

A PROFISSÃO DOCENTE EM TEMPOS DE DEMOCRACIA: FATORES DE MUDANÇA



Coordenação:
Amélia Lopes
Leanete Thomas Dotta

Título**A PROFISSÃO DOCENTE EM TEMPOS DE DEMOCRACIA: FATORES DE MUDANÇA**

Versão revista e atualizada

Coordenação

Amélia Lopes

Leanete Thomas Dotta

Organização

André Freitas

Rita Tavares de Sousa

Edição

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

Revisão Científica

Daniela Pinto, Hélder Ferraz, Luciana Joana & Thiago Freires

ISBN

978-989-8471-79-6

Data de Edição

Novembro de 2025

Projeto de investigação **Cinquenta Anos de Docência: Fatores de Mudança e Diálogos Intergeracionais**, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., com a ref.^a PTDC/CED-EDG/1039/2021, em desenvolvimento no Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto
www.fytid.net | projetoFYT.ID@gmail.com

Este trabalho foi também apoiado por fundos nacionais através da FCT no âmbito do financiamento plurianual atribuído ao CIIE (projetos com as referências UIDB/00167/2020, UIDP/00167/2020 e UID/00167/2025).



Todo o conteúdo desta publicação, exceto onde está identificado, está licenciado sob uma [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Os conteúdos da presente publicação são da responsabilidade dos seus autores. Todos os capítulos foram sujeitos a revisão científica por pares.



Índice

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I PERCURSOS	4
DÉCADA DE 1970	11
Primeira metade da década de 1970 (1970 – abril de 1974)	11
Viva o 25 de Abril	16
SEGUNDA METADE DA DÉCADA DE 1970 (abril de 1974–1980)	19
O 3.º ciclo e ensino secundário	19
Professores do 2.º ciclo	22
1.º ciclo	24
Educação de infância	28
Todos os ciclos: relações entre colegas e pobreza das populações	34
ANOS 1980	32
Educação de infância	32
1.º ciclo	38
2.º ciclo	48
3.º ciclo e ensino secundário	56
ANOS 1990	63
Educação de infância	63
1.º ciclo	66
2.º ciclo	72
3.º ciclo e ensino secundário	75
DÉCADA DE 2000	78
2010–2022	84
SÍNTESE FINAL	88
CAPÍTULO II PERÍODOS DE PRÁTICA	91
POLÍTICAS EDUCATIVAS	91
Dinâmicas educativas de construção da cultura escolar: Desenvolvimento curricular, integração e inclusão educativa e governação ministerial	92
Orientações ministeriais e processos administrativos de impacto na atividade docente: Avaliação do desempenho docente, progressão na carreira e aposentação e reforma	107
PROJETOS E PROGRAMAS CURRICULARES E NÃO CURRICULARES	104
Identificação, âmbito e descrição das tipologias dos projetos não curriculares	104
Projetos e programas de desenvolvimento curricular	106
Tipos de envolvimento e desenvolvimento dos projetos e programas curriculares e não curriculares	109

MUDANÇAS ORGANIZACIONAIS	112
Implicações.....	112
Interações	124
SÍNTESE CONCLUSIVA	127
 CAPÍTULO III ARQUITETURAS DE PRÁTICA	 129
PRÁTICA PROFISSIONAL: MATERIAIS PEDAGÓGICOS, MÉTODOS DE ENSINO E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA	129
TEORIAS	139
MARCAS DE AGÊNCIA	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
 CAPÍTULO IV - FATORES DE MUDANÇA	 149
A RELAÇÃO COM AS CRIANÇAS-ALUNOS COMO NÚCLEO TRANSFORMADOR.....	150
RELAÇÕES PROFISSIONAIS E POSSIBILIDADES DE MUDANÇA.....	153
A PROFISSÃO DOCENTE EM PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO: POLÍTICAS EDUCATIVAS E MUNDO EM MUDANÇA	159
EM JEITO DE REFLEXÃO FINAL	162
 CAPÍTULO V PERCEÇÕES, SENTIMENTOS E AFETOS	 165
SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE	165
Ser educador, professor implica formação e reflexão.....	166
Ser educador/ professor é mais... ..	173
O melhor da profissão	168
Os alunos	168
Partilhas e colaboração.....	170
A intensificação do trabalho docente	177
A (des)valorização da profissão.....	172
O envelhecimento docente	173
Quem (ainda) quer ser educador, professor?	180
SOBRE O SISTEMA DE ENSINO	175
Andar com a casa às costas	176
Reorganização dos estabelecimentos educativos	183
Avaliação de desempenho docente e suas consequências	180
Uma carreira dividida.....	181
Evidências, relatórios, papéis.....	182
Um caminho mais longo na escola	190
Outros dissabores.....	185

Esquizofrenia legislativa (alterações das políticas educativas)	186
ALGUMAS ESPECIFICIDADES RELATIVAS AOS DIFERENTES SETORES DE ENSINO ...	188
Especificidades da Ei.....	188
Especificidades do 1.º CEB	195
Especificidades do 2.º CEB	189
Especificidades do 3.º ciclo e ensino secundário	196
SOBRE SI COMO EDUCADOR, PROFESSOR E COMO PESSOA	190
Aprendizagem profissional e pessoal.....	191
Sentimento de autoeficácia	193
Autoimagem.....	194
Satisfação profissional.....	196
NOTAS FINAIS	197
CONCLUSÃO	199
REFERÊNCIAS	203
LEGISLAÇÃO REFERENCIADA	204

INTRODUÇÃO

O projeto 50 anos de docência: fatores de mudança e diálogos intergeracionais pretende, num dos seus objetivos fundamentais, dar conta de como se fez a construção da educação em Portugal em tempos de democracia, através dos professores, ou antes, das professoras que a viveram e na sua interpretação.

Por isso, realizaram-se histórias de vida a professoras e professores, do Norte a Sul de Portugal e do Litoral ao Interior, que iniciaram o seu percurso profissional entre 1973 e 1983 (veremos que num ou noutro caso estes limites se estendem até 1971 para trás e até 1986 para a frente). Estes professores e professoras representam também todos os níveis de ensino: educação de infância (18%), 1.º ciclo do ensino básico (30%), 2.º ciclo do ensino básico (20%) e 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário (32%). Tendo alguns destes professores e professoras iniciado a sua carreira na década de 1970, já se encontram reformados (54%), enquanto outros continuam no ativo (46%).

Temos por isso percursos que se iniciaram na primeira parte de 1970 e se estenderam até ao fim da primeira década do milénio sensivelmente, e outros que se iniciaram na segunda década de 1980 e que ainda decorrem. De comum entre todos os professores e professoras entrevistados/as (102 no total) temos a segunda metade de 1980, 1990 e a década 2000. Todos viveram a fase que reconhecem como de maior inovação, alegria e colaboração – os anos 1990. Também todos viveram o período que todos reconhecem como o pior das suas vidas profissionais – o final da primeira década do milénio. Muitos reformaram-se por isso.

A recolha das histórias de vida, como dissemos, foi realizada por entrevista em profundidade. O guião de entrevista foi muito pouco estruturado (partilha de um objeto ou recordação como ponto de partida; como chegou a ser professor/professora; etapas do percurso profissional e respetivos sentimentos, perceções e aprendizagens, encantos e desencantos ou desistências). A análise das histórias recolhidas é de três tipos: paradigmática, narrativa – agregando várias histórias especialmente representativas de um tipo numa narrativa (Polkinghorne, 1995) – e a própria narração (história contada) de alguns dos relatos (das entrevistas; Bertaux, 2020). Realizou-se uma análise paradigmática indutiva e uma análise paradigmática dedutiva (a partir do modelo de desenvolvimento profissional de Linda Evans, 2014).

Este livro apresenta os resultados da análise paradigmática indutiva (Polkinghorne, 1995). Essa análise foi realizada e validada por seis investigadoras e resultou na identificação das seguintes seis categorias: Percursos; Arquiteturas de Prática; Períodos de Prática; Fatores de Mudança; Perceções e Sentimentos:

PERCURSOS

Diz respeito aos períodos do percurso profissional dos professores e etapas que foi possível identificar e em que as cronologias e as vivências se entrelaçam: por exemplo, um professor que começa a trabalhar antes do 25 de Abril, nos anos 1980, vive o que o contexto lhe oferece, mas também o que pretende, sendo que tem cerca de dez (10) anos de serviço (o que influencia também as suas pretensões e perceções). Foram identificados tempos (anos 1970 antes e depois do 25 de Abril; anos 1980; anos 1990; década de 2000; década de 2010) e fases (primeiros 5 anos de serviço; 10 anos de serviço; 20 anos de serviço, 30 anos de serviço; 40 anos de serviço), nem sempre coincidentes.

ARQUITETURAS DE PRÁTICA

A terminologia é de Goodson e Ümarick (2019) e refere-se às grelhas políticas, científicas e sociais de uma determinada época que, do exterior, moldam as vivências dos professores: por exemplo, as políticas dos anos 1980 e a adesão à União Europeia, os autores e correntes de pensamento mais influentes nessa época, entre outros.

PERÍODOS DE PRÁTICA

O termo é também de Goodson e Ümarick (2019) e acentua os modos de ser profissional que, de dentro, cada professor adota para si, escolhendo métodos de ensino, materiais pedagógicos ou livros, entre outros. Estas “escolhas” ou intencionalidades, sendo do próprio, vindo de dentro, são também marcadas pelas possibilidades do contexto (lembremo-nos, por exemplo, das tecnologias da comunicação em 1980).

MOMENTOS DE MUDANÇA

Diz respeito aos aspetos e pessoas que do interior ou do exterior provocaram mudanças profundas no ser, no sentir e/ou na vontade profissional dos professores: pessoas críticas ou incidentes críticos, positivos ou negativos. Sublinhe-se que se trata de inflexões de percurso ou de perspetivas de fundo.

PERCEÇÕES, SENTIMENTOS E AFETOS

Esta categoria envolve Perceções e Sentimentos sobre si (como pessoa e como profissional) e sobre outros pertinentes do campo profissional – colegas, família, governantes, sistema educativo, etc. – num determinado tempo e/ou ao longo do percurso profissional.

Este livro dá conta da análise paradigmática indutiva, apresentando descritivamente os resultados para cada categoria referida na seguinte ordem: Percursos; Arquiteturas de Prática; Períodos de Prática; Momentos de Mudança; Percepções, Sentimentos e Afetos. Ao dizermos descritivamente, assumimos que se trata mais de uma apresentação de resultados do que da sua interpretação, o que será objeto de outras publicações. Para além disso, o que aqui se escreve em cada capítulo é uma das possibilidades de enfoque. Com efeito, a natureza e a abrangência dos dados em análise implicam opções de perspectiva a adotar, tendo em conta o tipo de publicação e o seu público potencial. Deve por isso explicitar-se que os resultados que aqui se apresentam não são todos os dados, assim como as perspectivas e enfoques adotados não são todos os possíveis. Temos, no entanto, uma narrativa de leitura acessível e possível num tempo adequado, de modo a partilhar as vidas das professoras e professores e as suas experiências na construção da educação em democracia com um maior número de pessoas. O texto contém muitos relatos das professoras e professores em primeira mão. Não era possível permitir “sentir” e “compreender” este caminho vivido sem o fazermos assim. Os relatos dos próprios sujeitos por vezes são mais longos e outras menos, por vezes são vários para uma mesma ideia e por vezes um só exprime tudo o que é preciso. A aventura vai começar.

CAPÍTULO I | PERCURSOS

Amélia Lopes

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

Na categoria “Percursos”, a análise é complexa: por um lado, queremos reter as cronologias, as épocas e os contextos históricos – temos um grupo de professoras a iniciar na primeira parte da década de 1970, o outro um pouco depois do 25 de Abril e outro na primeira parte da década de 1980, mas em cada um deles temos relatos sobre a formação inicial, os primeiros anos de trabalho, 10 anos, 20 anos, 30 anos e também 40 anos de trabalho ou mais. Temos também diferentes níveis de ensino: Educação de Infância (EI), 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB) e 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário (3.º CEB e ES). A análise tentou captar os tempos históricos, as fases de desenvolvimento profissional e, sempre que justificável, os setores de ensino.

Da análise resulta a identificação de, essencialmente, quatro períodos destes 50 anos em que determinados fatores se destacam, apesar de outros importantes também surgirem.

Ao período da década de 1970 chamamos Tempo das “*educational boomers*” ou “novas pioneiras da educação” – “*educational boomers*” porque se trata de professoras da geração *babyboomer* que, enquanto professoras, vão viver o “boom” na educação; “novas pioneiras”, aludindo ao trabalho de Helena Araújo (2000) sobre as professoras do ensino primário no início do séc. XX e agora relativo também a mulheres decididas, cultas e corajosas, mas envolvendo todos os níveis de ensino.

“O Liceu de G., na altura, tinha uma população escolar muito grande. E tinham construído uns pavilhões – a que nós chamávamos as casotas – e eu tinha as turmas quase todas nos pavilhões. Professora novinha, acabadinha de chegar, portanto, aquilo tudo ali nos pavilhões. Era o chão que se arrancava, eram os estores que se estragavam... a instalação elétrica também se estragou – e, portanto, no inverno, quando anoitecia, acabavam as aulas, não havia condições. Eu lembro-me perfeitamente de, nessas casotas, dar aulas em cima de uma trave. Portanto: o soalho era um buraco, mas junto ao quadro havia, de um lado ao outro, uma trave assim desta largura, e nós dávamos aulas equilibrando-nos em cima da trave e escrevendo no quadro. (...) Eu não tinha carro, portanto, eu ia de autocarro até a Areosa – tinha uma colega que tinha carro e que morava na Areosa... portanto, eu apanhava dois autocarros para ir parar à Areosa, ela dava-me boleia, depois eu ia com ela até Braga; e no regresso era a mesma coisa: ela deixava-me na Areosa, eu apanhava outra vez os autocarros para chegar a casa... tínhamos um horário com todas as tardes e o sábado incluído. No fundo, pede-se aulas de tarde, mas a manhã era

quase para os transportes... Para acrescentar a isto, tínhamos estes horários assim, ainda nos começavam a marcar reuniões gerais de professores para o final das aulas, 18h, não é? Reunião geral de professores, em que se discutia tudo e mais alguma coisa, e depois, se a ordem de trabalhos não fosse cumprida, passava automaticamente para o dia seguinte à mesma hora. ...Chegava a casa 21h, 22h...assim. (...) fiquei em Braga. O meu filho – aquilo é extremamente quente, portanto, o meu filho acabou por nascer prematuro em agosto: eu não queria faltar, o meu marido dizia: ‘Tu ficas em casa, mete um atestado’ – ‘Mas em setembro é que eu não quero ir para lá! Em setembro é que eu não quero ir para lá, portanto eu agora vou...’. Mas depois sim: um dos dias cheguei a casa tardíssimo, um destes dias – porque, entretanto, o laboratório de Química era – não devem conhecer o Liceu SM, em Braga, mas é um edifício ainda antigo e os laboratórios eram em casotas, como nós tínhamos no Liceu de G., no meio do recreio. Havia um recreio enorme e os laboratórios eram nas casotas. Claro que eu fiquei Presidente do Júri de Exames. E o Júri de Exames funcionava nas ditas casotas, mas eu estava sempre a ter de tratar de assuntos na secretaria, que era no edifício, portanto, eu tinha de andar sempre para cima e para baixo. E eu lembro-me perfeitamente de subir um degrau e o coração saltava-me pela boca, eu tinha de ficar a descansar e tal... depois num desses dias, cheguei a casa, não conseguia mexer-me e o bebé nasceu no dia seguinte com 7 meses e uma semana, e, felizmente – apesar de não haver a tecnologia que há hoje – ele sobreviveu e hoje tem quase 46 anos. De modo que eu disse: não, eu para Braga não volto outra vez. Para Braga não volto outra vez (...). Portanto, eu vou para a Vila da Feira, já com o meu filho pequenino. E o meu marido colocado em Almada. E tínhamos um bebé. Bem, na Vila da Feira estivemos 2 anos. Havia um colega que tinha carro e juntávamo-nos 4 ou 5 e íamos para a Vila da Feira. Também aquelas estradas antigas, lá íamos nós para a Vila da Feira.” (Violeta, 3.º CEB e ES)

Nesta marcha quotidiana pela educação, as professoras eram acompanhadas pelas populações que queriam dar um futuro melhor aos seus filhos e filhas.

“As famílias recebiam-nos bem, eram pessoas que gostavam dos professores e que se preocupavam se os seus filhos não tivessem professores, porque era natural que as pessoas – eu pedi aproximação de escola pelo problema que tinha, alguns colegas não conseguiam enfrentar aquele isolamento e metiam atestado médico. E os pais ficavam muito preocupados porque eles queriam que os filhos, apesar de tudo, tivessem educação, educação formal. E eles recebiam-nos muito bem. Eram pessoas humildes que, se nós pedíssemos algum favor, estavam prontas a ajudar-nos. Portanto, eu gostei muito de estar lá durante o – portanto, foram 3 meses, praticamente. Dois meses, porque eu fui colocada no dia 23 de outubro, não foi logo no início do ano. E gostei muito de lá estar.” (Filipa, 1.º CEB)

“Foi no concelho de Palmela. Fui recebida por uma família que tinha dois filhos na escola. Muito bem recebida. Nunca me quiseram cobrar a renda da casa, vivia com eles... Umas pessoas incansáveis comigo.” (Lisboa, 1.º CEB)

“Os homens iam para o mar e elas vinham de enxada buscar os filhos à escola. Elas cuidavam de nós. Houve um temporal e quiseram continuar a ir à escola.” (Glória, 2.º CEB)

A década de 1980 é o tempo da educação de infância. Muitas outras mudanças importantes se dão – a preocupação com o ensino das ciências, o debate da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a profissionalização em exercício dos muitos que tinham chegado ao ensino sem ela; a formação ministerial em supervisão e a orientação de estágios, a pertença de muitas destas professoras a conselhos diretivos e presidências de conselhos diretivos – mas o pré-escolar é um baluarte. Saíam os primeiros formados nas Escolas do Magistério e criavam-se as primeiras escolas públicas.

A educação de infância tornava-se cada vez mais uma valência do ensino oficial, mesmo não sendo educação obrigatória. As educadoras entraram para o Quadro de Pessoal Docente e abriram imensos jardins de infância pelo país fora.

“Maria de Lourdes Pintassilgo fez parte de um... já não sei de que governo, mas foi ela que conseguiu colocar as educadoras de infância no quadro, no quadro dos professores... foi graças a essa senhora maravilhosa.” (Alexandra, EI)

“Depois concoríamos. Foi quando abriram, digamos, foi a grande explosão de abrir salas de jardim de infância pelo país. E eu fui colocada, eu e as minhas colegas fomos colocadas em Castro Daire, numa aldeia nas Termas de Carvalhal, no concelho de Castro Daire.” (Mariana, EI)

E exigiram condições com qualidade e o profissionalismo – para que foram formadas:

“Pressionámos o delegado escolar, isto vê-se mesmo a força que nós tínhamos aos 21 anos, que mudávamos o mundo e mudámos, e resolvemos logo encetar uma reunião com a Câmara, com o presidente da Câmara, e dizer que nós tirámos o curso, que não era para ficarmos dentro do quarto sem fazermos nada. Ele reuniu com os presidentes de junta e lembro-me que, na altura, havia muita abertura e proximidade connosco, lembro-me que nas Termas do Carvalhal me apresentaram um quarto numa casa com quatro metros quadrados, porque eu, entretanto, fui fazendo as inscrições e já tinha 25 crianças, e eu disse: ‘mas aqui as crianças só cabem em pé, não se podem mexer, isto não pode ser’, ‘ah, mas é o que se pode arranjar’, ‘não, o que se pode arranjar não, se o senhor se comprometeu que tinha instalações agora o senhor presidente da Câmara tem que dar solução’, ‘oh, e se deitássemos esta parede’, ‘não, não é suficiente, tem que deitar esta abaixo, tem que deitar aquela abaixo, tem que deitar...’ e ficou uma sala mais ou menos com as medidas... capaz para as crianças se movimentarem. (...) Depois, colocou-se outro problema – casa de banho, não havia. As crianças iam ao monte, e eu não tinha casa de banho, e todos os dias os pais vinham lá colocar uns cântaros, que era assim a designação, uns cântaros de água, com uma bacia para lavarmos as mãos. E foi assim esse ano. Eu, para construir, lá está, voltei a construir mantas à mão, prateleiras, livros, tudo. Entretanto, o presidente da

Câmara, já que eu tinha sido uma das que tinham exigido instalações, chamou-me para ir a Viseu, com o motorista da Câmara, para comprar material para as salas que estavam a abrir; material, mesas e cadeiras... Ah, e ele depois queria lápis para os meninos escreverem. Então lá fomos, lá fui eu, pedi a uma outra colega também que fosse, para termos apoio, e fomos a uma loja, dentro do que havia em Viseu, nós conseguimos apetrechar as salas que abriram de jardim de infância. (...) Com mesas à altura das crianças, que não existiam, mas depois nós pedimos..., os senhores cortaram as pernas, porque só havia mesas altas. E compramos alguns jogos, poucos, também não havia muitos. A diversidade era quase nula. Marcadores, lápis, lápis de cor, não havia lápis de cera ainda na altura, nem nada, cola, aquela cola que nós fazíamos com água. E apetrechámos, minimamente, as salas de jardim de infância na altura do concelho de Castro Daire. (...) Andava com as crianças pelo monte... E os pais vinham buscá-las às 7 horas, porque eu vivia por cima de um café, portanto, havia tranquilidade... e procurámos fazer visitas de estudo e aí nós tínhamos a colaboração da autarquia, a nível de dinheiro para alugarmos os autocarros. Foi a primeira vez que as crianças foram a Viseu. E fomos a Viseu e fomos ao Portugal dos Pequenitos. Foi a primeira vez que as próprias mães saíram, por exemplo, no Portugal dos Pequenitos. Nós não tínhamos auxiliar, ia lá uma senhora depois limpar a sala ao fim do dia.” (Mariana, EI)

“Abriu em janeiro o primeiro concurso de educadores de infância... Concorremos e fomos parar, algumas fomos parar juntas, Arganil, Folques... aí já existiam instalações, em Arganil estavam médicos, juizes, professores do secundário, segundo ciclo, educadores... éramos todos de fora e havia uma articulação, a Câmara valorizava-nos muito, a delegação escolar era impecável. (...) Havia esta cumplicidade e éramos muito bem recebidos pela Câmara, pelas delegações. Nós éramos uma lufada de ar fresco.” (Alexandra, EI)

A década de 1990 é a década da estabilização e também da qualificação, da formação e da inovação.

“E nós, curiosamente, desenvolvemos uma experiência na escola muito rica, com o envolvimento de muitos professores, que é uma experiência, no fundo, da área escola... que é uma experiência interdisciplinar, melhor do que a área escola porque era por vontade dos professores. Nós resolvemos fazer uma semana cultural, era a moda das semanas culturais. Resolvemos fazer uma semana cultural que, fui eu que lhe dei o título, ‘Onde se fala e pensa português’, era fazer um estudo sobre as regiões do mundo onde se falava português e onde se pensava que tinha influência dos portugueses. Isto foi muito engraçado, porque tomou umas dimensões... primeiro tínhamos uma comissão de trabalho, era eu, a C.G., C.F. Aquilo tomou uma dimensão de mexer mesmo com as aulas e de fazer as abordagens nas aulas ir de encontro a isso, isto é, quando chegássemos a junho, já havia um trabalho feito realmente nas aulas, em todas as disciplinas. Todas as disciplinas tinham projetos e adaptação de currículos em função daquilo que nós queríamos apresentar. Portanto, eu lembro, por exemplo, que tinha que dar o conto, não dei nada do que estava nos manuais, dei o conto do Germano Almeida, que era um escritor

cabo-verdiano, por exemplo, aos sétimos anos. E os meus colegas faziam o mesmo em relação à geografia...” (Rómulo, 3.º CEB e ES)

Abriram as licenciaturas em Ciências da Educação, que muitos educadores e professores procuraram, cursos de ensino superior especializado (CESE), e iniciou-se a formação contínua de professores. As professoras continuam a ser supervisoras e diretoras, mas, agora, com o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) e os Centros de Formação e Associação de Escolas (CFAE) e outros centros de formação, são também formandas nuns casos e formadoras noutros. Fazem cursos de pós-graduação sobretudo em Supervisão Pedagógica e Administração Escolar. Interessa-lhes a gestão pedagógica. Se estiverem na gestão, mantêm o ensino ou voltam para ele em poucos anos. Precisam de mudar e variar, mas sobretudo de voltar à relação entre professores e alunos. Fazem formação sobre avaliação (formativa), projeto educativo de escola e área escola. Algumas são colaboradoras da formação inicial, não só como cooperantes, mas também como docentes convidadas.

“Entretanto, começou a formação contínua, portanto, nós estávamos sempre, sempre em formação. Eu tenho ‘n’ ações de formação, não só de aspeto científico como de didática (...) Tinha turmas de 40 alunos – eu tive, anos seguidos, turmas de 12.º ano com 40 alunos. Era um trabalho, quer dizer, era um trabalho que exigia muito de nós, ter uma turma desta dimensão. (...) eu fiz parte, também, do 1.º curso de introdução dos computadores na escola, portanto, eu fui uma das coordenadoras do chamado Projeto Minerva, que nós dizíamos ‘Eu já Minerva!’ [=me enerva]. Eu fui uma das coordenadoras do Projeto Minerva, em 1990/1991, 1991/1992. E fui, inclusivamente, formadora de outros colegas, depois: nós fomos formandos, e depois, na escola, fomos formadores.” (Violeta, 3.º CEB e ES)

“Fiquei na C.R., liguei-me muito, afetivamente, à C.R., e depois na C.R. assumi vários cargos, fui Presidente do Conselho Executivo, Presidente do Conselho Diretivo, Vice-Presidente do Conselho Executivo e Diretivo, já nem sei o que foi primeiro e depois (...) mas isso, portanto, é há muitos anos mesmo, estamos a falar dos anos [19]90.” (Maia, 3.º CEB e ES)

“Fiz muita, muita, muita formação contínua, muita, muita, muita. Como eu tinha um défice de não vir do estágio integrado, digamos assim, não tinha tido prática pedagógica, de maneira que fiz muita formação, muita formação e, depois, até, fui formadora lá do Centro de Formação de Paredes durante muitos anos, na área da avaliação, do projeto educativo, até fazendo formação por esse país fora, até nos Açores.” (Orlanda, 2.º CEB)

“Depois, houve projetos em que eu estive bastante envolvida, que eram projetos a nível nacional, que era o PEPT, que era o Projeto Escola Para Todos. A nossa escola aderiu logo e foi muito importante para a escola. Foi mesmo uma aprendizagem: como elaborar projetos – nós não sabíamos, não é? (...) nós estivemos envolvidos no PEPT quase de 1990

até 1998, mais ou menos, foi quando eu saí da escola. (...) Olhe, feitas malucas, quatro mulheres (...) metidas num carro às 7h da manhã para Aveiro, todas as segundas-feiras, durante 2 anos. Oito horas de aulas, pimba, pimba, pimba. Trabalhos, ainda não havia computadores assim vulgar, fazíamos os trabalhos à mão, eu escrevia à máquina. E depois pagávamos a uma senhora para escrever no computador. (...) mas foi bom! Fizemos essa pós-graduação em [19]91/93, que foi muito bom!” (Glória, 2.º CEB)

“Estávamos em, portanto... a minha filha nasceu em 1998, a L., e eu levei-a para a escola porque era presidente do conselho executivo. Ela ainda não tinha três semanas. Toda a gente lhe mudava a fralda, lhe dava de mamar e tudo isso, era assim... Mas a L. adorou, a L. tem grandes mães, tem muitas mães naquela escola [risos].” (Fernanda, 2.º CEB)

“A certa altura começa-se a notar que se está assim um bocadinho a ficar fora de contexto, um bocadinho para trás, que se está a falar muito à criança, tem-se aquele diálogo, aquela conversa linear, não se pensa muito, e então resolvi [risos] um dia, quando descobri que não sabia quem era o Vygotsky, que ia tirar um curso superior e foi quando me meti em Ciências da Educação. Depois, mais tarde, fiz Ciências da Educação.” (Mónica, 1.º CEB)

A primeira década do novo milénio é a década do desencanto dos professores. Se até aí desenvolviam e afirmavam o seu profissionalismo a partir de si próprias, individualmente ou coletivamente, o profissionalismo é agora marcado por tarefas e tempos exteriores aos professores (Lopes, 2022). À gestão flexível do currículo e aos agrupamentos de escola nessa fase são reconhecidas qualidades e vantagens, respetivamente, mas a avaliação do desempenho, a avaliação externa das escolas e a gestão escolar centrada no diretor, mais a burocracia, são vividas pelos professores como verdadeiros obstáculos ao seu desenvolvimento e à sua realização profissionais. Alguns, por isso, mal podem, reformam-se. Na segunda década do novo milénio, e posteriormente, a desilusão mantém-se, assim como alguma resiliência e encanto, mas o que mais se destaca é a progressiva desaceleração e o sentimento de que é hora de parar.

