-a a seguir uma formação na Escola Técnica. Assim foi. Apesar das excelentes notas, Alexandra sentia que o seu caminho estava além daquela trajetória convencional. O «bichinho» pela educação infantil já existia, mas foi necessária coragem para contrariar as expectativas. Recusou uma oferta de emprego promissora na área administrativa e decidiu, com o apoio do pai, dedicar-se ao sonho de ser educadora de infância. Ingressou na Escola Santa Mafalda, no Porto, concluindo a sua formação em 1981.

A primeira experiência profissional de Alexandra foi num bairro social do Porto, um local marcado por dificuldades sociais profundas e crianças em situações de grande vulnerabilidade. Uma dessas crianças ficou para sempre na sua memória: uma menina que, ao regressar a casa, era amarrada pela avó a uma cadeira por ser irrequieta – «essa eu vou lembrar para a vida... a avó prendia-a a uma cadeira desde que ela saía do Jardim de Infância... desde que ela saía da minha beira, a avó amarrava-a a uma cadeira para ela ficar quieta... ela era muito irrequieta». Essa vivência inicial, embora breve, confirmou o seu propósito e determinação de fazer a diferença. Seguiu-se uma mudança para Ferreira do Alentejo, onde, com apenas 19 anos, enfrentou o desafio de viver longe da

família. Entre lágrimas de saudade e o frio das aldeias, Alexandra dedicou-se de corpo e alma à profissão, criando laços com as crianças e a comunidade. Em Montalegre, numa escola com poucos alunos e condições adversas, encontrou na lareira de uma vizinha um refúgio de calor e proximidade, onde as crianças ouviam histórias e partilharam momentos que até hoje permanecem vivos na sua memória.

Ao longo da carreira, Alexandra destacou-se pela procura incessante de formação e melhoria. Desde cedo, percebeu que a prática pedagógica exigia ir para além do aprendido na formação inicial. Inspirada por pedagogos como Montessori e Decroly, começou a participar em ações de formação e encontros profissionais, enfrentando longas viagens e condições difíceis para ampliar os seus horizontes. A pedagogia de projeto tornou-se uma das suas grandes paixões. Com base nos interesses das crianças, desenvolveu projetos inovadores e cativantes, como o «Correio», que integrava diferentes áreas curriculares e incentivava a exploração, a criatividade e a descoberta. Esses projetos, enraizados no brincar e no aprender de forma lúdica, tornaram-se a sua marca distintiva.

Mas o percurso de Alexandra não se limitou à sala de aula. Ao longo dos anos, assumiu cargos de liderança – foi presidente do Conselho Pedagógico e subdiretora de um Agrupamento de Escolas. Nessas funções, enfrentou desafios burocráticos e estruturais, mas manteve sempre o foco na criação de ambientes positivos e colaborativos. A relação com os pais foi outro pilar fundamental do seu trabalho. Para a educadora, a educação infantil é uma base essencial na formação do cidadão, e essa responsabilidade deve ser partilhada com as famílias. As reuniões regulares com associações de pais e as visitas de estudo que organizava eram, para ela, formas de garantir experiências enriquecedoras que muitas crianças não teriam de outra forma.

Com o passar dos anos, testemunhou mudanças profundas nas políticas educativas e nas dinâmicas escolares. Assinala a escolarização precoce, que, na sua opinião, conflitua com a essência da educação infantil: o brincar; e o aumento da burocracia e da sobrecarga de trabalho para os professores, contribuindo para um afastamento dos docentes daquilo que realmente importa: o contacto direto e significativo com as crianças.

Apesar de estar próxima da reforma, Alexandra não perdeu a motivação. Continua a acreditar na importância de uma educação infantil que valorize a individualidade e a criatividade de cada criança. Para ela, cada dia na sala de aula é uma oportunidade de aprender e ensinar, de criar memórias e de inspirar futuros. Embora reconheça o cansaço físico e emocional que acompanha décadas de trabalho, mantém-se otimista e confiante de que o seu legado será uma fonte de inspiração para futuras gerações de educadores.

Alexandra é um exemplo de dedicação, paixão e resiliência. A sua história é um testemunho do poder transformador da educação, não apenas no percurso das crianças que tiveram o privilégio de passar pela sua vida, mas também na construção de uma sociedade mais justa, empática e consciente. Mesmo ao enfrentar os desafios do presente e as incertezas do futuro, a educadora continua a carregar consigo a certeza de que a educação infantil é uma das mais nobres e essenciais profissões. A sua história é uma lembrança de que o verdadeiro impacto de um educador não se mede só pelo currículo, mas também pelo coração e pela alma com que se dedica ao crescimento e bem-estar das crianças.

ANA ROSA: A DIRETORA QUE QUER TERMINAR A CARREIRA COMO COMEÇOU – NA SALA DE AULA

JULIANA DIÓGENES-LIMA

Ana Rosa é uma educadora de infância que ocupa a direção de uma escola, mas quer terminar a carreira onde começou: na sala de aula, ao lado das «suas» crianças. Vê a reforma aproximar-se com o sentido de dever cumprido porque, apesar de reconhecer falhas ao longo da vida, sabe que percorreu a jornada docente com afeto, responsabilidade e compreensão. Ao sentido de dever cumprido, atribui a capacidade adaptativa, que a acompanhou em diversas transformações ao longo do percurso profissional. «Estou sempre a adaptar-me, adaptar-me aos grupos, adaptar-me ao meio, adaptar-me à realidade na sala e conseguir sempre dar a volta», reconhece Ana Rosa. Desde cedo, ela teve de se adaptar a muitas transformações: as deslocações de norte a sul do país no início de carreira; a mudança das escolas para agrupamentos; a transição de professora para coordenadora e, posteriormente, diretora de agrupamento; a implementação de um sistema com maior ênfase na avaliação escolar; a escola a tempo inteiro.

Nascida em Viseu, Ana Rosa dizia desde miúda que seria professora do 1.º Ciclo. Já nos primeiros anos de vida, ela revelava a personalidade decidida sobre o próprio destino. Antes de entrar no caminho que acreditava ser o mais adequado para si, precisou fazer um desvio – nomeadamente, um curso de Contabilidade e Gestão. A fim de dar continuidade aos estudos de contabilidade, viu-se obrigada a mudar para Lisboa no fim dos anos 1970. Na capital, com mais oportunidades educacionais e profissionais, a vocação falou mais alto. Ela acabou por se candidatar a uma escola privada: «Candidatei-me, entrei e fiz o curso [de Didática Pré-Primária pelo Método João de Deus]. Acho que foi o curso que devia ter escolhido. Aliás, era o meu curso desde miúda». O primeiro ano do curso de Didática era dedicado à parte teórica; o segundo, à parte prática na própria escola de formação; e o terceiro, à prática pedagógica fora da escola de

formação, para a qual algumas alunas eram convidadas. No ano da prática pedagógica, Ana Rosa aceitou o convite para ir para uma escola João de Deus situada em Castelo Branco. Lá, ensinou Matemática e Expressões Plásticas a uma turma de 25 crianças de cinco anos. A direção escolar oferecia apoio pedagógico por alguns meses e, pelo Método João de Deus, as crianças já começavam a aprender a ler naquela idade.

Após dois anos em Castelo Branco, aceitou lecionar no distrito de Viseu, mais perto da sua terra natal, onde deu entrada oficialmente no contexto de trabalho em 1981. Passou três anos no Jardim Escola João de Deus, com grupos grandes de crianças. Sentia-se aceita e bem integrada na comunidade escolar, acompanhada pelo marido, também professor. Em 1985, Ana Rosa ingressou no ensino público, ainda em Viseu. Há 34 anos, trabalha em Vila Nova de Paiva, após ter passado pelas aldeias de Sernancelhe e Sátão, no mesmo distrito. Ela prefere trabalhar na terra natal, mas admite que mudar de ambiente poderia ter sido bom.

O primeiro ano da carreira foi o mais complicado, numa escola pequena com poucos alunos. Ana Rosa gosta de estar cercada de turmas grandes, por isso aborrecia-se com grupos reduzidos. Em Sátão, encontrou acolhimento, mas enfrentou alguma resistência de colegas em relação à formação no método João de Deus, que parecia ter fama de ser mais «exigente». Apesar disso, Ana Rosa demonstra orgulhar-se de «ser João de Deus». Adaptou-se à falta de recursos nas escolas, comprando materiais por conta própria – como as barras de cálculo Cuisenaire – e utilizando objetos pessoais. Mesmo com poucos meios, soube adaptar-se e, por essa capacidade adaptativa ao meio, aos grupos e aos recursos, considera-se uma educadora empenhada, que sempre conseguiu dar a volta. Também atribui essa qualidade à relação com as crianças e os pais.

Outra etapa desafiadora da carreira, que também requereu adaptação, foi a transição para os agrupamentos. O processo de mistura dos Ciclos mostrou-se complicado. Mas Ana Rosa, sempre a adaptar-se bem às mudanças, soube contornar mais este desafio. Ela foi coordenadora durante «muitos anos» – não consegue precisar. O que sabe bem é que não havia qualquer benefício de ser coordenadora: como ninguém queria o cargo, porque significava mais trabalho, as eleições eram, na verdade, decisões acordadas entre as educadoras. Continuou como coordenadora mesmo após a transição para os agrupamentos. Tornou-se elemento da direção, enquanto adjunta. Entrava diretor, saía diretor, mas ela continuava coordenadora adjunta da direção. Da educação pré-escolar, foi para a Direção do Agrupamento onde se encontra há oito anos. Por isso, não tem turma. Mas perdeu proximidade ao ambiente escolar, distanciando-se das crianças.

No discurso, nota-se o afeto que Ana Rosa nutre pela escola. Diz «a minha escola» e refere-se às crianças dizendo «as minhas crianças». Apesar de reco-

nhecer o cansaço que envolve estar a cuidar de crianças e educá-las, as «saídas engraçadas» das suas crianças em sala de aula aquecem-lhe o coração. É disso que também sente mais falta no dia a dia profissional enquanto coordenadora: estar com crianças. Para a educadora, ver as suas crianças ultrapassarem dificuldades era como um bálsamo recompensador: «Isso era ótimo. Ouvi-la dizer ‘Olha! Consegui’. Para mim, aquilo era uma vitória». Vitória para a criança, vitória para Ana Rosa e para a sociedade como um todo.

Além de comprometida com «suas» crianças, ela se identifica como uma educadora responsável que privilegia a afetividade. Uma educadora que gosta de ver os seus meninos e as suas meninas avançarem. Para Ana Rosa, o ensino não se faz somente com preparação das crianças e jovens para avaliações, nem com escolas a tempo inteiro, mas com afeto: «Por isso é que acho que às vezes não vale a pena nós termos pressa para eles irem muito bem preparados. Porque se nós não os cativarmos pelo afeto as coisas tornam-se mais difíceis». Após atravessar tantas transformações em mais de quatro décadas de educação de infância e de ter demonstrado capacidade de adaptação, a educadora que hoje está na direção acredita cada vez mais no poder do afeto, do brincar ao ar livre, do tempo de qualidade entre pais e filhos, educadores e crianças. Por sentir saudades de uma turma a que chamar «sua» e da lida diária com crianças, quer terminar a carreira como educadora, onde começou: menos na direção e mais de volta à sala de aula, com as «suas crianças».

ARMINDA: EM 1996, TORNOU-SE A PRIMEIRA LICENCIADA DA ESCOLA ONDE TRABALHAVA

JULIANA DIÓGENES-LIMA

Arminda tinha acabado de entrar no Liceu, para o antigo 5.º ano – equivalente ao atual 9.º ano de escolaridade – quando ocorreu o 25 de Abril. Ainda se lembra: meninas de um lado, rapazes do outro, todos usavam batas brancas, e era constante a falta de professores devido às greves que se verificavam. Apanhou a transição para o chamado «ensino unificado» nos 6.º e 7.º anos, equivalentes ao 10.º e 11.º anos de escolaridade, na mesma altura em que começou a trabalhar como *baby-sitter*, aos 15 anos. A mãe sempre lhe disse que iria tirar Enfermagem ou ser professora primária. Vinda de uma família de professores primários – incluindo a avó e todas as tias – Arminda rejeitou, a princípio, a ideia de seguir os passos dos familiares. O curso do Magistério Primário «estava fora de questão», embora todos dissessem que tinha jeito para ser educadora de infância. Com a abertura de uma escola de formação de educadores ao lado do Liceu, numa casa que achava bonita, chegou a candidatar-se ao concurso de admissão, mas não foi aprovada por duas décimas. Na altura, aos 21 anos, ouviu falar da Escola João de Deus, na capital. A mãe insistiu para que fizesse o exame de admissão e Arminda foi aprovada: «Então, toda a minha vida mudou para Lisboa e foi o meu renascer».

Ao entrar na escola de educadores em Lisboa, em 1983, teve a oportunidade de viver a vida de estudante na capital, fez grandes amigas e adorou a experiência. Regressou à terra natal para fazer o estágio no terceiro ano, numa escola «maternal» privada, e deu início ao seu percurso profissional. Tentou trabalhar numa escola João de Deus da região, mas não ficou, devido a questões de saúde, uma vez que a instituição funcionava num parque e ela adoecia frequentemente. Trabalhou ainda numa escola de freiras, com crianças mais pequenas, uma experiência que detestou. Em 1985-86, acabou por regressar à escola privada, onde tinha estagiado, para trabalhar com os chamados «prolongamentos de horário»,

tendo-se mantido lá durante mais 12 anos: «Arranjaram-me uma vaga. Havia falta de educadores, havia muitas crianças. Continua igual agora, porque as privadas têm muito mais crianças do que as públicas. Porque será? Agora, as públicas já apoiam mais os pais, mas naquela altura não davam grande apoio». Enquanto trabalhava, foi incentivada por um professor, amigo da família, a candidatar-se à licenciatura em Educação.

Após concluir o curso, em 1996, tornou-se na primeira licenciada da escola onde trabalhava na altura. No ano seguinte, candidatou-se ao ensino público e, em 1997, foi colocada numa escola na região Centro, perto da sua terra natal. Arminda começou a trabalhar num Jardim de Infância, mas o seu perfil autodidata levou-a mais longe: incentivada por uma colega que trabalhava na delegação escolar – um órgão que fazia a ligação entre o Ministério da Educação e os professores colocados –, candidatou-se para ser representante do pré-escolar e do 1.º Ciclo, tendo sido aprovada. Em 1998, começou a trabalhar na gestão de processos administrativos, sempre entre reuniões: «Ali começa o meu percurso de vida diferente, na realidade, porque eu poderia ter ficado só numa sala de aula ou no jardim de infância». Foi também nessa altura que a sua escola passou a integrar um agrupamento – modalidade organizativa escolar entretanto criada. Mais de uma década depois, diz Arminda, apareceriam os «mega agrupamentos».

Após uma década a trabalhar na delegação escolar, voltou à escola em 2010, para a formação de adultos, com turmas de diferentes anos de escolaridade. Arminda, que começou a trabalhar aos 25 anos, chegaria ao topo da carreira com 22 anos de serviço e poderia reformar-se aos 55, «se não fosse a maldita reforma da Maria de Lourdes Rodrigues». Viu os sonhos caírem por terra e ainda ficou com a carreira congelada. O mestrado que tinha feito no início dos anos 2000 também demorou a ser reconhecido, mas, uma vez validado, ganhou pontos acima dos colegas para permanecer onde estava: «A única coisa boa foi que, ao ser professora titular aqui (na mesma escola da região Centro onde já trabalhava), fiquei efetiva e comecei a pertencer ao quadro do agrupamento». Por gostar de envolver pessoas, investia em estratégias inovadoras para motivar os estudantes da componente profissional, onde lecionava. Gostou de trabalhar com perfis etários mais velhos no ensino noturno, uma experiência que lhe trouxe perspetivas diferentes, contrastando com o trabalho com crianças pequenas, a que estava habituada. Em 2012, entretanto, regressou ao jardim de infância, onde permanece há mais de uma década. Poder contribuir para a autonomia e o desenvolvimento das crianças dá-lhe uma enorme satisfação. No entanto, nota mudanças no perfil das crianças: chegam à escola cada vez mais novas, o que não considera necessariamente positivo.

Ao olhar para trás, Arminda não sabe dizer se sente realização profissional. Na verdade, pensa que, se pudesse voltar atrás, teria tirado um curso de Medicina ou de Direito. Aos 60 anos, como coordenadora de uma escola, sente-se insatisfeita com a situação, pois ainda terá de trabalhar mais sete anos até à reforma. Se pudesse escolher, gostaria de se envolver na transição digital entre os educadores do pré-escolar. É contra a proibição de telemóveis e computadores nas escolas e adoraria participar no processo de digitalização nos anos que lhe restam até à reforma: «Meto-me nisso! É a minha praia».

GINA: INICIATIVA, ARTE E SUSTENTABILIDADE – NA SUA SALA NÃO ENTRAM MATERIAIS PLÁSTICOS

MARGARIDA MARTA

A Gina iniciou o seu percurso profissional como educadora de infância em 1981, mas a sua escolha inicial era Belas Artes. Percorreu o país, de sul a norte e de norte a sul, o que tornou difícil acompanhar o marido e manter a família unida, mas fê-lo com espírito aberto, enriquecendo o seu trajeto de vida ao conhecer outras realidades, pessoas e saberes.

Nesse espírito de procura, deixou o lugar onde tinha sido colocada e viajou para outro sítio onde o espaço do jardim de infância não tinha nada. Mas não cruzou os braços. Construiu os seus materiais pedagógicos, já influenciada pelo modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM) e algumas influências do High Scope.

Na sua narrativa, coloca a ênfase no modo como foi sempre bem acolhida nos diversos contextos e como ela própria passou a acolher as educadoras mais novas, não em idade, mas na rede pública da educação pré-escolar. Salienta as fragilidades de conhecimento que trazem, incluindo o desconhecimento dos documentos orientadores e das brochuras, nomeadamente da avaliação.

Foi sempre bem acolhida, de uma forma muito afetiva, para que nada lhe faltasse e pudesse estar mais próxima da sua família. Atualmente, considera que o acolhimento é mais profissional, como se se tratasse de uma passagem de testemunho, já que está quase a terminar a sua carreira como educadora de infância, sempre movida pela curiosidade, pela paixão pela educação, pelas artes e também pelas questões ambientais – na sua sala não entram materiais plásticos. Conta, inclusive, que as crianças não levam mochilas, mas um «talego» [um saquinho feito de pano com um desenho eleito pelas crianças e o nome do jardim de infância] onde levam o lanche. Uma forma de sensibilizar as famílias e a comunidade para a sustentabilidade.

O seu percurso profissional pauta-se pela sua participação nos CAE – Centros de Área Educativa, na Direção Regional de Educação, onde deu muita formação a educadores de infância e a auxiliares de educação. Daí ter tirado o curso de supervisão pedagógica. Pertenceu à direção da APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância, que muito contribui para a valorização da educação de infância. Integrou e coordenou equipas de educação especial, já de regresso à sua base no Alentejo, e agora, na etapa final, foi eleita para o Conselho Municipal de Educação – a voz de uma educadora de infância é muito importante.

Revê este caminho fora do jardim de infância como oportunidade de conhecer outros saberes, pedagogos, investigadores, que foram impactantes para a sua vida. Também reconhece o seu contributo nesses contextos pelos saberes que construiu ao longo da carreira numa perspetiva de valorizar e dignificar o ser educadora de infância. Hoje, ouve-se muito, quer políticos, quer outras entidades, lembra a educadora Gina, dizer que os outros níveis de ensino deviam aprender e olhar para a educação pré-escolar, mas em todos os casos é necessária intencionalidade educativa.

A certa altura do seu relato, Gina fala de um caminho de muitas leituras, de experimentação, de reflexão, para ser melhor profissional e, dessa forma, conseguir o melhor para as crianças. Em cada ano letivo, as crianças têm as suas características próprias que é preciso respeitar, e a aprendizagem profissional ao longo da vida pode ajudar a manter a motivação pela profissão.

O seu percurso foi interrompido por dois anos, por motivos de doença, e regressou com a ideia de ficar a trabalhar na sua sala onde ainda hoje está. Mas a sua vontade de fazer mais pela educação pré-escolar levou-a a aceitar o convite para a coordenação do departamento.

A certa altura interroga-se pelo facto de antigamente serem identificadas muitas crianças com trissomias e, agora, muitas com autismo. Considera importante estudar estas questões.

Nestes últimos doze anos, trabalha num TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) onde identifica dificuldades de trabalhar com as famílias devido à sua diversidade: pessoas com rendimento mínimo, pais presos, toxicodependentes, desempregados, mas também médicos, advogados, engenheiros, com visões diferentes do que é ser criança – e as crianças são iguais independentemente do seu estatuto social. Também, ao nível das colegas, há divergência sobre a forma de gerir este problema, o que contribui para a falta de união e para uma certa desestabilização do grupo profissional.

Ainda ao nível das famílias sente que os pais não têm tempo para escutar as crianças. Como vêm cansados da sua atividade laboral é mais fácil entregar-lhes o iPad, o telemóvel, porque assim ficam «arrumados» e não fazem barulho. Por

isso, as crianças têm necessidade de ser escutadas e, ao contarem as novidades no jardim de infância, fazem-no de forma prazerosa e feliz.

Na narrativa de Gina fica visível a importância da valorização do espaço exterior e da permeabilidade pedagógica entre a sala de atividades e o exterior. Como o espaço exterior da escola atual, apesar de ser uma escola nova, não tinha nada que promovesse o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, pediu a colaboração das famílias e da autarquia, participou no projeto «*outgoing*», demonstrando mais uma vez a sua força de lutar por melhores condições para as crianças. Acredita que as árvores, as flores, o ambiente exterior, inspiram as crianças para as artes, o que tem influência na atividade pedagógica.

Salienta com saudade as itinerâncias pelas aldeias onde não havia crianças suficientes para abrir uma sala. Nas itinerâncias, identificavam-se crianças em idade de frequentar o jardim, mas que não iam. Diz que seria bom voltar à itinerância em vez de fechar salas quando não há crianças e não fazer mais nada.

Não é uma educadora de infância de fichas e de avaliação por fichas que nada se relacionam com o percurso de desenvolvimento e aprendizagem da criança. A sua lógica de ação tem por foco o «diário de grupo», onde crianças, famílias e profissional dão a sua opinião, sendo essa apreciação reinvestida na ação pedagógica.

É uma educadora de infância feliz e tem pena de deixar de o ser, mas a idade também traz algumas condicionantes – a redução das cinco horas letivas não resolve tudo e em alguns casos é uma falácia.

Um aspeto que a deixa incomodada é não ser contado o serviço (ao tempo da entrevista) às educadoras de infância da creche, deixando-as numa posição desigual, quando sabemos que os primeiros três anos são cruciais na vida da criança. Trata-se de um longo percurso profissional, pautado por investimento, pela resiliência e pela ideia de que o melhor são as crianças.

GRACINDA: GUARDA ATÉ HOJE A MALA DE VIAGEM

JULIANA DIÓGENES-LIMA

No início da sua trajetória profissional, Gracinda era quase como um caixeiro-viajante: andava de jardim de infância em jardim de infância a substituir colegas. Dessa época, guarda até hoje a mala de viagem que, de tanto ser usada, já estava repleta de objetos que a acompanhavam na rotina. Para ela, a mala é uma metáfora da instabilidade da carreira docente, que lamenta ter-se mantido até aos dias de hoje, mesmo após tantos anos. Há quase duas décadas, porém, Gracinda estabilizou numa escola no Norte Alentejano, onde permaneceu pouco mais de um ano na sala do pré-escolar, tendo depois transitado para o então Conselho Executivo. Ficou responsável pela coordenação dos projetos da escola.

Natural do Alentejo, era a caçula da família. Quando terminou o 9.º ano, os pais não queriam que continuasse a estudar, pois isso implicaria mudar-se para fora, e tal oportunidade não havia sido dada às irmãs mais velhas. Curiosamente, foi a irmã do meio, que sempre desejou estudar mais, quem convenceu os pais a deixá-la prosseguir os estudos numa das maiores cidades da região. A condição imposta pelos pais foi permanecer nessa cidade e frequentar um curso de três anos. As opções na altura eram Educação de Infância, 1.º Ciclo e Enfermagem. Por eliminação, optou por educação de infância, embora não soubesse muito sobre o trabalho aí desenvolvido. Contudo, apaixonou-se pelo curso de imediato: «Entrei por exclusão de partes, mas foi paixão à primeira vista, mesmo».

Terminou o curso em julho de 1986 e começou a trabalhar no ano letivo seguinte (1986-87). Tinha 21 anos quando teve a primeira experiência profissional numa aldeia muito pequena. Apesar do estágio, sentiu-se completamente assustada ao enfrentar pela primeira vez uma sala cheia de crianças. Desde o início, porém, sentiu-se bem acolhida e integrada pelos colegas e reconhece que aprendeu muito com a prática. Um episódio marcante foi o ano em que passou a trabalhar na sua terra natal: «Fui ser educadora numa terra que me viu nascer

e crescer». Considera que cresceu bastante enquanto educadora nessa altura, sobretudo por conhecer os pais e mães dos alunos, o que facilitou o trabalho com as famílias – uma das vertentes que mais aprecia na educação de infância. Mantém contacto com essas crianças até hoje. Depois dessa experiência, passou anos a saltitar entre escolas.

Aos 25 anos, casou-se e, perto dos 30, decidiu engravidar. Foi então convidada por um padre para trabalhar como educadora num ATL do centro paroquial, onde ficou durante sete anos, tendo a oportunidade de trabalhar com crianças dos 3 aos 18 anos. Este período foi muito intenso, mas também muito enriquecedor. Apesar do trabalho exigente, conciliou as responsabilidades no ATL com os cuidados ao filho, então bebé. Foi também nessa altura que recebeu a notícia de que seria colocada como efetiva em Trás-os-Montes. A ideia assustou-a inicialmente, pois a escola ficava longe da sua rede de apoio e o filho ainda era pequeno. Decidiu concorrer novamente no ano seguinte e foi colocada numa escola mais próxima, no Norte Alentejano, onde está há 19 anos, usufruindo de uma estabilidade que considera uma sorte e onde pretende reformar-se.

Gracinda ocupou vários cargos de gestão escolar, incluindo a presidência do Conselho Geral. Atualmente, é subdiretora, mas admite que é o cargo que menos aprecia. Como coordenadora de projetos e formadora de Cidadania no agrupamento, está afastada das salas de aula há quatro anos. Apesar de ter ambições em outras funções, confessa sentir falta do contacto com as crianças: «Não gosto de perder o contacto com os meninos, porque gosto muito deles».

As experiências acumuladas ao longo dos anos deram-lhe uma dupla perspetiva sobre as mudanças no sistema educativo, enquanto educadora e gestora. Como educadora, observa uma evolução positiva nas condições físicas das escolas, desde os materiais de trabalho às instalações mais adequadas. Critica, no entanto, o aumento da burocracia e a constante mudança de diretrizes, que dificultam a consolidação de boas práticas. Também aborda a avaliação docente, que considera injusta e geradora de tensões devido ao sistema de quotas.

Quando se define enquanto profissional, reconhece que é uma tarefa difícil, mas considera-se pouco acomodada. Questiona frequentemente as suas práticas e reflete se são as mais adequadas para cada criança. Valoriza a humildade de reconhecer os próprios erros, aceitando-os como parte do crescimento profissional. É apaixonada pela inovação e pelo desafio, procurando sempre novas formas de estimular as crianças e superar dificuldades. Gracinda aprecia, particularmente, trabalhar com grupos mais desafiantes e partilha episódios que ilustram a sua abordagem pedagógica.

Uma história marcante foi a de um menino de três anos que a confrontou sobre a injustiça de não receber um prémio por ter estado ausente devido a doença. Em vez de desconsiderar a reclamação, Gracinda criou uma nova regra e ensinou a turma sobre justiça e flexibilidade. Noutra ocasião, um aluno esquerdino relatou dificuldades ao escrever. Gracinda, inicialmente cética, pesquisou sobre o tema e validou as dificuldades apontadas. Estes episódios refletem o seu compromisso com uma pedagogia baseada na escuta ativa e na constante autoavaliação.

Para ela, educar é um ato de reflexão, reinvenção e conexão com o mundo infantil. Reconhece que é exigente, tanto consigo mesma como com os alunos, mas acredita no potencial de cada criança. Embora saiba que, por vezes, deveria dar-lhes mais tempo, procura equilibrar a rotina com a introdução de novidades. Acredita que o papel do educador é criar um ambiente rico em experiências diversificadas, respeitando o ritmo e as necessidades de cada criança.

Gracinda lamenta a desvalorização do papel docente, que tem contribuído para a falta de profissionais, mas insiste na importância de transmitir uma visão positiva aos jovens que escolhem esta carreira. Inspirando-se em Paulo Freire, defende o «esperançar» como um verbo de ação: agir, transformar e acreditar no impacto profundo que o professor pode ter na vida de uma criança.

GUIOMAR: «EDUCAR
É MUITO MAIS
DO QUE ENSINAR,
É TRANSFORMAR VIDAS»

LEANETE THOMAS DOTTA

Guiomar, educadora de infância com mais de 45 anos de experiência profissional no ensino, teve uma trajetória de vida e profissional rica e multifacetada, marcada por desafios e conquistas. Nasceu num contexto de valores tradicionais, desde muito nova sentiu-se atraída pelo mundo da educação. O seu percurso como professora começou em Angola, em 1974, quando tinha concluído o 7.º ano do liceu. A oportunidade surgiu num colégio particular dirigido por uma mãe, que viu em Guiomar um grande potencial para lidar com crianças e jovens. A mãe era uma figura exigente, mas também uma mentora que a ajudou a encontrar o caminho na profissão. Guiomar, por sua vez, mergulhou na experiência com entusiasmo e coragem. Apesar da sua inexperiência formal, rapidamente se destacou pela forma como conduzia as aulas e se conectava com os alunos.

Angola, à época, vivia momentos de instabilidade política e social e o ambiente escolar não era alheio a essas tensões. Sem muitos recursos, Guiomar soube improvisar, utilizando a criatividade e a intuição para transmitir o conhecimento de maneira significativa. Guiomar procurou sustentar a sua prática aprendendo onde fosse possível – um exemplo foi a sua participação num curso de formação oferecido por rádio. A formação estava inserida num programa para alargar a alfabetização em Angola e, apesar de ser precária, podia ser considerada como uma prática inovadora para a época.

Após dois anos de dedicação e trabalho intenso no colégio, o 25 de Abril trouxe grandes mudanças na sua vida. Determinada a permanecer em Angola por mais algum tempo, Guiomar optou por se casar e assim tentar manter a sua independência naquele contexto desafiador. No entanto, a situação política do país deteriorou-se rapidamente e Guiomar viu-se obrigada a deixar Angola e recomeçar em Portugal, em 1976.

Guiomar carregava desde jovem o desejo de se tornar educadora de infância. A profissão fascinava-a, mas, em Angola, a formação para educadoras era oferecida apenas em Luanda e seu pai, um homem conservador, não permitiu que ela fosse estudar na capital. Para ele, Luanda representava um ambiente de riscos, associado à crescente liberdade social, algo incompatível com os valores tradicionais que ele defendia. Guiomar acatou a decisão do pai e permaneceu no interior, lecionando como professora, mas nunca apagou o seu desejo de ser educadora de infância e, ao chegar a Portugal, esse sonho voltou a ganhar força.

Quando chegou, Guiomar encontrou um país em ebulição pós-Revolução dos Cravos, em que a sociedade passava por mudanças profundas e o setor da educação estava num momento de reorganização. Guiomar, por sua vez, enfrentava também desafios pessoais: grávida e, em breve, mãe de sua primeira filha, ela sabia que precisaria de conciliar as suas responsabilidades familiares com o desejo de construir uma carreira. Foi quando viu a oportunidade de concretizar o seu desejo de ser educadora de infância.

Procurando saber sobre cursos, Guiomar obteve informações positivas sobre a Escola de Educadoras Paula Frassinetti, uma escola conhecida pela excelência na formação de educadoras de infância. Em junho de 1977, ela foi a uma entrevista de admissão. O dia foi longo, Guiomar esperou pacientemente numa fila desde manhã até meio da tarde. Finalmente foi atendida pela madre que dirigia a escola. Apesar da gentileza com que foi recebida, o processo de admissão foi rigoroso. Durante a entrevista, a madre solicitou a Guiomar o seu certificado de casamento, como forma de saber se a gravidez havia ocorrido antes ou depois do matrimónio. Explicou, com clareza, que a escola era uma instituição de educadoras católicas, e uma gravidez fora do casamento seria motivo para a não aceitação. Guiomar, com firmeza, assegurou que havia casado em Angola antes de engravidar e que tinha consigo o documento do casamento. Além disso, a madre solicitou uma testemunha que confirmasse a idoneidade e o bom comportamento de Guiomar. Inicialmente, ela não soube quem poderia cumprir esse papel, pois ainda não conhecia muitas pessoas em Portugal. Foi então que se lembrou de um documento que trazia consigo, emitido pelas madres do colégio onde trabalhara em Angola, documento este que dispensou a necessidade de outra testemunha.

Guiomar foi aprovada na entrevista e começou a sua formação na Escola Paula Frassinetti, uma escola que se tornaria um marco importante em sua vida. Apesar das dificuldades, a instituição mostrou-se um lugar de acolhimento e suporte. Em novembro daquele ano, Guiomar deu à luz a sua filha, em pleno período de provas do primeiro ano do curso. A madre, mostrando o carinho que

a escola nutria por ela, foi a primeira pessoa a visitá-la no hospital e chegou a sugerir o nome para a menina.

As aulas na Escola Paula Frassinetti eram intensas e desafiadoras, exigindo que Guiomar aprendesse conceitos teóricos, metodologias e práticas pedagógicas que iam além da sua experiência anterior. Para ela, o curso era mais do que uma qualificação formal – era uma oportunidade de transformar a sua abordagem ao ensino, construindo uma base sólida que lhe permitiria inovar e impactar mais profundamente as crianças com quem trabalharia no futuro.

No entanto, conciliar os estudos com a maternidade trazia desafios acrescidos. Muitas vezes, Guiomar levava a sua filha para as aulas, o que, embora incomum, evidenciava a sua prioridade em manter a conexão com a filha enquanto avançava na sua formação.

A prática pedagógica, componente essencial da formação, proporcionou-lhe os primeiros contactos formais com a realidade da educação de infância em Portugal. Essas experiências foram reveladoras, pois mostraram que, mesmo com a sua bagagem anterior, havia muito a ser aprendido sobre a diversidade de contextos escolares e as necessidades específicas das crianças. Guiomar percebia a formação como um momento de reconstrução de si mesma, onde unia a paixão pelo ensino às ferramentas práticas e teóricas que lhe permitiriam aprimorar a sua atuação.

Guiomar começou a sua carreira profissional como educadora de infância em instituições privadas de solidariedade social. Logo nos primeiros meses como educadora, Guiomar percebeu que a realidade do trabalho era bem diferente do que havia idealizado. As crianças sob seus cuidados vinham, muitas vezes, de contextos socioeconómicos desafiadores e o papel da educadora ia muito além de ensinar. Era necessário criar um ambiente acolhedor, onde as crianças se sentissem seguras e valorizadas. Para isso, Guiomar investia na criatividade, improvisando materiais e atividades que pudessem mobilizar as crianças, mesmo com recursos escassos.

Guiomar também enfrentou o desafio de ganhar a confiança das famílias. Muitos pais viam a educação de infância apenas como um lugar para deixar os filhos enquanto trabalhavam. Com paciência e dedicação, Guiomar trabalhava para mostrar a importância do desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida, promovendo reuniões com os pais e incentivando uma maior participação deles na vida escolar das crianças.

Ao longo do tempo, a sua dedicação começou a ser reconhecida. Guiomar não apenas conquistava o carinho das crianças, mas também o respeito dos colegas e superiores. Foi convidada a assumir papéis de liderança, incluindo a coordenação pedagógica em algumas instituições. Nesses cargos, ela teve a

oportunidade de implementar mudanças significativas, organizando as práticas pedagógicas e promovendo uma abordagem mais estruturada para a educação de infância.

Entretanto, ainda no final da década de 1980, Guiomar foi sentindo necessidade de ampliar e aprofundar a sua formação, o que a levou a ingressar na Licenciatura em Ciências da Educação e logo depois no Mestrado, também em Ciências da Educação. A sua experiência prática e a sua profunda dedicação às crianças, aliadas à formação acadêmica, permitiram que a sua visão pedagógica se aprofundasse ainda mais, permitindo-lhe desenvolver uma abordagem singular.

Em 1992, Guiomar decidiu ingressar no ensino oficial motivada pelo desejo de novos desafios e pela possibilidade de alcançar uma maior estabilidade financeira. A sua determinação e a sua excelência acadêmica garantiram-lhe boas colocações no concurso público, mas ainda assim esteve sujeita às complexidades das deslocções geográficas. A dedicação que demonstrava no trabalho fez com que fosse requisitada para abrir novos jardins de infância, vindo então para mais perto de casa.

No ensino oficial, Guiomar encontrou uma diversidade ainda maior de contextos sociais e culturais entre os alunos, o que tornava o diálogo com os pais fundamental. Ela promovia reuniões regulares, não apenas para informar sobre o progresso das crianças, mas também para conscientizar os pais sobre a importância da educação de infância e sobre como poderiam apoiar o desenvolvimento dos filhos em casa. Essa abordagem ajudou a criar uma rede de apoio entre a escola e a comunidade, fortalecendo os laços e promovendo um ambiente mais colaborativo.

A prática pedagógica de Guiomar foi marcada por uma combinação de criatividade, sensibilidade e dedicação, que se refletia em todas as suas ações como educadora. Para ela, o ambiente de aprendizagem tinha que ser acolhedor e estimulante. Transformava a sala de aula em cenários temáticos, utilizando materiais reciclados e promovendo atividades que envolviam as crianças na construção dos seus próprios recursos educativos. Contava histórias de forma cativante, utilizando objetos, entoações e gestos, e transformava tarefas do dia a dia em jogos e desafios que ensinavam conceitos de forma prática e divertida.

Seu compromisso com a inclusão era evidente na sua abordagem individualizada, criando estratégias específicas para integrar alunos com necessidades especiais, como aprender linguagem gestual para comunicar com uma criança surda ou introduzir objetos sensoriais para provocar o interesse de uma criança com autismo. Outra marca da sua prática eram as saídas pedagógicas, que ela via como uma extensão indispensável da aprendizagem. Planejava cuidadosamente

visitas a museus e outros espaços culturais, garantindo que as crianças conectassem os conteúdos da sala de aula e o mundo real.

A constituição dos agrupamentos escolares, para Guiomar, trouxe mudanças que resultaram numa perda significativa da autonomia dos educadores. A necessidade de pedir autorização para tudo trouxe desafios acrescidos às suas práticas, mas não a impediu de priorizar sempre os interesses das crianças. Para exemplificar esta perda de autonomia, Guiomar dá um exemplo: Certa vez, ao perceber o interesse de seus alunos de três anos por patinhos, decidiu proporcionar uma experiência prática e enriquecedora. Foi à feira e comprou dois patinhos. «Eu nunca compro só um, porque acho que a companhia faz falta», explicou. Quando trouxe os patinhos para a escola, o gesto encantou os alunos, mas gerou grande polêmica num dos órgãos de gestão do agrupamento. Guiomar foi questionada por ter tomado a iniciativa sem passar pela aprovação do órgão. A educadora justificou que o interesse das crianças era a sua prioridade e que as necessidades pedagógicas não poderiam esperar. Guiomar lembra-se dessa experiência com humor, destacando como vê o seu compromisso com a aprendizagem significativa e o seu esforço de sempre atender à curiosidade das crianças, mesmo diante de desafios no processo.

Para Guiomar, a criação dos agrupamentos resultou numa sobrecarga administrativa para os professores e gestores, desviando o foco do trabalho pedagógico. Essa burocratização, em sua visão, afastou muitos professores da prática criativa e colaborativa que ela tanto defendia. Apesar disso, reconhece que os agrupamentos poderiam ser mais eficazes se houvesse um esforço maior para promover a articulação pedagógica entre Ciclos, algo que ela sempre considerou importante, mas que nem sempre era realizado na prática.

Guiomar valoriza as relações com os colegas por serem fundamentais para o trabalho pedagógico, destacando momentos de camaradagem, apoio mútuo e troca de experiências que enriqueceram a sua prática. No entanto, também reconhece desafios, como a resistência de alguns colegas à inovação e ao trabalho colaborativo, além da cultura de isolamento em certas escolas. Apesar disso, ela sempre procurou o diálogo e a cooperação, acreditando que essas interações, mesmo com tensões ocasionais, são oportunidades de aprendizagem e crescimento profissional.

Guiomar critica a ampliação da idade de reforma dos professores, destacando o impacto do desgaste físico e emocional acumulado na carreira. Para ela, a medida desconsidera a realidade da profissão, desmotiva os docentes e afeta a qualidade do ensino, especialmente entre os mais velhos. Defende que o sistema deveria investir na valorização docente ao longo da carreira, com melhores condições de trabalho e incentivos, garantindo uma educação mais eficaz e justa.

Apesar das adversidades enfrentadas, Guiomar mantém uma visão apaixonada e comprometida com a educação, lamentando, contudo, que, mesmo ao final da sua carreira, a escola ideal – uma extensão do jardim de infância, baseada em interações humanas e na criatividade – ainda não se tenha concretizado. A sua trajetória reflete uma dedicação inabalável à educação e uma crença firme no potencial transformador do brincar e da autonomia pedagógica.

Hoje, Guiomar olha para a sua trajetória com gratidão, consciente de que a sua contribuição vai além de um currículo ou função. A sua história é a de uma educadora apaixonada, que moldou a vida de muitas crianças e colegas, e cuja dedicação permanece um exemplo inspirador de compromisso com a educação e com o desenvolvimento humano.

HORTÊNCIA: «TENHO
LUTADO TODA A VIDA PARA
TER UMA ESCOLA FELIZ –
A ESCOLA DEVIA SER UM
SÍTIO ONDE SE ENTRA E DE
ONDE NÃO SE QUER SAIR»

JULIANA DIÓGENES-LIMA

Se dissessem à Hortência, quando ela tinha 18 anos, que seria educadora quando crescesse, teria negado. Hoje, aos 64, com 43 anos de serviço, já se poderia reformar, mas decidiu continuar, por considerar que não é preciso um grande esforço físico para trabalhar e porque também gosta: «Estou mortinha para me reformar, mas gosto». Além disso, sente que os miúdos gostam dela, da forma como trabalha, e a própria Hortência acredita no trabalho que faz. Ao escolher a profissão, quase foi para Arquitetura, mas não se arrepende de ter optado pelo ensino. Pelo contrário, divertiu-se imensamente com a carreira escolhida – acha que, se tivesse seguido para outra área, não teria conseguido ser tão boa como é enquanto educadora.

Nascida em Angola, morou parte da infância e da adolescência numa aldeia em Braga. Era o início da década de 1970 e não havia rede pública de ensino, nem jardins de infância com facilidade. Tampouco o acesso à escola era facilitado. Hortência entrou na escola aos quase oito anos, já a saber fazer contas de matemática e a ler. Foi a primeira pessoa da família a ter feito o liceu completo. Sentia que tinha jeito para a matemática, mas passou a odiar a escola, em parte porque um professor – e também diretor do colégio – batia muito nos alunos, o que ela não suportava.

Para fazer a sua formação profissional, mudou de concelho, mas continuou no norte do país. Frequentou uma escola de educadoras, onde sente que adquiriu mais conhecimentos do que não se deveria fazer enquanto educadora do que sobre aquilo que se deveria fazer. Trabalhou num Jardim de Infância no mesmo concelho durante quatro anos, com turmas de 25 crianças. Hortência, que não teve em criança uma escola muito feliz ou divertida, procurou tornar o quotidiano dos seus alunos do pré-escolar mais dinâmico. Para ela, as crianças pequenas representam a curiosidade: «A curiosidade é que nos dá o impulso.

Uma pessoa que é curiosa não quer dizer que seja cusca, que queira saber da vida dos outros». Lembra uma vez em que, para ajudar as colegas que estavam atrapalhadas com a visita da inspeção, planejou toda a semana e respectivas atividades no pré-escolar.

Entre uma citação e outra de Aristóteles e Miranda Santos, ela própria medita sobre o papel da escola na educação infantil: «A escola também educa, porque se a criança só tiver o modelo dos pais, nós nunca evoluímos». E acrescenta: «Quanto mais diversificados forem os contextos onde a criança se movimenta, maior é o potencial de desenvolvimento». Na opinião dela, a educação pré-escolar não pode ser escolarizada, pois vai além da escola em si – ou seja, a escola faz parte da educação, mas não a define.

Ao longo da carreira, teve crianças com toda a espécie de necessidades educativas especiais, e defende que todas devem estar no contexto de sala de aula: «Acho giro porque eu nunca quis a educação especial, mas eles acabam sempre por me vir ter às mãos, [estão] sempre a tentar enfiá-los na [minha] sala». Com o apoio de terapeutas, já chegou a ponderar sobre formas diferentes de ensinar para crianças com diferentes necessidades especiais – para ela, cabe ao educador parar para pensar como é que eles vão aprender.

A prática pedagógica de Hortência é marcada pela criatividade, o que a transforma numa educadora fora da caixa. A educadora é, inclusive, a favor do que chama de «bagunça organizada» – tudo para estimular a criação, ainda que seja somente alterar a disposição da sala. Um episódio que a marcou neste sentido foi uma conversa com a mãe de uma aluna. A mãe, psicóloga clínica, entrou no jardim de infância e disse-lhe que o tinha escolhido para a filha por ser o único que, quando se entrava, ficava numa área aberta, onde se viam as quatro áreas de desenvolvimento: «E fui assim: ‘até que enfim tive alguém que entendeu exatamente’».

Defensora de mudanças escolares, ela propõe, por exemplo, a retirada da avaliação docente. Não concorda com as aulas assistidas, pois diz que quem as assiste «não percebe nada daquilo que se passa», além de já levar ideias preconcebidas. Além disso, sente que falta respeito pelos docentes de modo geral: «Às vezes não se respeita muito quem se tem à frente». Também é crítica da crescente mecanização do ensino, que causa uma perda na espontaneidade e na liberdade características da infância, do cair, do sujar... Critica o atual 1.º Ciclo, por achar que nele as crianças são ainda muito formatadas e sofrem pressão para terem notas – e considera que essa é a fase mais poderosa da escola.

A educadora vê o aluno como um projeto de vida, que, como tal, precisa de ser preparado. Gosta de afirmar que não educa para o futuro, mas sim que educa o futuro: «O futuro são eles! O futuro é a pequenada». Ao comparar o perfil da

criança de hoje com o de outrora, quando iniciou a carreira docente, nota várias diferenças. Por exemplo, a criança de hoje possui mais conhecimento desde cedo, graças ao acesso a diversas fontes de informação, incluindo audiovisuais. Quando Hortência era criança, não via televisão, pois diziam que fazia mal aos olhos – ela nasceu no ano da chegada da televisão a Portugal. Hoje, no entanto, as crianças têm maior acesso à informação e, na opinião da educadora, estão mais ávidas de aprender, uma vez que acedem, querem entender. No entanto, falta-lhes quem lhes explique. Por isso, Hortência acredita que é fundamental, no jardim de infância, o educador dar confiança para que as crianças procurem o conhecimento e, assim, possam ser ajudadas. Apesar do grande volume de informações de que dispõem, as crianças têm dificuldades em descodificá-las, o que pode estar relacionado com a instabilidade emocional dos mais novos. Além disso, critica a ênfase excessiva no estudo para a obtenção de boas notas, em detrimento da vivência escolar. De maneira geral, ela considera que não são as crianças em si que mudaram, mas sim as condições em que estão a crescer: cada vez mais isoladas e sobrecarregadas por informações que não conseguem processar adequadamente.

Como resultado da experiência negativa que viveu quando frequentava a escola enquanto menina, sente que tem como missão de vida tornar o contexto escolar mais harmonioso e agradável: «Aquilo por que tenho lutado toda a vida é para ter uma escola feliz, porque acho que a escola devia ser um sítio onde se entra e não se quer de lá sair». Na opinião dela, hoje, por comparação com o tempo em que frequentava a escola, as condições para uma escola feliz existem: «Hoje a criança é mais bem tratada, é mais fácil até desenvolver-se, porque não tem fome, tem mais higiene, tem mais tudo ...e tornam-se até mais bonitos, porque a alimentação também ajuda, porque uma pessoa com fome não faz mais nada, não é? Hoje nós temos acesso a coisas boas». A educadora lamenta, entretanto, que hoje a escola não seja melhor do que poderia ser, tendo em conta as condições e os recursos disponíveis. Hortência considera que se caiu em rigidez e que se esqueceu da parte essencial: a razão de educar.

LUÍSA: «EU TRABALHAVA
MUITO, MUITO, COM TODA
A COMUNIDADE, DE MANHÃ
À NOITE»

FÁTIMA PEREIRA

Luísa é educadora de infância e, embora tenha uma experiência anterior, iniciou a carreira profissional em 1984.

Em 1978, no pós-25 de Abril e em pleno período de transformações sociais e culturais vividas com grande intensidade, Luísa, que vivia em Lisboa, acabaria por «rumar ao sul»: «O meu marido foi, na altura, um dos convidados a vir para o Alentejo trabalhar nos Gabinetes de Apoio Técnico, portanto, seriam os Gabinetes que iriam lançar toda aquela parte de saneamento básico, estradas [...] e, nessa febre, eu venho também para o Alentejo. Venho nessa febre para o Alentejo para participar, para fazer qualquer coisa... andava-se muito na parte das alfabetizações, tudo isso... para regressarmos a Lisboa mais ou menos ao fim de dois anos [...] O que é que acontece? Não havia Jardins de Infância aqui, não havia nada, um dos colegas do meu marido, portanto, que estava no Gabinete, era um dos arquitetos, era casado com uma francesa, que era educadora de infância, em França...». Enfim, com o apoio da Câmara Municipal instalaram um Jardim de Infância, numa casa já ocupada por uma associação, onde Luísa trabalhou durante quatro anos. Essa experiência revelar-se-ia decisiva para a sua opção pela profissão de educadora de infância.

Realizou o curso no Magistério Primário de Beja, que lhe permitiu «ficar logo colocada no Cabo Sardão, concelho de Odemira, num sítio que se chama Cavaleiro, como educadora de infância agregada, portanto, eu passei logo para... fui logo colocada no dia um de setembro [...] e trazia atrás de mim os quatro anos que, no fundo, foram os grandes quatro anos, também, da minha formação». Nos primeiros anos de trabalho levava com ela o filho «que era muito pequenino, a minha outra filha ficou com o meu marido [...] porque eu faço o curso já com eles, não é?».

No segundo ano, Luísa passa à situação de efetiva na Aldeia de Palheiros, no concelho de Ourique, e no ano seguinte é colocada em Castro Verde, que se manteve o Jardim de Infância de pertença a partir daí.

Enquanto educadora, Luísa privilegiou sempre o trabalho com as famílias e a comunidade, «E eu trabalhava muito, muito, com toda a comunidade, de manhã à noite, era um bocadinho como eu fazia, porque a minha casa era maior do que o Jardim de Infância, e eu acabava o jardim de infância e os miúdos iam todos lá para a minha casa...». É também característica da sua ação profissional privilegiar o trabalho colaborativo com colegas educadoras e professores, sobretudo do 1.º CEB, com quem realizou vários projetos pedagógicos e de formação de professores, no início em articulação com o Movimento da Escola Moderna: «Nós tínhamos, durante o fim de semana, muitas vezes, era quando isso era feito, era ao sábado, tínhamos os colegas do Movimento da Escola Moderna, e tivemos cá o Niza e tivemos cá o João Belém, o Américo Peças, portanto tivemos a velha guarda». Mais tarde, participou no contexto do Sistema de Formação Contínua de Professores, «um contexto, portanto, onde eu também me sentia bem, porque no fundo era uma formação em serviço, contínua, que tinha muito a ver com a partilha de experiências, e muito, sempre, associada [...] da parte concetual do próprio Movimento da Escola Moderna». Sobre a inspiração da sua prática diz: «A certa altura, eu começo também a abrir-me a outros espaços, a outros contextos, e a perceber outras lógicas de intervenção, ligo-me também muito à Escola em Ação, mas sempre... sempre associado a um trabalho cooperativo muito grande».

Esse perfil profissional é também evidente em vários projetos educativos que implementou, designadamente na criação do Centro de Atividades Lúdicas: «Faço um projeto com uma colega minha, apresento à Direção-Geral de Educação do Alentejo. Pretendia trabalhar projetos da comunidade, com a escola, que desenvolvessem uma articulação forte entre os meninos do Pré-Escolar e os do 1.º Ciclo. Obviamente, levando a que educadores e professores do 1.º Ciclo também a trabalhassem». Foi coordenadora de diversos projetos, alguns europeus, como o Comenius, já no início do novo milénio, que a levou à Bélgica, à Alemanha e a Itália. Mas «sempre ligada a grupos de trabalho, que não é bem como é agora o Erasmus, estávamos a trabalhar durante todo o ano».

A implicação de Luísa na profissão instiga-a a estudar sempre, o que se traduziu na realização, nos anos 1990, de um Curso de Estudos Superiores Especializados (CESE) em Orientação Pedagógica e, mais tarde, já no novo milénio, na realização de um mestrado em Estudos Portugueses, na Universidade Nova de Lisboa.

O reconhecimento do seu trabalho pela comunidade educativa e pela comunidade mais alargada esteve na origem de vários convites, que abraçou sempre

com muito entusiasmo e dedicação, desde o destacamento para trabalhar na Biblioteca Municipal de Castro Verde, onde esteve dois anos, ao convite para dar aulas na Universidade de Évora, no curso de educação de infância, onde esteve quatro anos: «Quatro anos depois, venho para o meu lugar, e venho [para] entrar numa investigação com a FCB, investigação ligada à universidade e ao mesmo tempo no jardim de infância, portanto, eu ficaria no ativo a fazer esse trabalho, também, ligado à universidade, e aí também não me ia distanciar tanto [da escola]». Foi nesse novo entusiasmo que recebeu «um telefonema do diretor da escola, a dizer: ‘Olha, não queres ser professora bibliotecária?’». A proposta, que se inseria no Projeto da Rede de Bibliotecas Escolares, significava assumir o cargo de coordenadora das bibliotecas do agrupamento, o que implicava articular a educação de infância, o 1.º CEB, o 2.º CEB, o 3.º CEB e o Ensino Secundário.

Luísa manteve-se no cargo até 2017, quando foi convidada a assumir a Coordenação Interconcelhia das Bibliotecas Escolares, o que aceitou, na condição de poder manter parte do seu horário para dar continuidade aos projetos que estava a realizar com os alunos na Biblioteca do Agrupamento de Escolas de Castro Verde, onde se mantém até agora.

MARIANA: «TENHO ORGULHO DE TER FEITO PARTE DESSA HISTÓRIA»

LEANETE THOMAS DOTTA

Mariana é o retrato de uma geração que viveu a transição e a consolidação da educação pré-escolar em Portugal. Nascida no seio de uma família humilde, Mariana foi moldada pela realidade de um país em transformação, onde a escolha da profissão não era necessariamente fruto de um sonho, mas sim de circunstâncias familiares e pragmáticas.

A trajetória de Mariana como educadora de infância não foi planeada. Em 1978, ela ingressou no Magistério Primário de Penafiel, um curso recém-estruturado em resposta às transformações sociais e educativas do pós-25 de Abril. A escolha do curso foi influenciada por circunstâncias familiares. O sonho inicial de ingressar na universidade foi temporariamente deixado de lado. Mesmo assim, ela prometeu a si mesma e ao pai que um dia concluiria esse objetivo, o que viria a cumprir anos mais tarde. Mariana escolheu o Magistério Primário de Penafiel pela possibilidade de uma formação pública e acessível. A decisão foi marcada pela aventura de desbravar um território desconhecido, refletido até na sua chegada à cidade de Penafiel.

A formação inicial foi desafiadora para Mariana e seus colegas. O curso representava uma nova etapa para a educação pré-escolar em Portugal, instituído por decreto, o que gerou incertezas tanto para os estudantes quanto para os professores, que não sabiam bem como formar educadores de infância. Os conteúdos e práticas foram adaptados das formações voltadas para o ensino primário, uma abordagem que, embora limitada, incentivou um espírito colaborativo entre os futuros educadores e professores.

Apesar das adversidades, o ambiente saudável de troca de ideias e a convivência próxima com os colegas em formação para o ensino primário era a realidade vivida. Essa interação permitiu que se desenvolvesse uma consciência

coletiva sobre o papel emergente dos educadores de infância, mesmo que ainda houvesse dúvidas sobre o que significava essa nova profissão.

O estágio foi uma etapa crucial na formação de Mariana, proporcionando vivências práticas intensas e desafiadoras. Durante essa fase, os estudantes eram responsáveis por gerenciar sozinhos salas de aula com até 25 crianças, uma responsabilidade que lhes exigia maturidade e resiliência. Em muitos casos, não havia educadores de infância efetivos que supervisionassem os estudantes e o trabalho das salas era deixado a cargo das auxiliares de ação educativa ou dos próprios estagiários. Mariana enfrentou a supervisão de uma monitora autoritária e inflexível, que valorizava apenas a execução de tarefas e menosprezava o bem-estar das crianças. Esse período foi especialmente traumático, a ponto de Mariana cogitar abandonar o curso. Foi, porém, encorajada pelo diretor e por seus pais a seguir em frente, interiorizando a lição de que as experiências negativas poderiam moldá-la como uma profissional mais empática e crítica.

Não obstante as dificuldades, Mariana também encontrou momentos de crescimento e aprendizagem no estágio. Sem recursos, aprendeu a improvisar e a criar materiais pedagógicos manualmente. Além disso, sua dedicação em organizar as salas e proporcionar um ambiente acolhedor para as crianças já revelava a educadora apaixonada e inovadora que ela se tornaria. Os valores que cultivou nesse período – como a empatia, o respeito pelas crianças e a disposição para aprender com os desafios – seriam pilares da sua atuação ao longo de toda a carreira.

O ingresso na carreira de educadora de infância foi, para Mariana, um mergulho em um território inexplorado, mas muito promissor. Recém-formada, em 1981, ela se juntou a um movimento de expansão da educação pré-escolar em Portugal, caracterizado pela criação de jardins de infância em regiões desprovidas dessa oferta educativa. Esse momento histórico, marcado pela urgência em atender à demanda por educação infantil pública, encontrou em Mariana uma profissional pronta para transformar desafios em oportunidades.

Mariana foi inicialmente colocada em uma aldeia na região centro de Portugal, onde deveria implementar um Jardim de Infância que, na prática, ainda não existia. À sua chegada, encontrou uma realidade desoladora: não havia instalações apropriadas, materiais ou uma ideia clara de como seria estruturada a educação pré-escolar naquela localidade. Determinada a fazer valer sua formação e o potencial transformador da educação infantil, Mariana mobilizou-se junto do delegado escolar e do presidente da Câmara Municipal para garantir as condições mínimas de funcionamento do Jardim de Infância. Sua postura enérgica e firme – um traço que a acompanharia por toda a carreira – foi fundamental para que as autoridades locais encontrassem soluções, como reformar espaços e adquirir mobiliário e materiais básicos.

Nesse período, Mariana precisou não só improvisar com os recursos disponíveis, mas também envolver a comunidade local no processo. O espírito de «construir do zero» marcou esses primeiros anos de trabalho, proporcionando-lhe uma visão prática e profundamente humana da educação infantil. Desde o início da sua trajetória profissional, Mariana se destacou pela sua habilidade de criar vínculos significativos com as crianças e suas famílias, mesmo em contextos de resistência ou desconhecimento sobre a importância da educação infantil. Logo no início da carreira muitos pais não compreendiam o papel de uma educadora de infância, e Mariana teve de superar preconceitos e expectativas limitadas, mostrando na prática o impacto positivo que seu trabalho podia ter no desenvolvimento das crianças.

No seu primeiro ano de trabalho, sem auxiliares de ação educativa ou apoio administrativo, Mariana assumiu múltiplos papéis, cuidando não apenas da educação das crianças, mas também da gestão do espaço e da mediação com as famílias.

As viagens entre o local de trabalho e sua residência eram longas e cansativas, frequentemente realizadas em transportes precários ou mesmo uma boa parte a pé. Em um dos primeiros contextos de trabalho, Mariana percorria 12 quilômetros diários, enfrentando terrenos íngremes e condições climáticas adversas. Essa experiência, embora fisicamente exaustiva, fortaleceu a sua resiliência e o seu compromisso com a profissão.

Muitos dos Jardins de Infância recém-criados não possuíam materiais adequados ou suporte pedagógico. Em várias ocasiões, ela teve de adaptar móveis, cortar pernas de mesas e organizar as salas de modo a que refletissem um ambiente minimamente apropriado para o aprendizado. Mesmo sem recursos sofisticados, Mariana conseguiu implementar práticas pedagógicas que priorizavam a interação, a criatividade e o bem-estar das crianças.

Naquela altura, a educação pré-escolar vivia num limbo institucional, não sendo formalmente integrada ao sistema educativo. Cenário que mudou com a Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, quando a educação pré-escolar foi incluída oficialmente na estrutura educacional. Após essa integração, o calendário e o horário dos educadores de infância passaram a ser alinhados aos dos professores do 1.º Ciclo. No entanto, durante o governo de Cavaco Silva, houve uma mudança no calendário escolar por decreto, que foi aplicada no meio do ano letivo. A alteração alinhava o calendário público ao do setor privado. Para Mariana e seus colegas, a decisão ignorava completamente as especificidades da educação infantil e foi recebida como uma afronta às condições de trabalho. Na época, Mariana e seus colegas formavam um grupo jovem e combativo, que se mobilizou com o apoio dos sindicatos para contestar a mudança. Os sindicatos

desempenharam um papel crucial, organizando a classe docente e garantindo que a resistência fosse ouvida. A luta culminou na reversão da medida no ano seguinte, tendo sido restaurado o calendário anterior.

O início da década de 1990 marcou de forma intensa a carreira de Mariana – a criação do Estatuto da Carreira Docente, um marco histórico que reconheceu os educadores de infância como parte integral do sistema educativo. Antes do estatuto, os educadores de infância não eram formalmente equiparados aos professores dos outros níveis de ensino, o que gerava uma sensação de desvalorização e isolamento.

Mariana foi uma das educadoras que viveu intensamente o processo de construção e aprovação do Estatuto da Carreira Docente. Participou em movimentos sindicais e greves que exigiram organização, sacrifício e perseverança. Ela relembra os 11 dias consecutivos de greve como um momento emblemático dessa luta. O apoio dos sindicatos foi fundamental para que os educadores conquistassem a inclusão no estatuto, garantindo-lhes os mesmos direitos e deveres que os professores dos níveis básico e secundário.

Essa integração foi para Mariana o reconhecimento da importância do trabalho dos educadores de infância no desenvolvimento das crianças e na construção de uma base sólida para a aprendizagem ao longo da vida. «Foi o momento auge em que me senti valorizada a par dos outros níveis educativos», afirma com orgulho. Para além disso, significou o fortalecimento da identidade dos educadores de infância.

Ainda no início da década de 1990, depois de mais de dez anos de atuação como educadora de infância, Mariana decidiu dar um passo transformador na sua trajetória profissional e pessoal: iniciou a licenciatura em Ciências da Educação, impulsionada pelo desejo de aprofundar os seus conhecimentos teóricos e, sobretudo, pela necessidade de se alinhar às transformações que começavam a emergir no campo da educação de infância. Apesar de sempre participar de formações e de estar envolvida em sindicatos e movimentos educacionais, sentia que faltava uma base teórica mais sólida para sustentar sua prática pedagógica. «Cheguei ao primeiro ano da faculdade e senti-me burrinha», confidencia. A sensação de estar despreparada inicialmente a assustou, mas também a motivou a abraçar essa oportunidade com determinação.

Na universidade, Mariana teve contato com novas abordagens teóricas e metodológicas que ampliaram sua compreensão sobre a educação e a infância. Um dos aspetos mais marcantes da sua formação foi a consolidação da pedagogia de projetos. Mariana considera essa abordagem uma das evoluções mais significativas na educação de infância, permitindo que a aprendizagem se tornasse mais centrada na criança, nas suas experiências e no seu contexto social.

Outro avanço significativo e que teve impacto marcante na trajetória profissional de Mariana foi a aprovação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar em 1997, que definiu objetivos claros para a educação de infância e que estabeleceu as primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Mariana viu essas orientações como um «arrumar a casa», uma forma de dar intencionalidade e clareza às práticas pedagógicas, promovendo um trabalho mais consistente e alinhado com as necessidades das crianças. Considera que essa mudança foi um divisor de águas na sua profissão, «As orientações trouxeram uma intencionalidade visível não só para nós, mas também para a sociedade e para os outros níveis de ensino», destaca.

Mariana também destaca a importância da progressiva universalização da educação pré-escolar, começando com a obrigatoriedade para crianças de 5 anos em 2009 e ampliada para crianças de 4 anos em 2015. Mariana lembra como a extensão do horário nos Jardins de Infância públicos foi essencial para atender às necessidades das famílias trabalhadoras, especialmente com o surgimento das Atividades de Animação e Apoio à Família. Contudo, lamenta que essa expansão nem sempre tenha sido acompanhada pela qualidade necessária. A falta de formação adequada e a tendência de escolarizar a educação de infância são preocupações que ela expressa com frequência. «Não trabalhamos para o bonito, mas para a criança», afirma, enfatizando que o foco deve ser o desenvolvimento integral e não a reprodução de modelos escolares no contexto da educação de infância.

Para Mariana, no período de 2005 a 2009 ocorreram reformas intensas, que deixaram marcas perpetuadas até hoje. Sob o legado da Ministra da Educação Maria de Lourdes Rodrigues instalou-se um claro distanciamento entre o Ministério da Educação e os professores, com medidas que, segundo Mariana, muitas vezes ignoravam a realidade das escolas e a especificidade do trabalho dos docentes. Isso gerou uma sensação de desvalorização e confronto dentro da classe docente.

A introdução da divisão entre professores titulares e não-titulares foi uma medida que criou uma hierarquia dentro da carreira docente, vista por Mariana como uma estratégia desnecessária, que enfraqueceu a coesão entre os educadores. «Essa separação apenas gerou desconforto entre os colegas. Em vez de unir a classe, ela dividiu, criando um ambiente de desconfiança e competição», comenta. Por outro lado, a criação do sistema de avaliação do desempenho docente, altamente estruturado e burocrático, causou grande impacto na carreira dos professores. Mariana reconhece a importância da avaliação como princípio, mas critica a forma como foi implementada, especialmente o uso de cotas e a dependência de relações interpessoais para determinar resultados. Ela ressalta que a avaliação deveria ser um processo formativo, capaz de ajudar os profes-

sores a crescer profissionalmente, mas, no modelo estabelecido, transformou-se num sistema punitivo e competitivo. «A avaliação deve ser justa e real. O que vimos foi a criação de tensões entre os colegas, com avaliações baseadas em favoritismo em vez de mérito», reflete. Mariana também evidencia a forma como a burocracia crescente nas escolas durante esse período afetou o tempo disponível para a prática pedagógica. «Passámos a gastar mais tempo em relatórios e sumários, e menos tempo a refletir sobre o que realmente importa: o desenvolvimento das crianças», critica.

Para Mariana, o período de Maria de Lurdes Rodrigues como Ministra da Educação foi uma fase de desafios significativos para a classe docente. As reformas introduzidas trouxeram mudanças estruturais importantes, mas muitas vezes à custa da motivação e da coesão entre os professores. Apesar disso, Mariana reconhece que esses anos também foram marcados pela união e resistência da classe, que se mobilizou para defender seus direitos e a qualidade da educação.

Com 40 anos de dedicação à educação infantil, Mariana considera-se uma educadora realizada, orgulhosa da sua evolução e das contribuições para a construção de uma rede pública de qualidade. Acredita na importância de transmitir a história da educação pré-escolar às novas gerações. Mariana simboliza a resiliência e o compromisso de uma geração que abriu caminhos para a educação de infância em Portugal, deixando um legado de inovação, inclusão e humanismo. Sua história inspira não apenas educadores, mas todos aqueles que acreditam no poder transformador da educação.

MARIA TIAGO:
«AS ESCOLAS PÚBLICAS
PERTENCEM
ÀS COMUNIDADES»

FÁTIMA PEREIRA

Maria Tiago desde cedo se viu como educadora de infância, contrariando algumas expectativas familiares face ao seu percurso académico. Iniciou a sua vida profissional em 1978, no primeiro ano em que abriram os primeiros Jardins de Infância da rede pública. Em vésperas de se reformar, no momento da entrevista tinha 44 anos de serviço e trabalhava num Jardim de Infância. Contudo a sua carreira foi caracterizada por uma intermitência entre o trabalho com os meninos nos Jardins de Infância de diversas regiões do país e o trabalho na formação inicial de educadores (curso de promoção de Auxiliares a Educadoras de Infância; curso de educação básica e mestrado em educação pré-escolar), na Divisão de Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação, num centro de formação de uma associação de educadores e ainda num projeto de luta contra a pobreza. Com as crianças trabalhou sempre na rede pública salvo dois anos em que foi destacada para uma CERCI, pelo seu gosto em trabalhar com crianças com necessidades específicas.

Do seu processo de formação destaca múltiplas influências e, em sintonia com um dos objetos que trouxe para a entrevista – o Livro para a infância «Obrigado a todos», de Isabel Minhós e Bernardo Carvalho, atribui a cada uma um contributo especial na sua formação enquanto educadora de infância. Nos tempos da formação inicial realça a influência de alguns professores do Magistério que valorizavam muito as saídas para a comunidade, a vivência de experiências culturais ricas e as oportunidades de participação dos estudantes. Afirma a possibilidade de estes primeiros anos a terem marcado enquanto educadora com uma dimensão muito forte de trabalho com as comunidades.

Pela mão da sua orientadora de estágio toma conhecimento da abertura da rede pública da educação pré-escolar e concorre logo que termina o curso. É colocada em Lisboa e em conjunto com outras educadoras ajudou a erguer a Educação

Pré-Escolar (EPE) em estreito diálogo com a equipa do Ministério da Educação encarregue do lançamento da rede. Num tempo em que tudo estava a ser decidido, este diálogo com as inspetoras que vinham ao Jardim de Infância é referido como um tempo exaltante de quem se vê a construir a profissão. A construção da profissão incluía literalmente o construir os materiais para as salas, mas também o inventar-se como diretora e o explicitar junto de diversos serviços, incluindo os do Ministério da Educação e instituições da comunidade o que era a EPE. Desde o início que foi, por exemplo, questionando as horas de funcionamento da rede pública na medida em que elas não estavam a responder às necessidades das famílias e assim poderiam estar a vedar o acesso a muitas crianças.

A formação em diálogo entre pares é uma marca da identidade de Maria Tiago desde o início da sua vida profissional – nas longas reuniões de Núcleos em que mensalmente se reuniam com colegas da zona para pensar as práticas com partilhas e discussões centradas nos aspetos pedagógicos da profissão. Ainda nos anos 1980, destaca o ter entrado para o Movimento da Escola Moderna, «um espaço onde se pode refletir sobre a profissão e onde nós vamos caminhando acompanhados, pois sozinhos não vamos lá». A sua participação na APEI sedimenta um percurso profissional em diálogo com os pares.

Ao longo do seu percurso, foi sempre procurando fazer formação. A licenciatura em Ciências da Educação e o mestrado em educação de adultos trouxeram-lhe a oportunidade de contactar com professores de referência como António Nóvoa ou Rui Canário – «Ajudaram-me a construir uma conceção sobre a educação, enquanto espaço cívico, enquanto compromisso da cidade, de nós todos».

Uma das marcas identitárias da Maria Tiago é o seu trabalho com as famílias em condições de extrema pobreza ou que ainda não confiam na escola enquanto apoio socioeducativo. Um dos objetos que trouxe para a entrevista foi também um livro para crianças, mas, principalmente, para famílias – «Dona Miquelina, o seu filho e a professora», de Sara Monteiro e Catarina Marques. Considera que «As escolas públicas pertencem às comunidades – as escolas privadas é que pertencem aos donos». Nesse sentido, pauta a sua intervenção pelo empoderamento das famílias e pela abertura da escola à comunidade. Recorda que não foi um trabalho fácil quando com 37 anos de serviço foi trabalhar com uma comunidade que teve dificuldade em compreender. A sua abertura à comunidade não era devolvida imediatamente em afeto, em colaboração e empatia: «As mães zangavam-se muito comigo, não percebiam porque é que a educadora não dava castigos, não percebiam o modelo. Era olho por olho, dente por dente, porque era assim que a vida também lhes ensinou». Com sofrimento de ambas as partes e com alguma teimosia foram fazendo um percurso interessante e que trouxe muitas gratificações.

Reconhece a complexidade e a dificuldade deste trabalho que envolve relações e o confronto por vezes com situações de injustiça social, de racismo e onde a pobreza se torna invisível aos olhos dos profissionais e das instituições. Com alguma preocupação refere que nos últimos anos se retrocedeu um pouco e que neste momento os agrupamentos fecham as portas à família.

Maria Tiago assume que a intermitência entre estar na prática com crianças e sair para assumir outros cargos, quer na formação quer em outros projetos, a ajudaram sempre a poder ser melhor educadora. Refere que o trabalho com crianças é muito desgastante, emocional e fisicamente, quando se quer dar respostas individualizadas. Algum distanciamento permitia-lhe acalmar-se, refletir e aprender por via da escrita. É uma educadora que escreve trabalhos académicos. Também apresenta regularmente comunicações em conferências e em aulas. As pausas no trabalho com as crianças permitiam-lhe aprender mais e voltar reforçada e com uma responsabilidade acrescida. Afirma com assertividade que quanto mais se sabe mais obrigação se tem de ser melhor profissional.

Esta experiência refletida, pensada e estudada é o que a distingue na formação de educadores nas IES em que trabalhou. A sua legitimidade enquanto formadora vem dessa capacidade de fazer a relação entre a teoria e a prática, o que afinal distingue o conhecimento profissional e que nem sempre está disponível nas IES. Considera que a prática «briga» com a teoria e vice-versa e assim fazem-se avançar mutuamente.

A oportunidade de trabalhar em duas ESE trouxe um contributo para a solidificação da sua identidade profissional e para a sustentação das suas práticas. A necessidade de ler e estudar para as aulas e a oportunidade de ver muitas pessoas a trabalhar quando orientava estágios permitiram-lhe aprender muito. Reflete criticamente sobre a formação nos dias de hoje, que leva a que os estudantes saiam «cientificamente mais bem preparados, mas pedagogicamente mais frágeis». Como exemplo de uma área de grande fragilidade aponta o trabalho com as famílias.

Maria Tiago nota algumas mudanças na profissão. No início da sua carreira, ao contrário do que acontece hoje, conversava muito com as colegas de equipa sobre os problemas que cada uma sentia na sua ação educativa e a pedagogia estava no centro das preocupações.

Refere que a publicação dos estatutos dos Jardins de Infância (Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro de 1979) foi um marco muito importante associado ao desenvolvimento da rede pública. «Um bom começo vale para toda a vida», refere realçando a importância da vontade política para construir uma resposta de qualidade.

Realça nos anos 1990 uma mudança importante na educação pré-escolar a partir do parecer do CNE de 1994, cujo relator foi o Prof. João Formosinho e em

que se procurava regular alguns desequilíbrios ao nível de horas de trabalho e da qualidade das respostas da educação pré-escolar, quer nas IPSS quer na rede pública. As Orientações Curriculares para a EPE, sob orientação da Prof.^a Teresa Vasconcelos, constituíram-se como um marco determinante.

