

CAPÍTULO IV

FATORES DE MUDANÇA

Fátima Pereira

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

A mudança em educação tem sido, desde há décadas, objeto de concetualizações, de pesquisas e de problematizações, orientadas por diferentes lógicas e racionalidades, que têm informado os discursos educativos, refletindo-se nas políticas e nas reformas que lhes estão associadas. A “resistência à mudança” desde os anos 1980 tem sido recorrentemente utilizada pelos decisores políticos para justificar, em parte, o insucesso das reformas que procuram implementar. A mudança, sendo inevitável, devido às transformações inscritas nos processos de desenvolvimento pessoal, social e organizacional, assusta e é incómoda porque contraria a necessidade de um mínimo de constância que assegura o sentimento de identidade de indivíduos e grupos sociais. A mudança despoleta estratégias de superação da estranheza que provoca que, frequentemente, se projetam na mudança de si, das estruturas e dos outros, e no uso de diferentes técnicas e modelos.

Neste capítulo, abordaremos os fatores que, na perspetiva dos professores entrevistados e no período estudado, se constituíram em momentos/acontecimentos de mudança e transformação dos seus percursos profissionais, das suas convicções e perspetivas sobre a profissão, da sua motivação e implicação na docência. Apesar de, no contexto geral do conteúdo das entrevistas, o número de referências aos fatores de mudança não ser dos mais expressivos, elas são um excelente contributo para se refletir sobre o que pode fazer a diferença, para estes profissionais, em 50 anos de demandas científica, política, social e cultural para a Escola mudar.

A análise de conteúdo permitiu codificar unidades de registo na categoria “Fatores de mudança”, em entrevistas de educadores de infância e de professores de todos os ciclos de ensino, e distribuídas pelas subcategorias *Incidentes críticos*, *Obstáculos*, *Oportunidades* e *Pessoas críticas*, de modo equilibrado relativamente à frequência de ocorrências e à sua expressão semântica na caracterização global dos fatores de mudança. Os *incidentes críticos* dizem respeito a histórias vividas com impacto no percurso profissional; os *obstáculos* referem-se a fatores que revelaram dificultar a realização de ideais profissionais; as *oportunidades* representam fatores que promoveram o desenvolvimento dos ideais profissionais; e as *pessoas críticas* são aquelas que, de forma positiva ou negativa, tiveram impacto no percurso profissional. Estes fatores, na generalidade, não são analisados por relação com uma época específica, uma vez que, salvo poucas exceções, vão sendo referidos nas entrevistas sem referência cronológica. Numa segunda fase de análise, reorganizámos os dados em três

domínios de significado, o *microsocial*, o *mesossocial* e o *macrossocial*, considerando respetivamente os fatores diretamente relacionados com a prática educativa com os alunos; os fatores com origem nas relações institucionais, designadamente a gestão e a organização escolares, na cultura e na micropolítica escolar, nas relações com a comunidade e nas atividades de formação contínua de professores; e os fatores com origem nas políticas educativas e sociais e no contexto social geral.

1. A RELAÇÃO COM AS CRIANÇAS-ALUNOS COMO NÚCLEO TRANSFORMADOR

No domínio microsocial os Incidentes Críticos identificados na análise, relacionam-se com as condições intrínsecas e extrínsecas da prática profissional, realçando-se como incidentes com impacto positivo a participação em experiências pedagógicas inovadoras e em situações educativas mais complexas do ponto de vista da diferenciação pedagógica e da inclusão, com destaque para a dimensão emocional da relação com crianças com Necessidades Educativas Específicas, sobretudo pelos constrangimentos e frustrações que lhe estão associadas. Também se referem acontecimentos pessoais como tendo impacto positivo na identidade profissional, designadamente a maternidade, e se relatam incidentes críticos com professores que marcaram o percurso profissional. A referência a acontecimentos dramáticos na vida dos alunos emerge, também, como um fator de reflexão profissional significativa para a prática profissional. Incidentes críticos emergentes de relações colegiais são ainda referidos como fatores de mudança muito significativos:

“E foi nessa altura, já agora, que eu desenvolvi um projeto que ainda hoje acontece na escola que é a publicação de histórias, que são originais, realizadas por todos os alunos do agrupamento.” (Fernanda, 2º CEB).

“Depois recebi a etnia cigana, já ao fim de trinta e três anos de trabalho, recebi a etnia cigana. Foi uma aprendizagem... e eu recebi a etnia cigana assim: ‘professora, eu já incendiei o carro da professora lá de cima. Se você se mete comigo ou com o meu filho eu incendeio o seu.’ (...) a criança não andava, não falava. (...) E eu fiz aquilo... qual foi o problema, não foi a ação pedagógica, que no início do ano o diretor levou lá uma cadeira de rodas para a criança andar e eu disse: então se eu quero que ele ande para que é que quero a cadeira de rodas? Ele ao fim de um ano estava a falar, pouco, mas a falar alguma coisa e estava a andar, a correr.” (Mariana, EI).