“O que notei foi muita burocracia, muito papel, muito escrever, muito passar para o papel e muitas vezes as coisas, na prática, acabavam por não resultar, e as pessoas aborreciam-se, às vezes, de tanta coisa... era tudo mais fácil, antes. Tínhamos mais liberdade para fazer as nossas coisas sem nos estarem a impor. O projeto curricular de turma, o projeto curricular de escola, o projeto curricular de não sei quê... acabávamos por fazer isso em conjunto, em grupo, por necessidade nossa, porque achávamos que era importante trabalhar em grupo, [mais] do que depois, quando nos impunham as coisas. Eu preferia antes.” (Inês, 1.º CEB)

“Mas no que respeita aos professores, eu reagi com muita revolta interior, porque é assim: 9 anos de serviço é muito... 9 anos de serviço congelado é muito. E também acho que senti muito – e via que os colegas também

sentiam – a desvalorização social que tivemos, a partir do momento em que entrou para Ministra da Educação a Ministra Maria de Lourdes Rodrigues, em que nós fomos totalmente desvalorizados e sentimos, também, da parte dos pais, essa desvalorização. Portanto, eles ouviam na comunicação social aquilo que ela dizia e depois tinham atitudes que nós sentíamos que não eram de pleno respeito pela nossa profissão. E alguns encarregados de educação quiseram interferir na nossa prática pedagógica, tinham a ideia de que nós tomávamos conta de meninos – não ensinávamos, tomávamos conta de meninos. Passaram a ter muitos essa ideia. E agora eu acho que a nossa carreira está um pouco desvalorizada, e nós vemos isso no facto de muitos não quererem seguir a profissão.” (Filipa, 1.º CEB)

“Durante esse ano, no final desse ano, fui convidada para ir para a ESE de Lisboa, e eu pensei... para a formação inicial, já me tinham convidado, aquela colega que estava naquele grupo da formação contínua, e eu achei que não tinha... não me sentia capaz, eu pensei: ‘Eu acho que estou na altura, que sou capaz, e que é um grande desafio’. Adorei. Adorei. Foram 3 anos, adorei.” (Ilda, 1.º CEB)

“Eu já estava no topo da carreira, fiz mais 6 anos do que eles, ou seja, fiz 38, mas saí com 22,5% de penalização porque não tinha 62 anos de idade. E, na altura, custou-me imenso. E, sinceramente, não me apeteceu continuar mais 6 anos – se calhar, eram mais, se fosse hoje – os meus filhos já se tinham licenciado, o meu marido tinha-se aposentado, precisamente, no ano anterior e eu pensei: quando fizer 38 anos de serviço, vou-me embora, estou cansada. Começou a ser uma vida muito de burocracias e de muitas reuniões e de muitos papéis e de muita coisa, e os alunos muito desinteressados e de nós a não podermos ter autoridade – autoridade, ou seja... sem sermos respeitados, digamos assim, muitas vezes... e então resolvi reformar-me e não estou arrependida.” (Fátima, 2.º CEB)

“Uma vez que está no computador – já se fazia tudo no computador – ia-se ao computador e passava-se para uma *pen*, não havia necessidade, era tanta coisa, tanta coisa que era um disparate. A papelada foi horrível. Não concordei. Ainda hoje acho que é assim e eu não acho piada porque acho que se perde muito tempo com isso e as secretarias foram muito aliviadas, demasiado aliviadas. Havia coisas que eles faziam e que eu acho que devíamos ser nós a fazer, mas outras coisas não. Lançamento das faltas e não sei que mais, eles iam ao livro de ponto e tiravam, quer dizer. Não concordo! Portanto, essa burocracia toda atrapalhou um bocado.” (Aurora, 3.º CEB e ES)

“Ora quando eu me reformei, nos anos prévios à reforma, começaram a surgir os quadros interativos e começou a ser necessário saber trabalhar muito bem com um computador de outro ponto de vista, não daquele em que eu tinha sido formada e daquele em que eu utilizava o computador, utilizava e utilizo, mas mais de outro ponto de vista, que é saber fazer estas ligações entre as pontes todas. Mesmo os novos aparelhos das experiências que chegam às escolas, mesmo os novos aparelhos para Física e para Química, para se fazer experiências, exigem esse *know how*, quer dizer, mesmo da máquina de calcular gráfica – também fiz cursos para saber usar a máquina de calcular gráfica ligada ao ensino da Física e

da Química... mesmo isso era preciso dominar muito, e eu também não queria estar a chegar à aula e estar sempre a pedir a um aluno: olha, liga-me aqui ou desliga-me acolá... e fui a uma ação de formação de utilização de quadros interativos, etecetera, mas senti-me tão pequenina perante aquilo tudo que pensei assim, mais uma vez: eu estou perto da reforma; se calhar, já é tempo de dar o lugar a outros.” (Violeta, 3.º CEB e ES)

Neste capítulo, os momentos que se seguem são analisados em pormenor: a década de 1970 – onde se diferencia entre a primeira parte da década de 1970, o 25 de Abril, a segunda metade da década de 1970 –, a década de 1980, a década de 1990, a década de 2000 e a década de 2010 e anos posteriores.

DÉCADA DE 1970

Nesta década distingue-se inevitavelmente entre o tempo desde 1970 a abril de 1974, de abril de 1974 e desde 1974 a 1980. O 25 de abril é efetivamente uma rutura, um nascimento.

PRIMEIRA METADE DA DÉCADA DE 1970 (1970 – ABRIL DE 1974)

“Mas era assim. Nós rimo-nos interiormente, mas tínhamos que cumprir aqueles procedimentos [declaração anticomunista]. Só quem passou por essa época é que tem a perceção de como isto tudo é de outro mundo. De facto, completamente diferente do que era há 50 anos ... Não tem ponta de [comparação]” (Ivone, 3.º CEB e ES)

A maioria dos textos classificados nesta época é de professores do 3.º CEB e Secundário que, ainda novos, já exerciam atividade de docência. Como diz Otávia,

“Nós sabemos que no tempo do Salazar não se incentivava o seguimento de carreiras universitárias, porque essas eram para os privilegiados. Quem quisesse sair do meio onde se movia tinha de lutar contra tudo e contra todos, para poder singrar.” (Otávia, 3.º CEB e ES)

A formação inicial específica para a docência acontecia apenas nas Faculdades de Ciências. E já aí existia alguma diferenciação entre os que escolhiam o ramo científico e os que escolhiam o ramo educacional.

“Ora bem, eu fiz na altura o exame. Havia um exame de admissão ou de aptidão para o ensino para um curso de ensino superior e eu fiz essa admissão para o curso de Biologia. Frequentei-o na Universidade de

Coimbra. Foi um curso do ramo educacional. Portanto, tinha sido esse. Esse tipo de curso, com ramificação em educacional ou científico, tinha sido criado há relativamente poucos anos, antes de eu iniciar o curso. Na altura os professores que tinham... um pouco mais velhos do que nós, que tinham feito o curso de biologia antes dessa ramificação, achavam que nós, do ramo educacional, não tínhamos a melhor formação científica.” (Amélio, 3.º CEB e ES)

Para quem fazia estágio no âmbito do curso, apenas nas Faculdades de Ciências, primeiro em Lisboa e depois no Porto, havia exame de Estado.

“Ora, de uma maneira geral, fui recebida bem, quer nesse primeiro ano em que trabalhei no ciclo, quer depois no ano seguinte, em que fui fazer estágio na [escola] G. O. (...) O estágio que fiz em 1972-73 foi o último ano em que ainda tivemos que fazer exame de Estado. (...) Antigamente, o estágio era de dois anos, não remunerado. Nessa altura já era só um ano. Tínhamos turmas que nos eram atribuídas e que nós tínhamos que lecionar. As aulas podiam ser assistidas pelos orientadores, mas depois havia as turmas dos orientadores, onde nós íamos reger durante um determinado período. Portanto, ao longo do ano, as orientadoras começavam a dar as aulas e depois determinadas eram selecionadas. Esqueci-me. Éramos seis estagiários e lecionávamos um conjunto de matérias. À vez, íamos lecionando nas turmas dos orientadores (...) No fim do estágio, tinha o exame de Estado que era realizado no Liceu Normal D. Manuel II, o atual Rodrigues de Freitas, por um júri. Tinha uma prova escrita, uma prova oral. Vinha um júri e fazíamos os exames de estágio. Foi o último ano em que houve um exame de Estado. No ano seguinte já não houve exame. (...) Era teórico. Na parte oral havia já aspetos mais práticos de como fazer isto ou aquilo na aula, com os alunos.” (Ivone, 3.º CEB e ES)

No entanto, a maioria dos professores que iniciou nesta época não tinha qualquer formação para o ensino. Era fácil tornar-se professor, ainda que o vencimento não fosse elevado.

“Tenho 70 anos e comecei a trabalhar tinha uns 22 ou 23, nem tinha acabado o curso, ainda. E comecei a trabalhar assim a meio de um ano. Comecei a trabalhar a meio do ano, porque na altura havia colonialismo, ainda, e a professora dessa escola foi para Angola, Moçambique, não sei. E convidaram-me para eu ir lecionar aquelas turmas que ela deixava. E eu, como queria casar e não tinha dinheiro, então resolvi – e como gostava – a minha mãe já era professora, de maneira que eu gostava do ensino, e então aceitei. Foi um bocadinho... no início, foi um bocadinho, como é que eu hei de dizer? Havia muitos nervos porque entrava naquelas salas e eram quase tão grandes como eu, as raparigas. E havia turmas de raparigas e turmas de rapazes.” (Rosário, 2.º CEB)

“Eu andei ali a terminar o segundo ano do curso complementar, portanto, o sétimo ano antigo. Andei por ali com a Matemática e com a Física e, portanto, tinha algum tempo livre e andei à procura e precisavam de alguém para trabalhar na escola primária e eu fui-me oferecer.

Obviamente que eu tinha as qualificações, porque antigamente o ensino primário era feito a partir do quinto ano. Eles depois tiravam os dois anos e, portanto, eu já estava praticamente com o segundo ano, com o complementar feito e, portanto, depois até tirei logo os certificados do ensino particular privado. Primeiro do primário, depois do secundário. Porque até convinha às escolas que nessa altura elas não tinham grande... os colégios, para terem paralelismo pedagógico, precisavam de alguém que tivesse os certificados. E pronto, deu-lhes algum jeito.” (Caetana, 3.º CEB e ES)

“Quer dizer, eu estava a começar ainda só com o bacharelato, que na altura podia-se começar a dar aulas com bacharelato, portanto fazia-se concurso às escolas e entrava-se, eu entrei para uma escola muito perto, enfim, perto da Faculdade de Letras, que me permitia estar a acumular as aulas com a ida à faculdade, não perder aulas da faculdade e ir trabalhar.” (Camila, 3.º CEB e ES)

“Acontecia que em 1972 – comecei a estudar em 1970 – quando eu comecei a lecionar, havia os miniconcursos, feitos na escola. Portanto, o diretor da escola é que selecionava os professores. Tinham de ter uma habilitação mínima para lecionar. Perante essa habilitação mínima, como eu já tinha dois anos da universidade, ele entendia que eu já tinha habilitação para poder lecionar no ciclo preparatório.” (Otávia, 3.º CEB e ES)

“Sim, fazia parte do horário. Depois, no ano seguinte, concorri a estágio. Por que é que eu concorri para esta profissão? Porque não havendo facilidade em encontrar outras profissões ou outras ocupações formativas, eu não me sentia moralmente bem comigo a manter-me às custas dos pais e dos sogros e não estar a trabalhar. Queria começar a trabalhar o mais rapidamente possível.” (Ivone, 3.º CEB e ES)

“Na altura, com falta de professores, tendo em conta que tinha havido o alargamento da escolaridade. Este grupo, designado na altura como o quarto grupo. A este grupo tinham acesso não só os licenciados ou até bacharéis ou até só com algumas cadeiras do ensino superior, não só os alunos ou os estudantes de biologia, mas também de outros cursos de farmácia. Sei lá. Como no quarto grupo se ensinava Ciências e Matemática, também entravam muitos professores com formação em matemática, contabilidade e assim do género. Portanto, era uma miscelânea grande. Havia muitos, muitos que permitiam o acesso ao quarto grupo.” (Amélio, 3.º CEB e ES)

A maioria, sem qualquer formação pedagógica ou didática, ensinava tentando imitar os professores que tinha tido e de que gostava ou perguntava a quem tinha mais experiência. O mesmo acontecia com aquelas e aqueles que se tornaram educadoras ou educadores de crianças sem qualquer formação. E pouco a pouco “renderam-se” à profissão.

“Como tinha andado a gastar dois anos em Ciências, achava que o meu pai não tinha obrigação de me sustentar a vida inteira. Comecei a trabalhar e depois acho que foi um bocado como toda a gente. (...) Procurava imitar um bocado as professoras de quem eu tinha gostado e não cair, enfim,

naquilo que eu considerava os erros daquelas que tinha detestado e pronto. Depois, ao fim, passei para a faculdade, estive um ano como monitora. E, depois, no ano seguinte, concluí o estágio, um estágio no R. F., aqui no Porto. Um ano de estágio. Depois do estágio, fui colocada como agregada, que era o que era na altura, e depois voltei a concorrer.” (Camila, 3.º CEB e ES)

“Em 1972-73, eu comecei a trabalhar, ganhei algum dinheiro. Também ganhei experiência e apercebi-me de que os meus conhecimentos não eram suficientes. Eu precisava de mais. Eu ainda não tinha o exame de Estado e eu não tinha formação pedagógica. Como eu não tinha formação pedagógica – estamos em 1972 –, como é que eu ensinava? Por imitação dos antigos professores, daqueles que mais me marcaram, uns pela positiva, outros pela negativa, sendo que aqueles que me marcaram pela negativa, esses eram de rejeitar, era o que não queria.” (Otávia, 3.º CEB e ES)

“Eu dava as aulas conforme gostava de ter recebido, porque tive uma professora da minha terceira classe que adorei e, portanto, era o meu modelo. Era aquela senhora e foi sempre o meu modelo. E, portanto, eu tentava fazer o meu modelito ali dentro das aulas. (...) Bom, ela chamou-me [a madre do colégio que assistia às aulas dela] e disse-me ‘Olha, eu estou muito contente com aquilo que vi, vais cá continuar connosco. Espero que não te estragues. E podias escrever um livro sobre o teu método de dar aulas’. E eu ‘um livro de métodos?’. Eu não conhecia nada de pedagogias nem nada. Enfim, método, mas que método é que eu tenho? Não sei. Não faço ideia, não é? Eu disse ‘está bem Madre, quando eu souber fazer isso, eu faço’. E ela ‘mas não te estragues, continua assim e eu de vez em quando vou lá passar, mas é para me deleitar’. Lá continuei eu a dar as aulas e ela de vez em quando lá aparecia.” (Guiomar, EI)

Assim iam prosseguindo, servindo-se do *feedback* que pressentiam nos olhos das crianças para confirmar ou alterar práticas, com um conjunto de colegas mais idosas que não se intrometiam muito, mas com quem também não tinham muita convivência.

“Então, íamos para a sala de aula e foi a primeira vez que estive perante aqueles olhos todos a olhar para mim, aquelas crianças todas. Imaginemos, 30 crianças são 60 olhos postos em mim [risos]. Seguia muito a gramática normativa, aquela gramática de J. Nunes de Figueiredo, era a minha Bíblia, eu seguia muito essa gramática. Depois, naturalmente, dando vazão aos meus impulsos naturais, eu ia conquistando aquelas crianças. Eu apercebi-me de que elas gostavam muito de mim porque me enchiam de prendinhas. Elas levavam prendinhas e penso que também era porque eu era novinha.” (Otávia, 3.º CEB e ES)

“Encarar a profissão foi muito engraçado, porque eu fui colocada numa escola só masculina, que na altura eram masculinas e femininas. Uma escola técnica. E lembro-me perfeitamente que quando subi as escadas da sala de professores para dar a primeira aula, estavam os alunos todos cá fora, já grandes, altos, no terceiro geral, que seria o equivalente ao nono ano. E o primeiro comentário que eu ouvi foi assim ‘Oh pá, já há miúdas cá na escola’ e eu pensei logo, isto vai ser lindo! Ou eu, como se costuma

dizer, não mostro os dentes ou então vai ser um problema. Mas não. Depois dei-me muito bem com eles. Tive alguns problemas no princípio. Enfim, no princípio tudo muito sério e muito disciplinado, depois à medida que o ano foi passando criavam-se relações até muito agradáveis, eu gostei muito. Depois dei aulas à noite, também tinha um horário que tinha um misto noturno e aí adorei.” (Camila, 3.º CEB e ES)

Era uma época em que estudar para além do 4.º ano de escolaridade (na linguagem de hoje) era raro, e, talvez também devido à abertura do ciclo preparatório do ensino secundário em 1968, os estabelecimentos escolares eram poucos, tornando necessário o uso de edifícios antigos ou prefabricados, mas também a existência de aulas ao sábado e turmas numerosas.

“Foi com 20 e poucos anos, [a trabalhar] com alunos do ciclo. Foi complicado. Foi doloroso, foi doloroso, sempre interiormente. Porque eu não vou exteriorizando muito o que acontece. Foi uma primeira aprendizagem. Nessa altura ainda dava aulas e ainda lecionei sábado todo dia, de manhã e de tarde.” (Ivone, 3.º CEB e ES)

São também diversos os relatos sobre o fascismo e a resistência ao fascismo. Caetana foi suspensa da Faculdade de Ciências de Lisboa em 1972.

“Uma fase antes do 25 de Abril, nos finais dos anos 1960, ainda antes de eu começar a trabalhar propriamente no colégio particular, nós assumimos a direção do Clube Recreativo e Desportivo e começámos. Havia muitas greves da fábrica de máquinas de escrever. E então um grupo de jovens começou a dar formação, alfabetização, aos trabalhadores. Depois assumimos o controlo do Clube Recreativo e criámos cursos de instrução primária, primeiro ciclo, segundo ciclo. Eles faziam tudo num ano. Havia [um colega] do Técnico, havia outro daqui, dali, de acolá. Tudo gente sem ganhar um tostão. Dávamos à noite, eles saíam da fábrica e ia tudo para ali estudar. Uns faziam a quarta classe, outros o primeiro e o segundo anos, outros os terceiro, quarto e quinto. (...) Num ano faziam uns três anos. (...) Eram outros tempos. A gente trocava aulas por alfaces e por pão saloio e coisas assim. Cada um levava o que tinha. (...) O ter acesso à educação era um bem raro. (...) Eu, sinceramente, nem sei [porque fui suspensa na Faculdade de Ciências de Lisboa]. Sinceramente, nem sei muito bem por quê. Porque eu não estava na lista da associação, era uma mera colaboradora, nem estava em nenhum partido político. Estive na semana passada na comemoração dos 50 anos do assassinato do Ribeiro Santos, que foi exatamente também em [19]72, no ano em que nós fomos suspensos na Faculdade de Ciências, montes de gente do Técnico e outros em Direito, etc. Portanto, por isso é que eu fui suspensa em [19]72.” (Caetana, 3.º CEB e ES)

A professora de Francês de Célia tinha o marido preso.

“Também aqui nas Caldas havia pessoas ligadas à política. Havia uma professora de francês de que eu me lembro. Também gostava de contar isso porque são experiências que nós analisamos como miúdos e de que depois nos lembramos quando adultos. Eu tinha nesta escola uma

professora de francês que era casada com um senhor que estava, muitas vezes, 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. Ela tinha uma postura! Sentia-se os seus saltos a marcar o chão, sempre a olhar para a frente, e as lágrimas corriam. Com essa senhora, depois, mantive sempre uma ligação. O 25 de Abril calhou-me onde tinha de me calhar. Eu era nova, quer dizer, eu queria ir para a frente, eu queria ir a todas e não queria deixar perder nada.” (Célia, 3.º CEB e ES)

Algumas destas professoras e destes professores dão conta da relação das suas famílias com os movimentos cristãos progressistas e do impacto da guerra colonial.

“Eu tinha 15 anos quando foi o 25 de Abril. A minha decisão de ser professora também está relacionada com esse momento histórico. A minha família, os meus pais faziam parte dos movimentos católicos e cristãos progressistas, onde havia amigos nossos, lá de casa, que eram perseguidos, e a minha mãe, e nós éramos cinco, a minha mãe estava de certa maneira envolvida também nos movimentos cristãos e católicos contra a guerra colonial. Portanto, vivíamos numa certa coisa de que ‘qualquer dia, a PIDE entra-nos pela casa dentro, de manhã cedo, à procura de panfletos’. Eu agora estou-me a rir, mas não tinha graça nenhuma, porque era muito, era um grande constrangimento. E sempre aquela coisa de que aquilo de que se fala cá em casa não pode ser falado na rua. Portanto, aquilo que falamos entre nós e aquilo que nós sabíamos dos nossos amigos que estavam presos, que eram torturados, não se podia falar na rua. E depois acontece o 25 de Abril. Portanto, isso foi uma coisa maravilhosa. Só para dizer também, ainda hoje me lembro da angústia da minha mãe por causa da guerra colonial, de os meus irmãos, se não tivesse havido o 25 de Abril, irem parar à guerra colonial, se não desertassem. Mas era uma angústia incrível. Pronto, de maneira quando foi o 25 de Abril foi uma coisa assim espantosa. Uma festa e um alívio mesmo, uma alegria incrível.” (Morgana, 1.º CEB)

VIVA O 25 DE ABRIL

Os relatos sobre o 25 de Abril são muitos e emocionados, embora existam algumas referências menos efusivas. Alguns professores estavam já a lecionar (e a estudar), outros a iniciar a universidade e outros, ainda, a entrar no, ou a sair do secundário; alguns tinham alguma consciência política, outros menos. Mas professoras e professores de todos os setores de ensino vibraram com o 25 de Abril e sublinham nele a alegria, a festa, a solidariedade, a ação coletiva, a liberdade e a transformação anunciada e feita.

Entrar na Porta Férrea a cantar a Grândola Vila Morena

“Foi uma coisa excecional. Acho que marca a vida de uma pessoa. Sabe que nesse dia eu ia sair de casa da avó e ir para a faculdade – a faculdade

era logo atrás. A casa da avó ficava na traseira da Faculdade de Letras e da Faculdade de Farmácia. Sabe que naquelas ruínas pequeninas de Coimbra tinha pessoas com umas características muito *sui generis*. Então, a gente ouvia os rádios de toda a gente, naquelas ruas. A gente subia e descia as ruas, ouvia um rádio que estava a transmitir futebol, outro que estava nas novelas, outro estava com música, etc., etc. Eu 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 na minha cadeira, 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, eram todos à frente, tudo revolucionário. Lembro-me que depois deixou de haver aulas e fomos todos, professores e alunos, para a rua. Entretanto, a faculdade tinha fechado a porta férrea e nós queríamos a porta férrea aberta como símbolo da liberdade. Tínhamos connosco professores – é curioso que há pormenores interessantes. O professor Ralha – estava um dia de sol e quem não tinha chapéu arranjava qualquer coisa, porque estávamos parados ali à torreira – tinha na cabeça – outros professores também, alunos não – um lenço de homem que eles usavam de pano, com um nozinho em cada ponta postos na cabeça [risos]. Eu vi isto e achei aquilo uma delícia, porque tornavam-nos tão caricatos, muito mais próximos de nós, evidentemente. Nesse dia, juntámo-nos todos e, a certa altura, alguém abriu a porta férrea. Não imagina! Nós entrarmos ali a cantar, acho que foi a Grândola Vila Morena, e a dar vivas à liberdade. Foi assim um dia fantástico. Foi esse e foi depois o 1.º de Maio, foi o primeiro 1.º de Maio depois do 25 de Abril. Quer dizer, aquilo foi assim uma coisa incedível. Sei que andámos na Baixa de braço dado na manifestação, com pessoas que conhecíamos e que não conhecíamos. Foi assim, uma coisa que foi para a vida. Ficou para a vida.” (Joana, 3.º CEB e ES)

Foi um tempo de aprendizagens diversas, incluindo sobre o significado de algumas efemérides fundamentais. Muitas tiveram lugar nas escolas em que trabalhavam.

Eu nunca tinha ouvido falar no 1.º de Maio

“Vivi lá o 25 de Abril (no Liceu G.O.). Foram experiências e novidades umas em cima das outras. Porque aquele liceu tinha uma particularidade curiosa nessa altura. A maior percentagem do corpo docente era mais à esquerda, enquanto que uma boa parte dos alunos era de famílias mais de orientação de direita. Era o oposto daquilo que seria de esperar e que acontecia nos outros liceus, noutras escolas. Foram dois anos de imprevisibilidade diária. (...) A partir do 25 de Abril... Eu nunca tinha ouvido falar no 1.º de Maio. Quando cheguei ao liceu, às 08h30 da manhã, no 1.º de Maio de 1974, um colega nosso que era de orientação PC, de Filosofia, estava ao cimo da escadaria a fazer um grande discurso sobre o Dia do Trabalhador e toda a gente que ia chegando, alunos e professores, iam ficando ali a ouvir.” (Ivone, 3.º CEB e ES)

“E foi lá que vivi o 25 de Abril. Estava lá o João Botelho, o que é do cinema, aquilo era tudo de esquerda. A gente fez trinta por uma linha na escola,

nós fizemos ali um grupo, mas eu não era da escola propriamente dita. Eu era do ciclo preparatório que também funcionava lá. A minha diretora era a mãe do Zé Mário Branco, era uma mulher também espetacular, uma senhora espetacular, já tinha uma certa idade. E, portanto, vivemos lá o 25 de Abril, ali.” (Catarina, 2.º CEB)

Outros encaram este acontecimento e as suas circunstâncias de forma menos emotiva e sublinham a falta de consciência política.

“Eu era aluno do antigo 6.º ano, 10.º ano agora. Ouviram-se uns rumores de que havia uma revolução armada. Depois fomos mandados para casa. Tão simples quanto isto. Foi o que aconteceu. Mais nada do que isso. Em muitas situações, não havia propriamente uma grande consciência política daquilo que pudesse haver, da ditadura. Haveria um conjunto de pessoas mais informadas, mais politizadas, que teriam uma noção clara do que era a privação de liberdade e tal. Nós, como adolescentes, na altura, as coisas corriam normal, éramos felizes. Não era propriamente uma grande preocupação nossa, nem eu sentia que isso existisse entre nós, os meus colegas, não.” (Amadeu, 3.º CEB e ES)

Mas, como dizem expressamente algumas professoras nos relatos anteriores, o facto de terem sido professores está em muitos casos associado às vivências do 25 de Abril.