Mais tarde, a integração da educação pré-escolar em agrupamentos de escolas veio, por um lado, burocratizar a profissão, mas também, eventualmente, valorizar os educadores enquanto docentes. Chama a atenção para a necessidade de se fazer um trabalho nos agrupamentos para que se entenda a especificidade da educação pré-escolar.

A institucionalização dos agrupamentos trouxe, por outro lado, recursos humanos e materiais que beneficiam todos e quebram o isolamento. Afirmo que não é essa institucionalização que impede o trabalho com as famílias nem uma resposta individualizada. Valoriza a disponibilidade para trabalhar com outros técnicos diferenciados, nomeadamente para dar resposta a crianças que apresentam necessidades de saúde específicas. Mas deve evitar-se o excesso de referenciação.

Realça o papel da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) e o papel do Conselho Nacional de Educação, especialmente no que se refere ao trabalho dos educadores em creche.

Maria Tiago vê-se como uma educadora apaixonada pela profissão que escolheu muito cedo, mas também como uma educadora que sofre quando erra, nomeadamente na atenção e na delicadeza que quer ter com cada criança. Aposta firmemente numa resposta individualizada e dá uma importância muito grande à formação pessoal e social das crianças e ao trabalho com as famílias. Sem descuidar as aprendizagens curriculares nas áreas de conteúdo, dá prevalência ao conversar com os meninos sobre as suas emoções e os seus problemas e a ajudá-los a aprender que, em conjunto, os podem resolver.

Assume claramente o cuidar como uma dimensão da profissionalidade: «O que marca a nossa profissão é cuidar. Cuidar não é só [mudar] a fralda, mas é cuidar em sentido de atenção. Nós fazemo-nos pessoas uns com os outros. Eu tenho muito essa preocupação com as crianças. Nós temos que nos relacionar... temos que pensar».

Maria Tiago faz da profissão um encontro com as dificuldades e as belezas da relação humana.

NENA: UMA CARREIRA REPLETA DE MOMENTOS DESAFIANTES, MAS TAMBÉM DE MUITAS VITÓRIAS

RITA TAVARES DE SOUSA

A história de Nena é um relato de coragem, resiliência e paixão pela educação, com um percurso que reflete as dificuldades de um país em transformação e o amor incondicional pelo seu ofício. Tudo começou muito cedo, quando, aos 15 anos, Nena foi inscrita por uma prima, quase sem saber, num curso de educação infantil. Era uma jovem cheia de energia, com uma natureza brincalhona, sempre cercada de crianças, mas sem ter ainda uma noção clara de que aquele seria o caminho que escolheria para a sua vida. A família afirmava que ela estava no lugar certo, mesmo que ela ainda não soubesse muito bem o que isso significava. A entrada no curso de educadoras foi desafiante. Nena, com apenas 15 anos e pouca maturidade académica, comparada a colegas mais velhas e com mais conhecimento, sentiu-se muitas vezes perdida, temendo não conseguir acompanhar o ritmo. Mas, com o tempo, acabou por se surpreender a ela própria e terminar o curso – uma conquista que ela guarda com um sorriso, sabendo como a sua força de vontade foi essencial para superar todas as dificuldades.

Após terminar o curso, a profissão levou-a para longe de casa, primeiro para Macedo de Cavaleiros, depois para Mogadouro, e por fim Arouca. Essas mudanças, longe da família e do conforto de sua terra natal, foram desafiantes para Nena. No início, os desafios não eram apenas profissionais, mas também pessoais. A falta de recursos, a distância de casa e as condições de vida difíceis fizeram com que se sentisse muito isolada. Contudo, a cada novo desafio, Nena encontrava algo que a motivava a seguir: o carinho e a dedicação às crianças, que eram seu verdadeiro foco. O trabalho nas aldeias de Trás-os-Montes marcou profundamente o percurso de Nena. Ela começou a perceber que o seu papel na vida das crianças ultrapassava o ato de ensinar. Em algumas dessas aldeias, o

índice de analfabetismo era muito alto, as condições de vida eram precárias, e muitas crianças não tinham acesso a cuidados básicos. Nena recorda-se de como, nas primeiras turmas que teve, se esforçava por garantir que as crianças aprendessem, mas também que estivessem num ambiente acolhedor e de respeito. Desenvolveu atividades simples, mas significativas, como hortas, por exemplo, que fizeram toda a diferença no desenvolvimento das crianças, muitas das quais não tinham muitos estímulos fora da escola.

A procura por aperfeiçoamento foi uma constante no seu percurso profissional. Quando se estabeleceu mais perto de casa, Nena fez licenciatura em Ciências da Educação, mas o que realmente a empolgou foi o mestrado, onde teve a oportunidade de aprofundar os seus conhecimentos. O facto de ter conseguido fazer isso sem pagar propinas, já que o curso foi incluído como parte da formação contínua para progressão na carreira, foi uma sorte, mas também o resultado da sua persistência e empenho. Ao assumir o cargo de professora bibliotecária, uma área pela qual Nena sempre teve afinidade, sentiu que finalmente estava no lugar onde deveria estar. Foi uma transição natural para ela, já que a literatura sempre foi uma das suas grandes paixões. As horas que passou com as crianças, trabalhando com elas na biblioteca, foram preciosas. Nena sempre foi muito criativa, procurando formas inovadoras de ensinar através das artes. Ela acredita profundamente que o teatro é uma ferramenta poderosa, não apenas para a aprendizagem de conhecimentos, mas também para o desenvolvimento emocional e social das crianças.

Nena também recorda as lutas que enfrentou ao longo da sua carreira, especialmente relacionadas com a valorização do ensino pré-escolar. Durante muitos anos, o trabalho das educadoras foi visto de forma redutora, sendo desvalorizado, e Nena sentia que, apesar de todos os seus esforços, o reconhecimento nunca era suficiente. Para Nena, uma educação infantil de qualidade é fundamental, construída com carinho, respeito e uma abordagem cuidadosa com as crianças.

Olhando para trás, Nena vê uma carreira repleta de momentos desafiantes, mas também de muitas vitórias. Ela fala com orgulho sobre o impacto que teve na vida de muitas crianças, cujos pais ainda encontra e lhe agradecem por ter acreditado no potencial dos filhos. Nena sabe que a educação é um trabalho árduo, mas ela também acredita que é um dos mais importantes. O seu percurso é um reflexo da sua paixão pelo ensino.

NOEL: A IMPORTÂNCIA DE CONHECER O CONTEXTO DA COMUNICAÇÃO, AQUILO QUE TEM SIGNIFICADO PARA AS PESSOAS

MARGARIDA MARTA

Noel iniciou o seu percurso, em 1975, sem ser educador de infância e com uma particularidade: recebia estagiárias da formação inicial de uma Escola de Formação privada e fazia seminários. Até que um dia disse: «eu não sou educador de infância». Aí «as campanhas tocaram» e foi-lhe proposta a hipótese de fazer o curso pós-laboral e, assim, em 1981, era educador de infância.

Foi um jovem muito ativo em associações de estudantes do Ensino Secundário, o que o levou a ser preso no antigo regime. Mas não conseguiram travar os seus ideais.

Viveu com intensidade o 25 de Abril, nomeadamente pela sua relação com as coisas da educação. Considera que foram «momentos inesquecíveis». A sua vocação era Belas Artes, mas a distância e outros condicionalismos encaminharam o seu percurso para as associações de bairro dedicadas à infância que emergiram na turbulência da liberdade.

No seu trabalho numa associação de bairro foi crucial envolver não só as crianças, mas também as pessoas de idade. Um intercâmbio entre gerações e de afetos. A abertura deste espaço à comunidade significava que todos tinham lugar nela.

O facto de ser uma figura masculina não teve impacto negativo na comunidade, mas quando saiu e foi experienciar um projeto desenvolvido pela Fundação Calouste Gulbenkian sentiu o estereótipo das próprias colegas educadoras de infância. Nesse projeto, fez formação e usou esse ano para ser mais crítico e objetivo no trabalho. Talvez pela necessidade de se afirmar perante os olhares preconceituosos.

Perante a possibilidade de entrar na rede pública no Alentejo mais profundo, aceitou o convite de um presidente da Câmara para dinamizar uma instituição de «portas abertas» à comunidade e onde a escola se adapta às crianças e não as

crianças à escola. Esta experiência envolvia as crianças da educação pré-escolar, mas também os mais crescidos. Fizeram-se «coisas do arco da velha», desde carrinhos de rolamentos e passeios de bicicleta e/ou de carroça para os mais pequenos. Criaram-se vínculos de afetividade entre todos.

Era tempo de concorrer à rede pública e aí recorreu a uma estratégia muito interessante: em vez de iniciar o ano letivo com uma reunião de pais, foi ter com eles aos seus locais de habitação e/ou de lavoura para conhecer as suas expectativas. Portanto, inverteu a situação, primeiro contactou os pais na sua zona de conforto e só depois realizou a reunião onde devolveu a informação recolhida. Sendo ele uma figura masculina com um grupo de 25 crianças, situação pouco normal em educação de infância, este foi um trabalho muito moroso.

Noel, na sua narrativa, realça a importância de conhecer o contexto da comunicação, aquilo que tem significado para as pessoas. A escuta e a atenção são duas premissas que se devem ter em conta, pois quando as crianças chegam ao Jardim de Infância trazem a sua bagagem cultural e a partir daí é que se projeta o trabalho a desenvolver.

Neste contexto onde habitou profissionalmente muitos anos procurou uma aproximação à escola primária [designação na altura], mas as professoras tinham uma postura muito fechada. Contudo, ainda foi possível envolver alguns alunos no projeto «criação de borregos» quando era preciso pesá-los na balança decimal da mercearia.

Recuperou tradições ainda vivas na memória das pessoas, contando com todos, todos, todos (como diria o Papa Francisco), ou seja, com forte envolvimento e participação da comunidade.

Desenvolveu um trabalho com dedicação e bem-estar até 2010, quando se reformou. Como recompensa e gratidão à pessoa e profissional que foi, em 2019 fizeram-lhe uma homenagem pela «dedicação, entrega à cultura e à educação, às crianças e à população em geral» e foi, ainda, atribuído o seu nome a uma rua da aldeia. Esta atitude demonstra o vínculo relacional que foi construído com ele ao longo dos anos. O preconceito de ser uma figura masculina, nesta aldeia, nunca existiu, talvez, pela abertura, pelo respeito, pela atitude de aproximação e de argumentação científica.

A participação dos pais no Jardim de Infância deve ser construída numa parceria real e efetiva, rentabilizando o saber de cada um – não se devem fechar portas como alguns diretores de agrupamento de escolas impõem.

Neste contexto, participou num projeto com as crianças da escola maternal em La Chapelle, Nantes, onde realizaram visitas, conheceram a gastronomia, as tradições e os saberes de cada localidade, desenvolvendo a ideia de alteridade, de estar no lugar do outro.

Os seus relatórios de final de ano letivo eram extensos, cerca de 30 ou 40 páginas, mas eram um momento de reflexão, de diálogo consigo próprio, fundamental para o seu desenvolvimento profissional.

Falando da educação de infância, critica fortemente o recurso a fichas na educação pré-escolar, considerando-as como uma tristeza, uma pobreza. O objetivo de preparar para o 1.º CEB é um engodo, pois só provoca cansaço e desmotivação das crianças. É importante para o desenvolvimento e aprendizagem as crianças terem voz, saberem questionar, serem críticas. Neste sentido, salienta que o educador de infância deve estar sempre a estudar, a aprender, para não ficar acomodado, e envolvido com a comunidade.

Critica a funcionarização dos professores, muito relacionada com formações onde são debitadas receitas que nada têm de inovação nem de reflexão na prática. Considera que se perdeu o encanto da profissão, já quase ninguém quer ser professor, está a acontecer um retrocesso com pessoas sem qualificação específica para ser docente e com a desvalorização da bagagem cultural da criança e da comunidade onde habita.

Para ele, existe uma cascata de legislação que surge num dia e no outro já não faz sentido, contribuindo para o descrédito da escola e a desvalorização dos docentes. A escola precisa de mais autonomia.

As colocações nos concursos são uma barbaridade, enormes distâncias, professores que morrem nas estradas. Também contribuem para desmotivação e cansaço.

Ser educador de infância é ter uma profissão que não é fácil, tem que se refletir, que se questionar – por exemplo, saber o que se passa com esta ou aquela criança e delinear estratégias. E o facto de escrever tópicos no bloco de notas, que traz no bolso, contribuiu para o seu equilíbrio profissional. Ser educador é estar com as crianças e não com papeis e/ou em cargos diretivos. A profissão é desgastante em termos intelectuais, emocionais e físicos, mas gratificante pelos sorrisos das crianças.

OLGA: TRABALHO SEMPRE PARA CRIAR UMA COMPREENSÃO MAIS PROFUNDA DO JARDIM DE INFÂNCIA

JULIANA DIÓGENES-LIMA

A história de Olga começa no período imediatamente a seguir à Revolução dos Cravos, em 1974, que marcou o seu percurso profissional. Não planeou a sua carreira de forma rígida, mas desde cedo sentia que tinha de trabalhar com pessoas e contribuir para a melhoria do mundo. Em 1976, inscreveu-se no curso de educação de infância na Escola do Magistério da cidade onde morava – uma instituição pública recém-criada, na região centro do país. Era o segundo ano de funcionamento do curso, numa época em que a educação pré-escolar em Portugal dava os primeiros passos no setor público, até então dominado por escolas privadas como as de Maria Ulrich.

Concluiu o curso em 1981/1982 e, no mesmo ano, começou a trabalhar. A primeira experiência profissional de Olga deu-se num jardim de infância de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) na região centro-sul do país. Integrada numa casa comunitária com amigos, dedicou-se a este novo desafio, ainda que sob condições precárias. Situado num bairro social, o Jardim de Infância era conhecido por ter nascido de um projeto comunitário e continuava a operar com poucos recursos. Apesar das dificuldades, empenhou-se em valorizar a vertente educativa e em promover a autonomia das crianças.

Após três anos, desgastada pelo contexto exigente, decidiu concorrer ao setor público e, em 1985, foi colocada num Jardim de Infância unitário no Alentejo, perto de onde já tinha trabalhado antes. A estreia nesse novo espaço foi inesquecível para Olga: ao sair do Jardim, deparou-se com um pneu furado no carro. Sem hesitar, mudou o pneu sozinha, sob o olhar curioso de moradores locais que se sentavam em filas nas soleiras dos passeios. O episódio tornou-se quase mítico entre os pais e os habitantes da aldeia, marcando a perceção sobre ela como uma mulher determinada e «desenrascada».

A educadora buscou construir uma carreira marcada pela proximidade e pelo compromisso com a educação das crianças e o envolvimento das famílias. Desde os primeiros tempos em que os pais mal conheciam o papel educativo do jardim de infância, Olga sente orgulho em afirmar que trabalhou para criar uma compreensão mais profunda da importância deste espaço, organizando atividades, como dias abertos e visitas a museus.

Em 1988, envolveu-se num projeto da Escola Superior de Educação que introduzia computadores na educação, em especial nos Jardins de Infância e escolas do ensino primário. Nessa altura, deu formação a educadores sobre como trabalhar com crianças, incluindo miúdos com deficiência, com o uso de tecnologias. Dois anos depois, foi convidada a integrar a Escola Superior de Educação no âmbito do Projeto Minerva. Entre 1988 e 1990, participou no transporte e instalação de computadores em salas de Jardim de Infância, desenvolvendo atividades educativas e formação sobre MS-DOS e programação básica. Nesse período, trabalhou com uma equipa de docentes para explorar a introdução dos computadores no ensino.

Após esta experiência, Olga dedicou-se à educação especial, atuando durante cerca de uma década em várias escolas e Jardins de Infância. Estudou e acompanhou crianças com diversas problemáticas, chegando até a colaborar com médicos e famílias em casos mais complexos. Na década de 1990, frequentou cursos de formação e especialização em Administração Escolar. Já nos anos seguintes, continuou a trabalhar na educação especial e infantil, também com uma passagem pelo Algarve. Entre 1989 e 1990, liderou iniciativas pioneiras em colaboração com colegas docentes e autoridades locais, como a criação de transportes escolares para zonas rurais e a abertura de salas de jardim de infância em áreas isoladas, beneficiando populações marginalizadas. Essas ações resultaram num grande impacto para a comunidade e no reconhecimento público do trabalho das educadoras.

Sempre adaptável, Olga destacou-se pela capacidade de fomentar a cooperação entre colegas e pela criação de materiais pedagógicos relevantes. No Algarve, foi coautora de uma monografia que mapeava o entorno educativo da região. Além disso, promoveu num trabalho conjunto a valorização da cultura local por meio de lendas, tradições e atividades entre escolas, tendo exibido o trabalho num evento regional elogiado pela direção e pelos encarregados de educação. Ainda na década de 1990, começou a integrar abordagens progressistas à educação, abandonando práticas simplistas e valorizando metodologias mais dinâmicas e centradas na ação educativa. Participou ativamente, por exemplo, na implementação das Orientações Curriculares, que, segundo ela, elevaram a qualidade do trabalho nos Jardins de Infância.

Por volta dos anos 2000, Olga enfrentou mudanças significativas na profissão. Uma das mais controversas foi a introdução da avaliação de crianças e educadores, uma prática que inicialmente gerou desconforto e afetou as relações humanas no ambiente de trabalho. Nesse período, envolveu-se na adaptação e melhoria dos processos avaliativos. Trabalhou intensamente para implementar o Sistema de Avaliação de Crianças (SAC), colaborando com especialistas da área e incentivando a sua equipa a abraçar essa metodologia.

Uma das experiências mais marcantes da sua trajetória ocorreu também na década de 2000, quando levou uma criança portuguesa do meio rural para uma exposição na Alemanha. O aluno, que nunca tinha visto o mar nem andado de avião, ficou deslumbrado com cada momento da viagem, desde a travessia da sua terra natal até ao voo internacional e a experiência cultural no pavilhão português. Na visão de Olga, essa vivência não só ampliou os horizontes do aluno, mas também fortaleceu o propósito dela mesma como educadora.

Na sua jornada, lidou com as mudanças de autonomia da educação infantil nos agrupamentos escolares, enquanto ocupava funções de docência e coordenação. Sempre com foco na partilha e no trabalho coletivo, lamenta a perda de laços mais estreitos entre colegas com o passar do tempo. Ao fim de quatro décadas de carreira, define-se como uma docente que sempre teve muito entusiasmo e gosto pelo que faz: «Acreditando sempre. Cada situação e cada projeto sentido como um empreendimento da minha vida. Portanto, dediquei-me sempre muito àquilo que fazia, à profissão».

RUTE: «TIVEMOS
QUE TRABALHAR MUITO
EM EQUIPA COM OUTROS
PROFISSIONAIS»

JULIANA DIÓGENES-LIMA

No tempo em que Rute quis entrar nos estudos pós-secundários, a aldeia onde morava tinha apenas duas televisões: uma no café principal e outra na casa de uma família local. Era através da televisão que assistia às aulas. Era o ano de 1977 e Rute ia para a casa dos únicos vizinhos com o aparelho televisivo para acompanhar as aulas. Motivada pela vocação para cuidar de crianças e pelo gosto de estar rodeada de meninas e meninos, a brincar, candidatou-se ao curso de Educação de Infância no Magistério Primário. Simultaneamente, frequentava o Propedêutico, pois queria ingressar na Faculdade de Economia. Contudo, Rute teve de fazer uma escolha: optou pelo curso de educadora de infância. Assim começou o seu percurso profissional, fortemente direcionado para a vertente social.

Durante o estágio numa IPSS, numa aldeia remota de Lousada, onde as crianças vinham de um meio socioeconomicamente desfavorecido, Rute teve o primeiro contacto com uma realidade que lhe despertou grande interesse: a vertente social do trabalho de educadora. Expressa extrema satisfação por ter proporcionado às crianças aquilo que sentia que elas de facto precisavam: orientação, atenção e cuidado. Originalmente, o primeiro estágio era apenas de observação, mas, na prática, fazia-se de tudo; era preciso estar preparado para qualquer tipo de auxílio necessário. Naquela época, o processo de definição do local do estágio funcionava da seguinte forma: primeiro, nas práticas pedagógicas estabeleciam contacto com várias instituições; em seguida, os estagiários escolhiam um lugar em função da disponibilidade de cada um e também dos transportes.

Nesse percurso formativo, Rute viveu uma experiência marcante no seu percurso. Envolveu-se num projeto que até hoje considera muito ambicioso e fora da caixa: uma escola onde as crianças não integravam grupos pré-definidos, mas podiam circular livremente pelas diferentes salas, onde estavam disponíveis

diversos ateliês e espaços dedicados às artes e outras áreas. Já no terceiro ano do curso, quando só frequentavam um dia de magistério por semana, ela e uma colega estagiária assumiram um grupo, uma vez que as educadoras responsáveis por essa função tinham deixado a instituição. Por serem estagiárias, ainda sem experiência formal, receberam grande apoio das respectivas orientadoras e técnicas pedagógicas, que acompanhavam e ajudavam nas planificações. Ela e a colega acabaram por assumir o grupo ao longo de todo o ano, uma experiência que Rute considera ter sido extremamente enriquecedora por a ter desafiado a desenrascar-se e a refletir: «Tivemos que trabalhar muito em equipa com outros profissionais que lá trabalhavam. Tivemos de aprender a relacionar-nos com os encarregados de educação e a assumir todas as responsabilidades». A experiência foi tão positiva, que, no final, foram convidadas a permanecer, mas Rute optou por concorrer a uma escola da rede pública e foi colocada numa aldeia isolada numa região de serra no norte do país.

Estávamos em 1981. A primeira turma dessa escola isolada tinha apenas cinco crianças inscritas. A estrutura também revelava alguma precariedade, com divisões que nem sequer chegavam ao teto. Aos 21 anos, Rute adoeceu, sentiu-se isolada e desencantada – mas não pelas crianças, que eram a sua alegria. Por ser uma aldeia isolada e pequena, a educadora aproximou-se das famílias a ponto de ser também conselheira, orientadora e animadora comunitária. No ano seguinte, assumiu uma vaga efetiva numa escola com boas condições perto do Porto, onde permaneceu por 17 anos. Conta que só então se sentiu verdadeiramente educadora, com uma turma de 25 crianças, dentro de um padrão que considerava normal. Com o apoio do setor de educação pré-escolar da Direção Regional, a escola recebeu livros para os Jardins de Infância que ainda hoje a educadora utiliza, além de ter sido beneficiada com ações para a comunidade, as quais sente que tiveram impacto significativo. Rute recorda que, naquela altura, se abriam as portas da escola às famílias, mas sem ingerência familiar na gestão escolar – uma situação que se foi tornando mais difícil de gerir ao longo dos anos.

No final daquela década, concluiu a licenciatura e o mestrado em ciências da educação e participou na criação de um centro de formação docente, com o objetivo de motivar os professores a utilizar estratégias e metodologias inovadoras e diferenciadas. Com base nessa experiência, foi convidada a participar num projeto de educação não-formal com jovens. Posteriormente, surgiu outro projeto, voltado para o combate ao abandono escolar e contra a exploração do trabalho infantil numa ONG em Braga. Na ocasião, trabalhou em atividades de animação em escolas. Após atuar nesses três projetos, regressou ao jardim de Infância, sem abandonar o envolvimento em atividades paralelas: dinamizou bibliotecas escolares, convite que surgiu por também ter realizado uma formação

para bibliotecários, numa altura em que estavam a ser criadas muitas bibliotecas a nível municipal. A educadora viu essa experiência como uma forma de cativar as crianças para a leitura. Apesar de ter acumulado experiências em várias áreas da educação e com diversos públicos, Rute assume-se como educadora de infância, pois é realmente o que gosta de ser.

Parte dessa paixão foi abalada na época da introdução do modelo de avaliação de professores, que, na sua opinião, aniquilou «tudo o que havia de bom, de partilha, de reflexão conjunta». Rute acredita que, antes, as políticas educativas valorizavam a educação pré-escolar, mas isso mudou com a criação de uma lei que, segundo ela, condicionou e congelou a carreira docente. Pessoalmente, sente-se afortunada por ter conseguido chegar ao topo da carreira, coisa que pensava que já não conseguiria. No entanto, expressa frustração por terem sido alteradas as condições de reforma, pois sentiu-se penalizada por ter que trabalhar mais anos do que esperava. Considera o trabalho de educadora de infância exigente, sobretudo para docentes mais velhos, que se desgastam no processo: «Não é só estar a brincar, não é só dar carinho, é o estar». Depois de quatro décadas como educadora de infância e ainda a três anos da reforma, admite que esse seria o cenário ideal. Enquanto a reforma não chega, considera-se realizada profissionalmente pelo percurso que fez até hoje, em particular por sentir, enquanto profissional da educação pré-escolar, uma vontade enorme de crescer e atualizar-se – uma característica que atribui à classe docente de forma mais ampla.

TÂNIA: DESENVOLVEU COMPETÊNCIAS DE GESTÃO E LIDERANÇA QUE NÃO IMAGINAVA SEREM NECESSÁRIAS NA SUA PROFISSÃO

FÁTIMA PEREIRA

Tânia é educadora de infância, nasceu em 1960, em Lisboa, e vive atualmente na região de Setúbal. Em 1978, iniciou a sua atividade profissional na educação, como professora de Trabalhos Oficiais e Educação Visual, habilitada com o Curso Geral de Artes Visuais, que realizou na Escola de Artes Decorativas de António Arroio. No entanto, o seu interesse na educação estava mais «vacionado» para as crianças pequenas e, em 1979, iniciou o Curso de Educadores de Infância no Magistério Primário de Lisboa: «Os mais pequeninos têm um encantamento especial (...) Era isso que eu queria fazer e foi isso que eu fui fazer».

Tânia iniciou a atividade profissional numa breve passagem por um «colégio pequenino», que já não existe, em Lisboa, e, entre 1983 e 1992, trabalhou na Associação de Proteção à Infância da Ajuda (APIA), uma Instituição Particular de Solidariedade Social, de onde saiu na sequência de um convite para abrir um colégio privado, em Almada.

A experiência na APIA viria a revelar-se decisiva na construção da sua identidade profissional: «Quando eu lá cheguei, mostraram-me aquele espaço que tinha sido uma ocupação pós-25 de Abril. Era um palacete com muitos problemas. Estava em muito mau estado em termos de estrutura física. Foi um desafio imenso para mim, imenso. Eu fiquei logo como coordenadora passados dois anos. Portanto, mesmo no início, ter este desafio de ser educadora que ainda estava a aprender a profissão e em simultâneo também ser coordenadora. (...) Depois, outro aspeto que eu tive de começar a aprender era como ser educadora no Movimento da Escola Moderna. Começo a entrar, a estudar, a conhecer, a participar nos sábados pedagógicos, nos grupos cooperativos, no próprio Congresso, portanto, foi aprender muitas coisas, foi aprender modelos, foi aprender a estar na profissão, a trabalhar em equipa, a trabalhar com as famílias. Foi um

desafio imenso, imenso. (...) eu dediquei-me imenso, imenso». Como o espaço da APIA se constituiu numa «ocupação pós-25 de Abril», foi necessário gerir muitas «ordens de despejo», realizar muitas reuniões com a Câmara e com a Junta de Freguesia, que lhe possibilitaram desenvolver competências de gestão e liderança que não imaginava serem necessárias na sua profissão.

Os desafios profissionais motivam-na a procurar mais formação e é assim que decide ir realizar a Licenciatura em Ciências da Educação, na área de Formação de Adultos, na Universidade de Lisboa, e mais tarde o mestrado, na mesma área e na mesma instituição.

A transição da APIA para o Colégio, em Almada, «era uma mudança muito grande», e Tânia iniciou as reuniões para a instalação do colégio quando estava ainda a trabalhar na APIA, onde pediu licença sem vencimento, antes de rescindir o contrato de trabalho; tratava-se de fazer a transição entre contextos de trabalho com segurança de estabilidade profissional: «Vai ficar responsável por selecionar educadoras para a sua equipa! É um colégio muito grande, tem 400 alunos!». Neste momento já tem 500 alunos, desde a creche. (...) Eu disse que só aceitava o desafio de ser coordenadora se eu pudesse implementar o modelo do MEM na Educação de Infância. Ainda hoje, ao fim de 30 anos, subsiste. (...) Nós quando vamos para um sítio, temos que começar a criar raízes. Foi formar a equipa. Um trabalho de equipa que ainda hoje eu sei que se realiza». A passagem para a rede pública não foi logo efetiva; entre 1997 e 2000, Tânia manteve a atividade profissional no Colégio, na condição de educadora de infância requisitada ao Ministério da Educação. «Quando eu saí notei imensa diferença. A escola para onde eu fui era ótima. Tinha quatro anos, com 11 turmas de 1.º Ciclo, com três [turmas] do pré-escolar. Parecia um colégio! Com ginásio, com biblioteca, parecia e parece, ainda hoje é assim. Com imenso material, com uma sala com computador, com data show. Eu estava onde queria. (...) Em termos de trabalho de equipa, completamente diferente. Eu senti que não falava a mesma linguagem».

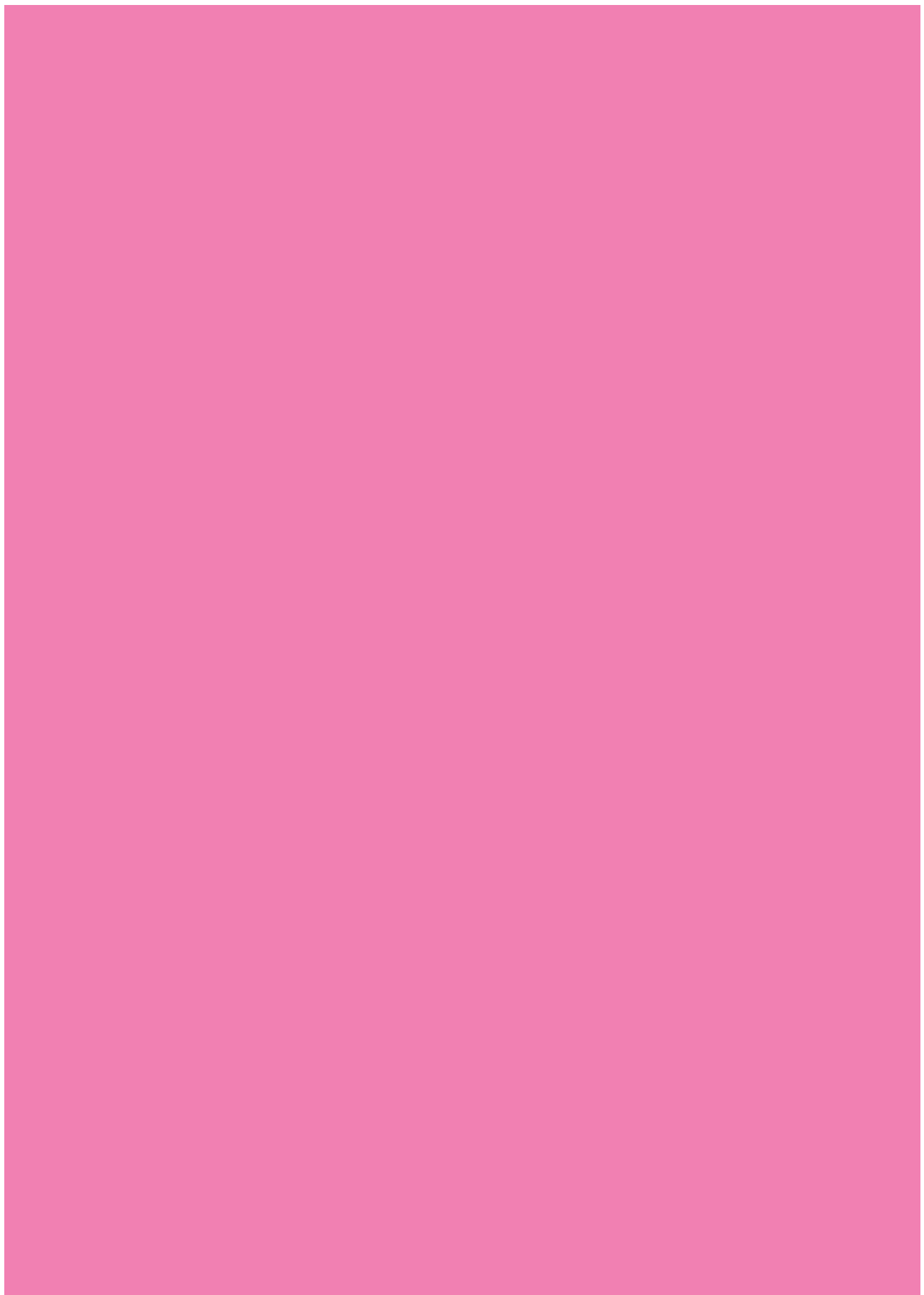
Entretanto, a sua vinculação ao MEM mantinha-se intensa e, entre 2006 e 2017, coordenou o Núcleo Regional do Movimento da Escola Moderna. Na nova escola ficou «como coordenadora de departamento, tive que passar a entrar na equipa multidisciplinar conhecida pela EMAI, Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva. Tive que fazer parte da SAD, que é a Secção de Avaliação de Desempenho Docente. Portanto, foi uma nova aprendizagem que teve de ser feita de novo». Pouco tempo depois, foi convidada para a Escola Superior de Educação de Setúbal (ESES) onde se mantém até agora como educadora de infância requisitada. Apesar de ser uma experiência profissional recente, o trabalho na ESES tem constituído um enorme desafio à construção da sua identidade profissional e à sua capacidade de aprendizagem, na qual tem-se dedicado muito

e vivido com grande entusiasmo as diferentes situações educativas e formativas que emergem da formação inicial em que se encontra comprometida. «E continuo encantadíssima».



ENSINO PRIMÁRIO OU 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

PARTE II



ABEL:
O RECONHECIMENTO
DOS ALUNOS
«É O ORDENADO QUE NOS
ALIMENTA A ALMA»

AMÉLIA LOPES

Abel sempre ensinou e sempre quis ser professor. Era de uma família do campo, mas interessada por livros e cultura. Já sabia ler quando entrou na escola e ensinava os colegas a ler. Também deu catequese desde os 14 anos.

Quando fez o antigo 5.º ano do ensino pós-primário, pediu aos pais para ir para o Magistério. Não era fácil, a mãe achava, diz ele. Que «o menino [se ia] perder»... Mas foi para a Escola Normal em Viseu. Gosta sobretudo de ensinar o primeiro ano, de ensinar a ler e a escrever.

A primeira escola em que trabalhou ficava num lugar deserto em Cinfães e tinha um curral de cabras em baixo. O caminho tinha que ser feito a pé. Era tão íngreme que demorava hora e meia a subir e 25 minutos a descer. A escola não tinha nada. Até o único pau de giz era demasiado pequeno. E lá ficou o «menino da mamã», sem luz sequer. No dia seguinte ficou com varicela e esteve oito dias sem ir à escola. Depois disso só faltou três anos em que fez tratamento para um cancro na garganta. A primeira coisa que fez foi acabar com as cabras. Gostou muito dessa escola. Era uma aldeia comunitária – uma pessoa guardava o rebanho de todos e os porcos andavam na rua. Estava habituado à vida associativa, falava com todos, gostava da interação. Foi muito bem aceite na comunidade e os alunos e alunas ainda hoje lhe escrevem. Uma delas foi deputada.

Em Castro Daire substituiu um colega que tinha falecido. Tinha dificuldades, embora se sentisse mais acompanhado por ter outro colega lá; mas o pior era a comparação que as crianças estavam sempre a fazer com o professor Jorge que tinha falecido e de quem tinham gostado muito. Mas lá conseguiu – depois de os ter deixado ir ver o Rali... Nestas regiões, havia poucos professores e ele numa outra escola acumulou dois lugares – um de manhã e outro de tarde. Por vezes, era o único professor e por isso juntava-se a outra escola para as reuniões do con-

selho escolar, onde encontrava antigos colegas. Esteve quatro anos na educação de adultos, onde conheceu a Dra. Romilda, que considera ser uma educadora extraordinária, e depois foi para uma escola onde tinha o filho como aluno (ou era ele ou era a esposa e acharam que seria melhor ser ele). Esteve no 2.º Ciclo quatro anos a trabalhar com meninos portadores de autismo e multideficiências. Sente muito orgulho no trabalho que fez de contacto com empresas para formação e emprego desses alunos, trabalho que foi muito bem-sucedido. Viveu tempos difíceis quando a filha teve um linfoma e ele pediu aproximação a casa, mas foi preterido a favor de outros.

Trabalhou numa escola integrada com muitas condições: tinha TIC, Educação Física e Música. Desde que teve cancro de garganta deixou de dar aulas a turmas, mas tem feito muitas tarefas, tal como fez antes: coordenação de departamento, Cidadania, Gestão de Projetos, AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular...

Sempre se deu bem com as pessoas. Conta sobre um Delegado Escolar que sempre o convidava a ir beber um cálice de vinho do Porto, o que ele aceitava apesar de não beber álcool. Com os colegas, sempre teve uma relação excelente! Agora, com os professores mais novos, no início, é difícil, porque eles vêm «com uma carga teórica brutal», mas depois ficam melhor – para ele, o importante é sentir «o pulsar» da turma.

Não gosta do excesso de grelhas Excel e de Relatórios, que impede a preparação adequada das aulas. Para ele, a diferenciação pedagógica é difícil quando as turmas são muito heterogéneas. Considera que os professores precisam da ajuda das famílias; é importante que pais e filhos façam os trabalhos de casa juntos. Gosta do contacto com os pais, aos quais cede o seu número de telefone, pois se evitam mal-entendidos desnecessários pegando logo no telefone quando existe um problema. Considera desnecessários os manuais se as crianças podem encontrar tudo na internet. Mas elas pouco sabem de computadores, só dominam as teclas direcionais.

Sobre políticas educativas, afirma que «quem toma decisões usualmente sabe pouco». Os agrupamentos verticais mostraram que os professores dos 2.º e 3.º Ciclos têm uma visão preconceituosa do professor do 1.º Ciclo. O mesmo em relação a funcionários que o tratavam pelo nome e aos seus colegas do 2.º e 3.º Ciclos por senhores doutores. A burocracia, nomeadamente a nível financeiro, impede a agilização da atividade pedagógica.

O apego dos alunos e ex-alunos, diz, «é o ordenado que nos alimenta a alma», o outro é para ter onde viver e de comer.

Já estive na política, mas teve que se afastar, porque não queria mentir.

ANITA: «A ESCOLA TEM ENCANTO»

MARGARIDA MARTA

Anita iniciou o seu percurso de formação inicial em 1983 no Magistério Primário do Porto. Foi professora do 1.º CEB por vocação, mas também por influência da sua professora do ensino primário. Ainda hoje, ao fim de 40 anos de serviço, vai para a escola sempre motivada.

Teve um percurso profissional que passou pela Telescola. No início, essa situação provocou-lhe um choque profissional em virtude da realidade que caracteriza esta modalidade de ensino, mas com a sua motivação conseguiu gerir esta forma de ser professora. Talvez este caminho a tenha despertado para o gosto pelo 2.º CEB. Fez uma licenciatura de quatro anos, com os sacrifícios pessoais associados a quem trabalha e estuda, deixando os filhos ao cuidado do marido. Contudo, reconhece que a licenciatura, para além de aumentar o seu conhecimento científico e pedagógico, lhe permitiu progredir na carreira docente, chegando ao topo mais cedo que as suas colegas.

Já habilitada para o 2.º CEB, refletiu sobre a sua motivação para ser professora do 1.º CEB desde os seis anos de idade e, também, sobre o receio de «voltar à estaca zero», sem saber onde iria ficar colocada. De volta ao 1.º CEB foi-lhe atribuído o cargo de diretora de escola que não a deslumbrou. Por isso, logo que foi possível, foi eleita outra colega que gostava dessas funções.

Relembrando as mudanças educativas – por exemplo, a reorganização dos estabelecimentos de ensino –, refere que a integração nos agrupamentos de escola foi uma reconstrução identitária difícil, apenas superada pela união entre colegas.

É avaliadora externa e se, por um lado, avaliar colegas é um constrangimento, por outro é vantajoso porque conhece outras dinâmicas, outras formas de ser e de dar aulas que a obrigam a «fazer uma reflexão sobre a [sua] atividade» e a reorganizar o pensamento pedagógico e didático.

A escola a tempo inteiro é outra das mudanças educativas que considera menos benéfica e que alterou a vida das escolas, das crianças e dos professores, pois, considera, as crianças ficam na mesma sala durante todo o dia, sem tempo para elas próprias.

Também a burocracia descaracterizou a parte mais humana e pedagógica dos professores, retirando tempo à preparação das aulas. Considera ainda que os programas do 1.º CEB não se adequam ao desenvolvimento e maturidade das crianças; dá o exemplo das frações no 2.º ano. Para ela, esta situação geral induz algum desconforto profissional.

A professora realça a importância da formação contínua como um veículo de reconstrução de conhecimentos. Contudo, refere que, nos últimos anos, as ações de formação são muito direcionadas para as tecnologias. Estas foram cruciais no tempo da pandemia, mas têm um efeito constrangedor – as famílias assistiam às aulas, e, às vezes, não se sabia quem respondia.

Relembra a formação inicial no Magistério Primário como um abrir de mente e de portas. No entanto, a sua prática profissional construiu-se no dia a dia, no contexto educativo profissional ao longo dos anos.

A sua relação com as famílias é de proximidade, embora seja difícil conciliar o seu horário com o horário laboral dos pais. Considera que os pais hoje exigem mais.

A relação com colegas mais jovens não a preocupa, porque tem espírito jovem, apesar dos seus 60 anos de idade, e gosta de conhecer outras perspetivas. O facto de ter 60 anos de idade permite-lhe a redução de cinco horas letivas, o que lhe dá mais serenidade. Contudo, lamenta que não tenha liberdade para ocupar esse tempo para benefício pessoal e que a redução não seja igual à dos docentes dos 2.º e 3.º CEB e Secundário.

Para Anita, a «escola tem encanto» e não pensa na reforma, porque se sente realizada e satisfeita como professora do 1.º CEB.

BRUNA: «SE EU VOLTASSE
A 1979, ESCOLHERIA
A MESMA PROFISSÃO,
MAS COM MENOS
BUROCRACIA»

JULIANA DIÓGENES-LIMA

Bruna iniciou a carreira como professora do 1.º Ciclo em 1979, após concluir a formação no Magistério Primário no ano anterior. Contudo, logo depois de se formar, casou e foi ter com o marido que já vivia em França – seguiu para lá em setembro do mesmo ano. Em Paris, começou a lecionar em escolas portuguesas, onde permaneceu até 1982. Crescida na região do centro de Portugal, num ambiente de classe média, Bruna foi educada por uma mãe viúva, que trabalhava como costureira e que fez um grande esforço para garantir que a filha tivesse uma boa formação, permitindo-lhe frequentar um colégio privado e, mais tarde, o ensino público. Embora a vocação inicial fosse a Medicina, Bruna, impulsionada pelo amor às crianças, decidiu seguir a carreira de professora.

A partir de 1982, enfrentou a difícil missão de trabalhar a 150 km de Paris, o que envolvia longas jornadas diárias, com neve e pouca convivência com as filhas pequenas. Diante das dificuldades, acabou por regressar ao país de origem: «Nós, emigrantes, temos todos, cá no coração, sempre, aquela ânsia de regressar ao nosso país». Iniciou a sua carreira de ensino em Portugal com uma colocação numa aldeia da região centro do país. Depois, entre 1984 e 1991, passou a lecionar Educação Física, já mais perto de casa, na sua terra natal, para crianças do 5.º e 6.º anos – ou, como ela diz, «da preparatória» – num ambiente que ela recorda como acolhedor. Apesar da mudança, Bruna sempre lutou para trabalhar no 1.º Ciclo (ensino básico), especialmente no 1.º ano, que considera um «livro em branco» a ser preenchido pelos professores.

Foi coordenadora de vários projetos, incluindo o da Biblioteca Escolar e do PES (Programa de Educação para a Saúde), que envolvia parcerias com centros de saúde para apoiar as crianças com necessidades de saúde. Além disso, foi vice-presidente do agrupamento, com um trabalho focado em ajudar os colegas.

Ela, que acompanhou algumas transições, percebe que a criação de agrupamentos verticais, em particular, trouxe mais trabalho obrigatório, maior controle da administração escolar e menos autonomia para os docentes. A formação contínua tornou-se uma obrigação. Paralelamente, Bruna também sente que a realidade do ensino no 1.º Ciclo mudou muito, com pais e mães mais ausentes, e as escolas com menos recursos, mas paradoxalmente mais pressionadas para a «inovação pedagógica».

A professora lamenta o aumento das obrigações administrativas, que, para ela, estão muito presentes no atual sistema educacional. Também se questiona sobre a evolução das políticas educativas, em particular, sobre a eficácia das reformas curriculares, como a antecipação de matérias para anos mais precoces, o que considera que não atende à maturidade dos alunos. Além disso, critica a avaliação dos professores e a sobrecarga burocrática. «A burocracia, sem dúvida, é o pior», desabafa. Ela expressa insatisfação com o tempo gasto com relatórios, que muitas vezes impedem o foco no essencial: a aprendizagem das crianças.

Numa autocrítica, após décadas de experiência em ensino, Bruna reconhece que, em determinados momentos da sua carreira, não estava plenamente ciente do impacto emocional que as suas ações poderiam ter sobre os alunos. Com o tempo, percebeu a importância de ouvir mais e de compreender as necessidades emocionais de cada um, o que lhe permitiu amadurecer como profissional. A professora destaca que essa evolução constante na sua prática pedagógica foi essencial para se tornar mais atenta ao bem-estar dos alunos, considerando o clima emocional da sala de aula um fator fundamental para a aprendizagem. Com a experiência que tem hoje, ela sabe que esse clima emocional dentro da sala de aula é crucial para potencializar o ensino e a aprendizagem. «Nós, professores primários, somos tudo: médicos, psicólogos, sociólogos», diz, com uma serenidade que reflete a sua empatia e a sua dedicação aos seus alunos.

A experiência com a formação de adultos e o estágio de futuros professores também foi um capítulo importante na jornada de Bruna. Ela conta, com nostalgia, como era gratificante ensinar alunos ávidos por conhecimento, que estavam lá por escolha própria e não por obrigação. Esses momentos trouxeram uma visão mais ampla do papel do educador, que para ela supera – e muito – o ambiente da sala de aula. Bruna considera que o melhor da profissão é, sem dúvida, ser testemunha dos alunos que chegam à escola com uma vontade imensa de aprender, agarrando-se aos professores como figuras de afeto e segurança. O pior, no entanto, é a burocracia que, segundo ela, ameaça o propósito central da profissão: educar e inspirar. «Se eu voltasse a 1979, tiraria o mesmo curso, para a mesma profissão, mas sem a burocracia», conclui, refletindo sobre um tempo em que a educação parecia mais livre para se focar no essencial: o aluno.

CARLA: DE ALUNA
MOTIVADA A PROFESSORA
DEDICADA –
A CONSTRUÇÃO
DA CARREIRA
NO ENSINO PRIMÁRIO

JULIANA DIÓGENES-LIMA

Carla foi «professora» pela primeira vez no nono ano. Convidada por um professor da área de Ciências Exatas para ajudar uma docente que viera de França e enfrentava dificuldades, desempenhou o papel de tutora, embora ainda não se chamasse assim. Nascida numa família remediada, os pais planeavam comprar-lhe uma máquina de tricotar, uma atividade em alta na época. Contudo, ainda miúda, perto dos sete anos, pediu aos pais para ir estudar. A «culpa» por este pedido foi de duas amigas suas: «Já entrei quase com sete anos para a escola primária. E elas eram mais novas. Falavam de Matemática, do Francês. Eu gosto de conversar, mas ficava calada, porque não sabia dizer aquilo. Acho que foi isso que me motivou». A mãe de Carla ficou feliz, mas o pai advertiu-a de que, no primeiro ano em que reprovasse, ficaria em casa. Como não queria essa possibilidade, nunca reprovou – pelo contrário, adorava ler e devorava os livros novos na estante.

Quando chegou o momento de escolher um curso no ensino superior, as opções disponíveis eram Enfermagem, Educadora de Infância e Professora. Certa vez, ao não conseguir acalmar a sobrinha que chorava sem parar, sentiu que não teria capacidade para cuidar de crianças pequenas. Ingressou no Magistério Primário e gostou. Carla concluiu o curso em 1983. Considera que todos os professores tiveram influência no seu percurso. Os bons inspiraram-na a ser melhor, enquanto os maus ensinaram-lhe lições importantes sobre o que evitar na prática docente. «A gente filtra o que foi bom e mau», diz, valorizando o impacto de cada um no seu desenvolvimento.

Após concluir o curso, não foi colocada de imediato devido à dificuldade de encontrar vagas na sua região, no centro do país. Com o apoio do pai, mudou-se para uma vila a sul de Portugal, onde havia uma vaga disponível para início imediato numa escola. Além de ser colocada, faltava ainda uma professora, pelo

que Carla foi convidada a acumular cargos, convite que aceitou. Ela recorda com precisão o dia, o mês e o ano em que iniciou o trabalho: 20 de outubro de 1983. Aos 23 anos, apesar das dificuldades de estar longe de casa, gostou da experiência, dos colegas e dos alunos. No segundo ano, conseguiu uma vaga numa escola mais próxima da terra natal, onde trabalhou com uma turma do quarto ano, composta por 27 alunos.

Ao longo da carreira, trabalhou em diferentes contextos: turmas regulares, apoios individualizados e acompanhamento de alunos com necessidades específicas, com refugiados ou crianças de minorias étnicas. Sente satisfação por ter trabalhado com pequenos grupos de alunos e por se ter esforçado para superar barreiras linguísticas e culturais. Tendo sido docente do 1.º Ciclo na maior parte da carreira, ela enfatiza a importância de adaptar métodos a diferentes realidades, promovendo o crescimento dos alunos em múltiplas dimensões. Desde o início da sua docência, nota mudanças significativas nas práticas administrativas, especialmente com a introdução da tecnologia e o registo digital de atividades. Um momento marcante para si foi a transição para os agrupamentos verticais, o que lamenta pelos impactos na perda de proximidade na gestão escolar.

Carla relembra os tempos em que ser professora implicava um equilíbrio delicado entre autoridade e afeto. Os alunos afirmavam com convicção: «A nossa professora não bate!» Ela, rindo, respondia: «Ai bate, bate! Só não bati, porque não foi preciso». Como aluna, por não ter copiado a lição do quadro, levou umas palmadas duras, o que não passou despercebido ao seu pai, um homem de mentalidade moderna. Sem confronto, ele procurou a professora para expressar que não admitia tal tratamento à filha. Carla rejeita o castigo físico, mas adota uma postura firme: «Se algum miúdo me batesse, eu não ficava quieta. Se ele pode, eu também posso. Tenho o direito de me defender».

Apesar das mudanças ao longo dos tempos, a sua vivência reflete a complexidade do ensino, entre a disciplina e o respeito mútuo. Ela reconhece a influência dos pais no comportamento dos alunos e menciona tanto momentos de tensão, como conflitos com pais exigentes e agressões verbais, quanto histórias de colaboração. Ainda hoje, sente prazer em visitar as escolas por onde passou e matar saudades dos antigos locais de trabalho. Ao olhar em retrospectiva, valoriza o espírito de cooperação entre professores nos primeiros anos da carreira e destaca o impacto positivo de relações profissionais acolhedoras. Na sua visão sobre a docência, alinha a transmissão de conhecimento ao desenvolvimento integral dos alunos.

Já próxima da aposentação, Carla reflete sobre a importância do equilíbrio entre o trabalho e o descanso. Com 62 anos de idade, está prestes a completar 40 anos de serviço, o que lhe permitirá reformar-se antes dos 66. Considera,

entretanto, que, mesmo com uma ligeira penalização, aceitaria deixar a profissão antes, admitindo que sentirá saudades dos alunos. Para ela, a necessidade de paz e descanso também tem o seu peso.

CARMINA: «SOU UMA
PRIVILEGIADA.
NÃO ME VIA A FAZER
OUTRA COISA ALÉM
DO MAGISTÉRIO»

JULIANA DIÓGENES-LIMA

A história de Carmina com a docência teve início nos primeiros anos da década de 1980. Em outubro de 1981, aos 20 anos, iniciou a trajetória no magistério e, ainda hoje, recorda com nitidez o primeiro dia na escola, em Lisboa, onde começou a ensinar uma turma do primeiro ano. A responsabilidade que sentiu ao estar diante daqueles rostos infantis marcou-a profundamente. Ainda se emociona ao lembrar-se das palavras de uma encarregada de educação que, no final do ano, elogiou o seu trabalho, admirada pela forma como a filha tinha aprendido a ler após as aulas com Carmina. O reconhecimento do trabalho foi crucial para a jovem professora, o que reforçou a certeza de estar no caminho certo.

Para ela, ser professora sempre foi mais do que uma profissão; era uma paixão nascida na infância, quando brincava a dar aulas aos amigos. Com uma trajetória marcada pela docência em escolas de Lisboa, Carmina sente que começou a carreira num período de grandes transformações. Uma das primeiras escolas onde trabalhou marcou-a profundamente: situada por detrás do aeroporto, tinha um ambiente peculiar, marcado pelo som constante dos aviões a aterrar. Apesar de lá ter estado apenas três anos, sente que aprendeu muito. Participou em campanhas com colegas para pedir melhorias na sinalização do entorno da escola, organizou atividades escolares e começou a frequentar formações no Movimento da Escola Moderna, o que considerou ser um período de grande crescimento profissional.

Ao longo de 41 anos de carreira, viveu muitas mudanças no ensino. Recorda com saudade os tempos do Magistério, onde a formação prática e as didáticas eram prioritárias, algo que sente faltar nos currículos atuais. Contudo, valoriza a formação sólida que teve e o privilégio de ter trabalhado com colegas inspiradores. Reconhece o quão exigente é o trabalho no 1.º Ciclo, tanto física como

emocionalmente. Prefere sempre uma dinâmica ativa, movendo-se pela sala de aula em vez de permanecer sentada à secretária, atitude que considera essencial para o ensino. Testemunhou gerações de alunos a crescerem e regressarem como colegas ou a inscreverem os seus filhos nas suas turmas, momentos que a enchem de orgulho. Por outro lado, ela lamenta as mudanças nas relações entre as famílias e a escola, e nota também, em particular, uma crescente dependência das crianças em relação aos pais, o que é considerado por Carmina algo negativo para os alunos.

A professora destaca que os anos da pandemia da Covid-19 foram especialmente complicados no contexto escolar, por terem sido extremamente cansativos devido às constantes exigências. Durante a pandemia, ela ensinou remotamente uma turma do primeiro ano – período essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita –, tendo procurado adaptar-se com criatividade. Criou vídeos e usou canções gravadas pelo marido para auxiliar os alunos.

Carmina enfrentou também, no decorrer da carreira docente, críticas direcionadas à dedicação que tinha ao trabalho de professora. Por exemplo, em 1986, ao dar explicações a uma aluna em recuperação de hepatite A, foi alvo de comentários irónicos, mas não se deixou abalar, priorizando sempre o bem-estar dos alunos: «Lembro-me que disseram: ‘Vais ganhar uma medalha de cortiça!’». Eu era nova, mas era arrebitada, e disse: «Mas eu não estou aqui para receber nenhuma medalha, nem de cortiça».

Uma das experiências que mais desconforto lhe trouxe foi a avaliação de professores. Apesar de desempenhar os papéis de avaliadora interna e externa, nunca se sentiu à vontade na função. Considera penosa a tarefa de avaliar colegas com quem partilhava o quotidiano escolar. Outro marco na carreira docente de Carmina foi a presidência do Conselho Geral do Agrupamento, função que lhe exigiu muito, mas que valorizou pelo crescimento pessoal e pela aprendizagem para lidar com diferentes perspetivas.

Após anos de destacamento, regressou ao ensino regular devido a mudanças políticas implementadas pela então ministra Maria de Lurdes Rodrigues. Critica a desvalorização da profissão docente ocorrida nesse período, algo que ainda hoje a desagrada. Embora reconheça as vantagens das ferramentas digitais, mantém reservas quanto à substituição dos livros físicos, defendendo a importância do contacto direto com materiais concretos para o desenvolvimento de competências fundamentais nas idades mais jovens. Ainda sobre as mudanças no contexto escolar, também critica o aumento da burocracia nas reuniões de docentes e lamenta a perda da essência colaborativa, que para si reside na troca de experiências com colegas professores e não no preenchimento burocrático de relatórios.

Ainda hoje, Carmina mantém um espírito combativo. Diz que continua a participar em manifestações, não por ganhos pessoais, mas em defesa das condições de trabalho dos colegas docentes. Com a aposentação já próxima, ela olha o futuro com reflexão e um sentido de missão cumprida, ponderando como continuará a contribuir de outras formas para a comunidade.

CELESTE: A POSSIBILIDADE DE CRIAR UMA RELAÇÃO EDUCATIVA COM UMA TURMA DE CRIANÇAS DO 1.º AO 4.º ANO SURTIU JÁ NA TERCEIRA DÉCADA DE TRABALHO

FÁTIMA PEREIRA

Celeste é professora do 1.º CEB e começou a trabalhar em 1980, com 20 anos de idade, numa escola rural, no sul de Portugal. A paixão pelas crianças levou-a ao Magistério Primário para abraçar uma profissão que exerceu sempre com muito gosto e dedicação: «Eu fiquei colocada numa escola no meio rural. O primeiro espaço era fora do edifício principal, num primeiro andar. Estava um bocado isolada. As minhas colegas estavam no edifício principal. Havia, se calhar, um número elevado de alunos e depois aquela turma estava ali num outro espaço anexo à escola. Foi assim um primeiro ano atribulado, sem experiência nenhuma, etc. O que me valeu foi uma colega de quem ainda sou amiga e com quem fiz amizade mais tarde, ao longo do meu percurso». Neste início de carreira, os colegas de profissão foram essenciais para a integração e a construção de uma identidade profissional que se alicerçou na adesão ao Movimento da Escola Moderna (MEM), em particular na participação em grupos de autoformação cooperada.

O seu percurso profissional foi marcado pela experiência em diferentes campos e contextos profissionais como a Educação Especial, o Ensino Recorrente e a Formação de Professores na Escola Superior de Educação de Setúbal, mas sempre vinculada à carreira de professora do 1.º CEB: «A maior parte do tempo foi mesmo, o grande grosso dos anos, o ensino regular com crianças do 1.º Ciclo». Por outro lado, as primeiras duas décadas da profissão constituíram uma experiência de grande instabilidade pela mudança frequente de escola que dificultava uma continuidade no trabalho pedagógico e uma maior satisfação profissional: «Era quase traumático. A pessoa investia, iniciava com um grupo. É inevitável criar uma relação e um sentimento de que há um trabalho a continuar e depois interrompe-se. Isso foi uma constante». A possibilidade de criar uma relação educativa com uma turma de crianças do 1.º ao 4.º ano surgiu já

na terceira década de trabalho, e constituiu uma oportunidade de desenvolvimento e de aprendizagem profissional: «Foi um ano em que se consolidou, do ponto de vista pessoal e da formação pessoal. Foi muito importante porque tive a oportunidade de ver o percurso num trabalho ao longo de quatro anos, desde a iniciação à aprendizagem, da leitura e da escrita, que é tão marcante, até ao final do quarto ano. Depois desses quatro anos tive então a experiência na formação inicial de professores. (...) Fui primeiro para um projeto de formação contínua na ESE e depois é que fui para a formação inicial. Foram aí uns seis anos». Desta experiência, destaca-se o trabalho realizado na formação inicial de apoio aos futuros professores, que implicava não só a supervisão dos seus estágios como também o trabalho colaborativo com os professores cooperantes e a dinamização de oficinas de formação para esses professores, salientando-se ainda a participação, na década de 1990, num projeto de «indução profissional», no qual os estudantes concluíam a formação inicial, já em contexto de trabalho docente: «E isso foi também muito interessante, porque permitiu que nós, que estávamos de algum modo integrados nesse projeto, reuníssemos algumas vezes para trocar experiências. Quais eram as dificuldades que se colocavam aos professores em início de carreira? Como é que se podiam superar essas dificuldades? De que forma é que os professores que estavam nas escolas os acolhiam? De que forma é que o acolhimento era importante?».

Enquanto professora do 1.º CEB, Celeste encontrou condições mais favoráveis à construção da sua identidade profissional, «de uma maior identidade», quando foi possível permanecer vários anos na mesma escola, «uma escola do meio socioeconómico muito frágil, muito carenciado, aqui de Setúbal. Recebi uma turma – aquele tipo de turmas de segundo ano de escolaridade – em que a maior parte dos meninos não lia. Era daquelas turmas segregadas que se construíam, que se faziam na altura, de «restos de meninos», entre aspas. De meninos que tinham ficado retidos, que não tinham aprendido a ler e a escrever, que já tinham oito, nove, dez anos na escola e continuavam sem ter adquirido a leitura e a escrita. (...) Fiquei nessa turma e depois continuei nessa escola 15 anos». Aí, pode realizar um trabalho com a comunidade, onde se incluíam famílias de etnia cigana, que contribuiu para o sucesso educativo das crianças e que constituiu uma experiência profissional muito relevante para a construção da sua identidade profissional.

No contexto da nova gestão e organização escolar, exerceu vários cargos de liderança, designadamente de coordenação de escola e de departamento do 1.º CEB, de coordenação de ano, sempre orientada pela preocupação de promover a autonomia da profissão e da especificidade do 1.º CEB, e de possibilitar que os professores fossem construtores da sua própria profissão.

Na fase final da sua carreira profissional, tal como tinha acontecido na fase inicial, a participação no MEM salienta-se como um dos principais fatores de desenvolvimento profissional e de vinculação e entusiasmo pela profissão: «acabo por me revitalizar». Enquanto comunidade de aprendizagem, Celeste encontrou no MEM o espaço de partilha, de colaboração e de construção de projetos pedagógicos e de uma prática educativa que lhe permitiram viver a profissão com grande satisfação e sentido de realização profissional.

Na aula, Celeste afirma: «Gosto de sentir que estou a construir com a turma, com os alunos, uma comunidade de aprendizagem. (...) Depois, gosto de os ver, autonomamente, a organizarem-se de modo a construírem e a realizarem as aprendizagens e a superarem as suas dificuldades e a ajudarem-se uns aos outros. (...) Cabe-me a mim, depois, como construtora do currículo, fazer as pontes e fazer as ligações e as sistematizações».

CLARA: A PROFESSORA
APAIXONADA PELA
PROFISSÃO, REFORMADA
COM PENA E TRISTEZA –
«ACHAVA QUE AINDA
TINHA MUITO PARA DAR»

JULIANA DIÓGENES-LIMA

Se pudesse escolher algo para simbolizar o seu percurso docente, a professora Clara diz que seria o livro de iniciação à leitura do 1.º Ciclo do Ensino Básico que publicou como coautora em meados da década de 1970. Para ela, a obra representa a sua inquietação e necessidade de busca, características que atribui à própria carreira. Tem orgulho em dizer que não se acomodou no percurso docente, iniciado no ano letivo de 1970/71. Clara entrou «absolutamente por acaso na escola do Magistério Primário», após concluir o antigo 7.º ano do liceu e decidir que não queria estudar mais. Pertencente a uma geração reivindicativa, tinha estudado filosofia com o método maiêutico – de pergunta/resposta – e questionava-se constantemente, em diálogos e contra-posições de ideias. A mãe, entretanto, convenceu-a a fazer o exame de admissão à escola do Magistério Primário e Clara acabou por entrar. Destacou-se como a melhor aluna do curso e sente que encontrou a sua vocação – trabalhava com tanto prazer que se aposentou do ensino com muita pena e tristeza.

Clara fez parte da geração reivindicativa do Maio de 1968. Começou a trabalhar aos 20 anos numa freguesia da região do centro do país, perto da sua terra natal. Uma curiosidade daquela época, na década de 1970, era que, nas colocações, os homens estavam sempre à frente na lista: «independentemente da nota final de curso. Podiam ter 10, ou 11, ou 12, mas estavam à frente de todas as mulheres». No início, ficou com quatro turmas, e recorda que na época havia metas de sucesso, o que tornou esse primeiro ano exaustivo. Havia alunos da segunda classe que não sabiam ler, algo que era obrigatório no final da primeira classe. Apesar do trabalho árduo, Clara gosta de desafios e abraçou-os com gosto.

Queria, entretanto, aproximar-se cada vez mais da terra natal e, no ano seguinte, foi-se deslocando para escolas em aldeias cada vez mais próximas. Nesse percurso, descobriu que «as crianças da cidade têm um olhar diferente do

das crianças do campo». Clara explica: «As crianças não são umas mais inteligentes do que as outras, têm é vivências absolutamente diferentes. E não havia pré-primária sequer. Tinham outros tipos de aprendizagem, outros pré-requisitos... Descobri que as crianças da aldeia me viam assim de longe para o perto. Se, por exemplo, pedisse para desenharem o meu retrato (eu sempre gostei muito de usar brincos e gostava de brincos grandes), todas as crianças desenhavam uma boneca com brincos. Enquanto as crianças da cidade olhavam do perto para longe. Reparavam nos meus sapatos, por exemplo, enquanto as crianças da aldeia nem nisso reparavam».

Nota que há um antes e um depois do 25 de Abril no que diz respeito aos métodos de transmissão de conhecimento. Antes, usava-se o método tradicional – «ou seja, o professor era o homem acabado que sabia tudo e o aluno era o receptáculo de tudo aquilo que o professor transmitia». Após o 25 de Abril, houve uma mudança radical, perceptível na literatura pedagógica da época. Outro impacto que Clara identifica nessa transição foi um maior equilíbrio na prática educativa, numa perspetiva social: «A aprendizagem para dar uma resposta social». Antes do 25 de Abril, o ensino era mais fechado, na sua perspetiva, e centrava-se no professor. Depois, o aluno começa a poder escolher as suas próprias aprendizagens, alinhando-as com os seus interesses imediatos e projetando-as para a prática social.

As curiosidades pedagógicas levaram Clara a explorar estratégias e atividades inovadoras com os alunos, além ter feito uma licenciatura em supervisão educativa em 1991. Também deu formação a professores na sua terra natal, no âmbito da Língua Portuguesa e da Matemática, antes da criação do PIPSE (Plano Intermunicipal de Promoção do Sucesso Escolar), com o qual colaborou. Foi ainda pioneira no uso de computadores com alunos na escola onde trabalhava, já na década de 1990. Sobre os impactos dessa década na carreira docente, refere-se à Área Escola, dizendo: «Nós não tínhamos o espaço da Área Escola, mas já colaborávamos com os alunos e com atividades». Clara considera que, com a Área Escola, a colaboração entre professores e os projetos escolares não surgia com a legislação, mas sim como resposta às necessidades existentes. Se Clara pudesse definir o professor do 1.º Ciclo, diria que é, por excelência, um professor de Português. Ao descrever-se enquanto docente, afirma ser alguém muito amiga dos alunos. Lembra-se, inclusive, de um episódio em que uma mãe lhe deu um saco de rebuçados, que ela não distribuiu de imediato. Quando um dos alunos começou a portar-se mal, Clara disse-lhe que, se continuasse, ninguém receberia os rebuçados e que seria ela a comê-los. O aluno respondeu: «Pois, pois, e depois o pneu da bicicleta passa a pneu de carro». Ela divertia-se com a irreverência das crianças, o que também ajudava a criar uma relação mais próxima. De modo

geral, considera-se uma professora curiosa e humana, sempre preocupada em compreender as dificuldades de aprendizagem dos alunos e em ajudá-los com paciência. Além disso, julga-se esforçada.

Clara aposentou-se aos 53 anos, com muita pena. Para ela, a profissão foi algo importantíssimo, a que se dedicou, por vezes, mais do que às filhas, já que contava com o apoio dos pais para cuidar delas. Trabalhava frequentemente fora de horas, dando o máximo de si. Duas décadas após a reforma, olha para o percurso com o sentimento de missão cumprida, misturado com a sensação de que poderia ter feito mais: «Achava que ainda tinha muito para dar, ainda tinha muito para pesquisar, para aprender e para desenvolver. Mas teve de ser; optei por me aposentar porque a lei ia mudar, como todos sabemos que mudou». Apesar da reforma, continuou a colaborar com ex-colegas noutros projetos e acumulou aprendizagens: «Descobri que o mais importante a ensinar aos adultos era a cidadania».

CLOTILDE: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA MARCADA PELO ENVOLVIMENTO NO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA

JULIANA DIÓGENES-LIMA

Clotilde, professora do 1.º Ciclo, cresceu numa aldeia. Quando ocorreu o 25 de Abril, estava no antigo 5.º ano – hoje, 9.º ano. Em seguida, apanhou o serviço cívico, que, segundo ela, já não era serviço cívico, mas um período em que, diz Clotilde, as pessoas estavam um ano «paradas em casa». Era a época dos anos conturbados do pós-25 de Abril e, quase aos 16 anos, Clotilde enfrentou a incerteza causada pela pausa obrigatória de um ano antes de prosseguir os estudos. Com aspirações em Ciências e Engenharia, a sua trajetória deu uma reviravolta ao optar pelo Magistério, influenciada por uma colega. No início, Clotilde sentia-se deslocada, como um «paraquedista» no mundo da educação, até que, no segundo ano do curso, começou a entender o que queria (e, principalmente, o que não queria). Durante os anos de formação, foi marcada por professores inspiradores, como António Nóvoa, que influenciaram a sua visão do ensino.

A entrada no mercado de trabalho em 1980 levou-a para a Área Metropolitana de Lisboa, onde encontrou o Movimento da Escola Moderna (MEM), um divisor de águas na sua carreira. Logo no primeiro ano, foi convidada a participar nos «sábados pedagógicos», envolvendo-se profundamente com as ideias do MEM, já no terceiro ano de serviço. Mesmo com mudanças de escolas e contextos desafiadores – como o período numa escola localizada numa região conhecida por problemas socioeconómicos –, sempre encontrou formas de se apoiar no trabalho colaborativo e na inovação pedagógica. No MEM, não apenas encontrou um norte para a prática educativa, mas conheceu o marido, com quem partilhou a jornada.

A crença no potencial transformador da colaboração permeou toda a trajetória docente de Clotilde. Seja na inclusão de alunos com necessidades especiais ou na construção de projetos interdisciplinares, procurou sempre destacar a impor-

tância de ouvir as crianças, promovendo diálogos que respeitassem os interesses e as necessidades de cada miúdo ou miúda. Hoje, após décadas de experiência, reflete com orgulho sobre a sua caminhada na docência. Acredita que a educação é um processo contínuo, tanto para os alunos como para os professores, e que os melhores resultados vêm de práticas colaborativas e de uma postura aberta à constante aprendizagem.

Num exercício de autoanálise, nota que, com o tempo, a sua abordagem pedagógica evoluiu. Como entusiasta do Movimento da Escola Moderna, incorporou práticas que desafiam a rigidez tradicional das escolas, promovendo uma aprendizagem mais autónoma e ativa. Clotilde acredita na importância do movimento, da interação e da liberdade para explorar, defendendo a ideia de que a educação precisa de estar alinhada à natureza das crianças – cheia de energia e criatividade. Para ela, forçar o silêncio e a imobilidade é uma afronta à essência humana: «Antigamente, era norma. Os meninos iam para a escola para estarem sentados e calados. Agora, a norma não é essa, e ainda bem. As pessoas dizem que os conflitos são todos no recreio, mas eu acho que não. Acho que eles já surgem na sala de aula, porque os meninos não estão bem. A natureza humana não é para estar sentada, não é?».

Clotilde também observa com pesar os desafios contemporâneos do ensino. As crianças, muitas vezes sobrecarregadas por uma rotina exaustiva, sofrem com a falta de tempo de qualidade com os pais. Por outro lado, os professores estão desgastados por demandas burocráticas e sobrecarga de trabalho, o que dificulta o investimento em práticas inovadoras. A experiência no apoio educativo, uma função mais recente na sua carreira docente, trouxe novas perspetivas. Ao transitar entre diferentes turmas, apercebeu-se de lacunas preocupantes no envolvimento de alguns professores com as necessidades das crianças. Isso motiva-a a insistir em práticas que considerem o bem-estar e as características dos alunos.

Clotilde valoriza a aprendizagem contínua e acredita que os professores têm o dever de se adaptar às mudanças sociais e culturais. Apesar de reconhecer os desafios, mantém-se otimista e apaixonada pelo ofício. A interação com os alunos e a oportunidade de contribuir para que desenvolvam autonomia e façam escolhas conscientes são a essência da sua satisfação profissional. Para ela, a escola vai muito além de um espaço de instrução; é um lugar onde crianças e jovens desenvolvem o lado humano e colaborativo.

Ao longo da experiência, foi testemunha e participante de mudanças estruturais, como a criação dos agrupamentos escolares. Sempre defendeu os agrupamentos horizontais, considerando-os mais leves e eficazes para promover a colaboração entre escolas e Ciclos de ensino. Para ela, estas estruturas permitiam uma articulação verdadeira entre os níveis de ensino, como a correspondência

entre alunos do 1.º e 2.º Ciclos que organizava. No entanto, com os agrupamentos verticais, sentiu que o 1.º Ciclo perdeu autonomia e voz. Apesar da promessa de maior integração, estas novas estruturas, na sua opinião, tornaram-se pesadas e distantes, dificultando práticas que antes eram espontâneas e enriquecedoras. Para ela, o foco da escola deveria estar na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos, e não em percentagens ou classificações: «O menino tem o direito de aceder a 100% da informação e do conhecimento que a escola pode trazer e deve proporcionar, e depois isto não serve para mais nada. Só serve para dizer que é bom aluno ou que é aluno médio ou que é aluno fraco. Porque depois isto não é devolvido». A avaliação, no seu entender, deve ser uma ferramenta para identificar dificuldades e promover melhorias, e não um simples instrumento de classificação.

Olhando em retrospectiva, hoje, aos 64 anos, Clotilde também partilha momentos que moldaram a sua própria aprendizagem como educadora. Recorda um episódio em que um aluno da educação especial lhe apontou uma falha de inclusão – um plano de trabalho que todos os colegas tinham, mas que ele não recebeu. «Ele pôs-me no meu lugar», admite. Clotilde diz que o episódio foi uma lição de humildade e crescimento, que reforçou a convicção de que todos os alunos, sem exceção, precisam de ter assegurado o direito a um espaço e a uma voz na sala de aula. De modo geral, para ela, a escola é mais do que um espaço de ensino; é um lugar de transformação e humanidade. A trajetória de Clotilde é uma prova de que educar é também ouvir, refletir e adaptar-se, sempre com o objetivo de proporcionar a melhor experiência possível aos alunos.

FILIPA: «SE HOUVER UMA
PRÓXIMA VIDA, QUERO SER
NOVAMENTE MULHER,
MÃE E PROFESSORA,
NUMA VERSÃO MELHOR»

JULIANA DIÓGENES-LIMA

A escolha da profissão docente, no caso de Filipa, foi mais acidental do que vocacional. Após concluir o curso complementar de Contabilidade e Administração – equivalente ao atual 10.º e 11.º anos –, decidiu, por influência de uma amiga, candidatar-se ao Magistério Primário, curso que acabou por iniciar e pelo qual desenvolveu, ao longo do tempo, um crescente apreço. Hoje, após 41 anos de serviço, afirma: «Se houver uma próxima vida, quero ser novamente mulher, mãe e professora, numa versão melhor». A carreira começou em 1981, numa escola numa serra do Norte do país, onde as condições eram precárias: o aquecimento era rudimentar e o edifício antigo. «Antes de saírem de casa, os alunos tomavam aguardente para aguentar o frio», relembra. Com apenas 22 anos, trabalhou sozinha, o que tornou o período inicial ainda mais desafiante. No segundo período, conseguiu transferência para uma escola primária perto de casa, onde ela mesma tinha estudado.