“O miúdo apareceu-me na escola a chorar muito pela manhã, logo às nove horas, quando entrei na sala de aulas. A chorar, a chorar desalmadamente e eu disse ao miúdo, ‘Então o que é que se passa, José, o que é que se passa? Estás tão triste, o que te aconteceu, filho?’ (...) Na altura da avaliação do primeiro período ele foi-se muito abaixo a nível de aproveitamento. Muito abaixo mesmo e eu alertei a mãe para o facto (...).” (Lisboa, 1º CEB).

“Essa experiência foi uma das experiências que mais me fez crescer porque dá-nos uma outra perspetiva. E aqui há 35 anos, quando eu comecei a trabalhar em educação

especial, de facto ainda havia aquele estigma muito – de alguma forma ainda existe, mas muito mais leve – o estigma da criança deficiente, com os pais ainda com uma grande tendência para esconder os filhos. (...). Os miúdos vinham da serra, muito cedo de táxi, duas ou três vezes por semana. E no fundo os pais achavam que a educação especial iria resolver-lhes o problema deles. Portanto, os filhos com algumas lições de educação especial, a deficiência melhoraria. Isto fez-me muito mal em termos psicológicos, porque muitas vezes nós não tínhamos capacidade de resposta para as crianças.” (Nélia, 1º CEB).

Os incidentes críticos referidos numa perspetiva negativa, dizem respeito à intensificação do trabalho associada à sua digitalização, que constituem fatores de instabilidade na implicação na profissão, à realidade «chocante» de alguns contextos educativos e à dificuldade em se estabelecer uma relação educativa satisfatória com alguns alunos. Fatores pessoais relativos a condições de saúde que afetam o interesse pela profissão são também identificados como fatores de mudança:

“Não, eu não aguento, eu não... sabe o que é aquela ideia de escola como... uma instituição morta, cheira a bafio... eu não queria aquela escola, de todo, não é? E, portanto, não aguentava, eu não aguentava a escola assim, não é? Nem... E é assim uma coisa quase visceral. Portanto... Tenho a certeza que não aguentaria, não... se não tivesse... (procurado referências pedagógicas significativas).” (Ilda, 1º CEB).

“Mas não tenho assim mágoas nenhuma em relação a ninguém. Só tenho um caso, mas é de alunos.” (Amália, 3º CEB e ES).

No que diz respeito às *Oportunidades*, refere-se o uso das novas tecnologias de informação e comunicação:

“Bem a década de 90 foi mesmo a grande década. Foi um grande impulso da comunicação, não é? Na década de 90 eu começo a atirar-me (perdoe-me a expressão do ‘atirar-me’), eu começo a interessar-me, eu começo a utilizar o computador. Usar o computador na escola... A usá-lo com os alunos (...) Eu tive um computador na sala de aula com os meus meninos que era um fascínio.” (Clara, 1º CEB).

Aponta-se a participação em projetos pedagógicos, o trabalho colaborativo entre docentes e a realização de atividades extracurriculares:

“E eu era delegada de História. 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!” (Fátima, 2º CEB).

“Nessa altura, o que fez a diferença, sobretudo, foram as aprendizagens com outros colegas de profissão. Foi o trabalho que tivemos que fazer colaborativo.” (Fernanda, 2º CEB).

“Isso mesmo, isso mesmo. Desde trazer... como é que se chama aquele médico de renome?... para uma caminhada, (...) e veio... de juntar 1000 pessoas em Braga numa caminhada... Eu sei lá, os meus alunos fizeram coisas fenomenais!” (Tita, 3º CEB e ES).

A diferenciação pedagógica na relação educativa é outro aspeto narrado como uma oportunidade de mudança.

“Olhe essa segunda turma supletiva que eu tive aqui, já em Benfica, fez-me repensar muitas vezes muita coisa. Primeiro, porque nós temos que nos adequar, aquilo não eram currículos alternativos, aquilo era mais do que currículo alternativo. Eu sei lá, nós tínhamos que, nos conselhos de turma e depois íamos conversando, adaptarmo-nos aquelas crianças. E era diariamente, não havia planificações que resistissem, porque todos os dias havia um problema, todos os dias. Olhe, eu acho que dei mais cidadania do que matemática àquelas crianças. Cheguei a uma altura que eu achei que o que tinha que lhes ensinar era o básico para a vida e fiz isso de uma forma quase que intuitiva e própria.” (Constança, 2º CEB).