Foi durante aquela festa

“Eu estava em Lisboa quando foi o 25 de Abril. Estava a tirar um curso de organização e gestão de empresas, em 1974. Eu não estava em nenhum curso de ensino. Eu estava em Organização e Gestão de Empresas... Foi durante aquela festa! Eu que vim aqui de uma aldeia [risos]. Aquilo encheu-me tanto as medidas! Olhe, por exemplo, uma coisa de que eu logo dei conta foi que todos nos falávamos, uns aos outros. (...) Eu morava ali na Pontinha e a minha universidade era no Campo Grande, era o ISCTE. Eu apanhava um autocarro todos os dias para ir [para a universidade] e o autocarro, naquele dia, não chegou. Foi quando nós começámos a ouvir que tinha havido uma revolução. Mas, entretanto, quem é que nos parava? Apanhámos depois outro autocarro que veio a seguir. Já não íamos para as aulas, já ninguém foi para as aulas nem nada. Olha, uma coisa assim, como é que eu vou explicar? Tu falavas com toda a gente! Normalmente, numa cidade como Lisboa, não acontece, ninguém conhece ninguém. Eu digo assim: ‘Como é que um acontecimento pode modificar tanto a maneira de ser das pessoas?’ Uma alegria no ar. Parece que éramos todos... indescritível!” (Alda, 2.º CEB)

Era preciso fazer coisas e as possibilidades eram imensas

“Entretanto, em [19]74/75, eu estava no último ano e deu-se a revolução, que foi uma coisa fantástica. E ainda vivi um ano muito intenso, porque foi uma explosão grandiosa em que todos nós, enfim, participamos de

uma forma fantástica. Nessa altura, portanto, no ano seguinte, toca a pensar no que é que vamos fazer. Portanto, foi o *boom* de abertura e as necessidades prementes da educação, não é? Porque estávamos numa altura muito má ao nível da educação e então era uma hipótese muito interessante, interessante no sentido de conseguir logo trabalho e ter esta possibilidade de começar a ganhar dinheiro, que era uma coisa importante também para a família, uma vez que nós éramos cinco irmãos e, portanto, a história não era muito fácil. E então eu concorri para o ensino e, nessa altura, como pode imaginar, as possibilidades eram imensas e eram imensas para qualquer sítio do nosso país. Em qualquer sítio havia essa possibilidade. E como, na altura, tínhamos muito a ideia de que era preciso fazer coisas, fosse em que sítio fosse, eu fui colocada no Alentejo.” (Adelina, 2.º CEB)

SEGUNDA METADE DA DÉCADA DE 1970 (ABRIL DE 1974–1980)

Nesta metade de década são visíveis aspetos que se mantêm do período anterior e se misturam com mudanças e iniciativas inovadoras.

O 3.º CICLO E ENSINO SECUNDÁRIO

Para os professores do 3.º CEB e ES, as colocações continuam a ser fáceis. São colocados sem terem terminado o curso e, por isso, estudam e trabalham, o que obrigou a um grande esforço pessoal. Progressivamente, fazem estágio para depois, com o título de “agregado”, concorrerem a efetivos. Muitos decidem nesta altura ficar na profissão porque efetivamente gostam. A falta de edifícios e de professores continuava a obrigar à existência de aulas à noite e ao sábado.

Trabalhar e estudar

“Eu paguei o meu curso. Eu dei aulas, comecei em Vila Real, na escola S.P., depois passei na Escola Secundária C.C.B., depois fui um ano a Vila Pouca de Aguiar, depois estive quatro anos em Mesão Frio, perto da Régua, propositadamente. Porquê? Porque ao fundo de Mesão Frio passava o comboio, fazia a ligação ao Porto e havia aulas naquela altura, todos os dias, exceto ao domingo. Mesmo ao sábado. Na Escola Secundária C.C.B. havia aulas até às 18h, ao sábado. E em Mesão Frio organizavam-me o horário de modo a que eu tivesse dois dias livres por semana. Eu saía de madrugada, saía às 05h da manhã de Mesão Frio. Chegava ao Porto, ia no comboio e assistia às aulas todas. Eu conseguia, em dois dias, concentrar todas as aulas das cadeiras todas que tinha no Campo Alegre. Foi aí que

eu fiz o curso. E dei-me muito bem. E durante os anos que estive em Mesão Frio fiz o curso.” (Hélder, 3.º CEB e ES)

“Também não nos fazia grande diferença, porque ainda estudávamos e dava jeito para os exames. Mas trabalhámos imenso. Eu lembro-me que trabalhávamos, acima de tudo, para a universidade, nas férias de Natal e nas férias da Páscoa, naqueles dias em novembro, era de manhã à noite a trabalhar nos apontamentos que íamos buscar, semanalmente, à faculdade. Nós conjugávamos com os horários que tínhamos na escola. Enquanto o tempo de escola durava, era para a escola que se trabalhava. Depois, nos tempos livres, era trabalho, trabalho, trabalho para a universidade. Foi assim até ao final do curso.” (Joana, 3.º CEB e ES)

Aprender a (gostar de) ser professor

“Mas lá entrei, pensando que poderia ser temporário e acabou por ser definitivo. Depois fiz um estágio logo na [escola] G.” (Ivone, 3.º CEB e ES)

“Isto foi como eu cheguei à profissão, ou seja, sem nunca dizer ‘eu quero ser professora’. (...) Ainda que fosse o antigo oitavo ano, não é? E eles assim a acalmar ‘é a professora?’, ‘Sou sim!’. Porque agora há as substituições e não sei quê, na altura aquelas criaturas estiveram desde outubro até fevereiro sem professor, mas pronto. Por isso foi assim que eu entrei na profissão. E foi assim que eu me comecei a fazer professora, muito por instinto, muito por instinto, porque é o que eu digo, nós não tínhamos a parte de pedagogia, todas as metodologias, as didáticas e por aí fora. Não tínhamos nada disso. E eu, claro, socorri-me desse tal meu primo e da mulher que também era professora de português, para perguntar como é que se faz, como é que não se faz, como é que se faz um teste. Sabia lá como é que se fazia um teste! Porque eu tinha a noção que não podia ir buscar aquilo que era do meu tempo, já nessa altura. Quer dizer repetir, não! Porque, entretanto, passaram três anos e houve uma mudança profunda de [19]73 a [19]76, porque foram aqueles dois anos da revolução, a todos os níveis. Mas, quer dizer, a pessoa não tinha teoria nenhuma, aquilo foi prática, pura e simples e pronto. E foi assim que eu fui professora e que é a MINHA profissão, é o que eu GOSTO de fazer – é dar aulas.” (Eva, 3.º CEB e ES)

“Foi muito gratificante. Normalmente, nós chegávamos mais tarde, os mais tardios a serem colocados tínhamos péssimos horários, os piores horários que a escola tinha. Horários péssimos no que diz respeito à ocupação do tempo, era sempre de manhã e de tarde, era sempre assim. Eu estive aqui em Vila Real quase sempre. Eu tive aquelas turmas que eram consideradas turmas, não direi marginais, mas muito difíceis, muito difíceis, os chamados cursos de mecânica, de metalomecânica, de eletricidade, também curso de administração, isto numa escola industrial.” (Joana, 3.º CEB e ES)

Eventuais, provisórios, agregados e efetivos...

“Estive quatro anos seguidos como, aquilo que se chamava na altura, provisória e que hoje é o equivalente, talvez, aos contratados – professores contratados. Por isso concoríamos todos os anos ou pedíamos recondução na escola em que estávamos. A escola, como tinha falta de professores, nós ficávamos por quatro anos. Por isso, deu-se logo ali alguma continuidade, não propriamente às turmas, mas ao trabalho com os colegas e por aí. Quatro anos, porque eu estava no terceiro ano [da faculdade], acabei o quarto e acabei aqui. Depois fiquei um ano sem estudar, mas não concorri nesse ano, por isso fiquei quatro anos como provisória. Fui fazer um ano de estágio para a R.F., depois regresssei ao liceu um ano como agregada.” (Eva, 3.º CEB e ES)

“Eram os chamados miniconcursos. Íamos sendo colocados, tínhamos só vínculo até julho. Depois ficávamos sem trabalho e éramos recolocados. Ou melhor, nós continuávamos a concorrer depois em outubro. Também não nos fazia grande diferença, porque ainda estudávamos e dava jeito para os exames.” (Joana, 3.º CEB e ES)

“Na Escola Secundária C.C.B., aí já podia escolher a escola que quisesse. Naquele tempo havia tanta facilidade...” (Hélder, 3.º CEB e ES)

“Fiquei como professora eventual na [escola] G.O. Depois, em 1975-76, havia aquela lei dos 30 quilómetros, de que quem quisesse efetivar tinha que ir para uma distância mínima de 30 quilómetros dos grandes centros. Concorri e fiquei em Penafiel. Estive em Penafiel só um ano. No ano seguinte, concorri outra vez para a [escola] G. O. e fiquei como efetiva, lá, até me aposentar.” (Ivone, 3.º CEB e ES)

Os professores referem-se também nesta fase à existência de mudanças curriculares e de materiais didáticos.

“Curiosamente, nessa altura, com o 25 de Abril entraram umas disciplinas novas que eram as ciências sociais, as ciências do ambiente. Sobretudo para ciências do ambiente, eu trabalhei bastante nos programas de inclusão para incluir esses temas no ensino público obrigatório, nesses programas e, portanto, para mim foi fascinante, porque, por um lado, tinha participado enquanto estava na faculdade, na elaboração desses programas. Por outro, a aplicá-los junto dos miúdos. Mas apanhei, por um lado, os novos programas. Esses onde também tinha participado e apanhei os programas antigos do quarto ano do liceu, aqueles alunos que eram realmente... que corresponde ao oitavo, mas que já eram muito grandes para o ano em que estavam e, portanto, só asneiras. Mas a minha idade e a minha paciência permitiam-me gerir aquilo de uma maneira... na boa, na boa.” (Caetana, 3.º CEB e ES)

“Aliás, nem havia um manual. Havia cadernos que iam saindo do ministério e iam sendo enviados. Lembro-me, por exemplo, quando era estudante na disciplina de História e chegava um fascículo por semana e a gente ia juntando isso. Para a literatura também, chegavam uns caderninhos. Portanto, não havia um programa bem elaborado nas escolas, não havia reuniões de grupo.” (Hélder, 3.º CEB e ES)

PROFESSORES DO 2.º CICLO

Muitas histórias são semelhantes para os professores do 2.º CEB e do 3.º CEB e ES, uma vez que, muitas vezes, apenas no processo os professores acabavam por se vincular mais a um ou outro ciclo. As semelhanças dizem respeito à facilidade de colocação, a estudarem e trabalharem ao mesmo tempo, assim como ao percurso seguido, com mais ou menos peripécias, até efetivarem na escola onde trabalharam, na maioria dos casos, o resto da vida. No entanto, os professores do 2.º CEB (na altura, recentemente escolaridade obrigatória) apresentam diversas histórias associadas aos lugares recônditos em que eram colocados e consequentes problemas de habitação e transporte, também relacionados com o facto de darem aulas à noite e aos sábados. Em zonas menos recônditas que no 1.º CEB, podiam contar com outros profissionais também deslocados (médicos e outros colegas professores, por exemplo) para conseguirem habitação e transportes.

Muitos decidem por que ciclo de ensino optar, 2.º CEB ou 3.º CEB e ES, em função das colocações, das possibilidades de efetivação e do maior gosto em trabalhar com crianças ou com jovens.

“O primeiro ano, comecei a dar ao 9.º [ano de escolaridade]. Apesar de eu ter habilitação própria para Matemática e Ciências no 2.º ciclo [do ensino básico], não sei por que cargas d’água vim dar aulas [ao 3.º ciclo do ensino básico]. Eu vim aqui para Trancoso, [a escola] ainda funcionava no antigo colégio, que agora é profissional.” (Alda, 2.º CEB)

“Depois, em 1976, 1977, fui colocada na escola em Ovar, em dezembro. No ano seguinte, voltei a ser colocada em Ovar, estive dois anos. Sempre como contratada, no 2.º ciclo [do ensino básico]. Depois, em 1977–1978, fui colocada numa escola em Sever do Vouga e aí fui colocada em Filosofia. E qual é o meu espanto? Até se podia trocar! Eu lembro-me que um colega que estava na direção de Ovar, na altura, me ligou. Eu preferia Ovar, pois podia ir e vir todos os dias. Em Sever do Vouga tinha de ficar lá. Na altura não tinha carro. Eu queria ir, mas tinha sido um engano do Ministério. Era um antigo colégio privado. Na altura, perguntaram-me se eu queria dar aulas de História ao 3.º ciclo, mas eu não tinha habilitação própria, eu tinha habilitação própria para o 2.º ciclo com Filosofia. Eu disse que sim, achei que era giro e gostei muito. Estive dois meses. Entretanto, foi colocada uma professora em História e eu fiquei sem horário. Então estive um ano a ajudar a organizar a biblioteca, porque a escola estava a começar como escola pública e foi isso que eu fiz, nesse ano. No final do ano, ajudei também a fazer horários e por aí fora. Depois, no ano seguinte, fui para Vale de Cambra, em 1979, 1980, também como supranumerária – outra vez um erro do ministério. Aquilo já era na altura uma escola preparatória e colocaram-me lá a Filosofia! Eu cheguei lá e também não tinha horário. Portanto, estive um ano a dar apoios e na biblioteca – que era uma coisa que eu gostava muito. Foram dois anos complicados. Não havia relação com alunos. Em Sever de Vouga, até tinha pouca relação com os professores, porque estava muito tempo na Biblioteca. Depois, fui dois anos para a Régua.” (Sofia, 2.º CEB)

“O ensino obrigatório deixou de ser o 4.º ano de escolaridade e passou a ser o 6.º ano de escolaridade. Abriu a carreira para entrarem os professores todos para o 2.º ciclo [do ensino básico]. Eu entrei nessa vaga. A seguir, uns anos depois, abriu para o 3.º ciclo [do ensino básico]. Eu tenho inclusivamente pós-graduação. Tenho licenciatura e tenho pós-graduação. Portanto, não é por falta de habilitação, foi por inerência do tempo. O ensino obrigatório era o 2.º ciclo, logo era aí que eles investiam na abertura de lugares, portanto, aí eu entrei.” (Iva, 2.º CEB)

“Eu acabei a ficar no 2.º ciclo porque eu fiz o curso à distância. Eu comecei a trabalhar e não deixei de trabalhar e demorei três anos para concluir, incluindo no último ano, a profissionalização, que me concedeu a possibilidade de me tornar professor efetivo. Ali era só contrato e professor efetivo. Efetivei-me nesta escola. Agora já é agrupamento, na altura era a Escola Preparatória de M.” (Joca, 2.º CEB)

Sendo o 2.º CEB escolaridade obrigatória, como se disse antes, as escolas abrem em lugares menos centrais do que acontecia anteriormente. Estes professores eram colocados em lugares distantes e com difíceis condições de acesso, de habitação e de trabalho.

“Portanto estive dois anos no Alentejo... Mas foi muito difícil inicialmente. Primeiro, pela distância, depois, o horário também não foi muito colaborante nesse aspeto, porque dava aulas ao sábado de manhã e tinha a quarta-feira livre, que não dava de todo para vir a casa. Os transportes eram muito exíguos em termos de ligação. Havia uma camioneta para a Praça de Espanha onde eu morava, era bom nesse aspeto, mas só havia uma que saía de manhã ao sábado e voltava ao domingo depois de almoço. Portanto, enquanto não arranjei uma alternativa com uns médicos e umas colegas que lá estavam e que também eram de Lisboa, foi duro. Mas foi durante esse período que eu tive que decidir. E acabei por ficar. Fui parar a uma casa através de uma colega que era minha amiga. Ela foi parar a Trancoso e eu fui parar à terra onde estavam os tios dela e, portanto, os tios acolheram-me. Mas foi muito complicado porque eu só sabia um caminho. Não havia telemóveis, não era? Só sabia o caminho do correio (...). O clima foi muito adverso nesse ano! O inverno foi muito doloroso. Ali é muito duro porque é de extremos, muito quente e muito frio, e eu não estava habituada. Ao fim de semana não se passava nada, não havia uma papelaria, não havia uma pastelaria. Havia ainda as lojas que vendiam um pouco de tudo e, portanto, para mim, foi assim... Olhe, no fundo foi conhecer uma realidade que para mim era totalmente desconhecida. Em termos escolares, foi muito, foi muito bom.” (Constança, 2.º CEB)

Também no 2.º CEB, como se compreende, a maioria dos professores estudava e trabalhava como professor.

“Tive um convite para cobrir a necessidade de dar aulas a uma turma do secundário liceal em Alcains. Eu comecei em Alcains. Eu estava lá com uma madrinha que me apoiou. Os meus pais não tinham, quer dizer, eles

tinham dificuldade em dar formação aos três filhos. Eu tinha uma madrinha que era enfermeira e que se ofereceu para me ajudar. E nessa altura então eu fui para Alcains, fiz o sexto ano lá, depois fiz o liceu em Castelo Branco (...) E comecei, tive uma autorização especial, mas as horas, eu estive a ver aqui no meu registo biográfico, eram poucas, 14, 17, 13, 11, 18. Eu tinha, portanto, apenas um horário, horários incompletos, isto não me conta na totalidade para o tempo de serviço, tempos de serviço completos só a partir de 1983... nessa altura foram anos complicados porque eu insisti em vir às aulas à faculdade e trabalhar. Portanto, eu tinha um estatuto de trabalhadora estudante e nessa altura era possível eu vir às aulas. Tinha aqui alguém que me ajudava, uma amiga da madrinha que me dava o lugar para dormir e eu vinha às aulas quinta, sexta e sábado de manhã, porque havia aulas quinta e sexta e sábado de manhã. Depois não me aguentei no último ano, então tive que ficar o ano inteiro sem trabalhar porque estava a ser muito duro para mim e então terminei a faculdade. Nessa altura, a seguir à faculdade, então concorri.” (Esmeralda, 2.º CEB)

Os alunos que não terminam a escolaridade obrigatória no tempo previsto aumentam também. Surgem as turmas de alunos supletivos.

“Na primeira escola, que foi a M. A. – eu tive com os colegas o distanciamento que já referi – tive um horário que era tarde-noite. Eu tinha 22 anos, portanto, os meus alunos eram mais velhos que eu, todos. Então, o relacionamento foi simples, quer com os muito mais velhos, quer com aqueles que se chamavam supletivos à altura, que eram os miúdos que tinham ultrapassado a idade escolar e que, portanto, queriam terminar o ciclo de ensino, mas já tinham ultrapassado a idade que eu penso que, na altura, eram 14 ou 15 anos, à volta disso – eram os ‘malandros’ da escola. Dei-me muito bem com essas turmas e também com os mais velhos. Os mais velhos tinham uma necessidade absoluta que era de tirar algum ciclo de escolaridade, porque precisavam de subir nos empregos.” (Iva, 2.º CEB)

Era um tempo efetivamente diferente. Joca, mesmo antes de ser colocado por miniconcurso, já trabalhava na escola para onde depois vai lecionar.

“Eu comecei em janeiro, porque não comecei o ano letivo, embora fosse praticamente todos os dias trabalhar com os meus colegas, trabalhar sem dar aulas ainda, porque nesse ano a maior parte dos professores contratados, ou todos os professores contratados através do chamado miniconcurso, nesse ano, só entraram em janeiro. Portanto, eu e muitos outros só entramos em janeiro e os alunos tiveram o primeiro período com falta de professor, como está a acontecer agora também, por aquilo que se sabe, não é?” (Joca, 2.º CEB)

1.º CICLO

Escolha do curso

Nesta fase, como na anterior, o curso do Magistério Primário é, muitas vezes, escolhido por não existirem alternativas na região (adequadas económica ou socialmente, nomeadamente por questões de género), mas também ao facto de muitos cursos nas universidades não abrirem.

“Na altura não havia muitas hipóteses em Évora, mas eu não me lembro de ter pensado noutras idades. Sempre pensei ser professora, não educadora. Na altura já havia educadoras de infância. Eu gostava de aprender as coisas do currículo, as coisas da escola e de brincar a ensinar os outros mais pequeninos quando brincava com eles. Portanto, não me lembro de ter pensado noutras idades sem serem estas idades do primeiro ciclo.” (Irene, 1.º CEB)

Mas o Magistério é escolhido também dado o inebriamento causado pelo 25 de Abril e a vontade de “mudar o mundo”, muitas vezes associada a intervenção ativa em associações sociais e culturais.

“Parava por ali e o C.M. disse-me ‘vai abrir um concurso para o magistério, não queres vir fazer o exame?’ Esta conversa também surge porque estávamos já há bastante tempo à espera que abrisse a faculdade, porque as faculdades não abriam e não tínhamos o que fazer. Foi aí que fiz o exame de admissão do magistério.” (Rómulo, 3.º CEB e ES)

As ideias pedagógicas novas disseminam-se com grande impacto, com destaque para a pedagogia Freireana e as ideias Rogerianas. O país mobiliza-se para se colocar a par nas ideias mais inspiradoras dos anos 1960 e 1970. Como diz Ana Benavente (1990), fez-se em anos o que outros países fizeram em décadas.

Morgana fala-nos da vinda de Paulo Freire a Portugal a convite do GRAAL.

“E depois, ligado aos movimentos católicos e cristãos, a minha mãe levou-me a uma conferência do Paulo Freire cá em Lisboa, porque ele foi convidado pelo GRAAL para as campanhas de alfabetização. Devido ao analfabetismo que havia em Portugal, era quase 50% nalgumas zonas do país, e o GRAAL estava envolvido em campanhas de alfabetização nas zonas centro do país. O GRAAL, justamente, foi o movimento católico cristão que foi fundado pela Maria de Lurdes Pintassilgo, sobretudo de mulheres, mas muito ligado a causas sociais e culturais. E uma das coisas foram estas campanhas de alfabetização no centro do país, e convidaram o Paulo Freire para vir cá a Portugal. Como ele tinha alguma projeção nos movimentos internacionais católicos, da Ação Católica, a Maria de Lurdes Pintassilgo conheceu-o também nesses meios e convidou-o. E então eu fui ouvir. Eu, com 15 anos, a ouvir o Paulo Freire! Fiquei completamente fascinada, fascinada!” (Morgana, 1.º CEB)

Para as professoras do 1.º CEB, a vivência da formação inicial nesta fase é descrita de forma muito positiva e é determinante na sua vinculação à profissão.

“Portanto, fiz o sexto e o sétimo anos e depois entrei para a Escola de Magistério de Lisboa. E li também, nessa altura, a Pedagogia do Oprimido. Portanto, foram coisas que me marcaram absolutamente. Depois, na Escola do Magistério, naquele período pós-revolucionário, era tudo... era muita festa e estava tudo em reorganização. E foi muito giro. Porquê? Porque nós, de facto, os alunos, tomámos em mãos muita coisa. Uma das coisas foi, como os professores não tinham sido colocados, portanto, saíram os professores antigos e entraram novos professores, houve ali três, quatro meses, fomos nós que tomámos em mãos uma coisa que tinha acontecido, que era a reorganização das atividades de contacto, ou seja, atividades na comunidade. E fomos nós que fizemos isso, cada um nos sítios onde vivia, nos seus bairros, e fomos à procura de associações, de escolas onde nós pudéssemos passar uma parte do dia, daqueles dias até termos aulas. Depois claro que eu estive envolvida no movimento associativo lá na Escola do Magistério, na criação da Associação de Estudantes, nas atividades todas da Associação de Estudantes e depois também conheci... Ainda nessa altura houve cá em Portugal, acho eu, não sei se foi em [19]77, se foi em 78, deve ter sido em 78. Sim, 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. E aquela Faculdade que é uma Faculdade, um edifício em termos arquitetónicos do tipo da era industrial, com corredores grandes, cinzentos, largos, naqueles dias ficou completamente transformada. Porque estavam as paredes daqueles corredores forradas com pinturas coletivas, com tapeçarias, com cartazes de projetos e aquilo... eu quero ser professora assim. Porque é que não nos falam na Escola do Magistério? Porque as pessoas não conheciam, não havia formação em pedagogia, nem em sociologia, nem sequer em psicologia. Tinha começado há pouco tempo, antes do 25 de Abril cá em Portugal, portanto, as pessoas não falavam disso. Estavam também a começar a aprender. Então foi assim, um movimento muito interessante.” (Morgana, 1.º CEB)

Os primeiros anos

São diversas as dificuldades que vão encontrar no terreno. No 1.º Ciclo, as colocações eram mais difíceis em quantidade e qualidade do que nos outros ciclos, devido ao acolhimento de deslocados das ex-colónias que aumentou o número de professores, mas também dada a quantidade de escolas isoladas em localidades com poucos acessos, e pelo esforço que famílias e crianças tinham que fazer para chegarem à escola.

“O meu marido, que era [professor] do 1.º ciclo, antes de ser marido, só tinha estado um mês a trabalhar, a substituir uma colega. Não havia aqui lugar a nível do 1.º ciclo. Tinham dito que na Madeira havia muitos lugares e, então, fomos. Casámos e fomos para a Madeira. Foi lá a lua de mel, três anos. Eu fui sem concurso porque os concursos eram independentes. Eu não tinha penalização nenhuma. Lá, eu lembro-me de ir à Secretaria Regional e disseram-me assim: ‘Olha, tem esta vaga, esta e esta’, qualquer coisa assim. Eu disse: ‘Estreito de Câmara de Lobos, que é onde resido.’ O meu marido tinha sido colocado, já lá tínhamos uma casita e foi aí que fiquei.” (Alda, 2.º CEB)

“Naquela altura recebemos 500.000 entre [19]74 e [19]79. Quer dizer que Portugal não estava preparado para receber tanta gente. Não tínhamos estruturas, infraestruturas para receber tanta gente. Portanto, lembro-me que as pensões... estava tudo cheio, as pensões, os hotéis, aquilo tudo, as pessoas eram instaladas. E saiu uma lei na altura em que, por causa de as pessoas virem sem grandes recursos, seriam colocados em primeiro lugar os professores que vinham das ex-colónias e depois é que seriam os nacionais. Portanto, eu terminei o curso em julho e pensava que era colocada a 1 de outubro e não fui por causa disso, mas fui colocada três meses depois.” (Irene, 1.º CEB)

De referir ainda as dificuldades de transporte para ir e voltar da escola e de habitação onde ficar na localidade da escola.

“[Na] primeira escola fiquei lá hospedada e também tive alguma dificuldade em arranjar casa, mas depois lá consegui arranjar uma casa, porque tudo naquela altura estava, Portugal estava muito atrasado naquela altura e, portanto, a nível das construções, a nível de tudo, havia falta de tudo. Mas nessa primeira terra consegui ficar. Na segunda terra, no concelho de Palmela, (...) ainda tentei arranjar, ainda arranjei uma casa, mas era no sopé da montanha, portanto, também não havia casas. (...) portanto, ainda arranjei uma casa, mas depois a casa não tinha condições. Depois arranjei com uma outra colega, mas também as condições eram péssimas e então comecei a ir e vir para Évora todos os dias. Aí também tinha quatro classes. Mas depois arranjei maneira de criarem mais um lugar porque havia condições legais na altura, acho que era o número de alunos, e junto da delegação escolar conseguimos então dividir e eu fiquei com um horário da manhã e a colega que foi colocada, como morava em Setúbal, ficava na parte da tarde, e fiquei depois com duas classes, os primeiros dois meses estive com as quatro classes. No terceiro ano já consegui ficar no distrito de Évora, mas muito longe da habitação. Portanto, tive que comprar um carro para me poder deslocar, porque no Alentejo então, ainda hoje os transportes públicos quase não existem. Naquela altura, então, eram inexistentes e eu estava a 70 quilómetros de casa, aí sim, já no distrito de Évora.” (Irene, 1.º CEB)

Entretanto, a motivação dos pais para a escolaridade dos filhos (educação) era tanta que se envolviam em diversas iniciativas de melhoria das condições de alunos e professores.