Ela foi também professora de apoio em diversas escolas por períodos curtos, começando a ocupar lugares estáveis apenas depois de casar-se. Nessa ocasião, assumiu uma vaga na região Centro do país, onde continuou como professora de apoio – uma posição que prefere atualmente, depois de mais de quatro décadas de serviço, por se sentir cansada com tarefas como a planificação e a adaptação pedagógica às necessidades específicas de cada turma. Ao ter responsabilidades menos centralizadas nela, enquanto professora de apoio, considera a função menos exaustiva. Aos 40 anos, Filipa teve finalmente uma turma sua, experiência que viveu com grande entusiasmo ao acompanhar os alunos durante quatro anos. Para ela, o mais gratificante na profissão é contribuir para o progresso dos alunos, sobretudo na aprendizagem da leitura e da escrita, bem como no desenvolvimento pessoal e nas relações interpessoais.

Um momento marcante do percurso de Filipa foi o reconhecimento por parte dos pais de alunos, que frequentemente a incentivavam com elogios ou simples agradecimentos, confirmando-lhe que estava no caminho certo. Destaca, em particular, a carta de um aluno do 4.º ano, onde este exprimia gratidão pelo apoio recebido e prometia lembrar-se dela para sempre. Durante algum tempo, o aluno chegou a contactá-la anualmente para lhe desejar um bom Ano Novo, mesmo após ela ter deixado a casa dos pais. Filipa recorda também o início da sua docência como uma fase desafiante, marcada pelo isolamento nas escolas no interior e pelas condições muitas vezes inadequadas. Em 1990-91, enquanto lecionava no Centro do país, dava aulas junto a uma lareira devido ao frio intenso nas salas de aula. Sobre a introdução dos agrupamentos escolares, ela refere que não trouxeram mudanças significativas na rotina pedagógica, uma vez que práticas de interdisciplinaridade e colaboração entre ciclos já eram comuns. Salienta, entretanto, que o impacto mais evidente foi o aumento de reuniões conjuntas, que estimularam uma maior partilha entre docentes, particularmente com os do 2.º Ciclo.

Para Filipa, um dos aspetos mais desafiantes da atual organização pedagógica do 1.º Ciclo escolar é o horário rígido das áreas curriculares, que, na sua visão, não permite adaptar o tempo de aula às dificuldades específicas das turmas. Destaca também as atividades do Componente de Apoio à Família (CAF), que, embora úteis para as famílias, considera excessivas para as crianças, sendo uma das causas possíveis de comportamentos menos positivos na escola – na opinião da professora, são de uma «violência muito grande» para as crianças as longas horas que precisam de ficar na escola. Além das mudanças na relação entre escola e família, Filipa identificou mudanças no perfil dos colegas docentes: as gerações mais antigas tendiam a não partilhar problemas pedagógicos, possivelmente em função de alguma rivalidade. Já atualmente, ela nota que se valoriza a partilha de práticas e experiências, algo que não existia quando começou.

Dos 41 anos de serviço, nove foram congelados devido às medidas implementadas pela ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, o que causou grande revolta em Filipa. A perda de poder de compra gerou indignação entre os docentes e ela e os colegas sentiram uma grande desvalorização social da profissão docente, especialmente por parte de pais e mães. Filipa lamenta constatar que a carreira docente continua desvalorizada, o que fica evidenciado na reduzida procura da profissão: «Deram um tiro nos pés, porque ao desvalorizarem o professor fizeram com que agora haja falta». A par disso, Filipa considera o congelamento da carreira uma grande injustiça. Também critica o modelo de avaliação dos professores, afirmando não acreditar que a análise de relatórios melhore a prática pedagógica do avaliado. No seu caso, enquanto avaliadora na

escola onde trabalha, preferia não o ser, defendendo que essa função deveria ser desempenhada por quem tivesse escolhido uma carreira especializada em avaliação.

Além de ter sido professora, Filipa já exerceu o cargo de coordenadora escolar, experiência que descreve como desafiante e que lhe proporcionou aprendizagens significativas sobre a organização escolar e a articulação entre as reivindicações dos dirigentes e dos pais. Também integrou o Conselho Geral, uma experiência que considera gratificante, por lhe ter permitido contribuir para a resolução de problemas complexos, cuja solução melhorou a dinâmica do agrupamento. Ambas as funções contribuíram para o seu crescimento pessoal e profissional, em particular no que respeita às relações com diferentes públicos e cargos. Após 41 anos de serviço, e a dois anos da reforma, Filipa sente que escolheu a profissão certa.

GABRIELA: «A MELHOR PROFISSÃO DO MUNDO»

FÁTIMA PEREIRA

Gabriela nasceu em Trancoso, numa família de dez irmãos, oito dos quais escolheram ser professores primários. Muito motivada para a escolha da profissão por duas tias maternas, foi na Guarda que realizou a formação em Magistério Primário, no início dos anos 1980, «E, portanto, não foi por acaso, foi por eu gostar imenso (...) E se bem me lembro, naquela altura só se podia tirar lá o curso de professor do 1.º Ciclo, de Educadora e de Enfermagem, acho até que nem abria mais nada».

A sua vida profissional foi inteiramente vivida no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo sido marcada por sentimentos de amor às crianças, de alegria na relação educativa, de profunda satisfação profissional – «é a melhor profissão do mundo», e de interesse em «criar jovens conscientes, críticos, honestos e depois o ensino, também, muito importante para mim que eles aprendessem muita coisa não só da escola, mas do mundo em si».

Em 1983, Gabriela inicia a atividade profissional, no distrito de Leiria, numa aldeia na Serra dos Candeeiros, perto de Alcobaça, onde ficou a residir, com uma colega, por não haver transportes regulares para a sua residência familiar: «O primeiro ano, a gente sentiu dificuldades. Mas nesse dia, escolhemos a escola em Leiria. Fomos ver onde ficava a escola; já nem sei como é que vimos; pelo mapa talvez. Chegámos à aldeia, uma aldeia rural, num descampado, pequenina, mas íamos com aquela animação de que íamos as duas. Andámos à procura de casa, porque era muito longe da Guarda e ficámos até ao Natal». Tomou posse da colocação, na Delegação Escolar de Alcobaça, e diz a professora o delegado escolar «Deu-nos uma lista de material que devíamos levar para a escola, tudo – os carimbos, o giz, as folhas, o quadro. Lá fomos nós para a aldeia com aquilo». Foram dois anos feitos de saudades da família, mas também de novas experiências e aprendizagens com as crianças, com os pais e a comunidade, e

com os colegas das sete escolas do concelho, que se reuniam mensalmente no que constituía, à data, o conselho escolar; dois anos feitos de emoções fortes e de apego à profissão. Depois ficou colocada em Moimenta da Beira, depois em Aguiar da Beira, e a seguir manteve-se vários anos colocada em diferentes escolas, em aldeias sempre próximas de Trancoso, onde residia. Foi também o tempo do nascimento dos seus filhos que, a partir dos três anos, levava consigo para as escolas onde era colocada, «(...) e a maior parte dos colegas aqui em Trancoso também levava». Eram turmas formadas «pelas quatro classes», o que constituía um grande desafio pedagógico para a Gabriela, ainda com pouca experiência profissional; «era muito difícil trabalhar com as quatro classes». Escolas com poucas condições materiais, com aquecimento a lenha, que a junta de freguesia colocava nas escolas, mas que a professora tinha que acondicionar e cuidar; por serem escolas pequenas e muito relevantes para a população, possibilitava-se uma relação de grande proximidade com as comunidades locais. De tempos a tempos, recebiam a visita de inspetores, ora para supervisionar o trabalho docente e a sua convergência com as planificações, ora para averiguar as condições das escolas. Curiosamente, estes inspetores agiam de modo muito diferenciado, consoante as suas idiossincrasias pessoais, o que rodeava as suas visitas, sempre, de uma grande imprevisibilidade, em termos de expectativas sobre a sua intervenção, mas que a Gabriela reconhece nunca ter constituído um problema no seu trabalho, com as crianças e as comunidades.

O trabalho em escolas pequenas e em turmas de quatro classes «(...) mudou já muito mais tarde, portanto de 1983 até muito perto de 2000, eu trabalhei quase sempre com quatro classes ou com duas». O equipamento era muito rudimentar, «tínhamos um tabuleiro que fazíamos com gelatina (...) a gente fazia uma ficha à mão e calcávamos naquele tabuleiro e tirávamos por exemplo 20 ou 30 fichas iguais. (...) Dava para tirar, por exemplo, 100 cópias. Depois de já estar estragado, fazíamos outra vez aquilo, levávamos ao lume (...) e ficava limpinho». Valorizando a relação escola-família, Gabriela respeitava a opinião dos pais e incentivava a sua participação nas atividades escolares: «Eu acho que era importante ouvir os encarregados de educação, deixá-los ir à escola, deixá-los estar dentro da sala de aula, verem que a escola era assim, que era aberta, que é bom estarem lá, os pais trazem coisas importantes do meio deles, mostrarem-nos que não é só o que diz os livros, (...)»; «Eles gostam tanto de ver a mãe, ficavam tão felizes de ver a mãe na escola!». Era, também, um tempo de liberdade de ação pedagógica, dentro e fora da escola.

Gabriela recorda acontecimentos de uma grande proximidade com as pessoas da comunidade, de envolvimento em atividades sociais e episódios de grande

manifestação de afeto para consigo, «(...) eu chegava todos os dias pelas 9.00, nessa altura estava sozinha com as quatro classes. Eram 17 alunos. Eu tinha muita proximidade com um senhor velhinho que todos os dias passava junto à escola para ir à serra buscar lenha. (...) E um dia eu estava a entrar, e ele chega ao pé de mim (...) «(...) ande cá professora, que tenho aqui castanhas assadas para si, mas não diga nada!»».

A partir de 2000 e até à reforma, com 67 anos de idade, em 2020, Gabriela trabalhou numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em Trancoso. O início do novo milénio representa uma grande mudança nas condições de trabalho docente, que Gabriela atribui, em grande parte, à extinção das escolas com reduzido número de alunos, à introdução das novas tecnologias e, posteriormente, à constituição dos agrupamentos de escola. Muitas escolas das 29 freguesias de Trancoso foram extintas; extinguíram-se as delegações escolares, e a integração das escolas num agrupamento de escolas alterou profundamente as condições para a organização pedagógica e o enquadramento legislativo da docência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: «Depois nos agrupamentos (...) era tudo controlado. Eu acho que foi o que mais me chocou»; «Pessoas de 50 e tal anos, quase 60, que a gente quase nunca tínhamos pegado num rato, por exemplo, ir para o computador e [...] dar aulas à distância»; «foi bastante difícil entrarmos no agrupamento onde havia os outros ciclos, os outros colegas, (...) havia conselhos docentes enormes, com todos os professores. Depois a legislação! Tanta legislação que a gente quase se perdia naquilo, em que a gente tinha que fazer projetos, tinha que os desenvolver... andámos ali uns anitos quase perdidas. (...) Íamos escrever os sumários de hora a hora, todas as horas tínhamos de escrever os sumários, naquele momento de intervalo de dez minutos. Porque antigamente não era isso. Agora, [ao fim de] cada hora saíam dez minutos. Os miúdos em vez de saírem, os nossos pequeninos, ficam ali na sala a fazer barulho». A professora refere também a profunda mudança na relação dos pais e encarregados de educação com a Escola e com os professores, «[deu-se] muito poder aos pais dentro da escola», o que é vivido com um sentimento de perda, sobretudo para a autonomia da profissão e a imagem social dos professores: «(...) a profissão do professor, ultimamente, tem estado muito em baixo».

Apesar de ter terminado a sua carreira profissional com uma perspetiva pessimista sobre o sistema educativo e a profissão docente, Gabriela considera-se uma professora que gostava do que fazia, alegre, com valores e uma boa relação com todos os alunos.

GASPAR: «UMA MAIOR VALORIZAÇÃO DA PROFISSÃO»

RITA TAVARES DE SOUSA

Gaspar é um professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico que iniciou a sua carreira em 1980, após completar um curso de três anos no Magistério Primário. A escolha da profissão de professor foi influenciada pela situação financeira da sua família e pelas poucas oportunidades para estudar em Coimbra. No início do seu percurso, enfrentou dificuldades na colocação devido ao excesso de professores e à falta de vagas, o que levou a que se mudasse para Lisboa, onde começou a lecionar. O primeiro ano de trabalho de Gaspar foi desafiador, pois lidou com uma turma de 28 crianças dos 4 anos de escolaridade, o que, com a pouca experiência que tinha na altura, se revelou uma prova de resistência. Contudo, apesar da exigência, recorda com carinho essa experiência, destacando o vínculo especial que criou com os alunos.

Gaspar passou por diversas escolas ao longo da sua carreira, sempre com dedicação e empenho. Trabalhou em áreas rurais, onde o contacto com as comunidades locais foi forte. Foi, nesta altura, um defensor acérrimo da integração da escola na vida comunitária por perceber a importância dessa proximidade. Um momento marcante no seu percurso foi quando teve a oportunidade de coordenar atividades de férias desportivas para jovens, proporcionando experiências enriquecedoras, como visitas ao Museu do Côa e atividades ao ar livre, algo que ele sentia ser fundamental para a aprendizagem das crianças.

Ao longo dos anos, Gaspar testemunhou vários momentos políticos que marcaram o seu percurso profissional e a profissão de professor. Um dos principais momentos prende-se com a alteração do Estatuto da Carreira Docente em 2007, que ele considera um marco negativo para a profissão, uma vez que desvalorizou os professores, especialmente com a introdução da avaliação de desempenho e da divisão entre professores e professores titulares, o que gerou conflitos internos e prejudicou a união da classe. Além disso, Gaspar refere as lutas sindicais,

destacando a sua participação em greves e manifestações contra essas reformas, que ele via como injustas. Ele acredita que essas mudanças políticas afetaram profundamente a imagem e o respeito pela profissão, colocando professores, sociedade e pais em confronto, o que agravou o relacionamento com as famílias e, conseqüentemente, com os alunos. Ele sempre defendeu uma maior valorização da profissão, lamentando o desrespeito crescente pela classe docente.

Em relação à gestão escolar, Gaspar acredita que a maior autonomia que se sentia no passado permitia aos professores gerir melhor o seu tempo e as atividades pedagógicas que implementavam. Hoje em dia, constata que a excessiva regulamentação e o maior controle por parte das estruturas intermédias têm levado a uma diminuição da liberdade do docente, o que contribui para a desmotivação da classe docente.

No entanto, Gaspar é um professor apaixonado pela profissão e destaca os seus aspetos positivos: o carinho dos alunos e a satisfação de ver ex-alunos crescerem e tornarem-se profissionais de sucesso. Ele acredita que, embora a profissão tenha mudado ao longo do tempo, o impacto positivo na vida dos alunos permanece como o maior legado da sua carreira. Após uma longa jornada, Gaspar aproxima-se da reforma com o sentimento de missão cumprida, mas ainda com a esperança de ver mudanças que melhorem a valorização e o respeito pelos professores.

GISELA: «TENHO SAUDADES DESTES 40 ANOS».

JULIANA DIÓGENES-LIMA

Desde o momento em que escolheu a docência e até ao final da sua carreira, aos 67 anos, Gisela nunca imaginou exercer outra profissão. Embora tenha vivido algumas desilusões no percurso profissional, jamais se arrependeu da escolha. Pelo contrário, acredita que não existe profissão mais bonita do que a de professor, tanto que teria todo o gosto em que algum dos seus filhos tivesse seguido a carreira docente. A paixão pelo ensino começou cedo, alimentada pelo gosto de trabalhar com crianças – quanto mais pequenas, melhor. Sempre quis ser professora do 1.º Ciclo e, se pudesse, escolheria sempre o primeiro ano, uma experiência que, na maioria das vezes, não se concretiza, já que os professores iniciam habitualmente com o primeiro ano e acompanham as turmas até ao quarto. Apesar de reconhecer que este ciclo é muito exigente e requer bastante do professor, desde o carinho até ao ensino das primeiras letras, Gisela é uma apaixonada por esta fase. Para ela, é o ano mais bonito: «Chegarem à escola sem saber nada e, em pouco tempo, na altura do Natal, já estarem a ler, mesmo que pequenas frases, mas já lá vão. Acho que isso nos enche o coração e a alma. E depois aquele olhar deles, tão simples, acho formidável!!!».

Ela recorda os primeiros tempos da profissão, em 1983, quando as professoras do 1.º Ciclo eram vistas como figuras maternas. Na época, o pré-escolar ainda não existia, e a professora conta que as crianças chegavam à escola sem saber segurar num lápis ou reconhecer cores. O primeiro mês era dedicado a ensinar grafismos e a pintar.

Depois de terminar o 12.º ano, frequentou os três anos de Magistério Primário, equivalentes ao bacharelato. Só mais tarde se tornou obrigatório fazer licenciatura para progredir na carreira. Trabalhou pouco mais de um ano numa escola privada numa pequena aldeia do Norte do país, onde se usava o método

Freinet. Compara esse contexto mais familiar, onde até os professores limpavam a escola ao fim de semana, com a realidade escolar atual, marcada pela existência de auxiliares e com uma organização muito diferente.

Também observa mudanças no perfil das crianças: para ela, os alunos hoje mostram menor capacidade de concentração, estão em constante movimento e ouvem menos, ao contrário do que via no início da sua carreira: «Admira-me como é que eles ainda aprendem, porque estão em constante movimento. Parecem elétricos. Às vezes, nem ouvem nada, parecem estar no mundo da lua. O que é certo é que acabam por captar qualquer coisa. Antes, estavam mais atentos, mais sossegados. Eram crianças realmente diferentes». Para Gisela, as crianças tornaram-se menos sossegadas e mais rebeldes devido a mudanças sociais mais amplas.

Ao longo de 40 anos de carreira, acompanhou, de modo geral, muitas transformações no sistema educativo. Trabalhou em várias aldeias antes de se estabelecer na sede da escola onde lecionou nos últimos 12 anos. Para ela, uma das mudanças mais marcantes foi a perda de autonomia docente, substituída por práticas padronizadas, como fichas e avaliações iguais para todos os alunos. Pergunta se estas mudanças valorizam as diferenças individuais e as experiências únicas das crianças. Gisela observa que, no passado, os professores tinham mais liberdade para planejar aulas criativas e materiais personalizados. Ela considera que se esforçou, de modo geral, para manter boas relações com os colegas e contribuir para tornar a escola mais dinâmica, participando em atividades como o Carnaval e os teatros com alunos. Por outro lado, lamenta a crescente centralização e burocratização do ensino, que considera afastarem a escola da sua essência.

A criação dos agrupamentos foi outro desafio para ela, uma estrutura que demorou a aceitar, pois considera que o trabalho burocrático retira tempo ao professor, desviando-o do foco nos alunos. A pandemia trouxe mais dificuldades, ao obrigá-la a adaptar-se rapidamente ao ensino a distância. Sem afinidade com ferramentas digitais, aprendeu com esforço e com a ajuda dos próprios alunos. Apesar de saber que muitos trabalhos eram feitos com o apoio de pais e mães, valoriza o contacto humano e a sensação de normalidade. Ainda que reconheça a importância das tecnologias no ensino, prefere métodos baseados na proximidade e no ensino direto. Embora tenha sido convidada para cargos de coordenação, Gisela sempre priorizou o contacto direto com os alunos. As mudanças no sistema de ensino, entretanto, obrigaram-na a assumir funções de gestão, o que não alterou a sua visão da docência como uma vocação centrada na sala de aula. Lembra-se com carinho dos momentos em que cantava com os alunos ou organizava atividades lúdicas, como apresentações musicais e a distribuição de

prendas vestida de Pai Natal, criando laços que muitos alunos ainda hoje recordam com afeto.

Num exercício de reflexão sobre a carreira, Gisela critica as constantes mudanças no sistema educativo, impulsionadas pela troca frequente de ministros. Para ela, muitas dessas alterações, como as quotas de avaliação e as mudanças no tempo de serviço, pareciam ser mais políticas do que práticas. Além disso, aponta o excesso de burocracia e reuniões como fator que torna o trabalho mais cansativo e distante do essencial: o ensino. De forma geral, lamenta que a evolução da escola tenha reduzido a proximidade entre professores e alunos, como também entre colegas docentes. Ela sente que hoje o ambiente escolar está sobrecarregado com relatórios e formalidades que afastam do ensino em si. Apesar das críticas, Gisela nunca deixou de reconhecer a beleza e a missão de ser professora, uma profissão que, mesmo com as decepções, sempre foi a sua grande paixão: «Tenho saudades destes 40 anos».

GRAZIELA: «NUNCA FIZ O
QUE ERA MAIS FÁCIL,
FIZ O QUE PRECISAVA DE
SER FEITO PARA QUE OS
MEUS ALUNOS TIVESSEM
AUTONOMIA E DIGNIDADE»

LEANETE THOMAS DOTTÁ

Graziela iniciou a sua trajetória profissional de maneira inesperada e desafiadora. Cresceu numa família grande, com sete irmãos, e rapidamente aprendeu o significado de responsabilidade e cuidado. Desde cedo, ajudava a cuidar dos irmãos mais novos, sendo a segunda filha mais velha. Apesar dessa inclinação natural para ensinar e cuidar, a escolha do magistério não foi inicialmente uma decisão própria, mas sim fruto de uma convicção do seu pai. Graziela aceitou a orientação paterna e ingressou no curso do Magistério, com apenas 15 anos.

No início, a escolha não ressoava como uma paixão pessoal. Sentia o Magistério como uma imposição, como uma rota traçada por outra pessoa. Mas, à medida que os anos de formação avançavam, Graziela começou a descobrir o poder transformador da educação. Foi incorporando a ideia de que ensinar não era apenas transmitir conteúdos, mas tocar vidas, construir pontes e criar possibilidades para o futuro. As aulas, os estágios e as interações com colegas e professores despertaram nela um interesse genuíno pela profissão. Contudo, foi ao ingressar na profissão, em 1975, que Graziela encontrou seu verdadeiro propósito. Com apenas 19 anos, começou a lecionar em Bragança, numa turma exclusivamente masculina, composta por rapazes mais velhos e repetentes, com idades entre 12 e 14 anos. Era um desafio imenso para uma jovem professora iniciante. Contudo, aquele primeiro encontro com a sala de aula revelou o que estava latente: a sua habilidade natural para lidar com situações adversas e construir laços de confiança. Esse momento inicial não apenas confirmou a escolha profissional, mas também lhe deu a confiança necessária para enfrentar os muitos desafios que viriam ao longo de sua carreira. A recepção calorosa de colegas nesse primeiro ambiente escolar reforçou ainda mais o seu compromisso com a educação, criando memórias que ela carregaria por toda a vida.

Ao longo dos anos, Graziela enfrentou diversas realidades educacionais – escolas de diferentes contextos e recursos limitados, com condições muitas vezes desafiadoras. Nesses contextos, precisou usar toda a sua criatividade para improvisar e encontrar maneiras de ensinar com os poucos materiais disponíveis. As salas de aula eram simples, muitas vezes limitadas a um quadro-negro e livros básicos, e cabia aos professores fazer muito com pouco. Apesar disso, Graziela manteve a sua capacidade de adaptação e encontrou satisfação em cada novo desafio. Ela via na simplicidade dos recursos uma oportunidade para se reinventar como professora e adaptar a sua prática às necessidades específicas de cada contexto. Criou os seus próprios materiais, desenvolveu metodologias práticas e inovadoras, e aprendeu a utilizar a criatividade como ferramenta pedagógica. Cada escola, com suas particularidades, contribuiu para ampliar a sua visão sobre o ensino e a sua capacidade de se conectar com diferentes tipos de alunos.

No âmbito das suas experiências iniciais, o trabalho com comunidades de baixo rendimento permitiu a Graziela observar de perto como a realidade socioeconômica influenciava o desempenho escolar. Ela procurou adaptar as suas aulas para atender às necessidades dos alunos, muitas vezes priorizando o ensino de habilidades básicas e práticas que poderiam ter impacto direto nas suas vidas. Essas vivências consolidaram a sua crença de que a educação é mais do que transmissão de conteúdos: é uma ferramenta para empoderar e transformar. Cada escola, cada turma e cada aluno contribuíram para que ela desenvolvesse não apenas competências pedagógicas, mas também uma visão humanista da educação, que a acompanharia por toda a sua carreira.

Na década de 1990, a trajetória de Graziela tomou um rumo transformador quando fez uma especialização em Educação Especial. Tudo começou quando Graziela, já imersa na rotina do ensino regular, foi designada para trabalhar com alunos com deficiências graves e profundas. Essa nova realidade exigiu dela um nível de dedicação e adaptação que ia além do que havia experimentado até então. Marcada por um episódio onde se deparou com crianças que precisavam de cuidados básicos, como alimentação na cantina, e que exigiam competências técnicas e emocionais, ela começou a perceber o quanto desejava aprofundar seus conhecimentos e ajudar esses alunos de forma mais eficaz.

Graziela considera que a especialização em Educação Especial que ela fez em 1993 foi um ponto de viragem que redefiniu a sua prática pedagógica, tornando-a mais centrada no indivíduo e em suas capacidades únicas. Dentre as inúmeras experiências marcantes, Graziela destaca duas: o trabalho com um aluno com deficiência intelectual a que ela ensinou a fazer a barba sozinho. A tarefa, aparentemente simples, foi transformadora, não apenas para o aluno,

mas também para sua a família, que passou a enxergar o potencial dele de forma mais ampla. Esse episódio reforçou para Graziela a importância de olhar para além das limitações e investir no que era possível, por menor que fosse; o caso de uma aluna com mutismo seletivo, que não falava na escola. Graziela abordou a situação com paciência e criatividade, desenvolvendo estratégias para ajudá-la a se expressar. Ela envolveu outros profissionais e utilizou atividades lúdicas e relaxantes para reduzir a ansiedade da aluna. Gradualmente, a menina começou a comunicar, um progresso que emocionou não apenas Graziela, mas toda a comunidade escolar.

Sua dedicação também se estendia à formação de vínculos com as famílias dos alunos. Graziela entendia que o sucesso na Educação Especial dependia de uma parceria efetiva entre escola e casa. Ela organizava reuniões e oficinas para ensinar aos pais como apoiar seus filhos em casa, reforçando habilidades práticas e promovendo a integração familiar. Essas iniciativas não apenas melhoraram os resultados educacionais, mas também fortaleceram a confiança dos pais na capacidade de seus filhos e no trabalho de Graziela. Ela se lembrava vividamente de um pai que, durante uma reunião escolar, começou a chorar ao descrever como sua filha, que antes não conseguia se vestir sozinha, agora conseguia escolher e vestir suas roupas com pouca ajuda. «Você não a ensinou só a ela; você ensinou a nossa família a acreditar novamente», disse o pai com a voz embargada. Essas palavras ficaram com Graziela como um lembrete constante de que o seu trabalho tinha ramificações que iam muito além da sala de aula.

Um dos desafios mais marcantes que enfrentou nesse período foi o preconceito em relação à Educação Especial, tanto dentro quanto fora das escolas. Em muitos casos, ela notava a resistência de colegas e gestores, que subestimavam o potencial dos alunos com deficiência. Esta situação era agravada, muitas vezes, pela falta de coerências entre os discursos das políticas e a prática. Mas, Graziela nunca se deixou desmotivar. Pelo contrário, usava essas situações como combustível para mostrar, por meio de resultados concretos, o impacto positivo que a Educação Especial poderia ter. Sua resiliência e os avanços dos alunos com quem trabalhou ajudaram a mudar percepções e a criar um ambiente mais inclusivo nas escolas onde atuou.

A partir da década de 2020, Graziela testemunhou a desvalorização da profissão, agravada pela instabilidade nas progressões na carreira e pelo aumento das exigências burocráticas. Para ela, essas mudanças criaram um ambiente de desmotivação que, infelizmente, se refletiu no abandono da profissão por parte de muitos colegas, «Eu vi colegas brilhantes desistirem porque não acreditavam mais no sistema», lamenta. Mas Gabriela nunca desistiu. No final do dia, ao

deixar a escola, Graziela costumava caminhar pelo corredor vazio, ouvindo o eco de seus próprios passos e refletindo sobre as conquistas do dia. Havia momentos de exaustão, claro, mas também uma sensação de propósito inabalável. Ela sabia que cada sorriso arrancado, cada pequena vitória alcançada, fazia parte de um mosaico maior de impacto e transformação.

Por mais que os anos tenham passado e a prática docente tenha evoluído, Graziela nunca perdeu a sua essência: uma professora que ensinava com as mãos, com o coração e com o olhar atento para cada detalhe. Sua sala de aula era um lugar onde não havia pressa para «correr o currículo», mas onde cada segundo era dedicado a construir algo maior, algo que transformasse vidas.

Essa é a história de Graziela, uma educadora que, ao longo dos anos, moldou vidas com paciência, criatividade e uma dedicação que transcenderam o ensino, mostrando que a aprendizagem verdadeira acontece na conexão humana e nos detalhes que muitos não enxergam, mas que fazem toda a diferença. Mesmo agora, já reformada, Graziela carrega consigo as memórias sensoriais e emocionais daqueles momentos, assegurando que ensinar é, acima de tudo, um ato de amor.

ILDA: UM PERCURSO PROFISSIONAL DE PROFUNDO ENVOLVIMENTO NA DOCÊNCIA E DE ENORME ENTUSIASMO PELA PROFISSÃO

FÁTIMA PEREIRA

Sem grande motivação para a profissão, Ilda entrou para o Magistério Primário em Évora, em 1978. Tinha interesse em cursar Psicologia, mas em Évora não tinha essa possibilidade e não quis sobrecarregar a família com as despesas de estudar em Lisboa: «‘Pronto, eu vou para a Escola do Magistério’. Devo dizer que sem nenhum entusiasmo. Que não era isso que eu queria».

A exemplo de outras situações na formação inicial de professores, vividas na época pós 25 de abril de 1974, Ilda encontrou no Magistério um clima de forte contestação às regras instituídas e de reflexão pedagógica, mais motivada pelos alunos do que pela matriz curricular da formação, tendo aí constituído um grupo de amigos «para a vida» com quem partilhou encantos e desencantos da formação e da profissão. Mas é, sobretudo, o contacto com as atividades do Movimento da Escola Moderna (MEM) que a vai «conquistar» para a profissão de professora.

No primeiro ano de trabalho, foi colocada num lugar distante de Évora, entre Coina e Moita, Barra Cheia, onde teve que ficar a viver: «(...) Na casa de uma senhora viúva, que às nove da noite fechava tudo à chave, e eu tinha que ler novelas para ela, foi um ano horrível». É no MEM que encontra o estímulo para continuar na profissão, onde se integra numa comunidade de aprendizagem que lhe permite ressignificar «aquela ideia da Escola como uma instituição morta, a cheirar a bafio... eu não queria aquela Escola, de todo», e que se manterá, ao longo de toda a sua carreira profissional, como o «porto seguro» da reflexão pedagógica, do trabalho colaborativo e de resistência à frustração que, por vezes, as condições de trabalho lhe provocaram.

No segundo ano de trabalho, esteve numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) de Setúbal, num «bairro muito problemático», mas onde o verdadeiro problema foram as colegas, que consideravam os seus métodos de

ensino-aprendizagem pouco adequados e exerciam diversos tipos de pressão para a conformar aos métodos tradicionais. Desde então, a sua atividade profissional situou-se na zona de Lisboa, num percurso que considerou uma diversidade de projetos profissionais, dentro e fora da escola; nos primeiros três anos, no ensino privado, num colégio muito comprometido com o modelo pedagógico do MEM e, a partir daí, sempre no ensino público.

Da diversidade de projetos profissionais em que Ilda esteve envolvida, consta, nos anos 1980, a integração numa das equipas das Unidades de Orientação Educativa (UOE), que não recorda como uma boa experiência, tendo ao fim de três anos regressado à escola do 1.º CEB. Esse regresso possibilitou o desenvolvimento de atividades pedagógicas inovadoras que contribuíram para consolidar sentimentos de satisfação profissional e de apego à profissão.

A história de vida profissional de Ilda revela-nos uma professora empenhada na docência e implicada em vários projetos de intervenção educativa e de formação de professores; salientando-se, nos anos 1990, o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo, PIPSE, tendo aí integrado equipas de formação contínua de professores, na Escola Superior de Educação (ESE) de Lisboa; ainda na mesma instituição, no contexto do Projeto Minerva, supervisionou a introdução das novas tecnologias na sala de aula e realizou formação de professores. Mas a docência no 1.º CEB voltaria a cativá-la, encontrando aí a plena expressão da sua identidade profissional. Em complementaridade com o trabalho docente, Ilda realizou a Licenciatura em Ciências da Educação, no contexto da qual criou o Centro de Recursos do MEM, sob a orientação de Rui Canário.

Já no novo milénio, Ilda concluiu um mestrado em educação, e em 2004 foi convidada para participar na formação inicial de professores do 1.º CEB, na ESE de Lisboa, onde permaneceu durante três anos. Entretanto, um novo desafio surgiu no seu percurso profissional, ligado à Rede de Bibliotecas Escolares em que «(...) ajudava a montar e a supervisionar os espaços (de biblioteca nas escolas)». No entanto, diz: «Depois eu percebi, por dentro do Ministério, como os projetos se subvertem. Começámos a perceber que não era exatamente a iniciativa das escolas. As direções regionais tinham aqui uma palavra a dizer, para indicar as escolas. Depois tinham que ser concelhos politicamente diversificados. (...) resultado: as últimas pessoas a terem a palavra eram as escolas. (...) E, portanto, eu tomei a decisão, logo em dezembro, de que não ia continuar. Isto assim não quero». E regressou à escola.

Na escola envolveu-se em vários projetos pedagógicos, locais e internacionais, com origem na sua participação no MEM. Já no contexto da nova gestão e administração escolar, foi eleita como coordenadora de departamento e, nessa

condição, dinamizou uma série de atividades ao nível da gestão escolar e da intervenção educativa, nas escolas do Agrupamento, promovendo o trabalho colaborativo entre professores e a implementação de práticas pedagógicas inovadoras. Mais recentemente, assumiu uma diversidade de funções «dentro e fora» da escola, onde se incluem a participação como membro do Conselho Nacional de Educação, a docência no Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA) e a docência no 1.º CEB que, entretanto, abandonou, para se dedicar quatro anos ao trabalho docente na Fundação Aga Khan. Mas o pedido de reforma trouxe Ilda de volta à escola.

Tendo vivenciado um percurso profissional de profundo envolvimento na docência e de enorme entusiasmo pela profissão, Ilda sai, no entanto, com mágoa: «Agrupamentos que são no fundo, pequenas ditaduras. E não há a voz dos professores, não há a dos alunos, mas também não há a dos professores, os professores não têm voz, não é? Ou só alguns é que têm voz que são os acólitos da direção, e dos adjuntos da direção (...). Eu acho que há um défice gravíssimo de democracia nas escolas».

INÊS: ENSINAR MATEMÁTICA ATRAVÉS DE PROJETOS COMUNITÁRIOS

ANDRÉ FREITAS

Inês quis ser educadora de infância, mas, por imposição familiar, inscreve-se no Magistério Primário. Iniciou a sua carreira profissional como professora do 1.º Ciclo em 1974, numa aldeia do Alentejo – próxima da sua zona de residência. A celebrar cinquenta anos desde o seu primeiro ano como professora, testemunhou várias mudanças pedagógicas e organizacionais do sistema educativo. As mudanças mais significativas que impactaram o desempenho profissional da Inês foram a transição para a escola a tempo inteiro, as alterações aos programas curriculares e a introdução das provas de aferição. Para Inês, estas mudanças configuraram-se como mais-valias para o seu trabalho como professora e como oportunidades de melhoria da escola e do desenvolvimento dos alunos. Pouco certa do alargamento do período escolar como mudança benéfica para os alunos, considera que a forma como o espaço e o tempo da escola são vividos é que levou ao descontentamento de alunos e professores. Ouvindo muitos colegas a dizer ‘estou farto da escola, estou farto dos pais’, Inês entristece-se. Considerando-se uma pessoa com muita disponibilidade para a vida da escola e para os seus alunos, pensa também que a mudança curricular do programa de matemática e as provas de aferição trouxeram benefícios. Uma vez mais, sentiu-se sozinha nestas alterações, acabando por organizar sessões de formação para os seus colegas sobre o programa curricular e sobre os critérios de avaliação. Inês assume-se como professora dedicada e empenhada, criticando o crescente aumento da burocracia e da carga de trabalho docente que a impedem de se poder aproximar mais das crianças e desenvolver trabalho pedagógico mais próximo e constante com os seus alunos. Para Inês, o problema não reside na introdução destes elementos mais extrínsecos e, na altura, novos e disruptivos na cultura vivida na escola. Considera que os descontentamentos com estes processos acontecem pelos desadequados entendimentos que se esta-

belecem entre as pessoas e a escola sobre de que forma podem contribuir para o melhor desenvolvimento dos alunos. Inês, inovadora na forma de ser e de ensinar, enfrenta os desafios com a alegria de arregaçar as mangas e perguntar: «O que é que vamos fazer amanhã? E para a semana?».

Com a experiência de ter sido professora de alunos que eram filhos de já ex-alunos seus, Inês manteve o ensino da disciplina de matemática através do desenvolvimento de projetos comunitários como uma constante entre as gerações que ensinou. Quer fosse a ensinar matemática de forma prática e criativa através de jogos coletivos em sala de aula com a venda e compra de produtos de mercearia numa banca de madeira encomendada por si à Câmara Municipal, ou fosse a criar um espantalho com as medidas certas para proteger toda a largura da horta da escola, Inês sempre esteve interessada em proporcionar experiências de aprendizagem significativas para os seus alunos. Da matemática para todas as outras áreas disciplinares do currículo que organizava para melhor proveito dos alunos, trabalhava, trabalhava, trabalhava. Inês considera-se muito trabalhadora, procurando melhorar e inovar em cada tarefa que se compromete realizar. Lembrando-se da sua experiência como aluna, com a vivência de situações negativas, procura estudar formas de não repetir esses modelos, tornando-se num exemplo a seguir.

Inspirada pelo Movimento da Escola Moderna, sentia-se, por vezes, afastada dos seus colegas mais velhos que não concordavam com algumas das suas ideias e abordagens pedagógicas, aproximando-se dos pais e famílias dos seus alunos. Reconhecendo que com os seus alunos, de meio rural, não podia fazer uso de todas as atividades e materiais, proporcionava momentos de observação e reflexão sobre o que se via pela janela da sala – se era orvalho ou geada; se eram gotas de água que se traduziam em lupas que ampliam a vida dos insetos, ou se eram cristais firmes às flores do jardim que derretiam assim que tocavam nas mãos quentes. Inês incentivava à partilha de ideias entre os seus alunos sobre o que observavam e entendiam do mundo à sua volta, assim como encorajava ao desenvolvimento profissional dos seus colegas. Ao longo da sua vida profissional, foi nomeada pelos seus colegas para assumir vários cargos de gestão escolar. Foi presidente do conselho escolar, que mais tarde se designou por conselho de docentes, foi presidente de departamento, foi coordenadora de estabelecimento, entre outras funções que lhe permitiam continuar a garantir o desenvolvimento de um projeto educativo que colocava os alunos em primeiro lugar.

Para Inês, a entrada no novo milénio traduziu-se num afastar da sua atividade profissional com as comunidades e com as pessoas da freguesia da sua escola, para um ‘depois’ mais burocrático e instrumentalizador do seu trabalho. A

preferir o período que vivera antes onde considera ter tido mais autonomia, Inês reclama dos projetos curriculares de tudo e mais um pouco, agregados em agrupamentos, com sucessivos pedidos de escrita de tudo sobre papel e mais papel. O processo de avaliação de desempenho foi um marco de impacto negativo para Inês, criando mau ambiente entre colegas. O que os anos 2000 trouxeram de muito positivo para a escola foi a introdução de computadores. Inês considera que este investimento tecnológico permitiu que se criassem possibilidades de aceder a informação e de gerar modos diferentes de comunicação. Interessada em proporcionar experiências diversas aos seus alunos, oriundos sobretudo de famílias do campo, financeiramente mais vulneráveis, Inês ia-se aproximando do início da sua reforma. Certa de que foi uma ‘professora normal’, desempenhou o seu trabalho extraordinariamente. Ao longo de 35 anos de docência viveu experiências que a marcaram profundamente. As mudanças no sistema educativo e nas orientações para ensinar e exercer a profissão de professora desde o início da democracia, foram apropriadas por Inês como desafios que a permitiram inovar e melhorar o seu trabalho pedagógico, sempre em direção ao desenvolvimento dos alunos.

A sua chegada ao período de reforma, com 53 anos de idade, dá-se no ano letivo de 2009/2010. Considerando-se muito nova e ainda com muita energia para trabalhar, tornou-se voluntária numa associação de desenvolvimento de crianças e jovens. No ano de 2020 deixou de colaborar com a associação onde durante 11 anos se dedicou a acompanhar o desenvolvimento intelectual de crianças e jovens com deficiências. Ainda hoje, quando distraída, pensa em atividades que podia realizar com os seus alunos. De novo, a olhar pela janela da sala, imagina-se a estar com os seus alunos, em volta das árvores da praça junto da escola, a estudar as plantas infestantes e depois a chamar os pais à sala de aula para ajudar a identificar as folhas com ajuda dos livros da biblioteca. Afastada da escola há mais de uma década, Inês vê poucas crianças na rua acompanhadas pelos seus professores. Inês sente-se feliz por encontrar ex-alunos que lhe dizem que gostaram muito de a ter como professora, de brincar com a matemática. Inês faz votos de que a autonomia do trabalho pedagógico dos professores possa ser mais valorizada, com menos burocracia e maior proximidade aos alunos, dentro e fora da escola.

IRENE: UMA VIDA EM PROL DA INCLUSÃO

LUCIANA JOANA

Irene é uma professora que dedicou décadas da sua vida ao ensino e à inclusão, transformando realidades e ultrapassando barreiras que marcaram profundamente a educação em Portugal. Nascida em 1955, numa pequena aldeia do distrito de Évora, a sua infância foi pautada pela simplicidade e pelas dificuldades características da época. Aos nove anos, os seus pais decidiram mudar-se para a cidade com o objetivo de lhe proporcionar a oportunidade de estudar. Naquele tempo, as opções profissionais em Évora eram limitadas. As possibilidades giravam em torno de Enfermagem ou do Ensino, especialmente no 1.º Ciclo. Ainda assim, Irene não seguiu de imediato o percurso de professora. Inscreveu-se no curso comercial (escola técnica), mais direcionado para o mercado de trabalho. Mas foi durante esse período que se começou a formar a ideia de que o seu destino seria numa sala de aula.

A influência de professores marcantes na vida estudantil deu forma ao desejo de ensinar. Embora reconheça que nem todos os professores que teve foram bons, foram os melhores que deixaram uma marca indelével. Desde a professora generosa e afável que teve na 2.ª classe até à professora de Ciências Naturais que desafiava as convenções e abordava temas como o corpo humano e a sexualidade, Irene encontrou inspiração e motivação para seguir a profissão docente. Afirmava que gostava de estar na escola, sentia-se feliz ali, e isso foi determinante na sua escolha. Aos 14 anos, começou a verbalizar o desejo de ser professora e, desde então, não voltou atrás.

Em 1976, concluiu o curso do Magistério Primário e iniciou o percurso profissional em condições bastante adversas. Na altura, Portugal ainda lidava com o impacto da descolonização, acolhendo milhares de retornados das ex-colónias, o que aumentava a pressão sobre os recursos do país. Irene foi colocada numa pequena aldeia no concelho de Alenquer, numa escola que nunca tinha fun-

cionado e que não estava preparada para receber alunos. As instalações eram precárias, com paredes por rebocar, sem mobiliário adequado e sem pátio. A comunidade local, desesperada por garantir um espaço seguro para as crianças, mobilizou-se para fornecer o essencial, trazendo cadeiras de casa e construindo as condições mínimas para que a escola pudesse funcionar. Irene recorda com carinho a recepção calorosa que recebeu e o esforço da população para garantir o direito à educação – «a população comprometeu-se, fizeram-me uma grande recepção quando eu disse que sim».

A primeira turma de Irene era composta por 27 alunos de várias idades e níveis de escolaridade. Apesar das dificuldades, a professora criou uma ligação afetiva profunda com os alunos e com a comunidade, algo que se repetiria ao longo de toda a sua carreira. Contudo, a instabilidade nas colocações marcaria os primeiros anos da sua vida profissional. Durante oito anos, mudou de escola anualmente, enfrentando a frustração de não conseguir dar continuidade ao trabalho que ia desenvolvendo. Este sentimento de rutura constante levou-a a aceitar um convite para trabalhar numa cooperativa dedicada à educação e reabilitação de crianças com deficiência, em Évora.

Foi nesse novo contexto que a professora começou a aprofundar o seu trabalho com crianças com necessidades educativas especiais. A experiência na cooperativa foi transformadora, permitindo-lhe adquirir conhecimentos valiosos sobre deficiências graves e dificuldades de aprendizagem. Apesar de inicialmente sentir alguma resistência em trabalhar com crianças com deficiências profundas, Irene rapidamente percebeu a importância do seu papel na vida daquelas crianças. Desenvolveu parcerias com colegas de escolas regulares para promover atividades de inclusão, possibilitando que crianças com e sem deficiência partilhassem momentos de aprendizagem e brincadeira. A segregação que existia na altura incomodava-a profundamente e motivou-a a lutar por uma educação mais inclusiva e equitativa.

Foi neste contexto que, em meados dos anos de 1980, a professora decidiu especializar-se em Educação Especial, numa altura em que poucos professores tinham formação específica na área. Escolheu focar-se na educação de crianças surdas, um grupo muitas vezes negligenciado e sem acesso adequado à aprendizagem devido à falta de domínio da Língua Gestual Portuguesa. Durante dois anos, frequentou a Escola Superior de Educação de Lisboa, onde aprofundou os seus conhecimentos e se preparou para enfrentar os desafios que a aguardavam. Ao regressar ao terreno, deparou-se com crianças surdas que não tinham qualquer domínio de uma língua e viviam isoladas, incapazes de comunicar. Perante esta realidade, Irene e duas colegas começaram a identificar e apoiar alunos surdos na região do Alentejo, introduzindo a Língua Gestual Portuguesa como ferramenta essencial para o seu desenvolvimento.

Nos anos 1990, foi convidada a integrar a Direção Regional de Educação do Alentejo, assumindo responsabilidades no acompanhamento e aconselhamento de escolas na área da Educação Especial. Durante 14 anos, esteve envolvida na implementação de políticas e estratégias para melhorar a educação de alunos com deficiência, promovendo a inclusão e a formação de professores. Uma das suas maiores conquistas foi a criação de equipas especializadas que levavam a Língua Gestual Portuguesa e o Braille às escolas, permitindo que alunos surdos e cegos tivessem acesso a uma educação de maior qualidade e inclusão. Recorda com orgulho a contratação de monitores surdos e cegos, que não só ensinavam os alunos, como serviam de modelos inspiradores.

Apesar do impacto positivo do seu trabalho na Direção Regional, Irene sentiu necessidade de regressar à escola e ao contacto direto com os alunos. Em 2009, voltou ao ensino num Agrupamento de Escolas em Évora onde continuou a trabalhar com alunos surdos, agora num contexto mais estruturado e com o apoio de professores de Língua Gestual Portuguesa. Paralelamente, assumiu a coordenação do Departamento de Educação Especial, um cargo que desempenhou com dedicação até à reforma. Mesmo enquanto coordenadora, nunca deixou de dar aulas e de se dedicar aos seus alunos, acreditando que o contacto direto era essencial para compreender as suas necessidades e para desenvolver práticas pedagógicas eficazes.

Ao longo da sua carreira, Irene viu o sistema educativo português passar por mudanças significativas. Destaca o impacto do Decreto-Lei 3/2008 e os avanços que trouxe na inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, mas que também perpetuou a segregação através da criação de unidades específicas dentro das escolas. Irene sempre defendeu que a verdadeira inclusão só seria possível quando todas as crianças pudessem partilhar o mesmo espaço e aprender umas com as outras, independentemente das suas diferenças. Acreditava que a convivência entre alunos com e sem deficiência era fundamental para construir uma sociedade mais justa e empática.

Agora, já reformada, continua envolvida em projetos ligados à educação, participando em grupos cooperativos e no Movimento da Escola Moderna, onde discute questões pedagógicas e partilha a sua vasta experiência. Apesar de reconhecer o aumento da burocracia e das pressões sobre os professores, mantém a esperança de que a educação continue a evoluir no sentido de uma maior inclusão e qualidade. Irene é um exemplo de resiliência, dedicação e paixão pela educação. A sua história é um testemunho do poder transformador do ensino e da importância de acreditar no potencial de cada criança, independentemente dos desafios que enfrenta.

ISADORA: A MODERNIZAÇÃO DA ESCOLA – ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS

JULIANA DIÓGENES-LIMA

Isadora chegou a Portugal vinda de Luanda aos 15 anos, onde teve a sorte de contar com professores «espetaculares», cujas influências marcaram a sua forma de ensinar. O gosto pela leitura e as brincadeiras de boneca com a irmã também desempenharam um papel importante, despertando nela o amor pela docência. Ainda guarda a coleção de carimbos que usava no início da sua carreira, numa época em que não havia recursos como projetores, materiais magnéticos ou até mesmo fitas. Na altura, o quadro preto e o flanelógrafo eram os principais aliados na sala de aula. Usava-se pouco mais do que o flanelógrafo para ilustrar e partilhar os conteúdos de forma diferente. Isadora iniciou o seu estágio nesse contexto, com uma turma do 1.º ano que já sabia ler e escrever, mas, ao começar a sua atividade profissional, sentiu-se aflita, pois os alunos não tinham ensino pré-escolar e, portanto, não sabia por onde começar. Foi então que recorreu aos desenhos e a histórias que contava, usando papel manteiga e o tabuleiro de gelatina, tentando sempre facilitar o processo de aprendizagem. Como ela mesma recorda, no entanto, era «muito aborrecido porque a gente sujava-se muito e aquilo também dava só para algumas cópias, depois tinha que ser novamente aquecida... A gelatina dava muito trabalho». Em alguns momentos, usava até a máquina de escrever do pai, digitando textos e adicionando ilustrações para tentar motivar os alunos.

A profissão de educadora era uma das poucas opções possíveis na sua família. Os pais já trabalhavam num colégio, o que a aproximava ainda mais do contexto educativo – a própria mãe também gostaria que Isadora fosse professora. Quando se mudou para Portugal, fez o 5.º ano de então, mas, dada a alta concorrência, não foi selecionada na primeira tentativa para o Magistério Primário. Como alternativa, decidiu fazer o 7.º ano, o que lhe agradava também. Em seguida,

teve duas opções: ser professora ou enfermeira. Optou pela docência, escolhendo o Magistério Primário mais uma vez.

Durante os primeiros anos de carreira sempre lecionou no 1.º Ciclo. O curso do Magistério Primário permitia ensinar do 1.º ao 4.º ano de escolaridade, e a única forma de avançar para outros níveis era através da continuidade dos estudos. A primeira escola onde lecionou, no ano letivo de 1981-82, ficava numa antiga casa de pedra, característica da região das Beiras, com uma escadaria por fora. As condições eram muito limitadas: não havia eletricidade e o aquecimento era feito com uma salamandra. Além disso, havia vidros partidos. O que tornou, no entanto, a experiência positiva foi o acolhimento das colegas, que a receberam de forma calorosa. Esse apoio foi fundamental, sobretudo num dos momentos mais desafiantes da carreira, quando se viu diante de uma criança surda e muda, não sabendo como lidar com a situação. Mais tarde, foi professora do 4.º ano, onde se sentia mais à vontade. As reuniões de professores eram feitas à luz de candeeiro, mas Isadora considera que, apesar das dificuldades, essa experiência foi muito positiva.

Após o primeiro ano de trabalho, passou a saltitar de escola em escola. A situação estabilizou-se em 1984, quando comprou um carro e passou a conseguir deslocar-se com mais facilidade. Num concelho da região norte do país, teve a oportunidade de lecionar nos quatro anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e pôde acompanhar a trajetória de cerca de 18 crianças. Recorda-se de se sentir muitas vezes aflita por ser a primeira vez que acompanhava de perto uma turma por tempo prolongado, mas essa tensão era atenuada pela relação pacífica e colaborativa com os pais e mães dos alunos. A estabilidade profissional chegou para Isadora entre o final da década de 1990 e o início dos anos 2000, quando se efetivou na escola onde continua a trabalhar hoje. Quando começou, a escola possuía dois edifícios – o centro escolar foi construído mais tarde.

Ao longo dos anos de serviço, ela notou que as mudanças no contexto escolar foram bastante bruscas. Um dos principais desafios foi a adaptação aos agrupamentos de escolas. Isadora sente que saiu de uma pequena família escolar para se integrar num grupo muito maior, o que causou um distanciamento e uma falta de proximidade. Ao comparar a dinâmica escolar atual com a do passado, admite gostar menos do presente. Antes, tinham mais tempo para ouvir as crianças e deixá-las fazer os trabalhos no ritmo delas: «Não era: ‘Despacha-te! Anda lá’. Os programas eram mais curtos, portanto, havia mais tempo. O que me falta agora é o tempo, realmente, mesmo para os colegas, para estarmos uns com os outros. Andamos todos sempre muito agitados e apressados. Temos sempre muitas coisas para fazer. Falta-nos esse tempo». A correria do dia a dia e o aumento da burocracia são outras dificuldades que enfrenta atualmente. Antigamente, a

preocupação maior estava em preparar as aulas. Hoje, precisa de dividir o tempo com o preenchimento de papéis e a elaboração de relatórios, o que exige maior formalização.

Por outro lado, Isadora reconhece que as condições nas salas de aula melhoraram, principalmente no que diz respeito ao conforto, pois antes lecionava-se ao redor de um aquecedor de varetas, por exemplo. Além disso, na década de 1980, mesmo quando havia fotocópias, o seu custo era elevado, o que tornava necessário o uso dos carimbos. Na década de 1990, o ritmo das mudanças acentuou-se, com alterações nos programas curriculares e nos métodos de avaliação. Paralelamente, o número de projetos e atividades desportivas aumentou, assim como o incentivo para que os alunos participassem em eventos, como o desfile de Carnaval.

Isadora sente que, embora as crianças de hoje tenham dificuldades de concentração, as exigências também cresceram devido aos programas de ensino mais rígidos e à implementação de diversos projetos. Ela destaca que, em função disso, não há tempo suficiente para que, por exemplo, alunos com maiores dificuldades de aprendizagem possam avançar no seu ritmo: «Eles (miúdos) gostam de coisas diferentes, mas às vezes não há tempo para concretizá-las; principalmente as crianças com mais dificuldade precisavam de mais tempo e não têm, nem em casa nem na escola».

Um dos aspetos mais importantes do contexto docente, para ela, é trabalhar com os alunos. Ela tenta evitar ao máximo a burocracia – da papelada aos e-mails constantes, estes que por vezes chegam fora das horas de serviço. «Em vez deste tempo de avaliação e de reuniões de avaliação e mais não sei quê, preferia estar mais uma semana a trabalhar com eles (alunos). Aborrece-me. Dá-se muita importância à avaliação. Antigamente também se dava, mas era mais leve, não era tão formal», diz. Nem de coordenar ela gosta, prefere mesmo estar com os miúdos. Foi presidente do Conselho Escolar apenas por um ano, mas, em geral, procurou sempre fugir das funções de gestão. De facto, sente que, quando se reformar, por volta dos 66 anos, irá ter pena de não estar mais com crianças no quotidiano, mas das demais tarefas da profissão não terá saudades.

JOÃO: «NUNCA DEIXAMOS DE SER EDUCADORES»

LUCIANA JOANA

João é um professor com uma trajetória única, inspiradora, e marcada por momentos de um profundo compromisso com a educação. Nascido em 1952, numa época em que as oportunidades ao nível do prosseguimento dos estudos eram limitadas, João teve de trilhar um caminho inesperado até descobrir a sua vocação para o ensino. Começou por frequentar um curso comercial sem imaginar que, anos mais tarde, a educação se tornaria o seu propósito de vida.

Durante o período conturbado da guerra colonial, e envolvido nas complexidades da época, João alistou-se como voluntário na Força Aérea, servindo em Moçambique. Foi somente após o seu regresso a Portugal, em 1974, que começou a surgir uma visão para o seu futuro que não passava pela vida de militar. Influenciado pelo contexto revolucionário do 25 de Abril, João descreve esse momento como uma epifania, uma chamada para contribuir de forma significativa para a sociedade. Assim, decidiu ingressar no Magistério Primário com o objetivo de mudar o mundo através da educação – «um dia tocam os sinos e era altura de mudar o mundo».

Descreve o período no Magistério como enriquecedor e profundamente marcante. Os anos de formação foram vividos intensamente, num ambiente de transformação política e social. Participou em projetos inovadores como a recolha de cantigas tradicionais nas aldeias e teve a oportunidade de trabalhar com colegas que partilhavam uma visão progressista da educação. Foi nesse contexto que entrou em contacto com práticas pedagógicas alternativas, inspiradas em movimentos como o da Escola Moderna e a pedagogia Freinet, que moldaram para sempre a sua abordagem educativa.

Após concluir o curso, em 1978, João iniciou a sua carreira no ensino com colocações em diferentes escolas, incluindo experiências na telescola. Ainda que

os primeiros anos tenham sido desafiantes, João encontrou rapidamente o seu espaço como professor do 1.º Ciclo. Trabalhou em várias localidades, mas foi em Setúbal onde encontrou a tão desejada estabilidade. As escolas da região, muitas delas localizadas em contextos rurais, permitiram-lhe implementar métodos pedagógicos inovadores, promovendo a autonomia e a criatividade das crianças.

João recorda com entusiasmo os seus primeiros anos onde pôde trabalhar com turmas pequenas e experimentar abordagens centradas nas crianças. Nessas escolas, implementou práticas como o método de aprendizagem da leitura e da escrita inspirado em Freinet, criou espaços dedicados à pintura e à leitura, comprou materiais com recursos próprios e envolveu a comunidade escolar em atividades conjuntas. Para o professor, esses anos foram de descoberta e afirmação, marcados por um fascínio contínuo pelo potencial das crianças em aprender e superar desafios.

Anos mais tarde a sua carreira tomou um novo rumo ao aceitar um convite para trabalhar com crianças surdas, uma experiência que acabou por lhe abrir as portas para o mundo da Educação Especial, ao qual se dedicou durante mais de duas décadas. Recorda que, inicialmente, o sentimento era de intimidação pelos desafios que o aguardavam, mas rapidamente abraçou a missão com entusiasmo. Especializou-se em problemas de comunicação e tornou-se um defensor fervoroso da Língua Gestual Portuguesa. Trabalhou arduamente para integrar crianças surdas em escolas regulares, promovendo uma inclusão verdadeira e significativa.

Esteve, ainda, envolvido em projetos pioneiros como a integração de alunos surdos em turmas dos 2.º e 3.º Ciclos. Criou espaços adaptados, equipados com recursos específicos, e colaborou com professores de diferentes disciplinas para garantir que os alunos tivessem sucesso académico. Apesar das resistências iniciais de alguns colegas, João persistiu, certo de que a inclusão era o caminho que tinha de ser percorrido. A sua dedicação resultou em histórias de sucesso que continuam a inspirar.

Nos últimos anos da sua carreira, o professor regressou ao 1.º Ciclo, onde encontrou um contexto educativo muito diferente daquele que conhecera no início da sua profissão. As crianças chegavam à escola com experiências mais diversificadas, mas também com desafios acrescidos, como dificuldades de atenção e comportamentos mais irrequietos. Apesar disso, manteve o seu compromisso com a educação de qualidade, adaptando-se às novas realidades, numa tentativa contínua de inovar as suas práticas pedagógicas.

O percurso do professor não foi isento de dificuldades. Uma cirurgia mal sucedida deixou-o com uma perda auditiva permanente, obrigando-o a adaptar-se a uma nova realidade. João descreve o final da sua carreira com um sentimento

de missão cumprida, ainda que tivesse o desejo de ser sempre «excelentíssimo» para os seus alunos. Como o maior desafio da docência identifica a constante necessidade de superação, de estar à altura das expectativas das crianças e de nunca deixar ninguém para trás.

Agora reformado, João mantém-se ligado à educação através do Movimento da Escola Moderna, participando em congressos e partilhando a sua experiência com outros professores. Reflete com orgulho sobre os momentos marcantes da sua trajetória e o impacto, que julga positivo, que teve na vida de muitos alunos e famílias. Desde crianças surdas que aprenderam a comunicar até alunos estrangeiros que superaram barreiras linguísticas, João sente que cada pequena vitória foi uma contribuição significativa para um mundo melhor.

A história do professor é um testemunho de resiliência, paixão e dedicação. Representa o exemplo de um educador não conformado que sempre procurou fazer mais pelos seus alunos. A sua caminhada reflete não apenas a evolução da educação em Portugal, mas também a importância de acreditar no potencial de cada criança, independentemente das circunstâncias.

LEONOR: UMA PROFESSORA QUE CONSTRUIU A PRÓPRIA ESCOLA

JULIANA DIÓGENES-LIMA

Há quase dois anos, Leonor, de 67 anos, vive à espera de uma «urgente reforma», que marcará oficialmente o fim da sua carreira docente, iniciada em 1978. Mesmo após a tão desejada carta de aposentação chegar, ela pretende continuar a trabalhar, mas noutro ritmo, só três dias por semana – quer mais tempo livre para ser avó e aproveitar os netos. Até chegar a este ponto da carreira, a professora percorreu um caminho que pode ser considerado atípico: após ter trabalhado como educadora no Jardim de Infância entre 1978 e 1991, e em seguida ter sido professora do 1.º Ciclo até 1997, abriu a própria escola com um grupo de colegas como sócios – um espaço de onde nunca mais saiu.

Outro facto curioso sobre a trajetória da professora Leonor é que, quando se projetava como profissional, ser educadora não era a sua primeira opção: ela queria ser médica. Na dúvida entre as duas possibilidades, optou por seguir a da educação: «Era uma coisa que eu achava que podia ser interessante, de que iria gostar e que não ia demorar tanto tempo». Em meados da década de 1970, fez o bacharelato – assim nomeado na época – em Educação de Infância. Estávamos no pós-25 de Abril, mas Leonor não sentiu o impacto na sua formação, já que estudava numa instituição tradicional ligada à Igreja Católica. Contudo, sentiu-o em si e nos colegas: «Em nós, se calhar, sim, pois achávamos que tínhamos mais liberdade, não é?». Após os estágios durante a formação, que a fizeram conhecer diferentes contextos, a primeira experiência profissional de Leonor foi no Jardim de Infância de uma Junta de Freguesia. Nessa época, relata a professora, os recém-formados podiam escolher onde queriam trabalhar. Não havia a dificuldade de escolha que existe hoje em dia. Ela chegou a concorrer para trabalhar na escola pública, mas não conseguiu ficar perto de casa; como tinha três filhos para criar na época, optou por continuar a trabalhar no ensino privado.

Antes de abrir a própria escola, uma das experiências profissionais que mais a marcou foi o trabalho no Jardim de Infância, com crianças de contextos extremamente pobres, que enfrentavam problemas «terríveis e desafiantes» e exigiam um trabalho multidisciplinar intenso com psicólogos e assistentes sociais. Após essa experiência de três anos, trabalhou numa escola na década de 1990, período em que sofreu uma baixa por esgotamento. Durante o período de recuperação, recebeu um convite inesperado para ser professora na escola primária. Ela, que não tinha formação específica para o ensino da leitura, ficou receosa em assumir o desafio, mas aceitou, após receber o apoio dos colegas. Começou com uma turma mista de primeiro e segundo anos simultaneamente: «Nunca trabalhei tanto na minha vida. Nunca. Até porque, ali, eu tinha que preparar tudo e investigar o que deveria fazer. (...) Ensinar a ler e escrever, com uma turma grande e um segundo ano ao mesmo tempo... Se fosse hoje em dia, eu diria: ‘Não, vocês estão loucos, eu não vou fazer isso’. Mas era nova, muito nova, e disse: ‘Não, vamos embora, arregaçamos as mangas e vamos trabalhar’. Foi mesmo. Foi duro, com três filhos em casa».

Ao agarrar a oportunidade de aprender e desenvolver novas habilidades, colheu os frutos disso: cinco anos depois, ela e outros colegas docentes foram procurados por pais e mães que adoravam o programa de matemática – organizado pelo grupo de professores do qual Leonor fazia parte – que os incentivaram a abrir uma escola. Era o ano de 1997 quando ela e um grupo de sócios, colegas professores, alugaram uma casa, que depois dobrou de tamanho, o tamanho do sucesso: «Começamos a abrir as inscrições, encheu tudo logo». Uma das premissas do grupo de sócios era que todos trabalhariam e dariam aulas também. E Leonor diz que foi realmente ali que aprendeu.

Para ela, um dos aspetos mais positivos de ser professora é o retorno dos alunos: «Gosto imenso de perceber que os miúdos adoram aprender». Leonor sente que é isto que a motiva. Quando se compara com outros colegas docentes, sobretudo de escolas públicas, a professora sente que teve «privilegio e sorte» por nunca ter enfrentado situações desmotivantes no trabalho. Pelas histórias que escuta sobre a escola pública, considera que os professores são maltratados e desrespeitados pelos encarregados de educação, experiências pelas quais ela, particularmente, não passou: «Acho que tive muita sorte, porque fiz um percurso em que me realizei. Tenho uma sensação agradável de tudo o que fiz. Sinto-me realizada».

LISBOA: A PROFESSORA QUE NÃO SENTE SAUDADES DA ESCOLA, MAS QUE TEM SAUDADES DO TRABALHO COM CRIANÇAS

JULIANA DIÓGENES-LIMA

Lisboa sempre quis ser professora. Por incentivo das irmãs, apesar da difícil situação financeira da família, concorreu à admissão ao Magistério e entrou no curso em 1974, numa cidade da região centro do país. O 25 de Abril propriamente dito viveu-o em Lisboa, onde morava e trabalhava. No dia da Revolução estava a trabalhar, mas apenas até ao meio-dia, altura em que os funcionários foram mandados para recolhimento, tendo tido de regressar a casa. Nascida na capital portuguesa, mudou-se para fazer o curso de professora. Apesar de ter a possibilidade de continuar na capital, Lisboa não se sentia atraída por cidades grandes. Além disso, tinha uma amiga já a viver na cidade da região Centro para onde foi estudar.

Ao concluir o curso em 1976, concorreu para trabalhar em escolas da área onde frequentou o Magistério, mas não foi colocada. No final desse mesmo ano, casou-se e o marido ainda frequentava o Magistério. No primeiro ano não trabalhou, mas no seguinte concorreu a nível nacional e foi colocada numa região mais próxima de Lisboa. Apesar da distância lhe ter custado, foi bem acolhida na primeira escola, tendo chegado a morar na casa da família de alunos. Isto ajudou, pois sentia-se bastante isolada por estar sozinha na escola. Mais tarde, engravidou, entrou de licença de maternidade e depois teve férias. Passou então a trabalhar numa escola cujo acesso requeria uma combinação de autocarro, barco e comboio.

Ao longo da carreira, Lisboa desenvolveu uma relação de proximidade com os alunos. Recorda, com emoção, um aluno afável e esforçado cuja dedicação resultou numa ligação especial que permanece viva na sua memória, mesmo após a trágica morte do rapaz num acidente no final do quinto ano. Também recebeu cartas escritas por alunos e ainda guarda fotografias com eles. Gosta de manter contacto com os ex-alunos e menciona uma, em particular, que lhe dizia que seria

médica, mas acabou por optar por Engenharia e, quando foi aprovada, ligou-lhe para partilhar a notícia.

No início da carreira, as famílias confiavam os miúdos aos professores como se estes fossem parte da família: «Tive até uma mãe que tinha três filhos na escola comigo. E no primeiro dia de aulas, em que os foi entregar, disse-me: ‘Olhe, professora, trago os meus três filhos, faça deles como se fossem seus. Aqui são seus’. E nunca mais me esqueci, por acaso», conta. Trabalhando em escolas de aldeias, notava que os pais e as mães eram humildes, enfrentavam dificuldades financeiras, mas eram igualmente educados e acolhedores. Sentia que as famílias respeitavam os docentes e, embora fosse comum esperar-se menos colaboração parental nas aldeias, não foi essa a sua experiência. Nas aldeias onde trabalhou, os pais e as mães acompanhavam o desempenho escolar dos filhos de forma ativa.

Para Lisboa, o primeiro ano era o que mais a cativava – «mais ainda porque eles são assim muito abertos, dizem o que pensam», relata. No que diz respeito à relação profissional entre colegas docentes, Lisboa faz questão de afirmar que valoriza o trabalho colaborativo, por considerar que permite um ambiente familiar e formidável. Contudo, menciona uma experiência negativa, em que uma palavra indireta de uma colega a magoou, embora tal não tenha comprometido a sua perceção geral positiva da colaboração.

Ao longo da carreira, Lisboa acompanhou várias transformações no contexto escolar. Considera que os agrupamentos trouxeram vantagens, com atividades enriquecedoras a nível coletivo, como a natação, mas também sente que perderam proximidade em relação à antiga gestão das delegações escolares, onde havia mais liberdade. Critica ainda as interrupções causadas por atividades extracurriculares durante o horário normal de aulas, algo que foi posteriormente ajustado. Para a professora, as atividades de enriquecimento curricular podem ser importantes para o desenvolvimento das crianças, mas considera que muitas delas exigem tempo excessivo na escola, o que gera nas crianças desmotivação e cansaço, especialmente em atividades de que não gostem tanto.

Relativamente ao congelamento da carreira docente, Lisboa acabou por não ser muito afetada, pois já estava próxima do último escalão e o impacto foi mínimo, limitando-se a um ou dois anos. Apesar disso, reconhece que houve colegas mais prejudicados e destaca ter facilitado a transição ao reformar-se, beneficiando outros professores que aguardavam a sua vez. Na altura em que se reformou, era necessário ter 34 anos de serviço e 57 anos de idade, mas a sua idade não coincidia com o tempo de serviço – aos 34 anos de serviço, ainda tinha 55. Por essa razão, precisou trabalhar mais dois anos, completando 36 anos de serviço, estando reformada há quase uma década.

Ao descrever-se enquanto professora, recorre às mensagens que recebeu dos alunos ao longo da sua carreira: permissiva, mas dentro dos limites da educação e do respeito; meiga, como uma segunda mãe, alguém próxima deles; e amigável, criando um ambiente em que os alunos se sentiam à vontade por se colocar ao nível deles. Reformada há cerca de dez anos, se, por um lado, sente saudades de trabalhar diretamente com crianças, por outro, demonstra preocupação quando pensa em ser professora no contexto atual marcado por tanta burocracia e tecnologias. Por isso, não sente saudades da escola como um todo, mas guarda com carinho memórias e histórias dos alunos, incluindo fotografias e cartas.

MARA: UMA SENSAÇÃO MISTA DE REALIZAÇÃO E CANSAÇO

RITA TAVARES DE SOUSA

A história de Mara, professora há 36 anos, é marcada por um profundo compromisso com o ensino e com a transformação da vida dos seus alunos. Quando terminou o Ensino Secundário, Mara sabia que o seu futuro passava pelo ensino, mas encontrou-se diante de um dilema: seguir a sua inclinação pelas ciências ou pelas artes. Sempre teve uma ligação especial com a matemática, mas também sentia um prazer imenso ao explorar o mundo das expressões artísticas, da música e da plástica. Quando descobriu o Magistério Primário, em 1982, viu ali a oportunidade de juntar todos esses interesses. O 1.º Ciclo parecia ser o lugar perfeito para ela, onde a educação poderia ser uma mistura de várias paixões.

No Magistério Primário, o início não foi fácil. Mara lembra-se de como o primeiro ano foi um teste de resistência, tanto ao nível teórico como emocional. No decorrer do curso, que se foi tornando progressivamente mais prático, Mara adaptou-se. Quando se formou, em 1985, o mercado de trabalho estava saturado. Não havia vagas suficientes na sua região, Porto, e foi preciso esperar. Durante esse tempo, aproveitou para dar explicações particulares e rentabilizar o seu tempo até que a oportunidade surgisse. Quando finalmente foi chamada para uma vaga em Esposende, Mara não hesitou. Foi para lá, sem saber exatamente o que esperar, mas com a disposição de dar o melhor de si. Para sua surpresa, foi um dos momentos mais gratificantes da sua carreira. Apesar das dificuldades logísticas, o acolhimento caloroso por parte da comunidade escolar e a ligação com os alunos fez com que a professora se sentisse em casa. Os primeiros anos de Mara como professora foram desafiantes. Trabalhou em várias escolas, tendo que se deslocar constantemente de um local para outro. Lembra-se das longas viagens, das substituições temporárias, mas também das lições valiosas que tirou

de cada experiência, de onde destaca a ligação forte que se estabelecia com as pessoas e as comunidades.

Mara sempre soube que o ensino era a sua verdadeira vocação. Ela via o impacto que tinha na vida dos alunos e sabia que, mesmo com todas as dificuldades, estava a cumprir uma missão importante. Ao longo dos anos, procurou sempre melhorar e desenvolver as suas competências. Tirou a licenciatura em Português, algo que sempre quis fazer. Com dois filhos pequenos e um marido que trabalhava longe, Mara matriculou-se e, com muito esforço e dedicação, concluiu a licenciatura em dois anos. A formação que fez trouxe-lhe a confiança que precisava para se afirmar como profissional, mas também uma nova perspetiva sobre a importância da teoria na prática pedagógica.

No entanto, com o decorrer dos anos, Mara experienciou mudanças significativas no sistema de ensino. As escolas tornaram-se cada vez mais burocráticas, com uma carga de relatórios e documentos que consumiam um tempo precioso, que, antes, ela dedicava ao desenvolvimento dos alunos. Mara recorda como, no início da sua carreira, a prática pedagógica era mais livre e focada nos alunos; com o tempo a escola foi-se tornando mais uma máquina administrativa. As exigências de relatórios, registos e a crescente pressão para se adaptar às novas tecnologias fizeram Mara sentir que a educação estava a perder o seu foco principal: a aprendizagem.

Hoje, Mara olha para o futuro com uma sensação mista de realização e cansaço. Sabe que, apesar da sua experiência e da sua dedicação, o desgaste é inevitável. As exigências de trabalho aumentaram, especialmente no que se refere à burocracia e à falta de recursos. Apesar de começar a questionar-se sobre a reforma, Mara ainda encontra forças para continuar, porque, no fundo, o que a move é a paixão pela educação, a certeza de que, ao entrar na sala de aula, tem a oportunidade de mudar o mundo de alguma criança. Mesmo com todos os desafios que a profissão lhe impôs, Mara permanece firme, inspirando os seus alunos e colegas com a mesma dedicação e o mesmo amor que a acompanham desde o início do seu percurso.