No que diz respeito aos fatores que são referidos como *obstáculos à mudança*, no domínio microsocial, refere-se o desinteresse dos alunos pela aprendizagem e a atitude de alguns pais face aos processos de avaliação dos alunos:

“Mas, nos últimos anos comecei a ficar muito desiludida: um desinteresse muito grande por parte dos alunos, um faz-de-conta, os pais não era a querer que os filhos tivessem boas notas, mas que passassem de ano... isso desiludiu-me.” (Fátima, 2º CEB);

Na subcategoria de *Pessoas Críticas*, referem-se, sobretudo, pessoas com impacto positivo no percurso profissional, quer pela referência de excelência que constituíram como pessoas e profissionais, quer pelo reforço de sentimentos de segurança e realização profissional dos professores; apenas no domínio macrossocial, são referidas pessoas críticas com impacto negativo no percurso profissional. No domínio microsocial destacam-se os alunos e os colegas de trabalho, na sua singularidade, e os pais dos alunos, na generalidade:

“Por exemplo, este ano, foi engraçado (questionarmo-nos diariamente sobre aquilo que fazemos) este ano tive a felicidade de ter dois autistas. Um deles absolutamente extraordinário. Uma inteligência suprema, brilhante, mas muito crítico no sentido de que todas as tarefas que eu apresentava (que eu trabalho muito por tarefas) ele questionava-me: ‘Mas para que é que eu vou precisar disto para a minha vida ativa, professora? Explique-me’. E eu tinha que ser muito convincente para ele desenvolver essas tarefas porque ele é muito resistente à escrita. Muito resistente no trabalho.” (Fernanda, 2º CEB).

“Mas há uma professora que trabalhou sempre connosco e que foi professora de meninos surdos e que era diretora de uma escola. (...) Portanto essa professora tinha uma relação connosco grande com quem eu já fazia a inclusão desde a CERCI.” (Irene, 1º CEB).

“O que fez a diferença foram mesmo as relações pessoais com colegas com quem foi mais fácil a comunicação, talvez por alguma identificação a nível de princípios, talvez de vida. (...) É isto que eu recordo como marcante. Os encontros com pessoas, com quem progressivamente fomos trocando experiências e que me ajudaram a crescer do ponto de vista profissional e pessoal.” (Celeste, 1º CEB).

“É assim, eu digo com toda a sinceridade: eu sempre dei o melhor, mas era uma pessoa – e eu já conversei com outras colegas que tinham a mesma reação – eu sabia que dava o meu melhor, mas não tinha a certeza se estava a fazer o melhor. E o que me ajudava a prosseguir, e se calhar, pensar que eu estaria no bom caminho era depois os pais dos alunos dizerem (os alunos ficam muito bem preparados).” (Filipa, 1º CEB).

2. RELAÇÕES PROFISSIONAIS E POSSIBILIDADES DE MUDANÇA

No domínio mesossocial, como referimos, consideraram-se fatores que influenciaram a prática e a identidade profissional docente e que têm origem nas relações com a comunidade, na gestão e organização da escola e do currículo escolar e nas ofertas de formação docente. Na subcategoria de *Incidentes críticos*, destacam-se como fatores positivos, a realização de atividades profissionais em outras funções educativas, designadamente funções de gestão escolar e a adesão a movimentos pedagógicos (no caso do 1º CEB):

“Então fui convidada pela direção do agrupamento para assumir as bibliotecas do primeiro ciclo que tinham sido criadas por uma colega que, entretanto, foi trabalhar para a rede de bibliotecas escolares e eu fiquei com este cargo até hoje; tenho três escolas do primeiro ciclo e uma EB 2,3. Circulo nas diferentes bibliotecas e é um trabalho que também me dá muito prazer.” (Rute, EI);

“(…) deve ter sido no verão de 78. Aconteceu cá em Portugal uma reunião internacional dos movimentos Freinet, foi na Faculdade de Motricidade Humana, cá em Lisboa. (...) Porque estavam as paredes daqueles corredores forradas com pinturas coletivas, com tapeçarias, com cartazes de projetos... eu quero ser professora assim. (...) Tinha começado há pouco tempo, antes do 25 de abril, cá em Portugal, portanto as pessoas não falavam disso. Estavam também a aprender. Então foi assim, um movimento muito interessante. E isso marcou-me absolutamente.” (Morgana, 1º CEB).

Referem-se, ainda, a implicação em ações de «luta» por causas socioeducativas, a participação em atividades socioculturais na comunidade e a articulação entre ciclos de ensino em agrupamentos de escolas

“(..) porque eu disse ‘O que eu estou a fazer é lutar para que toda a gente tenha acesso ao ensino, mais nada’.” (Tita, 3º CEB e ES).

“Não foi fácil, de início a transição, porque normalmente o que é desconhecido... não é? (...) Neste momento, a minha opinião é que foi a melhor coisa que se fez. Porque o 1º ciclo também progrediu bastante e a aproximação ao 2º ciclo, não haver uma barreira tão grande, foi bastante importante. (...) Sinceramente, aquilo que a gente dizia com medo: ‘não sei como é que isto vai acontecer’, só depois da prática e com pessoas a dirigir – transversais a todos os níveis de ensino, as crianças a fazerem ligação aos vários níveis é fundamental. (...) e da mesma maneira, vamos às salas das escolas do 2º ciclo fazer projetos de pintura... não tem nada a ver: somos um único agrupamento, uma única escola gigantesca.” (Mara, 1º CEB).