“Fiquei colocada na aldeia do Arneiro, concelho de Alenquer, distrito de Lisboa. Numa aldeia muito pequenina que tinha a escola pela primeira vez, portanto, nunca tinha tido uma escola. Os meninos daquela aldeia deslocavam-se para a Marciana, para uma aldeia maior, e tinham que andar dois quilómetros para lá e para cá, pelas estradas ou pelo campo. E era uma estrada com muito movimento, entre Torres Vedras e Alenquer, tinha muito movimento e havia, às vezes, alguns acidentes. O grupo de pais começou a construir uma escola para que os seus filhos pudessem estudar ali. Portanto, eu fui para essa escola que estava inacabada. A escola não estava pronta, não tinha pátio, não estava ainda rebocada da

parte de fora. Tinha ainda algumas paredes em tijolo, não tinha mobília nenhuma, não tinha nada. E eu, quando cheguei para ver a escola, tive uma receção da aldeia muito boa.” (Irene, 1.º CEB)

EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

A formação em Educação de Infância e a rede de jardins de infância públicos estavam a dar os primeiros passos, e apenas em algumas regiões. O trabalho de educadora era muitas vezes desempenhado por quem não tinha qualquer formação, quer em instituições privadas, quer em associações de moradores.

Quando a formação de educadores ganhou mais fôlego, as escolas eram, ainda assim, religiosas ou de acesso restrito.

“Nessa altura, então, fiquei a gostar mais deste lado [Norte] e pensei em tirar o curso de educadora. Quando cheguei cá [vinda de Angola], fiquei sem nada, não tinha nada, não podia concorrer porque não tinha o bendito diploma. Houve uma amiga que estava no Brasil, mas que veio cá e disse: ‘Olha, há uma escola muito porreira de educadores, a Paula Frassinetti, no Porto. Vai lá saber!’. E eu fui lá. Portanto, eu vim em outubro e só no ano a seguir, em junho, é que fui lá então para me inscrever na Paula Frassinetti.” (Rita, EI)

“O primeiro ano era um primeiro ano conjunto com futuros professores do 1.º ciclo. Na altura denominavam-se de primária e foi um ano muito interessante também por causa do próprio diretor do Magistério, que era um homem muito interessante. Nós fizemos saídas para o campo, para a comunidade. Fomos para o Caramulo. Julgo que vem daí também a minha paixão pela comunidade e pelas famílias, depois alimentada, obviamente, por aquilo que fui estudando. E esse tempo foi um tempo de muita participação. Eu lembro-me de nós fazermos decisões cá fora, decidir o que queríamos, o que é que não queríamos. Com calma. Não me lembro de nenhuma complicação, mas lembro-me deste sentido de ouvir os estudantes. No final desse ano, portanto, nós tínhamos este ano comum e depois a reforma estava projetada para quem quisesse ir para o jardim de infância, para a pré, tinha três anos, para quem fosse para o 1.º ciclo, três anos. Mas depois isso abortou (...) e nós depois só tivemos um ano, depois com mais um ano de estágio. Sim, apanhámos esse tempo todo, que foi um tempo muito interessante, de um olhar para a educação, para a comunidade, para a cultura, como fundamental para se trabalhar com as crianças e com as comunidades. E eu aprendi muito. Aprendi muito, depois a seguir também.” (Maria Tiago, EI)

No que diz respeito à rede de escolas, começavam a surgir mais instituições privadas de solidariedade social com valências associadas à educação de infância, nomeadamente nas zonas urbanas.

“Era tudo muito pobre. Os jardins de infância também estavam agora a começar a surgir. Não havia quase nenhuns. (...) Não havia nada. As únicas saídas eram privadas ou eram as IPSS. Aquilo era tudo muito pobre, era

tudo para crianças pobres, não era com fins lucrativos e, portanto, havia muito pouco dinheiro para apetrechar salas. E o que é que era? Olha, a casinha das bonecas, etc., foi toda feita por um cunhado meu – já foi feita para o meu estágio – e levei-a para lá, pois quando lá cheguei a sala não tinha. Era tudo feito por nós, estantes... Havia poucos livros. Nós tínhamos que construir até alguns ficheiros de imagens, com muitas imagens de revistas.” (Rita, EI)

A educação de infância de cariz alternativo, nomeadamente no que diz respeito às próprias conceções de criança e respetivas modalidades de educação, começa a surgir em experiências que se desenvolvem, a maior parte das vezes, em Associações de Moradores (Bairrão & Vasconcelos, 1997).

“Na Associação de Proteção à Infância da Ajuda. É interessante por causa do seguinte, nós fizemos uma série de documentos, na altura, até por causa da questão da legalização das instalações e enviávamos aquilo para a Segurança Social. Qual é o nosso espanto que a Segurança Social depois nos responde a dizer que é um texto muito bem estruturado e que iria servir para a formação dos técnicos da Segurança Social [risos]. Mas isto ao mesmo tempo revela como estas iniciativas, que são um bocado marginais, mas que ao mesmo tempo podem influenciar o centro. Estas coisas são muito importantes porque há que transgredir determinado tipo de coisa para as coisas evoluírem, não é? Portanto, é evidente que isso tem custos muito elevados. Portanto, inclusivamente até na vida pessoal das pessoas, nós temos que nos afirmar. Mas é interessante verificar como é que uma coisa que vem de uma ocupação de umas instalações, que era uma transgressão, não é, e depois, quer dizer, o que produzimos pode servir para a formação da segurança social.” (Joel, EI)

TODOS OS CICLOS: RELAÇÕES ENTRE COLEGAS E POBREZA DAS POPULAÇÕES

Les uns et les autres

Nos tempos que se seguiram ao 25 de Abril, as gerações de professores que se encontravam já nas escolas tinham uma dupla diferença – de idade e de vivência do próprio 25 de Abril. Os professores eram também muitos, pois a necessidade de professores, sobretudo no 2.º CEB e 3.º CEB era grande. As diferenças entre professores na mesma escola resultavam ora em boas relações (por vezes de ajuda) e envolvimento comum ou em desconfianças e afirmações de autoridade (por parte dos mais antigos).

“Eu comecei a trabalhar com 19 anos [risos]. O meu pai teve que me dar a emancipação plena no registo civil [risos]. Alguns eram mais velhos do que eu, outros não, seriam da minha idade.” (Joana, 3.º CEB e ES)

“Eu fui dar aulas para o Liceu N., em Leiria. Foi a minha primeira escola, onde o meu irmão gémeo andava no sétimo ano. Pronto, é uma curiosidade, mas não deixou de ser engraçado...” (Joca, 2.º CEB)

“Eu comecei em miniconcurso, era o que se chamava na altura, em 1979, e fiquei na [escola] M. A., onde tive uma experiência fantástica. Os meus colegas não reconheciam os professores mais novos. Eu sentei-me uma vez num banco, à espera da aula, e aparece uma colega e diz: ‘Esse lugar é meu!’. Eu dei-lhe o lugar, pronto. Portanto, havia uma distância enorme entre as pessoas.” (Iva, 2.º CEB)

“Tive quem me auxiliasse logo no início. Quer dizer, na altura não havia reuniões do conselho de disciplina, nem conselhos nem nada dessas coisas que há agora; mas tive professoras, tive professoras que já estavam na escola, algumas delas até que já tinham sido minhas professoras, que vieram ter comigo e disseram: ‘Rosário, o que tu quiseses.’ E falavam comigo. E eu tentei realmente, pronto, estudava muito, eu estudava muito em casa antes das aulas. Estudava, preparava aquilo... até abrandei um bocadinho – estava a estudar em Coimbra – até abrandei um bocadinho. Eu queria acabar o curso e queria dar aulas. Mas eu gostava do contacto com os miúdos, os miúdos que não eram tão miúdos assim. E consegui. Olhe, consegui melhores notas do que anteriormente. Isso quando uma pessoa quer... e acho que, quer dizer, eu noto que depois a prática ajuda muito.” (Rosário, 2.º CEB)

“No Liceu de Queluz fui muito bem-recebida, até porque tive uma professora minha. Eles trataram-me cinco estrelas. Eu era a primeira a escolher o horário. Eles pediam-me ajuda para tudo, para fazer visitas de estudo para aquilo que eu sabia... mas também me ajudaram muito na escolha do horário e facilitaram-me muito a vida. E não, não tive qualquer... porque estava sempre ‘em casa’ com os alunos, estava nas aulas... estava sempre na boa. Nunca tive problemas e estive à noite também. Mas passou sempre tudo de uma forma pacífica, apesar de toda aquela turbulência eu tinha capacidade de gerir toda essa turbulência e de alinhar com eles muitas vezes a fazer asneiras.” (Caetana, 3.º CEB e ES)

“Eu era assim, eu cheguei ao liceu e apanhei um baque logo porque, em termos de estrutura física, a escola estava diferente. Aquilo tinha um grande jardim à frente, agora tinha um pavilhão gimnodesportivo, um segundo pavilhão, as casotas, como nós dizíamos, uns pré-fabricados, porque, entretanto, tinha sido a explosão do ensino e por isso eu fui colocada no ano em que começou o ensino unificado no 7.º ano. Portanto, já tinha sido no 5.º e no 6.º e eu apanhei o ensino unificado no 7.º ano. Comecei aí, logo. Por isso, aquele *boom* de alunos (...) E começou aí. É claro que foi assim, aqueles primeiros tempos foram... eu nem sei como é que eu me sentia. Acho que nunca consegui definir e perceber realmente o que eu senti, porque era chegar a um conselho executivo – na altura era o conselho executivo – e olhar para um professor que lá estava e ele virar-se e ‘ai que giro! O que está aqui a fazer? Há tanto tempo! Nunca mais nos veio visitar e tal’, como está a perceber tinha sido meu professor, o professor A.M. E eu o mais encavacada possível, o mais envergonhada possível – mas eu nem sei o que era realmente o que eu sentia – com a cartinha na mão [risos]. E depois começo a entrar na sala dos professores com aqueles monstros sagrados, que, para nós, alguns deles eram

monstros sagrados. Os professores. Fui recebida, fomos recebidos, principescamente e ajudaram-nos, e tudo acabou por correr bem.” (Eva, 3.º CEB e ES)

“Quando se deu a revolução, em [19]74, eu ia fazer 20 anos. (...) Portanto, os professores eram contratados e atirados para as feras! Não havia ninguém a fazer uma reunião e a dizer ‘vamos trabalhar isto’. Não! Era cada um por si. Eu por acaso tive a vantagem de que eu comecei em Vila Real, na Escola Secundária S.P., porque estava lá uma professora que tinha sido minha professora no liceu. Conhecia-me muito bem, tinha sido minha professora de Francês, sabia as minhas valências e eu servia-me muitas vezes da experiência dela para dar as minhas aulas. De resto, mais nada (...), não havia absolutamente nada. As pessoas davam as suas aulas e, no fim do período, avaliavam. A mim, nunca ninguém me ensinou a avaliar. Tínhamos que ir avaliando aos poucos. Tive que ir fazendo os testes. Quer dizer, fazia como me faziam a mim na escola (...) Havia as cadernetas, eu ainda guardo essa caderneta do meu primeiro ano, às vezes olho para ela e rio-me! Como é que a gente conseguiu desembaraçar-se no meio daquilo tudo? Era uma caderneta com umas quadrículas muito pequeninas, onde tinha anotações sobre o modo de ser e de estar dos alunos. Portanto, se eles eram participativos ou não, se eram alunos educados ou não, depois tinha outras quadrículas que era para registar em número as classificações das provas que eles faziam. Mas era assim que as coisas iam avançando. (...) Era assim que as coisas eram, assim que as coisas aconteciam. Portanto, não foi fácil para a integração. Depois lembro-me que nessa escola, professores de Francês contratados, éramos sete, jovens, com o 7.º ano. Portanto, professores que tinham verdadeiramente pulso eram só três ou quatro. E nós amparávamo-nos uns aos outros, era assim que íamos fazendo. ‘Olha eu fiz assim ou fiz assado’, ‘nesta turma o aluno fez-me isto, como é que tu farias?’. As nossas reuniões eram mais reuniões depois, fora da escola, do que lá dentro da escola.” (Hélder, 3.º CEB e ES)

Entretanto, persistiam condições sociais graves com impacto nas condições de trabalho das professoras e das famílias. As mulheres tinham apenas um mês de parto e, quando em estágio, nem desse mês podiam usufruir.

“Eu comecei a trabalhar, como sabe, como eu disse, a 1 de abril. E depois fiquei, mas não era efetiva, portanto, era – não sei como é que se diz agora isso, também não é contratada que se diz – provisória, era provisória, na altura acho que se dizia que era provisória. Depois disso, fiz estágio. Fiz estágio. Lá está, a minha C., quando foi da C. – tive uma C. e um M. – quando foi da C. estive um mês de licença de parto. Quando foi do M., como estava no estágio, não cheguei a gozar um mês de licença de parto.” (Rosário, 2.º CEB)

Alguns professores referem-se à existência de problemas de alcoolismo.

“O que foi pior, apanhei turmas com miúdos que, socialmente, tinham graves problemas, inclusivamente de alcoolismo. Tive em turmas miúdos absolutamente alcoolizados, logo de manhã. Crianças de 6.º ano [de

escolaridade]. Faziam distúrbios. De repente, lembravam-se, levantavam-se da cadeira e davam uma série de voltas à sala. Era preciso chamar a atenção com muito jeitinho e compreendê-los. Foi um ano um bocadinho complicado. Aliás, aquela zona, na altura, havia problemas sociais muito graves em aldeias daquela zona por causa do alcoolismo. O alcoolismo era um problema sério. (...) O miúdo era, nitidamente, um miúdo de uma família alcoólica. De manhã ele dizia-me que tomava aguardente com pão e açúcar. Perfeitamente transtornado. Nessa turma havia dois ou três. Desestabilizaram completamente. Era muito difícil lecionar. Esse ano foi um bocadinho complicado.” (Joana, 3.º CEB e ES)

A grande procura da educação que caracteriza este período leva a que novas escolas, também do 3.º CEB e ES, funcionem em casas antigas ou em pré-fabricados.

“Depois, fui para a escola secundária, fomos inaugurar a escola secundária – ali ‘chovia que Deus a dá’. Tínhamos que atravessar um lamaçal, era mesmo lama. (...) Em Vila Pouca. Os carros não iam porque ficavam atascados. De modo que nós levávamos umas botas para sair do carro e chegar à escola. Depois, mudávamos de calçado. A escola ainda não tinha nada, não tinha bufete, não tinha café, nada. Nós levávamos de casa. Eu lembro-me que levei nesse ano seis chávenas de café e pires, aquelas que íamos comprar de pirex castanhas, uma coisa que se usava na altura. Outros levaram um prato, os outros levaram uma cafeteira para comermos alguma coisa a meio da manhã, para nos aquecermos.” (Joana, 3.º CEB e ES)

ANOS 1980

Entre a primeira e a segunda parte da década de 1980, existe claramente uma diferença que se traduz num movimento que parte de uma grande desagregação de experiências e iniciativas para uma maior coerência de todo o quadro (contexto) em que as vidas destes professores se desenrolam – as próprias carreiras se estabilizam ao longo da década, permitindo a diferenciação. Sente-se também, mais que na década anterior (onde a distinção que se impunha dizia respeito ao 2.º CEB e 3.º CEB, por um lado, e ao 1.º CEB por outro e, ainda, à educação de infância por outro), a necessidade de fazer a nossa narrativa em função dos ciclos de ensino, pois as experiências dos professores dos diferentes ciclos são claramente de natureza distinta.

EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

A educação de infância terá nesta a sua década de ouro em termos do desenvolvimento da EI pública, não só ao nível das instituições de formação, mas também da rede de oferta de escolas. Para a maioria das educadoras, a rede pública era atraente em vários aspetos, nomeadamente ao nível da dignidade das condições de trabalho e salários.

“Depois, entretanto, saí dessa instituição (privada). E até foram sacanitas, que nem me pagaram subsídio de férias, nem férias; lá está, meterem o dinheiro ao bolso e eu na altura era uma pata, não é verdade? E nem sequer reclamei. Mas, enfim, passou. (...) Tudo! Tudo às nossas custas, pagávamos tudo, tínhamos de tirar do nosso ordenado. Tanto é que, nos primeiros meses, no primeiro tempo, demorávamos a receber, não é? Se a gente não tivesse um pezinho de meia para pagar essas despesas... Mas depois estive três anos a trabalhar em jardins da Segurança Social. Em [19]79, 80, 81 e 82. Em [19]82 concorri à função pública. Na função pública efetivei logo, fui para longe de casa, claro! Macedo de Cavaleiros, estive dois anos lá. Mogadouro, também uma aldeia de Mogadouro e depois Arouca. Portanto, andei longe, sempre.” (Nena, EI)

“Eu iniciei logo num Jardim Infância de uma IPSS, porque depois de sair de Évora eu vim para Portalegre. Tinha pessoas conhecidas em Portalegre e vim para uma experiência de vida em comunidade, em grupo. Nós éramos oito ou nove pessoas numa casa. E trabalhei de facto numa IPSS. Porque foi aquilo que apareceu mais rapidamente e era mais dentro da cidade e eu tinha outras atividades que queria desenvolver. E de facto dentro da cidade era... Mas ao fim de três anos cansei-me muito dessa experiência. Apesar de ter um jardim de infância muito bom, com condições muito pobres, naquela altura estávamos em [19]82. Era um jardim de infância que já tinha uma tradição, ficava num bairro social. Foi iniciado num contexto, num projeto social, numa barraca construída para apoiar as crianças que viviam nesse bairro, que as mães trabalhavam já em fábricas e depois foi construído, então já em Albergaria, e na altura tinha um berçário, tinha uma sala intermédia e depois tinha uma sala de pré-escolar. A sala de pré-escolar funcionava num espaço que era polivalente, também era a sala de reuniões, se houvesse teatro também era ali, a zona de refeições era no espaço do palco. Portanto, era assim uma sala muito aberta. E foi assim a minha primeira experiência: única educadora no espaço daquele jardim de infância.” (Olga, EI)

Estas educadoras, dadas as necessidades de profissionais da área e pelas suas qualidades, muito rapidamente assumem funções de orientação e coordenação.

“Só ao fim desse ano, [19]82/83, é que iniciou também a escola em Portalegre. E aí é que começaram a aparecer, a fazer o curso [escola pública]. Nessa altura houve um curso de promoção, que era para auxiliares que quisessem ser educadoras, e para aí no segundo ano tive logo estagiárias desse curso. Portanto, a educação de infância era, naquela altura, das instituições particulares. (...) Tive depois um estagiário. Um rapaz que é dos poucos deste país que foi para educador de infância e permanece, ainda! Portanto, ele tinha feito os 2 primeiros anos em Évora e depois veio para Portalegre fazer o estágio. Nessa altura já havia o curso em Portalegre e pintámos a manta durante esse ano! Fizemos ‘n’, ‘n’, ‘n’ coisas! Ele é de uma dinâmica impressionante ainda, e já era nessa altura como estagiário, e fizemos trabalho comunitário, trabalho de animação, fizemos ‘n’ coisas!” (Olga, EI)

“Depois vim embora porque fui desafiada a vir para outra IPSS, no Candal. Estive aí um ano, porque iam-me pagar mais. Na altura precisava, eu tinha uma filha. Mais dois contos por mês era muito para mim. Fui para lá um ano, mas depois o provedor voltou a ir lá falar comigo. Ele queria-me na Misericórdia, mas aí já me trouxe para a coordenação. Fui coordenadora a partir de 1981.” (Rita, EI)

Sempre disponíveis para a construção de uma profissão a fazer-se, abraçam diversos projetos.

“Depois de três anos nesta experiência, que me cansou um bocadinho por causa do contexto, concorri ao Ministério de Educação. Sabia que queria sair dali, e fiquei logo colocada no Jardim de Infância Rural, também daqui do concelho de Portalegre. E aí foi uma experiência interessante. Foi giro. No primeiro dia que cheguei ao jardim de infância eu não sabia nada do que era, dos mapas que tinha que fazer, dos ofícios, desses pormenores todos que nós tínhamos que fazer, porque naquela altura nós já éramos diretoras, nós próprias [risos] e este processo depois, enfim, tem muito que se lhe diga ao longo dos anos. E era um jardim infantil unitário. Funcionava numa dependência da Junta de Freguesia. Nem sequer era um espaço próprio para jardim de infância. E eu cheguei ao jardim de infância, lá perguntei onde é que era, fui à Junta de Freguesia, portanto, era 30 de setembro. E aquilo ficava numa zona (...) aquilo nem sequer era vila. E eu lá estive dentro a ver os papéis que a minha colega tinha antes, o que é que tinha que fazer. Verifiquei tudo o que havia de material e o que é que não havia. E depois fui-me embora. Portanto, saí do jardim de infância, cheguei ao carro e tinha um pneu furado. Tinha o pneu furado! Agarrei no macaco, agora se calhar é mais complicado, mas naquela altura não era muito difícil. Acho que devia ser a primeira vez que eu fazia isso. Mas, pronto, lá fui vendo as coisas e mudei o pneu! Mudei o pneu e vim-me embora. Portanto, havia imensos olhos por ali a verificar o que se passava. Portanto, perceberam logo quem era a nova professora dos pequenos.” (Olga, EI)

Noel foi trabalhar para o Alentejo como educador com consciência das implicações.

“Depois voltei novamente a concorrer e pensei, ‘eu agora para onde for, tenho que ficar pelo menos uns três ou quatro anos’, porque no primeiro ano é novidade, mas depois tem que haver um tempo para estabilizar as coisas e ver de facto o que é que resulta, o que é que não resulta. Bom, e calhou-me a mim ir para Santo Amaro, portanto, no concelho de Sousel. Portanto, isto em [19]85/86. Bom, ir para o Alentejo para cuidar de crianças pequenas, eu sabia que isso era uma violência cultural muito grande, no Alentejo então isso é coisa que cabe às mulheres e não aos homens. E, portanto, eles diziam ou o professor é maluco ou invertido [risos]. Aliás, do primeiro grupo de crianças que tive do jardim de infância, só um é que não era trabalhador agrícola, de 24 pais, porque era guarda republicano, os outros eram todos trabalhadores agrícolas. Depois não, isso modificou-se, essa composição sociológica foi-se modificando ao longo do tempo. Mas nos primeiros anos eram quase todos. Portanto, eu tinha que lá estar até àquela hora, portanto, a partir

das 18h e tal da tarde, para entrevistar as pessoas e ter esse contacto com as pessoas, termos uma conversa. Havia situações ‘entre lá, tem que beber aqui não sei o quê’ [risos], era o informal que é muito interessante. E só depois é que eu fiz então uma reunião de pais. Fiz uma reunião de pais e devolvi-lhes a informação que tinha recolhido e que pôs toda a gente a falar. Está a ver como é que a gente pode sempre estar a inverter essas situações?” (Noel, EI)

Nesta década, iniciou-se um investimento forte na EI de carácter cultural e comunitário, e visando o sucesso de todas as crianças (à semelhança de experiências vividas noutros países). O projeto Alcácer, apoiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, é uma referência.

“Em Alcácer do Sal, foi num projeto de investigação-ação, talvez o primeiro em Portugal, nos anos [19]80. Era um projeto financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian e pela Fundação Bernard Van Leer, que já tinha mais experiência neste tipo de projetos de investigação. Foi quando a Fundação Calouste Gulbenkian se iniciou nessas andanças. E o diretor do projeto foi precisamente o Professor Bártolo Paiva Campos e tive um ano de trabalho com ele, com reuniões semanais, era à segunda feira. Era lá o confessorário [risos] eu ia-lhe dizendo o que é que se ia fazendo no terreno e, portanto, ele ia dando também algumas achegas. E, portanto, tenho boas recordações desse tempo e do professor Bártolo Paiva Campos. Nessa altura, ele era o nosso diretor. (...) As coisas já são diferentes quando eu fui para Alcácer do Sal; na equipa do terreno, era o único homem, portanto, eram duas educadoras e era eu. Aí fui apresentado e não sei quê, mas também era uma situação um bocado diferente. Era uma equipa que vinha de fora e que intervinha, portanto, em vários centros de educação de infância. E aí tinha aquela coisa institucional da Gulbenkian, de ser apresentado: ‘Olha, agora é este senhor que vem cá dar apoio e fazer atividades e não sei que mais’. Bom, aí foi um ano... [difícil], mas foi um ano, ao mesmo tempo, bastante interessante. E foi em [19]83/84. (...) Mas estava a dizer que estive esse ano em Alcácer do Sal, que, para mim, foi muito importante, apesar de ser um ano de imenso trabalho, nós éramos bolseiros, portanto, não tínhamos horário de trabalho. Havia alturas em que trabalhávamos quase 16 horas por dia [risos]. Imagine o que era isso! Havia os encontros de direções, de pessoal, aquilo era uma loucura, mas, ao mesmo tempo, o que é que me permitiu? Permitiu-me fazer um recuo.” (Noel, EI)

Também as autarquias começam a investir com verdadeiro interesse nas condições da educação dos territórios, sobretudo através da EI, onde a sua influência e participação podia ser maior.

“Eu tive sorte porque, na altura, o Presidente da Câmara de Coruche tinha visitado o Jardim de Infância da A. e gostou muito daquela dinâmica de várias valências que, portanto, davam vida no fim de contas, uma vida comunitária dentro da própria instituição. E quando soube que eu estava muito apreensivo em ir para a Amareleja disse ‘então ele que venha para cá, para Coruche, para fazer a coisa’. E aí foi uma experiência diferente, porque não era uma instituição já institucionalizada, era um tipo de

instituição tipo porta aberta, era a Casa da Criança. (...) E por acaso é interessante que eu tinha experiência de trabalho com crianças mais velhas, mas era mais em termos institucionais, porque era presidente da direção da A. (...) do Conselho Pedagógico, havia lá jardim de infância e depois houve também ATL, aquela animação de tempos livres para os miúdos de escola primária. Mas não tinha uma experiência direta de trabalho com crianças. (...) E voltei a reler livros da minha adolescência, nomeadamente o Tom Sawyer e o Robinson Crusoe, que me parece que é muito interessante. E foi aí um ano de requisição de serviço lá em Coruche.” (Noel, EI)

Todas as educadoras se apresentam com uma vontade imensa de afirmar a dimensão educativa da educação de infância, contra a versão assistencialista predominante nas representações da população em geral.