MARLENE: DA MADEIRA AO CONTINENTE, DO 1.º CICLO À EDUCAÇÃO DE ADULTOS

JULIANA DIÓGENES-LIMA

Fruto da Revolução do 25 de Abril, Marlene integrou a primeira turma do curso do Magistério Primário com duração de três anos. Ao longo de quarenta anos de carreira docente, ela lecionou do 1.º Ciclo à Educação de Adultos e atualmente é professora de Matemática num programa de formação de professores. O impacto fervilhante daquele 1975 foi sentido no currículo logo no início da sua experiência no ensino. Marlene recorda que a temática da política estava latente em todas as atividades, desde as aulas de música até às de drama. Quando se formou começou a lecionar na Ilha da Madeira, onde era considerada parte dos «continentais» e «cubanos» – efeito do pós-25 de Abril nas ilhas. Marlene expressa entusiasmo ao relembrar o início da carreira docente na Madeira, que considera uma aventura. Era o início dos anos 1980 e o ensino pré-escolar tinha acabado de se tornar oficial na ilha, após ter sido implementada em Portugal continental. Neste início, Marlene orientou um estágio por um ano; em seguida, retornou ao continente numa fase que considera ótima, pois havia escalões disponíveis para concorrer. A professora conta que as condições foram favoráveis desde o início, pois foi colocada a apenas 16 quilómetros de casa, no Algarve.

Marlene aceitou o convite para trabalhar na Educação de Adultos durante as campanhas de alfabetização do Movimento de Forças Armadas (MFA). O perfil dos participantes incluía mulheres das fábricas, camponeses e outras pessoas interessadas em completar o quarto ano de escolaridade – numa época em que a escolaridade mínima era o sexto ano. Esteve ligada à Educação para Adultos por muitos anos, um ambiente que considera uma grande escola. Envolvida nessa área da educação, onde também obteve um mestrado nos anos 2000, a professora colaborou na criação da Universidade dos Tempos Livres que, ressalta, nunca se chamou Universidade de Terceira Idade, pois havia uma intenção

deliberada de incluir pessoas de todas as idades. A sua vivência com diversos públicos (de crianças a adultos) influencia também o modo como ensina leitura e escrita: ela utiliza uma mistura de métodos, adaptados conforme a percepção que tem das necessidades de cada aluno – «Temos de saber usar a nossa linguagem nos contextos diferentes», diz ela, com conhecimento de causa, considerando a sua experiência nas ilhas e no continente, do 1.º Ciclo à Educação de Adultos.

Na Madeira, no início da trajetória docente, a boa interação com colegas ajudou-a na rápida adaptação. Entretanto, ela sente que a relação entre docentes se fragilizou após a implementação da avaliação de desempenho, um marco histórico que considera o «mau princípio para tudo, pois há uma ideia implícita: «para tu seres boa, ele tem de ser mau», o que gera um clima de rivalidade entre docentes. Em relação aos pais, Marlene percebeu uma grande mudança no perfil desde o fim da década de 1970. Um aspeto particular do contexto escolar no Algarve chama-lhe a atenção e motiva uma crítica mais contundente: como os pais trabalham no verão, acabam por sair de férias no inverno, fazendo com que as crianças falem às aulas durante vários dias, em períodos letivos. Um sinal da pouca valorização da educação por parte dos pais, como refere.

O que ainda faz Marlene acreditar no poder transformador da educação é ver histórias de sucesso de ex-alunos que hoje estão no mercado de trabalho e que encontra ocasionalmente. A professora Marlene opõe-se a currículos repletos de atividades, que, além de prenderem os alunos na escola, não dão espaço para o brincar. Nas palavras dela, os alunos «acabam por ficar demasiado escolarizados».

Foi-se desligando do ensino devido ao que considera serem «graves problemas de indisciplina», sobretudo no 1.º Ciclo. Além de expressar frustração perante a perda de autoridade do docente no contexto escolar, a professora lamenta que as escolas estejam atualmente a ser comandadas por números. A poucos passos da reforma, a trabalhar numa escola do 1.º Ciclo no Algarve, a professora caminha com o sentimento de orgulho pelo que fez e como fez, além de feliz pelas relações que estabeleceu. Ao olhar com naturalidade para a vida como ciclos que se sucedem e que se encerram, expressa-se já tranquilamente na conjugação do tempo passado sobre o seu percurso até aqui: «Gostei muito, mas acabou. Passou muito bem». As relações humanas construídas ao longo da sua trajetória permanecem e representam o melhor da profissão docente. O pior? «É que acabamos por ser números. Eu posso ser um dia a chefe da escola e ninguém reconhece». Das vivências em quatro décadas de docência, o balanço que Marlene faz nesta reta final é moderado. Uma das principais lições que carrega é a percepção de que «ninguém é muito bom, nem ninguém é muito mau; as pessoas tentam fazer o melhor que sabem como podem» – reflexão que se aplica não apenas aos professores, mas também às relações humanas de um modo geral.

MÓNICA: A PROFESSORA QUE «SONHA DEMAIS» E SE CONFRONTA COM A REALIDADE DA ESCOLA (AINDA) TRADICIONAL

JULIANA DIÓGENES-LIMA

Mónica sonhava ser médica pediatra, mas as restrições económicas da época levaram-na a procurar uma alternativa viável. Influenciada por colegas, começou um curso comercial. Percebeu logo, porém, que aquele não era o caminho para ela, pois detestava contabilidade e caligrafia, e não se imaginava como secretária. Foi nesse período que tomou a decisão que moldaria toda a sua trajetória profissional: ser professora do ensino primário. A educação surgiu, então, como um espaço onde poderia trabalhar com crianças, algo que sempre a motivara.

Deu os primeiros passos na sua formação logo após a Revolução dos Cravos. Em 1976, inscreveu-se no curso do Magistério Primário do Porto, período que a marcou pela convivência com colegas de diferentes contextos sociais, o que criava momentos de discussão sobre política e em torno do ambiente cultural e educacional do período. Adorava os estudos, envolvia-se nas lutas estudantis e aprofundava a sua consciência política, que mesclava valores católicos com ideais de justiça social e de inclusão. Quando terminou o curso, em 1979, teve medo de não encontrar trabalho. Decidiu candidatar-se para onde houvesse maior possibilidade de colocação e acabou por ir para o Alentejo.

No primeiro ano de trabalho como docente, não deu aulas diretamente, mas trabalhou numa cantina escolar; no ano seguinte, conseguiu voltar para o Porto, onde começou a lecionar. A primeira experiência de ensino foi marcada pela gentileza e pelo apoio das colegas mais velhas, que orientaram e ajudaram Mónica. Ao contrário do que era prática comum, as suas colegas redistribuíram os alunos com maiores dificuldades para lhe facilitar o início. Era um contexto em que meninos e meninas frequentavam edifícios separados. Nos anos seguintes, trabalhou em várias escolas do interior, e sempre valorizou o encontro com colegas com quem desenvolveu amizade e apoio mútuo, essenciais sobretudo em con-

textos mais isolados. Ela relata que o ambiente era, de modo geral, caloroso, com refeições compartilhadas que criavam e fortaleciam o espírito de comunidade.

Desde o início da carreira, Mónica sentiu-se plenamente realizada e orgulhosa da profissão docente. Ela sempre considerou que tinha a capacidade de ser uma boa professora, capaz de entender os seus alunos e de responder às suas necessidades, muitas vezes improvisando soluções quando os recursos eram escassos. A educação nos primeiros anos da sua trajetória ainda refletia as marcas do Estado Novo. Mónica lembra-se que muitos alunos e pais carregavam valores e práticas do regime anterior, como o uso de castigos físicos, que, aos poucos, ajudou a transformar. Lembra-se particularmente de crianças de situações complexas, como retornados das ex-colónias portuguesas e jovens institucionalizados, muitos com traumas profundos. Entre eles, recorda o caso de dois irmãos que frequentaram a sua turma: A., um menino doce com deficiência na perna, e M., que carregava uma enorme revolta. Mónica, que sempre acreditou no poder transformador da educação, alegrava-se com o progresso alcançado pelos alunos. Para ela, o ensino no 1.º Ciclo é uma arte e uma ciência ao mesmo tempo: um equilíbrio entre a criação de laços de confiança e cumplicidade com as crianças e a condução de aprendizagens.

No final dos anos 1980 e no início dos anos 1990, Mónica começou a notar mudanças significativas no cenário educacional. A implementação de projetos como o «Ensinar é Investigar» marcou positivamente a sua prática, pois permitia a exploração de novas metodologias e fomentava a colaboração entre professores. Apesar disso, lamenta que muitas dessas iniciativas não tenham sido avaliadas ou devidamente documentadas, o que resultou na perda de aprendizagens valiosas ao longo do tempo. A criação de agrupamentos escolares trouxe uma mudança que Mónica inicialmente apoiou, acreditando que poderia beneficiar alunos e professores. Na prática, porém, ela começou a perceber que os agrupamentos eram mais administrativos do que pedagógicos. As escolas perderam parte de sua individualidade, e os professores do 1.º Ciclo, que historicamente operavam com maior autonomia, viram-se obrigados a adaptar-se a estruturas mais centralizadas.

Para Mónica, é pena que muitas decisões sobre materiais, metodologias e currículos tenham deixado de estar nas mãos dos professores – até a escolha dos livros escolares passou a ser realizada por critérios burocráticos, controlados pelo Ministério da Educação. Na sua visão, o controlo excessivo prejudicou a criatividade e a flexibilidade dos professores, transformando-os em meros executores de orientações. Além disso, critica a falta de representatividade dos professores do 1.º Ciclo nos órgãos de decisão pedagógica. Nas suas palavras, estes profissionais foram progressivamente abafados num sistema que privilegia

outros níveis de ensino. Recorda que, em muitas ocasiões, os contributos dos professores deste Ciclo de ensino foram desconsiderados em favor de políticas uniformes e centralizadas.

Ao longo das décadas, Mónica notou mudanças no nível de concentração e interesse dos miúdos pelos estudos. Aponta ainda, como aspeto negativo, a perda de foco nas capacidades criativas e artísticas em função da predominância das áreas de Matemática e Português como se todas as áreas não dialogassem para o crescimento. Por outro lado, uma constante transversal foi o prazer das crianças em brincar e socializar na escola, o que para ela ilustra a importância do ambiente escolar para além do currículo formal: «Antigamente, sobretudo na aldeia, os rapazes tinham de trabalhar no campo, e muitas vezes para eles a escola era o refúgio», conta.

Ao pensar nas quatro décadas que dedicou ao ensino, Mónica volta a lamentar a perda de autonomia e liberdade criativa que caracterizavam o ensino básico. Para ela, educar é mais do que transmitir conhecimentos; é estabelecer uma ligação profunda com as crianças, compreendendo o seu contexto e oferecendo-lhes o melhor ambiente possível para aprender. O que ficou para trás, na sua opinião, é o registo das práticas que poderiam servir de inspiração para o futuro.

Nos últimos anos, o desgaste e a insatisfação profissional têm crescido, alimentados pelas condições pouco favoráveis à prática de um ensino verdadeiramente inovador: «Sempre gostei muito de ser professora, sempre me senti muito realizada enquanto professora. Ultimamente, tenho-me sentido muito desgastada, estou muito cansada disto. Estou farta». Apesar de manter o amor pela profissão, admite que «sonhar demais» é uma característica sua que colide frequentemente com a realidade da escola, agravando o seu cansaço. Ainda assim, afirma que são os alunos e os pequenos sucessos alcançados com eles que a motivam a continuar.

MORGANA: A INSPIRAÇÃO DE PAULO FREIRE

JULIANA DIÓGENES-LIMA

Morgana nasceu em 1958, numa altura em que Portugal vivia sob o regime ditatorial. Com a infância e juventude moldadas por valores cristãos progressistas transmitidos pelos pais, que se posicionavam ativamente contra a guerra colonial, o ambiente familiar no qual foi educada desempenhou um papel crucial na formação da sua consciência social. Quando tinha 15 anos, o 25 de abril de 1974 trouxe a Revolução dos Cravos, o que a marcou em dois aspetos: tanto pela alegria da liberdade conquistada, como pelas memórias das preocupações da mãe sobre a possibilidade de os irmãos de Morgana serem recrutados para a guerra colonial.

Ainda adolescente, participou numa conferência de Paulo Freire, promovida pelo Graal, um movimento cristão e social liderado por Maria de Lourdes Pintasilgo. Morgana diz-se fortemente influenciada pelas ideias do pedagogo brasileiro, sobretudo pela relação entre alfabetização e emancipação social. Este contacto fortaleceu a sua decisão de se dedicar ao ensino, considerando-o um instrumento de democratização e transformação. Inspirada pelas suas palavras e pelo ambiente revolucionário do período, optou por ingressar no Magistério de Lisboa, contrariando a expectativa de seguir uma carreira na área das ciências exatas.

Nos anos seguintes, Morgana abraçou a pedagogia como um projeto de sociedade. Durante a sua formação no Magistério, esteve envolvida em projetos associativos. Foi neste período que se aproximou do Movimento da Escola Moderna, com o qual viria a colaborar ao longo de toda a sua carreira. A experiência coletiva com os colegas e com as associações ajudou-a a perceber a escola como um espaço não só de reprodução do saber, mas também de produção de conhecimento. Precisamente a 14 de janeiro de 1980, Morgana iniciou formalmente o seu percurso como professora. Desde o início que adotou práticas pedagógicas

centradas na inclusão e na democracia na sala de aula. Inspirada por pedagogias como a de Freinet, procurava integrar o quotidiano das crianças nas atividades escolares, promovendo a construção coletiva do conhecimento. Um dos seus compromissos foi trabalhar para a memória histórica, defendendo a importância de debater os horrores do passado, como a ditadura e o Holocausto, para educar para a cidadania.

Iniciou o percurso profissional como professora dedicada à educação de crianças em contextos sociais distintos. No início, trabalhou com um grupo de alunos de classes sociais distintas e, com o apoio de uma equipa multidisciplinar, procurou atender às necessidades individuais de cada criança, sobretudo em situações mais difíceis. Em 1985, Morgana esteve envolvida no Projeto Minerva, um projeto pioneiro na introdução de computadores nas escolas, ainda numa época em que não existiam os avançados processadores de texto ou programas gráficos que conhecemos hoje. A principal ferramenta era a linguagem de programação Logo, desenvolvida por Seymour Papert. Durante este período, testemunhou o início da utilização das novas tecnologias na sala de aula com os alunos, afirmando que o processo de aprendizagem era colaborativo e envolvia todos os membros, incluindo os professores, que estavam também a descobrir as potencialidades do computador. Na sua visão, o projeto foi uma oportunidade para democratizar os recursos educativos e o acesso às tecnologias. Morgana participou ativamente neste processo e chegou a ser convidada para trabalhar no Departamento de Educação da universidade onde o Projeto Minerva continuava a ser desenvolvido. O projeto foi muito relevante para ela, especialmente porque a professora vivenciou de perto o impacto das novas tecnologias na forma como os alunos aprendiam e interagiam com o conhecimento.

No final dos anos 1980 e início dos anos 1990, ela constatou também as mudanças que estavam a ocorrer nas práticas pedagógicas, refletindo sobre a forma como estas novas tecnologias influenciavam as metodologias de ensino, tanto em termos de conteúdos como de dinâmicas de grupo. Morgana via no uso dos computadores a abertura para um ensino mais colaborativo e criativo, o que parecia alinhado com as suas próprias crenças educacionais, baseadas no Movimento da Escola Moderna. Trabalhou durante algum tempo com uma colega na mesma escola, uma decisão estratégica de apoio mútuo – considerava fundamental trabalhar com colegas de ideais semelhantes, o que tornou possível defender e expandir as suas práticas pedagógicas inovadoras. Em paralelo, trabalhou noutros projetos que ligavam as questões sociais e políticas ao ensino, como no caso do programa «Educação para os *Media*», no jornal Público, que a levou a aprofundar as práticas de educação mediática.

Na mesma altura, Morgana começou a realizar a sua formação pós-graduada, concluindo um mestrado e, mais tarde, um doutoramento. Iniciou o doutoramento em 2008, com o intuito de continuar a explorar a relação entre as tecnologias e a educação, sempre com uma abordagem humanista. Os trabalhos académicos culminaram em reflexões sobre a forma como as tecnologias poderiam ser utilizadas para aproximar as pessoas, criar ambientes educativos mais dinâmicos e contribuir para temas importantes, como a paz, as alterações climáticas e a multiculturalidade. Na perspetiva de Morgana, a maior característica da sua carreira docente foi a tentativa de contribuir, ao mesmo tempo, para a aprendizagem dos alunos e para a construção de uma sociedade mais justa.

Em termos de políticas educativas, critica a gestão do ex-ministro da Educação Nuno Crato, que, para ela, destruiu muitas das conquistas educativas anteriores através de políticas neoliberais centradas nos *rankings*. A introdução das tecnologias na educação foi outro momento relevante, que possibilitou novas formas de aprendizagem, mas também a fizeram refletir sobre o controlo das tecnologias. Entre avanços e recuos em várias áreas, Morgana refere a questão dos *rankings* escolares, deixando claro que, na sua visão, a educação não se resume apenas a métricas e testes, mas sim a um processo de aprendizagem transformador no meio escolar. No que diz respeito à relação escola-família, na visão de Morgana, sempre existiu uma forte colaboração entre professores e pais/mães. Foi sempre uma defensora da necessidade de uma comunicação mais aberta e construtiva entre familiares e educadores. Apesar disso, enfrentou a oposição de alguns pais e mães que, muitas vezes, viam os professores e a escola como antagonistas, esquecendo-se de que todos trabalhavam um objetivo comum: o bem-estar e o desenvolvimento das crianças.

Uma das últimas intervenções enquanto educadora exemplifica a sua visão pedagógica: ao lidar com a apresentação de um livro controverso numa aula de expressão dramática, transformou o episódio numa oportunidade pedagógica para promover o pensamento crítico e a reflexão histórica. Após quase quatro décadas de serviço, reformou-se em 2017, mas continuou a envolver-se em atividades educativas e culturais.

NÉLIA: NÃO PODE MUDAR O MUNDO, MAS SENTE QUE CONTRIBUIU PARA O «MUDAR UM BOCADINHO À SUA VOLTA»

MARGARIDA MARTA

Nélia é professora do 1.º Ciclo. Iniciou o seu percurso em 1982. Na sua entrevista recorda a sua infância, ainda sem eletricidade, assim como a biblioteca itinerante da Gulbenkian, que de vez em quando ia à sua aldeia. Relembra a sua professora do ensino primário, pessoa mais importante na aldeia, e a sua influência na sua opção profissional.

Aos dez anos foi estudar para Faro, longe de casa, mas era a única oportunidade para prosseguir os estudos. Entrou na Universidade de Évora, mas a distância e os custos económicos fizeram-na optar pelo Magistério Primário, onde entrou aos dezoito anos, num curso de três anos equivalente ao bacharelato. Mais tarde fez o Complemento de Formação na Escola Superior João de Deus, que lhe deu equivalência à licenciatura.

Aos vinte e um anos teve a sua primeira experiência como professora do 1.º Ciclo. Lembra a sua imaturidade ao nível de alguns comportamentos, como por exemplo «andar a correr atras dos alunos». Como ainda não havia eletricidade, o caminho para a escola era feito com a ajuda de uma lanterna até à taberna onde esperava pelo autocarro. Estava em desdobramento de horário, a colega estava de manhã e ela de tarde.

Também experienciou a Telescola em Paderne e passou por mais escolas até receber o convite para a educação especial, uma oportunidade de ficar perto de casa e poder conciliar a vida profissional com a vida familiar. Se por um lado foi uma experiência enriquecedora, por outro lado provocou-lhe ansiedade e mal-estar, porque os pais pensavam que a educação especial seria a «cura das deficiências dos seus filhos». Neste ambiente, aprendeu a valorizar as pequenas conquistas ao nível das aprendizagens dos alunos.

Anos mais tarde, já com os filhos crescidos e mudanças políticas, deixou a educação especial e optou por regressar à escola, pois, como refere, gosta de

ensinar e de «trabalhar com os miúdos»; por isso, também, não aceitou outros convites que lhe foram feitos.

Depois veio a reorganização dos estabelecimentos de ensino em agrupamentos de escolas. Considera que, com os agrupamentos verticais, a especificidade de cada nível educativo não é contemplada e que a monodocência, tão importante no desenvolvimento e aprendizagens dos alunos, é desvalorizada. Por outro lado, começa a existir alguma continuidade entre ciclos.

Desabafa que a escola está aberta de mais à comunidade educativa com muitas solicitações da Câmara Municipal e das Associações de Pais – todos sobrecarregam a escola sem terem em conta o processo educativo dos alunos e o trabalho dos docentes.

O trabalho colaborativo entre docentes é bom, mas não tem já o cunho pessoal de amizade que existia antigamente. Tem sido professora de diferentes gerações na mesma família e defende que os alunos são cada vez mais imaturos.

Para Nélia, a formação continua contribui para a melhoria da qualidade de ensino, mas nem sempre as ações de formação têm intencionalidade e são clarificadoras pedagogicamente.

A burocracia é um fator inibidor no trabalho com os alunos, porque tanto papel e tanto descritor absorvem grande parte do tempo de trabalho e a avaliação reduz-se ao que é medível.

Outra mudança que marcou o seu percurso foi a avaliação de desempenho docente. Foi avaliadora externa, mas não concorda que a avaliação seja orientada por quotas; por isso, recusou continuar a desempenhar essa função.

Fazendo um balanço retrospectivo do seu percurso profissional salienta que não pode mudar o mundo, mas sente que contribuiu para o «mudar um bocadinho à sua volta» e isso é gratificante para si como pessoa e como professora.

OLÍVIA: UMA PROFESSORA INTERESSADA NA INCLUSÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

JULIANA DIÓGENES-LIMA

Nascida numa família com recursos financeiros limitados, Olívia viveu a infância e a adolescência sob o suporte da mãe, que trabalhava para garantir que a filha pudesse estudar, contrariando as expectativas familiares de que começasse a trabalhar após concluir a quarta classe. «Via aquela mãe sofrida, que nunca pedia nada e dava tudo o que tinha», recorda. Prometeu à mãe que iria corresponder ao esforço, algo que cumpriu com excelentes resultados escolares. Esta experiência, como recorda a professora, ensinou-a a valorizar as oportunidades de aprendizagem de forma independente. Quando terminou o ensino secundário, consciente das dificuldades financeiras da mãe, Olívia decidiu não ir estudar para Coimbra, como inicialmente desejava, e optou pelo Magistério Primário, um curso mais acessível que lhe permitiria iniciar mais rapidamente uma carreira. Concluído o curso, começou a trabalhar em 1983, sendo colocada pela primeira vez num concelho da região Centro.

Com vontade de avançar academicamente, em 1984 decidiu conciliar a docência com o estudo no ensino superior. Inscreveu-se no curso de Geografia, através de um regime especial de vagas para trabalhadores-estudantes. Os primeiros anos do curso foram especialmente exigentes: Olívia lecionava à tarde, deslocando-se todas as manhãs de comboio do concelho onde ensinava até à faculdade, noutra cidade, para assistir às aulas teóricas, regressando no início da tarde para cumprir o horário na escola. Então casada e mãe de uma filha, fez uma pausa no curso, mas não desistiu. Retomou os estudos, mesmo com as responsabilidades acrescidas da vida familiar, e concluiu a licenciatura. Embora apaixonada pela Geografia, decidiu focar-se na lecionação, o que lhe permitiu manter-se próxima da família e evitar deslocações mais longas que um concurso para o ensino secundário exigiria. Ela sente que a sua escolha de continuar no ensino básico foi acertada. Dedicar-se aos alunos mais novos tornou-se a sua

grande paixão, especialmente os primeiros anos de escolaridade, os quais, na visão dela, desempenham um papel crucial na formação inicial das crianças. Trabalhou em várias escolas, e os primeiros anos de convívio com colegas docentes mais experientes deixaram-lhe aprendizagens que considera positivas.

Em 1989, foi colocada numa aldeia, com uma filha ainda bebé. A viver longe do marido, que trabalhava noutra cidade, Olívia viu-se obrigada a conciliar a maternidade e o ensino numa rotina intensa, carregando a filha nos braços sob chuva, enquanto percorria o trajeto para o local de trabalho. Nessa altura, um jovem de 14 anos chegou mesmo a tomar conta da bebé de Olívia na sala de aula. Problemas de saúde frequentes da filha – bronquites e otites – tornaram aquele ano stressante, pessoal e profissionalmente. A docente decidiu, então, interromper temporariamente a carreira, regressando em 1990 com um destacamento para uma instituição de apoio a crianças e jovens com deficiência mental. Intimidada inicialmente pela complexidade das patologias dos utentes, adaptou-se com a ajuda de uma equipa solidária e aprendeu a relativizar dificuldades, cultivando uma abordagem mais humana e flexível.

Durante os 12 anos que passou na instituição, Olívia relata ter colecionado momentos de crescimento pessoal e profissional, ao ponto de se considerar uma melhor professora, mãe e pessoa. A experiência despertou nela a sensibilidade para a inclusão, a qual levou para a sua própria prática letiva no ensino regular: «Penso que todos nós que estamos no ensino devíamos passar algum tempo [a viver estas experiências fora da escola]. Depois, quando regressei ao ensino, fazia questão de todos os anos levar os meus alunos à associação. Acho que ficamos com uma visão das coisas diferente e com uma perspetiva para transmitirmos aos nossos alunos, diferente».

Em 2002, regressou ao ensino regular e cedo se deparou com uma nova realidade: uma turma numerosa que incluía um aluno com deficiência. Acompanhou o progresso do aluno, encorajando-o a participar em atividades escolares inclusivas. Olívia salienta ainda que, mesmo após décadas de serviço, se sente tocada por demonstrações de gratidão, como as de alunos já adultos que a visitam. Entre 2003 e 2006, viveu diferentes contextos escolares, mudando de escola quase anualmente. Tal constante transição não somente testou a sua capacidade de adaptação, mas também ampliou a sua visão de como pequenas mudanças, como a partilha de materiais didáticos entre colegas, por exemplo, podem enriquecer a experiência pedagógica. De um modo geral, Olívia acredita que algumas experiências, tanto no ensino regular quanto com alunos de necessidades especiais, moldaram a sua abordagem no ensino. A inclusão de valores como a empatia e

a desconstrução de preconceitos tornaram-se uma constante, beneficiando tanto os alunos como a sua própria prática pedagógica.

Com o passar dos anos, ela observa que a realidade do ensino mudou, com aspetos mais positivos e outros mais negativos. Olívia nota, por exemplo, a perda de ligações entre gerações de professores e lamenta a ausência de professores novos nas escolas, fator que acredita ser essencial para a renovação do entusiasmo entre docentes. Por outro lado, salienta que os melhores momentos da sua profissão residem na interação com os alunos – estar em contacto direto com as crianças traz significado ao seu trabalho e alimenta a sua paixão pelo ensino. Considera, no entanto, que a crescente carga burocrática associada à profissão tem um efeito desgastante, desvirtuando o foco essencial: a aprendizagem e o acompanhamento próximo das crianças.

Ao olhar para trás, admite que voltaria a escolher a docência, desde que sem as excessivas burocracias que agora afetam a profissão. Apaixonada pela leitura desde a infância – um hábito que desenvolveu através de livros emprestados pelos vizinhos –, mantém a prática até hoje e alegra-se em partilhar o gosto pela leitura com os seus alunos. Descrevendo-se como uma pessoa resiliente, paciente e empática, qualidades que considera essenciais para o exercício da docência, Olívia cumpriu quatro décadas de serviço até agora. Nos últimos anos, numa fase de transição para a reforma, decidiu atuar no apoio educativo, em parte para priorizar a sua saúde e o bem-estar pessoal e familiar, depois de sentir o peso de anos desgastantes como professora do ensino básico. Apesar desta mudança – à qual ainda se está a adaptar –, admite que sente falta da adrenalina de gerir uma turma, embora também reconheça as consequências positivas dessa escolha para o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional.

ROBERTA: O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO É O CONTEXTO ONDE SE SENTE MAIS FELIZ

ANDRÉ FREITAS

Entre as delicadas flores açorianas e as avenidas agitadas na cidade de Lisboa, Roberta ingressou no Magistério Primário e formou-se como professora. Aos 19 anos de idade, na década de 1980, iniciou a sua atividade profissional num bairro lisboeta. Anos mais tarde, frequentou o complemento de formação no domínio da matemática e licenciou-se em Matemática. A partir desta disciplina, por si privilegiada como área de atuação profissional no ensino do 1.º Ciclo, Roberta construiu uma carreira profissional caracterizada pela sua elevada capacidade de resolver problemas de forma lógica e estruturada. Das dificuldades que identificou na vida de alguns dos seus alunos, como a pobreza vivida no seio familiar em comunidades vulnerabilizadas, até às fracas condições de acessibilidade e de recursos materiais das escolas onde trabalhou, Roberta foi demonstrando resiliência e capacidade de encontrar soluções para garantir uma educação de qualidade para todos os seus alunos. O seu ingresso na Associação de Professores de Matemática, a convite de uma colega, permitiu reforçar o seu compromisso com o ensino desta disciplina com vista a oferecer aos seus alunos e à escola uma formação mais completa. Criou uma ludoteca na escola, proporcionando aprendizagens por meio de dispositivos e interações matemáticas, participou na dinamização de ações de formação para o desenvolvimento profissional dos seus colegas e integrou a equipa de reorganização do programa curricular da disciplina de Matemática em colaboração com o Ministério da Educação, onde desempenhou funções como professora destacada. Toda esta experiência profissional permitiu que Roberta conhecesse os outros ciclos de ensino, outros colegas professores e outros alunos, de outras idades. Ainda na década de 1990, Roberta já tinha a certeza de que o 1.º Ciclo do Ensino Básico era o contexto onde se sente mais feliz, sobretudo pela faixa etária das crianças com quem trabalha. Desta a sua longa experiência, foi identificando

uma ausência de laços profissionais emotivos, interessados e colaborativos, entre os colegas de outros ciclos de ensino.

Roberta trabalha na mesma escola há mais de três décadas, no centro de Lisboa, «é uma escola num sítio lindo». Tem desempenhado vários cargos de coordenação, sobretudo pelo prazer que tem em organizar atividades e não em liderar tarefas. Apesar disso, rapidamente volta a focar os seus esforços nas crianças na sala de aula – depressa se cansa de trabalhar com adultos. Considerando-se uma professora atenta às mudanças da sociedade, sobretudo as tecnológicas, adapta-se a elas e delas faz uso, mesmo que os outros professores não a compreendam. O uso de tecnologias digitais, como os jogos de telemóvel e o uso de programas nos computadores é mobilizado para a sua sala de aula. As famílias também vão mudando – os pais, as suas crenças sobre a escola e também sobre os seus filhos vão mudando. Roberta, neste cenário de mudança, cada vez mais instalada, percebe a existência de uma outra escola, bem diferente daquela que conheceu com a sua primeira experiência profissional. O que se tem mantido intacto é o seu gosto por ensinar e passar o seu dia na escola com os seus alunos.

Um dia normal de trabalho para a professora Roberta tem sempre música. Todos os dias, a partir de uma letra que estuda anteriormente, canta na sua sala de aula. Não se considerando uma cantora, o canto alegra a sua vida e a vida dos outros. Os outros também não a reconhecem como cantora apesar dos elogios que recebe – antes a veem como a especialista em matemática a quem recorrem quando precisam. Ultimamente, Roberta tem-se sentido mais atraída por trabalhar com a disciplina de português. O certo para Roberta é estar a viver uma fase da sua vida profissional que, independentemente de estar a cantar e a ensinar músicas, privilegia o ensino do português ou da matemática – está a fazer o que mais gosta e tem cada vez mais prazer em ensinar. Uma das fragilidades que reconhece na sua atividade diz respeito às expressões artísticas. Confronta esta evidência como se de um problema matemático se tratasse – resolve o problema, permitindo que os seus alunos explorem e experimentem os materiais. Recorre a todo o tipo de recursos disponíveis e constrói aqueles que considera necessários. A sua garantia de um bom trabalho, em todas as áreas de ensino no 1.º Ciclo, é saber que está sempre em construção de momentos com os alunos. Roberta está a construir histórias, quer seja através de princípios matemáticos enquanto usam computadores, quer seja na sala de aula a recortar e colar, ou nas suas idas à horta da escola. Consoante as idades e o ano de escolaridade que ensina, Roberta constrói momentos com eles.

Próxima dos 65 anos de idade, a ideia de reforma volta ao seu pensamento. Volta, pois, esse assunto já esteve na sua reflexão diária. Quando iniciou a sua atividade profissional como professora, imaginou que com 40 anos de serviço

e, portanto, antes dos 60 anos de idade, já estaria reformada. Com as políticas educativas conduzidas pelas Ministra Maria de Lurdes Rodrigues, afetando o seu vencimento mensal e a sua progressão na carreira, viveu uma fase de instabilidade e de infelicidade. Ao viver os seus 50 anos de idade, apercebeu-se de que a reforma ainda estaria longe. Foi-se abaixo e viveu uma depressão. Apesar da vivência deste momento de maior vulnerabilidade, marcado como um período negativo na sua vida profissional, continuou a desempenhar as suas funções, de forma motivada. Apesar de nunca ter estado nas suas intenções de adolescente ser professora, a sua experiência como professora tem reafirmado, todos os dias, a sua vontade. Roberta, apesar de enfrentar alguns desafios ao longo do seu percurso profissional, permaneceu dedicada ao seu objetivo de proporcionar uma educação de qualidade e deixar um impacto positivo nas vidas de seus alunos e colegas.

TELMA: MUITOS ANOS DE PARCERIAS, COLABORAÇÕES E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA

JULIANA DIÓGENES-LIMA

Com 62 anos, a professora Telma dedicou 42 deles ao ensino. Desde muito pequena, sabia que queria ser professora – mais especificamente, educadora de infância. Como os pais não tinham grandes posses, nunca imaginou sequer ir para a universidade. Em alternativa, os pais inscreveram-na numa escola comercial, considerada à época uma via mais rápida do que o ensino superior. Estava a frequentar o equivalente ao atual 9.º ano de escolaridade quando aconteceu o 25 de Abril, um episódio que, segundo Telma, mudou tudo. Prosseguiu para o secundário no liceu e, no ano seguinte, candidatou-se ao Magistério Primário, que frequentou em regime noturno, tempo que descreve como especial na sua trajetória. Foi nesse tempo que contactou com o Movimento da Escola Moderna, através de reuniões e encontros – uma ligação que Telma manteve ao longo da sua carreira e que influenciou profundamente a sua prática docente.

No início dos anos 1980, quando iniciou os seus estudos profissionais, não existia um curso específico para educadores de infância – o grande sonho de Telma desde criança. A solução encontrada? Optar pelo 1.º Ciclo. Assim, ao terminar o Magistério, trabalhou durante um ano na escolarização de crianças com dificuldades de aprendizagem, num contexto multidisciplinar com psicólogos e terapeutas. Em seguida, foi colocada numa aldeia remota da Área Metropolitana de Lisboa. Também participou em projetos de apoio às dificuldades de aprendizagem, num programa ligado ao serviço de orientação educativa do Ministério da Educação. Nesse contexto, trabalhou com pequenos grupos direcionados para dificuldades específicas de crianças em bairros da mesma área metropolitana. Face ao sucesso desta experiência, foi convidada a expandir o projeto para Trás-os-Montes, onde esteve durante dois anos a apoiar alunos diretamente nas escolas, a trabalhar com alunos individualmente e em grupo.

Após este período, regressou à Área Metropolitana de Lisboa, onde trabalhou em duas escolas.

Ainda no início da sua carreira, no final da década de 1980, foi desafiada a fazer uma formação de professores em informática – um campo totalmente novo para Telma, que nunca tinha sequer tocado num computador, embora já tivesse visto consolas de jogos. Esta formação envolvia o ensino da linguagem de programação LOGO, desenvolvida nos Estados Unidos para trabalhar com crianças pequenas. Após ter trabalhado nos projetos escolares, Telma aceitou este desafio, que descreve como «algo que nunca tinha sonhado fazer». Convidada a integrar a equipa do projeto, ligado ao departamento de educação de uma Faculdade de Ciências, aí trabalhou durante quatro anos. Em meados dos anos 1990, foi colocada numa escola próxima da sua residência, localizada junto a um miradouro de Lisboa, onde permaneceu durante uma década. Esta fase foi marcada pelo trabalho em conjunto com colegas: «Estávamos sempre juntos a fazer projetos».

As parcerias e a colaboração com outros professores foram elementos centrais na carreira de Telma. Ao refletir sobre os 42 anos dedicados à educação, associa as memórias mais positivas aos momentos de trabalho em equipa. No Magistério Primário, por exemplo, recorda um ambiente «completamente incrível e único» que permitia «muita aprendizagem coletiva». Ao longo do percurso, colaborou com colegas ligados ao Movimento da Escola Moderna, promovendo atividades participativas que envolviam as famílias, como a criação de um blogue em que os pais comentavam as atividades feitas pelos filhos na escola.

Na fase final da carreira, Telma acredita que os trabalhos em equipa e a procura de projetos diversificados foram os aspetos mais marcantes da sua trajetória. À frente da direção de uma escola – agora, um Agrupamento – há quase uma década, e mais recentemente enquanto coordenadora TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), nunca deixou de lecionar turmas do primeiro ao quarto ano. Como diretora, esforça-se por criar pontes entre a escola, os alunos, os respetivos encarregados de educação e os professores das diferentes instituições do Agrupamento, envolvendo a comunidade local em encontros no contexto escolar. Esta foi uma estratégia para colmatar desafios como as crescentes dificuldades psicológicas das crianças e jovens. Telma atribui parte deste fenómeno à redução do tempo de convívio familiar, que limita atividades ao ar livre e afeta o bem-estar das crianças, comprometendo o desempenho escolar.

Telma observa também que o uso, por vezes excessivo, das tecnologias, como telemóveis e *tablets*, influencia o perfil dos alunos. Curiosamente, ela, que começou a carreira a ensinar programação e esteve envolvida recentemente em atividades ligadas à robótica, reflete sobre o impacto das tecnologias em contexto

escolar, apesar de reconhecer os benefícios – defende que «há estímulos incomparáveis aos de uma sala de aula». Segundo Telma, se a escola não incentivar o prazer pela leitura ou pelo desenvolvimento de outras habilidades manuais, como fazer origamis, os alunos acabam por escolher alternativas mais atrativas, como jogos digitais.

Outro desafio que observa no contexto escolar atual são as condições salariais dos professores, que geram insatisfação na classe docente e, na sua opinião, «nem os deixa dedicarem-se à profissão». Telma prevê que esta situação poderá trazer problemas graves num futuro próximo: a falta de professores nas escolas. Com um corpo docente composto por profissionais muito jovens e outros muito mais velhos, a professora – que pertence à geração «do grande boom da educação», quando se formaram muitos professores – analisa, após quatro décadas de experiência no ensino, que este é um desafio central para o sistema educativo português.

ZACARIAS: «A ESCOLA
DEVE SER MAIS
DO QUE A SALA DE AULA.
MESMO HOJE
COM A TECNOLOGIA»

JULIANA DIÓGENES-LIMA

Nascido em 1956, Zacarias iniciou a sua carreira de quatro décadas como professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico em 1980, uma época marcada por transformações sociais e políticas em Portugal no pós-25 de Abril. Desde jovem, demonstrava empatia e afinidade com crianças, o que foi determinante na escolha da profissão. O gosto por trabalhar com os mais pequenos fez desta uma decisão de vida. Apesar de ter tido a oportunidade de seguir outra carreira, como no Exército, escolheu a docência.

Em 1980, começou por lecionar em três escolas no mesmo ano. Primeiramente, esteve 15 dias numa escola em Setúbal, seguiu para uma escola no Alentejo, onde enfrentou dificuldades de alojamento – chegando a dormir no carro em algumas ocasiões – e, finalmente, estabeleceu-se na Área Metropolitana de Lisboa. Durante os seis primeiros anos, passou por diversas escolas no distrito da Guarda, muitas vezes em áreas rurais e em condições precárias. Algumas escolas eram tão rudimentares, com estruturas degradadas, que lhes faltava até água. Outras, no entanto, ofereciam boas condições e recursos para o ensino. Zacarias experienciou também um breve período fora do 1.º Ciclo, lecionando num curso profissional durante um ano e trabalhando com adultos dois anos, onde chegou a ser coordenador. O trabalho em escritórios, contudo, não o cativava, e logo regressou à sala de aula, onde sentia maior realização profissional.

A partir da década de 1990, conseguiu estabilizar-se num distrito da região centro do país. Trabalhou em escolas da área, onde desenvolveu uma forte relação com as comunidades locais. Nas aldeias, o professor era uma figura de respeito e referência. Zacarias recorda com carinho os gestos de gratidão das famílias, como os presentes em épocas festivas, e as relações próximas que cultivava tanto com os alunos quanto com as suas famílias. Recorda momentos inusitados e emocionantes, como o caso de uma aluna que, não querendo deixar

a escola, escrevia diariamente bilhetes pedindo para não ser aprovada. Na visão dele, situações como esta refletiam o impacto emocional que a escola e os professores tinham na vida dos alunos, sobretudo em contextos rurais onde a escola era muitas vezes o centro da vida em sociedade.

O que ele mais apreciava era o contacto direto com os alunos e as dinâmicas práticas da escola. Desde visitas a fábricas e parques, até projetos pedagógicos, Zacarias sempre procurou quebrar os limites físicos da sala de aula. Na década de 1990, integrou projetos de Educação Física e Ciências, mesmo quando enfrentava resistência de alguns colegas, que se mantinham apegados a métodos tradicionais e fechados à colaboração. Nem tudo, no entanto, foram episódios positivos. Ao analisar o contexto atual, o professor expressa descontentamento com a crescente burocracia na profissão docente e a obrigatoriedade de formação que, segundo ele, frequentemente era um mero «cumprimento de calendário». Os agrupamentos escolares, embora ampliando os recursos, também complicaram a autonomia do ensino no 1.º Ciclo, algo que Zacarias considerava essencial. Ele critica a falta de voz dos professores do 1.º Ciclo no Conselho Pedagógico e a interferência constante dos outros Ciclos na gestão das turmas.

De modo geral, Zacarias notou transformações no contexto educativo ao longo das décadas, em particular na relação entre os pais e a escola. Enquanto, no início, pais e mães confiavam no professor e respeitavam-no, nas últimas décadas, percebeu uma alteração na forma como os pais se relacionam com a instituição escolar, muitas vezes questionando as decisões dos professores. Além disso, uma das suas maiores críticas é sobre a tentativa de formatar o 1.º Ciclo aos moldes dos restantes Ciclos de ensino. Para ele, essa padronização desconsidera a natureza única do trabalho com crianças pequenas. Outro ponto de tensão foi a introdução da escola a tempo inteiro, que, segundo Zacarias, trouxe desafios tanto para as crianças, que ficaram sobrecarregadas, quanto para os professores, que enfrentaram uma carga de trabalho acrescida. Também notou impactos geracionais no ensino. Quando começou, percebeu a resistência dos docentes mais antigos às mudanças. Anos mais tarde, via-se do outro lado. Reconhece os pontos positivos da pandemia do COVID-19: a abertura física e simbólica das portas das salas de aula, promovendo maior transparência e diálogo entre professores e alunos.

Apesar de evitar cargos de gestão sempre que possível, ocupou posições de liderança quando necessário, como diretor de escola e coordenador de estabelecimento. Embora cumprisse esses papéis administrativos, Zacarias preferia a vida prática e o convívio direto com os alunos, sempre observando a escola como um espaço dinâmico e adaptável, mesmo em tempos de digitalização forçada. Na opinião dele, a pandemia do COVID-19 representou um marco de transformação

tecnológica e pedagógica no sistema educativo português. Apesar das dificuldades impostas pela transição para o ensino remoto, ele não sentiu obstáculos tão grandes na adaptação para o novo modelo de ensino, mas observou o impacto devastador sobre alunos menos favorecidos, sobretudo os do primeiro e segundo anos, que sofreram perdas educacionais.

Após 42 anos de carreira, reformou-se, em março de 2022, aos 66 anos. Agora reformado, olha para trás com orgulho e alguma melancolia, destacando a perda de motivação dos professores mais jovens diante de um sistema sobrecarregado e burocrático. Para Zacarias, a escola precisa de ser mais do que um espaço delimitado por quatro paredes – uma visão que guiou a sua carreira e que ele ainda defende: «A escola deve ser mais do que a sala de aula. Mesmo hoje com a tecnologia».



CICLO PREPARATÓRIO DO ENSINO SECUNDÁRIO OU 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

PARTE III



ADELINA: «TIVE UMA EXPERIÊNCIA FANTÁSTICA A TRABALHAR COM CURSOS EFA»

AMÉLIA LOPES

Adelina vivia numa zona urbana do Norte de Portugal e frequentou a Escola Industrial. Tinha quatro irmãos e a mãe gostava que ela fosse para a Escola Normal. Mas Adelina tinha outros interesses maiores. Com mais dois anos após o correspondente ao 5.º ano, tinha acesso ao Instituto Superior de Engenharia. Foi o que fez e escolheu a especialidade de eletrotecnia. Era a única mulher e foi muito bem recebida pelos colegas. Diz que o último ano do curso de bacharelato já foi muito dinâmico devido ao 25 de Abril. Era um tempo novo, de grande envolvimento, a precisar muito de educação e, diz, era possível ser colocada em todo o lado. Como era um tempo em que a juventude considerava ser preciso agir e intervir socialmente, concorreu para o Alentejo. Foi colocada em Estremoz (um colega levou os papéis para o miniconcurso e foi chamada) no secundário. Demorou 13 horas para lá chegar de comboio. Aí deu também aulas a cursos profissionais de adultos. Eram muitos homens e, por vezes, diz, «sabiam mais do que eu». Foi uma aprendizagem mútua, havia coisas que eles aprendiam com ela e outras que ela aprendia com eles.

No ano seguinte voltou para o Norte (para Portugal, como ela recorda que se dizia na altura, tal era a diferença de condições materiais e culturais que sentia). Deu aulas em diversas escolas, ano após ano, que funcionavam em casas antigas, por vezes bem longe de casa, como por exemplo em Santo Tirso ou no Mindelo. Levantava-se às seis da manhã e apanhava três transportes. Já tinha filhos e só um carro. Por isso, só nos dias em que tinha aulas à noite levava o carro para voltar em maior segurança. Nos outros dias o carro ficava com o marido que levava os filhos à escola/jardim de infância e os ia buscar. Quando ainda amamentava tinha que tirar leite a meio da manhã. Recorda ambientes muito bons de camaradagem entre colegas em todas as escolas onde esteve. Na altura aconselhava-se a optar por estar dois anos na mesma escola para poder

depois estagiar, mas ela nunca conseguiu fazê-lo. Só ao fim de 14 anos de serviço teve direito a estagiar. Fez estágio no Ciclo Preparatório (atual 2.º Ciclo), onde ensinava, já há algum tempo, Matemática e Ciências, pois havia aí mais vagas para estágio que no Secundário.

Em Famalicão estive numa escola que tentou a inclusão escolar da população cigana, sobretudo das meninas que abandonavam cedo a escola. As iniciativas não foram muito bem sucedidas. Era ainda muito difícil. Na sua carreira trabalhou muito e com entusiasmo com cursos EFA e CEF. Depois de ter percorrido mais quatro escolas em volta da cidade do Porto, foi colocada em Matosinhos na escola onde terminou a sua carreira. Era uma altura em que existiam já políticas muito consistentes ao nível do aumento da escolaridade com a abertura de cursos para adultos/jovens que já tinham abandonado a escola: «Eu trabalhei com EFAs, tive uma experiência fantástica a trabalhar com EFAs e trabalhei com os meninos ditos mais complicados nos cursos CEF. Os cursos CEF foram cursos, na altura era importante que se comesse a resolver algumas franjas que estavam já um bocadinho fora do ensino e, portanto, ir buscar estes meninos para completar a sua escolaridade foi fantástico. Foi muito trabalho, tínhamos que ter um grupo de professores muito, muito dedicados a esta causa, porque senão era muito difícil trabalhar com eles. Mas fez-se um trabalho muito, muito, muito, muito bom nesse sentido. Podíamos ter conseguido ainda mais, mas as famílias não ajudavam, era preciso ir ganhar dinheiro».

Com os adultos, foi também «fantástico»: «Eles achavam quase que nós éramos deuses. Eles diziam assim: “Professora, mas como é que é possível eu fazer isto?”. Eu até dizia: “Mas o senhor ainda me está a ensinar a mim, eu não lhe estou a ensinar nada a si, é o senhor que me está a ensinar a mim!”. [...] depois, eles também a serem um bocadinho protagonistas... porque eles é que orientavam também as visitas às pessoas que iam depois à escola».

Estive uma vez no conselho diretivo, mas não gostou. Gosta de estar perto dos alunos. Sempre comunicou de forma transparente, assertiva e clara com todos os alunos. Lembra uma vez que alguns alunos começaram a atirar pedras à camioneta onde seguiam alguns professores. Ela saiu e foi falar com eles. Gosta de se aproximar dos alunos. Na aula está perto deles e senta-se muitas vezes ao seu lado, ao lado nas carteiras. Fala do menino sem família que levou ao dentista e da menina grávida que não deixou que abandonasse a escola. Muitas vezes almoçava com os alunos na cantina e aproveitava para ensinar o que era importante na alimentação.

Lembra-se com entusiasmo e carinho das visitas de estudo que realizava. Quando conhecem os mundos que existem, os alunos interessam-se mesmo, portam-se bem e não saem da vista dos professores. Fez também visitas de estudo ao

estrangeiro, procurando que os alunos com mais dificuldades pudessem usufruir dessa experiência.

Adelina é de opinião que o encontro entre professores na mesma escola tornou-se mais difícil, pois há sempre muitas tarefas a cumprir. As condições de exercício da profissão são pouco cuidadas, o que tem que deixar de acontecer. Considera que muitos pais e famílias valorizam a escola, mas as que têm mais dificuldades continuam a não a valorizar. São muitas as dificuldades que continuam a encontrar.

ALDA: MAIS DO QUE PROFESSORA DE MATEMÁTICA

AMÉLIA LOPES

Alda estava na paragem do autocarro para ir para a faculdade, no Campo Grande, em Lisboa, quando ouviu dizer que o autocarro já não vinha, pois estava a acontecer uma revolução. Diz que foi uma alegria imensa para toda a gente. Era como se todos se conhecessem e se alegrassem juntos. Nunca tinha visto uma coisa assim.

Passados alguns dias, voltou às aulas de economia no ISCTE que, na altura, funcionava nuns prefabricados. Nas férias, envolveu-se muito nas campanhas de alfabetização no norte do país – diz ter percorrido quase todas as aldeias.

Entretanto, já tinha o bacharelato em economia que, na altura, como havia muita necessidade de professores, era habilitação própria para dar Matemática e Ciências no Ciclo Preparatório. Mas, quando concorreu, ficou em Trancoso a dar aulas ao atual 9.º ano de escolaridade. Primeiro, dar aulas era um emprego, uma forma de ter dinheiro e ajudar a família. Mas depois descobriu que tinha jeito. Não tinha nenhuma formação, mas não teve problema nenhum, nem com alunos, nem com colegas. Esteve ainda noutra escola um pouco mais longe para onde ia de carro. Embora tenha carta, não conduz, mas nessa altura conduziu, tinha que ser.

Casa com um professor e, como já tinham perspectivado antes de casar, vão dar aulas para a Madeira, pois para os professores do Ensino Primário (como era o marido) a colocação no Continente não era tão fácil. Na Madeira, deram-lhe a escolher três escolas e ela ficou na que ficava à beira da escola do marido. Estiveram três anos na Madeira. Nos primeiros anos voltou a dar aulas ao atual 9.º ano. Nos dois últimos anos, Alda fez a profissionalização em exercício (em Matemática e Ciências de 2.º Ciclo). Diz que de cerca de seis colegas em profissionalização só um era da Madeira, os outros eram todos do Continente: o depois Ministro dos Negócios Estrangeiros, Luís Amado, foi seu colega. Na Madeira, apesar das

diferenças de pronúncia, nunca houve qualquer desentendimento com colegas, alunos ou outros. Diz ser uma pessoa com muita facilidade em integrar-se.

Quando voltou, ficou em Trancoso de onde não voltou a sair. Corria tudo muito bem. O marido trabalhava na mesma escola. A profissão permitia que se trabalhasse em casa e, por isso, no início, ia à escola só dar aulas. Nunca precisou de que as filhas fossem para o jardim de infância, pois iam articulando e a escola também ajudava nestes casos. Todos se davam bem e trabalhavam com gosto. Era tudo mais fácil, eram todos mais felizes.

Depois, aos poucos, as coisas começaram a deteriorar-se, sem darem conta os professores perderam autoridade. Uma vez chamou a atenção a um aluno na aula e no intervalo a mãe já estava na escola para saber o que se tinha passado. Tinha sido um primo da mesma turma que a avisou por mensagem de telemóvel.

As crianças tornaram-se menos recetivas, a burocracia começou a crescer (refere o PIT – Plano Individual de Trabalho): «Foi uma pena. A relação humana é que tem que estar à frente de tudo, porque, depois, eu no papel ponho lá o que quiser. As pessoas diziam assim ‘o papel aceita tudo’, pois aceita o que a gente lá escrever, mas depois falha-se no resto, que é o principal». A emoção é vista como negativa e subjetiva, diz.

Defende que se deve ser exigente, que não se devem dar notas que os alunos não mereçam. Considera que as bases são muito importantes e que no 2.º Ciclo só quer crianças que saibam fazer contas bem e ler e escrever bem. O resto, o 2.º Ciclo faz. Sem isso, não se consegue. Mas os professores de 1.º Ciclo têm que ser especialistas em tudo e os programas de matemática estão cada vez mais difíceis.

Os agrupamentos permitiram uma maior interdisciplinaridade e diálogo entre as disciplinas, mas dificultaram muito uma efetiva coordenação do departamento que coordena. São muitas disciplinas e pessoas envolvidas, incluindo informática. Diz que se deve cuidar do tamanho dos grupos de trabalho, pois com grupos muito grandes e diversos é impossível fazer um bom trabalho.

Tem consciência de que mudou ao longo da carreira. Numa primeira fase, era «professora de Matemática» e depois era professora de Matemática e formadora da humanidade dos alunos. Usava as especificidades da matemática para esses objetivos: resolver problemas, ir mais além, etc.

Ainda não tinha 60 anos quando se reformou e agora tem 68. Teve a oportunidade de fazer outras coisas e não as quis deixar fugir. Também já estava um pouco desiludida. Teve medo de ter saudades, mas não teve.

É, com o marido, muito ativa na sua paróquia.

ALDINA: «O PROFESSOR
PRECISA DE SER
POBRE [...] SER POBRE
SÓ SE APRENDE
COM ALUNOS POBRES [...]»
COM PAIS POBRES»

AMÉLIA LOPES

Aldina começou a trabalhar em 1983, tem 61 anos e é professora de Português no 2.º Ciclo. Faz questão de realçar ter uma particularidade – teve seis filhos ao longo da carreira (dois ainda vivem com ela). E, embora o marido ajudasse, ainda era de outra geração, como diz. Estava sempre com um olho nos filhos e na casa, e com um olho na escola.

Durante a adolescência lia muito, achava que podia vir a precisar, talvez pudesse ser educadora... Acabou a licenciatura em línguas e literaturas modernas em Lisboa e o objetivo era ir para a Televisão. Mas teve a oportunidade de um miniconcurso, a meio tempo. Uma escola de meninos de bairro. Ao fim de uma semana estava apaixonada. Toda a vida teve meninos de 2.º Ciclo com dificuldades ou mais «puxados» pelos pais. Considera que é influenciada pela mãe – uma mulher exigente, com regras, que lhe ensinou a importância do «não» e também do «cuidado».

Fez estágio com seis anos de prática (fez profissionalização para os três Ciclos – foi mais difícil). Mas ficou no 2.º Ciclo pelas condições (já era mãe), mas sobretudo por opção. Depois, foi lendo e aprendendo com a prática. Há 40 anos que é diretora de turma. Muitas coisas mudaram ao longo do tempo, mas a relação do diretor de turma com os outros professores, a direção e os pais mantém-se. Aumentou a burocracia e o diretor de turma até «muda fraldas»... também aos pais. Nos últimos 10 anos aprendeu a distanciar-se dos pais e das direções para poder continuar a ser livre de ensinar e criar, o que a sua disciplina (Português) permite de forma especial.

Com dois representantes dos pais nos conselhos de turma, os pais passaram à frente dos professores. Predomina o bom senso, mas muitas vezes são os pais que definem as agendas. Sempre insistiu com alunos e pais que quando tivessem um problema com algum professor falassem primeiro com ela. E isso acontece.

Diz que isso também se pode dever ao facto de ser uma pessoa muito direta e clara. Sempre viu professores muito dedicados, que dão o que é seu para melhorar as condições de bem-estar e sucesso dos alunos.

O Movimento da Escola Moderna abriu-lhe «portas e janelas». Tem algumas estratégias chave (pelo menos duas) para assegurar a autorregulação dos alunos (a estratégia das bolas vermelhas e verdes; o frasco de botões; e, em casos mais difíceis, dois rebuçados na secretária). Em Carnaxide com um sexto ano «muito intenso», uma turma que não era dela, criou o M&Ms. Apesar dos muitos sucessos que teve, reconhecidos por pais e professores, isso não a livrou de um pai fazer queixa dela à Direção, porque só deixava os alunos falarem na aula a cinco minutos do fim. Uma estratégia que tinha resultados com a turma do «Big Mac e da Coca Cola do Benfica» (com muitas asneiras grossas à mistura). Critica a natureza unipessoal do órgão de Diretor.

Esteve em escolas monobloco e modelo escandinavo – frias, mas acolhedoras, com bar e sala de professores simpáticas. Trabalhou sempre perto de Lisboa (onde sempre morou) e a partir do 8.º ano de trabalho esteve 14 anos no Barreiro. Tinha carro e era mais fácil. Os filhos nasceram todos nesse período (em 12 anos). As turmas difíceis, de Português, Matemática e Inglês eram distribuídas por ela e outras duas colegas: «As turmas mais complicadas eram para nós, que éramos ali um bloco. Ou seja, era uma estrutura, nós dávamos estrutura àqueles meninos e àquelas turmas». Por isso, esteve 14 anos no Barreiro e também porque, em compensação pelo trabalho que realizava, a direção (da qual fazia parte a colega que fazia os horários e com quem fazia teatro) lhe perguntava a que horas queria entrar e sair.

Nas escolas sempre encontrou colegas que fazem par com ela, as que não fazem, e as mais ou menos. Com essas colegas que fazem par, há troca. A tendência é para que quem trabalha assim se atraia. Ainda hoje colegas antigos lhe telefonam para trocar materiais. Reporta o trabalho colaborativo e interdisciplinar ao tempo da área escola. Os DAC cumprem o mesmo papel; em português escrevem uma história, em inglês traduzem e em EVT ilustram. Mas muitas vezes já nem põe em ata, o que interessa é que se faça. Mas a direção assim não vigia. É tudo muito vigiado.

Com seis filhos teve que concorrer para Lisboa e ficou em Benfica (11 anos). Aprendeu com estes meninos de bairro de lata o que ainda não tinha aprendido no Barreiro numa altura de grande desemprego. A escola tem uma diretora de grande estrutura, que lhe deu estrutura a ela e à escola – não deixou que as meninas negras fossem de decotes e minissaias para as proteger. E assim aprendeu «a lidar com meninos que não querem trabalhar [...] porque não podem. Porque [...] não têm a quem agradar». A adolescência dos filhos ensinou-a também a

viver melhor com as contrariedades. Ser mãe confunde-se muito com o ser professora. Também compreendeu que muitos pais não consigam fazer o que ela fazia com os filhos. Para muitos meninos, a sala de aula é o único sítio onde são alguém. Emociona-se quando diz que o professor tem que conciliar a intenção de os acolher nesse espaço de ser e não os negligenciar na progressão nas matérias. Tem reбуçados em casa que os filhos não podem comer porque são para os seus alunos. Diz que o professor tem que aprender a ser pobre: «Pobre no sentido de “eu sei isto, é isto que tu precisas de aprender, mas também eu preciso de aprender contigo”. [...] Portanto, é uma atitude, aprender a atitude de ser pobre só se aprende com alunos pobres, acho eu, com pais pobres».

Depois quis sair da Amadora, talvez para experimentar outra realidade. Foi para Benfica, mas só esteve lá dois anos. Eram professores muito instalados (os do 3.º Ciclo e os do Secundário ainda mais). Ela com os outros colegas acabados de chegar revolucionaram a escola e o ensino do Português no 2.º Ciclo. Mas saiu, achava que a escola era «desorganizada», mas hoje concorda que foi «arrogante».

Foi para Carnaxide, onde os professores do 1.º e 2.º Ciclos eram excelentes, mas era uma escola tão organizada, tão organizada que não lhe dava liberdade. Mas os professores eram muito unidos (talvez porque a direção era muito autoritária) e os alunos muito bons como em Benfica. Acabou por concorrer de novo e ficou numa outra escola em Benfica.

O MEM, que frequentou durante oito anos, já depois de 25 anos de serviço, abriu-lhe muitas portas, mas nunca conseguiu aderir completamente ao modelo. Teve experiências com colegas excelentes. Sublinha a necessidade de estrutura. É com o MEM que adota uma atitude totalmente aberta à aprendizagem. Aprendeu no MEM que os alunos efetivamente gostam de ler e gostam de escrever, os professores são «a porta».

O MEM também a ajudou a ver que o importante não é a avaliação, «o importante é o trabalho, o treino, a nossa presença [...] se vemos que eles estão a comentar os nossos sapatos, ok, então vamos lá comentar os sapatos da professora [...] No fundo também ajudou muito a encontrar-me e a perceber que eu, em sala de aula, eu posso ser determinante [...] abriu-me este horizonte de liberdade competente».

Diz que muitas coisas mudaram na sociedade, nos estilos de vida e nas conceções de criança. Tem sobre elas opiniões avançadas e conservadoras. Define-se como pessoa politicamente de direita e também como católica, mas não relaciona isso com as suas posições educativas. As razões para ser aquilo que é são: a sua mãe, a sua aprendizagem e formação e os colegas com quem trabalhou. Escolhe o adjetivo «prazeroso» para definir como se sente como professora. Considera que tudo vai ser muito diferente, quer acreditar no futuro. Mas repete que temos que dar estabilidade às crianças neste mundo com tanto movimento.

CARLOS: «É GRATIFICANTE
ACOMPANHAR O
CRESCIMENTO DOS ALUNOS,
MAS A PARTE BUROCRÁTICA
FEZ-ME SENTIR
PROFESSOR DE PAPÉIS»

JULIANA DIÓGENES-LIMA

Carlos nasceu numa pequena aldeia no distrito de Aveiro, a cerca de 40 km do Porto, numa época em que o acesso à cidade era difícil. Para frequentar a escola primária, fazia o trajeto a pé, pois era a única opção próxima de casa. Concluiu a 4.^a classe e, com a abertura da 5.^a e 6.^a classes, deu mais um passo na formação. Naquela altura, os horizontes disponíveis para estudantes como Carlos eram limitados: ou se ia trabalhar para as minas, ou se emigrava. Era o ano de 1969, e as opções de vida não eram muitas. Apesar das limitações, a enorme vontade de estudar levou-o a procurar alternativas.

Fez exame de acesso a uma escola técnica na área metropolitana do Porto e a um liceu no Porto. Aprovado nas duas, escolheu o liceu. Sem condições financeiras, acabou por se inscrever nas Oficinas de São José – instituição de acolhimento residencial para crianças e jovens –, onde trabalhava oito horas por dia em troca de cama e alimentação. Nos horários livres, fez o curso de compositor tipógrafo, o que lhe abriu as portas para o trabalho numa empresa de artes gráficas. «Foi um caminho doloroso e de trabalho, mas cheio de vontade», recorda ele.

A revolução de 25 de Abril trouxe mudanças que Carlos considera significativas pessoal e profissionalmente. Após escapar de ser mobilizado para Angola, iniciou a carreira docente a 13 de janeiro de 1975 – ele lembra-se do dia exato –, no calor das transformações políticas, ou, como Carlos descreve: «no tempo quente da Revolução dos Cravos». Com a formação adquirida na escola, começou a ensinar trabalhos manuais (TM), mas nunca parou de procurar mais conhecimentos. Em 1985, fez o curso complementar de formação para professores de TM, que o equiparou a bacharel em termos salariais e lhe trouxe novas competências pedagógicas.

Mais tarde, em 1994, licenciou-se em ciências da educação. Esse passo foi enriquecedor em termos de conhecimento, mas também gerou tensões com colegas que seguiram outras formações e ressentiam as diferenças na classificação profissional: «Os meus colegas foram para o Piaget e eu fui o único, na altura, em ciências da educação, e aí começou um certo mal-estar na escola. Quando saiu uma lista com a nossa habilitação, os licenciados tinham um L (licenciatura) e os que foram ao Piaget um CF (complemento de Formação). Foi um terramoto na escola por essa diferença. Por isso é que a classe docente é desvalorizada, porque alguns professores, com certas atitudes, contribuem para isso».

Entre os momentos marcantes da trajetória profissional, Carlos lembra as lutas pelo Estatuto da Carreira Docente e as greves que mobilizaram professores de todos os níveis de ensino. Orgulha-se de ter participado, exaltando o papel relevante dos sindicatos, que, para Carlos, atuaram menos para dividir e mais para valorizar. No entanto, também sentiu o peso das divisões internas e da desvalorização de disciplinas como a sua, muitas vezes vistas apenas como suporte para «fazer festas e cartazes», em vez de serem reconhecidas pelo papel na formação criativa e interdisciplinar dos alunos. Ele critica também as relações entre colegas docentes, ao lembrar que «existia a supremacia dos professores do Secundário em relação aos outros professores». Outra lembrança amarga envolveu as avaliações docentes, que, na perspectiva de Carlos, nunca foram justas, por privilegiarem «os amigos» nas notas e criarem um «clima de hipocrisia» no contexto escolar.

Aos 57 anos e com 40 anos de serviço, decidiu aposentar-se mais cedo, sentindo-se penalizado por um ambiente de trabalho desgastante, especialmente no último par pedagógico, praticamente inexistente. Apesar dessas experiências negativas, Carlos também ressalta as boas memórias da última década de trabalho, quando existiam planificação, análise de pontos de vista e respeito entre colegas, o que beneficiava os alunos.

Apesar dos desafios que enfrentou ao longo do percurso profissional, não encerrou a carreira com amargura. Pelo contrário, sentiu-se privilegiado por ter acompanhado o crescimento de tantos alunos e por ter vivido as transformações que marcaram a educação ao longo das décadas. Sempre acreditou no potencial da sua disciplina para contribuir para outras áreas como a Matemática e o Português, e lamenta a falta de valorização e respeito pelas artes, muitas vezes vistas como um passatempo – uma percepção que o entristecia, especialmente quando era reforçada por colegas em órgãos de gestão. Hoje, 11 anos após a aposentação, olha para trás com um misto de orgulho e reflexão, como quem sabe que foi uma jornada desafiante, mas ao mesmo tempo rica em aprendizagens e momentos gratificantes. Perguntar-lhe se voltaria a escolher a mesma profissão traz-lhe

uma pausa, uma hesitação entre o «sim» e o «não». No entanto, talvez o «sim» fale mais alto, porque, apesar dos percalços, Carlos sabe que fez a diferença no exercício da profissão docente.

CARMO: «O QUE EU QUERIA PARA A MINHA VIDA ERA ENSINAR»

RITA TAVARES DE SOUSA

Carmo é uma professora de Educação Física do 2.º Ciclo do Ensino Básico que iniciou a sua carreira em 1980. Vinda de uma família de professores, o ensino foi uma ambição desde os 8 anos de idade. A vida profissional de Carmo é marcada por uma paixão intensa pela Educação Física e um profundo compromisso com a melhoria da qualidade do ensino e das condições escolares. Ao longo da sua carreira, Carmo enfrentou alguns desafios, mas sempre se destacou pela sua dedicação, determinação e visão inovadora.

Desde os primeiros anos como professora de Educação Física, Carmo foi confrontada com a marginalização dessa disciplina dentro do sistema educativo: «a questão da marginalidade da educação física ter-me-á afetado nos primeiros anos da minha vida». Lutou para superar estereótipos e preconceitos, procurando valorizar a Educação Física em si, mas também os seus alunos e colegas de trabalho. A sua abordagem pedagógica envolveu não apenas o desenvolvimento físico – próprio da área –, mas também o crescimento pessoal e emocional dos seus alunos.

Carmo é uma defensora apaixonada da escola pública e acredita firmemente na importância da Educação Física no currículo escolar. Criar um ambiente inclusivo e estimulante nas aulas foi sempre um propósito de Carmo, esforçando-se por encontrar novas formas de envolver e motivar os alunos. Além disso, ao longo dos anos, dedicou-se a melhorar as condições das escolas onde trabalhou, lutando pela construção de instalações desportivas adequadas. Carmo é uma professora dedicada e proativa que esteve envolvida em diversos projetos ao longo de sua carreira, todos eles com impacto na sua vida profissional. Por exemplo, Carmo liderou a iniciativa de criar um banco de equipamentos nas escolas onde trabalhou, disponibilizando roupas desportivas, calçado e outros itens para

alunos mais carenciados. Também o ciclismo teve um papel de destaque no percurso profissional de Carmo, tendo estado envolvida em várias iniciativas para trazer o ciclismo para as escolas de forma a garantir que as crianças terminem o 2.º Ciclo do Ensino Básico a saber andar de bicicleta. Aliás, Carmo refere mesmo que este projeto do ciclismo nas escolas é o que a «tem ajudado a manter viva nesta fase mais crítica de morte a escola pública».

Ao longo dos anos, Carmo dedicou-se não apenas ao ensino em sala de aula, mas também ao desenvolvimento de programas educativos abrangentes, como o projeto de prevenção da indisciplina e a promoção de um estilo de vida saudável entre os alunos. Envolver a comunidade escolar nas suas iniciativas foi sempre uma constante no seu percurso profissional, reconhecendo a importância da colaboração e do trabalho em equipa para alcançar objetivos comuns. As várias iniciativas em que esteve envolvida tiveram um impacto positivo na vida dos alunos e na dinâmica da escola, mas também moldaram a abordagem e a perspetiva de Carmo como professora, refletindo o seu compromisso com a igualdade, a inclusão e o bem-estar dos alunos, além de destacar a sua dedicação ao desenvolvimento de uma educação de qualidade e centrada no aluno. Aliás, Carmo afirma veemente que não tolera «incompetências em que as crianças são prejudicadas».

No entanto, a jornada de Carmo não foi isenta de desafios. Ela enfrentou alguma resistência e incompreensão por parte de colegas e autoridades educativas, especialmente durante períodos de mudança e de reforma no sistema educativo. Procurou sempre formas de inovar e melhorar, desenvolvendo projetos pedagógicos criativos e lutando «pelos programas nacionais e pelas matérias em que acredita». Carmo demonstra preocupação com a questão da disciplina escolar e menciona os seus esforços para implementar estratégias de prevenção de indisciplina, que passaram pelo desenvolvimento de projetos para criar um ambiente escolar mais positivo e inclusivo, envolvendo os alunos na definição de regras e comportamentos adequados. Além disso, expressa alguma frustração com a falta de envolvimento dos pais na vida escolar e destaca a importância de criar oportunidades para que eles participem ativamente na comunidade escolar e no percurso educativo dos filhos. A implementação de políticas governamentais, como o modelo de avaliação de desempenho docente – «uma injustiça e de uma falta de qualidade abismal», implementado pela Ministra Maria de Lurdes Rodrigues –, ou a falta de apoio à formação contínua dos professores – «o facto de ela ter tirado toda a hipótese que nós tínhamos de formação. Ela tirou-nos!» – são alvo de críticas por parte de Carmo. A professora também expressa alguma frustração com a estagnação e burocracia no sistema educativo que, na sua opinião, dificultam muitas vezes a implementação de mudanças significativas e

inovadoras na escola. A forma como se posiciona e como expressa as suas opiniões revelam uma atitude atenta às políticas educativas e às suas implicações práticas no contexto escolar.

Apesar dos desafios, Carmo nunca perdeu a sua paixão pelo ensino e a sua crença no potencial transformador da educação física. Permanece comprometida em fazer a diferença na vida dos alunos, capacitando-os a alcançar o seu potencial e preparando-os para os desafios do mundo real. Para Carmo, «a luta tem sido sempre uma luta pela melhoria das condições e pela melhoria da qualidade pedagógica da escola».

A vida profissional de Carmo é um testemunho do poder transformador da educação e do compromisso inabalável de uma professora com a causa da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Carmo é uma professora comprometida e apaixonada, que se destacou ao longo de sua carreira pelo seu empenho em melhorar as condições escolares, promover a educação física e envolver ativamente os alunos e os pais na vida escolar. O seu percurso e todas as iniciativas que promoveu ou em que esteve envolvida refletem o seu compromisso em criar um ambiente de aprendizagem mais positivo e inclusivo. Nas suas próprias palavras, Carmo vê-se como «entusiasta! E desbocada! Porque eu digo tudo», alguém que acredita sempre na mudança, porque «ensinar é mostrar que é possível!».

CECÍLIA: «TIVE A CERTEZA
DESDE CEDO: A SALA DE
AULA ERA O MEU LUGAR
E A EDUCAÇÃO A MINHA
MISSÃO»

LEANETE THOMAS DOTTA

Cecília sempre soube que a educação fazia parte da sua essência. Desde criança, demonstrava a sua vocação natural para ensinar, recriando em brincadeiras o ambiente da sala de aula que tanto admirava. Sentava-se com os seus irmãos e imitava os gestos das professoras que lhe serviam de modelo. Essa paixão, presente desde cedo, moldaria a sua vida profissional, levando-a a uma carreira marcada pela dedicação, por desafios e por conquistas.

O seu fascínio pelo ensino transformou-se numa carreira que começou formalmente em 1988, quando passou a lecionar História no Ensino Secundário. Cecília enfrentou, nos seus primeiros anos como professora, a instabilidade que era comum à profissão no final dos anos 1980. Contratos temporários, concursos e mudanças frequentes de escola faziam parte da sua realidade. Esse cenário, longe de a desmotivar, acabou por alargar o seu horizonte profissional. Cecília lecionou em diversas escolas, em contextos urbanos e rurais, em diferentes localidades do Norte de Portugal. Cada experiência trouxe aprendizagens únicas, tanto sobre as diversidades regionais como sobre as realidades sociais e culturais dos alunos.

Embora tivesse iniciado a carreira no secundário, fez a sua profissionalização no 2.º Ciclo, o que a levou a trabalhar com alunos mais novos. A mudança inicialmente não lhe agradou, pois estava habituada ao dinamismo e às exigências do Ensino Secundário. Com o tempo, porém, Cecília percebeu o quanto podia contribuir para a formação de alunos mais jovens e como esse trabalho, embora diferente, era igualmente desafiante e recompensador.

Com o tempo, Cecília desenvolveu um estilo pedagógico próprio, centrado nas necessidades específicas dos seus alunos. Acredita que a aprendizagem real é mais importante do que simplesmente cumprir conteúdos programáticos.

Por isso, nunca teve receio de adaptar currículos e priorizar o que fazia mais sentido para os estudantes. Essa visão levou-a a criar estratégias criativas para tornar as aulas significativas e envolventes. Nas suas aulas de História, por exemplo, usava narrativas e metáforas para ajudar os alunos a compreender conceitos mais complexos. Essas abordagens, muitas vezes ousadas para os padrões tradicionais, encontravam resistência de alguns colegas e coordenadores. Porém, Cecília nunca hesitou em defender as suas práticas, pois estava convicta de que a aprendizagem verdadeira só acontece quando o aluno é colocado no centro do processo educativo.