A participação em complementos de formação, no caso de professoras do 1º CEB e educadoras de infância, e em ações de formação contínua, em geral, e o recurso a estratégias de autoformação, são também referidos como fatores de mudança.

“(...) justamente desde o meu final do doutoramento e desde que quando fiz a minha formação em sociodrama e tenha esta coisa assim, mas o corpo na sala de aula, escrevi mesmo sobre isso. Mudou a minha maneira, mudou a minha maneira de estar na sala de aula, no sentido de usar muito, fazer muito mais atividades e exercícios, entre aspas, com o corpo. (...) Portanto, mudou completamente.” (Morgana, 1º CEB);

“Depois eu penso que a grande modificação, até relativamente à minha própria forma de estar profissional, aconteceu com as opções de desporto. Eu desde logo me vi confrontado com a opção de desporto. (...) Aí, pela primeira vez, tive uma opção de desporto e isso implicou, a todos os níveis, a necessidade de aprofundar conteúdos, no sentido de os transformar para ensinar, um maior desenvolvimento nesses mesmos conteúdos.” (Amadeu, 3º CEB e ES).

Como fatores com impacto negativo referem-se incidentes críticos contextualizados nas mudanças na relação da família com a Escola, na criação de Agrupamentos de Escolas, na intensificação da burocratização dos processos de ensino-aprendizagem, nas dificuldades em integrar as tecnologias digitais na prática profissional, na avaliação de desempenho docente e nas relações de competitividade a que deu origem e ainda na realização de atividades de gestão escolar:

“Era um bico de obra. Eu tinha que justificar, justificar e justificar. Com relatórios atrás de relatórios e aquilo era uma coisa horrorosa. Olha aí comecei a faltar porque já estava a ficar cansada.” (Maria Luís, 2º CEB).

“E depois porque é muito desgastante, porque uma pessoa que queira ter um conselho diretivo que funcione praticamente é estar de manhã à tarde, ao fim da tarde na escola. (...) Eu quando vim embora havia dias que entrava às oito e um quarto da manhã e saía às 18:30 e só dava duas aulas. Uma das coisas que me fez reformar mais cedo, foi isso.” (Camila, 3º CEB e ES).

“A partir daí, as escolas nunca mais foram as mesmas. A disputa, a disputa, a concorrência foi enorme. Eu até aqui nunca senti. Mas agora, se for necessário armadilhar um terreno para se poder passar à frente, há pessoas que o fazem.” (Lara, 3º CEB e ES).

Como fatores que originaram oportunidades significativas, referem-se os desafios do digital, a participação em projetos (de investigação, internacionais, interdisciplinares e de trabalho colaborativo) e em movimentos pedagógicos, o exercício de outras funções educativas, e a participação em cargos de gestão:

“É assim, eu penso que também por exigência do momento atual, eu penso que vou ter que reformular estas dinâmicas, não é, porque agora as exigências estão muito mais viradas para o digital e, portanto, terei que fazer uma reformulação também ao nível do primeiro ciclo por essa via, até ao momento essa exigência aplicava-se muito

mais no segundo e terceiro ciclo. Agora, no primeiro ciclo, penso que isso também vai dar alguma tranquilidade, porque apostando mais no digital terei menos rotatividade das turmas na biblioteca e isso será feito de uma outra forma.” (Rute, EI).

“Convidei algumas colegas que eu já conhecia de um trabalho que fiz também com a M., no projeto de investigação-ação. Esse também foi um projeto maravilhoso de investigação em Língua Portuguesa.” (Fernanda, 2º CEB).

“E eu disse: ‘pronto, eu tenho que falar com as pessoas na escola, porque não vou aceitar isso, obviamente sozinha’ e quando eu falei na escola houve imensa gente interessada, porque isso implicava a deslocação a Turim, a Barcelona...” (Ilda, 1º CEB).

“(...) começo o meu grande... aí foi o grande... momento, de um trabalho mais sério, em termos de uma formação em serviço, que foi o trabalho que tive com o Movimento da Escola Moderna. Portanto, eu começo com o núcleo de trabalho com o MEM que foi para mim simbólico em termos de tomada de consciência, portanto de uma maior... concetualização de muitas coisas que eu até aí vinha muitas vezes a defender e a fazer, mas que concetualmente eu...havia uma necessidade, portanto de haver ali uma...um suporte muitas vezes teórico.” (Luísa, EI).

“(...) eu na altura, quando estive na direção da escola, que é muito importante passar pela direção de uma escola! Porque se tem uma noção muito mais holística daquilo que é... Porque a relação pedagógica não se confina à sala de aula. Está nos corredores, está na relação com os pais, com os funcionários, está nas tricas do dia-a-dia, nos problemas do recreio.” (Fernanda, 2º CEB).