“Lembro-me que lá na Misericórdia havia duas educadoras a trabalhar e outra era auxiliar, aquilo tinha creche e jardim de infância, tinha três salas de jardim e três salas de creche, ninguém fazia planificações, nem sabiam o que era (...) A receção dos pais foi muito boa. Na altura lembro-me que já comecei a tentar que os pais percebessem exatamente qual era a função de jardim de infância e o que é que se passava no jardim de infância. E fiz logo, para aí no segundo ano, um dia aberto em que os pais iam e faziam a experiência de brincar com barro, com massa, com fogo, com pintura, fazer pintura com as crianças dentro do espaço do jardim de infância e explicar muito aos pais qual era a função, porque aquele contexto era muito assistencial e o educativo tinha menos peso. E eu queria realçar mais a função educativa, de autonomia das crianças, do desenvolvimento delas e das experiências educativas nesse aspeto. Lembra-me que eles nunca tinham ido, e os pais nunca tinham percebido, por exemplo, estávamos quase dentro da cidade e eles nunca tinham ido a um museu. E pronto, carreguei-os até ao museu [risos].” (Olga, EI)

“Estive como coordenadora no Jardim [de Infância], a coordenar o trabalho [com as educadoras] e estava sempre em sala com elas, porque eu queria estar. Era eu que dava educação física aos grupos todos, porque ninguém queria dar música, movimento e drama. Isso era comigo. Elas não sabiam. Contar histórias? Era eu. Fazer teatros? Era eu. Eu tinha que dinamizar aquilo. Porque não havia um teatro de sombras, não havia um teatro de fantoches, não havia nada, não havia nada. Aquilo era tudo muito árido, muito brinca na sala, brinca lá fora, brinca na sala, brinca lá fora. Dormiam, também, de tarde. Aqueles meninos também iam para lá muito cedo. Depois eu acabei com o dormitório dos meninos dos cinco anos. Se sentirem que alguma criança está cansada... assim, se não quisessem dormir, iam para outra sala e ficavam lá com a educadora. Escusavam de estar obrigados a estarem deitados.” (Rita, EI)

As dificuldades de colocação ou de efetivação levam, por vezes, a que abracem caminhos imprevistos, nomeadamente na educação especial, por terem mais facilidade de colocação. Uma decisão que logo se transforma em razão e fonte de investimento e dedicação.

“No ano anterior trabalhava no jardim de infância, que era no mesmo edifício da CERCI. Tinha seis salas de jardim de infância. E depois tinha o espaço da CERCI, os ateliês e as oficinas, no mesmo edifício. Era um convento grande. E pronto, o contacto com o outro lado da rua, como nós dizíamos, com os vizinhos, porque o refeitório era em comum, portanto, o espaço do refeitório do Jardim Infância e da CERCI era o mesmo e nasceu essa relação. Por outro lado, para mim, também gostava, porque naquela altura comecei a concorrer na rede pública do Ministério da Educação, ao concurso de efetivos, como se chamava, mas ficávamos muito longe, eu cheguei a ficar em São João da Pesqueira, por exemplo. E juntava-se o útil ao agradável (...) E depois estive na CERCI durante três anos também. E foi uma experiência muito intensa. Foi o contacto com a deficiência. Na altura sabíamos pouco, tínhamos que ler muita coisa, tínhamos que procurar para sabermos o que eram as questões das crianças. Foi muito importante o contacto com os pais, o suporte afetivo, psicológico, o acompanhamento aos pais. Acompanhar as crianças a consultas a Coimbra, sair daqui às 05h00 da manhã com pais, ir à consulta. Pronto... O sofrimento dos pais, as perguntas para que nós também não tínhamos resposta, mas estávamos ao lado deles. Portanto, foi uma experiência muito interessante com colegas do 1.º ciclo.” (Olga, EI)

Olga aproveita, ainda, o início do Projeto Minerva para desenvolver a sua prática no contexto da educação especial.

“Por estes anos também – em [19]88, por aí – começou um projeto da Escola Superior de Educação com o início dos computadores nos jardins de infância, na escola. (...) Tenho referências de [19]88, de ações de formação que começámos a fazer. Portanto, e a CERCI foi convidada para fazer a formação aos educadores e começámos a mexer nos computadores com meninos (...) com problemas. (...) Daí, dois anos depois, a Escola Superior de Educação pediu-me para ir para lá. Portanto, estive um ano a trabalhar também na Escola Superior de Educação, num projeto Minerva, que começou a introdução do trabalho com computadores na educação. (...) Era já uma versão a seguir a uns Amstrad que funcionavam com uma disquete de duas polegadas, de cartão. Eram os a seguir. Eu ainda trabalhei com esses. Era no fundo trabalhar e fazer formação com as educadoras e perceber o que era o MSDos. Havia uma tartaruga que seguia comandos para a direita, para a esquerda e nós tínhamos essa tartaruga e fazíamos mirabolâncias com a tartaruga. No fundo, era a lateralidade. E era a criança a aprender a dar ordens, a planificar as ordens que dava. Pronto, estava lá muita coisa do desenvolvimento. E ainda fizemos ateliês com todas as coisas que havia. Lembro-me que num destes fizemos uma semana em que os meninos vinham a uma sala da ESE e tínhamos desde o retroprojektor a fazer as sombras e os jogos..., portanto o que havia de maquinaria naquela altura, de trabalho com slides, construir slides feitos por eles, o que havia de som, de música... Trabalhávamos estas coisas e depois era a questão da introdução do computador no contexto educativo. (...) e o trabalho com o computador permaneceu sempre no jardim de infância até agora, portanto, vai muitos anos.” (Olga, EI)

1.º CICLO

Os relatos dos professores do 1.º CEB nesta década dizem respeito às condições de trabalho (positivas e negativas) nos seus primeiros anos de carreira (aproximadamente), na maior parte das vezes fazendo substituições. As condições de trabalho são muito más. As escolas são muitas, a maioria pequenas e situam-se em lugares recônditos.

“Só tentando localizar no espaço e no tempo, em 1981 tinha feito o curso do magistério, já com algumas condições de trabalho, já havia umas fotocopiadoras, retroprojetores, etc. Tinha ido a França fazer um intercâmbio na escola de Bordéus. Tinha conhecido outros contextos e fui colocado no dia 12 de outubro numa escola do concelho de Cinfães (...) É uma escola que se chama A., que fica localizada entre Cinfães e Arouca, completamente deserta. Para fazer o trajeto até à escola, eu fazia 01h30, 01h45 a pé, onde não chegavam carros, passavam carros de bois... e para descer eu descia em 25 minutos a pé, só para ver o declive. A diferença de uns tempos em relação... Uma escola em que no ano anterior tinham permitido que no rés-do-chão fosse um curral de cabras e na parte de cima a escola. Foi a minha primeira luta na escola. Foi chegar lá, acabar com aquilo. A escola tinha, eu tinha 12 alunos dos quatro anos. Não tinha cadeiras suficientes para os sentar. Tinha um quadro, um quadro preto e quatro paus de giz. Um mapa já muito velho. E foi assim que eu comecei. Foi um ano muito difícil. Eu subia a serra com água a cair em cima de mim, sem poder abrir um guarda-chuva, porque, se abrisse o guarda-chuva, o guarda-chuva desfazia-se. Em maio, ainda tinha que ser de galochas. Porquê? Porque a água era tanta a correr na serra... Mas fui muito feliz, fui muito bem tratado, as pessoas gostaram muito de mim. Eu gostei muito daquela gente. Era uma aldeia comunitária, os rebanhos eram guardados por uma só pessoa, o rebanho da aldeia toda, os porcos andavam na rua.” (Abel, 1.º CEB)

“No primeiro ano, fiquei colocada numa terrinha chamada Cancela, que era pertinho de Mortágua. Na altura não tinha carro, então ia de comboio. A aldeia onde eu estava era a quatro quilómetros de Mortágua, então eu fazia aqueles quatro quilómetros a pé para chegar à escola e quatro quilómetros a pé para chegar a Mortágua, para vir para casa. (...) A funcionária da escola perguntou: ‘Sabe andar de bicicleta?’. [eu respondi:]: ‘Sei!’. Então, eu fazia o trajeto da escola para a estação de comboio de bicicleta, deixava a bicicleta guardada lá no chefe da estação [de comboios]. Depois voltava [risos].” (Bruna, 1.º CEB)

“Acho que foi o ano completo, sim. Nesse ano ainda acumulei, porque nessa altura já havia falta de professores lá no distrito de Lisboa, então eu dava aulas, de manhã, ali naquela localidade. Era um grupinho pequenino, não havia escola, mas havia um edifício destinado a escola. A escola havia, mas não havia edifício escolar.” (Gaspar, 1.º CEB)

Os professores do 1.º CEB eram, na maioria, mulheres jovens e deslocavam-se em geral para longe, onde, por vezes, tinham apoio da Delegação Escolar.

“E então fomos à delegação escolar, lá em Alcobaça, apresentar-nos, muito atrapalhadas, pois não sabíamos o que iríamos encontrar nem o que íamos fazer. Fomos tomar posse, mas ficamos felizes porque encontrámos um delegado escolar jovem. Um pouco mais velho que nós, se calhar tinha seis ou sete anos a mais do que nós. Que nos aceitou muito bem, que nos explicou tudo o que devíamos fazer, que nos disse ‘sejam bem-vindas, eu estou aqui para ajudar’ (...) que as professoras que estavam na delegação escolar também estavam sempre disponíveis para aquilo que precisássemos. 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, mas íamos já mais felizes porque já conhecíamos alguém, alguém que nos aceitou bem.” (Gabriela, 1.º CEB)

Os transportes e a habitação não eram fáceis. Muitas vezes tinham que levar os filhos, pois ou não tinham salários que permitissem pagar a um infantário ou não havia de todo instituições pré-escolares nos lugares de residência ou nos lugares de ensino. Eram, por isso, por vezes, professores dos filhos. Outras vezes, as famílias que os recebiam em suas casas (por simpatia, mas sobretudo por ausência de alternativas de habitação) eram a sua companhia e conforto.

“Foi um ano bastante difícil, por vários motivos. Um deles porque aqui no distrito as coisas não estavam fáceis, a nível de colocação. Nessa altura havia excesso de professores e poucas vagas, portanto, logo por aí foi difícil. Depois, era a nível familiar: problemas de saúde com um dos meus pais. Nesse ano foi mesmo bastante complicado. Sujeitei-me a concorrer para Lisboa, que era onde havia na altura uma possibilidade de ser colocado. A maior parte dos meus colegas de curso e de turma foram para Lisboa ou foram para Setúbal. Alguns fixaram-se por lá. Nos primeiros anos, eu também fui para Lisboa e eu guardo como recordação, com alguma nostalgia, a primeira turma que tive.” (Gaspar, 1.º CEB)

“A primeira escola que me ficou marcada foi a escola S.O. Eu por acaso tenho tido sorte... concelho de Seia. Não tinha carro, nem os meus pais. Os transportes também não eram muitos. Calhei em Santa Ovaia e fui. Não sabia muito bem onde era, mas lá apanhei o autocarro para Coimbra e desci na paragem. Só que Santa Ovaia não ficava à beira da estrada, então ainda tive que percorrer um bom percurso, cerca de um quilómetro mais ou menos, até encontrar a escola. [Tive] dificuldade em arranjar alojamento, foi muito difícil. Fiquei em Canas de Santa Maria, na casa de uma auxiliar que tinha a casa vaga e deixou-me lá ficar, mas, entretanto, tinha que andar a pé. Começava a trabalhar às 08h30. E então uma outra colega lá me arranjou uma casa, velhota, a cair, estava desabitada, mas lá arranjaram o quarto, sala e a cozinha de forma que eu pudesse ficar com ela. Pronto, fiquei lá.” (Isadora, 1.º CEB)

“Acho que nem autocarro tínhamos, não sei, não sei! Ficamos lá até ao Natal, lá arranjámos casa, uma casa sem grandes condições, mas pronto, com o mínimo. Também um bocadinho desviada da aldeia, mas estava a senhora numa outra casa junto, portanto deixou-nos um pouco mais confortáveis porque não tínhamos medo, ela estava ali. A outra senhora, a dona da casa, vivia numa outra casinha ao lado. Pronto, alugamos a casa para ficarmos.” (Gabriela, 1.º CEB)

“Depois, quando fui colocada, eu tive que vir e a minha mãe veio comigo. Eu chorei o caminho todo. Era uma primeira experiência, a todos os níveis. É o não saber o que vamos encontrar. A primeira colocação que eu tive foi realmente no concelho de Montemor, que é um concelho limítrofe. Eu fiquei numa zona, em termos de transportes, ótima! Passam todos os comboios! Pensei: ‘E agora, como vou fazer?’. Uma das colegas que estava lá colocada indicou-me uma senhora que era solteira, já de idade, mas a senhora não estava nesse dia. [Eu estava com a minha mãe] e ela, coitada, também tinha que ir embora. E o dilema: como é que vai ser? Vou conseguir? Não vou conseguir? Mas, entretanto, ela chegou e eu fiquei em casa da senhora. Ela alugou-me um quatinho. Mas a minha mãe – eu era a menina dela – ‘O que é que vais comer? Não sei o quê...’. Era complicado. Então lá combinamos com a senhora e ela fazia comida. Fazíamos companhia uma à outra. Foi muito bom. Nesse ano, fiquei só a fazer uma substituição de uma licença de maternidade. Fiquei lá quatro meses. Foi uma experiência boa. Fui muito bem acolhida.” (Olívia, 1.º CEB)

“Estive quatro anos numa escola sozinha, já mais perto. Nessa altura já ia e vinha, na outra não, ficava lá com uma colega. Eu também estava numa casa assim de outro senhor. Eu digo muitas vezes, aqueles senhores foram os meus pais. Eu dizia muitas vezes, eu acho que eram pessoas tão, tão nossas amigas, eram como nossos pais. Eles todos os dias à noite nos chamavam do quarto para estarmos com eles na cozinha, para conversarmos com eles, para comermos daquilo que eles tinham lá, podia até nem ser nada de especial, mas gostavam de ter ali a professora ao lado deles e a falar com eles.” (Gisela, 1.º CEB)

Pelas histórias contadas, os inspetores, tal como, por vezes, os delegados escolares, eram mais apoiantes do que avaliadores.

“Depois andei em Aguiar da Beira, estive lá vários anos, foi quando a minha filha nasceu. Estava grávida dela e vinha todos os dias. Deixava o meu filho na Santa Casa da Misericórdia até aos três anos. Depois ficou a minha filha na Santa Casa de Misericórdia e levava o meu filho. Depois, quando a minha filha também já tinha três anos, levava os dois. Agora não se podia fazer isso! Mas naquela altura todas as professoras levavam os filhos com elas, a partir dos três anos, porque a gente não queria estar a pagar uma mensalidade grande no jardim, não é? Pronto, o meu filho atingiu os três anos e eu já estava aqui numa aldeia próxima, foi comigo. A minha filha, o pai ia levá-la à creche e ela ficava a chorar porque não queria, ‘Oh mãe, [não] quero ir para a escola, quero ir contigo’. Mas eu não podia levar os dois. E era muito pequenina, pelo menos enquanto não tivesse os três anitos, porque depois já andava, já falava, já comia. Pronto, aos três anitos comecei a levar o meu filho D. Lembro-me perfeitamente que estava aqui numa aldeia e que ele começou a aprender a ler. Aos

quatro anos, ele já lia bastante bem. Mas ele lia porque estava na escola e ia ouvindo os outros meninos do primeiro. (...) Mais tarde comecei a levar a L. e a ele. (...) Eu tinha os quatro anos, então nestas aldeias a gente tinha os quatro anos, portanto, eram os quatro anos, era muito difícil! Tinha-se os quatro anos e ainda se levavam os filhos que a gente tinha. Às vezes ficavam nas amas, mas a partir dos três anos eu levei-os sempre e a maior parte dos colegas aqui em Trancoso também levava. Mesmo os inspetores chegavam e não ligavam muito a isso, eram os filhos da professora que não tinha onde os deixar.” (Gabriela, 1.º CEB)

As condições de trabalho não eram boas nem para as crianças nem para as professoras e a inspeção sabia disso. Por isso, os inspetores podiam tornar-se lenhadores...

“Mas, portanto, nós íamos em carros, portanto, uma professora levava esta semana o carro, para outra semana levava outra, e fazíamos grupos, e deixávamos toda a gente. E nessa semana eu levava o carro. Então quando lá cheguei, vejo logo o carro do inspetor na porta. Pronto, eu fiz de conta, também ainda não eram 9h00, mas ele ia sempre um quarto de hora antes que era para ver se apanhava as professoras a chegarem tarde. Eu lembro-me tão bem, estava lá o inspetor, o carro parado – um carro verde, lembro-me perfeitamente! – e diziam que ele era assim, nem era má pessoa, mas na pontualidade era muito exigente. Eu cheguei, ele não saiu do carro, eu abri a porta da escola e entrei, e depois veio ele. Depois disse-me que era o inspetor, mas eu já sabia porque já conhecia o carro! Não conhecia o senhor, mas conhecia o carro daquilo que as outras colegas diziam. Então disse ‘sou o inspetor’, e eu apresentei-me e disse ‘Seja bem-vindo, entre!’, o que é que eu havia de fazer? [risos]. Mas, pronto, eu fiz de conta que sim, que estava a contar e que gostei que ele fosse, tudo, mas eu sabia que era assim um bocado... e pronto, ele entrou e como sempre, no inverno, naquela altura, a gente tinha aqueles fogões a lenha, em que tínhamos lá no pátio a lenha partida que a Junta de Freguesia punha lá. E, então, pronto, como fazíamos diariamente, íamos acender o fogão a lenha. A lenha nesse dia era grande demais e não se podia pôr a tampa no fogão, portanto, deitava fumo para a sala e a sala encheu-se de fumo e diz-me ele: ‘Isto não tem jeito nenhum! A Junta de Freguesia tem a obrigação de pôr aqui lenha com as dimensões certas’. Só que a gente ainda era nova no assunto, nem pedia, nem nada. ‘Não pode ser! Não pode ser! Há aqui alguma criança que viva aqui perto da escola?’, ‘Olhe esta menina, a casa dela é aqui mesmo em frente, senhor inspetor’, ‘Diga-lhe a ela que vá lá buscar’ – isto é uma coisa que nunca tinha acontecido na minha vida e nunca mais me aconteceu – ‘que vá lá buscar o malho’. O malho era um machado de rachar lenha bem grande, e eu disse ‘Olha, vai lá e vê se o teu pai tem lá uma machada que te deixe trazer’, e a garota foi lá e ele partiu a lenha! [risos] O inspetor partiu a lenha! Olhe, quando eu contei às minhas colegas o que ele fez, que partiu a lenha... ‘Isto tem de ser, professora, isto não pode ser assim. E a junta tem que pôr aqui lenha com as dimensões certas para que não estejam a apanhar o fumo’. E eu disse, ‘pois, senhor inspetor, isso é verdade, a gente não está cá bem’. Portanto, olhe, ele andou a cortar a lenha. Eles quando iam para as escolas, naquela altura, ficavam normalmente três dias. Pronto, aquele dia partiu a lenha, andou entretido a ver se os vidros estavam partidos, se

as janelas fechavam bem. Acho que ele tinha gosto para essas coisas. Era um homem assim, virado para isso.

No dia seguinte também já lá estava, eu entrei e íamos corrigir os trabalhos de casa. Mas as quatro classes, era muito chato, era muito chato ter as quatro classes! A gente já tinha pensado, 'Bem, eu vou entrar, ponho os do primeiro ano no quadro, trabalho com eles, ao outro ano vou dar uma ficha, ao outro ano vou dizer para estudarem o textinho', tínhamos que ter nas planificações. E no segundo dia ele disse-me 'Então quais são os meninos do primeiro ano?', eu lembro-me que eram seis meninos que eu tinha do primeiro ano, 'Olhe são estes, senhor Inspetor'. E ele disse 'Então eu vou ali com eles trabalhar para o quadro'. Levou-os todos para o quadro e trabalhou com eles. E, claro, ele estaria com um ouvido a ver o que eu estava a fazer e a ouvir o que é que eu estava a dizer e o que estava a fazer com os outros. Mas, pronto, naquela altura até foi uma ajuda para mim e ele era um inspetor que escrevia muito bem, escrevia poemas, fazia livros, e eu sabia disso. E comecei a falar com ele acerca disso. Ele ficou todo babado! 'Mas como é que professora já sabe?', e eu 'Ouvi dizer senhor inspetor, que escreve tão bem, que já tem editado livros'. Então ele, todo contente, começava a tirar papelinhos dos bolsos: 'Olhe, senhora professora, veja, quando eu estou à espera dos professores, tenho um tempinho vago e começo a escrever'." (Gabriela, 1.º CEB)

Por vezes, as professoras, para além de levarem os seus filhos para as suas aulas, ainda tomavam conta de meninos da comunidade cujas avós precisavam de trabalhar no campo.

"E então a senhora perguntou-me se eu o podia deixar ir para a escola também. Porque ela precisava de ir para o campo, precisava de ir às compras. E perguntou se eu o deixava ir. Eu disse: 'Olhe, não pode vir todos os dias, não é? Portanto, não é menino da escola. Mas como também cá tenho o meu filho, deixe-o vir, até brincam ali no pátio, outras vezes dou um desenho para pintarem, pronto'. Porque tinha lá o irmão e a senhora queria muito fazer trabalho do campo e não podia por causa do menino, que tinha quatro anitos como o meu filho. E, portanto, lá estavam eles a fazer um desenho, nisto chega o inspetor. Eu vejo o inspetor, o Inspetor P., também um inspetor que era assim um bocadinho rigoroso... (...). Depois veio lá o inspetor e estavam os outros dois miúdos ali – o meu filho e o outro – a fazerem desenhos. Eu não sabia se ele aceitava isso, mas pronto, estavam! Também não podia pô-los fora. (...) Ele dirigiu-se à escola e quando eu fui abrir a porta – claro, com todo o à vontade 'Senhor inspetor, seja bem-vindo à nossa sala. Apresento-lhe a minha turma, é uma turma assim e assim'. E ele esteve um bocadito e depois disse 'Então e estes meninos?'. E eu: 'Olhe, senhor inspetor, este é meu filho. E este menino de vez em quando' – eram mais as vezes que ia, mas pronto – 'Como tem aqui um mano e os pais estão para a Suíça, de vez em quando, vem'. E ele: 'Muito bem, muito bem, professora! Muito bem, muito bem. Estão a fazer um desenhinho?'. Depois lá perguntou ao D., 'Então o que estás a fazer?' Portanto, não se zangou, não disse nada! Pronto, mas esteve comigo, eles pediam as planificações, tínhamos que ter as planificações anuais, mensais, a semanal e até a diária." (Gabriela, 1.º CEB)

A relação entre o número de crianças e os recursos levou a que os horários normais se tornassem duplos, por vezes sem professor que pudesse ocupar o outro lugar, que, por isso, era acumulado por quem estivesse disponível.

“Depois fui acumular noutra localidade, que era R. F., lá ao fundo da Serra do M. Estava de manhã [num sítio] e de tarde, a partir da uma, ia para R. F. Só se tornou duplo [nessa altura]... Eu tinha horário normal anteriormente, mas depois, como havia falta de professores, [perguntaram] convidaram-me se eu queria acumular, passou-se a fazer horário duplo, nas duas escolas.” (Gaspar, 1.º CEB)

Também no 1.º ciclo, a educação especial em destacamento aparece como escolha relacionada com as possibilidades de efetivação sem deslocações. E, tal como na Educação de Infância, essas possibilidades tornam-se experiências de relevo e inesquecíveis para os professores, parecendo até que a experiência no ensino especial é crucial no desenvolvimento da profissionalidade dessas professoras.

“Entretanto, aparece-me a oportunidade de trabalhar na Educação Especial e fui trabalhar com este grupo no 2.º ciclo. Estive lá três anos e trabalhei com meninos com autismo, meninos com multideficiência, etc., etc., etc. Qual era a minha tarefa? Dar alguns conteúdos para compensar as dificuldades de aprendizagem deles. E uma vez por semana íamos aos viveiros municipais para aprenderem a mudar plantas, a tentar que eles entrassem no mercado de trabalho. Fazíamos visitas a empresas. Dois deles estão a trabalhar na PSA, que era a antiga Citroën, porque eu fui lá fazer uma visita. Tenho dois rapazes que são jardineiros. Uma menina que me desapareceu, que era de etnia cigana e nunca mais soube dela. E um deles é mecânico, um bom mecânico na Visabeira. Meninos com grandes dificuldades de aprendizagem. Depois, fiz especialização na área dos problemas de Comunicação (...) concluímos a especialização já na Escola Superior de Educação.” (João, 1.º CEB)

“Lá aprendi a trabalhar com crianças com grandes, grandes deficiências, mas também tinha turmas de alunos que, porque tinham dificuldades, não tinham qualquer deficiência, mas tinham dificuldades, algumas dificuldades de aprendizagem... A escola era muito restritiva, era muito uma escola de exclusão, os meninos que não conseguiam aprender eram remetidos para estas instituições na altura. Também estava de alguma forma mais desperta para estas questões da aprendizagem, da inclusão, da igualdade de oportunidades, dos direitos das crianças e, portanto, já na altura, em [19]84 e [19]85, com uma turma que eu tive de meninos de primeiro ciclo com alguma deficiência, meninos pequeninos, ainda meninos com 7 anos, 8 anos, 9 anos, estabeleci uma parceria com uma colega que era professora do regular numa das escolas de Évora e fazíamos trabalhos. (...) Na altura, todas as crianças que não se enquadravam naquilo que a escola considerava que era normal, eram excluídos e, portanto, com deficiência ou sem deficiência, eram excluídos. E eu, já na altura e a desenvolver trabalhos deste tipo, sempre me fez muito impressão esta segregação que existia.” (Irene, 1.º CEB)

O isolamento de muitos professores era tão grande que a maior alegria que sentiam era quando se juntavam diversos professores de diferentes localidades, muitas vezes antigos colegas das escolas do Magistério, nas reuniões de conselho escolar.

“Na escola estava sozinha, mas num raio de dois quilómetros, mais ou menos, havia muitos colegas. Era tudo escolinhas pequeninas, mas em que, por sorte, todos [os professores] tinham sido meus colegas de Magistério Primário. Fazíamos as reuniões do Conselho Escolar, na altura chamava-se Reunião de Conselho Escolar, uma vez por mês, todos juntos. Era ótimo, até porque tinha um colega meu, que era muito amigo, era como se fosse meu irmão – já faleceu. [Ele] estava a dois quilómetros de mim e vinha todos os dias tomar o café comigo à escola. Conversávamos muito. Naquela altura, nós trabalhávamos mais do que hoje, trabalhávamos com amor. Nós, se perdêssemos dez minutos do intervalo, logo de repente, recuperávamos mais depressa, trabalhávamos com alegria. Nós gostávamos daquilo que fazíamos.” (Bruna, 1.º CEB)

“Depois, no Natal, os pais dela vieram de França e compraram-lhe um carro. Pronto, a partir daí nós já saíamos muito! Já íamos para a vila, já íamos fazer as nossas compras, já íamos fazer os conselhos escolares. Porque nessa altura a gente fazia os conselhos escolares, lembro-me muito bem, que era numa aldeia em que se juntavam seis ou sete escolas. Uma vez por mês fazíamos ali os conselhos escolares, cada um apresentava as dificuldades e a evolução dos alunos. A partir daí, a partir do Natal, foi muito melhor, porque já tínhamos carro, já podíamos sair mais, pronto, já se tornou tudo mais alegre! Depois a gente veio de férias, portanto, já tínhamos estado com a família e tudo e, depois, já com o carro, já podíamos sair quando quiséssemos. Já foi muito mais fácil. Mas para mim o primeiro período foi muito difícil. Depois habituei-me e pronto. Estivemos assim dois anos. Ao fim destes dois anos, concorreremos cada uma para o seu lado. Ela ficou colocada em Coimbra, não sei onde era, ali perto de Coimbra, e eu fiquei aqui em Moimenta da Beira, já aqui a 40 km de Trancoso.” (Gabriela, 1.º CEB)

“Houve muitos anos – eu passei por muitas escolas – em que eu era professor de lugar único. Aí vivíamos isolados. Gostávamos muito de ter reuniões de conselho docente. Para nós, era uma oportunidade de ver os colegas. Não englobava todos os professores, havia vários professores do centro, mas era uma forma de nos reunirmos. Achávamos interessante e eram proveitosas. Também quando havia uma reunião sindical. Eu acho que os alunos não perdiam muito quando nesses dias havia uma reunião sindical ou uma sessão de formação. Os alunos ficavam em casa, ficavam com os pais. Hoje isso não pode acontecer.” (Gaspar, 1.º CEB)

Os professores sentiam uma elevada autonomia no seu trabalho, sem ninguém lhes pedir contas. Geriam também o dinheiro sem burocracias, guardando faturas e apresentando-as no final do ano. Entretanto, muitas vezes faziam também os papéis das auxiliares e tarefeiros, limpando, varrendo, etc.