No final dos anos 1980 e início dos anos 1990, a trajetória profissional de Cecília estava repleta de incertezas e desafios. Enfrentava constantes mudanças de escola, impostas pela natureza dos miniconcursos e pelos horários incompletos. Essa instabilidade fazia com que muitos professores andassem de escola em escola e Cecília não foi exceção. Durante esse período, passou por diferentes localidades, o que lhe proporcionou uma diversidade de experiências pedagógicas. Entre elas, destacou-se o trabalho com o ensino recorrente e o contacto com alunos de várias faixas etárias, que a ajudaram a amadurecer a sua prática docente e a confirmar a sua paixão pela educação.

Foi também nesse contexto de incerteza que Cecília enfrentou uma encruzilhada decisiva. Durante uma dessas difíceis transições profissionais, recebeu uma proposta inesperada: a oportunidade de trabalhar noutra área profissional. A oferta era atraente, tanto a nível remuneratório como pelo desafio de integrar uma empresa portuguesa de prestígio internacional. Cecília seguiu todos os passos: fez entrevistas, exames médicos e foi formalmente aceite. Tudo indicava que esse seria o caminho mais lógico e seguro, especialmente face à instabilidade do ensino. No entanto, antes de dar o passo decisivo, Cecília recebeu um telefonema a informar que havia um horário disponível de oito horas numa escola. Nessa noite, Cecília refletiu profundamente. Pesou as opções e pensou no que realmente queria para a sua vida e para a sua carreira. Ao amanhecer, a resposta estava clara: «Quero a sala de aula». Foi nesse momento que Cecília teve a certeza de que ser professora era a sua vocação e o que verdadeiramente a fazia feliz. Recusou a oferta do outro setor e abraçou novamente a docência, reafirmando o seu compromisso com a educação e a certeza de que a sua realização profissional estava na sala de aula, junto dos seus alunos.

Essa decisão não foi apenas um marco na sua carreira, mas também uma reafirmação da sua identidade e paixão pela profissão que, mesmo em tempos difíceis, continuava a trazer-lhe felicidade. Até hoje, Cecília recorda esse episódio como um ponto de viragem, um momento em que escolheu a educação acima de tudo porque era aí que encontrava um verdadeiro propósito e alegria.

Outro momento marcante da sua trajetória profissional foi a experiência única de lecionar num estabelecimento prisional. Inicialmente, a experiência parecia pouco promissora, pois existia o estigma de que os reclusos não se interessavam pela aprendizagem. Contudo, encontrou o oposto. Cecília descobriu um ambiente enriquecedor, onde os alunos, longe de serem indiferentes, mostravam profundo respeito pelos professores e um envolvimento sincero com a aprendizagem. Esse período foi transformador e deixou memórias que considera das mais valiosas da sua carreira.

Cecília relembra com entusiasmo os momentos vividos em várias escolas ao longo da sua trajetória, destacando episódios que refletem a sua criatividade, resiliência e paixão pela educação. Um desses momentos ocorreu durante a experiência na área de projeto, onde o tema «terra e mar» ganhou vida de forma extraordinária. Cecília e os seus alunos colaboraram com pescadores locais, trazendo para a escola uma traineira como parte das atividades. Esta abordagem permitiu aos alunos vivenciarem, de forma prática, a ligação entre as suas comunidades e o ambiente marítimo, criando uma aprendizagem dinâmica e inesquecível. Sob a liderança de uma presidente do conselho executivo extremamente dinâmica, Cecília sentiu que estava num espaço de grande criatividade e inovação.

Outro momento marcante foi o tempo em que foi diretora de uma turma composta por alunos com histórias de vida complexas, muitas vezes ligadas ao tribunal de menores. Os desafios eram imensos, mas Cecília abraçou a missão com determinação, acreditando na possibilidade de fazer a diferença. Durante três anos, dedicou-se a criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e transformador, aprendendo tanto quanto ensinava. A experiência foi intensa, desafiante e enriquecedora, consolidando a certeza de que o seu trabalho tinha um propósito maior.

Um episódio único da sua carreira foi quando deu aulas a alunos do ensino recorrente, muitos deles com mais de 50 anos e que procuravam conhecimentos práticos para melhorar a sua vida. Nessas aulas, os papéis de ensinar e aprender confundiam-se: os alunos partilhavam saberes da terra, como identificar cogumelos venenosos ou colher plantas locais, enquanto Cecília os orientava em práticas úteis para o dia a dia. Por ser a única professora mulher era tratada com um carinho especial, recebendo presentes como cogumelos, carqueja e até coelhos. Apesar do cansaço das deslocações, Cecília valorizava profundamente essa troca de experiências que a ligavam de forma especial à comunidade local.

Um dos momentos mais emocionantes da sua trajetória foi a visita de um ex-aluno, que durante a sua escolaridade integrava o grupo dos considerados «problemáticos». Esse jovem, que enfrentava sérios desafios familiares e comportamentais, voltou anos depois para mostrar à professora o seu filho recém-nas-

cido e partilhar a sua história de superação, incluindo a criação de uma empresa própria. Esse reencontro encheu Cecília de orgulho e renovou a sua crença no impacto duradouro que um professor pode ter na vida de um aluno.

A sua paixão pela sala de aula não a impediu de assumir desafios administrativos. Em 2007, ingressou na direção escolar, uma função que abraçou com o mesmo compromisso que dedicava ao ensino. Durante mais de uma década, conseguiu conciliar a gestão escolar com a docência. Contudo, esse equilíbrio tornou-se insustentável com o tempo. A decisão de deixar a sala de aula foi uma das mais difíceis da sua carreira. Sentia que já não conseguia oferecer aos seus alunos o nível de dedicação que mereciam, enquanto dividia o tempo com as tarefas administrativas. Ainda assim, manteve o vínculo com os estudantes e fazia questão de estar presente no quotidiano da escola, interagindo com os alunos e garantindo que soubessem que a sua paixão pela educação permanecia viva.

Ao longo da sua carreira, Cecília testemunhou mudanças significativas no contexto educativo. Viveu a crescente desvalorização da profissão docente e os desafios impostos por reformas e políticas públicas que afetaram a motivação dos professores. Cecília não esquece os momentos críticos, como as reformas na carreira docente de 2009, que geraram descontentamento e desmotivação. Viu colegas brilhantes abandonarem a profissão, incapazes de encontrar sentido num sistema que os desvalorizava. Para ela, foi um período marcante, que deixou cicatrizes na educação. No entanto, nunca permitiu que essas dificuldades influenciassem o ambiente da sala de aula. «Essas lutas são nossas, mas não dos alunos», afirma, reforçando o seu compromisso com a aprendizagem. Para Cecília, as dificuldades do sistema não deviam ser transportadas para o espaço educativo, pois os alunos não eram responsáveis por elas. Essa visão reforçou a sua convicção de que o papel do professor vai além da transmissão de conteúdos. Ser professora é moldar vidas e inspirar futuros.

Cecília acredita que a educação é um processo contínuo de aprendizagem mútua. Defende que o trabalho colaborativo entre professores e a formação contínua são pilares da melhoria do ensino. Sempre se preocupou com o acolhimento dos novos docentes, promovendo um espírito de entreajuda. Implementou certas práticas, como lanches semanais entre colegas, fomentando um ambiente de partilha e apoio. Para ela, a partilha entre pares é essencial não só para o desenvolvimento profissional, mas também para a construção de uma comunidade escolar inclusiva.

Apesar de reconhecer que há muito a fazer para modernizar o sistema educativo e torná-lo mais alinhado com as necessidades dos alunos, Cecília mantém uma visão esperançosa. Para ela, o verdadeiro progresso virá da abertura ao novo, da vontade de aprender e da paixão por ensinar.

Cecília não se considera uma «boa professora», mas uma «professora apaixonada». E, para ela, é essa paixão que define quem realmente faz a diferença. Mais do que títulos ou reconhecimento, o que move Cecília é o impacto que pode ter na vida dos seus alunos, ajudando-os a encontrar o seu caminho e a alcançar o seu potencial máximo. A sua história é uma celebração da resiliência, da inovação e, acima de tudo, do amor pela educação, que transforma vidas e deixa um legado duradouro.

CONSTANÇA: «EU ENSINEI
MUITA COISA,
MAS TAMBÉM
APRENDI IMENSO»

FÁTIMA PEREIRA

Constança é professora de Matemática do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), reside na região de Lisboa e iniciou a atividade profissional em 1978-79, encontrando-se, por isso, próximo da idade de aposentação. À data em que iniciou a atividade, não possuía ainda a licenciatura em economia, que viria posteriormente a realizar, tendo mais tarde realizado a profissionalização. O gosto pelo trabalho com crianças e a marca deixada por alguns professores no seu percurso escolar levaram-na ao ensino, que acabou por ser a sua opção de vida profissional, apesar da pouca aceitação por parte da família.

Nos primeiros dois anos de trabalho estive no Alentejo, e apesar de estar longe de casa, experienciei situações profissionais que recorda com muito agrado, quer na relação com os alunos quer na relação com os colegas: «Nós tínhamos alunos que vinham de muito longe, saíam de madrugada de casa, foi uma realidade que eu também não conhecia, de todo. E quando chegavam a casa iam trabalhar no campo. Portanto, tínhamos os meninos da cidade e tínhamos os meninos do campo. Foi uma experiência muito enriquecedora a esse nível»; «Também foi agradável, também arranjei um grupo de colegas espetaculares e pronto». Mas foi também um enorme desafio, «porque aquilo é uma zona de interior em que as ligações eram muito más, na altura. Agora com as estradas que foram feitas e há mais ligações quer de expressos – eu uma vez tentei ir de comboio e foi... esqueça! Fui daqui para o Barreiro, uma coisa horrível. Portanto, não havia grandes ligações. Era mau!». Os professores eram quase todos de outras zonas do país: «Olhe, em Portalegre era um fenómeno esquisito. Havia muito poucas pessoas licenciadas. Havia pessoas, colegas, a vir fazer as licenciaturas em Lisboa. Eu também ainda não era licenciada na altura, mas tinha habilitação própria e havia alguns que não tinham. Portanto havia três ou quatro colegas,

peessoas da terra, com mais idade, mas o resto era tudo muito, muito jovem e a maioria era tudo de fora. Portanto, principalmente da zona Norte, do Porto. Tinha colegas que já andavam há uns anos pelo Alentejo».

Apesar da «ansiedade» vivida nos meses de julho e agosto, «sem se saber onde se fica colocado», os anos seguintes foram mais tranquilos, em termos de deslocações para longe de casa. Constança regressou à região de Lisboa e aí se manteve até agora. A primeira escola onde foi colocada, «ainda não existia», «eu chego lá e de facto não vejo escola nenhuma», «então nesse ano demos aulas num prédio, foi muito engraçado, aqui na estrada de Benfica (...) a escola ia ser pré-fabricada. (...) Então, só no ano seguinte é que fomos para lá». Nos primeiros anos, ainda com habilitação própria, deu aulas no Ensino Secundário, mas viria a realizar a profissionalização no 2.º CEB, tornando-se, então «professora efetiva».

Ao longo do seu percurso profissional, assumiu vários cargos pedagógicos e de gestão: «Olhe, a primeira vez que eu me lembro de ter sido diretora de turma foi de uma turma de supletivos. (...) Então eram crianças que já estavam com idades 13, 14, 15, 16 anos no 2.º Ciclo, com barba alguns deles, e que mal sabiam ler e escrever e que tinham percursos muito sinuosos em termos escolares e em termos pessoais. Famílias desestruturadas, bairros periféricos pesados e meninos muito complicados. E eu ainda era magra, tinha um ar muito jovem, já era mãe, mas era muito jovem... Eu nunca tive muita dificuldade com autoridade. E, portanto, eram crianças muito, muito difíceis, adolescentes complicados, já a roçar com algumas vidas muito marginais e que a escola não lhes dizia nada. E, portanto, eu fui diretora de turma e como nunca tive muito problema em me afirmar como mais velha, como autoridade, ser assertiva com eles, compreender, mas dar e tirar ao mesmo tempo, eu não tive grandes problemas»; «estive na direção também uns anos. (...) Agora estou só no Conselho Geral, como Presidente do Conselho Geral».

De uma diversidade de experiências profissionais de enorme relevância social e pedagógica, realça-se a aprendizagem significativa que muitas dessas experiências proporcionaram a Constança, «coisas assim muito, muito, muito duras, em que me obrigam a perceber – obrigaram-me a mim e obrigam aos professores que estão no terreno – que nós precisamos de grandes apoios nas escolas que ainda não temos. Isso é que me abanou! Ajudou-me a compreender melhor as situações, porque isto são sempre aprendizagens, eu acho que vou aprendendo imenso ao longo da minha vida como professora. Eu ensinei muita coisa, mas também aprendi imenso». O trabalho docente com crianças em situação de grande vulnerabilidade social e familiar constitui uma parte significativa da sua experiência profissional e da sua configuração identitária, que foi influenciando a sua intervenção em diferentes domínios da vida da Escola. A dado momento do

seu percurso aceitou o desafio de trabalhar com crianças surdas, o que se revelou uma enorme mais-valia na sua vida pessoal e profissional. Mais recentemente, a inclusão de crianças imigrantes tem representado um dos grandes desafios educativos que enfrenta no seu trabalho.

Muito crítica do atual modelo de gestão das escolas, no qual, apesar disso, aceitou participar, durante cinco anos, no apoio ao Diretor do Agrupamento a que pertence, Constança prefere agora dedicar-se exclusivamente à dimensão pedagógica, abraçando novos projetos: «Estou a fazer um trabalho giro lá para a biblioteca, estou na equipa de desenvolvimento digital do agrupamento e estou a fazer um trabalho apelativo, com jogos também, com questões e com informação para haver segurança digital na escola, como fazer um trabalho, etc».

ESMERALDA: «AS TIRINHAS DA MAFALDINHA»

MARGARIDA MARTA

Esmeralda reflete ter «um percurso anómalo» e ao longo da entrevista explica esse percurso. Refere que era boa aluna e entrou com média de 18 valores na faculdade, pelo que foi convidada para dar aulas em Alcains, com horário incompleto e sem contagem do tempo de serviço. Mais tarde, quase no final da licenciatura, lecionou num Externato em Lisboa, mas não recorda esta passagem como uma boa experiência devido à pressão exercida pela direção sobre os professores, que «não tinham direito a nada e eram muito explorados».

Em 1983, regressa a Alcains como professora de Português e de História, onde permanece dois anos. Entretanto, a sua vida familiar alterou-se com o casamento e foi viver para a Amadora, ficando lá trinta anos.

Também trabalhou no 3.º Ciclo do Ensino Básico, mas optou pelo 2.º Ciclo do Ensino Básico, ainda que considere, que neste Ciclo é preciso paciência, resiliência e muito investimento intelectual e físico em virtude da pouca autonomia dos alunos e da sua fragilidade ao nível de conhecimentos. Os alunos eram oriundos de contextos rurais, de bairros degradados e de bairros «ditos normais».

Fala sobre o seu repositório de livros e o gosto que passou aos filhos e aos alunos pela leitura. Nas suas aulas recorria às tirinhas da Mafalda (Quino) para desenvolver nos alunos a capacidade de reflexão, acentuando a importância do exercício do discurso direto e do discurso indireto.

A relação com os seus alunos é de proximidade. Esmeralda relata o episódio de uma aluna que, atualmente, é diretora do agrupamento de escolas onde leciona. Esta aluna, agora colega, colocou o nome de Mafalda à filha por causa das tirinhas da Mafalda e porque considera Esmeralda a «professora da minha vida». Agora, é professora da filha da sua antiga aluna. Fica visível a importância da relação com os alunos e o seu modo de dar aulas.

Esmeralda relembra também uma escola da Damaia onde lecionou. Uma escola de bairro com problemas de drogas e com realidades muito complicada. Recorda também um amiga e colega de há 35 anos que a identificava como «um *show* de alegria». Procuraram, nesta escola, que os alunos acreditassem que era possível mudarem o seu destino. A amiga reformou-se mais cedo porque sentia que já não tinha condições para continuar ali na escola. Mas antes da sua reforma ainda se voltaram a encontrar na escola da Amadora e dinamizaram a Casa do Teatro, um clube que nasceu há vinte e cinco anos e ainda hoje se mantém vivo graças a colegas muito colaborativos e empenhados.

No seu percurso passou por várias escolas. Por vezes, teve de deixar a sua filha em casa da avó devido à distância, não lhe permitindo, vir a casa todos os dias. Refere que ser professora e ser mãe são papéis que, às vezes, não são compatíveis e provocam sofrimento. Recorda a sua passagem pela Escola Superior de Educação, onde teve professores com grande capacidade pedagógica, mas um pouco afastados da prática letiva.

Ao nível das políticas educativas, critica as atitudes dos ministros e a falta de valorização profissional. Identifica como desvantajoso o número elevado de alunos por turma o que, com a integração da educação inclusiva, ainda piorou. Considera existir um número elevado de alunos sinalizados, pois «qualquer criança que seja apenas agitada é logo rotulada».

As provas de aferição são referidas como outra má decisão política porque, como diz, não trouxeram contributos para a melhoria do ensino e da aprendizagem. Os alunos, os pais, as sociedades sabem que a nota das provas não contam para nada. É defensora de exames nacionais onde se possam aferir as aprendizagens dos alunos e o desempenho do professor, mas apenas em 30% – o restante deve ser de avaliação ao longo do ano letivo.

Esmeralda aborda a relação com os encarregados de educação dizendo que, inicialmente, procuravam apoio num espírito de cooperação, mas que atualmente são muito influenciados pelos grupos WhatsApp – «vêm pedir satisfações e fazer exigências».

Salienta o trabalho desenvolvido em parceria com uma colega mais nova, desejando que fosse a sua sucessora no clube de teatro. Considera que é através do teatro que os alunos conquistam autonomia, se desinibem e aprendem.

Termina afirmando que, apesar da idade, não está preocupada com a reforma, pois, na sua mente, ainda estão delineados vários projetos que quer desenvolver.

FÁTIMA: «A MINHA MÃE
ACHAVA QUE AQUILO
QUE [OS PAIS]
NOS PODIAM REALMENTE
PROPORCIONAR DE BOM
ERA ESTUDARMOS»

RITA TAVARES DE SOUSA

Fátima, uma professora do 2.º Ciclo do Ensino Básico com uma carreira de 38 anos no ensino, compartilhou uma jornada repleta de experiências marcantes e desafios ao longo do caminho. Desde os primeiros anos da sua carreira até aos momentos mais recentes, Fátima demonstrou um profundo compromisso com a educação e o desenvolvimento dos alunos, bem como uma paixão por projetos educativos inovadores e extracurriculares. A decisão de se tornar professora foi influenciada pela falta de recursos financeiros da família para estudar em Lisboa. Vinda de uma família de sete irmãos, os pais de Fátima enfrentaram tempos difíceis no pós-guerra, no entanto valorizavam a educação como um caminho para um futuro melhor – «sobretudo a minha mãe achava que aquilo que nos podiam realmente proporcionar de bom era estudarmos». Neste sentido, Fátima entra no Magistério Primário.

Fátima começou a dar aulas aos 19 anos no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ela relembra os desafios de locomoção na época, sem carro, dependendo do transporte dos pais para chegar à escola. Essa fase foi marcada pela sua juventude contrastando com a responsabilidade de educar alunos que, em alguns casos, tinham quase a mesma idade do que ela. Os alunos eram, na sua maioria, filhos de pescadores e com mães que trabalhavam no campo. Fátima lembra esses tempos com carinho: «É um ano que eu me lembro, de facto, com ternura, porque as mães daqueles meninos sustentavam-nos. Matavam o porco, davam-nos carne, coziam pão, levavam-nos um pão... e foi uma experiência, de facto, muito interessante». De alma revolucionária, Fátima comenta que numa das primeiras escolas onde lecionou ela e outra colega decidiram mudar os costumes locais: «E eu cheguei lá com 20 anos, eu e outra colega, e revolucionámos um bocadinho a escola».

Embora tenha iniciado a sua carreira como professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Fátima decidiu fazer o curso de História, área de que sempre gostou,

entre 1975 e 1979, incentivada pelo seu irmão que lhe dizia. «És tão nova, podes continuar a estudar, aproveita». Essa fase coincidiu com o período do PREC, onde o Partido Comunista exercia forte influência sobre as instituições académicas: «O Partido Comunista dominava tudo e todos: era os programas da faculdade, era as associações académicas, tudo o que era tradição em Coimbra era fascista. Tudo. Não havia Queima das Fitas, não havia serenata, não havia capa e batina, não havia nada. Nada. Tudo era considerado fascista». Entretanto, após terminar o curso, Fátima casa, tem dois filhos e muda para o 2.º Ciclo do Ensino Básico. Nesta fase, enfrenta alguns desafios pessoais como a gestão da maternidade durante o estágio, tendo que equilibrar o cuidado com o filho recém-nascido e as responsabilidades profissionais. Apesar das dificuldades, olha para esses momentos desafiadores com gratidão, reconhecendo-os como parte integrante de sua jornada como professora.

Fátima refere algumas experiências ao entrar nas escolas como professora, destacando a receção calorosa por parte de alguns colegas mais velhos que a tratavam com carinho e cuidado. Menciona ainda a interação com colegas mais novos, especialmente durante o estágio no 2.º Ciclo, onde formaram um grupo coeso, apesar de algumas tensões políticas existentes na época.

Ao longo de sua carreira, Fátima trabalhou em diversas escolas e contextos educativos, enfrentando uma variedade de desafios e oportunidades. Uma das características mais marcantes do percurso profissional da professora foi o seu envolvimento em projetos extracurriculares. Desde o Clube Europeu até ao Teatro, Fátima procurou sempre proporcionar experiências enriquecedoras aos seus alunos, incentivando a criatividade e o envolvimento ativo não só dos alunos como de toda a comunidade escolar: «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!». Além disso, a sua participação em intercâmbios do programa Comenius e outros projetos similares permitiu que os alunos ampliassem horizontes e explorassem novas culturas e perspetivas. A participação ativa de Fátima neste tipo de atividades demonstra o seu compromisso em ir além do currículo tradicional e em oferecer oportunidades de aprendizagem significativas aos alunos.

Ao longo de sua carreira, Fátima também procurou oportunidades de desenvolvimento profissional, incluindo a conclusão de uma pós-graduação em Museologia. Embora tenha sido um desafio conciliar os estudos com as responsabilidades de ensinar, Fátima demonstrou determinação e dedicação, alcançando excelentes resultados académicos e adquirindo novos conhecimentos que enriqueceram a sua prática pedagógica.

No entanto, a vida profissional de Fátima não foi livre de desafios. Ela enfrentou burocracias e demandas administrativas que muitas vezes consumiam o seu tempo e energia, deixando pouco espaço para o que ela mais valorizava: o contato direto com os alunos e o desenvolvimento de projetos inovadores. Apesar dos desafios, Fátima perseverou, mantendo sempre o seu compromisso com a excelência e o bem-estar dos alunos. À medida que se aproximava do final da sua carreira, refletia sobre os momentos significativos que marcaram a sua jornada profissional. Desde o impacto positivo que teve sobre os alunos até os desafios que enfrentou ao longo do caminho, Fátima reconhece que a sua carreira foi uma mistura de altos e baixos. Nos últimos anos de profissão, sentiu que «começou a ser uma vida de muitas burocracias e de muitas reuniões e de muitos papéis e de muita coisa, e os alunos muito desinteressados» o que a levou a reformar-se. No entanto, o balanço geral é positivo – «foi positivo, sim, foi um balanço positivo» –, destacando o valor duradouro do trabalho educativo e as conexões significativas que ela estabeleceu ao longo dos anos. Mesmo aposentada, Fátima mantém-se ocupada com ações de voluntariado e diversos projetos, aproveitando ao máximo o seu tempo. Aos 70 anos, sente-se realizada e cheia de energia para continuar a contribuir para a comunidade.

FERNANDA: «EDUCAR É UM ATO DE AMOR E REBELDIA»

LUCIANA JOANA

Desde cedo que Fernanda soube que a sua vida estaria ligada à educação. O gosto pelas palavras, pelos livros e pela descoberta levaram-na, naturalmente, ao ensino onde encontrou um espaço de realização pessoal e profissional. Para a professora, ensinar nunca foi apenas uma profissão, mas sim uma forma de deixar uma marca no mundo, de abrir portas para o pensamento e de criar ligações genuínas com os seus alunos.

Iniciou a sua carreira docente no ano letivo de 1984/85, acumulando hoje quase quatro décadas de experiência. Começou pelo Ensino Secundário, mas foi no 2.º Ciclo que encontrou a sua verdadeira identidade profissional. Sentia-se próxima das crianças mais pequenas, compreendendo a importância do seu papel na transição escolar. Para Fernanda, os alunos nessa faixa etária precisavam de um professor que fosse uma segunda mãe, alguém que os ajudasse a atravessar a difícil passagem do 1.º Ciclo para uma realidade mais exigente: «São uns alunos que saem de uma mãe e que vão precisar de uma segunda mãe no 2.º Ciclo».

Os primeiros anos de docência foram marcados por alguns desafios. Lecionou em escolas em contextos sociais desafiantes e exigentes, mas nunca perdeu a esperança de fazer a diferença. A sua resiliência e determinação foram moldando a profissional dedicada que se tornaria.

Com o passar dos anos, Fernanda assumiu diversas responsabilidades na escola: «Eu costumo dizer que na escola já tenho os cromos quase todos. Já tenho os cromos da coleção quase toda». Foi presidente do conselho diretivo, presidente do conselho pedagógico, coordenadora de departamento, coordenadora de diretores de turma, diretora de turma, dinamizadora de grupos de teatro, escrita criativa e oficinas de expressão dramática. Apesar das exigências dos cargos nunca deixou de estar em contacto direto com as turmas e de ensinar, pois era isso que verdadeiramente a realizava. Ensinar era o que a fazia feliz.

A maternidade foi um dos momentos mais marcantes na sua trajetória. Fernanda percebeu que, ao ser mãe, a sua visão sobre o ensino se alterou profundamente: «Quando se é mãe tudo muda». As dificuldades que via nos seus alunos passaram a ser compreendidas com outra sensibilidade, pois percebia que até os seus filhos, com todo o apoio e acompanhamento que tinham, também enfrentavam desafios na aprendizagem. Esse momento tornou-a numa professora mais consciente e atenta aos pequenos detalhes. Detalhes que acredita fazerem a diferença no percurso escolar de uma criança.

Outra experiência determinante foi a sua participação, em 2009, na equipa de implementação do programa de Português, liderada pelo Professor João Costa. Como nos relata, esse envolvimento foi uma oportunidade de aprendizagem transformadora, onde pôde colaborar com colegas e especialistas na área, reforçando a sua crença na importância de um ensino da língua mais dinâmico e acessível a todos.

Ao longo da sua carreira, Fernanda esteve profundamente envolvida em iniciativas que procuravam desenvolver competências de leitura e escrita nos alunos. Foi coautora de manuais escolares, mas também incentivava os seus alunos a questionar e desconstruir o material didático. Recorda-se, com humor, das vezes em que os incentivou a rasgar páginas de manuais por não refletirem adequadamente os objetivos pedagógicos: «Também sou professora que manda rasgar páginas de manuais que não interessam ou que são menos bem conseguidas. Faço-os questionar: ‘Oh professora vamos rasgar uma página do manual?’ ‘Vamos sim’. ‘E porque vamos rasgar, vamos questionar...’». Para a professora, o ensino da Língua Portuguesa devia ser feito através da descoberta, da experimentação e do pensamento crítico.

Um dos seus projetos mais marcantes, recorda, foi o «Par e Passo». Um projeto que levou os alunos a explorar a civilização grega e romana através da mitologia. Durante vários anos levou os alunos a estudar os valores da hospitalidade e da solidariedade na cultura clássica, construindo pontes entre o passado e o presente. Outro projeto de que se orgulha é o «Conto para ti», iniciado em 2009, no qual todos os alunos do agrupamento eram convidados a escrever histórias originais, culminando na criação de um livro coletivo que fortaleceu o gosto pela escrita e pela leitura.

Fernanda sempre defendeu uma relação pedagógica próxima com os alunos. Para uma aprendizagem efetiva, considera essencial criar laços e estabelecer um ambiente seguro e estimulante. Defende que ensinar não é apenas transmitir conhecimento, mas formar cidadãos críticos, empáticos e conscientes e acredita que os professores devem lutar contra o individualismo e o egocentrismo, promovendo uma educação baseada na partilha e na cooperação. Uma das suas

maiores alegrias é o reconhecimento recebido por parte de antigos alunos. Para Fernanda, essas são as verdadeiras medalhas.

Ao longo da sua trajetória, enfrentou desafios institucionais e políticos. A implementação de políticas de avaliação de desempenho e a introdução de quotas para progressão na carreira criaram um ambiente de tensão entre os professores. Fernanda sentiu na pele as dificuldades trazidas por essas mudanças, mas sempre encontrou formas de as transformar em oportunidades. Considera que a chave para a resistência e para a melhoria contínua está na reflexão e na colaboração entre colegas. A escola deve ser um espaço de construção coletiva, onde o trabalho em equipa e a partilha de saberes sejam valorizados, diz.

Hoje continua envolvida em diversos projetos educativos. Faz parte da direção de um conservatório e trabalha com alunos do ensino articulado de música, acreditando na importância das artes na formação dos jovens. Apesar de reconhecer que os tempos mudaram e que os desafios atuais são diferentes dos de há 30 anos, mantém-se fiel à sua missão de educadora. Fernanda acredita que o ensino é uma arte que exige paixão, dedicação e constante reinvenção. Para ela, ser professora é mais do que uma profissão, é uma missão de vida. Olha para o passado com orgulho e para o futuro com esperança, certa de que, enquanto houver professores dispostos a ensinar com o coração, a educação continuará a ser uma força transformadora na sociedade.

FRANCISCO: ENTRE
A PAIXÃO E A CRÍTICA:
O PROFESSOR-MÚSICO QUE
AMA A EDUCAÇÃO,
MAS ODEIA O TERMO
«EDUCAÇÃO MUSICAL»

JULIANA DIÓGENES-LIMA

O professor Francisco sempre esteve rodeado pela Música e pela Matemática. Ele não se lembra com precisão de algumas datas importantes, como a sua primeira experiência de lecionação, mas sabe que foi entre 1978 e 1980, numa escola secundária em Vila Nova de Gaia, quando começou a dar aulas de Música. Depois de terminar o curso de Engenharia Eletrotécnica no Ensino Superior, seguiu o caminho da sua paixão, inclinando-se mais para a Música. Logo no início da carreira, em 1980, entrou para a Secretaria de Estado da Juventude – o então chamado Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis (FOAJ), posteriormente Instituto da Juventude e, mais tarde, Instituto Português da Juventude –, onde permaneceu 14 anos em regime de destacamento. Francisco guarda ótimas memórias desse período, que o moldaram profundamente no exercício da docência, sobretudo no que ele acredita ser o papel do ensino e do contexto escolar para crianças e jovens: «O nosso interesse [na Secretaria de Estado da Juventude] era de facto que os jovens e as crianças percebessem o que está para além da escola».

No início dos anos 1990, dividia o tempo entre o trabalho e o estágio profissional – de manhã, estagiava na escola e, à tarde, ia para a Secretaria, rotina que manteve durante um ano. Poucos anos depois, em 1994, saiu do trabalho na instituição governamental para se dedicar ao ensino. A decisão foi motivada pelo desejo de liberdade que, para ele, naquela função, estava limitado pelo facto de ter um chefe. Além disso, Francisco não se via como político – e diz-se contra políticos, tampouco se imaginava como um líder político que poderia suceder o chefe naquele contexto. O professor tinha apreço pelo ensino, lecionando em duas escolas ao longo da sua trajetória profissional. Em retrospectiva, porém, confessa que a desorganização na gestão escolar e a postura dos colegas

o incomodam – a paciência já não é a mesma de antes. Para ele, por exemplo, os diretores escolares têm poderes exagerados.

Ao fazer um balanço sobre a decisão de se dedicar inteiramente ao ensino após 14 anos num cargo administrativo no governo, sente que, como professor, pôde realizar os projetos especiais que idealizava. Apesar da insatisfação com alguns aspetos internos da escola, sente que o saldo é positivo: a liberdade que desejava, alcançou. Satisfaz-se com o facto de que pôde trabalhar com os alunos em programas específicos de edição de partituras, além de testar um sistema inovador de ensino da matemática, a numerofonia, que utiliza a música para ensinar fundamentos matemáticos.

Criativo e inquieto, o professor Francisco, que também se identifica como artista, prefere destacar projetos e atividades que desenvolveu fora da sala de aula tradicional: por exemplo, gosta de dizer que é famoso pelas palestras de Astronomia e Música; também sente orgulho nos livros e nas peças teatrais que escreveu. Paralelamente, motivado mais por interesses pessoais e pela curiosidade crónica em relação a questões filosóficas do que exatamente por vantagens nos escalões da carreira docente, fez especializações em música e teatro, além de um doutoramento. Também se envolveu na gestão de uma orquestra juvenil de inclusão e alegra-se ao ouvir histórias de estudantes que se encontraram na música. Adora, ainda, reunir pessoas em torno de interesses comuns, por isso participa em trios e quartetos, seja como diretor, seja enquanto pianista.

Ele, que sempre foi professor do quinto e sexto ano, acha um erro usar a palavra «educação» para nomear uma disciplina. Por isso, abomina o termo «Educação Musical» e defende que, no máximo, se chame «Expressão Musical». «Deixem lá a educação mais formal para o conservatório», pede Francisco.

Como não poderia deixar de ser, para um professor autodeclarado «crítico», tem diversas críticas à escola de modo mais amplo. Esteve diretamente ligado ao contexto escolar entre 1995 e 2016. Com base nesse período, analisa que os manuais escolares estão ultrapassados e deveriam ser abandonados. Também questiona frontalmente o papel da escola por entender que este se perdeu ao longo do tempo. «O ir à escola é uma tontice. Vamos lá ver. Por que é que não se vai trabalhar primeiro e depois se vai à escola? [...] Uma coisa que me aflige é não haver uma análise crítica das coisas», afirma o docente, um questionador incessante do mundo em redor. Ao analisar criticamente a sua própria trajetória, com o benefício da retrospectiva, Francisco diz que talvez, se voltasse no tempo, pudesse ser atualmente um bom catedrático de Matemática. Como o retorno não é possível na prática e o contacto próximo com o contexto escolar ficou no passado, o professor-músico é hoje focado em produzir. Deixa jorrar, com a fome daqueles que têm o desejo de se expressar, as suas incessantes ideias de projetos:

livros, peças teatrais, orquestras juvenis, orquestras profissionais, formações, teses, investigações científicas e até métodos inovadores de ensino que mesclam as suas três paixões: Música, Educação e Matemática. Como todo o artista dedicado, o professor Francisco respira a sua arte e segue obcecado em deixar livre a criatividade que sempre o levou a lugares muito para além da sala de aula.

GLÓRIA: A PROFESSORA DE INGLÊS QUE FOI DAR AULAS DE HISTÓRIA

AMÉLIA LOPES

A professora Glória diz por várias vezes que fez sempre o que quis, aquilo de que gostava e que teve sorte com as suas equipas.

É filha de uma professora do ensino primário num colégio privado, mas cujas turmas tinham 40 ou 50 alunos. Glória ajudava a corrigir os ditados e os problemas.

Na adolescência não tinha muita vontade de estudar (gostava de bailes e do convívio), mas a mãe pressionou-a. Como só havia liceus nas capitais de distrito, fez o antigo 5.º ano do liceu num colégio privado e misto, que, como diz muitas vezes sobre os lugares em que estudou ou deu aulas (mas não todos), «adorou». Para os antigos 6.º e 7.º anos optou por Letras para fugir à Matemática. De 48, apenas 11 terminaram efetivamente o 7.º ano. Detestou o liceu, eram só raparigas e as professoras muito velhas.

Foi para a Faculdade de Letras, para Germânicas: «O Inglês estava na moda para as meninas», diz. Da Faculdade diz que foi o melhor tempo da sua vida. Os professores eram excelentes. Conheceu pessoalmente Carlos Oliveira, José Gomes Ferreira...

O pai morreu quando estava no 3.º ano da Faculdade e, por isso, deu cedo aulas em vários sítios para equilibrar o orçamento familiar. No oficial, começou a dar aulas em 25 de abril de 1973, em Odivelas. Foi uma experiência muito difícil, os alunos eram mesmo muito mal comportados... mas nunca pensou em desistir. No estágio sim, pensou em desistir. Como os reitores guardavam as vagas para quem queriam e não as declaravam, para ficar com melhor habilitação, resolveu fazer estágio, uma coisa que, antes do 25 de Abril, diz, não era qualquer pessoa que decidia, pois só malucos resolviam passar por momentos tão dolorosos. Optou pelo Ciclo Preparatório porque este Ciclo estava na moda, dada

a «experiência» com a reforma Veiga Simão – «estava em alta», com «pedagogos inovadores», diz.

Depois de um curso na Faculdade em que, como diz, só davam Filologia, no estágio perguntaram-lhe que unidade didática tinha escolhido e ela não sabia responder, pois não sabia o que era uma unidade didática. Fez estágio em Inglês e em Português com professoras assistentes e metodólogas diferentes, mas teve mais sorte (ainda que não muita) no Inglês. No estágio, teve que fazer uma tese com o título «Estudo comparativo do uso do quadro preto e do retroprojetor». Disseram-lhe que não estava lá muito bem, mas nunca a chegou a defender, pois aconteceu o 25 de Abril e em poucos dias o «exame de estado» foi cancelado. Teve uma nota que está um pouco inferior ao que merecia, porque, como era para ir para a província, não lhe fazia falta a nota (disseram as orientadoras). Disseram-lhe também que, quando fosse mais velha, havia de ser uma grande professora.

Glória casou e foi viver para Leiria. O estágio deixou-a muito deprimida. Valeu-lhe uma viagem que fez com o marido e, depois, as filhas e a escola da sua vida, a Escola Preparatória E. E. Onde esteve 36 anos, até se reformar em 2010. Encheram-lhe o coração!

Quando lá chegou, apesar de ter estágio e de saber que a escola tinha vagas, não havia horário de Inglês para ela. No primeiro ano, deu sobretudo aulas de História e algumas horas de Português. Quando ela disse que não sabia dar História, o funcionário da secretaria perguntou se ela não tinha a quarta classe; se tinha, então podia dar História. Em pouco tempo, foi convidada para vogal do conselho diretivo e depois foi convidada por uma das suas antigas orientadoras para ser orientadora de estágio. Foi com a filha (a primeira, que já tinha nascido) para Lisboa para frequentar um curso de quinze dias sobre supervisão. Sobre este curso diz ter tido uma enorme qualidade. Voltando, foi orientadora de estágio de Português no âmbito da «experiência» Veiga Simão.

No período da normalização, diz, ninguém mais queria ser dos conselhos diretivos: Conselho Diretivo, Conselho Pedagógico, Conselho Administrativo. A inspeção ia à escola, procurando que os professores chegassem a um consenso sobre quem devia ser diretor. Mas a maior parte das vezes não se conseguia o consenso. Quando teve a segunda filha, a licença de maternidade eram já três meses. Era orientadora de estágio, mas, desta vez, ao contrário do que tinha acontecido com a primeira filha (em que teve apenas um mês de licença), não aceitou continuar a orientação – e o estágio de Inglês fechou.

Mas depois continuou sempre empenhada a fazer coisas, por sua iniciativa ou por convite de outros. Teve logo um horário de seis turmas e quando soube que ia ser convidado para o Conselho Diretivo alguém que considerou que retiraria

prestígio à escola, em 1987, ofereceu-se para ser ela. E foi, com mais três colegas, por quem tem amizade, estima e admiração. Diz também: «O que me valeu foi que as filhas ficavam com a minha avó». Como afirma por diversas vezes, aprendeu muito, sobretudo com um dos colegas que sabia imenso de Legislação. As escolas estavam a abarrotar desde o 25 de Abril, mas sobretudo depois da chegada dos «retornados». Não chegavam as escolas e não chegavam os professores. Havia aulas à noite (para os maiores) e aulas ao sábado. Ela chegou a ter aulas ao sábado à tarde. Usavam-se as salas em U, mas era necessário colocar carteiras no meio, porque os alunos eram muitos.

Na profissionalização em exercício foi delegada de Inglês. A Diretora Regional do Centro, em 1988, convidou-a para a equipa da Coordenação de Área Educativa (CAE) – foi Subcoordenadora da Área Educativa durante 5 anos. A Diretora Regional acreditava nas suas qualidades para desenvolver trabalho na área da educação especial. Demonstra uma grande estima pelo ministro Roberto Carneiro, que considera um dos maiores, e a quem, diz, se deve o aparecimento das Ciências da Educação.

Ela e mais três colegas inscreveram-se numa pós-graduação em administração escolar na Universidade de Aveiro. Durante dois anos, todas as segundas-feiras iam e vinham de Aveiro para ter 8 horas de aulas. Fizeram trabalhos ainda a escrever à mão e depois à máquina e mais tarde no computador. Diz que aprendeu muito, que ficou com uma visão alargada da escola; teve excelentes professores.

Mudou o Governo e toda a coordenação foi demitida. Depois disso, voltou ao Conselho Diretivo – dois mandatos. Nos anos 1990, a escola vivia imensa inovação. Começaram os programas de intercâmbio europeu. Foi das primeiras escolas a levar os meninos à Holanda e os meninos da Holanda a Portugal. Em 1996 levou os alunos a Londres.

A escola torna-se C+S e Glória consegue acompanhar alunos na disciplina de Inglês do 5.º ao 9.º ano de escolaridade. Lutou para que não houvesse distinção entre os professores, sobretudo do 2.º e 3.º Ciclos.

No início de 2000 criam-se os agrupamentos horizontais e depois vieram os verticais. Glória sai do Conselho Diretivo e é orientadora cooperante na formação inicial de professores na ESE de Leiria (os colegas não quiseram, mas ela gostou e teve uma experiência de ensinar uma jovem cega a ser professora). É convidada pela diretora do centro de formação para se tornar formadora, o que acontece. Fez muita formação. Foi muitas vezes Presidente ou membro do Conselho Pedagógico e considera que a gestão pedagógica é o mais importante – destaca a Direção de Turma. Com uma ação de formação sobre o Diretor de Turma fez imensos cursos e oficinas e chegou a ir à Madeira.

Considera que nos anos 2000 se deram muitos tiros no pé: a avaliação externa e a avaliação do desempenho. Quis saber informações, como Diretora, sobre a avaliação externa e em pouco tempo tinha uma equipa a avaliar a sua escola. Sente ter sido enganada. Não tem uma opinião negativa da Ministra Maria de Lurdes Rodrigues, mas considera que a avaliação do desempenho foi outro tiro no pé.

Com os Agrupamentos verticais começou a gerar-se um sururu na escola, pois os colegas não reconheciam a presença do professor no 1.º Ciclo no Conselho Executivo e davam-lhe um lugar no SASE – Serviço de Ação Social Escolar. Nesta sequência, voltou a envolver-se em eleições e, para surpresa de todos, a sua equipa ganhou.

Foi muito maltratada pelo Conselho Geral numa última candidatura à Direção que perdeu, mas concorreram de novo e ganharam.

Reformou-se em 2010 e, como gosta muito de estudar, foi dar aulas de Literatura para uma Universidade Sénior. É diretora dessa escola desde que a antiga Diretora faleceu.

IVA: MISSÃO CUMPRIDA: «É IMPORTANTE O RECONHECIMENTO»

JULIANA DIÓGENES-LIMA

Iva é uma professora já reformada que não sente saudades da escola. Ela gostou muito da sua profissão, mas hoje sente que chegou a hora de viver a vida de outra maneira, perto da família, a aproveitar a boa saúde e a situação económica. Aos 66 anos, deixou o contexto escolar com a sensação de dever cumprido, por se ter dedicado com empenho à atividade docente, tendo feito de tudo um pouco em 43 anos de ensino: além de ter lecionado Português e História para o 2.º Ciclo, foi coordenadora de projetos diversos, integrou conselhos pedagógicos e implementou todas as cinco bibliotecas escolares do Agrupamento. Apesar de reformada, continua a nutrir o interesse por leituras relacionadas com a educação – as suas leituras de férias, por exemplo, são livros sobre educação.

Apesar de considerar que faz parte de uma geração na qual muitos foram trabalhar na educação por acaso, esse não foi o seu caso. O desejo de ser professora superou até mesmo a pressão do pai, comerciante, que lhe chegou a oferecer o mesmo ordenado que receberia como docente caso continuasse a cuidar dos negócios dele. Ela não quis e hoje não se arrepende da decisão. Ao olhar em retrospectiva, agora reformada, a única escolha que considera um erro foi lecionar nove anos sem entrar na carreira: «Hoje, aos meus colegas, eu digo isso frequentemente: ‘Vão para longe, vão para onde for, porque isso é muito importante depois para a progressão na carreira’».

Começou a dar aulas com 22 anos. Iva lecionava no horário da tarde-noite para alunos mais velhos do que ela que queriam tirar algum ciclo de escolaridade porque precisavam de subir nos empregos. Recorda-se de que nunca ninguém questionou a sua juventude naquele primeiro ano de docência. Depois, foi colocada numa escola na região de Setúbal, onde esteve nove anos a trabalhar de manhã a maior parte do tempo. Nesta escola, adquiriu experiência de gestão e

conviveu pacificamente com os colegas docentes, mais velhos do que ela. Foi nesta escola que Iva acabou por ser diretora.

Depois, por opção própria, Iva passou para a escola nova, onde reiniciou o estágio pedagógico, após nove anos como professora sem entrar na carreira oficialmente. Fez a profissionalização em serviço durante dois anos nesta escola, onde lembra que aos alunos faltava o básico: «Tínhamos alunos que tinham frio, fome, tudo menos vontade de aprender». O ambiente escolar era de união entre professores, o que segundo ela já não se vê atualmente: «Nós levávamos comida para a escola, pacotes de leite e outras coisas assim para distribuir aos alunos». Iva expressa gratidão por ter partilhado esta experiência de solidariedade naquela década de 1980. Em seguida, lecionou por mais nove anos numa escola em Sintra e mudou-se para a Área Metropolitana de Lisboa, pois já tinha três filhos e sentia que precisava de os acompanhar o máximo possível. Na região metropolitana da capital, Iva percorreu três escolas e, na última, viveu o final do percurso docente. Esteve longos períodos em seis escolas, o que considera muito importante para a direção ter mais a noção do trabalho de um professor, que se vai solidificando e sendo reconhecido ao longo do tempo.

Na última década da carreira, esteve ligada mais à biblioteca, mas cinco anos antes da reforma resolveu voltar a ensinar por sentir saudades de ter uma turma. Apesar de expressar entusiasmo com tudo o que se relaciona com a aprendizagem fora da sala de aula, é na sala que acha que o ensino tem mais sentido. Para ela, gerir uma biblioteca sem ter trabalho com alunos não tem sentido.

Iva preocupa-se com o ensino atual, que na opinião dela está imerso numa espécie de anacronismo: por um lado, os alunos já não são passivos como antes, o que exige outra dinâmica na sala de aula; por outro, os professores já não sabem dar aulas sem um computador aberto e também não fazem disso uma nova estratégia: «Fazem o ensino tradicional, usam [o computador] como suporte ao professor, e não como dinâmica dos alunos e, portanto, estamos no século XIX». É por isso que ela não sente saudades da escola: além de considerar que não se faz um melhor ensino atualmente e que os serviços administrativos funcionam mal, expressa frustração com a ausência de cooperação entre professores e com as relações interpessoais no ambiente escolar. Iva é bastante categórica ao afirmar que a solução começa por um diretor com profundo conhecimento do sistema educativo, que não precisa necessariamente de ser professor ou membro do contexto escolar.

Ela resgata da memória um momento marcante da sua trajetória docente: a década em que esteve num escalão abaixo do que deveria estar. A contabilização do seu tempo de serviço refletiu-se numa perda monetária após o congelamento dos escalões na carreira docente. Iva defende que a valorização e o reconheci-

mento entre colegas professores são fundamentais, o que poderia evitar situações que chegou a assistir já no final da carreira: colegas de 50 anos mais cansados do que ela, que saiu com 65. Como ponto alto da sua carreira, exalta as direções onde trabalhou e a abertura para propor projetos. No último ano de trabalho, por exemplo, Iva foi diretora de turma, e foi esta função que teve mais pena de largar, apesar do sentimento de missão cumprida a cem por cento: «Fiz mais do que me era exigido, mas fiz por gosto e fiz porque quis. Sinto-me feliz com isso e sei que as pessoas reconheceram – é importante o reconhecimento».

JOCA: ENTRE A GESTÃO ESCOLAR E AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

JULIANA DIÓGENES-LIMA

Seis de janeiro de 1975. Joca, professor de 66 anos, recorda até hoje o dia, o mês e o ano exatos em que começou a trabalhar, então com 19 anos. Desde cedo, pela sua ligação ao desporto, soube que queria estar ligado à prática desportiva. Então pensou, «não há nada melhor do que ser professor». Fez a licenciatura em Educação Física. Apanhou o 25 de Abril a meio – por outras palavras, em 1974, ainda não tinha concluído o curso. Começou a trabalhar num colégio e demorou três anos a concluir a profissionalização. Na altura, havia falta de professores – e nem sequer havia professores de Educação Física na região Centro de Portugal. Os primeiros anos de Joca foram a lecionar para grupos, pois não havia turmas: os alunos matriculavam-se em determinadas modalidades, sendo o andebol, o futebol, a ginástica e o atletismo os principais. Quando foi colocado e saiu para a Direção-Geral do Desporto (DGD), onde trabalhou durante anos, as aulas passaram a funcionar normalmente. Estávamos na década de 1980 e Joca trabalhou na escola apenas durante três anos, antes de ir para a DGD.

Embora não tivesse experiência em gestão, o nome de Joca foi escolhido para ocupar o cargo da Direção. Não estava à espera daquilo, mas os colegas julgavam que tinha perfil, do ponto de vista humano, além de ser um rapaz calmo, que poderia ajudar a pôr ordem no departamento. A decisão ocorreu numa escola grande, onde havia cerca de 60 professores e, apesar de ter sido uma surpresa para ele, notaram-se resultados: o ambiente melhorou, ele aprendeu a fazer horários e a constituir turmas, e o resultado foi «espetacular», na sua opinião. Joca abraçou a oportunidade durante dois anos, foi reeleito e começou a construir o seu percurso, a realizar formações em administração escolar e a conquistar novos cargos em gestão. Por volta dos anos 2000, inclusive, fez a licenciatura em

Administração Escolar. Embora ocupasse um cargo de direção escolar, também lecionava numa turma.

Joca acompanhou algumas transformações no ensino em Portugal, entre elas, a criação das Escolas C+S. Com a mudança, estas unidades de ensino, que antes tinham apenas turmas do 5.º e do 6.º anos, passaram a ter turmas até ao 9.º ano, o que exigiu uma enorme e desafiante adaptação – em particular dos professores, que não estavam habituados a dar aulas a alunos mais velhos. A época coincidiu com o impacto de outra alteração: o aumento da idade da escolaridade obrigatória, que tinha passado a ser até ao 9.º ano, o que exigiu adaptação em todas as escolas do país de forma mais ampla. Destaca o tempo na primeira metade dos anos 1990 em que foi professor de Educação Física, pelo ambiente estável e pelos projetos inovadores.

O percurso de Joca não é linear. Chegou a ser destacado durante bastantes anos, trabalhando em cargos de gestão ligados ao desporto. Em 1993, regressou à escola. Nos três anos seguintes foi professor e coordenador de disciplina. Em 1996, integrou de novo o Conselho Executivo, onde esteve até 2000.

Notava que os alunos na escola preparatória tinham dificuldades nos estudos. Na mesma altura, em 1996, surgiram os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), mais uma transformação que Joca acompanhou. Embora a escola onde trabalhava não se tivesse candidatado, foi uma das 30 escolhidas para inaugurar a experiência, tendo recebido recursos financeiros e humanos que transformaram positivamente o espaço. Joca recorda, por exemplo, que foram os primeiros a ter psicólogos escolares, além de receberem duas animadoras culturais, que fizeram um trabalho notável: «O TEIP funcionou [para nós] também como a preparação do que seriam os agrupamentos de escolas. Então, quando nós fomos para agrupamento, para nós, aquilo já não era novidade. Só ficou maior», diz. Os agrupamentos, na opinião de Joca, trouxeram mais pontos positivos do que negativos, como o combate ao isolamento das pessoas do 1.º Ciclo e Jardim de Infância, por exemplo, e o aumento da quantidade de momentos de socialização docente, com reuniões que também semearam oportunidades de colaboração entre professores. Enquanto diretor, também percebeu aspetos negativos quando os agrupamentos horizontais deixaram de existir, como a resistência por parte de alguns colegas docentes, que não queriam o fim do formato.

Joca manifesta preocupação com o atual contexto de motivação dos professores e falta de docentes. Destaca o final da década de 2000, em que houve o congelamento da carreira dos professores, por ser o período em que o cansaço docente se intensificou – aumento da carga horária, com mais cargos e atividades que passaram a ter de ser desenvolvidas dentro da escola. «Numa oportunidade

próxima, [o Estado] deveria compensar esses anos em que houve congelamento. De facto, isso prejudica muito a profissão e prejudica muito a carreira», defende. Por ser licenciado em Administração Escolar e ter mais duas licenciaturas, calcula que será um dos poucos a ter atingido o décimo escalão em 2001, aos 45 anos. Admite que é um feito raro: «Isto é quase inacreditável. O meu filho mais velho, eu tenho quatro filhos, o mais velho decidiu ser professor também. Fez 45 anos agora em abril, ainda é professor contratado», diz Joca, considerando esse aspeto um fator de profunda desmotivação, que atinge milhares de docentes em todo o país.

Perante a desmotivação que nota entre os colegas de docência, o professor sente-se pessimista com o atual estado do ensino e da educação no seu todo. «O principal fator prende-se mais com a questão da progressão na carreira, sem dúvida nenhuma. E o facto de terem de ir dar aulas para muito longe, longe das famílias, dos filhos, isso é que é uma preocupação que deveria ser resolvida e, quanto mais depressa, melhor», afirma. Um desafio que nota também é o envolvimento de famílias pouco motivadas na educação dos filhos, mas enfatiza os esforços contínuos da escola em promover um bom relacionamento, especialmente através dos diretores de turma, apesar de uma participação familiar que considera limitada.

Apesar das críticas ao ensino, considera que o seu percurso docente foi, na maioria das vezes, marcado por mais momentos satisfatórios do que negativos. Ao refletir sobre o impacto positivo das turmas de currículo alternativo e das práticas pedagógicas adaptadas que implementou numa escola com uma população estudantil desafiante, destaca a redução nos índices de reprovação e nos problemas disciplinares. Joca implementou também turmas de nível bem-sucedidas numa escola pública na freguesia onde trabalhava, elevando a média académica e alcançando reconhecimento em avaliações nacionais, apesar da oposição inicial – ele lamenta, no entanto, a descontinuação dessa prática pela direção seguinte.

Foi diretor praticamente até se reformar. Antes disso, fez questão de voltar à sala de aula, pois era assim que queria terminar os últimos anos profissionais. Ao longo do percurso profissional, sente que encontrou realização profissional terminando o dia com a sensação de dever cumprido e paz de espírito, mantendo uma postura positiva no trabalho, apesar do peso da responsabilidade, e separando a vida pessoal da profissional para se dedicar também à paixão pelo desporto. A satisfação pelo percurso docente prolongou-se até ao final da carreira de Joca, o que lhe enche de gratidão quando olha em retrospectiva.

MARIA LUÍS: «ISTO
CHEGOU A UM PONTO
DE ESTAR TUDO VIRADO
AO CONTRÁRIO, TUDO
VIRADO AO CONTRÁRIO»

FÁTIMA PEREIRA

Maria Luís é professora do 2.º Ciclo do Ensino Básico na área de Educação Visual, e prevê passar à situação de professora aposentada brevemente. Iniciou a atividade profissional em 1982, no litoral norte de Portugal, ainda sem habilitação própria e profissionalização, o que veio a acontecer mais tarde, com a realização da profissionalização em serviço e de uma licenciatura. A habilitação suficiente com que iniciou a profissão adquiriu-a com a conclusão de um curso na Escola Artística Soares dos Reis, no Porto. Apesar disso, a escolha da profissão foi realizada como uma espécie de «vocação geracional», «Eu acho que todas nós, nesta altura da minha geração, gostávamos de ensinar, e eu gostei muito de ensinar. E eu era muito virada para as artes. Na minha família todos nós temos, assim, um lado artístico».

As primeiras experiências como professora aconteceram numa escola longe de casa, e constituíram um verdadeiro «choque da realidade»: «E, então, desde logo nesse primeiro ano, azar meu, fui ter várias turmas e uma delas nessa altura chamava-se Turma dos Supletivos, que era a turma daqueles alunos que, no 5.º ano, tinham 15, 16 anos, porque nunca mais saíam da «cepa torta». Quer dizer, andavam ali por andar. Era uma turma mais pequena, com menos alunos, mas com muitos muito problemáticos. Eu dava aulas numa escola inserida num bairro piscatório. Bem, eu fiquei simplesmente aterrorizada».

Os anos seguintes foram anos «maravilhosos»; colocada não muito longe de casa, pode conciliar o trabalho com a formação académica e a profissionalização na Escola Superior de Educação de Viana, tendo sido definitivamente «cativada» para a profissão: «Os colegas eram formidáveis, deram imenso apoio. Os funcionários formidáveis eram. Havia muita educação a nível de funcionários, os colegas super queridos, os alunos amorosos».

A vida pessoal motivou-a a mudar-se para o Porto, onde tinha mais apoio familiar, ficando a trabalhar numa escola a 18 quilómetros da cidade. Aí permaneceu até hoje. «Nessa altura eu dizia, eu vim calhar no céu, isto é o céu. Era uma escolinha, ainda não havia agrupamentos, cada escola era uma escola, uma delas com uma comissão executiva. Eu tive a sorte de os [elementos] da comissão Executiva serem como familiares meus. Eram uma coisa!... imagine que eu ia trabalhar aos sábados, se tivesse quem ficasse com os miúdos, eu ia trabalhar!».

Já no Porto, procurando aprofundar os seus conhecimentos e melhorar a situação profissional, realizou, na Universidade Aberta, um complemento da sua formação académica.

Maria Luís viveu a profissão de forma «apaixonada» e empenhada na realização de projetos pedagógicos e extracurriculares, como a criação de clubes de artes e de jardinagem, sempre com uma enorme satisfação em «ver os alunos a crescer», o prazer que tinham nas atividades e a criatividade que revelavam.

O encanto com que viveu a profissão, nas primeiras décadas, foi sendo quebrado com as mudanças introduzidas na organização e administração escolares, sobretudo com a criação dos agrupamentos de escola: «Tudo se estragou e tudo descambou, por assim dizer, quando surgiram os agrupamentos, a minha escola foi a Escola Mãe e éramos o maior agrupamento da zona Norte. (...) Uma pessoa que olha para uma escola com, imagine, 500 alunos, de repente começa a olhar para um agrupamento que tem, vamos supor, 3000 e tal. Não se pode, impossível, é impossível. E tudo descambou. [...] Eu vou-lhe dizer, e tudo piorou [...] quando a Maria de Lurdes Rodrigues foi a Ministra da Educação. Nós sentimo-nos completamente desautorizados, postos de parte [...] E começaram a surgir as confusões. Nós, com as novas regras dos agrupamentos, começamos a deixar de ter autoridade nos alunos. Nós começamos a não ter o bom relacionamento com as famílias, a nível de colegas [a colaboração] deixou de existir...». O sentimento de desencanto foi-se aprofundando, nos últimos anos, embora continuando uma professora motivada, assumindo diversos cargos pedagógicos e participando em projetos com os alunos. Mas as condições adversas do contexto profissional tornaram-se insuportáveis, sendo agravadas por condições pessoais que obrigaram Maria Luís a interromper a prática profissional: «Deixou de ser um gosto para mim ir dar aulas e começou a ser um frete, porque aquilo que eu gostava era de dar aulas e eu não tinha quase tempo. Eu agora não estou no ativo já há dois anos, dois ou três, (...) agora preciso tratar de mim. Aquilo que eu notei foi que a burocracia foi aumentando, aumentando, aumentando, aumentando e o tempo para estar com os alunos, para tratar de assuntos importantes com os alunos, para prepararmos as nossas aulas... São situações degradantes que se foram acumulando, por exemplo, para ir ao gabinete falar com o diretor eu

tinha que marcar hora. Eu não acho isto normal. [...] Isto chegou a um ponto de estar tudo, tudo virado ao contrário, tudo virado ao contrário». No entanto, refere: «Mais de metade dos 40 anos (de ensino) foi muito bom. Depois é que começou tudo a descambar».

ORLANDA: «SE FOSSEM
MELHORES PROFISSIONAIS,
TERIAM MAIS FORÇA PARA
REIVINDICAR MELHORES
CONDIÇÕES»

JULIANA DIÓGENES-LIMA

Professora do 2.º Ciclo, Orlanda iniciou a sua carreira há mais de 40 anos. Desde cedo, envolveu-se com o Sindicato dos Professores do Norte, do qual foi uma das fundadoras. No sindicato, teve ainda o cargo de dirigente. Foi na atuação como sindicalista que começou a compreender as dificuldades dos professores e o papel da luta sindical para melhorar as condições do ensino, o que a levou a assumir funções de liderança no sindicato e a interagir diretamente com as questões políticas da área educativa. Para Orlanda, o ensino de qualidade era o alicerce de qualquer reivindicação, e ela considerava importante transmitir aos colegas que, se fossem melhores profissionais, teriam mais força para reivindicar melhores condições. Essa convicção também se refletiu nas suas atitudes em relação às greves. Ela defendia o direito de greve, mas com responsabilidade, argumentando que não se tratava apenas de protestar, mas de garantir que o direito ao ensino não fosse prejudicado para os alunos, pedindo que os colegas comunicassem de forma clara e empática com as famílias durante essas paralisações.

No início da sua carreira, um marco muito importante foi a fundação do Gabinete de Ensino Tecnológico, Artístico e Profissional (GETAP), no fim da década de 1980, que deu origem ao ensino profissional em Portugal, um ponto que Orlanda considera fundamental na educação do país. Tendo sido primeiramente estigmatizado, visto como uma opção para alunos com piores desempenhos, o ensino profissional acabou por ter o seu valor reconhecido, sendo a implementação do modelo um avanço. Nesse contexto, ela esteve envolvida em várias ações, inclusive na Associação Nacional de Escolas Profissionais, onde contribuiu para o desenvolvimento e valorização dessa modalidade de ensino, ajudando a quebrar o preconceito de que essas escolas eram destinadas apenas a estudantes «menos capazes». Para ela, o ensino profissional deveria ser encarado

como uma via importante para aqueles que desejam aprender uma profissão e que podem ter uma formação altamente qualificada. Orlanda também sente que a evolução das escolas profissionais representou um avanço significativo em relação às antigas escolas técnicas, evolução em que se orgulha de ter participado.

A carreira de Orlanda continuou a desenvolver-se em torno de cargos administrativos e pedagógicos. Dedicou-se a funções de gestão em várias escolas, tendo a possibilidade de aprofundar a experiência de liderança e coordenação. Tornou-se Presidente do Conselho Diretivo numa escola, com uma gestão muito focada em criar um ambiente educativo saudável e colaborativo entre docentes, alunos e famílias. O desenvolvimento do novo modelo de gestão escolar, que surgiria após as reformas educacionais de 2000, também representou uma etapa importante na sua jornada. Orlanda concorreu para o cargo de diretora, em que foi reconduzida por várias vezes. Ao longo dessas experiências, atravessou momentos desafiantes – e até mesmo dolorosos. Por exemplo, teve três processos disciplinares, todos arquivados, que lhe causaram grande sofrimento psicológico. Os processos surgiram de acusações consideradas infundadas: uma por dar apoio a uma escola profissional no início da sua carreira, outra por justificar uma falta de um funcionário e a terceira relacionada com questões de Educação Especial, com origem numa denúncia anónima de colegas.

Após a reforma, aos 70 anos, Orlanda revelou uma satisfação com o que foi capaz de realizar ao longo de sua vida profissional. Embora tenha a impressão de que poderia ter feito ainda mais, sente-se em paz com a missão cumprida, particularmente no que diz respeito ao seu papel como educadora, contribuindo para a formação de várias gerações de alunos. Na visão dela, a educação sempre foi uma missão de servir, de garantir que os alunos tenham as ferramentas para construir o seu futuro, seja no contexto académico, seja no mundo profissional. Ser professora, na visão dela, é muito mais do que ensinar conteúdos. É uma forma de criar vínculos afetivos com os alunos e colegas, de promover um ambiente educativo saudável e de se dedicar constantemente a aperfeiçoar a prática pedagógica. A vivência escolar foi, para Orlanda, sinónimo de trabalho árduo, dedicação e compromisso: «Acho que fui uma profissional dedicada, afetuosa com os pares e com os alunos, empenhada, muito envolvida com tudo. Acho que cumpri o meu papel como educadora. Aquilo que me era pedido, acho que cumpri».

QUITÉRIA: A PANDEMIA COMO PONTO DE VIRAGEM

JULIANA DIÓGENES-LIMA

Quitéria iniciou a sua carreira no ensino aos 23 anos, em outubro de 1983, após concluir um curso em Relações Empresariais e Secretariado. A sua trajetória no magistério começou de maneira inesperada, após uma experiência na Alemanha, onde estagiou em áreas de negócios. Quando a oportunidade de trabalho na empresa prometida não se concretizou, ela optou por dar aulas, já que a sua formação lhe permitia lecionar; e iniciou-se nos miniconcursos, sendo colocada. Esta escolha, com o tempo, seria vista como uma boa aposta. Ao longo da carreira docente, foi professora no Ensino Secundário, com especialização em Português e Inglês.

O início da sua jornada profissional foi marcado pelo acolhimento dos colegas, que a ajudaram, especialmente no seu primeiro ano como diretora de turma. Um episódio marcante ocorreu nesse início, quando o presidente do Conselho Executivo lhe pediu para resolver uma situação inusitada: um aluno urinou da janela do primeiro andar sobre a cabeça de outro no rés-do-chão. Nos anos seguintes, Quitéria passou por diferentes escolas, com experiências variadas. Numa delas, encontrou uma gestão autoritária que impediu a implementação de algumas das suas propostas pedagógicas, como o trabalho na biblioteca. Em outras escolas, teve sucesso com atividades práticas, incentivando a consulta ao acervo e o trabalho conjunto.

A sua escolha pelo 2.º Ciclo (na denominação atual) foi pessoal, pois preferia trabalhar com faixas etárias menores, embora tivesse lecionado em diversos contextos, incluindo no ensino noturno. Lecionou, por exemplo, uma turma de adultos que demonstraram um interesse genuíno em melhorar as suas qualificações, o que foi, para ela, uma experiência positiva. Tendo ensinado sobretudo Português, Inglês e Educação para a Cidadania, Quitéria procurou metodologias inovadoras, como o uso de canções e filmes originais em inglês, acreditando

que essa abordagem contribuía para a aprendizagem eficiente da língua. Ela diz com entusiasmo: «Penso que o trabalho desenvolvido era bom e motivador para os miúdos. O facto de os filmes serem em inglês, as canções serem em inglês, o facto de não termos nada dobrado na altura também ajudava bastante, porque os miúdos tinham essa necessidade de aprender. Acho que é uma vertente do ensino que tem estado bem».

Durante os seus mais de 30 anos de carreira, exerceu várias funções, incluindo a de coordenadora e diretora de turma, cargos que assumiu ao longo de quase toda a sua trajetória, exceto num único ano. Um marco foi a sua participação, em 1983, na primeira experiência de ensino de Veiga Simão, com novas abordagens pedagógicas como o uso de tecnologias audiovisuais e turmas mistas, práticas inovadoras à época. Ela também ocupou cargos administrativos e pedagógicos, como coordenadora dos diretores de turma durante 17 anos, e integrou a equipa TEIP.

Politicamente, Quitéria defende que as mudanças no sistema educacional, desde a reforma do ministro Veiga Simão até à da ministra Maria de Lourdes Rodrigues, impactaram significativamente tanto o ensino quanto a imagem dos professores. Para ela, a reforma de Lourdes Rodrigues foi um retrocesso, com um controlo maior sobre os docentes que não resultou em melhorias concretas nas condições de ensino. Na perspetiva de Quitéria, a carga burocrática aumentou, o que afetou em particular professores mais velhos, que enfrentaram dificuldades para lidar com as exigências do cargo. A burocracia excessiva e a necessidade de manter plataformas eletrónicas para atualizações diárias desgastaram-na ao longo dos anos. Para ela, a pressão por resultados não vinha acompanhada da devida preparação dos alunos, que, muitas vezes, estavam despreparados para o conteúdo programático planeado.

Sobre a relação da escola com pais e mães, notou uma mudança ao longo dos anos: no início, havia mais respeito pela profissão docente, mas, com o tempo, as interações tornaram-se mais conflituosas, com muitos pais a porem em causa decisões e a desvalorizarem problemas comportamentais dos filhos. Na opinião dela, há atualmente um preocupante processo de superproteção em relação aos filhos. Apesar disso, considera ter conseguido construir relações de respeito, como no caso de um aluno autista de alto rendimento, cujos pais, inicialmente desconfiados, agradeceram a forma como o filho foi tratado, com respeito pelas suas necessidades.

Para Quitéria, o ensino sempre foi uma vocação, nunca um trabalho. Aos 61 anos, refletindo sobre o atual cenário educacional, critica a sobrecarga burocrática e a falta de foco na aprendizagem efetiva dos alunos. Na sua visão, o ensino perdeu-se em relatórios e atividades que, apesar de bem executadas, não

resultam em aprendizagem real. Se, por um lado, procurou sempre atender às necessidades dos seus alunos, por outro, reconhece que os atuais desafios do sistema educacional dificultam o ensino de qualidade.

A sua carreira terminou com a aposentação em 2020, após circunstâncias pessoais e profissionais difíceis. A pandemia da COVID-19 foi um divisor de águas na vida e na carreira: ela perdeu o marido e, ao mesmo tempo, precisou de lidar com a sua própria hospitalização. Mesmo assim, Quitéria tentou continuar a trabalhar, assumindo responsabilidades como coordenadora e diretora de turma à distância, mas as dificuldades emocionais e outras complicações de saúde levaram-na a decidir-se pela reforma. Não podendo mais oferecer o suporte que considerava essencial aos alunos, decidiu afastar-se, apesar de manter lembranças afetuosas da sua trajetória com eles.

ROSÁRIO: REFORMOU-SE COM A SENSÇÃO DE MISSÃO CUMPRIDA, MAS COM SAUDADE

RITA TAVARES DE SOUSA

Filha de uma professora do ensino primário, Rosário nasceu e cresceu em Leiria. Desde cedo conviveu com os cadernos, os quadros, os lápis e demonstrava o cuidado maternal por cada criança que entrava em casa para estudar. Talvez por isso, escolheu, também, o caminho da docência.

Tinha apenas 22 anos quando, em 1970, recebeu o convite inesperado para substituir uma professora que partira para o então Ultramar. Ainda não tinha terminado o curso em Coimbra, mas a necessidade – e o desejo de casar – empurrou-a para a sala de aula. Eram tempos de colonialismo e de falta de professores, e isso abriu-lhe as portas para a profissão. Recorda o nervosismo de ter turmas numerosas, compostas apenas por rapazes ou apenas por raparigas, muitos deles quase da sua idade. No entanto, o gosto pelo contacto com as pessoas e a ajuda solidária de colegas mais experientes fizeram-na persistir. Logo nos primeiros anos Rosário percebeu que ensinar era muito mais do que cumprir programas extensos. De carácter inovador e curioso, muitas vezes, improvisava, levando de casa materiais em tabuleiros para realizar experiências em sala de aula, porque acreditava que os alunos aprendiam melhor ao experimentar que apenas ao ler os manuais. Para Rosário, o essencial era compreender as dificuldades e decifrar os comportamentos.

A Revolução de Abril de 1974 atravessou o seu percurso já na profissão. Viveu a agitação política, as desconfianças entre colegas e o ambiente de tensão, mas também o impacto profundo da massificação do ensino a partir de 1975: as escolas abriram-se a alunos de todos os contextos sociais, e acompanhar turmas tão heterogêneas tornou-se um desafio acrescido. Participou em projetos pedagógicos inovadores, como o projeto piloto do quinto ano experimental, onde

reuniões, documentação abundante e viagens de estudo lhe mostraram novas formas de ensinar e de aprender. Foi, nas suas palavras, «um ano muito rico» em que aprendeu muito e percebeu que «o contacto com colegas diferentes é muito bom».

Os anos 1980 trouxeram-lhe novas responsabilidades. Foi presidente do conselho diretivo, coordenadora da ação social escolar e investiu na sua formação em Administração Escolar no Porto, através do CESE (Curso de Ensino Superior Especializado), que lhe abriu horizontes sobre a gestão das escolas e sobre as realidades sociais dos alunos. Essas funções refletiam o espírito da época: a crescente burocratização e descentralização da administração escolar. Mas talvez nenhuma política a tenha marcado tanto como a avaliação do desempenho docente, implementada em 2008, durante o governo de Maria de Lurdes Rodrigues. Como avaliadora, Rosário sentiu a tensão entre colegas, a rivalidade e até a perda de amizades que pareciam sólidas. Para ela, foi um período de divisão profunda no seio do corpo docente «porque realmente é um bocado antipático, o papel de avaliador é um bocado antipático».

Durante o seu percurso profissional, Rosário teve que lidar com alguns momentos difíceis. Como diretora de turma, foi porto seguro para confissões duras de alunos – abusos, violência doméstica, carências de várias naturezas – que a marcaram e obrigaram a intervir com coragem e discrição. Mas guardou também muitas alegrias: surpresas de aniversário organizadas pelos estudantes, reencontros inesperados com ex-alunos que, já adultos, lhe agradeciam por ter despertado neles o gosto pela matemática ou simplesmente por ter sido uma presença de afeto.

Descreve-se como exigente, mas compreensiva, trabalhadora e amorosa. Gosta de dar mimo, gosta de sentir-se útil. Por isso, mesmo depois da reforma, ainda voltou à escola, de forma voluntária, para apoiar alunos com dificuldades. E ainda hoje, em casa, continua a dar explicações, mantendo vivo o elo com as novas gerações. Rosário reformou-se com a sensação de missão cumprida, mas não sem saudade. Diz que lhe fazia falta arranjar-se de manhã, entrar pelo portão da escola e esquecer todas as preocupações. Aquilo que a movia – e ainda move – é simples: a alegria de ver os alunos crescerem, aprenderem e sentirem-se capazes.

SOFIA: «AI PROFESSORA,
SE NÃO FOSSE A ESCOLA
E OS PROFESSORES
QUE EU TIVE, EU AGORA
ESTAVA EM CUSTÓIAS!»

AMÉLIA LOPES

Sofia é de Matosinhos. Como outras mulheres professoras a frequentarem o último ano do Liceu antes do 25 de Abril de 1974, Sofia teve que escolher um curso que houvesse na universidade do Porto, pois os pais não a deixavam ir para Coimbra estudar. Por isso, acabou por ir para Filosofia.