No domínio mesossocial, destacam-se, ainda, como oportunidades, os complementos de formação realizados por professores do 1º CEB e educadores de infância para aquisição da habilitação académica de licenciatura, a frequência de cursos de formação especializada e a formação contínua em geral:

“Essa coisas vão-nos marcando positivamente, pois também trabalhei no programa de coadjuvação do primeiro ciclo em Oeiras, que também me trouxe coisas boas e mais valias, em especial a formação que fomos fazendo. E a preparação da formação também.” (Clorinda, 3º CEB e ES).

Como fatores de mudança relacionados com a vivência profissional com pessoas críticas, no domínio mesossocial, destacam-se os professores, sendo ou não colegas de trabalho:

“(...) acho que aquelas colegas, quando eu tratei o autismo, que me deram um empurrão muito grande. Um empurrão na segurança. Na segurança. Porque o trabalho eu já o tinha. Eu já o fazia. Eu pus a miúda a falar. E elas só no fim do ano é que me disseram ‘Aprendemos muito contigo’” (Graziela, 1º CEB).

“Olhe, quando entramos para o agrupamento por acaso tivemos a sorte de ter um diretor que era uma pessoa compreensiva. Sentia os problemas, ouvia, sabia ouvir, sabia dar até uma certa liberdade aos professores para poderem eles próprios tomar as suas decisões.” (Inês, 1º CEB).

“Foi sem dúvida o ter encontrado uma comunidade de aprendizagem à qual pertenço, da qual já falei. Isso foi determinante. O ter encontrado essa comunidade de aprendizagem e o ter permanecido ao longo do tempo, sempre ligada a esse grupo e a essa associação de professores foi determinante, quer a nível pessoal, quer a nível profissional.” (Celeste, 1º CEB).

“Na escola, na mesma escola. Depois, conheci colegas que estavam ligadas ao sindicato. Os meus primeiros passos no contacto com a política acabaram por ser aquelas colegas. Pertenciam ao sindicato, eram contra o Governo Regional. Começamos a ter uma consciência diferente.” (Marlene 1º CEB).

“Pronto, eu já falei dos objetos da minha vida e da figura da minha vida, porque aqui a F. continua a ir à escola nas terças-feiras para o clube de teatro. Continuamos a trabalhar a meias as peças de teatro (...)” (Esmeralda, 2º CEB).

Destacam-se ainda formadores no contexto da formação inicial, da formação contínua e da formação académica:

“(...) em que tomamos conhecimento de professores extraordinários, o F. (...) O professor A da N., muitos, muitos. Todos muito bons! O ... não me lembro do nome, mas esse foi o melhor de todos. Bom!” (Glória, 2º CEB).

“Na altura era a Drª A. e C., penso que era C., não me lembro muito bem, e essas pessoas reuniam connosco e davam orientações e apoio, nessa altura também... Esse próprio organismo dava, fornecia livros, livros que ainda hoje utilizo, que continuam a ser muito, muito atuais no conjunto de livros de jardins de infância.” (Rute, EI).

“Depois, referir que para mim foi determinante a existência de professores (das Ciências da Educação) que, para mim, são uma referência. Ajudaram-me a fazer a conceção sobre a educação, enquanto espaço cívico, enquanto compromisso da cidade, de todos nós.” (Maria Tiago, EI).

No que diz respeito aos fatores que constituíram obstáculos à mudança, no domínio mesossocial, são referidos pelos educadores de infância e professores de todos os níveis de ensino o excesso de burocracia, as injustiças no processo de progressão na carreira, a acumulação de funções de docência e de gestão e administração escolar e, apenas pelos professores do 2º CEB e 3º CEB e ES, o alargamento do número de horas de permanência na escola:

“E a parte burocrática é que nos impede muitas vezes de falarmos menos na parte pedagógica.” (Fátima, 2º CEB).

“No último ano em que dei aulas, como eu queria já muito sair – estava muito exausta. Sentia-me muito exausta porque o ensino também tinha dado umas voltas em que nos era exigido muito tempo, muito tempo. Tarefas que não tinham a ver propriamente com a lecionação.” (Clorinda, 3º CEB e ES).

“(...) porque abalou-me na mesma tudo isto destas injustiças que houve da progressão na carreira, isto tudo.” (Adelaide, EI).

“este tipo de trabalho tem de ser feito e, portanto, esta medida do horário permanente na escola, de mais horas, veio impossibilitar o desenvolvimento de alguma criatividade de alguns docentes, que era ótima em projetos, em dedicação à escola, em desenvolvimento de atividades com os alunos. Veio comprometer porque as pessoas depois ficaram zangadas e agora querem cumprir o horário e não cumprir mais do que isso.” (Constança, 2º CEB).