“Depois, quase ninguém nos questionava, nem perguntava o que é que se esteve a fazer, como, quando, avaliação... Nós fazíamos uma avaliação

diária, nós sabíamos o que é que os meninos sabiam, o que é que os meninos não sabiam, embora não tivéssemos registo, quase nenhum, da nossa realidade. Hoje em dia isto era impossível.” (Bruna, 1.º CEB)

“Eu lembro-me quando comecei a trabalhar, nós tínhamos pouco dinheiro, mas tínhamos um dinheiro que nos era transferido pela delegação escolar, deveria vir da Câmara e nós geríamos aquele dinheiro como queríamos. No final do ano pegávamos num envelope com faturas e entregávamos.” (Abel, 1.º CEB)

“Nós, antigamente, não tínhamos pessoal auxiliar nas escolas. Éramos nós que tínhamos que fazer praticamente tudo, exceto limpar a escola – ia lá uma tarefaira ao fim de semana. Desde também fazer a contabilidade do gás, comprar o gás, essas coisas todas que tínhamos que fazer. Também geríamos os intervalos. Ninguém me dizia se eu só tinha feito um intervalo de cinco minutos ou se no dia a seguir eu tinha feito [intervalo de] 45 [minutos]. Eu tinha essa autonomia.” (Gaspar, 1.º CEB)

“Eu fui para o concelho de Tabuaço, são uns 70 quilómetros e eu só vinha aos fins de semana. (...) Tinha os quatro anos, éramos nós que pintávamos a escola, ao final da semana. Mas era tão engraçado, era tão bonito, muito mais do que agora que a gente tem auxiliar por tudo quanto é canto – ‘Olhe, venha-me aqui, limpe isto que o menino aqui sujou, o menino aqui vomitou’. Agora é assim, não é? Mas naquela altura a escola era quase a casa deles, era a nossa casa e era tudo. No final da semana éramos nós que pegávamos na vassoura, que limpávamos. Pegávamos na chave e vínhamos embora, na segunda-feira éramos nós outra vez que íamos abrir a sala. Era totalmente diferente dos dias de hoje, totalmente.” (Gisela, 1.º CEB)

Mas nem sempre era assim tanta a liberdade. Vivia-se o tempo da planificação, o que se refletia no trabalho da inspeção.

“Às vezes a gente não fazia tudo, não é? Porque era muita trapalhada, muita escrita, levava muito tempo para aquilo que a gente devia ensinar. Mas ele pediu as planificações e viu que realmente as tinha feito. E ele fez-me assim, ‘Então olhe, deixe-me ver esta planificação’, era do mês anterior, e depois pediu-me um dossier, o caderno diário dos miúdos quando eles estavam a escrever. E foi ver – lembro-me perfeitamente – foi ver se coincidia o que eu tinha posto na planificação com o que realmente tínhamos feito. Olhe, veja bem, este era isso. Não interessava muito a entrada ou saída certa, mas interessava-lhe se realmente nós tínhamos feito aquilo que estava na planificação. E a gente fazia quase sempre. No entanto, era difícil.” (Gabriela, 1.º CEB)

Mas, em geral, os professores nos primeiros cinco anos de serviço ou a fazerem dez anos de serviço, estão a aprender avidamente, sobretudo com as colegas que encontram, sentindo grande satisfação quando se sentem a evoluir com elas e com as suas dinâmicas e iniciativas. Sentem-se atraídas pelo campo das expressões e da arte. Procuram formação por iniciativa própria, pois a formação não era obrigatória.

“Mas tinham pessoas muito dinâmicas e íamos para a rua sensibilizar. Por exemplo, sinais luminosos em frente à escola. Fizemos prospectos à população, para a Câmara. Inclusivamente, fazíamos muitos espetáculos na escola. Foi ótimo. Foi uma escola onde aprendi imenso, apesar de só lá ter estado três anos. Mas aqueles três primeiros anos, que é importante para nós aprendermos as coisas. Na escola da C. eu acho que me acolheram muito bem. Mas isso também porque a própria diretora fazia isso. Eu lembro-me da diretora, era uma escola muito grande e quis fazer uma reunião com as professoras novas para dizer: ‘isto é assim, assim’. Isto em 1982. Elas eram pessoas muito ativas, portanto, nós fomos logo por arrasto. Noutras escolas, nomeadamente nesta – em 1986 – era tudo já pessoas mais velhas. Havia só três novatas. (...) A idade é sempre relativa, mas já com 50 e tal anos. E não punham qualquer impedimento, mas isso às vezes também acontecia. As pessoas olham um bocado assim de lado. Que ideias são estas? Que vêm para aqui fazer? Gosto muito da parte das expressões, da parte de música e de dança. Tenho feito, por mim, formações. No Porto, nos anos 1980, fui fazer aulas intensivas.” (Carmina, 1.º CEB)

“Não, não. Muito humildes também. Havia alguns miúdos com mais dificuldades nessa localidade e eram menos [alunos]. Mas a escola era muito interventiva na comunidade, tinha que participar em todas as festas. Na altura, faziam-se as festas das crianças, de Natal. Havia a associação cultural lá da aldeia que fazia muitas atividades e depois também presenteava os miúdos com muitas coisas. Havia a recompensa para os miúdos e havia um certo intercâmbio entre a escola e a associação.” (Gaspar, 1.º CEB)

Mas nem sempre os professores trabalham com crianças ou com uma turma sua. Por vezes eram colocados no NASE/SASE ou como professores de apoio, por ausência de vagas nas escolas, dados os regressos das ex-colónias.

“Para grande decepção minha, eu fui colocada, naquela altura, como tinha muitos retornados, muitas pessoas das ex-colónias, havia muitos professores e não havia assim tantas colocações. E eu fui colocada numa coisa que se chamava o SASE, o Serviço de Ação Social Escolar, em Almada, numa escola secundária. Foi o meu primeiro trabalho como professora e fiquei um bocado dececionada, mas pronto, a vender senhas, fazia de funcionária e a vender senhas para os almoços, a fazer a contabilidade do dinheiro. (...) No ano a seguir, fui colocada também em Almada, mas já como professora de apoio. E isso foi muito interessante, porque eu gostei muito de fazer isso, porque trabalhava com aquelas crianças que os professores indicavam que precisavam de apoio e precisavam de ajuda. Mas trabalhava na sala de aula, não trabalhava fora da sala de aula.” (Morgana, 1.º CEB)

Ensinar em conjunto, os projetos da Gulbenkian, o projeto Minerva e a educação de adultos eram outras possibilidades de investimento ou colocação para os professores.

“Depois fui ser professora na escola P3 na Q.L., em Moscavide, que era um bairro social que tinha sido construído e tinha essa escola. E também foi interessante. Também era uma população muito misturada com ciganos, crianças de origem africana, outras sem serem, outros lusos, e também gostei muito e trabalhei muito em conjunto com uma colega e fizemos uma experiência, portanto, tínhamos os quatro anos, aquela experiência de uma ficar mais responsável pela área das Ciências, da Matemática, no 1.º ciclo, e a outra da Língua. O Estudo do Meio, trabalhávamos as duas em conjunto. O que nos obrigou a trabalhar em conjunto, foi muito bom, foi interessante, mas também fiz muita reflexão. Aprendi que a separação entre as várias disciplinas não faz muito sentido. (...) Estive destacada nesse grupo e trabalhávamos numa equipa multidisciplinar, a M.A.M., do ISPA, foi das pessoas que fez mais investigação sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, com a A.M.B, que tinha vindo de França e que tinha acabado o seu doutoramento sobre justamente as questões do estudo do meio entre o social e a natureza. E com a I.V.P. da Matemática. E depois ainda com a D.R. também, que era investigadora da Gulbenkian na área da linguística. Portanto, era um grupo privilegiado de pessoas. Tive muita sorte, e eu era a professora da turma, mas ia sempre aferindo com esta equipa, no fundo, ia aferir com esta equipa os episódios, as coisas que iam acontecendo e conversando com elas. Foi uma oportunidade excecional. Portanto, foram três anos. Foi fantástico. (...) Depois foi o projeto Minerva, porque começámos com a introdução dos computadores nas escolas. Ainda na CEFET, neste centro, quando funcionava essa turma, tivemos já um computador. Portanto, começavam-se a dar os primeiros passos e havia os primeiros financiamentos para se comprarem computadores para a escola. E havia uma ligação com o Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e conseguimos ter um computador na sala de aula. (...) Portanto, era aprender a programar uma tartarugazinha que aparecia no ecrã com ordens muito simples, a desenhar, a fazer programas, que se começava por coisas muito simples, mas era uma linguagem que dava para fazer coisas muito complexas. Claro que com as crianças pequenas e connosco a aprender porque era esta a ideia de que estávamos todos a aprender como é que se fazia. E isso foi muito interessante. (...) Mas eu sempre com esta coisa de que se era uma coisa que era boa para um, devia ser bom para todos. Todos deviam ter acesso a esta ideia, da democratização dos meios e dos recursos. E foi nesse sentido, depois também, que fui convidada para ir trabalhar justamente como professora destacada no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, neste início da utilização dos computadores nas escolas no Projeto Minerva.” (Morgana, 1.º CEB)

“Portanto, eu depois regressei, vinculado ao distrito da Guarda. Também não havia vagas. Íamos concorrendo para tudo o que apareceu ao ponto de chegar a ir para os adultos, também apareceu a hipótese de ir para os adultos. Fiz formação especial de adultos. Estive, salvo erro, um ano no terreno, dois anos como coordenador e depois também me cansei. Não sou homem de estar em escritórios fechado. E cansei também. E depois andei por montes de escolas, muitas escolas, muitas escolas.” (Zacarias, 1.º CEB)

Alguns referem-se à imagem menor que os professores de outros setores de ensino tinham do professor do 1.º CEB.

“Fiquei dois anos a trabalhar no Ministério da Educação, na Direção-Geral de Exames do Ministério da Educação. E aí nesse cargo era funcionária administrativa. Da comissão de exames. Estive dois anos, dos quais não gostei nada, porque, apesar de me ter safado do Algarve, naquela altura, no Ministério da Educação, os professores do 1.º ciclo não faziam nada. Quase que se partia do princípio que os professores do 1.º ciclo eram incapazes, não podiam fazer nada. E as doutoras – que eram as professoras do 2.º e 3.º ciclos – eram secretárias do chefe de repartição, tinham assim esses cargos. E as professoras do 1.º ciclo não, só eu não tinha nada que fazer, não tinha quase trabalho nenhum, era dar a entrada de processos, mas eu dava entrada de processos durante uma hora e estava tudo feito. Ficava sem trabalho. Não só tinha pouco trabalho, como depois era chamada para trabalhar só quando era preciso meter envelopes em circulares para mandar para o país inteiro. Então, aí, nós éramos chamadas para ajudar, as tarefas e, portanto, foi um trabalho completamente desinteressante. A única coisa que aprendi foi a escrever à máquina, que era daquelas máquinas eletrónicas que apareceram naquela altura, antes dos computadores. E eu aprendi. Isso foi bom para depois estar habituada ao teclado dos computadores.” (Roberta, 1.º CEB)

2.º CICLO

Tal como no final da década de 1970, a distribuição dos professores de disciplina pelo 2.º CEB ou pelo 3.º CEB e ES obedeceu, a maior parte das vezes, a duas razões: estabilização e efetivação mais rápida, ora num, ora noutro nível de ensino, e ao gosto em trabalhar com alunos mais novos ou mais velhos.

“Olhe, acabou por ser uma escolha e acabou por não ser. Acabou por ser porque eu concorri aos dois grupos e depois percebi que havia mais vagas no 2.º ciclo e então fiquei mais próximo de casa, porque, entretanto, já estava casada e, entretanto, nasceu o filho. E depois, ao fim de uns cinco anos, houve uma mudança radical a esse nível. Claro que depois arrependi-me um pouco, mas hoje olho para trás e se calhar acho que, pronto, as coisas não acontecem por acaso e se calhar tinha que ser. Fiquei, fiz o estágio no 2.º ciclo e fiquei.” (Constança, 2.º CEB)

As professoras mães, tal como acontecia noutros ciclos de ensino, têm dificuldade em conciliar os horários dos infantários e os horários da escola.

“No ano seguinte já fui para a escola da M., estava um bocadinho mais perto de casa; na escola da V., foi o primeiro ano, a única vez que fiz um pedido à equipa de horários, porque tinha um filho pequenino e as aulas começavam às 08h30 e o infantário abre às 8h. Pronto. E eu pedi para não ter a hora das 08h30, porque as estradas, como era antigamente, demorava quase 40 minutos até Vieira e eu não iria conseguir deixar a criança com seis ou sete meses e estar à hora na porta na escola.” (Quitéria, 2.º CEB)

Há uma referência forte à autonomia de que as escolas gozavam para tomar iniciativas que respondessem à população escolar. Alguns sentem-se realizados a trabalhar em escolas difíceis.

“A seguir fui para uma das escolas de que eu mais gostei, ficava na Damaia, onde estive a fazer outra substituição. Nessa [escola], eles gostaram tanto de mim que, mesmo depois da professora voltar, puseram-me a fazer trezentas mil coisas na escola e mantiveram-me na escola até ao final do ano letivo – havia realmente autonomia. Foi uma escola de referência para mim porque era uma escola com crianças com histórias de vida difíceis, da Cova da Moura. Os professores que lá estavam eram professores muito, muito particulares.” (Carmo, 2.º CEB)

Desenvolvem-se as instituições universitárias privadas e os institutos politécnicos e, concomitantemente, a profissionalização em exercício, que todos os professores referem como tendo tido grande qualidade e terem aprendido nela, efetivamente, a ser professores – embora também falem do esforço e da exigência, sobretudo para quem estagiava em diferentes disciplinas.

“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. Era horrível, porque nós tínhamos três áreas. Era a área turma, que era das aulas. A área da escola, que era onde fazíamos atividades. A área do sistema educativo, onde estudávamos as teorias todas do sistema educativo e tínhamos de fazer trabalhos. Era muito cansativo. Fiz estágio a Português, portanto, de 5.º ano [de escolaridade]. Fiz [estágio] de Estudos Sociais, também de 5.º ano [de escolaridade]. Depois, 6.º ano [de escolaridade] de Português e de História. Depois, tínhamos um OP, que era um orientador pedagógico que vinha de fora, o nosso delegado de estágio, que era da escola, e os colegas. Lembro-me que numa aula, foi numa aula de História, eu cheguei a ter mais de dez pessoas, além dos alunos, a assistir-me. A primeira e a segunda custaram-me muito, depois já nem me lembrava que estavam lá. Era muita gente. Havia escolas que chegavam a ter 40 [estagiários], dependendo do tamanho da escola (...). No meu tempo ninguém tinha preparação para o ensino, tínhamos que fazer o tal estágio, que era o estágio pedagógico (...) no ano em que eu acabei o estágio, eu lembro-me que foi dia 24 de junho de 1984, saiu a nossa nota e o despacho em que o meu curso de Filosofia e Engenharia deixavam de ter habilitação própria para o 2.º ciclo. Ora, eu como já tinha feito estágio, não havia problema. Nessa altura, o ano em que se acabava o estágio ou o ano seguinte eram os únicos anos em que nós ficávamos na primeira escola para que concorriamos. Portanto, em toda a minha vida, nos meus 44 anos, foi o único ano em que eu fiquei em Matosinhos, onde dei Português, História e Estudos Sociais.” (Sofia, 2.º CEB)

“O estágio foi super trabalhoso, até porque eu tinha dois filhos muito pequeninos, tive dois filhos no mesmo ano, não morava em Viana, morava a seis quilómetros de Viana, não tinha carro nem carta, portanto, andava de comboio.” (Maria Luís, 2.º CEB)

Todas as professoras se referem com entusiasmo às iniciativas inovadoras que desenvolveram no âmbito do estágio.

“Fiz lá estágio e fiz coisas muito giras. Adorei. Fizemos uma análise dos jogos tradicionais da altura em que se jogavam – parece que foi no século passado. Inquiri os pais, os putos, desenhámos canos pela escola toda, caracterizamos os jogos, fotografámos os miúdos a jogar, muitas coisas.” (Carmo, 2.º CEB)

Alguns apanham já o início da profissionalização em serviço realizada através da Universidade Aberta.

“Como professora estive no Marrazes, na secundária, durante dois anos. Foi quando eu achei que secundária era melhor não, depois fui para a D. D. durante três anos e depois fui para a escola de V. L., eu efetivei e onde fiz o estágio pela Universidade Aberta. Também apanhei o primeiro ano de estágio pela Universidade Aberta, que não correu lá muito bem, prolongou-se para o ano seguinte. (...) Os *timings* é que não correram bem. Ou seja, a Universidade Aberta teve de fazer a filmagem das aulas que foram transmitidas pela televisão. As aulas eram pela televisão, não havia internet, não havia nada destas coisas de agora. E então as aulas tiveram de ser gravadas. Teve de haver a gravação de todas as aulas da televisão e tudo isso atrasou. Ou seja, nós deveríamos ter começado o estágio em setembro e acho que começamos lá para maio, junho, por volta dessa altura. E depois meteram-se as férias e fui acabar o estágio já na escola da M. e tive de estar a fazer os exames [da Universidade Aberta] e a dar aulas ao mesmo tempo (...). Não correu bem nesse aspeto, não estou a dizer em termos de aulas. Mas não correu muito bem em termos de *timing*, porque deveria ter sido feito no ano em que eu estive na V., foi [19]89/90, e eu acabei por acabar em janeiro [19]91. E tive de estar a dar aulas e a fazer exames em simultâneo, que é muito mais duro, não?” (Quitéria, 2.º CEB)

É também a altura em que os professores começam a fazer intencionalmente estudos para conseguirem melhores condições de emprego ou para se sentirem mais realizados.

“Eu fiz a licenciatura em Viana na Escola Superior e depois vim para o Porto. Com tudo o que tinha feito em Viana, eu ainda vim fazer um *upgrade* no Porto, na Universidade Aberta. Estudava e era mãe de duas crianças, jovens. E isso deu-me mais categoria profissional para que eu pudesse subir de escalão e ganhar mais, que precisava na altura, estava sozinha com dois filhos, e já fiz isso aqui no Porto. Tinha que estudar muito, estudava à noite e ao fim de semana, e fui fazendo exames.” (Maria Luís, 2.º CEB)

“Também foi nesta fase, por aqui, em que eu era mais pobrezinha. Não tinha dinheiro. Fiquei sem casa – não queria viver com os meus ex-sogros. Foi assim que eu entrei para o mestrado no ano letivo de 1985–86. Eu não tinha condições nenhuma, não tinha carro, não tinha casa, estava completamente desgraçada. Comecei a perceber que não estava a conseguir fazer aquilo – apesar de que para mim era fácil. Pensei que não

ia continuar, que tinha era de dar aulas e depois tentar de novo. Mas entrei. Eles deram-me logo entrada automática no mestrado – era em Ciências da Educação – e fui a primeira pessoa a acabar o mestrado. Esse foi o meu segundo mestrado.” (Carmo, 2.º CEB)

“Foi também um ano em que começou um novo estágio de professores, já com a Escola Superior de Educação, em Vila Real, e também da Escola Superior de Educação do Porto. Havia dois tipos de estágio. [Um] para professores com um tanto tempo de serviço. [Outro] para aqueles que tinham mais de 15 anos de serviço. Na altura, tínhamos gente de Lisboa, do Alentejo e depois de zonas ali à volta.” (Rosário, 2.º CEB)

O que mais se destaca nos relatos do 2.º CEB são as novas condições de trabalho num ciclo de ensino mais massificado/democratizado. As professoras são colocadas em escolas nem sempre com boas instalações, e entre a cidade e o campo. Esta hibridez faz-se também sentir na população escolar. Nas regiões com menor acesso aos liceus, as crianças frequentavam colégios privados, o que, com a abertura do ciclo preparatório obrigatório, deixou de acontecer.

“Aliás, um professor tem que se ir adaptando e esse foi o primeiro embate que eu tive. Não só a realidade das crianças. Nós tínhamos crianças que dormiam muito pouco e vinham de Beja, eram 70 quilómetros para lá, 70 quilómetros para cá, para o liceu de Beja, era muito complicado! E alguns dormiam no caminho, trabalhos de casa não conseguiam fazer, são realidades diferentes. E depois tínhamos os meninos da cidade que tinham tudo e que às vezes também não faziam. Mas era diferente. Era um ambiente, uma realidade completamente diferente. As crianças mais agitadas, algumas delas, mas a linguagem, eu depois tive que me adaptar mesmo quando mudei para o 2.º ciclo e foi o maior desafio para mim. Foi o que eu senti como um grande desafio. E demorou ali o mês de janeiro, fevereiro. Pronto, depois a pessoa adapta-se.” (Constança, 2.º CEB)

“Foi uma experiência muito interessante. Eu tinha uma turma [em que os alunos] saíam de casa às 05h00 – em Carracedo neva o ano inteiro. Lembro-me de neve quase até aos joelhos. Nós íamos todos vestidos, era um sítio extremamente frio. Nós tínhamos alunos que vinham de aldeias, no meio da serra, que saíam às 05h00 de casa com aquelas candeias. Na altura, arranjam uma carrinha do Ministério da Agricultura que os trazia até à estrada, onde depois apanhavam a camioneta para ir [para a escola]. Eles chegavam muito cedo, por volta das 07h00 da manhã. Havia um café em frente à escola, que era o café de um senhor que tinha vindo de Angola. Ele vivia por cima do café. Quando ele sentia que a camioneta estava a chegar, ele abria a porta do café para entrarem e estarem ali quentinhos – tinha uma salamandra. A escola abria, normalmente, às 07h30. Havia miúdos que a primeira vez que tinham visto televisão foi quando fizeram a quarta classe. Isto em 1985. Só nessa altura é que começou a haver, nas aldeias daquela zona, eletrificação. Muitos eram filhos de pastores. Dormiam no meio dos animais para se aquecerem. Eu que achava que os rebanhos [eram] uma coisa lindíssima, até me meter no meio deles [e perceber] que cheiram tão mal!!! E os miúdos refletiam também esse odor. A maioria deles tinha uma sede enorme de aprender e tudo era novidade.” (Sofia, 2.º CEB)

“Concorri ao ensino, mas nessa altura fui colocada... éramos colocadas em cascos de rolha. Ora, nessa altura não compensava ir trabalhar onde eu fui colocada, porque era longíssimo e não havia transportes públicos. Por não ter a formação completa e a ganhar muito pouco ia gastar tudo no alojamento e nos transportes. Portanto, decidi não ir esse ano e tive uma penalização de dois anos. Só pude voltar a concorrer dois anos mais tarde, daí eu começar aos 26 anos. Concorri e fui colocada em Viana do Castelo a dar a disciplina, na altura, dava EV.” (Maria Luís, 2.º CEB)

“Eu andei a pesquisar as minhas papeladas! Porque eu comecei como professora, foi em miniconcurso, pronto, aceitei um horário de 13h em outubro, foi quando fui colocada. Fiquei na escola de M. – que foi a minha primeira escola e foi a escola onde eu terminei também – e depois completaram-me o horário em novembro e fiquei com 23 horas. Pronto, fiquei com o horário completo, por isso foi uma boa aposta. Treze horas perto de casa ou 20 horas e tal longe de casa, há quase 50 anos atrás, que as estradas eram horrorosas! Pronto, tive sorte (...) no segundo ano, fui dar aulas na Secundária de V.N. Adorei e tive aulas noturnas, todas as aulas noturnas. Gostei, apesar de ter sido muito duro, porque vir de Vila Nova de Ourém para Leiria às 21h00 não é fácil. Não era fácil, não é fácil agora, mas há 40 anos ainda era muito pior, porque as estradas eram horrorosas. Pronto. E a escola acabava às 17h e depois as aulas à noite só começavam às 19h, por isso... Quer dizer, tinha ali duas horas de intervalo, três vezes por semana. Pronto, isto durante um ano inteiro. Foi assim um bocadinho duro, pronto.” (Quitéria, 2.º CEB)

Por vezes, a escola onde eram colocadas (ainda) não existia.

“Eu disse ‘O que é que se passa?’, e disseram ‘A colega foi colocada realmente, mas a escola não existe ainda. Portanto, vocês vão ficar aqui e estamos à espera de ordens da Direção-Geral’. Então começámos a ir para ali no início de setembro, as aulas só começavam em outubro, na altura, e começámos a fazer trabalhos, constituir as turmas, fazer aquelas coisas e ver as planificações. E quando vou à escola e vejo que só tinha o cimento da base do edifício administrativo, fiquei muito preocupada, mas depois rapidamente nos acalmaram: ‘Vocês com certeza vão dar aulas é num anexo da DP’. Então esse ano demos aulas num prédio, foi muito engraçado, aqui na estrada de Benfica, que eu agora passo lá quase todos os dias. Um prédio mesmo, que depois ficou a servir de apoio à Direção-Geral para os concursos e depois para a inspeção. E agora é um lar de terceira idade, porque foi vendido, entretanto.” (Constança, 2.º CEB)

Em geral, as escolas funcionavam em edifícios com más condições, os alunos apresentavam muitas dificuldades, mas o ambiente entre os professores era excelente.