Deu aulas de Filosofia com o bacharelato no Liceu D. M., onde foi professora de amigos dos irmãos e colega de professores seus. Trabalhou depois em Ovar, onde foi responsável pelo Cofre (uma sala onde eram guardados todos os processos e termos) e deu aulas de Português e História no Ciclo Preparatório. Foi colocada para dar filosofia em Sever do Vouga, mas deu História aos anos 7, 8 e 9 de escolaridade, apesar de não ter habilitação. No ano seguinte é colocada em Vale Cambra de novo erradamente, pois a escola não tinha filosofia.

Esteve depois dois anos na Régua (1981-1982). Gostou muito de lá estar, fez grandes amizades. No entanto, conta que a escola tinha fortes hierarquias, entre os da terra e os de fora, e entre as diferentes áreas disciplinares, o que se notava nas formas de tratamento («senhora Professora Sofia» se fosse da terra e «Sofia» se fosse de fora), no acesso à sala de professores – os professores de Trabalhos Oficiais e de Educação Física nem lá entravam para ir buscar o livro de ponto; e na distribuição dos professores na sala de plenário: os da terra e mais velhos primeiro, no fundo os de Trabalhos Oficiais e de Educação Física, e depois ainda aqueles que, como ela, tinham acabado de chegar. Diz que essa hierarquização, que também notava no Ciclo Preparatório onde já tinha estado, desapareceu depois.

Considera que a escola evoluiu muito, mas a sociedade também: «Por exemplo, nós éramos as únicas mulheres, as professoras, que iam ao café, isto em 1982, na Régua. [...] não foi só o ensino que mudou, a sociedade mudou. E acho que, em algumas situações, a nossa passagem por essas terras contribuiu

um bocado para isso». De 1982 a 1984, esteve em Paços de Ferreira onde, com muito esforço, fez a profissionalização em exercício. No segundo ano, ano de estágio, teve mesmo que residir em Paços de Ferreira: «Chegava a casa por volta das 21h00 e estava a trabalhar até às 04h00 da manhã e às 06h00 tinha de sair para apanhar o autocarro». O estágio era feito na área turma, na área escola e na área do sistema educativo. Como era professora de Português, História e Estudos Sociais, nos 5.º e 6.º anos, teve que ser observada e avaliada em todas essas situações.

Na altura, no ano a seguir ao estágio, os professores podiam escolher a escola que quisessem. Ficou à beira de casa em Matosinhos. Já com mais habilitações, foi colocada em Carrazedo. Muitos alunos, crianças de Ciclo Preparatório deslocavam-se cinco quilómetros para chegar à escola e no Inverno a neve ia até aos joelhos. Muitos filhos de pastores, vinham com os pais alumiados por candeias. Depois arranjaram uma carrinha do Ministério da Agricultura para as trazer até à estrada, onde apanhavam uma camioneta que chegava demasiado cedo, um senhor (que tinha vindo de Angola) e tinha um café em frente, abria a sala com salamandra para que as crianças pudessem esperar quentinhas. Era uma escola já com salas de disciplinas e nas paredes da sala de História havia cartazes sobre a hominização, o que deu problemas com o padre. Foi nesta escola que começou a assumir outras funções, o que se multiplicou ao longo de todo o percurso posterior – Delegada de grupo, Conselho Pedagógico, Diretora de Turma, Teatro, Equipa de autoavaliação (uma função de que realmente não gostou). Depois, em Mesão Frio, de 1986 a 1988 (onde já havia estágios de Vila Real e depois da ESE do Porto). Foi depois para Vila do Conde onde esteve 10 anos antes de ir para a escola mais perto de casa onde terminou a carreira em 2019-2020.

A nível curricular diz que em História pouco mudou, apesar das aprendizagens essenciais e das metas, mas realça as mudanças ao nível gramatical no português (o que implicou muito estudo, formação e até muitos debates na escola), nos modos de avaliação e, sobretudo, as provocadas pela pandemia, no que teve uma ajuda muito importante de uma professora novinha que foi substituir a sua colega que estava doente.

Foi sempre muito ativa pedagogicamente a vários níveis, o que, diz, mudou muito depois da Ministra Maria de Lurdes Rodrigues. Tem receio de ter cometido injustiças como avaliadora de colegas. Está contente com o que fez, mas às vezes pensa que poderia ter feito melhor – frisa a importância de não se desacreditar dos alunos e das suas capacidades.

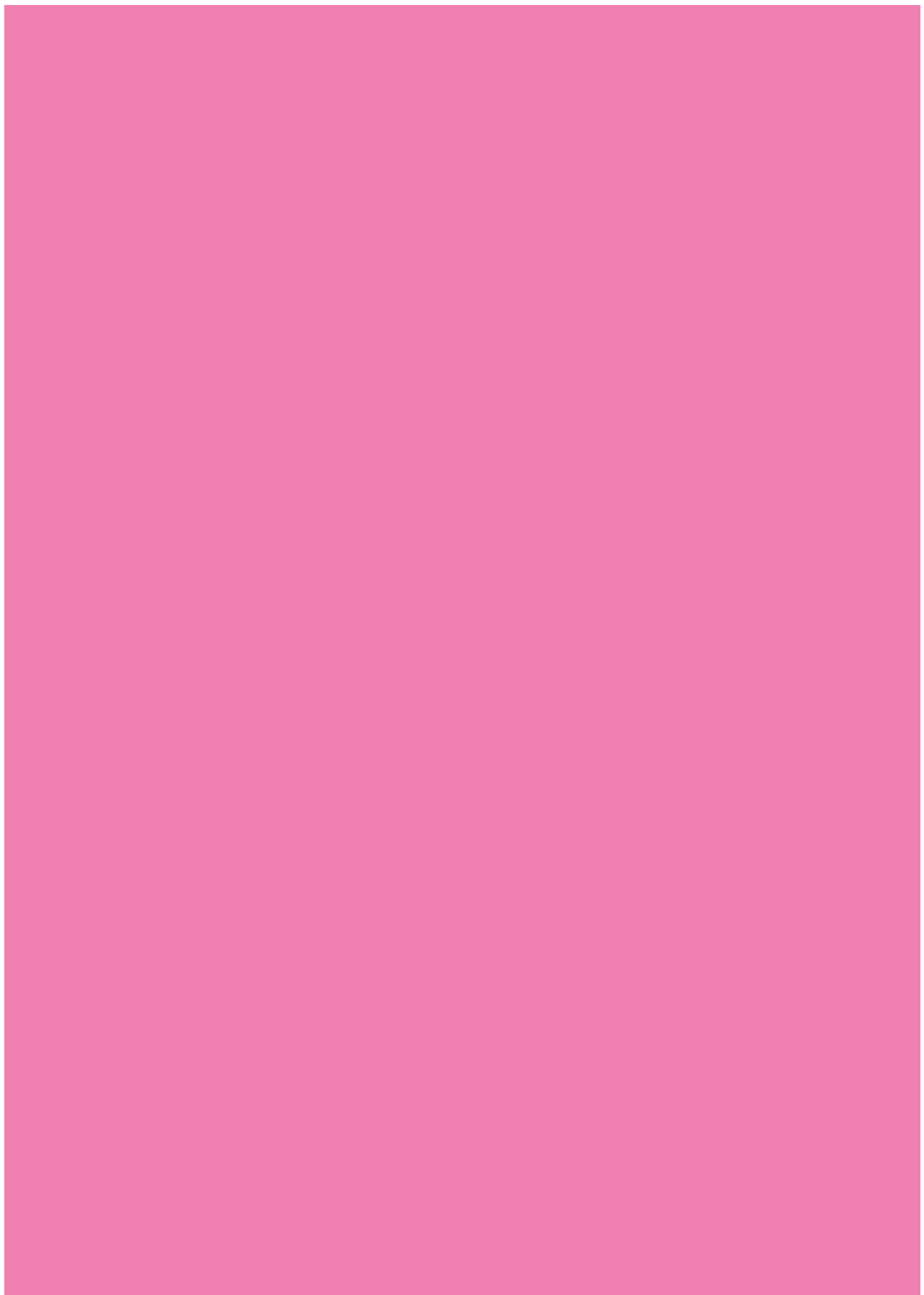
Considera que os pais se intrometem mais agora, e os filhos aproveitam; para o que contribuiu também o descrédito nos professores criado pela ministra Maria de Lurdes Rodrigues. Considera também que o desenvolvimento tecnológico

aumentou o fosso entre os alunos mais e menos favorecidos – uns vão ao Google e sabem encontrar o que precisam, os outros nem têm computador. Mas cita com esperança e satisfação a frase de um aluno que encontrou há dias: «Ai professora, se não fosse a escola e os professores que eu tive, eu agora estava em Custódias!».



ENSINO SECUNDÁRIO, CURSO COMPLEMENTAR DOS LICEUS OU 3.º CICLO E SECUNDÁRIO

PARTE IV



AGUSTINA: O ENSINO
NÃO SE LIMITA A SEGUIR
MANUAIS OU TAXONOMIAS,
MAS SIM A INSPIRAR
E DESLUMBRAR OS
ALUNOS COM A RIQUEZA
DOS TEXTOS LITERÁRIOS

LEANETE THOMAS DOTTA

Tendo crescido numa família de empresários, Agustina nunca pensou que seguiria a carreira de professora. O seu interesse em matemática, línguas e política a levou a iniciar a licenciatura em Letras, com a intenção de depois seguir para Direito. No entanto, o seu caminho mudou quando ela, durante o estágio, descobriu a sua paixão pelo ensino. A professora Agustina, fascinada pela poesia e pela palavra escrita, ao longo dos anos lecionou Português, Literatura Portuguesa, Francês e Latim. Vê a literatura como uma ferramenta para expandir a mente e promover o crescimento pessoal e intelectual.

Para ela, o ensino não se limita a seguir manuais ou taxonomias, mas deve sim inspirar e deslumbrar os alunos com a riqueza dos textos literários. Adota uma abordagem que vai além de simplesmente transmitir conhecimento, busca constantemente criar uma atmosfera de descoberta na sala de aula, desafiando intelectualmente os alunos.

A professora Agustina reconhece os desafios do sistema educacional, mas entende a necessidade e a importância de resistir à pressão externa, mantendo o foco na verdadeira essência do ensino: enriquecer as mentes e as vidas dos alunos, indo além das métricas e *rankings*. Essa filosofia educacional, enraizada na paixão pela arte e pela literatura, é um testemunho da dedicação da professora ao seu ofício e ao impacto que ele pode ter na próxima geração. Destaca a importância do trabalho docente como sendo intergeracional, reconhecendo que as decisões e práticas atuais têm implicações significativas para as gerações futuras de estudantes e profissionais da educação.

Assumidamente «rebelde», Agustina é uma questionadora nata, o que a leva a buscar novas abordagens na sua prática educativa. Influenciada fortemente pelos estudos franceses, entende que é fundamental modernizar a didática da

Língua Portuguesa, especialmente em contraste com a tradição pesada que ainda permeia o sistema educacional. Para Agustina, os professores precisam de espaço de pensamento, livre das preocupações logísticas e da burocratização do trabalho que frequentemente os distraem do foco principal: o ensino e a aprendizagem.

A professora Agustina defende a necessidade de uma abordagem de avaliação centrada na tomada de decisões justas e consistentes, mesmo com as pressões externas. No âmbito da avaliação de desempenho, destaca uma experiência pessoal como avaliadora onde teve a oportunidade de constatar a importância do reconhecimento e do apoio entre colegas de profissão, mesmo quando não há estruturas formais de avaliação. Para a professora, era uma oportunidade de retribuir o apoio e a orientação que ela mesma havia recebido ao longo de sua carreira.

A sua jornada profissional como professora, com início em 1985, foi marcada por um profundo envolvimento com a educação, influenciada pela sua experiência na política local e pela sua paixão pela comunicação. Essa combinação de experiências moldou a sua abordagem à educação e o seu compromisso em fazer a diferença na vida dos seus alunos e colegas.

A professora Agustina assume-se como uma «professora responsável», que estabelece uma conexão profunda com o desenvolvimento intelectual e emocional dos alunos. Para isso centra o seu trabalho na criação de redes de comunicação natural na sala de aula, onde os alunos se sintam parte de um grupo coeso e envolvido. Essa abordagem colaborativa não apenas promove o desenvolvimento intelectual dos alunos, mas também os prepara para assumir responsabilidades e desafios no mundo além da sala de aula. Além disso, a professora manifesta a sua visão inclusiva da educação, destacando a importância de acolher alunos com diferentes habilidades e necessidades, enfatizando a importância de uma abordagem personalizada e centrada no aluno.

Como provedora do aluno numa prisão feminina, Agustina desenvolveu um projeto de leitura com as mulheres detidas, estabelecendo uma ponte entre a instituição prisional e outras entidades culturais. Com base nesta experiência ela destaca a importância de discernir entre o essencial e o acessório na vida e na educação. Através dessas experiências, a professora demonstrou o seu compromisso com a promoção da igualdade de oportunidades na educação e a sua crença na capacidade de cada aluno de alcançar o seu pleno potencial, independentemente das suas circunstâncias individuais.

A trajetória pessoal e profissional da professora Agustina foi fortemente marcada pela influência familiar e pelo envolvimento político. Considera que o grande momento de viragem na sua trajetória profissional de professora se deu quando começou a lecionar à noite para uma turma com alunos muito diver-

sificados. Diante de alunos cansados e desmotivados, adotou uma abordagem inovadora, prometendo ensinar tudo na sala de aula, sem estudo ou trabalho em casa. Essa mudança revolucionou a sua maneira de ensinar, o que a levou a criar um ambiente de aprendizagem colaborativo e participativo, onde os alunos estavam ativamente comprometidos no processo educacional.

Agustina acredita fortemente no poder da escola pública, mas de uma escola comprometida com o verdadeiro propósito da educação e que resiste à transformação da educação num serviço comercializado. Por outro lado, tem consciência das pressões que a escola sofre atualmente, decorrentes de várias frentes. Ela refere como, ao longo dos anos, as transformações na estrutura familiar dos alunos afetaram a sua dinâmica e a sua interação dentro da sala de aula. Entende que essa mudança na dinâmica estudantil, combinada com a pressão crescente dos pais para que seus filhos alcancem resultados acadêmicos excelentes, colocou uma carga adicional sobre os alunos, levando muitos deles a um estado de exaustão. Ao mesmo tempo, os pais, cada vez mais preocupados com o sucesso acadêmico dos filhos, pressionam as escolas e os professores para garantirem que eles alcancem as notas mais altas.

A história da professora Agustina reflete não apenas a sua paixão pela arte de ensinar, mas também o seu profundo entendimento do papel transformador que a educação desempenha na vida de cada aluno.

AMADEU: «UM TIPO VIRADO PARA A FRENTE»

LUCIANA JOANA

Amadeu dedicou a sua vida profissional ao ensino da Educação Física, tendo desempenhado diferentes papéis ao longo da sua carreira. Além de professor, foi treinador e orientador de estágio, deixando uma marca significativa tanto na formação de jovens atletas como no desenvolvimento de futuros docentes. O seu percurso foi marcado pelo compromisso com a valorização da disciplina de Educação Física, pela busca constante de conhecimento e pela vontade de proporcionar aos alunos experiências enriquecedoras dentro e fora do espaço escolar.

A influência familiar esteve sempre muito presente na escolha do seu futuro profissional. O pai, funcionário de tribunal, incentivava-o a seguir Direito, uma carreira respeitada e com um futuro estável. No entanto, Amadeu nunca se imaginou fechado num gabinete, entre papéis e burocracias. A vontade de se sentir livre, de estar em movimento, levou-o a escolher outro caminho. Durante umas férias na Figueira da Foz, ao olhar para as possibilidades de cursos, deparou-se com o Instituto Nacional de Educação Física. A escolha fez-se num instante: «É mesmo isto que eu quero». Mantendo sempre um leque de opções em aberto, conciliou uma formação de letras com disciplinas científicas que lhe permitiram ingressar no curso que realmente desejava.

O início da carreira docente não foi fácil. Depois de concluir o bacharelato, em Lisboa, mudou-se para o Porto, motivado pela paixão pelo voleibol e pela possibilidade de iniciar uma vida profissional. Aconselhado por um professor, integrou um clube desportivo e conseguiu um primeiro emprego como docente numa instituição privada. Pouco depois, candidatou-se ao ensino público e foi colocado numa escola próxima do local onde estudava, o que lhe permitiu equilibrar a formação com a docência.

Amadeu reconhece a existência de diferentes fases ao longo da sua carreira. Recorda que, quando começou, a Educação Física ainda não era plenamente reconhecida como uma disciplina estruturada. Havia uma necessidade constante de negociação com os alunos para que a prática fosse aceite e valorizada. Era um tempo em que a cultura institucional da disciplina estava pouco enraizada e os professores precisavam de conquistar o espaço dentro da escola. Só anos mais tarde, quando começou a trabalhar com turmas que optavam pelo desporto, é que reconheceu um lugar mais sólido da disciplina. Nesses anos, como nos relata, foi necessário aprofundar conhecimentos, adaptar conteúdos e encontrar novas formas de ensinar.

Amadeu assinala a transição do modelo de gestão escolar como um dos momentos mais marcantes da sua carreira. Um marco que separa o lugar central que, à época, era ocupado pelos professores, com capacidade para tomar decisões, num processo verdadeiramente democrático, para um lugar secundário dentro da organização educativa. De acordo com o professor, este momento inicia a vivência de um clima de imposições e de perda de autonomia docente. Paralelamente, assistiu a uma «pulverização» dos modelos de formação, o que, na sua opinião, resultou numa perda da identidade e da cultura da educação física.

A trajetória profissional de Amadeu não se limitou à sala de aula e ao pavilhão desportivo. Ao longo dos anos, desempenhou vários cargos na escola, embora nunca tenha ambicionado ocupar posições de direção. Foi coordenador, diretor de instalações e diretor de turma. Encarou sempre estas funções como compromissos necessários, embora sem grande entusiasmo. Para o professor, a essência do ensino, aquilo que gostava de fazer, estava na sala de aula e na relação direta com os alunos.

No papel de orientador de estágio, encontrou uma das funções que mais prazer lhe deu. Não se via como um especialista em supervisão, mas foi aprendendo a orientar e a inspirar os futuros professores. Trabalhar com estagiários motivados e dedicados tornou essa experiência enriquecedora e gratificante.

Com o avanço das tecnologias, Amadeu viu mudanças significativas na escola e na profissão docente. Reconhece que as novas ferramentas digitais podem ser uma grande mais-valia para a Educação Física, permitindo *feedback* imediato e a monitorização detalhada dos alunos. No entanto, também é crítico em relação ao uso destas ferramentas, apontando para os perigos do isolamento dos professores e a transformação de muitos processos educativos em meros atos burocráticos.

Ao longo da sua vida profissional, Amadeu enfrentou desafios e momentos de superação. Um dos maiores foi a necessidade de dominar todas as áreas da Educação Física, desde a ginástica ao atletismo, passando por tantas outras modalidades. Nos primeiros anos, dedicava-se a estudar intensamente cada conteúdo.

Com o tempo e a experiência, veio também uma maior confiança e a aceitação das limitações que colmatava com a colaboração e a parceria que estabelecia com colegas especializados nessas áreas: «Sem maturidade qualquer problema é uma ameaça e isso não é mais do que a nossa insegurança».

Na sua visão, ser professor era desafiar os alunos, levá-los além das suas próprias expectativas e abrir-lhes caminhos. Com o tempo, percebeu que a rigidez inicial foi dando lugar a uma abordagem mais dialogante e compreensiva. No início, via os alunos como adversários a conquistar. Mais tarde, passou a vê-los como parceiros num processo de construção conjunta do conhecimento.

Agora, a poucos anos da reforma, Amadeu olha para o passado sem arrependimentos e continua focado naquilo que ainda pode fazer e melhorar. A Educação Física foi o motor da visão ampla e rica que agora tem sobre o comportamento humano, algo que, como nos diz, nenhuma outra disciplina lhe poderia ter dado. Embora considere que a formação inicial dos professores de Educação Física ainda tenha lacunas, a experiência ensinou-lhe a integrar conhecimentos e a perceber que cada aprendizagem está inserida num contexto maior. Aos novos professores que estão a entrar na profissão, deixa um conselho simples, mas profundo: não basta dizer que o ensino é holístico, é preciso praticá-lo de forma integrada. Ser professor não é apenas transmitir conteúdos, mas sim desafiar, inspirar e transformar vidas. No final, é isso que realmente fica na memória dos alunos.

AMÁLIA: OS ALUNOS COMO COMPAGNON DE ROUTE

AMÉLIA LOPES

Amália ia para Economia e gostava muito de Matemática. Mas, na altura, tinha que fazer serviço cívico obrigatório. Fez o serviço cívico numa escola primária e ficou encantada. Por razões de sentimento e políticas (sabia da experiência pedagógica nos Magistérios Primários através de uma amiga), acabou por ingressar no Magistério Primário. Gostou bastante do curso, aprendeu muito. A primeira turma com que trabalhou foi marcante para ela. Foi numa escola de área aberta em Penafiel. A escola, por influência de professoras, usava algumas das técnicas e atividades da pedagogia Freinet. Lembra-se também da «festa do carneirinho». Cada turma desfilava na aldeia com um carneirinho bem lavado e adornado.

Esteve seis anos no Ensino Primário. Sentiu cedo que o Ensino Primário, por razões diversas, não era intelectualmente estimulante. O que mais pesou foram as colegas. Pelas crianças, ficaria – sempre trabalhou com turmas fraquitas, mas sempre com afinco. Quis continuar a estudar e, como não tinha Biologia para poder entrar em Psicologia, escolheu Filosofia.

Quando iniciou no Ensino Secundário, teve que estudar muito. Lembra-se que teve que dar Galileu durante vários meses quando na universidade só tinha ouvido falar dele 15 minutos. O Secundário era diferente. Tinha que se trabalhar muito pessoalmente na preparação das aulas, mas também havia muita colaboração entre colegas e todas juntas conseguiam ultrapassar as dificuldades.

Esteve 35 anos no Ensino Secundário. Trabalhou em muitas escolas. A primeira foi a de Vila Pouca de Aguiar no ano em que nasceu o filho (1986/1987). Depois de Ermesinde, esteve três anos na Régua, onde efetivou. Gostou muito dessa escola. A direção era excelente, os colegas excelentes e os alunos também, tal como os pais. Ficou surpreendida pela sua motivação e interesse. Teve alunos e alunas excelentes nessa escola. No início do ano faltavam muito, porque iam

trabalhar para as vindimas. Trabalhou depois 5 anos numa escola no Porto também excelente, onde teve experiência também com o ensino profissionalizante. Esteve depois noutra escola de que não gostou: considera que a forma como uma direção se relaciona com os professores e como os professores consideram os alunos marca o ambiente da escola; havia também uma diferenciação grande entre os professores novos e os antigos na escola. Depois entrou na escola em Matosinhos onde esteve 21 anos até se reformar.

Gostou sobretudo de dar aulas, embora tenha feito de tudo na escola, menos ser da direção. Mas considera que fazer de tudo é inerente à função docente, sobretudo estando-se muitos anos na mesma escola. Do trabalho com os alunos tem recordações especiais: a rota dos povos (de angariação de fundos para uma ONG) e a venda por um euro de sapatos devolvidos com defeito e criativamente adornados pelos alunos. Tudo por iniciativa deles. Recorda o Jornal de Parede «O Moscardo» a lembrar Sócrates – «Eu quero ser uma espécie de moscardo que azucrina a paciência» – e muitas outras atividades, como por exemplo as aulas de final de ano sobre o sentido da existência, em que professores e alunos deviam falar sobre o que faziam e eram, para além do que se sabia na escola, ou de aspetos da sua vida fundamentais.

Considera que a relação dos pais com a escola, assim como dos alunos mudou para melhor, embora crie mais exigências. A abertura da escola aos pais é importante e melhorou a escola, ainda que alguns pais não saibam ainda qual é o seu lugar. Sobre os alunos, considera que eles são excelentes, não pioraram em relação ao passado, antes pelo contrário. São mais assertivos e livres, e isso, mais uma vez, cria mais exigências, mas é bom. O ensino também melhorou muito. É muito menos expositivo.

O Ministério de Maria de Lurdes Rodrigues alterou completamente a relação dos professores com a profissão. O Ministério dela continuou com outros que se seguiram, mas com pequenas alterações e sem greves. Os problemas criados, nomeadamente com a avaliação do desempenho, continuam, não estão resolvidos. Os professores estão revoltados, embora seja uma «revolta silenciosa». Criou-se uma imagem dos professores como «calaceiros». A burocracia é inevitável (alguma tem que existir), mas a que existe é demasiada e baseada na desconfiança no professor. A fala de professores tem aqui a sua principal origem.

AMANDA: ENTRE A MISSÃO E O DESGASTE – REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE E A ESCOLA PÚBLICA

JULIANA DIÓGENES-LIMA

A poucos anos da reforma, Amanda afirma com convicção que, se pudesse voltar ao passado e escolher uma profissão novamente, não optaria pela docência. O motivo? Sente que a essência da profissão mudou e que, atualmente, falta respeito em relação aos professores. Para Amanda, ser docente é quase como uma missão, mas a docência é uma profissão que precisa de ser valorizada – o que, nas últimas décadas, diz expressando frustração, deixou de acontecer. Isso não significa, porém, que nunca tenha sentido realização na escola. Pelo contrário: já viveu momentos de plena satisfação, especialmente quando vê os alunos crescerem e alcançarem voos mais altos. Hoje, porém, lamenta não encontrar sentido no trabalho que desempenha.

A docência nunca foi a sua primeira opção ou um sonho de infância: «Nunca pensei: ‘Vou ser professora’. Aconteceu». Para a docente das áreas de Inglês e de Educação Especial, especialmente no 3.º Ciclo e no Ensino Secundário, ser professora vai além de ter um curso superior ou realizar um estágio profissional. São necessárias muitas qualidades pessoais, como equilíbrio, serenidade e maturidade – características que, segundo ela, nem todos têm. No entanto, Amanda sente que a profissão a consumiu completamente, sobretudo pela falta de respeito que marca o quotidiano docente: «Isto da profissão de professor gasta-nos, tira-nos a energia, tira-nos a força, tira-nos a vontade... Isto de ser todos os dias humilhado», desabafa.

No início da carreira, Amanda tinha planos de seguir na área empresarial. Formou-se em Contabilidade e Administração, onde começou a dar explicações aos colegas, ainda sem perceber que já «namorava» com a docência. Também participou de atividades voluntárias, não por exigência curricular, mas porque gostava. As circunstâncias acabaram por conduzi-la à carreira docente logo nos primeiros anos de trabalho. No começo, com 23 anos, baixa e magra, sentiu

algum estranhamento por parte de alunos com idades semelhantes à sua. Apesar disso, foi bem recebida pelos colegas na primeira escola secundária em que lecionou, composta maioritariamente por profissionais de áreas como Direito e Engenharia, que, na época, também não possuíam formação específica para serem professores – «Só mais tarde, depois de alguns anos de serviço, nos candidatávamos para fazer estágio e profissionalização. Mas, até lá, aprendíamos basicamente sozinhos, com a ajuda dos colegas e na interação nas escolas».

Após um ano na primeira escola, Amanda foi para um externato, experiência que recorda como um grande desafio. Os alunos do externato, com dificuldades no ensino público, tornavam ainda menor a diferença de idade entre ela e os estudantes. Apesar disso, adaptou-se bem e lamentou precisar de sair para fazer o estágio profissionalizante. Mais tarde, concorreu para o ensino público e foi trabalhar na região de Coimbra, adquirindo o vínculo que considera uma aposta certa: «Arrisquei. Concorri ao país todo e fiquei vinculada». Depois do estágio, voltou ao norte do país, onde lecionou em várias escolas do Ensino Básico e Secundário. Foi numa dessas escolas que uma colega, ao deixar o cargo, indicou Amanda para a área de Educação Especial, por acreditar que ela tinha o perfil adequado.

Ao longo da carreira, Amanda também foi convidada a ocupar cargos administrativos, incluindo a direção escolar, convite que recusou por não se sentir confortável em ser «intrusiva» em relação ao trabalho dos colegas. Para ela, várias escolas marcaram o seu percurso, muitas vezes de forma negativa: alunos com poucas vivências e referências culturais, refletidas na forma de falar, de se vestir-se e de ouvir música; a criação da figura do diretor com poderes que considera excessivos; a obrigação de avaliar colegas; mudança para os agrupamentos escolares; falta de recursos; e a intromissão exagerada dos pais. Esses episódios, na visão de Amanda, explicam a degradação da escola pública, que, para ela, segue um modelo que deve ser repensado urgentemente. Amanda demonstra profunda preocupação com o futuro da escola pública. Para ela, a escola deveria preparar os alunos para a vida, mas, no formato atual, parece estar à beira de um colapso.

AMÉLIO: A EXPERIÊNCIA DE APRENDER AO LADO DE OUTROS PROFESSORES E A OPORTUNIDADE DE ESTUDAR NA BOSTON UNIVERSITY

RITA TAVARES DE SOUSA

Amélio, um professor do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, não tinha na carreira de professor a sua primeira opção profissional. Quando ainda era adolescente, o destino parecia claro: queria seguir a carreira militar. Por isso entrou na Academia Militar mas, durante o primeiro ano, começou a questionar se aquele era o caminho certo. O regime fascista que ainda se vivia na altura e a guerra colonial, com os seus ecos de tensão e incertezas, fizeram-no refletir sobre as suas escolhas. Foi nesse momento de transição que Amélio tomou a decisão de mudar o rumo da sua vida. Lembrava-se de um exame de admissão para o curso de Biologia que tinha feito anteriormente. Embora o curso fosse inicialmente pensado para a área científica, ele percebeu que, com o bacharelato, poderia seguir a carreira de professor. Matriculou-se, então, na Universidade de Coimbra. O ramo educacional do curso era ainda recente, não sendo bem visto por alguns colegas e professores mais experientes que acreditavam que Amélio não teria a mesma formação científica que os outros. Mas Amélio estava decidido a provar o contrário. Preparava as aulas com afinco, estudando e empenhando-se para se tornar o melhor professor possível.

Em 1976, ainda sem ter terminado o curso e de forma improvável, entrou na profissão. Foi convidado a substituir uma professora em licença de maternidade, e nuns pavilhões improvisados, em madeira, teve o seu primeiro contacto com a profissão. Apesar das condições precárias, recorda essa experiência com carinho, destacando a relação que estabeleceu com os alunos. Nos anos seguintes, esteve em várias escolas, procurando sempre o melhor para os alunos. Ao longo da sua carreira, passou por diversos cargos nomeadamente o de Diretor, mas sempre com o objetivo de melhorar a vida dos seus alunos e a qualidade do ensino.

Quando surgiu a hipótese de fazer um mestrado em Ciências da Educação, viu isso como uma oportunidade de excelência para o seu desenvolvimento profissional. A experiência de aprender ao lado de outros professores e a oportunidade de estudar na Boston University foi algo que ampliou as suas perspectivas. Foi também um momento de reflexão em torno do sistema educativo, das suas transformações, e do seu papel enquanto professor.

Amélio também teve a experiência de trabalhar no Ensino Superior numa cidade do interior norte de Portugal. Apesar das dificuldades na adaptação – «No interior é muito diferente, uma cidade do interior é muito diferente de uma cidade do litoral a que eu estava habituado; é outro mundo, é outro Portugal» – acabou por se estabelecer e a cidade do interior acabou por ser o seu lar durante 14 anos, onde casou e constituiu família. Após esses anos, e de regresso à sua cidade natal, Amélio volta também ao Ensino Secundário. O impacto foi grande: a nova realidade das escolas, com turmas maiores, mais alunos desmotivados e um sistema que parecia, de forma geral, mais impessoal. O choque com o comportamento dos alunos e com a realidade que se vivia nas escolas, agora mais voltadas para o trabalho burocrático e para a avaliação, foi um dos momentos mais difíceis na sua carreira.

Em 2013, já com muitos anos de experiência, Amélio tomou a decisão de se reformar, com a sensação de missão cumprida. Para Amélio, o sistema educativo tinha sofrido mudanças profundas, e sentia que, embora ainda tivesse paixão pelo ensino, as condições não o motivavam a continuar. Embora reformado, Amélio continua a olhar para o seu percurso com carinho, recordando as turmas com as quais teve o privilégio de trabalhar e os alunos que, de alguma forma, marcaram o seu caminho.

AURORA: UM EXEMPLO DE COMPROMISSO E PAIXÃO

LUCIANA JOANA

Aurora é o rosto do compromisso e da paixão pelo ensino. É a professora que não consegue separar as exigências profissionais das demandas da vida pessoal. A sua abordagem vai para além do papel de educadora, demonstrando um interesse genuíno no crescimento pessoal e na felicidade dos seus alunos.

Não sabe se foi o acaso, mas a vontade e gosto por ensinar sempre fizeram parte de si. Nascida numa freguesia de Guimarães, recorda com saudade os tempos em que, em aluna, substituí a professora primária e ficava a tomar conta da sala «[...] a corrigir os trabalhos de casa, a mandar trabalhos para o quadro e não sei que mais [...]»; os tempos em que, em aluna, ajudava outros colegas a prepararem-se para o exame da 4.^a classe; os tempos em que, ainda aluna, ensinava Inglês, Matemática e História ao irmão mais novo. Talvez não tivesse sido o acaso a levarem Aurora por este caminho, tornando-se na professora apaixonada e comprometida que mostrou ser ao longo de toda a sua carreira profissional.

Começamos pelo princípio. É na Faculdade de Economia do Porto que Aurora inicia o seu percurso académico. Longe de imaginar que o seu caminho se cruzaria com o mundo da educação, Aurora frequenta o curso de economia quando o então namorado, militar, é mobilizado para Moçambique e a pede em casamento. Não fazia parte dos planos de Aurora casar antes de terminar o curso nem, tampouco, sair do país. «Ele é doido! Quer dizer, nunca me passou pela cabeça. Para mim o curso estava em primeiro lugar». Mas a insistência do namorado e as condições que lhe apresentava despertaram o seu interesse. Iria para Moçambique dar aulas – «ele sabia que eu gostava de dar aulas» – e a proposta vinha com tudo preparado: já tinha «casa, frigorífico e escola». Casou e foi.

É em Moçambique que tem o primeiro contacto com a profissão que decidiu escolher para toda a vida. Ao longo de 2 anos (1972-1974) é professora de várias

disciplinas – «Em Moçambique aquilo era por nossa conta. Nós eramos os reis lá! Ninguém se metia connosco! Nem pensar!». Após a revolução de abril de 74, Aurora regressa a Portugal na condição de professora provisória pois ainda não tinha terminado o curso que tinha trocado pelo casamento e a experiência em Moçambique. Foi com o apoio da sogra e com muita dedicação e resiliência que o terminou e se decidiu a, definitivamente, seguir a vida de professora que, embora economicamente menos aliciante que a que poderia ter como economista, era a que a realizava pessoal e profissionalmente.

Os primeiros anos foram de alguma instabilidade e de muita exigência. Conciliar os horários pouco compatíveis com o ideal de uma mãe e esposa presentes geravam na professora níveis de stress e ansiedade muito altos que a faziam recordar os tempos em que, enquanto finalista do curso de economia, tinha tido um aborto: «O médico disse que era uma questão nervosa, fiz montes de exames, gastei rios de dinheiro e o médico chegou à conclusão de que fisicamente, fisiologicamente estava tudo bem, era uma questão mental».

Aurora não é uma professora de floreados, como nos diz, mas isso não faz dela uma colega menos querida por todos. Na escola era a «Aurorinha» que cedo foi convidada para partilhar a direção da escola, o que diz ter-lhe dado uma ideia mais ampla e profunda daquilo que é uma escola. Adotando uma abordagem que vai para além do papel de educadora, a vida pessoal de Aurora entrelaça-se com a sua carreira profissional. Demonstra um interesse genuíno no crescimento pessoal e na felicidade de cada aluno, tornando-se evidente o seu compromisso em superar desafios e lidar com situações delicadas que os envolvem. Desde lidar com dificuldades académicas até questões familiares e abusos, Aurora demonstra uma sensibilidade e uma atitude pró-ativa em ajudar os alunos a lidar com esses obstáculos.

A sua atitude em relação ao ensino vai para além da transmissão de conhecimento. Aurora tem como valores base a solidariedade, a união e a fraternidade. Reconhecendo o papel fundamental da escola não apenas no desenvolvimento intelectual, mas também na formação moral e ética dos alunos, a professora apresenta-nos uma visão abrangente do ensino destacando a responsabilidade dos educadores em moldar não apenas mentes, mas também modos de ser. Crítica em relação à parca participação e envolvimento de alguns pais, destaca a importância de uma parceria eficaz entre pais e professores para o sucesso educacional dos alunos.

A mestria pedagógica e o seu compromisso em garantir que cada aluno tenha a oportunidade de entender e aplicar o que aprendeu são evidentes ao longo do seu trajeto profissional. Não lhe interessam os manuais, não lhe interessa que os alunos decorem ideias e conteúdos abstratos. Todo o trabalho da professora

tem como finalidade a aplicabilidade na vida real, a profunda compreensão e integração.

Aurora é, também, a professora que permanece ligada aos seus alunos mesmo após a reforma, que adiou ao máximo. Recorda-se com carinho do nome de cada um e do lugar que ocupavam na sala, refletindo um vínculo especial que vai para além do ambiente escolar e ainda sonha muito com os dias da escola, as correrias de sala para sala, os alunos e os colegas.

A trajetória profissional e a história de vida de Aurora são caracterizadas por uma dedicação apaixonada ao ensino e ao bem-estar dos alunos. A sua abordagem compassiva, o seu compromisso com os valores morais e a sua capacidade de estabelecer conexões profundas com os outros destacam-na como uma educadora inspiradora e impactante. A sua história é um testemunho do poder transformador da educação e da profunda influência que um professor dedicado pode ter na vida dos alunos.

CAETANA: PROFESSORA HÁ SEIS DÉCADAS, DOS MENINOS DA RUA AOS SENIORES

JULIANA DIÓGENES-LIMA

Desde miúda, Caetana gostava de ajudar os vizinhos a fazer trabalhos e a dar explicações. Era por volta da década de 1960 e, naquela altura, chegou a ajudar também na alfabetização de trabalhadores de uma fábrica de máquinas de escrever, num período de sucessivas greves. Mesmo reformada, após mais de quatro décadas de ensino formal, não parou de se apaixonar pelo ensino: aos quase 70 anos, voluntariou-se para ajudar meninos de uma escola próxima, ajudou filhos de conhecidos e até montou um projeto para seniores em parceria com uma Junta de Freguesia. Formalmente, começou a dar aulas em 1970, no ensino privado, tendo ingressado no ensino público cinco anos depois. De 1989 a 2012, permaneceu na mesma escola pública na Grande Lisboa até se reformar, aos 60 anos. Da área de Geografia, foi professora do Ensino Secundário a maior parte do tempo, embora tenha iniciado o percurso docente como auxiliar no ensino primário. Já no começo da trajetória profissional, a professora procurava, intencionalmente, estabelecer «relações pedagógicas completamente diferentes». No contexto do ensino primário, isso significava, por exemplo, organizar visitas de estudo a castelos e dar aulas de andebol aos sábados.

Caetana é do tipo de professora que se dedica apaixonadamente aos projetos com potencial para alargar os horizontes dos alunos. Tem, inclusive, posicionamentos que para muitos podem ser considerados controversos: defende, por exemplo, que no contexto escolar alguns projetos podem ser até mais importantes do que as aulas convencionais. Ao longo do percurso profissional, foi buscar a outros países – sobretudo europeus, como França, Finlândia e Dinamarca – inspiração para projetos inovadores. É o caso do Eco Escolas e do Jovens Repórteres. Por entender que os seus alunos deveriam adquirir conhecimentos sobre outros modos de viver e fazer, e também por considerar que o sistema educativo portu-

guês falhava em oferecer o que ela julgava importante, esforçou-se para liderar, anualmente, intercâmbios. Ela acredita que as trocas multiculturais realizadas nas experiências internacionais foram muito importantes para a aprendizagem de seus alunos, mas também para si mesma.

A dimensão educativa esteve sempre presente no que ela fazia, mesmo quando não estava na escola. Exemplo disso é que Caetana, que sempre gostou de viajar – e também chegou a fazer diversas viagens com os pais quando miúda –, retornava determinada a transmitir nas suas aulas de Geografia os conhecimentos que tinha adquirido nas andanças. Também fez formações ao longo do percurso profissional – antes mesmo de esta ser uma prática incentivada e associada aos escalões para progredir na carreira docente. Caetana sentia a necessidade de aprender e também de criar pontes com atores externos à escola, como as universidades, a fim de poder transmitir o conhecimento mais atualizado possível em sala de aula.

A bagagem rica de histórias que ela levava para os seus alunos também era influenciada pelo seu percurso de vida fortemente marcado pelo 25 de Abril. Caetana iniciou a Faculdade de Ciências de Lisboa em 1972, mas foi suspensa com um grupo de colegas naquele mesmo ano, na sequência do assassinato pela polícia política, do seu colega Ribeiro Santos. Só pode voltar depois do 25 de Abril, tendo terminado o curso em 1978. Até hoje ela procura explicações sobre os motivos para a suspensão, já que não tinha ligação com nenhum partido político e também não integrava a lista da associação de estudantes – era apenas uma colaboradora. Nesta fase, teve apoio de professores da universidade, que se encontravam com os alunos suspensos em cafés fora da faculdade para lhes passarem apontamentos a fim de poderem acompanhar o conteúdo que lecionavam. Assim, pessoal e profissionalmente, o 25 de Abril é descrito por ela como um momento politicamente importante: «Às vezes, ouve-se dizer que Portugal nunca teve fascismo. Só quem não sofreu os apertões dos gorilas, que não sofreu castigos na faculdade, quem não sofreu com a PIDE é que pode dizer que nunca houve fascismo».

Talvez por ter sentido a liberdade cerceada, Caetana expressa-se sem pudores sobre diversos aspetos sociais e políticos. Gosta de dizer que não se cala, nunca. Inclusivamente, sempre incentivou os alunos a lutarem pelos seus direitos, tendo chegado a alinhar com eles pela defesa dos direitos dos estudantes, «mesmo nalgumas loucuras, mas que eu acho que devem ser feitas», reforça. Frontalmente crítica do sistema educativo português – o qual considera «caótico» e que tem retrocedido desde os anos 1990 a «níveis miseráveis» –, lista como principais problemas a falta de professores, a proibição de visitas de estudos e o «provincianismo» de alguns envolvidos na produção de políticas educativas.

Além disso, indica como aspeto de que menos gosta na profissão a obrigatoriedade da classificação de alunos. Caetana reformou-se aos 60 anos por impaciência em relação ao que considera as «chatices» incontornáveis da escola: frustrações com o Ministério da Educação, com secretários de Estado, com a direção da escola... Com todos, menos com os alunos. Aliás, para ela, a escola detém uma força política fundamental na sociedade e deve incentivar o espírito de decisão e autonomia de crianças e jovens: «Os alunos sempre foram os grandes motores e deverão ser os grandes motores das escolas. É preciso confiar neles».

CAMILA: «PROFESSORA,
EU ACHAVA QUE ERA
BURRO, MAS AFINAL
NÃO SOU»

JULIANA DIÓGENES-LIMA

Professora de Português e de e Francês do 3.º Ciclo e Ensino Secundário, Camila nasceu numa família com forte inclinação para as ciências. Recorda a influência da sua infância marcada por livros, presentes que continuam a ser o seu maior tesouro. Seguiu inicialmente o percurso previsto, ingressando no curso de Física. Contudo, uma inesperada afinidade com a Literatura e as Letras levou-a a mudar radicalmente de rumo. Começou a lecionar ainda enquanto concluía a licenciatura em Filologia Românica. Corria o ano de 1971. Na altura, bastava o bacharelato para iniciar a docência, e Camila equilibrou a carga das aulas com os estudos na Faculdade de Letras.

Mais tarde fez estágio: «Aprendi bastante no meu ano de estágio, até porque tive orientadores muito bons. Mas, na realidade, a pessoa aprende é com a prática». O primeiro ano de ensino, aos 20 anos, foi colocada numa escola técnica exclusivamente masculina, enfrentando a resistência inicial dos alunos. Porém, sente que, no final, conquistou o respeito da turma e criou laços sólidos. Recorda que foi muito acarinhada e bem acolhida pelos colegas mais velhos – muitos deles, antigos professores seus.

Camila sente-se afortunada por gostar da carreira que escolheu. Recorda com satisfação a relação que construiu com os alunos: «Acho que, para se conseguir ser um bom professor, como em qualquer profissão, é preciso gostar muito do que se faz e dos destinatários». Guarda num lugar especial da memória o caso de uma turma em particular. Na escola onde trabalhava, no Porto, havia um grupo de alunos repetentes por três vezes no sétimo ano. Camila e a equipa pedagógica solicitaram à direção regional a criação de uma turma específica para eles. O objetivo era separá-los dos estudantes da faixa etária habitual e proporcionar-lhes um trabalho pedagógico diferenciado. Com esforço e dedicação, conseguiu mobilizar o corpo docente, com alguns professores a voluntariarem-se para

lecionar a turma. Ela própria assumiu a disciplina de Português, liderando um trabalho que produziu resultados notáveis. Sob a orientação de Camila, a turma progrediu até ao nono ano sem que nenhum dos alunos reprovasse novamente. Um caso particularmente marcante foi o de um jovem com dificuldades significativas que, no início do ano, obteve apenas 8% no primeiro teste de Português, mas terminou com cerca de 70%. Na última aula, após a avaliação final, o rapaz emocionou-se, levantou-se e pediu para a abraçar. Camila consentiu, e ele disse, entre lágrimas: «Professora, eu achava que era burro, mas afinal não sou».

Ao longo da carreira, acumulou funções como diretora de turma, cargo que adorava, especialmente pela interação com os pais, e orientadora de estágio. Sobre este último, recorda o desconforto que sentia perante a falta de conhecimentos básicos de alguns estagiários: «Tive uma estagiária que, no meio de uma aula, veio perguntar-me se uma palavra que era um verbo era um substantivo ou um adjetivo. Claro que na altura disse-lhe para não fazer figura triste e, depois, preguei-lhe um sermão». Na sua trajetória, destaca as mudanças metodológicas no ensino, sobretudo no Francês, e o impacto das alterações curriculares, como o retorno dos conteúdos literários no exame de Português. Para a professora, a compreensão dos conceitos gramaticais é essencial para a aprendizagem em contraste com a memorização mecânica.

Sem hesitar, Camila afirma que o mais importante na sua carreira foi a relação desenvolvida com os alunos. A preparação dos conteúdos ocupava o segundo lugar, ainda que fosse fundamental. Para evitar a repetição constante – que não apenas cansava os alunos, mas também a própria professora –, adaptava-se às características e necessidades de cada turma, renovando abordagens e materiais.

Entre os desafios vividos nas mudanças na gestão escolar, salienta a transição para órgãos unipessoais e os conflitos gerados entre colegas. Mostra uma particular admiração pelos professores do 1.º Ciclo, que, segundo ela, estabelecem as bases da aprendizagem. Define-se como uma educadora competente, apaixonada e tolerante, com humor nos dias bons e uma postura acolhedora, embora desaprovasse situações de rivalidade.

Fora do contexto escolar, teve um breve período na academia como monitora de Linguística. Apesar das expectativas de seguir uma carreira universitária, as instabilidades e disputas políticas do período pós-25 de Abril afastaram-na desse meio. Preferiu a sala de aula no Ensino Secundário, onde encontrou a sua verdadeira vocação. Por isso, a preferência em lecionar alunos do Ensino Secundário, valorizando as discussões aprofundadas e a maturidade intelectual dos jovens, especialmente em Literatura Portuguesa.

A sua trajetória foi marcada por uma contínua busca de formação, especialmente em línguas, psicologia e, mais tarde, tecnologias. Superou desafios ao adaptar-se às mudanças tecnológicas na sala de aula, utilizando computadores para enriquecer o ensino de Francês e lidando com o impacto dos telemóveis na atenção dos alunos. Momentos marcantes incluíram o apoio a estudantes em situações adversas, como um jovem que superou barreiras familiares para se tornar arquiteto graças à perseverança da mãe e ao diálogo aberto na escola.

Encerrou a carreira em 2008, após quase 37 anos dedicados à educação. A carga burocrática foi o principal motivo para a sua aposentação antecipada: «Passava-se mais tempo na escola a tratar dessas coisas ou supostamente a dar apoio a alunos que nem sempre apareciam porque não era obrigatório, do que propriamente a fazer aquilo de que a maior parte dos professores gosta: dar aulas». Embora tenha abraçado a reforma mais cedo, sente orgulho do legado que deixou: gerações de alunos inspirados pelo seu amor pelas Letras.

CATARINA: UMA PROFESSORA DE FILOSOFIA COMPROMETIDA COM O EXERCÍCIO DO PENSAMENTO CRÍTICO EM SALA DE AULA

JULIANA DIÓGENES-LIMA

Estudar era um privilégio raro de que Catarina, quando criança, pôde usufruir. Tendo crescido na Área Metropolitana do Porto, recorda que, entre os colegas de turma, apenas ela e uma prima continuaram a estudar após a quarta classe, numa época em que o Ensino Secundário não era acessível a muitos. Com professores que considera inspiradores, sente que foi moldada pelas experiências que teve no percurso escolar. Primeiro, foi conquistada pela História, graças à forma envolvente como uma professora a ensinava, mostrando-lhe as causas e as consequências dos eventos humanos. Mais tarde, influenciada por outra docente, decidiu ingressar em filosofia. Naquela época, a filosofia incluía também psicologia, e acabou por lecionar ambas as disciplinas ao longo da carreira.

Catarina começou a sua carreira de professora num cenário desafiante, marcado por deslocações extenuantes e condições de trabalho precárias. Durante o estágio em Braga, sentiu-se bem orientada, tendo aprendido não apenas a ensinar, mas também a cativar os alunos e a transmitir-lhes a paixão pelo conhecimento. Ao concluir o curso, iniciou a sua trajetória no ensino pelo Ciclo Preparatório, mas logo percebeu que não era essa a sua vocação. Posteriormente, colocada a cerca de 200 quilómetros de casa, viu-se obrigada a fazer ajustes constantes para lidar com o elevado custo de vida e a falta de apoios financeiros. Sem subsídios para deslocação ou alojamento, geria um quotidiano em que o imprevisto era inevitável. Mesmo assim, manteve uma relação de transparência com os alunos, explicando-lhes que, em algumas segundas-feiras, a sua ausência na escola não se devia a doença, mas à falta de dinheiro para a viagem. Catarina recorda com carinho o apoio que recebeu dos alunos da escola onde lecionava, que era antiga e possuía um ambiente acolhedor.

Optou por lecionar Filosofia e Psicologia no Ensino Secundário, onde encontrava alunos mais maduros, alinhando-se melhor com o que desejava ensinar. Apaixonada pelo pensamento crítico e pela história do pensamento ocidental, valorizava um ensino estruturado, com conteúdos que permitissem aos alunos desenvolver capacidades analíticas sólidas. Para ela, ensinar filosofia ia além de transmitir conhecimento: era um testemunho de experiências e ideias que ajudavam a moldar o pensamento dos alunos. A professora critica as mudanças nos programas de filosofia, especialmente a introdução de um modelo que considerava menos rico em conteúdos e mais árido – repetitivo até –, focado em apenas três obras filosóficas ao longo do ano.

Durante quase quatro décadas de carreira docente, Catarina testemunhou alterações significativas no contexto escolar, principalmente nas relações entre estudantes e famílias, e nas exigências profissionais. Com o tempo, observou mudanças no perfil dos alunos, que associava a uma crescente ignorância na sociedade, refletida no comportamento e na falta de preparação dos estudantes. A evolução do sistema de ensino, que se tornou mais inclusivo, não trouxe, segundo ela, os resultados esperados em termos de qualificação e responsabilidade, mas sim uma «arrogância» ignorante, especialmente entre os pais e as mães, muitos dos quais eram antigos alunos seus. Enquanto diretora de turma, Catarina notou mudanças nos comportamentos dos pais, que passaram a defender os filhos em qualquer situação, mesmo quando estes estavam errados. O contraste com o passado era evidente: nos primeiros anos da carreira, a professora recorda que o respeito pelas normas da escola era uma constante, mas, com o tempo, o respeito pelos professores e pelas regras diminuiu, por vezes dando lugar a confrontos com encarregados de educação.

A professora também lidou com outras situações difíceis no ambiente escolar, como a violência doméstica nas casas de alguns dos seus alunos, o que ela sentia que dava origem a comportamentos violentos dentro da escola. Sempre considerou o papel como professora de grande responsabilidade. Durante o percurso profissional, procurou ser uma figura presente, como educadora e amiga dos alunos. Acreditava que a escola não deveria substituir a família, mas, muitas vezes, na ausência de apoios familiares, acabava por preencher lacunas afetivas que os jovens, frequentemente carentes, traziam consigo. Mesmo sem querer, tornou-se confidente para vários estudantes, como uma aluna grávida no 10.º ano que a procurou no auge da aflição. Com a experiência adquirida, a professora soube guiá-la para o apoio necessário.

Um aspeto preocupante da carreira docente, para Catarina, é a falta de valorização da profissão. Nota as disparidades entre diferentes carreiras no setor público e sente que os professores não recebem o apoio necessário para se

dedicarem inteiramente ao ensino. Ainda assim, acredita que, entre os desafios e sacrifícios, a paixão pela educação e o apoio entre colegas foram fundamentais na sua trajetória. Apesar das adversidades, esforçava-se por ser uma professora dedicada: criava testes personalizados e fornecia correções detalhadas aos alunos, embora sentisse que o tempo e as condições frequentemente limitavam a qualidade do ensino que conseguia oferecer.

A burocracia crescente e a desvalorização do trabalho em sala de aula levaram-na a reformar-se antecipadamente, deixando o ensino em 2009. Lecionou no 12.º ano de escolaridade até à aposentação. Apesar dos desafios enfrentados com o sistema educativo e com as novas exigências dos Ministérios da Educação, Catarina gosta de afirmar que se manteve firme no compromisso com o ensino da filosofia. Tinha como missão ajudar os alunos a desenvolver o sentido crítico, algo que julgava fundamental para a democracia. A pressão por resultados, no entanto, por vezes incomodava-a. Além disso, as expectativas do sistema de ensino, como pedir a um aluno de 16 anos que escrevesse um ensaio filosófico, eram, na sua opinião, excessivas e desfasadas da realidade. Mesmo com as críticas às muitas mudanças no currículo, acredita fortemente na possibilidade de transformação pelo ensino que, para Catarina, passa por exercitar o sentido crítico e a capacidade de questionar o mundo em redor.

CÉLIA: 2008 FOI,
NA SUA OPINIÃO,
O PERÍODO NO QUAL
SE FEZ A PIOR
POLÍTICA EDUCATIVA

RITA TAVARES DE SOUSA

A professora Célia formou-se em Física, em 1974. Quando escolheu o curso, estava longe de imaginar que acabaria a ser professora. A sua ambição era ser investigadora, por isso seguiu o ramo científico em vez do ramo educacional. O seu primeiro contacto com o ensino ocorreu enquanto ainda era estudante, em 1972, como monitora da disciplina de Termodinâmica. Continuou como monitora até terminar o curso e, após o 25 de Abril de 1974, que representou um marco de libertação pessoal e política, decidiu candidatar-se a várias escolas secundárias, numa tentativa de aumentar os rendimentos. No entanto, Célia tinha medo de dar aulas: como não tinha optado pelo ramo educacional na licenciatura, tinha receio de não estar à altura de estar em frente a uma turma. O medo foi ultrapassado quando foi colocada para dar aulas no Liceu, começando com uma turma do 10.º ano, 6.º na altura. A experiência, marcada pela grande empatia com os alunos, fez com que ela se apaixonasse pela profissão. «É isto que quero fazer!», pensou.

Célia lecionou sempre na área da Grande Lisboa, sendo professora de Física e Química no Ensino Secundário. Um momento marcante no seu percurso foi quando, numa das escolas por onde passou, para além das aulas diurnas, tinha também aulas no horário noturno, com turmas de adultos. Para além da dedicação às aulas, Célia também assumiu diferentes responsabilidades: pertenceu ao conselho pedagógico, foi delegada de grupo e diretora de turma. Foi também autora de vários manuais escolares, tendo mesmo criado uma editora onde se lançaram «livros lindíssimos, tudo disruptivo, ou seja, nada igual àquilo que havia».

Em 1991, Célia assumiu um novo desafio na sua carreira ao aceitar o convite para integrar o Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), onde coordenou as áreas de física e química. Nesse período, propôs transformações nas provas de

exame, incluindo uma maior ênfase na avaliação experimental, e coordenou o projeto PISA para a área de ciências, representando Portugal em vários encontros internacionais. Após a sua experiência no GAVE, Célia retornou à sala de aula, mas sentiu mudanças significativas no clima de escola e no comportamento dos alunos e dos pais.

O período político vivido em 2008 foi, na sua opinião, o período no qual se fez a pior política educativa. Algumas das decisões tomadas nessa altura, como a distinção entre professores e professores titulares, marcaram negativamente a escola e a vida dos professores. Por isso, insatisfeita com as mudanças que testemunhava, é em 2008 que, após mais de 30 anos de carreira, decide pedir a reforma.

Atualmente, já reformada, Célia continua ligada à educação, dando aulas numa academia sénior e explorando a sua paixão por cinema, uma área que sempre a fascinou. Lidera também uma associação de professores, mostrando que continua extremamente vinculada quer à educação, quer aos professores.

Célia considera-se uma professora que sempre procurou inovar e fazer a diferença. A sua motivação vem da procura de desafios e da vontade de transformação do ensino, sempre com uma abordagem crítica e criativa.

CÉSAR: ENTRE O ENSINO DA MATEMÁTICA E A GESTÃO ESCOLAR

JULIANA DIÓGENES-LIMA

César começou a dar aulas em 1982, não exatamente por vocação, mas por circunstâncias práticas e pela influência de colegas. «Nunca pensei ser professor», diz ele. Formado em Matemática, escolheu a área do ensino quase por acaso, mas vendo nela uma oportunidade que se alinhava com a aptidão para a disciplina. O primeiro desafio surgiu no distrito de Lisboa, aos 24 anos, quando foi surpreendido ao ser chamado para substituir um professor. Após aceitar o convite, foi rapidamente promovido a vice-presidente do Conselho Diretivo. Apesar de reconhecer a sua inexperiência, César assumiu as responsabilidades administrativas e pedagógicas. Nesse início, sentiu dificuldades em trabalhar com colegas mais velhos e em lidar com a burocracia centralizada, marcada pela falta de recursos e pela comunicação lenta.

Nos primeiros anos, destacou-se pela empatia com os alunos, criando laços tão fortes que ainda hoje, décadas depois, se mantêm, através de contactos recorrentes com muitos deles. As primeiras turmas do último ano do secundário que lecionou marcaram-no profundamente e consolidaram, desde o início, a paixão pelo ensino. Depois de quatro anos no distrito de Lisboa, seguiu para a Madeira, acompanhando a esposa, médica. Lá, na segunda escola onde trabalhou, enfrentou um ambiente profissional e social mais difícil, influenciado pela distância cultural entre o continente e a ilha que se fazia sentir na época. Mesmo assim, sente que a experiência enriqueceu o seu percurso como educador.

Três anos depois, retornou ao continente para trabalhar numa escola na região Centro de Portugal. Nessa escola, foi substituir um colega no cargo de vice-presidente do Conselho Diretivo. Saiu, entretanto, em 1998 para, com mais dois colegas, abrir uma Escola Básica Integrada (EBI). A instituição abrangia desde o 1.º ano de escolaridade até ao 9.º, com o pré-escolar à parte – uma das primeiras formas de agrupamento escolar. Recrutou e formou funcionários da

região, muitas vezes sem experiência, ensinando-os a interpretar a legislação e a adaptarem-se à dinâmica escolar. Com o tempo, percebeu que os diferentes Ciclos educativos apresentavam resistências em trabalhar em conjunto, especialmente o 1.º e o 2.º Ciclos, que se mantinham como grupos isolados, dificultando a criação de uma verdadeira comunidade educativa. Esteve na liderança da escola durante dois mandatos (de três anos cada), entre 1998 e 2004. Ao fim desse período, preferiu regressar às turmas regulares, sentindo-se desiludido com a discrepância entre os discursos de autonomia e a prática.

Em 2008, contudo, César voltou a assumir a direção após um período conturbado: «Houve eleições para o Conselho Geral e, de facto, a lista da oposição, na qual eu me incluía, ganhou». O professor recorda com carinho a ligação que tinha com os alunos, especialmente uma turma que acompanhou do 7.º ao 12.º ano. Esses anos fortaleceram laços que transcenderam a sala de aula, criando amizades que perduram até hoje. Em contraste, enfrentou momentos difíceis, como conflitos com colegas e decisões éticas complexas, sempre tentando equilibrar a justiça com a empatia. Em 2015, decidiu deixar definitivamente a direção, dedicando-se novamente ao ensino direto, onde encontrou no contacto com alunos a maior recompensa da carreira docente. Quando saiu da direção, depa-rou-se com os novos programas de matemática.

Ao abordar a avaliação docente, critica a ausência de categorias na carreira, que acredita fomentar a estagnação e o conformismo. Valoriza a distinção entre professores com base no mérito, mas lamenta a implementação precipitada do sistema de avaliação introduzido pela ministra Maria de Lurdes Rodrigues, que gerou conflitos e práticas ineficazes, como a distribuição generalizada de notas altas para evitar atritos entre pares. César também partilha o impacto da «esquizofrenia legislativa» das décadas de 1980 e 1990, quando as reformas educacionais se sucediam de forma caótica. Reconhece que alguns avanços foram feitos, como a diversificação curricular e a introdução do ensino profissional, mas critica a falta de continuidade e monitorização dessas políticas.

Ao longo da carreira docente, César destacou-se por uma dedicação singular aos alunos, que considera o maior privilégio da profissão. Por outro lado, expressa frustração em relação às condições de trabalho e à gestão educacional. Desde o início da carreira, percebeu a falta de infraestruturas e de espaço para fomentar o verdadeiro trabalho colaborativo entre docentes. Na opinião dele, as escolas sem recursos adequados como gabinetes ou horários dedicados à reflexão conjunta, perpetuam uma cultura de isolamento e de execução de currículos standardizados, em vez de promoverem a autonomia pedagógica e a gestão curricular adaptada às realidades e experiências dos alunos.

Apesar disso, empenhou-se em melhorar o ambiente escolar com os meios disponíveis. Recorda, por exemplo, os esforços criativos para utilizar os lucros do bar escolar na aquisição de equipamentos, uma prática inicialmente irregular, mas que mais tarde foi regulamentada. Lamenta, ainda, a falta de reconhecimento pelo trabalho docente, comparando a administração pública com o setor privado, onde há maior flexibilidade e valorização de resultados. Se pudesse encapsular a identidade profissional numa palavra, seria «dedicação». Para César, ser professor sempre foi mais do que uma profissão. Foi uma relação de entrega e compromisso humano.

CHICO: ERAM 30:
10 SÃO PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA,
10 TÊM OUTRAS
LICENCIATURAS E OUTROS
10 TÊM PROFISSÕES
EM QUE SE SENTEM BEM

AMÉLIA LOPES

Chico nunca pensou ser professor, diz que foi um pouco por acaso. Quando acabou o secundário, tinha sido o 25 de Abril, não queria estudar mais. A mãe, às escondidas, inscreveu-o no Instituto Superior Técnico – queria que ele fosse engenheiro. Ficou zangado e foi trabalhar. Teve vários trabalhos – tipógrafo, ajudante de serralheiro... Depois foi chamado para a tropa, já não havia guerra. Foi incumbido de ensinar atividade física a recrutas e gostou, gostou daquela coisa de ensinar. Resolveu ir para Educação Física. Sempre esteve ligado ao desporto, mas não foi por isso que tomou essa decisão.

Como já estava inscrito no Instituto Superior Técnico (IST) e o Instituto Superior de Educação Física (ISEF) pertencia ao IST, só teve que pedir transferência de curso. Em 1977, ainda na tropa, só conseguiu fazer uma cadeira. Em 1978 começou a sério. Entretanto ia dando aulas em escolinhas, infantários e outras instituições privadas. Ao fim de três anos de curso tinha já habilitação própria para o ensino e, em 1980-81, concorre. Concorreu ao Unificado e ao Secundário, apenas porque se dizia que a colocação era mais fácil, pois a maioria dos colegas professores não tinha habilitação. Ainda a frequentar o 4.º ano no ISEF foi colocado no Restelo. Aí encontrou uma situação que recorda com emoção: duas turmas eram acusadas de terem incendiado duas salas de pavilhões e a maioria dos professores da escola reclamava a sua expulsão. Com outros professores e professoras criaram um conselho de turma que se disponibilizou a ficar com essas turmas. Era uma escola de opostos: professores muito tradicionais e outros cheios de vontade de fazer diferente. Esteve um ano nessa escola. A seguir foi colocado como professor de Educação Física numa escola que não tinha essa disciplina, porque o pavilhão estava estragado e ninguém o arranjava. O mesmo acontecia com o refeitório. No grupo de Educação Física, propôs que se fizesse

uma greve e se dedicasse o dia a fazer atividades que chamassem a atenção para esses problemas. A proposta foi recusada. Uns dias depois, fez a mesma proposta num plenário de professores e a proposta foi aceite. Pegaram nos materiais de Educação Física que a escola tinha e vieram para a rua fazer uma marcha atlética, para o que teve a ajuda de 80 colegas do ISEE. Tinham pedido licença à polícia para fazer uma manifestação, mas como a polícia não aceitou, fizeram uma marcha atlética que se transformou numa manifestação. A escola ficava perto do Conselho de Ministros e um grupo de crianças foi lá entregar um comunicado. Passado meio ano, tinham o pavilhão e o refeitório em funcionamento.

Depois trabalhou numa escola em Sintra que tinha sido um palácio. Dava aulas num salão lindíssimo com uma lareira. Era uma escola (dependência de outra) apenas com 400 alunos e, por isso, as relações eram muito próximas. Durante umas férias, ele e os alunos («os miúdos») montaram uma sala de convívio, com luzes psicadélicas e cartolinas pretas para escurecer. Ficou bonito. Esteve depois numa escola da margem sul, sem pavilhão coberto, mas com salas com bancadas de cimento. Numa outra escola, os professores com os pais construíram o pavilhão aos fins de semana. Um caixote, mas era um pavilhão desportivo.

Em 1986, é colocado numa escola na Amora que considera ser a escola onde o seu trabalho de professor mais impacto teve nos alunos. Quando ia a chegar à escola, vindo de autocarro, viu um grupo de jovens a abanarem um carro estacionado e a chamarem nomes à pessoa que estava lá dentro. Essa turma não só lhe foi atribuída, como se tornou o seu diretor de turma. Tinha 11 tempos com eles e, portanto, tinha oportunidade de se aproximar e trabalhar bem com eles. O professor do carro que era abanado era um professor muito mau em todos os aspetos e ele levantou-lhe um processo disciplinar. Para o professor, foi com estes alunos que a sua ação pedagógica mais efeitos teve. Eram 30: 10 são professores de Educação Física, 10 têm outras Licenciaturas e outros 10 têm profissões em que se sentem bem. Para além da relação que tinha com eles, com o conselho de turma, elaborou estratégias curriculares facilitadoras, nomeadamente com professores do conselho de turma a trabalharem primeiro com os melhores alunos que depois ensinavam os colegas. «Foi duro, eles eram muito complicados», diz, mas foi com eles que mais sentiu que fez a diferença. Eram meninos destinados ao furto e ao crime. É enorme a distância entre o que conseguiram e o que lhes estava destinado. Quando recentemente esteve doente no IPO encontrou um deles que lhe disse, com lágrimas, que ele não imaginava como lhe tinha salvado a vida. Outros ainda hoje lhe telefonam e o convidam para almoçar ou jantar (já com 50 anos). Um ligou da Noruega durante a entrevista.

Fez estágio em Anadia em articulação com a Universidade de Aveiro. Foi depois colocado em Sesimbra, mas efetivamente foi trabalhar para o Ministério

durante dois anos na elaboração das Orientações Curriculares de Educação Física. Esteve depois numa escola muito difícil em que pertenceu ao Conselho Diretivo. Seguiu então para os Açores quatro anos a convite do Diretor de Serviços de Educação e Desporto da Região Autónoma dos Açores. Diz ser esse um exemplo de Administração Educativa para o «desenvolvimento» e não para o «funcionamento». Trabalhou ainda numa escola um ano, nos Açores, mas depois voltou para Lisboa. Vivia com a filha que tinha ido com ele com três anos, ela tinha saudades da mãe, e ele já estava cansado.

De novo em Lisboa, durante 15 anos, participou em inúmeras atividades de formação. Mas antes esteve ainda numa escola de elite em Moçambique, uma escola para filhos e filhas das classes dirigentes ou com impacto na economia. Uma escola com uma forte liderança, eclética, inclusiva e com muito boas condições. Aí o desafio foi o desafio da diferença, por exemplo, convencer os pais das meninas muçulmanas a deixarem-nas dançar.

Foi fundador do Movimento Associativo em Educação Física e presidiu à sua Assembleia Geral.

Sobre os aspetos negativos que viveu, refere a grande desilusão com os colegas que recusam o trabalho colaborativo e se queixam da burocracia, mas alimentam a burocracia; refere também a formação inicial. Considera que os professores são maltratados, mas que também muitas vezes desconsideram os alunos, por não serem responsáveis pela sua aprendizagem, por oferecerem aulas em que os alunos apenas usam os «tímpanos» e só veem as costas do professor. Defende que é preciso os alunos serem ativos. Os pais, por seu turno, não são especialistas da educação, mas têm que fazer parte do processo. Quando há um problema, a primeira coisa a fazer é falar com os pais para se encontrarem soluções em conjunto e, se necessário, formá-los («não é esse o papel formativo da escola?»). São os alunos com mais dificuldades que mais precisam do professor. Toda a gente prefere a homogeneidade à diferenciação. Diz-se até que se ensina a todos por igual para ser justo. Não tem sentido. Os ricos podem ir para explicações, mas os outros ficam sozinhos. A formação inicial deve ensinar teoria e prática. Não podem apenas ter aulas com slides. É preciso ver como os novos professores chegam à escola. As escolas de formação e as escolas deviam ser centros de investigação educativa.

O volte-face em relação aos primeiros tempos da sua profissão reside, não na ministra Maria de Lurdes Rodrigues (embora tenha agravado), mas na desvalorização que a profissão estava a sofrer já há alguns anos. A avaliação de desempenho é importante, tem que haver avaliação do trabalho do professor, para que se possa melhorar, tem que ser útil.

Nuno Crato teve um impacto muito negativo ao repor a hierarquia dos saberes (primeiro português e matemática), sem se imaginar a importância que a

educação física e a música têm na aprendizagem dos alunos, e ao fazer crer que a exigência é insistir e fazer exames.

Preocupa-o como se podem transformar boas possibilidades para o trabalho do professor em burocracia: a semestralização é boa para retirar o peso na classificação, mas tem que se trabalhar para isso; as provas de aferição são boas para se acertar este ou aquele aspeto, mas os resultados chegam meio ano mais tarde. Os Diretores fazem discursos sem conteúdo educativo, iguais àqueles que se poderiam fazer em qualquer atividade. Frisa a importância de um conhecimento/pensamento pedagógico.

Quanto à educação física das crianças e jovens, refere que hoje há menos atividade física (os meninos andam pouco a pé) e mais desporto federado.

Sobre o que mudou na Educação Física fala da existência a partir dos anos 1990 de orientações curriculares nacionais (quando apareceram foram criticadas em muitos aspetos, mas deu bom resultado). A avaliação da disciplina fortaleceu o estatuto da Educação Física, mas é uma faca de dois gumes. Muitas vezes, não se faz nada, mas avalia-se (fala do 1.º Ciclo).

É ainda frágil o estatuto da Educação Física, mas é de longe bem melhor do que era. O ambiente, acrescenta, era mais empolgante.

Chamado a descrever-se como professor diz que não sabe explicar, mas vai acrescentando que não desiste de ninguém, que os outros dizem «isto é uma coisa que só o Chico consegue», gosta de surpreender os alunos, tem que fazer efeito e gosta do trabalho conjunto.

CLORINDA: «O 25 DE ABRIL FOI UM ANO ÁUREO»

JULIANA DIÓGENES-LIMA

Professora de Química, Físico-Química e outras disciplinas correlatas, Clorinda iniciou a prática profissional em 1971 e aposentou-se em 2008. Foram 38 anos a lecionar, na sua maioria no Ensino Secundário. Numa cidade da região oeste do país, frequentou uma escola técnica. Estava no quarto ano do Instituto Industrial quando a mãe faleceu de forma prematura, meses antes do fim do ano letivo. «Toda a minha vida mudou», relembra, principalmente nos sonhos que nutria. Ficou a tomar conta da casa durante dois meses, como se fosse uma doméstica. Apesar de ter procurado emprego na indústria, uma área forte na sua terra natal, não lhe foi dada oportunidade, pois não tinha o perfil adequado. Mas não se conformou: «Eu, uma estudante que tinha passado cinco anos fora de casa, com uma abertura completamente diferente, não me via só a fazer a função de doméstica». Foi procurar um ofício na antiga escola técnica que tinha frequentado. Recebida de braços abertos na instituição, lá permaneceu quatro anos, a trabalhar como «eventual», como chamavam a uma professora provisória. Entrou em 1971 e saiu em 1974/75 dessa escola.

Do período pré-25 de Abril, recorda-se de uma situação ocorrida em 1971. Era um sábado, e as alunas tinham de ir à escola vestidas com batas, mas uma delas não estava a usar a vestimenta obrigatória. A professora advertiu-a, mas deixou-a assistir à aula. Entretanto, a mesma aluna pediu-lhe para sair cinco minutos antes e Clorinda permitiu: «Passados uns outros dois ou três minutos, aparece a menina e o diretor à porta. O diretor quase que me passou uma carta de despedimento. Tratou-me muito mal perante a turma toda. Eu nunca mais me esqueci. Isto traduzia um bocadinho a rispidez e o poder que alguns cargos podiam exercer dentro daquele regime [...] O que me chocou foi a rispidez. Foi chocante e eu penso que hoje [...] não se exerce esse poder».

Para Clorinda, o ano de 1974 foi um ano áureo. Então com 21 anos, não se considerava politizada, mas reconhecia que tinha uma mentalidade «para a frente», acabando por se politizar pelas ideias. Explica: «Ao fim e ao cabo, as pessoas acabam por ir por determinadas correntes sem ter partido. Não andei na clandestinidade, mas abriguei e conversei com pessoas, em Lisboa, que participavam nesses movimentos. Eu não estava envolvida, mas estava muito solidária com a mudança». Na escola, ela e os colegas regozijaram-se com a Revolução do 25 de Abril, a ponto de terem abandonado uma reunião convocada pelo diretor no dia seguinte logo que ele começou a falar: «Todo o ar que se respirava era uma coisa revolucionária». Clorinda recorda uma colega, professora de Francês, casada com um senhor que estava frequentemente preso: «Lembro-me de ela chegar e subir à escola por umas escadinhas laterais, entrar no corredor onde estávamos à espera, junto das portas das salas, e, por vezes, as lágrimas escorriam-lhe pela cara».