Interessa realçar, no entanto, que há um conjunto de fatores que são referidos apenas por educadores de infância e professores do 1º CEB que dizem respeito a alterações na racionalidade e organização pedagógica do 1º CEB, à instabilidade na colocação dos/as professores/as e à constituição dos Agrupamentos de Escolas que, no caso destes profissionais, deu origem a um maior controlo da profissão. Especificamente refere-se:

“Eu acho que antigamente, naquela altura, os pais gostavam de saber, preocupavam-se com o comportamento. Gostavam que os alunos também tivessem boas notas. A gente avaliava-os. A avaliação era mais... como é que eu hei de dizer? Antigamente nós fazíamos a avaliação, ao nível do primeiro ciclo de forma descritiva e era isso que estive durante muitos anos. No caso concreto do nosso agrupamento, a partir de determinada altura – quando os agrupamentos se formaram – o primeiro ciclo teve que copiar aquilo que os outros ciclos tinham, que eram pautas, que eram avaliações (quantitativas).” (Gaspar, 1º CEB).

“Nós de um momento para o outro passamos a ver-nos muito mais limitadas, a termos que dar muito mais conhecimento de tudo o que se faz. Não era que fizéssemos menos, nem éramos menos responsáveis e até, se calhar, pelo contrário, trabalhávamos mais e éramos mais, porque temos a responsabilidade toda sobre nós. (...). Mas com a vinda dos agrupamentos, tanta gente junta, tanta reunião, para mim foi difícil adaptar-me.” (Gisela, 1º CEB).

“(…) era uma grande frustração nunca conseguir ficar com as turmas, as turmas que já tinha e isso para mim causava-me alguma insatisfação, porque os aspetos afetivos, eu sentia, parece que sentia um corte e depois começava outro e depois já sabia que se calhar no final do ano não ia ficar.” (Irene, 1º CEB).

“Veio mexer um bocadinho, sim! Também depende dos diretores que passam por lá e da visão que têm das coisas, da educação – uns melhores outros piores – da abertura que têm. No primeiro tempo, a coisa decorreu mais ou menos, deixaram-nos continuar com os nossos organogramas, os nossos sistemas todos... Pronto, agora acabaram com isso tudo.” (Zacarias, 1º CEB).

“Sim, sim. Tanto assim é que qualquer dia o professor do primeiro ciclo já não é uma referência. Sabe que as aulas são interrompidas, vai lá o professor das ciências – como se não soubéssemos, também, dar ciências iniciais – vai o professor de ciências, vai o professor de educação física. Qualquer dia o professor do primeiro ciclo não está lá a fazer nada, digo eu.” (Nélia, 1º CEB).

“Eu pela negativa já lhe contei, guardo aquela do agrupamento horizontal que foram os piores momentos da minha vida.” (Rita, EI).

3. A PROFISSÃO DOCENTE EM PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO: POLÍTICAS EDUCATIVAS E MUNDO EM MUDANÇA

No domínio macrossocial, os Incidentes Críticos identificados remetem predominantemente para efeitos negativos implicados em políticas educativas das últimas décadas, designadamente alterações no Estatuto da Carreira Docente e nas formas de avaliação de desempenho docente e o aumento da idade da reforma. No entanto, também se referem efeitos positivos, sobretudo das políticas educativas dos anos 1990, designadamente os que dizem respeito à legislação sobre a integração de crianças portadoras de deficiência e ao alargamento da escolaridade obrigatória:

“Foi uma grande alegria que em 1991, quando saiu a primeira legislação que regulamentava a integração dos meninos com deficiência nas escolas, foi a 91. E foi uma alegria imensa porque até aí os professores de educação especial não tinham legislação em que se apoiar e quase pedíamos favor para os meninos serem integrados. Este momento foi de facto um momento muito feliz. Foi quase como a Bíblia para os católicos. Sei lá, foi uma coisa que nos satisfez muito.” (Irene, 1^o CEB).

“E sempre considerei que trabalhar 32, 35 anos, 55 de idade e 35 anos, acho que sim, estou cansada e vai ser uma ótima idade, até para poder ver, um bocado, os frutos do meu trabalho. (...) E fiquei muito desmoralizada quando, aos poucos e poucos, as coisas começaram a agravar-se. E ainda não estou conformada. Só que eu estou cansada, muitas vezes sinto isso. E fiquei um bocadinho frustrada e continuo frustrada.” (Mara, 1^o CEB).

“Depois o desconforto total e a revolta toda, Maria de Lurdes Rodrigues. Aliás eu tenho de lhe dizer que eu senti na pele, na minha própria escola. Eu senti desconforto pelo facto de eu ter sido professora titular.” (Lara, 3^o CEB e ES).