“Daí, fui colocada na Baixa da Banheira, onde estive nove anos [1980–89]. Quando fui procurar onde é que era a escola – eu nem conhecia a Baixa da Banheira – encontrei uma senhora que me disse: ‘Olhe, a escola é ali no meio do pinhal, mas a senhora é professora?’. ‘Eu sou’ [respondi]. ‘Ai, que bom! Ainda bem que vamos ter professores’. Bom, a escola ficava, efetivamente, num sítio difícil. Nessa escola eu fiz de tudo. Encontrei um

grupo de professores excepcional, muito mais velhos que eu, mas que trabalhavam connosco em equipa. Portanto, eu trabalhava de manhã, trabalhei quase sempre de manhã, acabávamos às 13h30, íamos almoçar e ficávamos a tarde a planear as nossas aulas. Fantástico. Portanto. Eram professores por gosto também e eu aprendi imenso com eles, imenso, imenso. Aí tive a experiência de gestão. Era uma escola em que os professores ainda bebiam aguardente no bar da escola, de manhã, para aquecerem – a escola desconfortável ao máximo – porque hoje é uma escola nova, mas, na altura, era em madeira. Foi essa escola que eu, depois, acabei por gerir. Depois, abriu a escola nova, eu passei para a escola nova – fui por minha opção – e foi lá que iniciei o estágio pedagógico. Portanto, nove anos depois, como eu lhe disse, reiniciei o estágio pedagógico e fi-lo nessa escola, durante dois anos, profissionalização em serviço, durante dois anos, aulas assistidas, tudo a que se tem direito. Gostei e aprendi. Tínhamos alunos que tinham frio, fome, tudo menos vontade de aprender, porque lhes faltava o básico. Na altura, realmente os professores eram muito unidos, muito unidos, ao contrário de hoje. Nós levávamos comida para a escola, pacotes de leite e outras coisas assim para distribuir aos alunos. A escola também dava o que podia. Foi uma experiência de solidariedade muito gratificante. Olhe, no meu segundo ano de serviço, foi o meu ano de maiores episódios. Eu tinha um grupo de trabalho com professores com outra experiência que não tinha nada a ver com a minha, que eu era uma novata. Aprendi muito com eles. Nós aprendemos uns com os outros. Ficamos com a turma de supletivos de dia. Eram miúdos, repetentes, repetentes, repetentes, com muitos problemas. Na verdade, nós ajustamos aquelas planificações, aqueles temas a trabalhar, tudo de acordo com os interesses deles.” (Iva, 2.º CEB)

“Tendo dado aulas em Alcains, a maior parte das crianças que iam para o seminário eram crianças provenientes do meio rural, os pais escolhiam o seminário não porque aquelas crianças tivessem propensão para um dia virem a ser sacerdotes, mas porque elas precisavam de escolarização e não havia, num meio pequeno rural onde viviam, uma escola perto. Essas crianças tinham lacunas ao nível dos estímulos, da aprendizagem, portanto, da abordagem dos livros e do vocabulário, muito. E até das expectativas. O que é que eu vou ser quando for grande? Se calhar vou ser, como o meu pai, agricultor, criar gado, tratar da floresta, porque era o meio de onde eles vinham. Depois, num meio como Alcains, que era uma pequena vila, as crianças eram cordatas, as expectativas também não eram as melhores, mas eu também andei em Alcains, e eu tenho aqui o meu registo biográfico para não falhar, em [19]83 e 84. Eles queriam, a maior parte não pensava em seguir para a faculdade, queriam ter um 9.º ano. Às vezes até queriam fazer só o 1.º e o 2.º anos, na altura chamava-se ciclo preparatório. E depois, se fosse necessário, iam para Castelo Branco continuar.” (Esmeralda, 2.º CEB)

“O ambiente em si, no geral, eu acho que depois de [19]75... nós encontrávamo-nos para festas entre os professores. Até tinha aqui umas fotografias, não sei se interessa...” (Rosário, 2.º CEB)

“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, aterrorizada. Eu chegava à escola, as minhas colegas mais velhas do que eu, deviam ter 50, foram amorosas e foram-me dando dicas, dicas de quem tem muita experiência, supervaliosas. E eu consegui, não me aterrorizei, nunca mostrei aos meus alunos medo. Consegui vencer esse ano de uma forma... tive episódios menos agradáveis e menos agradáveis mesmo, mas fui sempre conseguindo superar essas situações. O primeiro ano de ensino foi um choque para mim, porque eu vi que não ia ter sempre aquelas turminhas maravilhosas como eram as outras, de meninos de 9, 10, 11 anos.” (Maria Luís, 2.º CEB)

As colocações podiam ser muito difíceis, sobretudo para os professores das zonas com menos vagas. Na maioria das escolas que não eram dos centros urbanos, como já anunciamos antes, os professores eram muito jovens. Também por isso, as escolas foram lugares de criação de grandes amizades e também de grande dedicação ao ensino e à inovação.

“Eu fui começando sem ter a formação suficiente para ser professora. Mas aos bocadinhos eu fui estudando e consegui acabar uma licenciatura. E eu sempre gostei muito de ensinar. 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. E eu já tinha feito um curso de artes na [Escola] Soares dos Reis. E foi com esse curso de artes que comecei a concorrer ao ensino.” (Maria Luís, 2.º CEB)

“Pois, porque aquilo é uma zona de interior em que as ligações eram muito más, na altura. Agora, com as estradas que foram feitas, há mais ligações, quer de expressos – eu uma vez tentei ir de comboio e foi, esqueça! Porque fui daqui para o Barreiro, portanto, uma coisa horrível – portanto, não havia grandes ligações. Era mau! Havia muitos colegas a fazer o estágio, que era tudo gente do Porto, tudo gente do Porto e arredores para cima e alguns de Braga. Portanto, estávamos todos, mais ou menos, na mesma situação. A maioria era de fora, eram muito poucos os de dentro, ali naquela escola. Depois havia uma outra escola que tinha mais alguns professores efetivos da casa, mas também tinha muitos professores contratados de fora. Na altura não eram contratados, davam outro nome, já nem sequer me lembro das designações, porque isto já são muitos anos e as designações foram mudando. Mas, portanto, não eram professores de quadro.” (Constança, 2.º CEB)

Também ao nível das escolas urbanas, o ciclo preparatório é um lugar em que se encontram os antigos e os novos professores, não só em idade, mas também em conceções de trabalho e autoridade.

“Depois, fui dois anos para a Régua, em 1981–1982. Gostei muito. Gostei muito de lá estar – não vou falar em nomes de escolas. Na altura foi a primeira vez que apareceu ali muita gente de fora. Isto porque na Régua já havia professores do quadro, na altura chamados efetivos. Era muito

engraçado pelas diferenças que havia de tratamento. Havia os ‘professores’, as professoras que eram os de lá, de quadro. Depois, havia a ‘Susana’, a ‘Teresa’, e não sei o quê, que eram os que tinham vindo de fora. Havia aqueles que nem sequer entravam na sala dos professores, que eram os colegas de trabalhos manuais, de educação física. Eu não percebia por quê. (...) Inclusive, na altura do Liceu [onde trabalhei pela primeira vez], foi a altura das grandes assembleias de professores. Chamavam-se as RGP, as Reuniões Gerais de Professores, num anfiteatro com lugares marcados!!! Em baixo, ficavam os professores efetivos e aquilo ia subindo, subindo até aos andares de cima, onde estavam pessoas como eu, que tinham ido fazer substituições e os tais professores [de trabalhos manuais, de educação física]. Aliás, eu nos primeiros dias nem entrava na sala [dos professores], porque a primeira pessoa que eu encontrei à porta da sala dos professores tinha sido minha professora no G.O. [risos]” (Sofia, 2.º CEB)

“Portanto, havia alguns velhotes que tinham lá uma – como nós dizemos, agora sou eu a velhota – tinham lá uma camilha e houve um episódio muito interessante que, no primeiro dia, quando lá cheguei, não fazia a mínima ideia e entrei na sala dos professores e havia um pequeno bar para os professores. Cheguei bastante antes da hora, expectante com tudo o que me iria acontecer, e sentei-me lá numa camilha que não era suposto, mas eu não fazia a mínima ideia! E então apareceram uns colegas mais novos logo a seguir e quando tocou para a saída disseram-me ‘Olha, tu és nova?’, e eu ‘Sou, cheguei hoje’, lá me apresentei e tal, ‘Olha, mas não te sentes aí’, e eu ‘Porquê?’, ‘Essa camilha é dos mais velhos’. E eu vim a perceber porquê, porque tinha uma braseira por baixo, que a empregada começou a pôr lá – velhos hábitos que agora já não existem, não é, estas mordomias – os lanches que as pessoas tinham encomendado... e de facto era o chazinho, era tudo pessoas que de facto eram as mais velhas da casa, duas delas eram umas freiras e, portanto, rapidamente percebi o meu lugar. Eu fiquei lá muitas vezes, porque tive sempre essa postura de me tentar integrar e não ligar muito a essas coisas. E como era de Lisboa, acho que também tinha um espírito mais aberto e, portanto, quando calhava, eu sentava-me lá até de propósito, porque achava que não devia haver territórios privados. E, pronto, fui bem aceite. Não houve problemas, nunca ninguém me hostilizou, mas o ambiente nas outras duas mesas era muito mais interessante, porque era gente da minha idade [risos].” (Constança, 2.º CEB)

“O primeiro ano foi nos M., depois estive dois anos na Secundária V.N. e depois estive como professora provisória, entrando sempre em miniconcursos, três anos na Escola D.D., em Leiria, onde fui apanhar como colegas, professores que tinham sido meus professores e até os funcionários já eram funcionários na altura na escola onde eu andei.” (Quitéria, 2.º CEB)

Estes professores referem-se ainda às condições arcaicas em que se faziam os concursos nessa época e ao facto de até setembro não saberem ainda onde iriam dar aulas nesse ano letivo.

“Porque durante muitos anos, os meses de julho e agosto eram meses de ansiedade, sem se saber onde se ficava colocado, não é? (...) Era um

boletim, feito à mão, milhentos códigos para pôr. Portanto, os concursos eram feitos manualmente, portanto nós tínhamos que colocar no boletim 50 códigos – e não me lembro de tudo – à mão, com um medo terrível de nos enganarmos nalgum número. Eu nunca tive esse problema, mas houve colegas que tiveram e que se enganaram a copiar os códigos. Eu fazia aquilo, fazia listagens e punha em números bem gordos, que era para eu ver bem, e lá preenchia com a caneta e desenhava os números muito bem desenhados para não haver erro de leitura. Era assim que nós preenchíamos os boletins. (...) qualquer falha dava assim uma asneira grande e houve gente com colocações muito mal feitas que depois iam reclamar e, depois, quando lhes mostravam os boletins na Direção-Geral, mostravam-lhes os boletins, e estava lá o código, o código estava lá. A pessoa é que achava que não tinha posto aquele número. Estava a pessoa tão cansada! Porque estas coisas eram feitas sob muita pressão, porque é uma altura de grande stress e normalmente estes concursos abriam – era interessante, eu também comecei a perceber que isto era uma constante – ali no bater da pausa da Páscoa, sexta-feira à noite e, portanto, às vezes havia colegas que diziam ‘Ah, para a semana eu faço’. E depois deixavam-se ficar ali para os últimos momentos e a coisa às vezes não corria bem. Por acaso não tive nenhum percalço, mas o processo era assim muito arcaico, pronto, na altura. Já era arcaico na altura! Então eu comecei a dar aulas fazendo testes com folhas de stencil, portanto, por aí... As coisas eram muito diferentes nesse aspeto.” (Constança, 2.º CEB)

3.º CICLO E ENSINO SECUNDÁRIO

Nos anos 1980, havia ainda necessidade de mais escolas secundárias.

“Porque na altura, como eu disse, entrei na Marinha Grande. Na escola secundária, designada S.P. da Marinha Grande. Hoje em dia, desde há uns anos largos para cá, já há duas escolas secundárias lá.” (Amélio, 3.º CEB e ES)

“A terceira escola foi em Sintra, num espaço lindíssimo, porque era uma dependência da E.S.S., na Portela, e era num palácio, um palácio antigo e agora é de pensões. Agora é da Segurança Social. O espaço interior onde eu fazia educação física era um salão imenso com uma lareira, uma lareira enorme. Era lindíssimo aquele espaço branco.” (Chico, 3.º CEB e ES)

A abertura das Escolas Superiores de Educação e dos Mestrados em Educação (Boston) levou alguns ao ensino superior (em formação de professores, inicial e contínua), nomeadamente em distritos mais necessitados (porque menos atraentes para os professores do ensino superior), como Bragança. Desta situação fala-nos o Professor Amélio, do 3.º CEB e ES

“Estive lá nove anos e, entretanto, ao fim de uns cinco ou seis anos de curso, não de permanência na Escola da Marinha Grande, eu concorri ao mestrado. Na altura, abriu o mestrado em Ciências da Educação para preparação de professores nas Escolas Superiores de Educação. Não sei

se sabe, mas o ensino superior politécnico iniciou-se com as Escolas Superiores de Educação. Não havia outras escolas. Pronto, eu fui fazer esse curso e esse mestrado foi lecionado por uma universidade americana, a Boston University. Contudo, era aqui, a maior parte do curso foi cá. Os professores eram menos. Deslocavam-se eles cá. Tivemos depois um semestre lá em Boston a visitar escolas, a inteirar-nos do funcionamento das escolas. E esta era só uma das coisas que se fazia nesse terceiro semestre e depois no quarto semestre regressámos para fazer a tese.” (Amélio, 3.º CEB e ES)

Também os professores do 3.º CEB e ES chegaram a colocar a possibilidade de irem para o 2.º CEB; e a maioria começava ainda a ser professor sem habilitação.

“Portanto, aquilo aconteceu, pelo menos para nós, não se distingue muito. (...) antes concorria para estágios, depois de tirar o curso, na altura, ou concorreremos para o antigo preparatório ou para o Unificado. Era como uma chamada para... O secundário tinha dois grupos de peso: era o 270 e o 620. E nessa altura dizia-se que havia mais possibilidade de trabalho e de estágio no secundário.” (Chico, 3.º CEB e ES)

“Não sei se foi uma opção, se foi o deixar andar e ter ideia que me dava melhor com os alunos mais velhos. Depois não lhe sei dizer. Não lhe consigo dizer que foi assim uma opção, mas deve ter sido. Ou então se calhar foi só isso. Quando fizemos a profissionalização, na altura eu já era jogadora e não quis sair de Lisboa. Então eu só fiz estágio na profissionalização em serviço. Aí uns oito ou nove anos depois de ter tirado o curso, já era profissionalização em serviço, já havia o mestrado de Boston, já havia as ESE e, portanto, eu já fui mais velha fazer o dito estágio. E nessa altura nós concorríamos a todo o país. (...) E quando concorreremos, não sei se foi aí ou se é obra do acaso, uns ficaram no básico e outros no secundário, não sei se fui eu que escolhi, não sei dizer.” (Luciana, 3.º CEB e ES)

“Portanto, os professores na altura eram mauzinhos e eram recrutados assim. Porquê? Porque houve uma expansão, uma expansão do ensino, criaram-se muitas vagas, era preciso ter mais professores. (...) Então muita gente entrou nessa fase no ensino. Tinham outros cursos, com outras e com outros objetivos, mas acabaram por entrar no ensino – engenheiros, economistas, farmacêuticos, tudo! E esses professores mantiveram-se e estão agora a reformar-se. (...) Tínhamos vários: alguns não tinham muito a ver com as disciplinas, alguns não tinham muito a ver com o que iam lecionar; havia a situação de professores chamados provisórios.” (Amélio, 3.º CEB e ES)

A raridade de habilitações adequadas fazia com que, com muita facilidade, se assumissem funções que se desconheciam

“E então eu comecei a dar aulas sem ter, portanto, experiência pedagógica, nem formação pedagógica. Eu só tinha formação científica. Em [19]82, eu cheguei lá e quando, portanto, eu fui recebida pelo

presidente, chamava-se Conselho Diretivo, acho que era assim que se chamava. Ele apenas me disse: 'Olha, vais ser delegada, está aqui o dossier'. E fui delegada de História. E eu era delegada dele [risos]. Quer dizer, não imagina, eu não tinha a noção de nada, nada, nada, nada. Eu não tinha a noção. Eu não sabia como é que se dava uma aula, como é que se preparava uma aula. Eu não sabia (...) E ainda me recordo perfeitamente dos dois meus primeiros anos que foram lá e depois no ano seguinte, ainda em miniconcursos, voltei a concorrer para lá e assim fui andando [risos]. Fui andando, sempre com o sentido da responsabilidade e de muita preocupação, atenção, de muita preocupação. Eu era professora de História, comecei a trabalhar no 2.º ciclo e eu tinha que dar aulas de Português. Eu não tinha a noção do que era (...) os professores de História davam aulas de Português, de História e de Estudos Sociais, eram três disciplinas, e eu dei isso tudo nos primeiros anos. E era delegada de História, ainda por cima. Portanto, eu tinha que orientar os outros professores de História, e um deles era o presidente do Conselho Diretivo." (Lara, 3.º CEB e ES)

"Eu não sei por que é que eles acabaram por votar em mim. Não sei, sinceramente não. Eu até era muito novo. Eu na altura tinha 31 anos. Achei que 'pá, eu agora presidente do Conselho Diretivo?'. E tenho aqui professores que já foram meus professores no liceu, eu aqui a ver, era uma posição um bocado incómoda. Eu sentia, porque eu tinha muito respeito por essas pessoas. Claro, eu tratava-os – e bem, acho eu – por senhor doutor, não é? Não me dirigia a eles como fulano ou sicrano. Portanto, é assim, não foi assim nesse aspeto muito, muito fácil. Mas, além de tudo, era muito trabalho – era uma função que dava muito trabalho. Eu passava os dias e noites, noites... quer dizer, a escola tinha ensino noturno, passava lá também parte da noite. E tinha sempre trabalho, sempre trabalho. Pronto. Até diziam que eu estava casado – ainda era solteiro –, que era casado com a escola. Eh, porque passava lá muito tempo. (...) Isto para dizer o quê? Profissionalizados não havia muitos e para se ser presidente da direção tinha que se ser profissionalizado." (Amélio, 3.º CEB e ES)

Também neste nível de ensino, as professoras tentam equilibrar a vida familiar e a vida profissional, sobretudo quando têm bebés pequenos.

"Então, nesse ano em que eu estava agregada no liceu, obrigaram-nos para concorrer para efetivo – que era o que nós queríamos, quadro de escola – obrigaram-nos a concorrer a 50 escolas com vaga, num ano em que abriram poucas vagas. Está a perceber o jogo do ministério, não é? Eu sei que concorri pela linha de comboio, a linha do Norte e a linha do Douro. Eu concorri até às portas de Lisboa, para aí até Loures. E no Douro até Vila Real. Fiquei colocada na Régua, felizmente, porque a escola em que eu entrava a seguir acho que era Entroncamento ou para aí, um bocadinho mais longe. Por isso eu fui efetivar à Régua. Depois estive três anos em Espinho. Porque no outro ano já abriram muitas vagas e então eu dei o salto para Espinho e depois em Espinho eu já só concorri para o liceu, no primeiro ano ainda concorri para Valadares e para a A.S. Depois já concorri só para o liceu. Porque eu até gostava de estar em Espinho, sabe? Tinha uma filha, porque, entretanto, tinha casado e, entretanto, tinha nascido a minha filha, e ela era pequenininha e eu para ir para

Espinho, na altura, não havia autoestrada ainda, tinha que me levantar muito cedo, levantar a criança muito cedo, deixá-la muito cedo no infantário e achei que, pronto, estando em Gaia – e eu morava em Gaia, ali no centro –, controlava melhor as horas e não precisava de andar tão stressada com os horários. Pronto. E então eu vim em [19]85 para Gaia até 2021.” (Eva, 3.º CEB e ES)

Neste período, as escolas difíceis tornam-se comuns. Em muitas escolas do 3.º CEB e ES surgem problemas com drogas.

“Depois, como me está a perguntar como era a escola, houve uma fase muito má com drogas, muito má. Eu vi uma vez, até, uma aluna a rebolar pelas escadas abaixo. Quer dizer, era [uma situação] muito má, muito má.” (Matilde, 3.º CEB e ES)

Houve quem fosse colocado longe e outros não, mas não demoraram muito a estabilizar. E todos procuram as melhores estratégias para se sentirem o melhor possível.

“Eu, depois de Tabuaço, fui para... Para o Alentejo. Exatamente, para Alter do Chão. E gostei. Foi uma forma de conhecer o Alentejo. Se não vivesse lá, porque eu nitidamente fui para lá, enterrei-me lá. Eu não tinha carta de condução, não tinha carro, eu demorava um dia a chegar lá com os transportes, porque era Alter do Chão... E ficava lá. Só vinha praticamente nas férias.” (Lara, 3.º CEB e ES)

“Fiquei depois efetiva em Vila Flor. E eu disse, para o ano não vai ser assim o meu concurso. Se é para ficar fora, então vou ficar em Arcos de Valdevez, porque eu tinha lá a minha mãe, tinha lá a família, tínhamos lá a casa, a casa de campo. Se é para ficar longe, é para os Arcos que eu vou, e assim foi e fiquei logo nos Arcos. (...) Nessa altura houve um *boom* de cursos da educação e houve também muita abertura de escolas, toda a vilinha, todo o lugarejo abriu uma escola e, portanto, houve escolas básicas, de 2.º ciclo, 3.º e secundário.” (Teresa, 3.º CEB e ES)

“Eu não tive muitas, não tive muitas [escolas] e sou daquelas que andou pouco tempo [de escola em escola]. Portanto, estive na escola do M.C. três ou quatro anos seguidos, que íamos renovando com os miniconcursos. Depois fui fazer estágio para Alcobaça, para a Escola P. Estive dois anos, o nosso estágio era dois anos.” (Luciana, 3.º CEB e ES)

Os centros de recursos e os computadores são considerados oportunidades de inovação.

“E, portanto, vieram-me dizer – ‘Olha linda, tu não estás interessada?’ – ‘Mas eu já tenho tanto, eu já tenho tantas horas.’ Cheguei ao final do ano cansada, mas foi bom porque, depois, no ano seguinte, convidaram-me para fazer parte de um centro de formação. Ainda não se falava em formação e existia lá nos Arcos, existia um centro de formação que era um centro de recursos. Era mais um centro de recursos para os professores de todos os ciclos. E então convidaram-me para eu ir para esse centro e estive aí talvez dois anos. Aquilo, entretanto, acabou porque vieram

mesmo os centros de formação e isso foi desativado. Mas foi muito interessante essa experiência.” (Teresa, 3.º CEB e ES)

“Depois voltei à minha escola, a F.D., onde eu já tinha feito algumas coisas interessantes, nomeadamente uma feira das escolas com o professor de Educação Física que estava lá, mais velho que eu, mas com quem eu me entendia muito bem a trabalhar e tínhamos feito umas coisas muito interessantes. E, entretanto, nessa altura, ainda em Mem Martins, comecei a entrar nos computadores da Universidade Nova, foram eles que levaram os computadores para as escolas. E depois, quando cheguei à F.D., levei os computadores e mantive-me nas reuniões na faculdade e levei os computadores para as escolas.” (Caetana, 3.º CEB e ES)

Mas a profissionalização em exercício recebe também a maior atenção dos professores ao referirem-se a esta década de 1980; são relatos muito positivos, nomeadamente em termos de empoderamento. Referem-se à profissionalização na Universidade Aberta como solução para os que não podiam deixar de se profissionalizar.

“Realmente os primeiros anos não foram anos muito marcantes. Começou a ser marcante para mim foi no estágio. O estágio para mim foi a abertura de muitas portas. Foi fantástico. Tive também o privilégio de trabalhar com duas colegas, duas colegas que estavam a fazer estágio comigo, e formamos uma equipa de trabalho excelente. E a partir daí a docência tornou-se algo para mim quase como respirar. (...) Eu iniciei em [19]82/83, iniciei naqueles chamados miniconcursos. Na altura ainda havia miniconcursos, depois estive na Maia. E depois concorri para Ovar. Havia aqueles concursos plurianuais. Era difícil arranjar estágio. E depois resolvi concorrer para estágio e fiz o meu primeiro ano de estágio no Entroncamento. As pedagógicas eram na Escola Superior de Santarém, depois, a fazer a prática pedagógica, as aulas assistidas [eram] em Vila do Conde, e aí é que foi a grande transformação. Eu realmente já gostava, mas aí fiquei a adorar aquilo que fazia. Em [19]87/88 foi a teoria. Nesse ano houve uma separação e no ano a seguir foi a chamada prática pedagógica, que eram as aulas assistidas. Estava ligado à Escola Superior do Porto.” (Virgílio, 3.º CEB e ES)

“Depois, voltei ao liceu. Tudo bem, aí eu já comecei... uma vez um dos colegas mais antigos disse ‘Ah! Tu vieste muito resmungona do estágio’. Pois, eu acho que foi aí que eu comecei a achar que já podia dar a minha opinião [risos], independentemente de estar no sistema ou não estar.” (Eva, 3.º CEB e ES)

“Quando fiz a minha profissionalização, e fiz eu já não sei como, já não me recordo como é que... não sei, pronto. Eu fiz a minha profissionalização apenas teórica e pela Universidade Aberta. Foi a solução que me deram. Exatamente! Porque eu já tinha muitos anos de serviço. Eu já tinha... sei lá... então eu fiz a minha profissionalização em [19]89/90. E por quê? Porque, entretanto, as universidades foram criando os cursos com estágios integrados e esses colegas passavam-nos à frente. E nós estávamos na fila, não é? E as pessoas que chegavam, em vez de irem para trás de nós, iam para a nossa frente. (...) Porque, repare, a certa altura, nós

já não éramos colocados em miniconcursos, éramos colocados nos concursos nacionais, mas não tínhamos profissionalização. Pronto. E a resposta para nós foi depois dada, foi fazermos pela Universidade Aberta. Não foi uma escolha, foi obrigação mesmo. Pronto, foi mesmo obrigação. Portanto, a resposta para aquela gente que está no ensino e não tem qualificação: Universidade Aberta.” (Lara, 3.º CEB e ES)

Para além de tudo isso, existiam muitos professores jovens que efetivavam longe de casa e desenvolviam relações pessoais e profissionais de grande envolvimento e investimento.

“[É] assim: a maior parte dos colegas eram novos, porque essas escolas eram escolas que, eu acho, tinham um corpo docente fixo, que era mais ou menos ali da zona, mas o resto vinha tudo de fora. Havia muita gente nova, muita gente nova. Portanto, arrendavam ali os quartos, as casas. Então, essa gente nova era muito, pronto, convivíamos muito, como é óbvio, nós estávamos desenraizados, pronto. E havia realmente muita simpatia e havia muita solidariedade” (Lara, 3.º CEB e ES)

“E, portanto, aí a experiência também é no trabalho com colegas... eram dez pessoas que estavam deslocadas de casa e que se juntavam à noite, nomeadamente para trabalhar, fazer os trabalhos, produzir material, fazer trabalho interdisciplinar. Na P.R. havia tempo, as pessoas não tinham as famílias, não tinham nada.” (Rómulo, 3.º CEB e ES)

As relações dos que vinham de fora com os que eram de dentro (professores ou funcionários) eram atravessadas por alguns equívocos.

“[Régua, 1981/82] O problema está em que quem ia de fora eram ‘as minhas senhoras e os meus senhores’. Os da terra eram os ‘senhores doutores’, independentemente do canudo. E aí, definitivamente, no primeiro dia, eu e outra colega que ficamos na mesma residencial, que nos conhecemos da faculdade, ficamos logo rotuladas ‘as refilonas’, com uma agravante que me deram só Francês. Eu já na altura, naqueles anos todos dei sempre Português e Francês, mas já na altura eu pendia para o Português – deram-me só Francês e depois uns horários que não lembravam ao diabo, porque eles não tinham turnos. Porque vinham miúdos de Santa Marta de Penaguião, não sei que mais. Por isso, as aulas começavam acho que às 9h, terminavam à meia hora ou às 13h, comia-se. Depois, acho que das 14h30 às 17h para os miúdos irem na carreira outra vez para as aldeias ali da serra. E, claro, quem ia do Porto pretendia assim um horário que desse um bocadinho do fim de semana. E eu lembro-me que eu e a colega tínhamos uma aula a meio da manhã de segunda-feira que nos obrigava a ir no comboio das sete. E nós olhámos para aquilo e dissemos ‘Não há hipótese de pôr esta hora em lado nenhum?’. ‘Ah, e tal, se vocês conseguirem’. Nós, ao fim de não sei quanto tempo, mas pronto, conseguimos. ‘Está assim, pode ser? Não colide com nada’ – nunca tinha feito horários na minha vida, mas também não eram assim tantos. Mas, pronto, ‘Pode ser?’, e elas ‘Ah pode, não coincide com nada?’, ‘Nada, verifiquem!’. E o que é certo é que eu podia-me dar ao luxo de ir no comboio das 11h, almoçava, ia dar as minhas aulinhas e vinha ao meio dia

de sexta feira. Pelo menos tinha ali o sábado e o domingo certinhos, sem preocupações. E a outra colega igual. E depois era isso, mesmo os funcionários ‘Olhe a senhora não sei quê’, atenção, eu não quero ser doutora, mas...” (Eva, 3.º CEB e ES)

“Na P.R. também foi uma experiência muito interessante, porque a P.R. tem, pela primeira vez, quando chegámos à P.R. só havia três professores efetivos. Só havia três professores efetivos e os outros todos, os outros dez, porque era uma escola pequenina, do 1.º ao 9.º ano. É uma escola pequenina que tem pela primeira vez dez professores, já com alguma idade, portanto, eu tinha 30 e poucos, os meus colegas mais velhos também... pela primeira vez tem professores que estão no quadro. Nós chamávamos, na altura, efetivos provisórios. São professores que estão para entrar para o quadro, são pessoas já com alguma carreira feita. E era muito engraçado porque, por exemplo, as funcionárias da escola tratavam-nos como se nós fôssemos miúdos pequenos, a querer mandar em nós. Aquilo foi um choque muito grande ao princípio, para todos nós. Porquê? Porque as funcionárias estavam habituadas a ter jovens pessoas que vinham dar aulas com oito disciplinas, vinham de Lisboa, vinham das faculdades e iam ali ganhar um dinheirito e pronto.” (Rómulo, 3.º CEB e ES)

As associações de pais começaram a nascer e a desenvolver-se.