Casou-se em 1974 e mudou-se para Lisboa, mantendo-se no ensino após ganhar gosto por ensinar: «Sob o ponto de vista humano, gostei muito da experiência». Após o 25 de Abril, dois aspetos importantes marcaram o ensino, segundo Clorinda: começaram a ser pagos durante as férias e os engenheiros técnicos passaram a ser considerados bacharéis. Assim, ela começou a concorrer já como bacharel nos concursos. Todos os anos tentava, mas ficava sempre aquém dos licenciados. Nesse período em que tentava concursos, foi professora provisória em cursos técnicos e começou a estudar à noite para obter também a licenciatura, de 1974 a 1978. Muitos anos passaram até ela conseguir fazer a profissionalização, entre 1981 e 1983, no antigo liceu: «Aí abracei a profissão. Já não tinha retorno». Por questões pessoais, mudou-se para a região de Sintra e candidatou-se a uma escola, onde permaneceu nos últimos 20 anos da sua carreira.

Ao longo da carreira, Clorinda foi diretora de turma em todas as escolas por onde passou. Uma das principais linhas de atuação era incentivar os pais e as mães a comparecerem mais na escola. Não percebia por que os pais não participavam nas reuniões: «Acho que era muito importante os pais estarem presentes na escola, porque estão a gerar o ‘ser adulto’. A escola pode dar-lhes muito e dá, mas a casa é imprescindível, mesmo a nível de comportamentos, maneira de estar, linguagem. Eu acho que, se houvesse mais entrosamento dos pais com a escola, na figura de diretor de turma ou outros, as coisas seriam muito mais fáceis».

No último ano em que deu aulas, já queria muito sair, pois sentia-se exausta, sobretudo com as mudanças que viu no ensino. Clorinda notou um aumento na carga e no tipo de trabalho, com tarefas que não tinham propriamente a ver com a lecionação. Frustrou-se porque queria chegar à sala com uma aula preparada

de véspera, e não no intervalo; queria ter dimensionado o tempo para cumprir o programa. Apesar de ter frequentado formação contínua para obter creditação, achava essas formações bem-vindas e via-as como algo positivo, embora condicionadas pelos horários. Não apanhou, entretanto, o período de avaliação de professores, que passou a vigorar nos anos imediatamente após a sua reforma. Ainda assim, percebeu a sobrecarga de tarefas docentes que extrapolam a sala de aula: «Às vezes, as pessoas de fora não têm a noção. Tinha de deixar tudo preparado à noite se queria que a aula decorresse naquela hora e fazer o trabalho completo», desabafa Clorinda, que sente que a escola a sacrificou muito a nível pessoal.

Com o passar dos anos, apesar das transformações ao nível externo, Clorinda sente que houve pouca mudança na essência do ser professor: «Nunca se percebeu muito bem o que é que se podia fazer de diferente no ensino. Eu acho que se deixou envelhecer demasiado o ensino». A professora nota, por exemplo, que os alunos gostam do ambiente escolar, mas interessam-se pouco pela escola. Por achar que deveria haver grande contentamento em ir à escola, não só para obter um curso, gostaria de ver mais entusiasmo em viver a escola. Para Clorinda, «deixou-se envelhecer a escola, no sentido dos métodos». Com 72 anos, após 38 dedicados à carreira docente, sente-se habilitada para fazer este tipo de crítica porque nota que, naturalmente, evoluiu ao longo dos anos, aprendendo a ser uma professora melhor: «Não saí muito feliz, mas mantive relações com a escola».

EVA: NUNCA REPETIU
AS MESMAS AULAS COM
ALUNOS DIFERENTES
COMO FAZIAM ALGUMAS
COLEGAS CUJAS
CARTOLINAS TINHAM
MAIS DE VINTE ANOS

MARGARIDA MARTA

Eva não tinha uma resposta para «O que quero ser quando for grande», mas um «gosto estranho passava pela medicina». Do 5.º ano (atual 9.º) para o 6.º (atual 10.º) teve de optar pela área de ciências ou pela de letras. A sua decisão de não optar pela área de ciências era a consciência de que pouco sabia de físico-química (mesmo com notas positivas). Embora tivesse tido um professor de grande sabedoria, não tinha metodologias pedagógicas para ensinar. Outro fator que a impedia de ir para a área de ciências era o seu pouco saber a matemática, que oscilava entre o dezasseis/dezassete valores ou nota negativa: era um saber incerto.

Perante estas fragilidades académicas, optou por germânicas porque gostava de inglês. Entretanto, a ida para Coimbra acarretava despesas financeiras à família e também não era aprovada pelo pai porque conhecia a vida boémia da cidade – o facto de ser filha única não ajudou. Neste sentido, e muito influenciada pelo pai, foi para românicas na Faculdade de Letras no Porto e para o Instituto Britânico a fim de continuar a aprendizagem do inglês. No primeiro ano da faculdade, ocorre o 25 de Abril. Gerou-se uma grande confusão militar e estudantil e as aulas iniciaram de novo só em dezembro.

Considera que o facto de ter entrado na escola primária com sete anos a saber ler e a escrever lhe facilitou a passagem em dezembro para a segunda classe depois de realizar o exame. Esta situação que lhe permitiu fazer duas classes no mesmo ano teve impacto, pois não precisou de fazer o serviço cívico, como outros da sua idade, que foi implementado com o 25 de Abril. O receio de as faculdades fecharem, os problemas de saúde do pai e a conversa com outras colegas fizeram com que, quando descobriu que o Ministério da Educação estava a abrir concurso para professores que já tivessem oito cadeiras da faculdade, concorresse. Ao mesmo tempo, as faculdades não fecharam e prosseguiu os estudos.

Já no 3.º ano recebe uma carta a informar que tinha sido colocada no liceu, o mesmo onde tinha estudado três anos antes. Quando chegou ao liceu, reparou em algumas mudanças: um jardim, um pavilhão gimnodesportivo, entre outras. Entrou com a cartinha na mão e a olhar para aqueles «monstros sagrados» a perguntarem o que estava ali a fazer. Após esse impacto sentiu que foi bem recebida, assim como as outras colegas lá colocadas. Foi o início da sua carreira profissional, sem nunca assumir que queria ser professora. Relembra uma sensação estranha, pois se há três anos entrava na sala de aulas para as cadeiras dos alunos, agora foi para o estrado onde estava a secretária do professor. Os seus alunos tinham menos dois anos que ela.

Considera que nessa altura dava aulas por instinto, faltava a pedagogia, as metodologias e as didáticas. A sua âncora de apoio foi a mulher de um primo que também era professora. Hoje admite que o seu gosto «é dar aulas». O facto de ter iniciado cedo também lhe permitiu reformar-se aos sessenta e quatro, quase sessenta e cinco anos, e sem penalizações.

Terminou a licenciatura, uma promessa que fez ao pai, quando começou a dar aulas. Concorreu como provisória, porque ainda não tinha terminado o estágio. Recorda o «cantinho dos estagiários» que não tinham acesso às reuniões, mas apenas aos conselhos de turma para darem notas. Era obrigada a concorrer a vagas de cinquenta escolas e recorda que selecionou as escolas pela linha de comboio e foi colocada na Régua. Depois passou para Espinho e, de 1985 a 2021, esteve no liceu de Gaia, o que lhe facilitou a conciliação da vida pessoal com a vida profissional. Recorda que em Espinho se reencontrou com as colegas da faculdade.

A sua relação com os ditos «monstros» foi boa, apesar de serem atribuídas aos professores acabados de chegar ao liceu as tarefas que os residentes não queriam fazer. Recorda que, na escola da Régua, apesar de alguns constrangimentos, existiu uma abertura dos colegas mais velhos em facilitar o horário a quem ia de fora e tinha de apanhar comboio, permitindo-lhes um horário mais leve à segunda e à sexta. Contudo, existia uma distinção: os «doutores» eram os professores que já estavam na escola e a designação de «minhas senhoras» era para quem chegava de novo. Na escola de Espinho a relação era mais igualitária e a direção trabalhava de «porta aberta», havia uma maior proximidade.

Foi professora só de português a partir de 1993 e até lá também foi professora de Francês. Das diuturnidades, passou-se às fases e das fases aos escalões. O tempo de serviço só contava depois de se ser agregada. Assistiu a pelo menos dez mudanças nos programas em quarenta e seis anos, mudanças que, como diz, não são avaliadas.

Fazendo um balanço sobre o seu percurso, considera que o estágio foi um momento marcante na sua aprendizagem profissional. Recorda a ida ao Teatro de São João com os alunos e sublinha as vantagens destas atividades na vida dos estudantes.

Era preciso «inventar», porque a teoria, às vezes, não apoiava as práticas. Os alunos participaram no projeto «escolas no teatro», promovido pelo Teatro Nacional de São João, e assim desenvolveram a interdisciplinaridade. Os alunos ligam-se ao mundo e não se fixam apenas na página do livro. No confinamento e com aulas online «foi uma trabalhadeira», mas com bons resultados, inclusive terminou com uma exposição.

A sua relação com as famílias era como diretora de turma, mas era um processo doloroso pois só iam às reuniões os pais cujos filhos não tinham problemas, mas que queriam notas altas para os seus educandos entrarem na faculdade.

Por parte dos alunos, sentiu, ao longo dos anos, uma desvalorização do saber, pois à base de cliques têm acesso à informação nas plataformas e redes sociais.

Termina a sua narrativa afirmando que sente que cumpriu a missão de ser professora sempre atualizada, pois a formação é uma mais-valia. Nunca repetiu as mesmas aulas com alunos diferentes como faziam algumas colegas cujas cartolinas tinham mais de vinte anos.

HÉLDER: O PROFESSOR QUE TEM NOS ALUNOS AS PÁGINAS DO LIVRO QUE NÃO ESCREVEU

LUCIANA JOANA

E eles perguntam: «Mas porque é que o professor não escreveu o seu livro?», e eu digo-lhes «as páginas do meu livro são vocês. Espalhados pelo mundo vão levando a mensagem» e vão. O objetivo era o de ganhar dinheiro. As explicações, o veículo. Tornar-se professor, o destino final. Hélder não é apenas o professor academicamente exigente, rigoroso e em constante processo de aprendizagem e evolução. Reconhece que a aprendizagem é um caminho cheio de percalços e desafios, e apresenta-se como bússola e exemplo de cuidado. Corrige sem julgar, orienta sem menosprezar, «sem dizer ao aluno ‘tu erraste’». Chega-se ao quadro e escreve-se a palavra e alguém olha e dá conta. É assim, o tal chamar a atenção, a pedagogia do erro sem magoar o aluno». Para Hélder, educar é inspirar, é encorajar, é dar esperança. Para Hélder ser professor significa ser guia, confidente e farol nas horas mais sombrias. Usa o poder da literatura para o conseguir: «quando via um aluno chegar triste à escola. Ia buscar um poema que mostrasse que ele não estava sozinho naquilo. Porque a literatura tem exatamente essa função». A sua determinação em incutir o amor pela literatura nos seus alunos transcende as próprias palavras. Fala-nos com paixão e um entusiasmo contagiante. Mas começemos pelo princípio. Corria o ano de 1972. Hélder, finalista do então quinto ano e natural de uma pequena aldeia transmontana, sentia a necessidade de ganhar dinheiro. Como nos conta, era «uma época muito difícil» e foi nas explicações que encontrou solução. Tornou-se explicador e viu assim nascer o gosto pelo ensino: «Dava-lhes apoio em praticamente tudo, mas essencialmente no português e no francês». Anos depois (1976/77), terminado o então sétimo ano do Liceu, explicador com alguma experiência e perante um cenário de escassez de professores, Hélder torna-se professor de Francês. Ao longo destes anos frequentou cursos da Alliance

Française e ia a Paris nos meses de férias fazer cursos intensivos que lhe dessem o conhecimento e a segurança de que precisava para assumir as novas responsabilidades. Não satisfeito, e não deixando nunca de dar aulas, decidiu seguir com o curso superior de Línguas e Literaturas Modernas, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, tempos que recorda com nostalgia e marca como essenciais na sua formação e gosto pelo ensino e pela literatura. Os anos iniciais, pós-revolução de abril, não foram uma época fácil: «Os professores eram contratados e atirados para as feras! (...) Era cada um por si». Não havia reuniões de grupo, não havia manuais, não havia um programa bem definido, «não havia absolutamente nada!». Ainda assim, Hélder diz ter tido uma vantagem, pois na escola onde iniciou a sua carreira estava uma professora que havia sido sua, que o ajudava com a sua experiência. «Como é que a gente conseguiu desembaraçar-se no meio daquilo tudo? (...) nós amparávamo-nos uns aos outros, era assim que íamos fazendo». Destes anos recorda ainda com gracejo os professores antigos que já estavam na escola e a forma como os viam e eram vistos, uns «marginais do ensino»: «Nós olhávamos para eles quase como se fossem uns deuses (...) aqueles senhores professores eram intocáveis. Era mesmo *magister dixit*, o que eles diziam era sagrado. Se dissessem que um tronco era pedra, a gente tinha que ir dizendo. Mesmo que soubesse que era tronco. Nós tínhamos que fazer como o Galileu, a mesma coisa. ‘Sim senhor é pedra, mas eu sei que é pau’». Ao contrário do que aconteceu com muitos outros professores, Hélder não teve de lidar com a incerteza e a instabilidade característica dos primeiros anos de serviço. Passou por 4 escolas diferentes logo no início e na última permaneceu até à reforma, a 1 de junho de 2020, com 43 anos e oito meses de serviço. Dos ricos quase 44 anos de serviço, recorda com satisfação o projeto de escola que iniciou e liderou ao longo de mais de 30 anos: a publicação anual de um Boletim Cultural não só construído pelos professores e alunos da escola, mas aberto a toda a sociedade. De que constava este boletim? De tudo! «Olhe, por exemplo, tem aqui literatura, história, filosofia, ciência. Temos, já de há dez anos a esta parte, sempre um artigo em mirandês, que é uma segunda língua portuguesa. Temos poesia, tem de tudo. (...) Temos escritores galegos a escrever na revista, brasileiros, francesas. Professores das escolas secundárias, professores da UTAD, a professora E.P. faz publicações no boletim quase desde o princípio». Pese embora a atual aposentação, Hélder continua a colaborar com este projeto, e não é o único. Há ex-alunos que continuam a fazê-lo, denotando a pertinência do projeto nas suas vidas. Crítico de algumas alterações curriculares no programa do ensino do Português nos últimos dez anos, Hélder sempre foi um professor preocupado com que os alunos «gramassem a gramática» e algumas alterações que foram surgindo tem-nas como entrave a esta sua meta: «(...) Explicar o inexplicável

não é fácil, não funciona. Temos esses problemas na terminologia gramatical». Apaixonado por literatura, a partir do meio da carreira, foi «abandonando» o Francês para se dedicar exclusivamente ao ensino do Português a alunos do secundário. O entusiasmo com que nos fala das suas aulas reflete o empenho e a paixão com que sempre trabalhou: «O professor tem de ir para a aula como quem vai para uma festa». À memória vêm-lhe alunos que foi «buscar», que cativou e que, com ele, aprenderam a gostar de ler e de escrever. É com o sucesso deles que justifica o seu: «Acho que o meu sucesso esteve exatamente no facto de ter tido alunos extraordinários que consegui captar, mas que alguns deles já me conseguiram ultrapassar, felizmente. Eu digo ‘Ai de um mestre que não seja ultrapassado pelos seus discípulos’. (...) E tenho alunos que são escritores, escrevem muito bem, publicam livros, tudo isto. E isso é fascinante. E eles perguntam-me: ‘Mas porque é que o professor não escreveu o seu livro?’, e eu digo-lhes ‘As páginas do meu livro são vocês, espalhados pelo mundo, vão levando a mensagem’ e vão. E é assim que as coisas funcionam». Uma das histórias mais marcantes de sua carreira ocorreu quando se viu diante da difícil tarefa de assumir quatro turmas do décimo segundo ano sem professor. Num gesto de coragem e determinação, Hélder abraça o desafio de reunir 120 alunos num auditório e mergulhar com eles no universo de Pessoa e dos seus heterónimos: «Imagine o que é um auditório com turmas diferentes e eu ali, sozinho. Começou a lição com uma barulheirazinha, 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!». Outro momento particularmente desafiante na vida do Professor surgiu durante um dos dois mandatos assumidos na direção da escola, logo nos primeiros anos de trabalho, quando enfrentou a responsabilidade de distribuir os horários de professores e funcionários e o seu compromisso com a equidade colidiu com atitudes enraizadas entre os membros seniores do corpo docente: «Os professores mais antigos achavam que, como na tropa, a velhice era um posto». Mostrando a firmeza dos seus princípios e insistindo num tratamento equitativo para todos, foi posto à prova quando uma colega o desafiou, levando a um confronto que acabou com a intervenção da inspeção da educação e o reforço da sua seriedade pessoal e profissional perante a comunidade educativa. Num outro momento, também no papel de membro da direção da escola, o professor conta-nos como, em 1975, foi difícil lidar com um roubo dos cofres da escola onde estariam os salários de todos os funcionários e docentes. Em consequência, a equipa do Conselho Diretivo viu-se injustamente responsabilizada pelos fundos perdidos, apesar de serem vítimas eles próprios: «As pessoas ficaram sem receber, ficaram sem pagar à segurança social, sem pagar

os impostos todos. Ninguém pagou nada. O que é que faz a Direcção-Geral de Impostos? Imputou à direcção que estava ao serviço naquele tempo, que era eu e os meus colegas, a responsabilidade de pagar a dívida do roubo». O desgaste do cargo levou-o a não querer fazer parte de nenhuma outra equipa da direcção da escola: «Em oito anos eu tive uma semana de férias, em oito anos!». Não termina sem antes nos falar de um dos momentos que considera ter sido dos mais difíceis da história da educação pública portuguesa, a divisão na carreira dos professores em duas categorias: «Isso aí foi das piores machadadas que houve em termos de política educativa». Fala-nos de como esta e outras políticas da então ministra da educação Maria de Lurdes Rodrigues interferiram no ambiente das escolas: «Foi a destruição, pôs professores contra professores, escolas contra escolas e isso foi desastroso». Hélder assinala este período como tendo sido um período de grandes alterações na realidade das escolas e o receio de que tantas transformações e tantas exigências o levassem a terminar a carreira cansado, desmotivado e, nas suas palavras, «caduco» como viu acontecer com tantos colegas. «Olhe que um dos receios que eu tinha era chegar ao fim da carreira e acontecer-me como via em muitos colegas que num ano tornavam-se completamente caducos, já nem falar sabiam, a fazer atas era só erros. Era mesmo uma destruição, uma destruição, um desabamento completo nos últimos tempos e eu sempre tive receio disso. Felizmente correu bem. Felizmente correu tudo bem».

IVONE: MANTER UMA
TOTAL COERÊNCIA
ENTRE AQUILO QUE DIZIA,
EXIGIA E AQUILO
QUE PRATICAVA

JULIANA DIÓGENES-LIMA

Ivone é uma mulher cuja vida foi moldada por decisões inesperadas e pela força das adaptações que teve de fazer ao longo dos anos. Hoje professora de Português-Francês do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, casou-se muito jovem, enquanto ainda frequentava o curso de Filologia Românica – agora denominado Línguas e Literaturas – numa cidade da região centro do país, e teve de terminar os estudos já grávida do primeiro filho. Era a transição entre as décadas de 1960 e 1970. Com o marido a cumprir o serviço militar, em Lisboa, concluiu a licenciatura, mas encontrou dificuldades para ingressar no mercado de trabalho. Em 1971, concorreu ao ensino, já com o objetivo de trabalhar no Porto, uma vez que havia a perspectiva de o marido terminar a tropa. Ficou colocada numa escola do Ciclo Preparatório. Assim, começou um percurso que julgava transitório, mas que acabou por se tornar a sua vida profissional: ingressou como professora de Português-Francês, assumindo as primeiras turmas com alguma timidez e dor, mas também com a sensação de uma primeira aprendizagem.

Desde cedo, Ivone lidou com a precariedade do sistema educativo e com as condições de trabalho extenuantes – incluindo lecionar ao sábado –, mas rapidamente percebeu que o ensino era mais do que uma profissão; era uma arena de mudanças sociais e históricas. Foi no Ensino Secundário que testemunhou, em primeira mão, a efervescência do pós-25 de Abril. Na escola onde trabalhava, deu-se o encontro entre professores de inclinação política de esquerda e alunos oriundos de famílias conservadoras, numa convivência marcada por discursos apaixonados, paralisações imprevisíveis e um novo despertar para o debate político e ideológico. No regime anterior, para ingressarem na função pública, os professores tinham de declarar-se anticomunistas.

Entre ser colocada em escolas distantes para efetivar e criar projetos inovadores, como a implementação de secções bilingues de ensino em português e francês, Ivone mostrou capacidade de adaptação e visão pedagógica. Esses projetos, no entanto, caracterizados pelo esforço coletivo de professores e pela pressão sobre as entidades ministeriais, muitas vezes não tiveram continuidade ou uma avaliação consistente dos resultados, deixando nela uma sensação de frustração com o sistema. Houve momentos em que o regresso à sala de aula, após desvios por cargos administrativos ou projetos, exigiu uma readaptação da sua parte. Apesar de gostar de experiências diferentes, quando regressou à escola após anos destacada sentiu um certo estranhamento.

Do período em que integrou o Conselho Diretivo, numa altura em que os modelos de gestão escolar eram distintos dos atuais, Ivone destaca a dinâmica colaborativa entre gerações. A convivência entre membros mais novos e outros mais experientes criou, na sua visão, um rico espaço de diálogo e aprendizagens mútuas. Por outro lado, ao longo do seu tempo de serviço, uma constante no percurso de Ivone foi a reflexão crítica sobre as mudanças na escola pública. Questiona, por exemplo, as alterações no programa de português, especialmente no Ensino Secundário, o qual acompanhava mais de perto, a diminuição do ensino de literatura portuguesa, a implementação do novo acordo ortográfico e a sobreposição – ou «omnipresença», como caracteriza – do inglês em relação à língua portuguesa.

Relativamente às condições da escola, Ivone acredita que o centralismo e a falta de autonomia prejudicaram a gestão escolar e a capacidade de resolução efetiva de problemas disciplinares no contexto educativo. Expressa frustração com a retirada da autoridade à escola e aos professores, notando que simultaneamente se deu mais autoridade aos alunos e aos encarregados de educação. Recorda, com pesar, os limites que as escolas enfrentavam para implementar medidas que consideravam justas, sublinhando como o sistema restringia as possibilidades de agir com a autoridade adequada. A propósito disso, destaca como a evolução no estatuto dos alunos e encarregados de educação alterou as dinâmicas escolares. A sua visão crítica reconhece o mérito do diálogo, mas aponta que a deslocação da autoridade desestabilizou muitas vezes as relações escola-família e dificulta o trabalho pedagógico.

Olhando para as relações com os alunos, Ivone afirma que lhes exigia apenas aquilo que praticava. Recorda-se de um episódio marcante: um aluno que, subtilmente, perturbava a aula e cuja atitude só foi resolvida após uma intervenção cuidadosamente planeada, numa conversa com a mãe do jovem sobre o comportamento dele na escola. Mesmo quando teve de lidar com problemas discipli-

nares, procurava evitar criar confrontos entre aluno e professor. «A maior parte dos problemas complicados vem de famílias desestruturadas», conta. A história ilustra a profundidade do impacto de fatores familiares nas atitudes dos jovens, mas também a atenção e a sensibilidade necessárias, por parte dos docentes, para lidar com situações que envolvem a relação família-escola.

Com o passar dos anos, Ivone consolidou-se no ensino, tendo sido também diretora de turma e membro do Conselho Diretivo. Apesar de ter começado sem convicção, sente que se empenhou profundamente em cada etapa do percurso: «Uma coisa que sempre me norteou, ao longo da minha carreira, foi manter uma total coerência entre aquilo que dizia, exigia e aquilo que praticava». Sente que foi melhor professora à medida que ganhou mais experiência e acredita que construiu uma imagem muito positiva, de uma professora bastante segura de si – uma segurança que foi construída à base de muitas inseguranças e incertezas. Após quase quatro décadas de serviço, aposentou-se na mesma escola onde lecionou grande parte da carreira como docente efetiva, com o sentimento de missão cumprida.

JAIME: SUCESSO NA VIDA NÃO QUER DIZER SUCESSO ESCOLAR

JULIANA DIÓGENES-LIMA

«Olha o professor Jaime!!!». Com aproximadamente quatro décadas de docência, Jaime diz que o melhor da profissão é ser bem recebido e reconhecido publicamente pelos seus alunos. Aos 64 anos, ele é subdiretor e há dois anos não tem turmas. Admite que lhe custa um pouco ir à escola, pois sente que já não tem mais a mesma energia de quando era mais jovem. Além disso, para Jaime, o atual ambiente escolar e as políticas de desvalorização da carreira docente agravam o desânimo. Durante a maior parte da sua carreira foi professor de Geometria. Até hoje, carrega consigo o livro de geometria que o acompanhou durante toda a sua trajetória profissional, em todos os cursos que lecionou: do ensino regular ao prosseguimento de estudos e ao ensino técnico – hoje chamado ensino profissional, pelo qual também chegou a ser responsável.

Considera-se «filho do 25 de Abril», período em que esteve no secundário e testemunhou a escassez de professores na região onde morava, o que se refletiu no seu percurso escolar. Quando acabou o secundário, as universidades estavam fechadas e também não havia professores no ensino superior. Fez o serviço cívico por um ano – tempo em que ficou sem estudar – e depois entrou no curso de Engenharia. Teve dificuldades em acompanhar o curso e reprovou. Voltou a fazer o último ano do secundário para ganhar as bases e poder dar prosseguimento aos estudos.

Com mãe e tia professoras, seguir a via de ensino sempre foi a primeira opção de Jaime. A primeira experiência dele numa sala de aula foi inusitada. Começou a lecionar ainda sem habilitação docente. Diante da falta de professores, pelos idos de 1984, Jaime estava no segundo ano da licenciatura em matemática na universidade, quando surgiu um horário para dar aulas de desenho para estudantes do atual oitavo ano. Logo na primeira turma que apanhou, veio o primeiro choque: 35 alunos em sala. Sentiu o choque inicial que o preparou depois para

o resto da vida, pois sem o apoio dos colegas e num clima mais impessoal de escola secundária de grande porte, precisou aprender a desvencilhar-se sozinho. Foi também o que lhe proporcionou autonomia importante no percurso. Interrompeu o ensino para se dedicar integralmente à licenciatura, numa década em que, lembra, a vida não era fácil, a economia estava por baixo e muitos colegas já haviam desistido do curso. Terminou a faculdade e teve oportunidade de fazer o estágio integrado no mesmo liceu onde começou a dar aulas, mas na posição de docente habilitado. Jaime sente que aprendeu mesmo a dar aulas nesse estágio, com uma professora-orientadora espetacular na questão didática. Sem vagas em escolas nas regiões próximas, ele e a então esposa – também professora – mudaram-se para o Algarve, onde ficaram um ano. Mas logo regressaram por falta de condições económicas e Jaime concorreu para professor efetivo na sua região, de onde nunca mais saiu.

Tendo sido professor do ensino regular ao ensino profissional, ao longo de quase quatro décadas, Jaime tem uma visão ampla da evolução da educação em Portugal. Particularmente em relação ao ensino da matemática na educação profissional, expressa preocupação com materiais desatualizados em geometria descritiva, que já não se adequam, pois pararam no tempo. Por outro lado, o que o motiva no ensino profissional é ver miúdos acabarem o curso e conquistarem uma vaga no mercado de trabalho. Já em relação ao ensino regular, considera uma «falácia» os *rankings* dos exames nacionais, embora reconheça ser agradável ver 18, 19 ou 20 na pauta. Independentemente do tipo de ensino, Jaime acredita que os resultados dos estudantes também reforçam o sentimento de dever cumprido enquanto docente. Na relação com pais e mães, apesar de achar que alguns estão mais refilões atualmente – o que escancara, para ele, as falhas de comunicação na relação família-docentes –, o balanço é positivo: hoje há mais envolvimento da família no contexto escolar.

Do ponto de vista das políticas educativas, sobretudo da valorização docente, Jaime não esconde a frustração com as alterações de escalões na carreira promovidas pela ministra Maria de Lurdes Rodrigues. Ele nota que a mudança se refletiu no ambiente escolar: o clima agradável entre docentes, de convívio entre jantares e partidas de futebol, mudou radicalmente. Também se queixa da falta de continuidade nas políticas educativas curriculares e da formação contínua de professores – por achar que as pessoas «são meio obrigadas a lá ir» e que depois as formações não têm aplicabilidade prática no contexto escolar. Isto leva-o a pensar que em Portugal «andamos desde o 25 de Abril para baixo e para cima e não conseguimos ter uma estabilidade» na carreira docente. O melhor da profissão, entretanto, segue presente. Ver os alunos com sucesso na vida – o que, reforça ele, não quer dizer sucesso escolar – é o que ainda motiva professores como Jaime.

JOANA: «NÃO SEI SE
PERDOO À DOUTORA
MARIA DE LURDES
RODRIGUES»

JULIANA DIÓGENES-LIMA

A vontade de estar ao serviço dos outros, ajudando o próximo, foi a principal explicação para Joana querer ser médica. Nascida na região centro do país, numa família de professores, com tios, avós e pais na mesma profissão, o ambiente onde cresceu esteve sempre envolto em trabalhos da escola, livros e conversas em casa sobre os alunos que os pais tinham. Talvez por ter desenvolvido o gosto pela leitura, frequentou o curso de Letras, que adorou. No final do seu 7.º ano (antigo), era o pós-25 de Abril e havia carência de professores, Joana começou a trabalhar, dividindo-se entre estudo e trabalho. Havia os chamados miniconcursos, através dos quais docentes como ela eram colocados e mantinham vínculo ao ensino até julho; depois ficavam sem trabalho e eram recolocados em setembro: «Enquanto o tempo de escola durava, era para a escola que se trabalhava. Foi assim até ao final do curso».

Ser estudante universitária em Coimbra no dia 25 de Abril «foi uma coisa excecional» que a marcou para sempre. Para ela, foi uma fase lindíssima, muito entusiasmante, que leva para a vida: «A gente ouvia os rádios de toda a gente, naquelas ruas. Subíamos e descíamos, ouvíamos um rádio a transmitir futebol, outro com novelas, outro com música, etc. Estranhei, nesse dia, ouvir o hino nacional. ‘O Hino Nacional hoje? Num dia de semana?’ Achei estranho, mas pronto. Quando cheguei [à faculdade], tive uma aula de literatura inglesa num grande auditório. Sei que, quando me sentei, diz-me uma colega: ‘Olha, parece que houve uma revolução em Lisboa!’. Bem, já ninguém trabalhou. Depois confirmou-se. Os estudantes de Coimbra eram de esquerda, tudo revolucionário. Recordo-me que, a seguir, deixou de haver aulas e fomos todos, professores e alunos, para a rua». Quando compara esses tempos com os dias atuais, lamenta a distorção em relação à liberdade e ao humanismo.

Começando a trabalhar aos 19 anos, Joana necessitou da emancipação plena no registo civil por parte do pai. Na primeira escola onde esteve colocada, na região Norte, lecionou português e inglês. Uma história marcou esta experiência inicial: um aluno perguntou-lhe como se diz cuecas em inglês, o que a fez corar. Sentiu-se testada, mas depois passou a desenvolver alguma relação com os alunos fora da sala de aula, nos intervalos, tendo gostado sempre de trabalhar com eles. Chegou a ter alunos mais velhos do que ela nessa altura, que por vezes eram filhos de pessoas com maior poder socioeconómico. Na segunda escola, também no Norte, percebeu os impactos de trabalhar numa zona com problemas sociais graves, em particular o alcoolismo: «[o aluno] dizia-me que tomava aguardente com pão e açúcar [de manhã]. Perfeitamente transtornado. Nesta turma havia dois ou três. Desestabilizavam completamente. Era muito difícil lecionar».

Depois, foi inaugurar uma nova escola secundária na mesma região. A escola ainda não tinha nada: nem bufete nem café: «Levávamos de casa. Lembro-me de que levei seis chávenas de café e pires, daquelas de pirex castanhas, uma coisa que se usava na altura. Outros levaram um prato, outros uma cafeteira». De um modo geral, relacionou-se «muitíssimo bem» com os colegas, com exceção dos quatro anos da Ministra Maria de Lurdes Rodrigues – «não sei se a perdoo». Na sua visão, enquanto coordenadora do departamento e membro do Conselho Pedagógico, aqueles foram os anos mais difíceis, com longas discussões. A professora considera que o tipo de avaliação implementado foi uma grande injustiça, por ignorar o papel fundamental dos professores. Recorda que muitos abandonaram o ensino por sentirem que não conseguiriam trabalhar naquelas condições.

Apesar disso, conseguiu manter um espírito colaborativo com os colegas, com quem, ainda hoje, faz piqueniques de departamento. O momento em que a interdisciplinaridade funcionou melhor, na sua opinião, foi quando houve maior colaboração para concretizar a área de projeto. Sente também que a relação desenvolvida com os pais dos alunos foi cordial. Para ela, abrir a escola aos pais não significa deixá-los mandar nela, embora perceba que alguns professores têm medo ou dificuldade em impor-se na interação escola-família.

Os últimos oito anos da carreira de Joana foram no Conselho Geral, período em que adquiriu uma perspetiva diferente. Joana foi também diretora de turma durante muitos anos e adorava esse trabalho. Sente, no entanto, que a sobrecarga «de papelada» penaliza atualmente os diretores de turma, deixando-os mais desgastados. Antes, não era assim. Décadas atrás, os contínuos – hoje, assistentes operacionais – assinalavam as faltas dos alunos. Com cada contínuo responsável por um determinado número de turmas, a gestão burocrática era menos pesada para os professores. Para Joana, mudanças como esta resultam das políticas de diferentes ministros. Entre 1991 e 1995, foi secretária do Conselho Diretivo. De

um modo geral, os anos 1990, foram marcados por muita ebulição, com a reorganização curricular envolvendo docentes de todas as disciplinas, acompanhados pelo Conselho Diretivo. Menos de dois anos após a implementação, o Ministério desfez as alterações. Para Joana, o problema dos ministros é quererem deixar uma marca no Ministério, quando isso não deveria ser o mais importante.

Enquanto professora, considera que o melhor da profissão é, sem dúvida, estar com os alunos. «É a convivência com o ser humano. O acompanhamento dos alunos é o nosso contributo para o seu crescimento e para a preparação para a entrada na vida ativa, para darem um contributo para uma sociedade melhor, pelo menos mais humanista». Quanto ao pior, não consegue identificar – nem considera a missão cumprida. Para ela, esta continua a ser levada a cabo, se não como docente, uma vez que já se encontra reformada, enquanto cidadã.

LARA: «JÁ INFLUENCIEI
MUITOS ALUNOS PARA
SEREM PROFESSORES
E PROFESSORAS
DE HISTÓRIA»

JULIANA DIÓGENES-LIMA

A escolha da docência foi, para Lara, uma decisão pessoal. A opção pela História, uma decisão influenciada por professoras ligadas, sobretudo, à reflexão, à leitura e à produção de textos, como Português, Inglês e História, que a marcaram muito quando estava na escola numa cidade da região centro do país, por volta de 1972 (experiência que acabou por ser interrompida pelo 25 de Abril). Naquela época, o modelo de professor era de bata e postura impositiva. Contudo, essas professoras foram responsáveis por Lara comprar os primeiros livros e desenvolver o gosto pela leitura. Fez o ano propedêutico quando as aulas eram ministradas pela televisão, por volta de 1977-78: «Foi uma novidade completa».

Primeira licenciada da família nuclear, cursou História com o objetivo claro de ser professora. A licenciatura tinha a duração de quatro anos e não incluía estágio. Em 1982, com 22 anos, começou a trabalhar sob o regime dos mini-concursos, dando aulas sem experiência pedagógica, apenas com a formação científica. Assim que chegou, foi-lhe atribuído o cargo de delegada de História: «Eu não sabia como é que se dava uma aula, como é que se preparava uma aula. Não tinha a noção de nada: o que era ser delegada, o que era uma reunião, o que era um Conselho Pedagógico... nada de nada». Aprendeu conforme tentava, com responsabilidade, atenção e preocupação, entre os choros causados pelo medo de errar – mas, para Lara, é precisamente o medo que faz alguém seguir em frente. Como professora de História, iniciando no 2.º Ciclo, também lecionou Português e Estudos Sociais. Como delegada orientou outros professores de História, incluindo o presidente do Conselho Diretivo da escola onde lecionava.

Naquele tempo, ao contrário dos dias de hoje, diz Lara, o tempo das aulas era efetivamente para ensinar, com muita tranquilidade. Por outro lado, entende que mudanças no perfil dos alunos – como problemas de comportamento, dificulda-

des de motivação e concentração – exigem a adequação dos programas curriculares e do ensino. Esse posicionamento é fruto da experiência acumulada ao longo dos anos. Olhando para trás, sente que deu o melhor na preparação das aulas e dos materiais para ensinar da melhor forma. Somente depois, em 1989-90, após quase uma década de serviço, fez a profissionalização na universidade, por exigência do Ministério da Educação. Foi nessa época que a Faculdade de Letras começou a criar cursos de formação de professores com estágios integrados.

A segunda escola onde trabalhou localizava-se no Alentejo, onde foi diretora de turma pela primeira vez. Das coisas que mais gosta de fazer é ser diretora de turma e coordenadora. O estilo de Lara como diretora de turma é o mais familiar e natural possível: telefonava imediatamente para a família do aluno, se necessário, e criou um grupo de trabalho no WhatsApp com os alunos. Para ela, ser diretora de turma é sobre a relação de confiança, muito além do trabalho burocrático-administrativo.

Trabalhou a maior parte do tempo no Ensino Secundário. Uma das situações mais marcantes ocorreu nos anos 2000, quando testemunhou a transformação de um aluno problemático, com uma vida difícil que, graças ao apoio de Lara, superou adversidades pessoais e académicas, recebendo uma bolsa para estudar Arqueologia. Hoje, esse ex-aluno trabalha numa Câmara Municipal e demonstra-lhe grande gratidão pelo incentivo recebido. Para ela, é este tipo de histórias que tornam o trabalho docente gratificante. Atribui a sua sensibilidade nas relações professor-aluno ao facto de ser da área de História e Português. Ela observa diferenças de abordagem entre colegas das áreas de Ciências e Tecnologias e os da área de Humanidades, destacando uma visão mais aberta destes em comparação aos outros. Também nota que, em décadas anteriores, a escola se focava mais nos alunos que queriam estudar Medicina, e menos nos das Humanidades – uma questão cultural, agora menos presente. Sendo também orientadora de estágio, viu que essa experiência foi revolucionária: «Era gente nova que chegava à escola e porque eu fiquei muito focada neles e porque aprendi muito com eles. E adorei. E porque os meus alunos puderam ter gente nova. E era isso que queria também. Eu sempre pensava nos meus alunos».

Na mesma escola há três décadas, Lara constatou que o ambiente de trabalho com relações humanas saudáveis é fundamental. Porém, um fator externo desestabilizou esse clima: as mudanças implementadas por Maria de Lurdes Rodrigues, especialmente com a criação da figura do professor titular. Embora tenha cumprido as suas funções com tranquilidade, observou a falta de solidariedade e o aumento da competição entre os professores. Para ela, o pior da profissão é o desgaste causado pelas tarefas burocráticas, que considera desnecessárias: muitas horas de reuniões e relatórios. Lara faz críticas aos relatórios das provas

de aferição – os quais considera «uma desgraça». Por outro lado, destaca que «o melhor [da profissão] é a relação humana, o contacto e a gratificação de nós sentirmos que fomos responsáveis e somos responsáveis por ajudar a construir uma sociedade» – e isso é o mais importante para ela. Sente-se realizada nesta reta final, pois sabe que ajudou a construir a atual sociedade.

Se voltasse a 1982, Lara tem a convicção de que escolheria a mesma profissão – e ainda hoje incentiva os alunos a serem professores. Ao longo do percurso, manteve relações com ex-alunos e sabe, por eles, que muitos foram influenciados por ela a serem professores de História. O dia em que fez 40 anos de serviço, 4 de novembro, foi marcante por ser a data em que pediu a reforma antecipada. Não comentou com ninguém na escola, nem com os alunos, pois até ao último dia queria trabalhar com dedicação e entusiasmo. Movida pela ideia de que é preciso ter sabedoria para fechar ciclos, queria encerrá-lo com felicidade: «Acho que já fiz de tudo». Tendo sido professora, coordenadora, delegada do grupo, coordenadora de departamento, diretora e coordenadora de turma, hoje, Lara, aos 62 anos, é parte da história do ensino secundário português.

LUCIANA: PERCORREU
O PAÍS A EXPLICAR
OS PROGRAMAS,
CURRÍCULOS E IDEIAS
EM TORNO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA

JULIANA DIÓGENES-LIMA

Professora do 3.º Ciclo e Secundário, Luciana tem a sensação de que ser docente de Educação Física é o resultado de uma construção profissional. Sempre gostou de atividades desportivas e tinha uma amiga, além de primos, que tinham ido estudar Educação Física. Tinha fascínio pelo mundo do desporto, mas, por ser boa em Matemática e Ciências, o pai achava que ela iria ser engenheira química. Na infância, sofreu de uma doença de crescimento na coluna, o que a obrigou a usar um aparelho de ferro durante dois anos e a evitar atividades físicas intensas. Apesar das recomendações médicas, conta que, por ser muito ativa, chegou a partir o aparelho várias vezes. Na adolescência, desafiou as restrições médicas e familiares, decidindo que queria ser professora de Educação Física, inspirada por uma mentalidade típica da juventude de «ser feliz até aos 30».

Ingressou no curso de Educação Física sem grande conhecimento prévio, apenas com alguma experiência em basquetebol e atletismo. Sentia-se deslumbrada por estar fora de casa e pelas aulas práticas de desporto, que incluíam modalidades e equipamentos que só conhecia pela televisão. Aprendeu a nadar de forma improvisada, num tanque de rega do avô, e descreve esse período como um tempo de descoberta, no qual inicialmente não percebia o que estava a fazer. No terceiro ano da faculdade, o pai de Luciana ficou desempregado e ela começou a trabalhar num colégio de freiras com turmas dos 9 aos 11 anos. Era outubro de 1981. Foi nessa experiência que percebeu o que é que poderia ser: professora de Educação Física. «Foi tudo uma construção, porque depois o meu desenvolvimento profissional foi feito em exercício, sempre acompanhada por projetos nas escolas, por colegas, por grupos que tive a sorte de integrar, por coisas que fui fazendo sempre com outros. E foi isso que fez de mim a professora que sou hoje».

Ela pôde ensinar porque, quando tinham o bacharelato, na altura, era-lhes dada habilitação própria para o ensino. No início da sua carreira como professora de Educação Física, sente que a falta de preparação e orientação dificultaram bastante o seu trabalho: «Eu não sabia o que é que andava ali a fazer», afirmou, referindo-se ao desconforto de ser jogada numa função sem programas, planos ou apoio. Estava sozinha na responsabilidade das aulas e ministrava-as num espaço que, além de ser um ginásio, também servia para as missas, o que causava situações em que, por vezes, era «enxotada» para dar lugar à celebração religiosa.

Relata ter-se sentido perdida, sem saber o que esperar, nem quais eram os objetivos a serem cumpridos. Conta que chegou a utilizar fichas de exercícios sem clareza sobre os propósitos pedagógicos dos documentos. Nesse período, recorda que os objetivos da Educação Física eram nebulosos e ninguém parecia importar-se com a metodologia, desde que as crianças estivessem ocupadas com alguma atividade física. Esteve apenas um ano no colégio de freiras, tendo ido depois para uma escola num bairro social. Nessa segunda escola, já havia um grupo de Educação Física, com um coordenador e uma estrutura definida, com orientações programáticas e unidades didáticas: «Acho que foi quando começou o meu trabalho», relembra. Optou pelo secundário porque tinha a ideia de que se dava melhor com alunos mais velhos, mas já chegou a pensar que gostaria de ter sido professora do 1.º Ciclo: «Apesar de isto [de lecionar Educação física no Ensino Secundário] visto de fora ser muito giro, sentimos muito na pele a desvalorização da disciplina [Educação Física] no sistema dos colegas da escola, organizações de pais, mas sempre tive a ideia de que um professor do 1.º Ciclo é de facto um professor importantíssimo na formação dos miúdos».

Quase nove anos após concluir a licenciatura em Educação Física, fez o estágio na profissionalização em serviço, numa altura em que se concorria a todo o país e os professores eram colocados por concelhos, em ordem alfabética. Esteve em poucas escolas, fixando-se por três décadas na mesma unidade, desde 1993-94. Foi convidada por um professor de Lisboa, que era coordenador dos programas, a integrar o Ministério da Educação, no setor de currículos e programas de educação física que até então não existiam. Luciana percorreu o país a explicar os programas, currículos e ideias em torno da Educação Física, o que sente que lhe deu «bagagem e capacidade reflexiva de pensar sobre as coisas». Na verdade, reconhece que o seu desenvolvimento profissional foi construído a partir da experiência das pessoas com quem trabalhou, ou seja, do coletivo. A professora lamenta que o espírito colaborativo esteja em baixa atualmente, em escolas cada vez mais individualistas, com menos trabalhos em equipa. Essa dinâmica de equipa permitia também uma relação maior de proximidade com os alunos. Na relação com os estudantes, algumas situações marcaram a sua carreira, uma

das quais envolveu tentar integrar um aluno com dificuldades de visão nas aulas de Educação Física, levando-o a participar em passes com uma bola de andebol.

Ela lembra também uma situação traumática em que, durante uma aula de patinagem, um aluno se desequilibrou e partiu ambos os pulsos. A professora destaca, entretanto, que, após a adaptação ao acidente, a mãe lhe enviou uma carta a elogiar a forma como lidou com a situação. «Todos os marcos da minha carreira são com pessoas», afirma, referindo-se à importância do trabalho em equipa e da formação contínua na sua trajetória profissional. Na verdade, Luciana reflete sobre como a educação física exige uma construção coletiva, pois, ao contrário de outras disciplinas que seguem programas e manuais pré-definidos, os professores devem ajustar o ensino às condições da escola: «Na Educação Física, temos sempre que fazer isso, e há sempre necessidade de trabalhar mais em conjunto».

Já tendo feito de tudo um pouco na escola, menos integrar a direção, nota algumas dinâmicas das quais não gosta no ambiente escolar, sobretudo no que diz respeito à Educação Física. Ela conta, por exemplo, que esperam dos professores de Educação Física alguns comportamentos que não é costume esperar de outros colegas, como arrumar material ou ir cuidar de coisas que seria impensável pedir aos outros professores. Para ela, «tudo o que não tem exame não tem valor, nem para os miúdos, nem para os pais, e a escola vai atrás, valoriza aquilo que serve para seriar os miúdos, para entrar na universidade, e é onde eu acho que há de facto uma diferença».

Luciana critica frontalmente a evolução da carreira docente, especialmente as políticas educacionais da ministra Maria de Lurdes Rodrigues. Na visão da professora, apesar de essas políticas terem criado divisões e descontentamento entre os professores, não foram a única causa da desvalorização da profissão, que se intensificou com a falta de investimentos e o aumento da burocracia. Ela destaca que, «embora o discurso fale que o aluno está no centro», na prática, a realidade das escolas, marcada pela superficialidade na aplicação dos planos e pela perda de qualidade nos currículos, distorce os verdadeiros objetivos educacionais. De modo geral, a professora nota que a carreira docente perdeu regalias ao longo das últimas décadas e que, agora, os professores enfrentam dias mais longos e sobrecarga de trabalho, o que resulta em menor envolvimento nas escolas onde antes se sentiam protagonistas do projeto educativo. Ela lamenta esta situação dizendo que «a escola é só um sítio» para os professores, já que a participação e o sentido de pertença à comunidade escolar diminuíram, tornando os docentes quase «estranhos» ao ambiente que antes era mais colaborativo.

Quando se descreve enquanto professora, diz-se responsável, dedicada e «chata», no sentido de ser exigente. Exige que os alunos façam melhor, não

desiste deles e também não deixa ninguém desistir. Aliás, Lara proíbe que digam «não consigo»: prefere que digam «ainda não consigo», caso contrário levam um grito. Sente que, por essa razão, antes a consideravam muito má – ela conta que a velhice e a maternidade a abrandaram, tornando-a menos agressiva e mais tolerante para com os miúdos. «A partir do momento em que nós dominamos mais o contexto educativo e temos mais estratégias e mais ferramentas e mais instrumentos, vamos sendo um bocadinho mais habilidosos em lidar com as coisas», diz Luciana que, ao olhar em retrospectiva para os mais de 40 anos de serviço docente, se considera uma professora dedicada aos alunos.

MAIA: UMA VOZ DE RESISTÊNCIA

LUCIANA JOANA

É por influência do ambiente familiar que Maia chega à profissão docente. Nascida numa esfera onde a educação era mais do que uma profissão, Maia absorve desde cedo os valores e o compromisso inerentes ao ato de educar. Filha e irmã de professores, cresce numa casa onde o culto ao conhecimento e ao trabalho é sagrado e permeado pela inspiração dos que a rodeiam. É a Paulo Freire que também atribui parte da responsabilidade da sua escolha profissional: «Foi Paulo Freire que me trouxe para aqui!». O encontro com as ideias revolucionárias do autor terá empurrado Maia, então aluna do Colégio Alemão do Porto, para a sua primeira experiência educativa: a alfabetização de adultos em 1974. Num gesto audacioso, troca a cidade onde até então tinha vivido por uma aldeia remota onde a luz e a água eram artigos de luxo e a educação um privilégio distante. Abraça, assim, a experiência que terá mudado a sua vida.

É no seguimento desta experiência transformadora de alfabetização de adultos e num momento em que o índice de analfabetismo assombrava Portugal, que Maia é convidada para liderar a Direção Geral de Educação Permanente onde acaba por trabalhar alguns anos dedicada à formação de pessoas no método que a inspirara.

Mas o seu percurso estava apenas no início. Depois da formação superior em ensino do português, a professora inicia a sua atividade profissional sem, contudo, ter realizado o estágio profissional. É seis anos após o início da sua atividade que Maia, de 25 anos, realiza o estágio que apelida de «louco» e «desastroso» pela parca exigência formativa e pelas competências medíocres dos formadores. Esta foi, aliás, uma experiência que a levou a, conjuntamente com outros colegas, fechar a cadeado a Escola Superior de Educação numa manifestação contestatária por mais exigência e coerência formativa. Extraordinária-

mente, é também este estágio «louco e desastroso» que a leva a um momento particularmente marcante da sua carreira profissional: a realização do estágio orientado por um professor a quem reconhece grande influência, Matias Alves, a quem chama de «meu mestre». Como nos diz: «As aulas, sempre foram um prazer, mas a partir daí foram um grande prazer». Findo o estágio tornou-se, ela mesma, orientadora. Uma orientadora determinada a exigir dos estagiários competências e conhecimentos que iam muito para lá dos conteúdos disciplinares do Português pois, para Maia, um professor não pode saber só da sua disciplina, um professor tem de ter cultura.

Seguiram-se anos de alguma instabilidade na vida da professora. Saltando de escola em escola – maioritariamente na região do grande Porto, mas, também com uma experiência numa escola da capital onde efetivou, – enfrenta desafios e vive experiências que diz essenciais para a construção da sua identidade profissional.

É na prática profissional que, desde cedo, demonstra um compromisso inabalável com o sucesso e o bem-estar dos seus alunos. Com o passar dos anos assume diversos cargos de responsabilidade, incluindo o de Diretora da escola onde acabaria por passar grande parte da sua vida profissional. É nesta posição que enfrenta desafios complexos e obstáculos aparentemente intransponíveis, sem nunca perder de vista a sua missão: garantir uma educação de qualidade para todos. Foi enquanto diretora que revelou uma visão revolucionária da educação, promovendo iniciativas inovadoras que desafiavam o *status quo*, destacando-se como uma voz de resistência. Longe de se contentar com o convencional, Maia enveredou por caminhos menos trilhados, desafiando as normas estabelecidas e procurando formas de inspirar os seus alunos. Reconhecida pelo Ministro Marçal Grilo como uma professora «não cumpridora de regras» e conhecida pela convicção com que defendia as suas ideias, a professora é chamada a colaborar com a tutela em diversos momentos ao longo da sua carreira. A coragem revelada nos momentos de adversidade e a sua capacidade de se manter fiel aos seus princípios mesmo sob pressão demonstraram a força do seu caráter: «E digo exatamente o que acho, mas sem tirar nem pôr. Pronto. As pessoas têm medo. Muita gente tem medo, é uma coisa impressionante. Não percebo, não percebo. Eu costumo dizer que tenho medo de cães, já fui ferrada, e só de alguns. Tenho medo de andar de carro, já tive um acidente. Agora, de pessoas, está para vir a primeira».

Maia é uma professora que reforça, de forma sistemática, a importância de estabelecer uma conexão genuína com os alunos e a criação de um ambiente onde se sintam valorizados e compreendidos. As histórias relatadas mostram claramente os caminhos trilhados na construção dessa proximidade e a forma

como perspectiva o ato de ensinar, tornando-o envolvente e relevante para os alunos, é absolutamente cativante. A dinamização da iniciativa «Confessionário», enquanto Diretora de Turma, e as estratégias para ajudar os alunos em risco, demonstram um compromisso real com o sucesso de cada um. O «Fórum Qualidade e Ensino» é outra das iniciativas que provam a capacidade de a professora enfrentar desafios com criatividade, mostrando que não tem medo de ir contra o sistema quando acredita que é para o bem dos alunos e da comunidade escolar.

Demonstrando uma preocupação genuína para com os alunos no sentido de contribuir não só para o seu desenvolvimento académico como, também, pessoal, Maia destaca a importância do sentido de humor e da relação afetiva séria, comprometida e respeitosa que os professores deveriam ter com os alunos. A dedicação e o trabalho árduo surgem como princípios-chave da professora. Descrevendo-se como dedicada e esforçada, Maia é a professora comprometida que leva as responsabilidades profissionais para fora dos muros da escola.

Crítica de políticas educativas que limitam a autonomia e a flexibilidade das escolas e dos professores e que não levam em consideração as necessidades individuais dos alunos e as realidades das salas de aula, Maia aponta especificamente a abordagem da avaliação de desempenho docente que considera simplista e injusta, e o rigor burocrático da gestão escolar que a levou a uma reforma antecipada. Expressando uma profunda admiração pelo trabalho dos professores, a docente lamenta a falta de reconhecimento desta profissão pela sociedade, defendendo a necessidade de um maior reconhecimento e valorização pelo seu trabalho.

Este é sem dúvida um exemplo inspirador de como a paixão, o compromisso e a inovação podem transformar a experiência educativa e impactar positivamente a vida dos alunos.

MARIA: A EDUCAÇÃO FÍSICA GANHOU MAIS RECONHECIMENTO PELA SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO GLOBAL DOS ALUNOS

JULIANA DIÓGENES-LIMA

Nascida na década de 1960, numa família com poucos recursos financeiros, Maria desde muito cedo demonstrou interesse pelo desporto, com o voleibol, e pela dança. Em 1963, com apenas 16 anos, concluiu o 5.º ano do Liceu, o suficiente, na altura, para ingressar no curso de instrutores de Educação Física, em Lisboa. Era um curso de dois anos, concebido com o objetivo de colmatar a ausência de professores em Portugal. Ao terminar o curso, aos 18 anos, já tinha o seu diploma e estava habilitada para lecionar. Recorda que praticava voleibol e era muito proativa na altura. Durante o estágio final do curso, em 1965, estagiou num liceu no Porto, onde a prática educativa refletia ainda métodos profundamente rígidos e militarizados. As aulas seguiam padrões estabelecidos, com esquemas organizados e turmas separadas entre rapazes e raparigas. Um dos momentos que mais a marcou foi a preparação de coreografias para as atividades da Mocidade Portuguesa Feminina. Apesar do contexto rígido, Maria revelava já nessa altura o desejo de levar a inovação ao ensino.

Com o diploma de instrutora na mão, Maria sentiu que precisava de aprofundar os seus conhecimentos. Quatro anos depois, decidiu, então, mudar-se para Lisboa para obter a licenciatura em Educação Física. Foi um período vivido intensamente, inserido no contexto social e político prévio e posterior ao 25 de Abril de 1974. Participou ativamente nas Reuniões Gerais de Alunos (RGA) e viveu o efervescente ambiente académico revolucionário. Concluiu a licenciatura em 1974, no auge das mudanças sociais que acompanharam a Revolução dos Cravos. Após a conclusão da licenciatura, Maria começou a lecionar em Lisboa. Aí, em instalações modestas, pôde aplicar os conhecimentos adquiridos, alternando entre práticas tradicionais e novas abordagens mais criativas e dinâmicas.

Mudou-se para o Porto dois anos depois, e começou a aperceber-se das mudanças que se desenhavam na educação. Por exemplo, na altura, o Ensino Secundário incorporava a Educação Física como parte do tronco comum. Nos anos seguintes, Maria enveredou pela docência, ingressando como professora no Ensino Secundário. Ela destaca que, desde o início do percurso profissional enquanto docente de Educação Física, precisou de lidar com turmas heterogêneas e, como estratégia, optou por integrar tanto os alunos mais evoluídos fisicamente, quanto aqueles que demonstravam menos aptidões para o desporto. Tal equilíbrio era conseguido através da utilização de dinâmicas que envolviam grupos de níveis diferentes e a atribuição de tarefas colaborativas, com os alunos mais experientes a apoiar os menos confiantes.

Em 1990, então com quase 30 anos, foi transferida para uma escola na Área Metropolitana do Porto, onde trabalhou durante mais de duas décadas. Esta escola era nova na época e proporcionava um ambiente que ela considerava ideal para implementar práticas de ensino inovadoras. O trabalho em equipa, característica que sempre valorizou, tornou-se a base do seu método de ensino e de gestão. Na visão de Maria, liderar uma equipa era mais significativo do que apenas organizar tarefas, o que possibilitava consequentemente a criação de um clima mais colaborativo entre colegas e estudantes. Ao longo da década de 1990, face a significativas transformações organizacionais no ensino português, o sistema colegial foi substituído por diretores e, neste contexto, Maria foi convidada a integrar a gestão escolar. Apesar das longas horas de trabalho e das dificuldades em conciliar com as exigências familiares, abraçou o desafio e começou a destacar-se em cargos administrativos na escola.

Acredita na força do trabalho em equipa e sempre se relacionou bem com os colegas docentes. Mas era seletiva. Apesar de acreditar no trabalho colaborativo, sentiu dificuldades na gestão de pessoas, sobretudo no trato com os colegas e com os pais, que nem sempre facilitavam o trabalho em equipa. Considera a escola uma comunidade interligada, onde professores, funcionários, dirigentes e pais deviam colaborar, o que nem sempre ocorria, para seu lamento. Desde cedo procurou trabalhar com aqueles que contribuíssem positivamente para os projetos em que se envolvia – julgava, inclusivamente, que os projetos colaborativos eram o futuro do ensino. Para ela, os professores de Educação física, em particular, tinham – e têm – um papel único e vital na comunidade escolar. Quando participavam, por exemplo, nas reuniões de direção de turma ou nos projetos multidisciplinares, esses professores possuíam, na visão dela, valências sociais que frequentemente ajudavam a estabelecer boas relações não somente com o grupo de Educação Física, mas também com docentes de outras disciplinas, como Inglês, Matemática, História e Geografia.

Maria defende que a aprendizagem transcende a teoria, e que a aprendizagem real ocorre fora da sala de aula, no campo e no terreno. Atividades como trilhos, provas de orientação ou visitas de estudo com abordagens interdisciplinares faziam parte da sua visão pedagógica, e não hesitava em assumir um papel de liderança para coordenar e integrar as diversas áreas do saber. Além de educadora, Maria era atenta à experiência escolar dos netos, em Paris. A observação da forma como a cultura estava integrada no ensino, através de visitas frequentes a museus e de atividades criativas, reforçava a sua ideia de que as escolas precisavam de sair dos seus limites físicos para realmente formarem cidadãos. Como orientadora de estágios de futuros professores, por exemplo, Maria valorizava a frescura e a energia trazidas pelos estagiários, aproveitando a oportunidade para enriquecer as aulas e explorar novas abordagens. Considera ainda que avaliar e orientar os jovens profissionais era uma tarefa exigente e, muitas vezes, cansativa.

Nos últimos anos de carreira, Maria observa que os tempos mudaram. A Educação Física, que inicialmente era tratada como um «parente pobre» no currículo escolar, ganhou mais reconhecimento pela sua importância na formação global dos alunos. Critica, no entanto, o impacto do desporto competitivo, como o futebol, que passou a dominar as aspirações de muitos jovens, muitas vezes incentivados por pais e mães com expectativas irrealistas. Sentia que a verdadeira essência da Educação Física, ligada ao desenvolvimento integral do aluno, estava a perder-se. Para Maria, proporcionar às crianças pequenas oportunidades para explorar e aprender através da prática seria essencial para criar gerações mais conscientes e ativas. Na visão dela, o ensino não deveria ser somente uma mera transmissão de conteúdos, mas a busca pela formação de cidadãos críticos e envolvidos, capazes de liderar e colaborar num mundo em constante transformação.

Ao olhar para o percurso de 40 anos de serviço, tendo-se aposentado na década de 2010, sente que escolheu uma profissão que a fez feliz. Dedicou as quatro décadas ao Ensino Secundário e à gestão escolar com a certeza de que o trabalho em equipa foi chave para atingir os objetivos educativos. Agora, sente-se aberta para abraçar novos projetos, quem sabe com a dança, que sempre foi a sua paixão desde a infância.

MATILDE: «O PROFESSOR ESTÁ SEMPRE A APRENDER»

JULIANA DIÓGENES-LIMA

Matilde nasceu numa pequena aldeia nos arredores de uma cidade portuguesa em 1947. Desde jovem que demonstrou interesse pela aprendizagem, tendo frequentado o então denominado 7.º ano (equivalente ao atual 11.º) numa área de ciências. Já na idade adulta, casada e com filhos, decidiu ingressar na área das letras, realizando o 12.º ano na vertente de humanidades para prosseguir os seus estudos. Com a Revolução de 25 de Abril de 1974 e as mudanças educativas que se lhe seguiram, surgiu em Coimbra uma oportunidade de formação para colmatar a falta de professores. Instituiu-se um curso, que não era ainda uma licenciatura, mas oferecia uma base de conhecimentos na área da Filologia e da História. Matilde decidiu seguir esta via como voluntária, assistindo a aulas sempre que possível e realizando exames e frequências – o curso equivalia a uma habilitação necessária para lecionar o então chamado ensino preparatório.

Dois anos depois, com a expansão do curso de Letras para o Porto, completou as cadeiras que lhe faltavam. Assim, concluiu a licenciatura e ingressou na carreira de professora. O ano de 1977 marca o início da sua carreira docente, ao realizar o estágio pedagógico numa escola secundária do Porto. Como professora de Português e Francês no 3.º Ciclo do Ensino Básico (3.º CEB) e no Ensino Secundário, Matilde logo percebeu que a sua paixão era sobretudo pela língua portuguesa. Enquanto educadora, via no ensino do português uma oportunidade de educar para além do conteúdo: «Tenho como conceção de professor um educador, não é só transmitir conhecimentos, mas é educar. E eu acho que o português é uma disciplina fantástica para isso». Ao interpretar um texto, por exemplo, ela gostava de ajudar os alunos a raciocinar de forma mais aprofundada sobre outras questões mais amplas, como valores e riscos na sociedade. A aborda-

gem pedagógica dela, portanto, ia para além da transmissão de conhecimentos, cultivando um papel formador.

Matilde acompanhou transformações quer na estrutura das escolas, quer nas realidades dos alunos, ao longo das mais de quatro décadas de carreira. Recordase, por exemplo, de dar aulas a turmas até 30 alunos, uma situação comum nas décadas de 1970 e 1980. Nessa altura, apanhou conflitos sociais complexos, como o *boom* do uso das drogas, fase que marcou a comunidade escolar. Envolveu-se em iniciativas de sensibilização para combater o problema, organizando a projecção de um filme impactante que, segundo ela, ajudou a reduzir a incidência do consumo na escola. A escola onde lecionou a maior parte da sua carreira estava situada numa área de diversidade social, que integrava tanto crianças de bairros, quanto filhos de famílias mais abastadas. Matilde lembra como, apesar da separação que podia surgir nos recreios, o ambiente dentro das salas de aula procurava ser inclusivo.

Matilde preocupava-se com a interação entre a família e a escola. Na opinião dela, professores atentos podiam – e podem – fazer uma diferença significativa na vida dos seus alunos, preenchendo lacunas deixadas por contextos familiares desfavoráveis. Para a professora, a relação entre educação formal e o papel dos pais e mães é fundamental, uma vez que o envolvimento parental fortalece o processo educativo. Das políticas educativas que atravessaram os anos da sua carreira, destaca especialmente o período pós-25 de Abril. Embora admirasse os avanços democráticos do período, observou um aumento gradual da indisciplina nas salas de aula. Antes, diz ela, a autoridade do professor era mais respeitada. Além disso, critica políticas como as aulas de substituição, as quais descreve como «um descalabro». Já sobre a avaliação dos professores, política controversa da então Ministra da Educação, Matilde posicionava-se favoravelmente desde que os processos fossem justos e bem estruturados. Na visão dela, avaliações eficazes poderiam identificar tanto pontos fortes quanto fragilidades, valorizando bons profissionais. No entanto, também consegue identificar exemplos de incoerências, como docentes experientes serem avaliados por colegas sem experiência suficiente, e defende a necessidade de critérios rigorosos e metodologias justas.

Na sua trajetória, pequenos (grandes) gestos de reconhecimento por parte de alunos marcaram-na. Um dos ex-alunos, por exemplo, inicialmente difícil, reapareceu anos mais tarde como um jovem trabalhador e estudante, o que encheu Matilde de orgulho ao perceber que o seu esforço enquanto docente não havia sido em vão. Paralelamente, palavras elogiosas de outros estudantes deixam-na orgulhosa, especialmente quando relatam que passaram a gostar de Português após terem aulas com ela.

Matilde iniciou o doutoramento motivada pela oportunidade de estudar e escrever em português, dividindo os primeiros dois anos entre residir no exterior e fazer frequentes viagens a Portugal para encontros e orientações. Retornou à terra natal e dedicou dois anos à redação da tese. Durante esse período, interrompeu a carreira docente por quatro anos, e, após defender a tese, retomou à profissão. Teve, entretanto, problemas auditivos nos últimos anos, o que obrigou a que adaptasse a prática profissional em três vertentes: atuação mais direta na biblioteca escolar, envolvimento maior no apoio académico e promoção de atividades pedagógicas. Para ela, o ensino é um processo constante de aprendizagem: «O professor está sempre a aprender», diz.

Como educadora, define-se como afetiva, criativa e expressiva, recorrendo frequentemente a gestos, modulação de voz e interpretação para envolver os alunos. Tal habilidade levou-a, inclusivamente, a ser locutora numa biblioteca, onde durante dez anos gravou livros para pessoas cegas, um trabalho que ela considerava muito valioso. Com quase 70 anos, aposentou-se em 2017, mas preservou a ligação com antigas colegas, com quem partilha experiências, e com ex-alunos com quem também procura manter contacto.

MIGUEL: DO ENTUSIASMO À MELANCOLIA

JULIANA DIÓGENES-LIMA

O professor Miguel sente que se tornou professor naturalmente. Nunca havia pensado sê-lo, mas as circunstâncias encaminharam-no para essa profissão. Na época em que frequentava a escola, sempre admirou os seus professores e as suas professoras. Agradava-lhe pensar nas pessoas que o ajudaram a crescer e a desenvolver conhecimentos. Além disso, na área da filosofia, era habitual que as pessoas se encaminhassem, após a licenciatura, para o ensino. Licenciado em Filosofia no ano letivo de 1980/81, Miguel escolheu o curso por gosto pessoal, «que ultrapassa em muito a questão da escola e a questão de ser professor». Apreciador de estudos clássicos, Miguel pôde trabalhar com temáticas que pessoalmente o interessavam: História, Filosofia e Letras.

Começou a lecionar logo após terminar a licenciatura, pouco depois do verão de 1981. «Na altura, quando saíamos da faculdade, com os quatro anos da licenciatura, entrávamos no ensino sem qualquer contacto pedagógico», lembra. No final dos anos 1970, Miguel pertenceu a uma geração de transição. Não realizou o serviço cívico que estava em extinção, nem é do ano do propedêutico. Viveu uma situação intermediária, num período em que o ministro Sottomayor Cardia impôs a realização de exames de aptidão aos estudantes. Miguel recorda este momento como algo inédito e curioso: «Eu fiz exame de aptidão a Português, a História e a Filosofia. E nunca mais houve exames de aptidão. Quer dizer, eu fiz o último exame de aptidão». Foi também o primeiro exame de aptidão pós-25 de Abril. Quando o propedêutico foi extinto, surgiu o 12.º ano, o qual ele também não vivenciou.

Miguel iniciou a carreira profissional numa escola secundária da Área Metropolitana de Lisboa. Desde o início, tudo o fascinou: a relação com os colegas e com os alunos destacava-se. Uma vantagem que teve no início da sua trajetória docente foi ter sido colocado na mesma escola que um colega da faculdade, o que facilitou a integração no contexto escolar. Naquela altura, as suas referências

eram os professores e professoras que o tinham marcado, e não experiências de formação anteriores, pois ainda não havia estágio integrado na licenciatura. Foi obrigado a realizar o estágio posteriormente, cerca de quatro anos após ter começado a trabalhar em contexto escolar. Estagiou na área da filosofia, ligado a uma universidade, onde aprendeu didáticas e métodos numa pedagogia «pura e dura», como descreve. Embora esta abordagem não lhe tenha agradado completamente, foi-lhe útil, sobretudo no que toca à didática específica da filosofia.

Nas três escolas em que trabalhou na Área Metropolitana de Lisboa, destaca uma onde esteve apenas por um ano, como a que mais o animou profissionalmente ao longo de toda a carreira. Contudo, uma experiência marcante nesse período deixou-lhe um impacto duradouro: durante uma visita de estudo com um colega professor de História, um aluno desapareceu com a máquina fotográfica de uma colega e só voltou no dia seguinte. Descobriu-se que tinha vendido o equipamento e ido para uma noitada. Embora Miguel não tenha sido punido, nunca mais quis coordenar ou participar na organização de visitas de estudo.

Em busca de maior estabilidade, decidiu fazer o concurso nacional, tendo sido colocado na região do Alentejo no ano letivo de 1984/85. Nunca tinha estado na região, mas sentia-se confiante graças à experiência docente acumulada na Área Metropolitana de Lisboa, que considera ter sido fundamental para a sua formação enquanto professor. Desde então, permaneceu no Alentejo e aí deverá ficar até à reforma.

Ao olhar em retrospectiva para a experiência docente, Miguel sente que a escola mudou muito, especialmente nas últimas duas décadas. Para ele, o perfil dos alunos modificou-se significativamente: tornaram-se mais insensíveis e distantes na relação com os professores, além de mais solitários e introvertidos no relacionamento com os colegas. Contudo, o aspeto mais negativo que identifica é a relação com os encarregados de educação que, na sua opinião, estão cada vez mais desrespeitosos. Miguel defende que é necessário estabelecer limites às expectativas relativamente ao papel da escola: «A escola não pode e não tem capacidade de responder a tudo», afirma. Para além disso, aponta como bastante negativo o aumento da interferência de legisladores e autarcas na gestão escolar, algo que considera prejudicial.

Outro erro das últimas décadas, segundo o professor, é o foco excessivo na preparação para os exames nacionais em detrimento do desenvolvimento do pensamento crítico e do conhecimento mais amplo. Este conjunto de transformações contribuiu para que os últimos anos antes da reforma sejam vividos com alguma melancolia. Miguel admite sentir-se desanimado com a escola atual, o que o motiva a desejar sair «o mais depressa possível» de um contexto que, ao longo de mais de 40 anos, lhe trouxe tantos desafios, aprendizagens e reflexões.

OTÁVIA: A EDUCAÇÃO COMO UM CAMINHO PARA A INDEPENDÊNCIA

JULIANA DIÓGENES-LIMA

Otília chegou à profissão docente por necessidade. Com onze irmãos, precisava de algum dinheiro para poder prosseguir com os estudos, uma vez que os pais já não conseguiam suportar as despesas a partir do ensino universitário. Após dois anos no ensino superior, decidiu começar a trabalhar de forma a continuar os estudos sem pesar à família. A necessidade uniu-se à sua tendência natural: sempre gostou muito de crianças, além de ter o humanismo como marca própria. Um terceiro fator também influenciou a decisão: a formação que estava a frequentar era em Línguas e Literaturas Modernas – variante Português e Francês.

Assim, entrou em 1970 numa universidade da região norte de Portugal e começou a lecionar em 1972-73. Interrompeu, no entanto, a atividade docente em 1973-1974 para se dedicar ao bacharelato em filologia românica por pensar que, aos olhos da sociedade, seria um saber mais marcante. Alguns anos mais tarde, licenciou-se. Quando iniciou os seus estudos universitários, em 1970, o contexto político era marcado pelo regime ditatorial de Salazar e influenciado por figuras como José Hermano Saraiva que, diz Otília, não incentivavam amplamente o acesso ao ensino superior. Ela recorda que as carreiras universitárias estavam reservadas às elites privilegiadas, enquanto a maioria das mulheres se dirigia para atividades manuais, como a costura. A mãe de Otília, no entanto, incentivou as filhas a estudar, por reconhecer na educação um caminho para a independência.

No início da década de 1970, quando lecionava no Ciclo Preparatório, Otília apercebeu-se da insuficiência dos seus conhecimentos e da necessidade de uma maior formação. Começou a lecionar com 20 anos de idade, em 1972, mesmo sem ter formação pedagógica ou estágio porque, na altura, bastava possuir habilitações mínimas. Estas contratações eram feitas através de miniconcursos

organizados diretamente pelos diretores das escolas. Durante este período, as metodologias de ensino de Otávia baseavam-se na imitação de professores que tinham marcado a sua experiência escolar, rejeitando aqueles cujo método considerava negativo. Além disso, a relação com os colegas docentes naquela altura era diferente, quando a com as interações atuais: «Pouco falávamos, pouco convivíamos, comparando com o dia de hoje. Hoje, existem atividades em comum e atividades multidisciplinares que favorecem esta troca de ideias. Antigamente não. Não falávamos muito na sala dos professores».

Otávia constata claramente as diferenças acentuadas entre o ensino antes e depois do 25 de Abril. Durante o Estado Novo, recorda ter vivido um sistema educativo caracterizado pelo medo e pelo controlo político. Recorda-se de professores atemorizados a evitar abordar questões sensíveis que implicassem uma abertura ao pensamento livre. Na sua opinião, a literatura portuguesa era ensinada de forma rígida, e Otávia via estas restrições como um reflexo de uma época em que a subjetividade era suprimida tanto nos professores como nos alunos. Houve professores que a inspiraram, como a de filosofia, que conseguiu incutir-lhe o gosto pela disciplina, apesar de estar inserida nesse contexto. Esta professora, entretanto, desapareceu subitamente, sendo substituída por alguém alinhado com as regras mais conservadoras da época. Otávia percebeu mais tarde que a professora tinha sido despedida por defender ideias progressistas e adotar comportamentos que contrariavam os padrões daquela altura.

Com o 25 de Abril notou transformações no ensino. Ao iniciar o estágio em 1977-78, conheceu a pedagogia Freinet, que a encantou pela abordagem inovadora centrada no envolvimento do aluno. Esta pedagogia abriu-lhe um mundo de possibilidades. Influenciada por Freinet, Otávia começou a aplicar as técnicas sugeridas, dando primazia à liberdade e ao diálogo com os alunos. Já na década de 1980, enquanto professora efetiva em Paredes, implementou práticas baseadas na construção conjunta do conhecimento. Introduziu projetos colaborativos, incentivando os alunos a envolverem-se nas atividades escolares de forma intensa e apaixonada. Durante as férias, os alunos participavam ativamente em pesquisas, entrevistas e projetos, refletindo o impacto positivo da sua abordagem pedagógica. Otávia via nisso uma expressão de liberdade que era impossível de conceber antes da Revolução dos Cravos.