“O governo do [Ministro José] Sócrates foi péssimo para nós e o ministério da doutora Maria de Lurdes Rodrigues foi uma miséria. Ela conseguiu, em quatro anos, estragar tudo aquilo que tinha sido construído, pelo menos desde o 25 de abril – antes eu não conhecia, não tive noção. Ela desdenhou dos professores. Ela fez com que os professores ficassem vistos aos olhos da sociedade, como seres preguiçosos, como seres que basta colocar em frente de uma turma e acabou. Aquela questão das substituições foi perfeitamente mal feita. Não é o conceito de substituição que está errado, é a forma como as coisas foram implementadas, de um momento para o outro. As escolas não estavam preparadas e os professores também não.” (Joana, 3^o CEB e ES).

“Sim, naquele ano em que nós tivemos que nos avaliar uns aos outros, que havia sistemas, sim, eu tive que avaliar – e este ano também – mas no princípio, nessa altura depois da Maria de Lurdes Rodrigues, nessa fase em que os professores começaram a ser avaliados, em que atribuíram dois ou três colegas para avaliar com umas fichas, umas coisas, um processo burocrático estranhíssimo. Sim, sim, ficou muita frieza. A relação humana bastante degradada em algumas situações, sim, sim.” (Olga, EI).

Os fatores de mudança identificados neste domínio incluem, ainda, com impacto negativo, fenómenos globais como a Pandemia COVID 19:

“E com a pandemia, parece que a coisa se agravou um bocado mais. O ambiente na escola não é nada amigável, as pessoas são ignoradas umas pelas outras – ignoradas não direi, se calhar, é um termo não adequado, mas não há convívio como havia, não há aquela ligação e partilha porque a pandemia agudizou isso: cada um no seu sítio, todos isolados, o trabalhar muitas vezes pela internet, pronto, as coisas não ficaram nada melhores.” (Amália, 3º CEB e ES).

Como fatores que significaram oportunidades para o desenvolvimento dos ideais profissionais, no domínio macrossocial, realçam-se, a Pandemia COVID 19, o alargamento da escolaridade obrigatória, as orientações curriculares para a Educação de Infância e as mudanças no Sistema Educativo e no mundo, em geral:

“A pandemia obrigou a que os professores abrissem a escola, que não tivessem medo de falar com a porta aberta.” (Zacarias, 1º CEB).

“Mas mesmo assim eu acho que a pandemia trouxe isto de bom para a escola, os pais começaram a respeitar mais o trabalho dos professores porque viram o trabalho que dava, fazer os miúdos fazerem qualquer coisa.” (Quitéria, 2º CEB).

“Foi a mudança para o 9º ano [de escolaridade] em 1986. Notei diferenças porque chegavam alunos – vou dizer assim - de todas as etnias, de todos os meios, de todas as classes sociais. Começaram a aparecer alunos que respondiam torto, alunos que não sabiam como falar com os professores. A escola de massas. Senti bastante, mas senti como um desafio para mim. Eu tinha que ultrapassar esse desafio. Eu tinha que conseguir.” (Otávia, 3º CEB e ES).

“As orientações curriculares foram um documento que mexeu muito connosco. Nós participámos, no caso aqui, alguns colegas participaram na formação para as primeiras orientações curriculares. Participámos depois na divulgação das orientações curriculares. E foi assim uma coisa muito fantástica para mim! Muito boa! Que nos ajudou, no fundo, a ter uma maior identidade profissional a fundamentar melhor a nossa ação”. (Olga, EI).

“Acho que quem esteve no ensino, que esteve muito bem, dentro das competências que nos eram exigidas e daquilo que sabíamos. Agora houve esta revolução tão grande em que foi tão modificado o Sistema Educativo, em que há tanta coisa para fazer, em que há tantos projetos, em que há tantas leis, em que há tanta coisa que nós não estávamos habituados. Tem que ser essa gente mais nova a interpretá-los porque o mundo mudou, as leis mudaram, e são eles que os interpretam mais ou menos bem e que estarão mais adequados a lidar com os pais dos alunos que são da idade deles. Nós, acho que já foi a nossa parte, já fizemos a nossa parte e agora tem de ser os mais novos a fazê-lo.” (Gabriela, 1º CEB).

No que diz respeito a Pessoas Críticas, no domínio macrossocial, é incontornável a referência a Maria de Lurdes Rodrigues como a Ministra da Educação que mais marcou de forma negativa a vida e o trabalho dos professores e das escolas. Mas também se refere o Ministro da Educação Nuno Crato como tendo contribuído para instabilizar as condições de trabalho dos professores:

“Eu vou-lhe dizer, tudo piorou, e não sei se este nome pode ficar aí, quando a Maria de Lurdes Rodrigues foi ministra.” (Maria Luís, 2º CEB).

“Eu acho em relação ao Crato, ele destruiu toda a legislação que havia da educação. Ele mexeu em tudo. Portanto, teve que ser tudo reconstruído quando foi eleito o governo do PS. Portanto é importante termos essa consciência.” (Morgana, 1º CEB).

Dos fatores que constituíram *Obstáculos*, e que estão contextualizados no domínio macrossocial, salientam-se as políticas educativas que originaram o aumento da idade da reforma, a desvalorização social da profissão, a desvalorização da carreira docente e os constrangimentos da avaliação de desempenho docente, convergindo assim com os fatores identificados nos incidentes críticos, neste domínio:

“Houve ali alguns anos em que eu andei muito desmotivado e muito contrariado, mesmo. (...) Foram aqueles anos em que vi coleguinhas que se aposentaram com um ano ou dois antes de mim – já assim estão há não sei quantos anos – mas eu não. Eu tinha as minhas expectativas, aquilo que eu queria fazer, no final da carreira. Isso para mim foi o maior desgosto que eu tive. Andei contrariado durante algum tempo.” (Gaspar, 1º CEB).

“(…) houve ali um período um bocadinho conturbado relativamente à profissão e relativamente à carreira, ali em 2009. Os professores não foram muito bem tratados, e isso teve algum reflexo na desmotivação dos professores e mesmo na forma como os pais começaram a olhar os professores e os alunos começaram a olhar os professores e a sociedade começou a olhar os professores.” (Cecília, 2º CEB).

“(…) é assim, a avaliação é muito constrangedora... é muito constrangedor para o avaliador, é muito constrangedor, porque é assim, eu sou avaliadora interna e fui avaliadora externa. E o papel do avaliador é tão, tão constrangedor quanto o facto de nós nos termos que cingir a um relatório, quando aquele relatório pode não traduzir nada... do que se passa na realidade.” (Rute, EI).

“(…) eu acho que as quotas vieram fragilizar a relação dos professores.” (Marlene, 1º CEB);

“Houve aquela divisão entre os professores titulares e os não titulares e aquilo foi aproveitado de uma maneira que criou clivagens grandes na carreira, grande descontentamento dos professores e, eventualmente, sim, foi um marco importante na degradação da carreira docente.” (Luciana, 3º CEB e ES).

Para além desses fatores identificaram-se, ainda, obstáculos relacionados com a perda de controlo da profissão e de autonomia dos professores, resultado das políticas educativas, das últimas décadas:

“Como é por exemplo, o Ministério para tratar de problemas da educação passa por cima dos professores e vai aos pais, aos educadores? E põe os educadores contra os professores, está a ver? E isto já lá vai há um tempo. O que nós assistimos hoje é uma herança que vem de trás e é transversal. Não é do governo, do partido A ou B. Não, não, foi transversal. Quer dizer, uns de uma maneira, outros de outra, contribuíram para esta situação. E daí, hoje em dia, a desmotivação que há também dos professores,

aqueles que cá estão e querem sair e aqueles que já nem entram, que é dramático o que se está a passar.” (Noel, El).

EM JEITO DE REFLEXÃO FINAL

Os resultados que apresentámos permitem compreender que existem tensões e contradições, contextualizadas, por vezes, na pertença a determinados níveis de ensino, relativamente a alguns fatores de mudança que são identificados como constituindo, simultaneamente, oportunidades e constrangimentos. Disto são exemplo as novas tecnologias de comunicação e informação, a constituição dos Agrupamentos de Escolas, a articulação entre ciclos de ensino, a participação em órgãos de gestão e a Pandemia COVID 19. Assim, a constituição de Agrupamentos de Escolas e a articulação entre níveis de ensino que possibilitou são referidas como obstáculos pelos professores do 1º CEB, enquanto que são referidas como oportunidades pelos professores dos restantes níveis de ensino. Fica, ainda, claro que as fronteiras entre os domínios microssocial, mesossocial e macrossocial são abertas e fluidas e que fatores de mudança como o trabalho colaborativo e o trabalho de projeto constituem interfaces entre o microssocial e o mesossocial, isto é, entre as dinâmicas educativas de «sala de aula» e as dinâmicas educativas institucionais.

Reconhecendo o caráter aberto da organização de resultados que privilegiámos nesta análise é, no entanto, possível identificar a expressão predominante de fatores de mudança relacionados com a relação com os alunos, no domínio microssocial, com as relações profissionais no domínio mesossocial, e com as políticas educativas de impacto na profissão e na carreira docente, no domínio macrossocial. Os primeiros com efeitos muito positivos na mudança das identidades profissionais dos educadores de infância e dos professores e em transformações dos seus percursos profissionais, das suas convicções e perspetivas sobre a profissão. No domínio macrossocial, os fatores são referidos sobretudo como tendo influenciado negativamente as identidades profissionais, as perspetivas sobre a profissão e a vinculação à docência.

Considerando que estes resultados se fundamentam nas perspetivas de educadores de infância e de professores sobre os últimos 50 anos do nosso Sistema Educativo, realça-se com preocupação os efeitos muito negativos das políticas educativas que têm afetado as suas condições de trabalho e contribuído para uma reconfiguração da profissão com contornos a necessitar de mais conhecimento e de uma profunda discussão sobre que Escola e que Democracia pretendemos para as futuras gerações.