Ao fazer o exercício de regresso ao passado, apanhando os anos de vida na escola, Otávia decidiu ligar toda a sua profissão aos ministros da Educação de cada fase. Acabou por perceber que alguns deles lhe marcaram muito a sua vida. Durante o governo de Sottomayor Cardia (1977-1978), por exemplo, fez o seu estágio, essencial para a sua habilitação como professora no grupo de Português, em detrimento de outras línguas como o latim, o grego e o francês, dada a maior

procura desta disciplina na época. Sob a sua liderança, algumas políticas marcantes – como o ano propedêutico – foram implementadas, refletindo uma época de transformação democrática que favorecia a renovação do ensino. Anos mais tarde, tendo a escola secundária onde Otávia trabalhava incorporado os novos níveis de ensino, consolidou-se como professora efetiva, o que também marcou a sua carreira docente.

Desde cedo na sua carreira, preferiu lecionar a alunos mais velhos, valorizando a maior capacidade destes para se responsabilizarem e aprofundarem a aprendizagem. Por outro lado, reconhece a importância de trabalhar com crianças mais novas, desafiando-as a explorar as emoções e a criatividade, mesmo que esta etapa seja mais exigente e cansativa. Nas aulas de língua portuguesa para o 3.º Ciclo e Ensino Secundário, empenhou-se em ensinar os alunos a sentir e compreender os textos, apostando em metodologias criativas que integravam a poesia, a dramatização e a arte. Para além da docência, Otávia desempenhou funções de coordenadora do Departamento de Línguas e orientadora de estágio, destacando-se no apoio a professores estagiários e na organização de projetos multidisciplinares. Estes momentos, sobretudo durante o período do ministro Roberto Carneiro, foram marcados pela colaboração entre docentes e pela valorização do trabalho integrado, algo que considerava essencial para a formação dos alunos e o fortalecimento da comunidade escolar.

Otávia testemunhou algumas mudanças no sistema educativo, como a extensão da escolaridade obrigatória e a diversificação de estudantes em sala de aula, com alunos de diferentes contextos socioculturais. Para a professora, estas transformações representaram um desafio estimulante, que a incentivaram a estudar mais, a compreender as causas dos comportamentos disruptivos e a promover atividades que valorizassem a diversidade e a igualdade.

Otávia também viveu momentos difíceis, como a implementação de políticas de avaliação de desempenho que fragmentaram as relações entre colegas. Sentiu-se desmotivada pela obsessão burocrática que afastava o foco da sala de aula, mas manteve o compromisso com os alunos, tratando-os como trataria os próprios filhos. Nos últimos anos da sua carreira, contudo, sentiu o impacto das crises políticas e económicas no setor educativo, particularmente com o congelamento das progressões na carreira. Apesar das frustrações, continua a acreditar na docência como uma missão que exige conhecimento, empatia e compromisso para construir pontes entre professor-aluno.

PATRÍCIA: «O MELHOR
DA PROFISSÃO É A SALA
DE AULA» – E O PIOR
É A BUROCRACIA

JULIANA DIÓGENES-LIMA

Patrícia entrou numa sala de aula pela primeira vez enquanto professora aos 24 anos, em 1981. Hoje, aos 66 anos, após quatro décadas de ensino, ainda vê na sala de aula – e na proximidade com os alunos – o melhor da profissão docente. Professora de Matemática do 3.º Ciclo e, mais frequentemente, do Ensino Secundário, Patrícia sente um imenso prazer em responder às necessidades dos alunos. Essa satisfação explica, em grande parte, o seu gosto por estar em sala de aula. Sempre inclinada a seguir o gosto pessoal, a escolha pela licenciatura em matemática foi também marcada por essa motivação: começou o curso movida pela paixão pela disciplina.

Durante a licenciatura trabalhou no Ministério do Trabalho, onde lidava com dados estatísticos sobre a população e despedimentos coletivos. Quando chegou ao terceiro ano da licenciatura – que na época tinha a duração de cinco anos –, teve que decidir entre o ensino e outras áreas. Optou pelo ensino. Ao finalizar o curso, começou a lecionar numa escola em Lisboa exclusivamente para alunos do 12.º ano. Uma experiência marcante dessa fase foi o apoio que recebeu de um colega experiente, com mais de uma década de prática docente: «É um grande apoio, com quem se está à vontade e se podem colocar as dúvidas todas. Acho que toda a gente deveria ter esta sorte». A professora Patrícia lamenta profundamente que, atualmente, os novos professores não tenham acesso a esse tipo de apoio e antevê um cenário caótico para quem entra na profissão sem essa orientação inicial.

Na segunda escola onde trabalhou, na Área Metropolitana de Lisboa, realizou o estágio. A instituição estava a iniciar as suas atividades e contou com a colaboração de colegas da faculdade, o que ela considera um período enriquecedor, tanto no âmbito profissional como no pessoal. Esses anos proporcionaram não apenas crescimento, mas também oportunidades de sucesso na carreira docente.

Patrícia esteve envolvida em diversos projetos nacionais e internacionais, orientou estágios e foi, consistentemente, diretora de turma. Em várias escolas da região, desenvolveu projetos curriculares apoiados por instituições nacionais, o que lhe permitiu trabalhar com os alunos de formas que considera inovadoras. De entre essas experiências, destaca as orientações de estágio, função que exerceu por duas décadas e considera particularmente gratificante, sobretudo pela aprendizagem que acumulou. Ainda assim, atribui à sala de aula a essência do ensino.

Ao longo das quatro décadas de carreira, a professora observou mudanças profundas no perfil dos estudantes. Para Patrícia, antes os alunos mostravam maior interesse por atividades para além da escola e tinham mais tempo para estudar e explorar outros temas, dado que tinham apenas três disciplinas. Hoje, segundo a professora, a obrigatoriedade do Ensino Secundário trouxe para a sala de aula alunos que nem sempre têm vontade genuína de continuar os estudos, o que alterou significativamente o ambiente escolar. É vista como «muitíssimo exigente» pelos seus alunos, característica que confirma com orgulho. Contudo, nota que muitos estão cada vez mais focados em conteúdos que serão avaliados em testes, negligenciando o interesse pela aprendizagem em si: «É uma coisa que me põe louca». A este respeito recorda um diálogo com estudantes do 9.º ano em que perguntou por que estudavam e a resposta foi: «Por causa das notas». Essa lógica utilitária, na visão de Patrícia, é um reflexo das mudanças no sistema educativo.

Quando reflete sobre o que considera mais importante enquanto professora, Patrícia critica a mensagem que o Ministério da Educação transmite à sociedade e ao corpo docente. Para ela, o sistema atual é «altamente burocratizado e desvalorizado», o que desmotiva os profissionais e impede a organização coletiva da classe docente. Ela atribui parte da degradação do ambiente escolar às mudanças implementadas pela Ministra Maria de Lurdes Rodrigues, especialmente no processo de avaliação de professores. Essas alterações, que considera uma «machadada completa», romperam com o trabalho colaborativo entre docentes e levaram muitos a abandonarem a profissão. Além disso, os que permaneceram enfrentaram um clima de animosidade interna. Para ela, o pior da profissão são as exigências burocráticas, que refletem uma «desconfiança brutal em relação aos professores» e resultam na necessidade de preencher papéis que, como afirma, «não têm sentido absolutamente nenhum».

PILAR: «POSSO ENTRAR
NA ESCOLA
ABORRECIDA E SAIO
DELA A BRILHAR»

JULIANA DIÓGENES-LIMA

Pilar tornou-se professora quase por acaso, guiada pelas circunstâncias da vida – as quais soube aproveitar. Sempre teve jeito para desenhar e um interesse natural pelas artes, mas durante o secundário seguiu a área de ciências, influenciada pela experiência inovadora em geologia e biologia de uma professora inspiradora. Apesar de considerar seguir geologia, o 25 de Abril mudou tudo: com o encerramento das faculdades, ingressou no Magistério Primário, na Escola Normal, onde encontrou um ambiente transformador, com metodologias modernas e professores experientes. Esse contexto, aliado às histórias fascinantes de uma amiga da mãe sobre a relação com o ensino, despertaram nela a paixão pela educação, moldando a sua vocação para ser professora. O que, de facto, não foi por acaso foi o seu talento para as artes, temática que guiou toda a sua experiência docente, pois ela sempre desenhou bem e tinha jeito para colorir, recortar e pintar. «Sempre gostei e tinha o dito jeitinho», relembra. No entanto, na época em que frequentava o Ensino Secundário, nunca tinha pensado em seguir para as belas artes.

Um ano depois de concluir o Magistério, em 1978, começou a dar aulas na Área Metropolitana do Porto e logo estranhou o ambiente «um bocadinho carregado», com críticas de colegas docentes. Como relata, enfrentou hostilidade de alguns colegas que a isolaram e a trataram com desconfiança devido à sua postura profissional e questionadora. Em contrapartida, numa experiência seguinte teve a oportunidade de trabalhar numa escola de tipologia P3, com três salas que se comunicavam porque não tinham paredes. O aspeto curioso que se destaca para Pilar é o facto de ser impensável, num contexto e numa tipologia dessas, um professor «se pôr aos berros a ensinar», o que obrigava o corpo docente a baixar o tom de voz e a recorrer a processos de ensino dinâmicos, como o método de leitura com mímica.

Quando as faculdades abriram, Pilar e os colegas tiveram uma alínea própria para poder entrar na faculdade, caso quisessem, o que significava que prescindiam do exame especial de acesso. Na altura, ela não tinha no horizonte ser professora do ensino básico – professora, na prática, já era, mas optou por seguir a paixão que ainda estava acesa: belas artes. Era trabalhadora-estudante, tendo integrado nessa altura, na década de 1980, uma equipa multidisciplinar da Unidade de Educação de Orientação Educativa: uma iniciativa com o objetivo de apoiar alunos em risco de insucesso escolar. Lamenta que o projeto tenha acabado, pois o sucesso era notório no desenvolvimento dos estudantes envolvidos.

Era o início da década de 1990 quando Pilar começou a estagiar tendo feito, assim, a profissionalização para o ensino básico e secundário: «Na altura, só fizemos um ano [...]. Só precisávamos de fazer um ano [porque éramos profissionalizadas pelo Magistério]. Nós tínhamos pessoas que viam as nossas aulas». Logo de início, Pilar percebeu que iniciar uma carreira com entusiasmo desconcerta colegas já acomodados, uma dinâmica que se reflete nas relações profissionais, nas práticas escolares e na forma como questões como a indisciplina ou o controlo são geridas, variando de escola para escola, mas marcando profundamente cada contexto por onde passou. Além disso, recorda as condições precárias numa escola da Área Metropolitana do Porto, onde lidou com a pobreza extrema das crianças, piolhos e a constante ameaça do mar, destacando o esforço necessário para enfrentar esses desafios.

Nos primeiros anos da década de 1990, entrou na escola de artes, onde permaneceu até se reformar, em 2013. Curiosamente, apesar de ter trabalhado numa escola de artes, ainda assim a professora notou muitas barreiras. Pilar partilha que, na sua experiência, a escola tinha um formato rígido e exigente, com muitas limitações quanto ao tempo e à liberdade criativa. Relata que embora permitisse aos alunos liberdade para se sentarem onde quisessem e explorarem a arte de forma mais espontânea, isso gerava críticas, pois havia a perceção errada de que estavam em indisciplina.

Ao longo da sua carreira docente, Pilar percebeu que o perfil docente mudou: está mais acomodado, centrado apenas na sala de aula, avesso a iniciativas que exijam sair da rotina, como organizar atividades fora da escola ou envolver-se em propostas inovadoras. Para ela, essa postura reflete, em parte, um desinvestimento gradual no trabalho para além das «quatro paredes» e uma resistência, muitas vezes herdada do pós-25 de Abril, a qualquer tipo de orientação que fosse percebida como imposição. Para além disso, Pilar acredita que essa postura docente atual é influenciada tanto por questões pessoais, como comodismo e insegurança, quanto por fatores políticos e sociais, como a precarização das condições de trabalho e o descontentamento salarial, especialmente após períodos

de austeridade, como o governo de Passos Coelho, que levou muitos professores experientes ao desemprego. A professora contrasta essa realidade atual com um passado em que havia maior comunhão entre professores, alunos e a cidade, observando que, embora as dificuldades tenham moldado a mentalidade de muitos docentes, ainda existe um potencial transformador nos mais jovens que trazem dinamismo e inovação ao ensino.

Quando questionada sobre o sentimento de missão cumprida ao deixar o ensino em 2013, Pilar afirma que sim, sentindo que durante o tempo em que esteve na escola cumpriu o seu propósito. Embora tenha saído da dinâmica de uma escola com um grande grupo de alunos, continua a desempenhar o papel de professora num ambiente com um grupo menor de estudantes, onde pode acompanhar de perto as necessidades dos alunos: «Eu costumo dizer: eu posso entrar chateada e saio daqui a brilhar (...) A minha tarefa era aquela, um bocadinho até em bastidor, mas um motor fundamental para fazer avançar».

RÓMULO: ENSINAR LITERATURA E MUITO MAIS – SEMPRE MAIS

JULIANA DIÓGENES-LIMA

Rómulo teve desde cedo uma inclinação para a docência, inspirada, sobretudo, pelos excelentes professores que teve no «primeiro ciclo do liceu» (correspondente ao atual 2.º Ciclo). Embora desejasse lecionar, também considerou carreiras em economia devido às suas competências em matemática, ou estudos germânicos, influenciado por professores que marcaram a sua formação em línguas estrangeiras. Além disso, interessava-se por teatro e chegou a atuar no Teatro Experimental do Porto. A vida artística e a gestão de projetos, como a recuperação de bibliotecas, desempenharam um papel que o marcaram nesta fase da vida.

Foi, no entanto, o contexto histórico e social do pós-25 de Abril que alargou as suas perspetivas profissionais. Com as faculdades ainda por abrir, Rómulo ingressou no Magistério incentivado por um amigo. Iniciou o seu percurso docente nos anos 1980 em Santa Iria de Azóia. Tinha concorrido para Lisboa, dado que no Porto era difícil conseguir colocação atempada. Nesse ano, realizou também o «ano propedêutico» de acesso à universidade.

No ensino primário, trabalhou em contextos rurais e urbanos. Independentemente da região, procurava sempre envolver os alunos em atividades ao ar livre e usar métodos novos, como o método fonomímico, para o ensino da leitura. Alguns episódios marcantes desta fase incluem a relação com um aluno rebelde que se tornou o seu braço direito após um conflito inicial. Rómulo refere ainda a influência positiva de uma diretora pedagógica na organização do trabalho colaborativo entre professores e as vivências desafiantes com uma turma numerosa de 32 alunos.

A instabilidade contratual no ensino primário, porém, levou-o a procurar maior segurança no Ensino Secundário, após ter concluído a licenciatura em Estudos Portugueses. Nos anos 1990, Rómulo transferiu-se para o Ensino

Secundário, onde viveu experiências novas. A diferença de ambiente em relação às escolas anteriores marcou-o profundamente. Apesar do choque inicial, continuou a desenvolver projetos educativos e a integrar-se na formação contínua de professores, contribuindo para a disseminação de práticas interdisciplinares durante o surgimento da «Área Escola». A transição foi motivada pelas melhores condições no Ensino Secundário e pelo reconhecimento das suas capacidades na área do Português.

Depois de ter feito a licenciatura em estudos portugueses, foi colocado como professor efetivo provisório numa pequena escola da região Centro de Portugal, com alunos do 7.º até ao atual 9.º ano. Neste meio rural, destacou-se ao trabalhar com turmas diversificadas, incluindo adultos e crianças de diferentes contextos culturais. Uma iniciativa emblemática foi envolver as famílias de alunos estrangeiros nas aulas de português, criando uma dinâmica de aprendizagem colaborativa que unia alunos e pais num esforço coletivo.

Posteriormente, voltou para a Área Metropolitana do Porto. Entre 1989 e 1993, colaborou com colegas para implementar projetos interdisciplinares que se traduziram em semanas culturais. Estas iniciativas envolviam professores, alunos e a comunidade local, promovendo abordagens criativas como o estudo das influências da língua portuguesa em vários países. Esta experiência interdisciplinar consolidou-se como um marco pedagógico e atraiu mesmo a cobertura dos grandes jornais nacionais. Rómulo envolveu-se intensamente na gestão escolar, sendo eleito delegado de grupo e vice-presidente do Conselho Diretivo, promovendo princípios democráticos dentro da escola. Paralelamente, avançou na sua formação académica, concluindo uma pós-graduação em 1993.

A experiência de Rómulo no ensino primário contribuiu para uma especial sensibilidade no trato com os jovens, para além de um estilo pedagógico menos formal e mais virado para a compreensão da realidade dos alunos. Para Rómulo, o Ensino Secundário consolidou a sua identidade docente, mantendo a proximidade com os alunos como sua característica marcante desde o início da sua carreira docente.

Ainda na década de 1990, na escola onde trabalhava na Área Metropolitana do Porto, tornou-se coordenador da Área Escola, onde se deparou com as dificuldades do trabalho interdisciplinar – que, na sua opinião, era frequentemente reduzido a práticas fragmentadas. O seu esforço na implementação de metodologias inovadoras, como a metodologia de projeto, destacou-se, realizando formação para professores e promovendo colaborações. Além disso, desempenhou o papel de tutor e desenvolveu autonomia na condução das suas aulas, experiências que marcaram a sua visão sobre o ensino: um espaço de interação prática e criativa.

Em 1999, Rómulo defendeu o mestrado. Na década de 2000, liderou várias iniciativas, como a flexibilidade curricular e a gestão do currículo, introduzindo práticas de responsabilidade e compromisso no trabalho em grupo. Tornou-se coordenador de departamento, gerindo cerca de 50 professores, e acompanhou a transformação da escola num mega-agrupamento. Apesar de resistências internas, o agrupamento contribuiu para uma maior planificação colaborativa entre docentes e a transição das escolas para dinâmicas mais integradas. Como coordenador de departamento e membro do Conselho Pedagógico, foi sempre ativo em projetos escolares. Promoveu visitas de estudo e iniciativas de angariação de fundos que considerava tão relevantes como o cumprimento curricular, por ensinar competências práticas e colaborativas.

Com o passar dos anos, Rómulo testemunhou o impacto crescente dos exames nacionais, sobretudo no Ensino Secundário. A necessidade de preparar os alunos para estas provas reduziu as possibilidades de metodologias mais criativas. Ainda assim, apostou em novas abordagens, que integravam tecnologia e conteúdos de forma atrativa para os alunos. De um modo geral, desenvolveu a sua carreira sob governos que considerava com políticas pouco favoráveis à inovação educativa, como as reformas do ministro da Educação Nuno Crato, que, segundo o professor, fizeram recuar as escolas anos em termos pedagógicos. Ainda assim, manteve o seu otimismo sobre os avanços educacionais, elogiando políticas pontuais, como a gestão flexível do currículo nos anos mais recentes. Sobre as mudanças trazidas pelas diferentes políticas educativas ao longo das décadas, destacou as reformas do governo de Maria de Lurdes Rodrigues, que aumentaram as horas de permanência dos professores na escola e impuseram tarefas burocráticas antes realizadas pelos funcionários, como a gestão de faltas. Para Rómulo, esta burocratização foi uma das principais fontes de insatisfação entre os docentes.

Apesar de se considerar habituado a longas horas na escola, Rómulo admite que os efeitos do aumento das responsabilidades e a necessidade de equilibrar a criatividade pedagógica com as exigências institucionais foram impactantes. Na sua opinião, a escola deve ser mais do que um local de transmissão de conhecimentos – deve ser um espaço vivo, onde os alunos aprendem a gerir a vida e a desenvolver-se. Atualmente professor na área das línguas e outras expressões, considera que a sua capacidade de cativar alunos é fruto não apenas da formação teatral, mas também de uma abordagem envolvente nas aulas.

TERESA: «A MINHA
CARREIRA FOI CONSTRUÍDA
COM PAIXÃO PELA CIÊNCIA,
MAS A VERDADEIRA
APRENDIZAGEM
ACONTECEU NO DIÁLOGO
COM OS ALUNOS
E NA SALA DE AULA»

LEANETE THOMAS DOTTA

A jornada de Teresa como professora começou de forma inesperada. Durante a juventude não tinha afinidade com a escola, preferindo o conhecimento autodidata e a leitura. Inicialmente, desejava estudar Odontologia, mas restrições familiares levaram-na a optar por Geologia na Universidade do Porto. No terceiro ano do curso precisou escolher entre as vertentes de ensino, tecnológica ou académica. Influenciada pelas amigas e pelas condições do mercado de trabalho da época, decidiu-se pelo ensino, mesmo relutante.

Ao optar pela educação, Teresa começou a explorar um campo que até então lhe parecia distante. Ao entrar em contato com a prática pedagógica e os contextos educativos, percebeu que a docência tinha algo único a oferecer. O «bichinho» do ensino, como o descreve, tomou conta dela durante essa fase, mudando a sua visão sobre a carreira. O curso forneceu-lhe uma base sólida, pedagógica e didática, preparando-a para lidar com os desafios do ensino de ciências. Ela reflete que a escolha pela docência, mesmo influenciada por fatores externos, acabou por ser uma das decisões mais transformadoras da sua vida. «Fui para a educação sem querer, mas lá dentro encontrei algo que me completou. Nunca imaginei que seria tão feliz no papel de professora».

O início da carreira de Teresa como professora, em 1986, foi marcado por um contexto de expansão da rede pública de ensino em Portugal, que oferecia novas oportunidades para os professores. Logo que terminou o estágio, Teresa foi designada como professora agregada na região norte de Portugal, numa sub-região do Alto Minho. Apesar de ser a sua primeira experiência efetiva na docência, lidou com turmas do 3.º Ciclo e do Ensino Secundário, o que exigiu uma rápida adaptação. Teresa relembra o impacto de enfrentar o ensino noturno e de ter de se dividir entre diferentes ciclos e disciplinas: «Trabalhei muito naquele primeiro

ano. Tinha 22 horas normais, 10 de acumulação e 5 extraordinárias, além de aulas noturnas. Foi exaustivo, mas recompensador».

Terminando o seu primeiro ano, como professora agregada, Teresa participou num concurso nacional e foi efetivada em Trás-os-Montes. No entanto, o distanciamento da família motivou-a a procurar transferência para perto de familiares. Assim, Teresa encontrou não apenas um local para se fixar, mas também uma comunidade escolar que moldaria grande parte de sua carreira.

Na nova colocação, Teresa passou a lecionar turmas mistas do 3.º Ciclo e do Ensino Secundário. Esse período foi essencial para consolidar a sua prática docente e explorar diferentes abordagens pedagógicas. «O ambiente era muito familiar, o que facilitava o envolvimento com os alunos e as famílias», relembra.

Nos primeiros anos, procurou encontrar o seu estilo de ensino. Inicialmente, adotava uma postura rígida em sala de aula, refletindo o modelo mais tradicional de ensino ao qual estava acostumada. No entanto, rapidamente percebeu que precisava equilibrar o rigor com a criatividade para conquistar a atenção dos alunos. Começou a experimentar abordagens mais interativas, incluindo a utilização de materiais visuais e a introdução de práticas baseadas na descoberta científica. Apesar das limitações de recursos da época, fazia questão de adaptar conteúdos complexos, como Biologia e Geologia, para os tornar acessíveis e relevantes para os estudantes.

A relação de Teresa com os alunos era marcada por um equilíbrio entre autoridade e empatia. Ela recorda episódios engraçados e significativos que mostram o impacto de sua postura. Numa ocasião, após repreender os alunos por deixarem a sala de aula suja, recebeu um «tapete de boas-vindas» à porta da sala no dia seguinte, simbolizando o respeito e o carinho dos estudantes.

Teresa destaca que, nos primeiros anos de trabalho, a relação com os colegas foi muito positiva. «Éramos todos jovens, cheios de energia e ideias. Isso criava um ambiente muito dinâmico e colaborativo», relembra. No entanto, Teresa também observa que as escolas da época enfrentavam desafios estruturais como a falta de recursos e a necessidade de improvisação. Ela foi uma defensora ativa da criação de condições melhores, especialmente em aspetos como salas de aula adequadas e acesso a materiais pedagógicos. A adaptação às mudanças constantes no sistema educativo também foi uma característica daquele período. Teresa participou ativamente em formações e projetos que buscavam integrar novas metodologias e práticas pedagógicas. Numa época de expansão do ensino e de reformas estruturais, a professora manteve o foco na qualidade das aprendizagens e na construção de uma relação significativa com os alunos.

Teresa procurou sempre explorar metodologias que fomentassem o envolvimento dos alunos e a construção ativa do conhecimento. Uma das suas experiên-

cias mais marcantes foi a aplicação da aprendizagem pela descoberta onde convidava os alunos a interpretar dados científicos e a participar em questionários que simulavam a prática de cientistas. Apesar de muitos colegas resistirem a esta metodologia, Teresa acreditava que ela promovia uma conexão mais significativa com as aprendizagens. «O conhecimento era construído a partir de interpretações, e isso fazia os alunos sentirem-se como cientistas», reflete. Além disso, incentivava o pensamento crítico e a criatividade dos seus alunos usando jogos, dramatizações e projetos colaborativos. A sua dedicação gerou resultados que marcaram a sua trajetória, como a criação de uma revista científica com os alunos do 12.º ano, um projeto que uniu biologia e comunicação de forma inovadora.

Após anos a lecionar Biologia e Geologia, Teresa passou a atuar na educação especial, motivada por circunstâncias familiares e pela necessidade de trabalhar mais perto de casa. Essa transição representou um novo desafio, mas também lhe trouxe muitas aprendizagens. Trabalhando com alunos com limitações físicas e cognitivas, encontrou uma experiência profundamente gratificante, apesar das exigências. Teresa admite que no início não sabia exatamente o que esperar da educação especial. Acostumada ao ensino regular e ao trabalho com adolescentes e jovens adultos no secundário, teve de ajustar a sua prática pedagógica para atender às necessidades de alunos com limitações físicas e cognitivas mais complexas. Contudo, a transição revelou-se uma experiência enriquecedora e transformadora. Aprendeu a valorizar a abordagem sensorial e afetiva, elementos essenciais no trabalho com alunos da educação especial. Destaca que, mais do que ensinar conteúdos formais, o foco passou a ser o desenvolvimento da autonomia, das habilidades motoras e das capacidades de interação social dos alunos: «Eles afeiçoam-se muito a nós porque passamos muitas horas juntos. Somos como uma extensão da família para eles».

Teresa aponta a constituição dos agrupamentos de escolas como um marco que transformou as relações nas escolas. Para ela, essa estrutura resultou num distanciamento entre os gestores e a realidade das salas de aula, criando um ambiente mais burocrático e menos centrado nas necessidades dos alunos. Ela acredita que, antes da formação dos agrupamentos, as escolas menores proporcionavam um ambiente mais familiar e colaborativo, e as decisões pedagógicas podiam ser tomadas com maior proximidade às realidades locais: «Para mim, os agrupamentos não serviram para nada além de criar competição entre as escolas e afastar o foco do sucesso dos alunos», afirma.

Para Teresa, este espírito de competição foi acirrado pelas políticas relativas à avaliação do desempenho docente. Ela vê essas políticas como fatores que contribuíram para o enfraquecimento do espírito de colaboração que antes marcava a profissão. Para Teresa, o foco em relatórios e autoavaliações muitas vezes

desloca a atenção do professor do que realmente importa: a aprendizagem dos alunos. Ela descreve essas práticas como «perversas», argumentando que servem mais para a projeção individual dos docentes do que para o sucesso escolar dos estudantes.

Por outro lado, Teresa expressa o seu ceticismo quanto ao excesso de projetos e iniciativas externas à escola. Apesar de reconhecer o valor de alguns programas, acredita que muitos projetos são mais voltados para atender demandas externas ou para a imagem das escolas do que para as necessidades reais dos alunos. Questiona se esses projetos, muitas vezes implementados sem um planejamento integrado ao currículo, realmente contribuem para o sucesso educativo: «Muitos desses projetos parecem ser feitos mais para os professores do que para os alunos», reflete, apontando que a fragmentação do foco educativo pode prejudicar a coesão das aprendizagens.

No âmbito da sua atuação na educação especial, Teresa entende que, apesar das políticas que promovem a inclusão, a falta de recursos e de formação adequada para professores continua a ser um obstáculo significativo. Teresa reconhece a intenção positiva das políticas de inclusão, mas acredita que a sua implementação tem falhado em proporcionar o apoio necessário para que professores e alunos alcancem o potencial pleno: «A ideia é boa, mas na prática falta quase tudo: formação, materiais, suporte técnico», desabafa.

O alargamento da idade da reforma é, para Teresa, uma das medidas mais desmotivadoras implementadas no sistema educativo. No entanto, ela não permitiu que isso comprometesse totalmente a sua dedicação, demonstrando resiliência e compromisso mesmo num cenário que considera desfavorável. Essa experiência ressalta a necessidade de políticas que valorizem o bem-estar dos professores e reconheçam as demandas únicas da profissão docente.

A trajetória de Teresa é marcada pela resiliência e dedicação. De uma jovem que inicialmente não gostava da escola, mas valorizava o conhecimento, a uma professora apaixonada, capaz de cativar alunos e colegas com a sua criatividade e expressividade. Os seus 36 anos de carreira foram vividos entre a busca pela inovação pedagógica, reflexões críticas sobre as políticas educativas e um compromisso genuíno com a aprendizagem e o bem-estar dos alunos. A transição para a educação especial revelou-se uma experiência transformadora que redefiniu o seu papel como professora, aprofundando a sua empatia e compreensão do impacto da escola na vida das crianças. Apesar do cansaço dos anos recentes e das frustrações com algumas mudanças sistêmicas, Teresa continua a ser um exemplo de como a paixão pelo ensino pode superar as adversidades, deixando um legado de inspiração, humanismo e compromisso com a educação pública.

TITA: A SUA LIGAÇÃO COM OS ALUNOS TRADUZIU-SE EM PROJETOS COMUNITÁRIOS, CULTURAIS E CIENTÍFICOS

JULIANA DIÓGENES-LIMA

Tita nasceu no Minho, mas frequentou a escola noutra cidade do Norte de Portugal e reside na região centro do país desde que se casou. A escolha da profissão foi influenciada pelo pai, militar de formação, que acreditava na segurança de um curso para a função pública. Embora sonhasse com o curso de Medicina, o pai insistiu em que ela seguisse para o Magistério Primário. Na altura, conta, o Magistério era frequentemente associado a alunos menos dotados e essa ideia perseguiu-a e causava-lhe alguma vergonha. Contrariando as expectativas, descobriu na prática do ensino um gosto inesperado: «Comecei a ver que gostava de ensinar, foi a minha desgraça», diz, com bom humor. O pai, que queria um futuro estável para a filha, encorajou-a a continuar os estudos mesmo após terminar o Magistério. Mas em ato de rebeldia juvenil, Tita decidiu trabalhar por conta própria enquanto estudava para fazer o antigo 7.º ano. Aos 17 anos, prestes a completar os 18, começou a trabalhar no ensino, ainda um tanto relutante.

Quando chegou o momento de escolher um caminho universitário, ainda sonhava com Medicina. As condições financeiras e a falta de uma faculdade de medicina na cidade da região Norte onde morava, no entanto, forçaram-na a ajustar as suas aspirações. Tita acabou por encontrar um curso que combinava com os seus interesses: Ensino das Ciências da Natureza. Apesar da desilusão inicial de não conseguir concretizar o sonho de ser médica, abraçou o ensino e seguiu a carreira de docente no 3.º Ciclo e Ensino Secundário.

No dia 1 de outubro de 1973, iniciou a sua carreira como professora. Durante o período revolucionário do 25 de Abril, Tita não percebeu inicialmente a importância do momento, chegando a cumprir o dia de trabalho sem saber que uma revolução estava em curso. Mas a revolução teve impacto no seu ensino, nomeadamente incentivando-a a defender o direito à educação universal.

O primeiro ano na docência foi atribulado para Tita, pois a escola onde começou tinha condições precárias: turmas sobrelotadas, instalações provisórias e constante dificuldade em impor disciplina. Com 53 alunos numa garagem improvisada, sentia dificuldades em gerir a atenção e o comportamento das crianças. Os dois meses iniciais testaram a sua paciência, levando-a a adotar práticas que hoje lhe causam desconforto ao recordar.

Após essa experiência inicial, transitou para turmas do 5.º e 6.º anos, numa nova escola onde as condições ainda eram adversas, mas as circunstâncias revelaram-se melhores. Ainda jovem, viu-se a gerir uma turma composta por alunas apenas um pouco mais novas do que ela, criando laços que permaneceram até hoje. Na sua trajetória docente, Tita não hesitou em confrontar inspetores ou diretores para defender os seus alunos. Embora tivesse um lado quase infantil ao divertir-se com os alunos, ganhava respeito ao mostrar dedicação, como quando ensinou Francês após a falta de um professor especializado, envolvendo um aluno fluente para colaborar. Viveu outros eventos marcantes, como a interação com um aluno que, revoltado com as convenções sociais, se recusava a rezar; e com outro cujo pai, numa exibição de disciplina rígida, o puniu severamente na presença de Tita. Estas vivências indicavam o contraste entre a autoridade dos professores da altura e os desafios da gestão emocional nos contextos educativos.

Anos mais tarde, a professora completou o mestrado em ensino das ciências da natureza fora de Portugal. Com a conclusão desse curso, envolveu-se em instituições do ensino superior, onde permaneceu 14 anos, além de ter transitado também para o Ensino Secundário. Embora valorizasse o rigor científico e a autonomia dessa etapa, nunca esqueceu o impacto – sobretudo afetivo – do 1.º Ciclo, onde exerceu múltiplos papéis, de professora a figura parental. Tita mudou-se para a região nordeste do país, onde assumiu novas responsabilidades, inclusive a coordenação da profissionalização em serviço. Recebeu convites para realizar um doutoramento no estrangeiro, o que representava um grande passo na sua carreira, mas um grave acidente levou-a a reconsiderar os seus planos. Decidiu mudar de prioridades e optou por formar uma família, enquanto atuava, na altura, como formadora de outros professores.

Para Tita, a desvalorização da profissão docente ao longo do tempo é reflexo de condições de trabalho precárias e de um contexto social mais amplo. Os salários baixos, a ausência de condições adequadas para atividades extracurriculares e a constante deslocação para outras regiões são fatores que, na visão dela, contribuíram para o descontentamento e o enfraquecimento da classe docente. Ao mesmo tempo, reconhece que, como em qualquer área, há professores cuja atuação é abaixo da qualidade desejada, o que também marca negativamente a imagem da profissão.

Ao longo da carreira docente, a sua ligação com os alunos traduziu-se em projetos comunitários, culturais e científicos. Desde desfiles com materiais reciclados até à realização de eventos de arrecadação de fundos, procurou sempre unir prática e ensino, motivando os estudantes a participarem ativamente nas aulas. Para além da sala de aula, dedicou-se ao voluntariado. Motivada pela necessidade de compreender na prática a realidade dos cuidados continuados, envolveu-se em tarefas de apoio a doentes. Tita reformou-se em 2020 e mantém-se ativa no voluntariado desde então.

Apesar de não ter seguido a carreira de medicina, reconhece o impacto positivo da sua trajetória, sentindo orgulho na sua contribuição para a educação. O carinho pelos alunos e pelas experiências vividas no ensino são evidentes quando recorda episódios que a marcaram ao longo da trajetória profissional. Enquanto professora, define-se pelos termos «gratidão» por ter crescido e aprendido com os desafios, e pela «felicidade», por ter encontrado realização no ensino. Embora se tenha reformado por opção e ciente de que «ainda poderia dar mais», mantém vivas as memórias do que chamou uma das missões mais importantes da sua vida: ensinar e formar cidadãos. Para ela, ser professora foi mais do que uma profissão, foi um modo de vida.

VIOLETA: NUNCA DEIXOU
DE LECIONAR, POIS
ENTENDIA QUE ERA
ONDE PODIA FAZER
A MAIOR DIFERENÇA
NA VIDA DOS ALUNOS

LEANETE THOMAS DOTTA

Desde a infância, a paixão pela leitura foi o combustível que alimentou os sonhos da professora Violeta. Imersa nas páginas dos livros desde os 11 anos, devorava histórias, saciando uma mente ávida por conhecimento. Sonhava ser professora de Português e Francês, mas viu-se forçada a repensar os seus planos perante as limitações financeiras da família. A ideia de estudar em Coimbra, longe da sua terra natal, era simplesmente inatingível. Numa decisão difícil, optou pela área das ciências, abraçando a Física e a Química como novas paixões.

A professora Violeta, que sempre sentiu uma forte vocação para o ensino, foi aluna da primeira licenciatura em Química – ramo educacional, em meados da década de 1960, antes ainda do 25 de Abril. Nessa altura, não existia uma licenciatura específica para a docência – os alunos tiravam a licenciatura em Química e, com alguma sorte, conseguiam um estágio pedagógico. Contudo, era extremamente difícil conseguir essa oportunidade, e ainda mais raro era obter colocação definitiva como professor. Durante o estágio, foi profundamente inspirada pela sua orientadora, que lhe incutiu o espírito de que a Física e a Química são ciências experimentais. Desde então, integrou na sua prática a importância da realização de experiências práticas para uma compreensão mais profunda da matéria.

Concluído o estágio, começou a lecionar como professora agregada no Liceu de G., no ano letivo de 1973/1974. No ano seguinte, ocorreu o 25 de Abril. Os alunos, entusiasmados com o novo clima de liberdade e com o nascimento da democracia, desafiavam constantemente as normas estabelecidas. Em condições difíceis, com aulas dadas em «casotas» – pavilhões com fracas condições –, Violeta e os seus colegas, no auge da juventude, enfrentavam os desafios com resiliência, entusiasmo e uma determinação que não se deixava abalar pela escassez de recursos.

Com a abertura dos quadros e uma norma que obrigava os professores com menos de 10 anos de serviço a concorrer para escolas a mais de 30 km da sua área de residência, Violeta foi colocada em Braga. Viveu intensamente as implicações da nova democracia: «tudo se decidia em reuniões», que ocorriam fora do horário das aulas, e o acesso ao trabalho era dificultado pela falta de transporte próprio – dependia do autocarro e das boleias de colegas. Também em Braga, os laboratórios funcionavam em «casotas» e as instalações do liceu eram precárias. Ainda assim, manteve um forte compromisso com o ensino e desempenhou vários cargos de liderança. Porém, o nascimento prematuro do seu primeiro filho levou-a a concorrer novamente, na esperança de ficar mais próxima de casa. Embora essa esperança não se concretizasse de imediato, depois de dois anos em Santa Maria da Feira, foi finalmente colocada em Oliveira do Douro no ano letivo de 1978/1979. No segundo ano nesta escola, assumiu o cargo de presidente do conselho diretivo. Foi um período exigente, mas gratificante, no qual, com a sua equipa, alcançou grandes feitos com recursos limitados.

Logo no início, com o apoio das irmãs (freiras) – proprietárias do espaço físico da escola, arrendado ao Estado –, empreendeu alterações estruturais: derubaram paredes para criar um minilaboratório onde os alunos pudessem realizar experiências. Com mais obras, incluindo a criação de uma biblioteca, a escola passou a dispor de um espaço mais propício à aprendizagem. Mas as melhorias não se limitaram ao espaço físico. Violeta e a sua equipa empenharam-se também em melhorar o convívio dos alunos: pavimentaram uma área exterior, evitando que os estudantes tivessem de se reunir na rua. Com planeamento financeiro rigoroso, adquiriram a primeira fotocopiadora da escola, facilitando o acesso aos materiais de estudo. Apesar da insistência para que continuasse no cargo, decidiu concorrer de novo e regressar ao Liceu de G. em 1980, onde permaneceu até à reforma.

Na chegada ao Liceu de G., encontrou um certo clima de estabilidade e foi calorosamente recebida pelos colegas. Desde logo percebeu o ambiente de colaboração entre professores, uma comunidade unida pelo compromisso com o ensino. Apesar de ser das mais novas, sentiu sempre que podia contar com os colegas mais experientes. Com o passar dos anos, alguns reformaram-se e novos professores chegaram, mas o espírito colaborativo manteve-se. Embora tenha havido mudanças na dinâmica da escola, os valores fundamentais de trabalho em equipa e apoio mútuo persistiram.

Eleita inicialmente secretária do conselho diretivo, rapidamente passou a desempenhar várias funções: subdelegada de grupo, delegada de grupo, diretora de instalações, entre outras. Num ambiente exigente e dinâmico, manteve-se sempre atualizada, tanto a nível científico como didático, através de formação

contínua. Lembra-se vivamente de turmas com até 40 alunos, o que exigia um esforço acrescido para garantir uma aprendizagem eficaz. Também participou em diversas atividades extracurriculares, como o grupo de folclore da escola.

Apesar das múltiplas funções e responsabilidades, o ensino foi sempre o foco da professora Violeta. Reconhece que, apesar dos obstáculos, era nas aulas que se sentia mais realizada e útil. Mesmo quando ocupava cargos administrativos, nunca deixou de lecionar, pois entendia que era aí que podia fazer a maior diferença na vida dos alunos.

Na sua trajetória, as mudanças nas políticas educativas tiveram um impacto profundo. Como coordenadora de departamento, liderou uma equipa coesa e empenhada. Com o tempo, notou uma mudança no espírito do grupo – alguns novos colegas aderiram ao espírito de colaboração, outros afastaram-se. Ainda assim, manteve-se firme no seu compromisso com o trabalho em equipa.

A escola onde Violeta lecionou nunca integrou um agrupamento escolar, pelo que não viveu essa realidade. No entanto, foi diretamente afetada pelo processo de avaliação do desempenho docente. Num ano em que já não era coordenadora de departamento, as regras mudaram abruptamente. Independentemente do esforço ou das conquistas, os coordenadores foram automaticamente avaliados com nota oito. Violeta, já fora dessa função, recebeu um modesto sete. Embora tenha aceite essa classificação sem protesto, o impacto fez-se sentir na escola. Alguns colegas, num gesto de solidariedade, expressaram orgulho por terem recebido a mesma nota que ela, evidenciando a arbitrariedade do sistema.

Foi também pioneira na introdução dos computadores na escola, através do projeto Minerva. Não só se adaptou às novas tecnologias como também se tornou formadora de colegas. Contudo, à medida que se aproximava da reforma, viu-se confrontada com novos desafios tecnológicos – quadros interativos, equipamentos laboratoriais modernos. Apesar dos esforços para acompanhar a mudança, sentiu que era tempo de ceder lugar às gerações mais novas.

A sua trajetória de aprendizagem contínua e adaptação espelha uma postura humilde e pragmática perante a vida. Mesmo face às constantes mudanças no ensino, manteve-se fiel ao seu estilo: autoridade tranquila, sentido de humor e afabilidade. Mais do que transmitir conhecimento, tratava os alunos com respeito e compreensão, cultivando relações de confiança e empatia.

A memória da professora Violeta é um verdadeiro tesouro de experiências que moldaram não só a sua jornada pessoal, mas também a vida da escola a que dedicou décadas de trabalho incansável.

VIRGÍLIO: ENTRE
APARIÇÃO E
MEMORIAL DO CONVENTO,
PREFERIA CLARAMENTE
O SEGUNDO

ANDRESSA GODOY

Virgílio é professor de Português há quatro décadas – décadas cheias de amor pela literatura, pela gramática, pelos alunos... sempre com trabalho, sem aquelas aulas tradicionais. O que o habilita para tal é o curso que tira no Porto no início da década de 1980: Línguas e Literaturas Modernas, na variante Estudos Portugueses e Franceses. Nesse caso, já preferia a primeira. Por isso, é a língua materna que faz a sua paixão – não profissão, porque para ele essa palavra não basta. Afirma que inicia o seu percurso no ano de 1988. Como se reforma em anos pandémicos, a conta não dá 40 anos certos. Confessa, então, que iniciou antes, em 1982. Entra com os miniconcursos, mas diz pouco desse período. É apenas um preâmbulo e dele só traça a geografia: primeiro, perto, na Maia. Depois, desenha o mapa rumo ao sul: Ovar... Entroncamento... Já bem longe de casa, decide fazer estágio. Apesar das teóricas em Santarém, volta ao norte para as práticas, onde, enfim, inicia aquilo que reconhece como a sua carreira profissional.

Reconhece ser preciso paciência com aqueles que começam, o que já quase não existe com os que atualmente ingressam na carreira. A sua aula d’Os *Lusíadas* nos primeiros anos em Vila do Conde, por exemplo, em nada se parecia com a última aula dada, antes da reforma, sobre o épico – e seria um disparate se assim o fosse. Apesar de reconhecer poucas alterações nos programas e currículos, acompanha, com ações, a mudança dos alunos e dos seus interesses: gostavam mais do Eça e, agora, já gostam mais de Saramago. O professor claramente prefere assim e é de modo saramaguiano que continua a narração da sua história: com o foco nas pessoas, ainda que sem as nomear. Nos sete anos em Vila do Conde, os alunos – sempre presentes, como veremos –, o professor de Educação Visual, os professores de Físico-Química e especialmente duas colegas professoras de Português fazem parte da coletividade destacada

que é construída por Virgílio. Juntos, apoiados na autonomia e no espírito colaborativo – naquela época, permitidos e incentivados oficialmente –, desenvolvem formas de aprender e de ensinar que conectam as pessoas, as áreas de conhecimento, as artes e o mundo. Uns com os outros, todos com e pelos alunos, como na memória permanente do jantar medieval embalado por poesia trovadoresca que uma vez realizaram. Esse tempo em Vila do Conde foi terreno fértil para o seu desenvolvimento como professor. No entanto, plantar e colher com liberdade só lhe foi possível graças ao tempo livre de que não gozaram. Converte esses privilégios masculinos – devido à paciência da esposa, a quem agradece – em dedicação investidos em ser um melhor professor para os meninos e as meninas lá da escola: deu-lhes muita atenção e, orientado pelas interações com aquelas caras todas, aqueles olhos todos, que estavam ali ávidos por saber, desenvolve a sua forma de atuação. Apesar de gostar muito dessa dinâmica, sente a necessidade de estar também com os miúdos lá de casa, garantindo o apoio devido e conforto merecido à esposa na criação dos três filhos. Solicita, por isso, a mudança da sua morada profissional. Coloca-se rápido ao pé dos seus, em Matosinhos, por conta das expansões do sistema educativo da época. Sabe que isso seria impensável hoje em dia, já que ignoram que um professor precisa de lar e de família para ter boa prestação. Segue, então, levando consigo as influências do conhecimento desenvolvido em Vila do Conde, encimado pelo modo de trabalhar em equipa, com e a partir dos alunos.

Vinte e seis anos. Permanece nesta, que seria a sua escola até à reforma, por mais de duas décadas. Ao contrário do que previa a lógica, essa constância fez as suas conexões ramificarem-se. Assim, mesmo com raízes fincadas em Matosinhos, mantém contactos com colegas e alunos do passado e estabelece novos vínculos com aqueles que passam a frequentar a sua vida nos anos que se seguem, expandindo-os para além das fronteiras, em projetos com professores, alunos e instituições de outros países. Continua a reafirmar o seu compromisso com a coletividade, formada por colegas professores e alunos, que mais uma vez o convidam a investir no seu espírito inovador e a fazer das mudanças, ainda que negativas, desafios e oportunidades para melhoria. A lembrança dolorosa do período em que o Ministério da Educação, liderado por Maria de Lurdes Rodrigues, tenta transformar a escola numa fábrica acompanha aquela que regista a força de união da sua classe, materializadas em duas manifestações grandiosas na altura. Também evoca, contrastivamente, o riso provocado pelos alunos que, no clube de teatro organizado por Virgílio, criam uma peça cômica e crítica às «grelhas e gralhas» a que os professores estão submetidos neste momento. Elas geram até hoje um desgaste na relação entre professores, instâncias políticas e pais, o que é um desaire para quem defende, com palavras e ações, o trabalho

colaborativo. Felizmente, sente-se aliviado pela relação crucial entre professores e alunos não ter sido comprometida em nada nestes entraves de desconfiança e aspereza social. Eles continuam a estabelecer conexões entre si, o que tem salvado e garantido o desenvolvimento da educação no país.

Visão. Reforma-se a ver a cara dos seus alunos coberta pelas máscaras durante os anos em que uma pandemia – um último novo desafio? – conturbou o mundo e as formas de ensinar e aprender. O acessório sanitário usado como forma de proteção contra o vírus inconvenientemente escondia os lábios, mas não foi suficiente para esconder a emoção da despedida. A emoção fala sempre, e de muitas formas: no livro que oferecem ao professor – com uma homenagem baseada no seu autor preferido –, no sorriso escondido por detrás do tecido molhado de lágrimas felizes, no abraço rebelde proibido pelas entidades de saúde, no reconhecimento dos colegas, nos jantares para os quais é convidado, no crescer dos antigos alunos – que vai acompanhando pelas redes sociais –, nos livros que ainda lê, no convite para continuar o clube de teatro... O vislumbre parcial do rosto daquelas figuras que foram responsáveis pela sua construção profissional motiva uma visão total da história da sua profissão. Constata algumas deceções e poucas alegrias ministeriais, a degradação social e política da profissionalidade, o avanço dos materiais de apoio, o desenvolvimento das formas de avaliação, a importância das novas tecnologias... No entanto, no último esforço retrospectivo, Virgílio decide-se por enaltecer o que sempre enaltece: renova a declaração de amor ao português e à literatura; e reafirma o seu compromisso com a coletividade, responsabilizando-se pela formação dos seus sucessores. Por fim, numa alegoria final, a lembrar-se dos planos de aula minuciosa e religiosamente feitos durante quarenta anos, só para serem violentamente alterados pelas necessidades e desejos dos estudantes. Os estudantes, diz Virgílio, é que davam vida aos planos e a ele próprio.

CONCLUSÃO

À medida que o estudo e a análise das biografias recolhidas se iam desenrolando, ia sendo possível identificar padrões de desenvolvimento profissional e de ação educativa, sobretudo em três vertentes: uma relativa ao percurso da transformação do sistema educativo escolar; outra relativa ao que chamamos «as portas que abril abriu», ou seja, à identificação de dimensões chave da transformação na articulação entre sistema e pessoas; e uma outra relativa ao tipo de profissional da transformação educativa (um geral e outros específicos ao nível de ensino). Nesta conclusão vamos associar a primeira e a segunda numa mesma secção.

PERCURSOS DO SISTEMA EDUCATIVO ESCOLAR E DIMENSÕES DE TRANSFORMAÇÃO

O período que se segue ao 25 de Abril, a segunda metade dos anos 1970, é de grande dinâmica ao nível das escolas, não só devido a movimentos políticos usualmente identificados como «poder popular» ou «processo revolucionário em curso» (PREC), claramente mais presente nos centros urbanos e no ensino secundário (hoje 3.º Ciclo e Secundário), mas também em consequência de uma forte procura da educação, para além do limite da escolaridade obrigatória. As escolas, em todos os níveis de ensino, funcionavam em qualquer edifício disponível ou nos pavilhões que proliferaram por todo o país. Qualquer estudante universitário com algumas disciplinas feitas podia ser professor. Em todos os níveis de ensino foram acomodados muitos professores e muitas professoras vindos das ex-colónias. No que respeita às condições de trabalho – distância entre a escola e a residência, disponibilidade de transportes e acessos, qualidade dos edifícios

ou simplesmente casas em que funcionavam as escolas – em relação a outros tempos do ensino, o que é novo é o facto de agora as dificuldades abrangerem também os professores dos ensinos preparatório e secundário, maioritariamente mulheres. Nas aldeias, as professoras do ensino primário são tratadas como se fossem um tesouro para o futuro. O acolhimento e apoio aos professores por parte das populações é, aliás, uma característica geral desses primeiros tempos de abril, que são também tempos de abrir a educação.

Se, a partir de 1975, muitos puderam ser professores sem habilitações, na década de 1980 todos tiveram que fazer a profissionalização. É um tempo de grande investimento na formação e profissionalização dos professores. Criam-se as Escolas Superiores de Educação e alargam-se as instituições de formação. A Lei de Bases do Sistema Educativo é aprovada em 1986. Poucos anos depois, a grande maioria dos professores era licenciada e profissionalizada. Em simultâneo, a educação pré-escolar pública e gratuita alastra-se por todo o país, sobretudo no mundo rural onde a oferta privada e solidária é muito menor. No mesmo período, as autarquias locais interessam-se cada vez mais pelas condições das populações que abrangem, nomeadamente ao nível educacional e cultural, o que terá impacto nesse movimento.

Os anos 1990 caracterizam-se não só pela implantação e desenvolvimento do sistema de formação contínua dos professores, mas também pela ênfase dada à dinâmica coletiva das escolas ao nível do desenvolvimento do currículo e do projeto de escola. É muito forte o empenho das professoras e dos professores na criação de um espírito coletivo e articulado de desenvolvimento da educação, do ensino e da formação, com impacto na transformação das metodologias de aprendizagem e na sua avaliação. A escola cultural, enquanto projeto específico ou apenas como inspiração, dinamiza o currículo e envolve os pais na escola.

Costumamos comparar «as portas que abril abriu» com os sete dias da criação do mundo: extensão da procura e da oferta de educação; profissionalização dos professores; educação de infância; apoio das populações e autarquias; trabalho de mulheres; escola como espaço de criação coletiva; desenvolvimento do conhecimento em educação. Muito do que foi dito já cobre a maioria destas «portas», sobretudo a um nível de enunciação. Mas o desenvolvimento do conhecimento em educação merece uma referência especial.

O crescimento e a implantação de uma comunidade científica de educação estão associados à criação de cursos, escolas e institutos dedicados ao campo científico da educação e da formação de professores. Ao longo dos 50 anos que se seguiram ao 25 de Abril, coube às universidades, antigas e novas, o desenvolvimento de investigação no campo da educação, o que aconteceu sobretudo a partir do final da década de 1980 com a criação dos departamentos de educação

e de ciências da educação e com o alargamento do financiamento da investigação em educação. Muitos professores bacharéis fizeram a licenciatura e outros tiveram equiparação a bolseiro ou licença sabática para realizarem o mestrado e o doutoramento. Nos professores e nas professoras entrevistadas a formação é procurada para ser praticada. Embrenharem-se no conhecimento educacional e tirar dele o máximo partido para a transformação educativa consciente é um objetivo da maioria.

A primeira década do milénio é identificada por todas as professoras e todos os professores como o início da desilusão, sobretudo na sua segunda metade. Os serviços centrais (nomeadamente ao nível das direções regionais) diminuem, todas as possibilidades anteriores (de formação e de ação educativa transformadora) são reduzidas: o discurso dos resultados, do desempenho e da hierarquização, a digitalização e a burocracia alteram profundamente a ecologia da ação educativa nas escolas. Alguns reformaram-se nessa altura. Os que não se reformaram, nunca mais voltaram a ser quem eram.

OS PROFISSIONAIS DA TRANSFORMAÇÃO EDUCATIVA

Quem são estas professoras e estes professores? O retrato traçado na secção anterior emergiu do que as suas biografias e pontos de vista nos contaram. Foi possível, portanto, traçar a história de um sistema educativo do ponto de vista das vivências que «professores empenhados» tiveram dele, nele e para ele.

Mas das suas narrativas nasce também a possibilidade de desenhar um protótipo do «professor empenhado». Porque procurávamos dar conta da construção do profissionalismo dos professores e porque os recursos de investigação têm que ser bem geridos, os professores com que traçamos esta história foram identificados a partir da ideia de professor «empenhado» – não são publicamente conhecidos, não foram diretores de escola, de centros de formação ou professores convidados no ensino superior por muito tempo, antes fizeram grande parte do seu percurso no trabalho direto com as turmas, os pais e os colegas, sendo identificados como professores que se interessam, que resolvem, que se dedicam. Em Lopes e Thomas Dotta (2023, p. 89) caracterizamo-los assim:

Não têm nada de presunçoso, mas são resilientes; estabelecem boas relações, mas são exigentes; não são conservadores, mas têm paixão pelo conhecimento; têm os pés assentes na terra, mas entusiasma-se com a possibilidade de criar e conceber novas iniciativas educativas; têm diferentes posições políticas, mas partilham a mesma ideia de educação e a sua prática; vibram com as aprendizagens dos alunos e lutam

muito para que isso aconteça; gostam de estudar, de progredir, de conseguir. Tomam decisões educativas esclarecidas, transformam o espaço educativo, usam materiais inovadores que, muitas vezes, nos primeiros tempos, concebiam e transportavam consigo (desde o giz de cor até às provetas e tubos de ensaio do pequeno laboratório ambulante).

Para melhor darmos conta das características da profissionalidade destas professoras, poderemos, na linha de Evans (2014), distinguir entre componentes comportamentais, valorativas e intelectuais.

Na dimensão intelectual, os discursos são muito consistentes e positivos. Incluem metodologias de ensino e opções científicas e pedagógicas, autores inspiradores e escolas de pensamento. Estes professores manifestam apreço pelos espaços e tempos de reflexão sobre a ação, envolvendo toda a escola e criando o hábito de refletir para ajustar práticas coletivas ou dando origem a inflexão do caminho individual.

A dimensão valorativa concentra-se em grande parte nos alunos e, em seguida, por ordem, nos colegas e na importância do trabalho que desenvolveram em alguns projetos eleitos. Sobre os alunos destacam a importância de ver que evoluem, de associar o sucesso académico e o desenvolvimento humano e de aprender com eles – e explicam bem como essa aprendizagem acontece e a sua importância. O que mais os inspira é conseguir que aqueles que não poderiam aprender de outra forma aprendam com eles. Essa relevância reconhecida aos alunos leva-os a abandonar a forma tradicional de ensino e a valorizar outras formas de trabalho, sobretudo o trabalho com projetos. Em relação aos colegas, enfatizam a partilha e o trabalho em equipa. Também valorizam o carinho dos pais, o humor do professor e a possibilidade de «mudar o mundo por meio da profissão». A paixão pelas matérias que ensinam, a participação em projetos de inovação e pesquisa, e a pertença a associações profissionais e movimentos pedagógicos são grandes fontes de motivação.

Na componente comportamental, destacam-se os processos e as competências que lhes permitem garantir a realização profissional de acordo com os valores que os inspiram. Salienta-se a capacidade de gerir o comportamento dos alunos e de atingir com eles os objetivos académicos e formativos, mas também a importância das habilidades interpessoais que favorecem um bom relacionamento com os alunos e os colegas.

Chegados ao novo milénio, o desenvolvimento de políticas e procedimentos que restringem o espaço de criação profissional teve um imenso impacto negativo nestes professores. No centro está a perda de significado da ação pedagógica, devido à crescente burocracia, intensificação do trabalho, falta de autonomia e

exaustão, com excesso de solicitações e trabalho administrativo, e desvalorização material e simbólica da profissão.

São muitos os ensinamentos que podemos retirar destas histórias de vida profissional. Mas talvez o que temos de destacar aqui seja o da própria visão da docência como profissão e, portanto, dos professores como profissionais com capacidade deliberativa própria. Com efeito, a autonomia e a liberdade para construir a sua identidade profissional e a sua profissão, principalmente com alunos e colegas, de um lado, e a importância do desenvolvimento intelectual nutrindo todo o processo, por outro, emergem como pilares fundamentais desta extraordinária história coletiva e destas extraordinárias histórias individuais.

Elas informam sobre o que é realmente importante para os professores que, nos últimos 50 anos, construíram a reconhecida qualidade das escolas públicas portuguesas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- EVANS, L. (2014). Leadership for professional development and learning: enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal of Education*, 44(2), 179-198, <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2013.860083>
- LOPES, A. & THOMAS DOTTA, L. (2023). *A profissão docente em tempos de democracia*. Porto: FPCEUP/CIE. ISBN: 978-989-8471-54-3.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	7
INTRODUÇÃO	9
PARTE I: EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	13
Adelaide: O pavor de que as crianças ou os pais reparem que ela já não é como era	15
<i>Amélia Lopes</i>	
Alexandra: Quatro décadas de dedicação à educação infantil	17
<i>Luciana Joana</i>	
Ana Rosa: A diretora que quer terminar a carreira como começou – na sala de aula	21
<i>Juliana Diógenes-Lima</i>	
Arminda: Em 1996, tornou-se a primeira licenciada da escola onde trabalhava	25
<i>Juliana Diógenes-Lima</i>	
Gina: Iniciativa, arte e sustentabilidade – na sua sala não entram materiais plásticos	29
<i>Margarida Marta</i>	
Gracinda: Guarda até hoje a mala de viagem	33
<i>Juliana Diógenes-Lima</i>	
Guiomar: «Educar é muito mais do que ensinar, é transformar vidas»	37
<i>Leanete Thomas Dotta</i>	
Hortência: «Tenho lutado toda a vida para ter uma escola feliz – a escola devia ser um sítio onde se entra e de onde não se quer sair»	43
<i>Juliana Diógenes-Lima</i>	
Luísa: «Eu trabalhava muito, muito, com toda a comunidade, de manhã à noite»	47
<i>Fátima Pereira</i>	
Mariana: «Tenho orgulho de ter feito parte dessa história»	51
<i>Leanete Thomas Dotta</i>	
Maria Tiago: «As escolas públicas pertencem às comunidades»	57
<i>Fátima Pereira</i>	
Nena: Uma carreira repleta de momentos desafiantes, mas também de muitas vitórias	61
<i>Rita Tavares de Sousa</i>	

Noel: A importância de conhecer o contexto da comunicação, aquilo que tem significado para as pessoas	63
<i>Margarida Marta</i>	
Olga: Trabalhou sempre para criar uma compreensão mais profunda do jardim de infância.....	67
<i>Juliana Diógenes-Lima</i>	
Rute: «Tivemos que trabalhar muito em equipa com outros profissionais»	71
<i>Juliana Diógenes-Lima</i>	
Tânia: Desenvolveu competências de gestão e liderança que não imaginava serem necessárias na sua profissão.....	75
<i>Fátima Pereira</i>	
PARTE II: ENSINO PRIMÁRIO OU 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	79
Abel: O reconhecimento dos alunos «é o ordenado que nos alimenta a alma»	81
<i>Amélia Lopes</i>	
Anita: «A escola tem encanto»	83
<i>Margarida Marta</i>	
Bruna: «Se eu voltasse a 1979, escolheria a mesma profissão, mas com menos burocracia»	85
<i>Juliana Diógenes-Lima</i>	
Carla: De aluna motivada a professora dedicada – a construção da carreira no ensino primário	87
<i>Juliana Diógenes-Lima</i>	
Carmina: «Sou uma privilegiada. Não me via a fazer outra coisa além do magistério»	91
<i>Juliana Diógenes-Lima</i>	
Celeste: A possibilidade de criar uma relação educativa com uma turma de crianças do 1.º ao 4.º ano surgiu já na terceira década de trabalho	95
<i>Fátima Pereira</i>	
Clara: A professora apaixonada pela profissão, reformada com pena e tristeza – «Achava que ainda tinha muito para dar»	99
<i>Juliana Diógenes-Lima</i>	
Clotilde: uma prática pedagógica marcada pelo envolvimento no Movimento da Escola Moderna	103
<i>Juliana Diógenes-Lima</i>	
Filipa: «Se houver uma próxima vida, quero ser novamente mulher, mãe e professora, numa versão melhor»	107
<i>Juliana Diógenes-Lima</i>	
Gabriela: «A melhor profissão do mundo»	111
<i>Fátima Pereira</i>	
Gaspar: «Uma maior valorização da profissão»	115
<i>Rita Tavares de Sousa</i>	
Gisela: «Tenho saudades destes 40 anos»	117
<i>Juliana Diógenes-Lima</i>	
Graziela: «Nunca fiz o que era mais fácil, fiz o que precisava de ser feito para que os meus alunos tivessem autonomia e dignidade»	121
<i>Leanete Thomas Dotta</i>	
Ilda: Im percurso profissional de profundo envolvimento na docência e de enorme entusiasmo pela profissão.....	125
<i>Fátima Pereira</i>	

Inês: ensinar matemática através de projetos comunitários.....	129
<i>André Freitas</i>	
Irene: Uma vida em prol da inclusão	133
<i>Luciana Joana</i>	
Isadora: A modernização da escola – entre avanços e retrocessos.....	137
<i>Juliana Diógenes-Lima</i>	
João: «Nunca deixamos de ser educadores».....	141
<i>Luciana Joana</i>	
Leonor: Uma professora que construiu a própria escola.....	145
<i>Juliana Diógenes-Lima</i>	
Lisboa: A professora que não sente saudades da escola, mas que tem saudades do trabalho com crianças	147
<i>Juliana Diógenes-Lima</i>	
Mara: Uma sensação mista de realização e cansaço.....	151
<i>Rita Tavares de Sousa</i>	
Marlene: Da Madeira ao continente, do 1.º Ciclo à Educação de Adultos	153
<i>Juliana Diógenes-Lima</i>	
Mónica: A professora que «sonha demais» e se confronta com a realidade da escola (ainda) tradicional	155
<i>Juliana Diógenes-Lima</i>	
Morgana: A inspiração de Paulo Freire	159
<i>Juliana Diógenes-Lima</i>	
Nélia: Não pode mudar o mundo, mas sente que contribuiu para o «mudar um bocadinho à sua volta»	163
<i>Margarida Marta</i>	
Olívia: Uma professora interessada na inclusão como prática pedagógica	165
<i>Juliana Diógenes-Lima</i>	
Roberta: O 1.º Ciclo do Ensino Básico é o contexto onde se sente mais feliz	169
<i>André Freitas</i>	
Telma: Muitos anos de parcerias, colaborações e inovação tecnológica.....	173
<i>Juliana Diógenes-Lima</i>	
Zacarias: «A escola deve ser mais do que a sala de aula. Mesmo hoje com a tecnologia»	177
<i>Juliana Diógenes-Lima</i>	
PARTE III: CICLO PREPARATÓRIO DO ENSINO SECUNDÁRIO OU 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	181
Adelina: «Tive uma experiência fantástica a trabalhar com cursos EFA».....	183
<i>Amélia Lopes</i>	
Alda: Mais do que professora de Matemática.....	187
<i>Amélia Lopes</i>	
Aldina: «O professor precisa de ser pobre [...] ser pobre só se aprende com alunos pobres [...] com pais pobres».....	189
<i>Amélia Lopes</i>	
Carlos: «É gratificante acompanhar o crescimento dos alunos, mas a parte burocrática fez-me sentir professor de papéis»	193
<i>Juliana Diógenes-Lima</i>	

Carmo: «O que eu queria para a minha vida era ensinar»	197
<i>Rita Tavares de Sousa</i>	
Cecília: «Tive a certeza desde cedo: a sala de aula era o meu lugar e a educação a minha missão»	201
<i>Leanete Thomas Dotta</i>	
Constança: «Eu ensinei muita coisa, mas também aprendi imenso»	207
<i>Fátima Pereira</i>	
Esmeralda: «As tirinhas da Mafaldinha»	211
<i>Margarida Marta</i>	
Fátima: «A minha mãe achava que aquilo que [os pais] nos podiam realmente proporcionar de bom era estudarmos»	213
<i>Rita Tavares de Sousa</i>	
Fernanda: «Educar é um ato de amor e rebeldia»	217
<i>Luciana Joana</i>	
Francisco: Entre a paixão e a crítica: o professor-músico que ama a educação, mas odeia o termo «educação musical».....	221
<i>Juliana Diógenes-Lima</i>	
Glória: A professora de inglês que foi dar aulas de História	225
<i>Amélia Lopes</i>	
Iva: Missão cumprida: «É importante o reconhecimento».....	229
<i>Juliana Diógenes-Lima</i>	
Joca: Entre a gestão escolar e as aulas de Educação Física	233
<i>Juliana Diógenes-Lima</i>	
Maria Luís: «Isto chegou a um ponto de estar tudo virado ao contrário, tudo virado ao contrário»	237
<i>Fátima Pereira</i>	
Orlanda: «Se fossem melhores profissionais, teriam mais força para reivindicar melhores condições»	241
<i>Juliana Diógenes-Lima</i>	
Quitéria: A pandemia como ponto de viragem	243
<i>Juliana Diógenes-Lima</i>	
Rosário: Reformou-se com a sensação de missão cumprida, mas com saudade	247
<i>Rita Tavares de Sousa</i>	
Sofia: «Ai professora, se não fosse a escola e os professores que eu tive, eu agora estava em Custóias!»	249
<i>Amélia Lopes</i>	
PARTE IV: ENSINO SECUNDÁRIO, CURSO COMPLEMENTAR DOS LICEUS OU 3.º CICLO E SECUNDÁRIO	253
Agustina: O ensino não se limita a seguir manuais ou taxonomias, mas sim a inspirar e deslumbrar os alunos com a riqueza dos textos literários	255
<i>Leanete Thomas Dotta</i>	
Amadeu: «Um tipo virado para a frente».....	259
<i>Luciana Joana</i>	
Amália: Os alunos como <i>Compagnon de route</i>	263
<i>Amélia Lopes</i>	

Amanda: Entre a missão e o desgaste – reflexões de uma professora sobre a profissão docente e a escola pública	265
<i>Juliana Diógenes-Lima</i>	
Amélio: A experiência de aprender ao lado de outros professores e a oportunidade de estudar na Boston University	267
<i>Rita Tavares de Sousa</i>	
Aurora: Um exemplo de compromisso e paixão.....	269
<i>Luciana Joana</i>	
Caetana: Professora há seis décadas, dos meninos da rua aos seniores	273
<i>Juliana Diógenes-Lima</i>	
Camila: «Professora, eu achava que era burro, mas afinal não sou».....	277
<i>Juliana Diógenes-Lima</i>	
Catarina: Uma professora de Filosofia comprometida com o exercício do pensamento crítico em sala de aula.....	281
<i>Juliana Diógenes-Lima</i>	
Célia: 2008 foi, na sua opinião, o período no qual se fez a pior política educativa.....	285
<i>Rita Tavares de Sousa</i>	
César: Entre o ensino da Matemática e a gestão escolar.....	287
<i>Juliana Diógenes-Lima</i>	
Chico: Eram 30: 10 são professores de Educação Física, 10 têm outras Licenciaturas e outros 10 têm profissões em que se sentem bem	291
<i>Amélia Lopes</i>	
Clorinda: «O 25 de Abril foi um ano áureo».....	295
<i>Juliana Diógenes-Lima</i>	
Eva: Nunca repetiu as mesmas aulas com alunos diferentes como faziam algumas colegas cujas cartolinas tinham mais de vinte anos.....	299
<i>Margarida Marta</i>	
Hélder: O professor que tem nos alunos as páginas do livro que não escreveu	303
<i>Luciana Joana</i>	
Ivone: Manter uma total coerência entre aquilo que dizia, exigia e aquilo que praticava	307
<i>Juliana Diógenes-Lima</i>	
Jaime: Sucesso na vida não quer dizer sucesso escolar	311
<i>Juliana Diógenes-Lima</i>	
Joana: «Não sei se perdoo à doutora Maria de Lurdes Rodrigues»	313
<i>Juliana Diógenes-Lima</i>	
Lara: «Já influenciei muitos alunos para serem professores e professoras de História»	317
<i>Juliana Diógenes-Lima</i>	
Luciana: Percorreu o país a explicar os programas, currículos e ideias em torno da Educação Física	321
<i>Juliana Diógenes-Lima</i>	
Maia: Uma voz de resistência.....	325
<i>Luciana Joana</i>	
Maria: A Educação Física ganhou mais reconhecimento pela sua importância na formação global dos alunos.....	329
<i>Juliana Diógenes-Lima</i>	
Matilde: «O professor está sempre a aprender»	333
<i>Juliana Diógenes-Lima</i>	

Miguel: Do entusiasmo à melancolia.....	337
<i>Juliana Diógenes-Lima</i>	
Otávia: A educação como um caminho para a independência.....	339
<i>Juliana Diógenes-Lima</i>	
Patrícia: «O melhor da profissão é a sala de aula» – e o pior é a burocracia	343
<i>Juliana Diógenes-Lima</i>	
Pilar: «Posso entrar na escola aborrecida e saio dela a brilhar»	345
<i>Juliana Diógenes-Lima</i>	
Rômulo: ensinar literatura e muito mais – sempre mais	349
<i>Juliana Diógenes-Lima</i>	
Teresa: «A minha carreira foi construída com paixão pela ciência, mas a verdadeira aconteceu no diálogo com os alunos e na sala de aula».....	353
<i>Leanete Thomas Dotta</i>	
Tita: a sua ligação com os alunos-se em projetos comunitários, culturais e científicos	357
<i>Juliana Diógenes-Lima</i>	
Violeta: nunca deixou de lecionar, pois entendia que era onde podia fazer a maior diferença na vida dos alunos	361
Virgílio: entre <i>Aparição</i> e <i>Memorial do Convento</i> , preferia claramente o segundo	365
<i>Andressa Godoy</i>	
CONCLUSÃO	369

Este trabalho foi apoiado por fundos nacionais, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP (FCT), através do projeto FYT-ID – Cinquenta Anos de Docência: Fatores de Mudança e Diálogos Intergeracionais (ref.^a PTDC/CED-EDG/1039/2021). Foi também parcialmente apoiado pela FCT no âmbito do financiamento plurianual atribuído ao CIE (UIDB/00167/2020, UIDP/00167/2020 e UID/00167: Centro de Investigação e Intervenção Educativas).



EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO

Título: 50 Anos de Docência em Democracia: Histórias de inovação e persistência

Organizadoras: Amélia Lopes, Luciana Joana e Rita T. Sousa

© 2025, Edições Afrontamento e Organizadoras

Edição: Edições Afrontamento, Lda.

Rua de Santa Catarina, 895 – 2.º Dto. – 4000-455 Porto

www.edicoesafrontamento.pt | comercial@edicoesafrontamento.pt

Conceção Gráfica: Departamento Gráfico – Edições Afrontamento

Coleção: Textos | 216

N.º edição: 2300

ISBN: 978-972-36-2156-3

Depósito legal: 549196/25

DÓI: https://doi.org/10.34626/978-972-36-2156-3/2025_216

Impressão e acabamento: Rainho & Neves, Lda. | Santa Maria da Feira
geral@rainhoeneves.pt

Distribuição: Companhia das Artes – Livros e Distribuição, Lda.
comercial@companhiadasartes.pt

Setembro de 2025

O 25 de abril de 1974 deu lugar a uma fortíssima mobilização das populações pela Educação. Muitos jovens que haviam optado pela Medicina, Economia, Engenharia ou outros cursos do Ensino Superior, inspirados pela esperança coletiva que a democracia trouxe, decidiram alterar o seu rumo e investir onde lhes parecia estarem mais perto de «mudar o mundo» – o Ensino.

Este livro congrega narrativas de vidas de professoras e professores que iniciaram a carreira durante o período de transição democrática em Portugal, entre as décadas de 1970 e 1980. Embora pontualmente possam ter exercido funções de formação, supervisão ou gestão, sempre quiseram voltar à sala de aula, onde o seu esforço e empenho foram reconhecidos, ao longo dos anos, pelas comunidades que serviram, pelos seus pares e por diversas gerações de alunos.

As suas histórias de vida profissional representam, por isso, a própria história da evolução do Ensino em Portugal nos últimos cinquenta anos, que aqui é contada em primeira mão por quem nela participou com uma inquebrável dedicação.