“Quando eu regressei, depois do estágio, ao liceu, a Associação de Pais estava a nascer ou a ganhar forma, digamos assim, e eu costumava dizer que aquilo era um poder dentro de um poder. Porque os pais ainda estavam acho que imbuídos muito do espírito revolucionário, ainda que fosse já princípios dos anos [19]80, num princípio muito revolucionário de que os pais é que mandavam. E houve ali alguns problemas de reivindicações de notas e por aí. Foi assim um bocadinho desagradável. Houve ali um certo contencioso entre a direção e professores e a associação de pais. Depois a coisa diluiu-se.” (Eva, 3.º CEB e ES)

Os professores referem-se ainda à tranquilidade com que podiam realizar este trabalho dedicado.

“A noção que eu tenho desses dois anos é que foram dois anos muito, muito tranquilos, embora tivesse muito trabalho. E sabe porquê? Porque eu, quando faço hoje a comparação das horas que eu dedico à escola e ao meu trabalho e as poucas horas que me restam para a minha vida pessoal, repare... E quando me lembro desses dois anos, eu digo: ‘Como é que era possível?’. Porque nós tínhamos, e repare, eu era uma pessoa dedicada e responsável, sem ter conhecimento de nada (...) depois era pedir ajuda, era pedir ajuda a este, era pedir ajuda àquele. (...) E então recordo-me perfeitamente: havia o cumprimento do horário na escola, havia depois o tempo para preparar as aulas e os materiais, e era rara, mas muito rara, a noite em que não houvesse tempo para nós nos encontrarmos no café, estarmos um bocadinho. E isso desapareceu completamente [risos], completamente! Não havia o stress nem a angústia de ter que ser para ontem. As coisas eram todas afixadas em placard com papel. Havia as tais 48 horas de antecedência, não sei quantos. Os fins de semana eram tranquilos, porque ninguém nos enviava nada, não é? E nós sabíamos.

Portanto, (...) nós sabíamos aquilo que tínhamos que fazer à distância no tempo. Portanto, não havia esta angústia, este stress.” (Lara, 3.º CEB e ES)

ANOS 1990

Embora ainda subsistam algumas dificuldades ao nível das colocações e das condições de trabalho, a década de 1990 é a década da expansão, da realização e da inovação. Os professores, na grande maioria, têm já mais de dez anos de serviço e muitos têm cerca de vinte anos de serviço. A sua vida pessoal e profissional está mais estável e sentem uma grande vontade de investimento, talvez também devido ao contexto político e social em geral (os computadores, as telecomunicações, a internet ...). A perspetiva cultural da escola desenvolve-se e afirma-se; os projetos curriculares integrados decorrentes de experiências da área escola, da criação de projetos educativos, de novos regulamentos (dando azo aos maiores debates pedagógicos que alguma vez houve nas escolas) são exemplos da forte dinâmica inovadora que se vivia. Inicia-se a implementação e o funcionamento do sistema de formação contínua de professores e respetivas instituições de formação – CFAE (Centros de Formação de Associação de Escolas), mas também universidades, politécnicos e associações profissionais.

A educação especial, nomeadamente de surdos ou multideficiência, nesta década como na anterior, é uma das áreas de especialização eleitas entre os professores entrevistados. Os professores inscrevem-se em Complementos de Formação, Licenciaturas em Ciências da Educação, em Cursos de Ensino Superior Especializado, em Mestrados. Vários tornam-se orientadores cooperantes e formadores ou assumem cargos de gestão.

EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Na educação de infância existe ainda falta de material e dificuldades de colocação, pois os jardins de infância públicos estão apenas a começar e localizam-se sobretudo nas zonas rurais.

“Depois fui encontrar a mesma pobreza ou ainda mais pobreza nos jardins de infância [do sistema público]. Era mesa, cadeiras, ponto final. Não havia mais nada. Portanto, a gente, através dos tais cestinhos de fruta, é que tinha que fazer as mobílias para dar suporte às áreas que queríamos implementar. Não havia grandes verbas para se comprar grande coisa.” (Guiomar, EI)

Gracinda teve até um esgotamento.

“Em 1990, fiquei colocada no jardim de infância de M.M., fica quase perto de Beja. E como estávamos em casa dos meus pais, o que é que eu pensei?

‘Isto é complicado. O meu marido não se vai sentir confortável. Eu vou e venho todos os dias’. Portanto, eu saía às 05h30 da manhã de casa, numa carrinha de um primo meu que era empreiteiro da construção civil – cheio de homens, pedreiros – e chegava a Évora por volta das 07h30 da manhã. Ficava na rua – nem havia paragem de autocarro – debaixo de uma casa com um telhadinho mais estreito. Era lá que eu me abrigava quando estava a chover. Esperava ali, até perto das 08h15, 08h20, pelas colegas, que eram de Évora e que me levavam de carro. Depois, vinha com elas à tarde. Eu ficava em Évora das 16h00, mais ou menos, até às 18h30, 19h00, 20h00, conforme, e chegava a casa [às] 20h00, 21h00, 22h00. Eu não aguentei. Arranjei quarto lá e acabei por ficar lá. Foi assim terrível. No ano seguinte tive um esgotamento. A parte física foi muito desgastante. Eu tinha um grupo de 25 crianças, todas com cinco anos. Era um jardim de infância com três lugares. Eu tinha de fazer a gestão do jardim de infância e tudo isso. Depois, com esta minha mania de fazer coisas com as famílias... Ainda ia trabalhar, às vezes, aos sábados e o meu marido, a reboque, lá ia comigo. Em termos de instabilidade profissional, foi o pior ano, mesmo.” (Gracinda, EI)

Várias educadoras entrevistadas estiveram destacadas na educação especial durante este período. Algumas realizaram CESE (Cursos de Estudos Superiores Especializados) ou licenciaturas em Ciências da Educação

“Portanto, isso facilitava-nos um bocadinho a vida. Mas também sempre fiz um sacrifício imenso. Tentávamos dar a volta e, por exemplo, o caso da criança surda. Uma criança que chegou a fazer um curso superior. Era uma criança muito inteligente e que era uma criança que tinha o grupo que estava a fazer uma atividade. Ela não percebia qualquer coisa. Ela levantava-se do lugar dela e [chamava-me]. Eu tinha que arranjar estratégias para tentar que ela percebesse para poder avançar. Estamos ali todos e de repente há ali uma interrupção. Mas também há aqui uma coisa que eu tenho que referir. Tínhamos na altura 10.000 pessoas no Porto. Ora, essa menina de que eu estou a falar neste momento, ela era de [19]86, estou a fazer contas, tem 36 anos. E nessa altura nós já tínhamos pessoas de apoio, só que eram as crianças que se deslocavam num local que nem era a escola. Eram umas instalações que a Câmara arranjou na altura. Deslocavam-se lá a determinadas horas. Estava lá o professor de apoio e era assim que funcionava. Mas eu tinha uma pessoa de apoio espetacular que fazia ao contrário. Portanto, ela já tinha uma visão um bocadinho mais avançada.” (Ana Rosa, EI)

“Depois, entretanto, o meu marido avançou para doutoramento e viemos para cá. Viemos novamente para Évora. Voltámos, regressámos. (...) Mas havia aqui equipas de educação especial na altura a funcionarem. E eu fiz uma proposta, que gostaria de ingressar numa dessas equipas, que era a minha possibilidade de regressar, de ter um lugar e de estar destacada. (...) E, portanto, eu ingressei numa equipa de educação especial que funcionava em Reguengos de Monsaraz, que é aqui mais ou menos perto. Era uma equipa grande de educadores e professores. Depois eram-nos distribuídas as escolas especiais e eu, nessa altura, nessa equipa, trabalhei na Aldeia da Luz, aquela aldeia que foi ao fundo. (...) Estive em todo o processo, acompanhei o processo e as conversas das pessoas que

não queriam abandonar a aldeia. É muito engraçado. Portanto, apanhei essa fase, essa riqueza de narrativas que fomos ouvindo. E aquele Jardim de Infância ia terminar e ia abrir um Jardim de Infância novo, noutra sítio. É perto e está lá. É muito bonito.” (Gina, EI)

“Depois, não sei se foi logo a seguir, mas estive vários anos na educação especial, onde voltei a começar de novo, a trabalhar com colegas dentro do contexto da sala de aula. Ia aos jardins de infância. Trabalhava individualmente com crianças. Voltei a começar a estudar e a perceber problemáticas de cada uma das crianças. (...) Mas, entretanto, abriu o curso de Administração Escolar em Portalegre. A especialização em Administração Escolar. E vários colegas tentaram-me convencer: ‘É louco tu continuares para Lisboa. Vamos, ficas com equiparação, ficas aqui perto’. Pronto e acabei por ceder e participei de facto no primeiro grupo, no primeiro curso dos chamados CESE que apareceram nos anos [19]90. Acho que 95, 96, por aí, e, pronto, fiz o CESE. A muitas das questões que eu estava a trabalhar em Ciências de Educação, dei continuidade, de alguma forma, aqui. E fiz um trabalho final sobre o projeto educativo de escola, que era uma coisa de que ainda não se falava nessa altura. Portanto, em 95/96, foi quando trabalhei essa questão. Acho que foi em 96 que terminou o curso, por aí.” (Olga, EI)

“Estive lá como coordenadora até 1992, altura em que fui para a rede pública. Fui tirar a licenciatura em 1996-97, tirei a licenciatura em Ciências da Educação.” (Guiomar, EI)

“Depois, de [19]90 a 93, eu aceitei o desafio e fui para a Divisão de Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação, por três anos, trabalhar com aquelas educadoras que, no fundo, tinham sido as minhas inspetoras. Também aprendi bastante, mas não era de todo, digamos, a minha praia. Estive três anos a correr projetos em meio rural. Participei numa brochura sobre um trabalho com famílias, mas é um trabalho um bocadinho parado – mas, pronto, foi fundamental. E depois desses três anos, eu tive uma licença sabática, porque eu já estava em Ciências de Educação. Depois, fui tirar a licenciatura em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia.” (Maria Tiago, EI)

Outros com a experiência acumulada e com o reconhecimento de que gozavam realizavam o sonho de abrir um colégio.

“Em 1992, tive um desafio, [o de] abrir o Colégio do V., que é muito conhecido na margem sul. Era um colégio que era construído de raiz, com muito espaço exterior, etc. Foi um desafio por uma colega que estava no Ministério da Educação. (...) Eu saí da A. com uma licença sem vencimento– porque eu podia não gostar. Era uma mudança muito grande (...) era uma deslocação muito grande. Eu andava mais de 50 quilómetros.” (Tânia, EI)

Mas o que melhor caracteriza a educação de infância por relação com o período que atravessamos é a forte articulação com a comunidade e as autarquias, como nos dá conta Ana Rosa.

“Tive momentos muito agradáveis, dias mundiais da criança, desfiles de carnaval espetaculares que nós fazíamos na altura, éramos novas, agora estamos todas muito velhotas e menos disponíveis para essas coisas. Fizemos o desfile da Expo 98, que aquilo na altura foi um sucesso. O concelho depois nessa altura... o concelho é pequeno, mas concentramos todas essas grandes atividades ao longo do ano, todas na sede do concelho, para todas as crianças e jovens, tínhamos a colaboração da Câmara Municipal e freguesias do concelho inteiro. Praticamente as ruas estavam cheias, portanto, eram momentos muito interessantes porque víamos que as pessoas valorizavam o nosso trabalho. Estava vivo. Tivemos momentos desses desfiles histórico-etnográficos que fizemos também aqui do meio. Tivemos momentos muito interessantes. Hoje eu entendo diferente a escola, pois a escola era bem diferente.” (Ana Rosa, EI)

1.º CICLO

Em geral, estes professores têm melhores condições de trabalho porque já têm carreira, mas também porque têm melhores condições de vida (nomeadamente, automóvel). As escolas são também vistas como tendo melhores condições.

“Depois, passado uns anos, então é que voltei a segunda vez à escola onde eu estava, na escola aqui da minha aldeia. Depois fui para Cabanas fazer uma experiência numa básica integrada. Muito giro, porque aí os miúdos já tinham outras vivências, já tinham a educação física, já tinham a iniciação às TIC, acho que já tinham música, etc., etc. Estivemos aí três anos. Voltámos para Nelas, efetivámos em Nelas (...) Depois, também tive sorte nesse ano. O 1.º ciclo [do ensino básico] era no primeiro andar e no rés-do-chão era o Jardim de Infância– uma educadora super. Também tive a sorte que fui lá encontrar uma colega que é do meu ano de curso, portanto, depois nós até fazíamos partilha de boleia. O marido dela estava colocado em Alvarelos e nós as duas estávamos colocadas em Oliveirinha. Fazíamos os três a viagem. Normalmente, eram eles que levavam o carro, uma vez que o A. depois seguia para mais longe. Foi também muito, muito bom.” (Bruna. 1.º CEB)

“A partir daí, comecei a andar aqui por estas aldeias mais próximas.” (Gabriela, 1.º CEB)

“Depois vim para o concelho de Sernancelhe. Então, aí estive uns quatro, cinco anos, eu como titular daquela escola, tinha os anos todos, gostei imenso de estar lá. Ainda agora, esses miúdos todos, vejo-os muitas vezes.” (Gisela, 1.º CEB)

“Não, não estava na mesma escola. Mas já havia hipótese de ficar, com alguns anos, fui ficando, mas já tinha hipótese de escolha, já podia escolher a escola do concelho. No mesmo concelho. Nos primeiros anos, estava sempre dependente do lugar que havia, até porque nós éramos obrigados a concorrer, naquela altura, a pelo menos uma região, pelo

menos estando vinculados, podíamos ir para Aveiro, por exemplo, para Castelo Branco. Havia sempre esse risco. Mas depois fiquei sempre no distrito da Guarda.” (Zacarias, 1.º CEB)

A estabilidade permite um trabalho continuado e a diferenciação de funções ou papéis. No 1.º ciclo, a estabilização pedagógica, ou seja, a continuidade de trabalho com uma turma de crianças foi tardia. As professoras referem-se a essa possibilidade com satisfação.

“Só mais tarde, ou ao fim de, sei lá, talvez de 20 anos de trabalho, é que consegui dar continuidade e levar um grupo do primeiro ao quarto ano, também numa escola de meio rural.” (Celeste, 1.º CEB)

“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. Houve esse ano em que estive quatro anos. Foi um ano em que se consolidou ali, 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. Estou a tentar ver se são mesmo os 20 anos, mas anda por aí.” (Carmina, 1.º CEB)

“O máximo que eu tive foram dois anos de escolaridade e sempre primeiro e segundo ano [de escolaridade], quase até aos 20 anos de serviço. (...) Só conseguimos entrar em Coimbra, mais ou menos, quando tínhamos 20 anos de serviço. Só ao fim de 20 anos de serviço. Eu tinha uma média um bocadinho mais elevada, mais do que três, e ao fim de 20 anos de serviço, normalmente, conseguíamos entrar mesmo na cidade. Mas nessa altura eu ainda era a mais novinha. Eu estou na escola principal, a escola maior da freguesia. E foi aí, pela primeira vez, que tive primeiro, segundo, terceiro e quarto [anos de escolaridade].” (Olívia, 1.º CEB)

Os professores referem-se ao bom ambiente que viviam nas escolas (nomeadamente em meio rural) e aos projetos de inovação ou associações profissionais que puderam integrar, numa formação sem burocracias, e que foram determinantes na sua carreira. Há um destaque especial para o projeto “Ensinar é investigar”.

“Depois, no ano seguinte, vim para a Lapa do Lobo, um bocadinho mais perto de Nelas, logo a seguir a Canas de Senhorim. Aí encontrei colegas um pouco mais velhas do que eu, nos Fiais da Tenha, a que a gente tratava por Dona, quase que podiam ser nossas mães. Sempre muito mimadas, muito bem aceites na comunidade. Em Oliveirinha havia umas bombas de gasolina, mesmo à beira da estrada, quase ao lado da escola, e os colegas dos Fiais também iam tomar café connosco à hora do intervalo. Era bom, a gente entendia-se bem, os mais velhos ajudavam naquilo em que nós, às

vezes, tínhamos mais dificuldade. Foram anos muito bons.” (Bruna, 1.º CEB)

“Depois também havia os encontros anuais [do Movimento da Escola Moderna] e ainda cheguei a ir umas ou duas vezes. Mais tarde abracei um outro projeto, o Ensinar a Investigar. Ele já tinha sido testado, isto começou em 1978 e eu só o iniciei em 1992. Exato, quando voltei outra vez para a escola onde eu estou agora. Já estou aqui nesta escola há 25 anos. Não foram todos seguidos porque, como eu disse, eu estive dez anos fora, na paralisia cerebral. Mas depois havia uma professora, a professora M. H., que estava a lecionar nessa escola e que perguntou se eu também me queria inserir. Comecei a ir a umas reuniões semanais. Nós tínhamos muito acompanhamento das professoras que já tinham estado neste projeto, neste modelo pedagógico, podemos assim dizer. Tinha muito a ver comigo. Aliás, há coisas que tinham muitas parecenças com o Movimento da Escola Moderna. Centrava-se muito no Estudo do Meio e a partir daí partia-se para o Português, para a Matemática, para as Expressões, muito à base do brincar, do jogar, do experimentar, pôr os miúdos também a debater as coisas, o porquê, o questionar. Sentimo-nos muito acompanhadas. Semanalmente, havia uns cadernos que nós seguíamos e depois experimentávamos com os nossos alunos. Depois, fazíamos a exposição e discutíamos. Eu gosto de trabalhar em grupo. Acho que nós aprendemos todos com os outros. Era uma maneira de nós sentirmos também uma certa segurança e acompanhamento. (...) Eu lembro-me de que, naquela altura, nós levávamos materiais e as pessoas viam e discutiam. Não se estava ali a preencher a ata, a pôr aqui, a pôr ali, a preencher o papel, as aprendizagens essenciais, isto, aquilo.” (Carmina, 1.º CEB)

A educação especial, nomeadamente de surdos, é referida como experiência positiva e inovadora pelos professores.

“Trabalhei sempre com crianças surdas. Depois da especialização, vim para aí e ficámos na Escola Superior de Educação. Também concluí o curso de Especialização em problemas de comunicação e depois já não regresssei quando vim para Setúbal. Entretanto, foi criado em Setúbal o NACDA [Núcleo de Apoio a Crianças Deficientes Auditivas]. (...). Recebia as crianças surdas, digamos, quase de todos os concelhos à volta de Setúbal. Até de Pegões vinham crianças. (...) E havia uma série de crianças aqui de Setúbal. Portanto, nesse período em que eu estive em Lisboa, a fazer especialização. Criaram aqui um NACDA e construí um projeto. Não fui eu que o desenhei. (...) Integração pela primeira vez de crianças jovens em escolas do 2.º ciclo. Desenharam esse projeto e depois quando eu cheguei aqui, convidaram-me para assumir esse projeto. E eu assumi. Portanto, é a primeira vez que são integrados aqui em Setúbal. Em Setúbal e mesmo em Odivelas nunca se tinha avançado para a integração de crianças. (...) Portanto, [19]90 e 92. (...) Ainda havia muita liberdade. No fundo, é quase um modelo pedagógico construído. Eu estava com todos os miúdos. Como tinham dificuldades de aprendizagem, eram apoiados também por mim, ao mesmo tempo que tínhamos esses meninos com surdez.” (João, 1.º CEB)

“Era o 7520 o despacho que permitia que se criassem espaços nas escolas regulares em que os miúdos surdos poderiam, e digo poderiam porque era um despacho e, portanto, não era obrigatório, mas organizava o ensino de surdos. Os meninos surdos deveriam estar juntos nas disciplinas (...) menos práticas, mais de estudo, para poderem ter a aprendizagem do currículo em língua gestual. Este despacho saiu em 1996 ou 97, talvez. (...) Nós, por exemplo, criámos também a Associação de Surdos de Évora, fomos nós os professores. Foi em 1998 que foi criada com pais. Foi essencialmente com os pais, nós os professores com os pais. E aí eles também tiveram uma influência enorme e movimentaram-se bastante.” (Irene, 1.º CEB)

Formação especializada, graduada ou pós-graduada.

Os professores não só têm vontade, mas também oportunidade de se envolverem em formação especializada, graduada ou pós-graduada. Também são formadores e orientadores cooperantes. Por vezes, dão algumas aulas nas escolas superiores de educação.

“Foi a oportunidade de, neste caso da formação inicial, ajudar outros de uma forma mais distanciada, a partir da minha experiência. Ajudar outras pessoas, os professores em formação, os estudantes, a desenvolverem a sua prática em escolas do primeiro ciclo de professores cooperantes. Portanto, eles tinham professores cooperantes. Foi a oportunidade de trabalhar com professores que recebiam esses alunos nas suas turmas e, ao mesmo tempo, de construir em conjunto, quer com os professores cooperantes, quer com os estagiários, com os estudantes, o projeto de intervenção na turma. Pronto. O que me fazia também ver de outro ponto de vista a educação, a escola. Outra coisa também que aconteceu nessa altura foi uma oficina de formação que os professores cooperantes fizeram em simultâneo. Eu era responsável, com outra colega, pela dinamização dessa oficina, que tinha a ver com as práticas e com o apoio aos alunos, aos estudantes. Foi interessante. Depois, houve um ano – eu apanhei muitas transições. Houve um ano em que os estudantes da formação inicial tiveram oportunidade de fazer a sua licenciatura em contexto já profissional. Portanto, eles concorreram, tinha uma turma e nesse âmbito puderam fazer a sua licenciatura. Nesse ano, eu e outra colega que também estava na ESE, fizemos o enquadramento e o apoio a esses professores no seu primeiro ano de profissão, a que chamámos Ano de Indução. Acho que era assim que se chamava: indução profissional. Estávamos em 1990, talvez em 97, 98. Anos 90. Foi muito rico. Os professores que nesse ano optaram por fazer a sua licenciatura em contexto de trabalho, nós fazíamos um acompanhamento em sala de aula. Portanto, as idas aos contextos permitiam-nos falar das dificuldades, das necessidades, daquilo que já conseguiam, fazermos propostas em conjunto, e esse apoio, entre aspas, em contexto profissional, era quase como um estágio profissional. Foi um ano muito rico. Ainda muitos desses professores, acontece que muitas vezes estabelecem relação connosco, de valorização e de sentirem que foi um ano de aprendizagem. Os primeiros anos são anos de muita aprendizagem, se houver condições para isso. Esse projeto depois teve continuidade no ano seguinte com professores, entre aspas, professores mais experientes. Acolhiam nas suas escolas

professores mais jovens. Foi um projeto que as ESE, quer de Setúbal, quer de Santarém, quer a nível nacional, implementaram. E isso foi também muito interessante porque permitiu que nós, que estávamos de algum modo integrados nesse projeto, reuníssemos algumas vezes para trocar experiências.” (Celeste, 1.º CEB)

Envolvem-se em grandes e pequenos projetos para os quais têm já outras condições a nível nacional: Público na Escola, Minerva, implementação de novos programas, educação ambiental, formação de professores, Projetos de férias com o Instituto da Juventude.

“Depois estive no Público, na escola em que trabalhei no projeto do Público sobre a educação para os média, durante dois anos. Também gostei muito e aprendi imenso sobre como é que funciona uma redação de um jornal mesmo, como é que funciona a redação do Público. Foi fantástico. Depois fiz um mestrado. Depois voltei à escola e depois estive na ESE de Setúbal (...) Depois ainda passei pelo programa Internet na Escola ligada às tecnologias. Portanto, quando foi o princípio da internet, depois estive no Ministério da Educação nessa equipa também das tecnologias.” (Morgana, 1.º CEB)

“Mas antes disso, e era isso que eu queria referir, na Associação de Professores de Matemática, eu não só atendia mesmo pessoas que iam lá requisitar livros ou queriam saber alguma coisa, mas também atendia professores de todos os níveis de ensino, de Matemática, claro, só de Matemática. E deslocava-me aos encontros regionais, em que também havia professores de todos os níveis de ensino. E, é claro, os encontros do 1.º ciclo começaram a existir também nessa altura. Mas isto para dizer que eu estive durante esses quatro anos... conheci bem, quer dizer, tanto quanto se pode dizer, porque eles eram só professores de Matemática. Mas até estive numa associação, tive uns encontros de uma associação que era uma associação de professores das várias áreas. Não sei se se lembra do Paulo Abrantes, ele era da Associação de Professores de Matemática e estive no Ministério da Educação e também criou um grupo, e estivemos reunidos para aí três dias, para escrevermos algumas coisas sobre o programa.” (Roberta, 1.º CEB)

“Nessa altura, depois entro para a equipa de construção dos novos programas onde trabalhei com a L. e o J.M. Sou requisitada, também, durante dois anos, mais ou menos, para trabalhar na formação de professores (...) Depois, volto à escola em 1992–93 (...) Estive cinco anos na escola R.G., que foi das escolas onde eu mais adorei ensinar. Foi onde eu comecei, de uma forma mais sistemática, a desenvolver trabalhos no âmbito da educação ambiental e adorei. Eu na altura, comecei a falar com uma colega que estava a fazer uma feira por causa da defesa do consumidor, com plasticina. Eu não conhecia, estive lá e é uma coisa tão gira. Ficámos amigas, construímos um projeto de educação ambiental, que se chamava Miramar. Era um projeto em que, através das atividades físicas, explorámos os diferentes litorais no país. Nós levávamos os miúdos para ir para Vila Nova de Gaia, para o Parque Biológico de Gaia, para a Ria Formosa. Andávamos com miúdos a acampar, a fazer atividades físicas ajustadas ao tipo de litoral. Eram horas e horas [de

trabalho]. Era eu, ela e outra colega. Nós fazíamos jornais de parede incríveis, recebíamos os novos alunos do clube a acampar na escola, com pais, com a Associação de Pais, a construir caixotes de madeira. Esse meu amigo, chefe de gabinete de Mariano Gago, especialista na observação de astros, ajudou os miúdos a observarem aves, construir papagaios. Era mesmo assim, uma coisa maravilhosa. Andávamos de transportes públicos. Não tínhamos dinheiro, (...) concorremos ao Instituto Inovação Educacional e ganhávamos. De um lado para o outro com 30 putos, de autocarro, de comboio, sem telemóveis. Foi, realmente, um tempo maravilhoso, parece que era tudo possível. Tudo era possível. Depois eu estava com outra colega – também era fixe – mas ela era mais parada. Mas era [sobretudo] eu e a minha colega P. – uma professora de alta qualidade. Infelizmente já não estamos na mesma escola, ela é mais nova do que eu. Era tudo possível. Parecia que tu podias fazer tudo e a escola apoiava-te. Foi uma das alturas mais maravilhosas na minha vida.” (Bruna, 1.º CEB)

“Dos projetos que mais me agradaram foram os projetos de férias. Tinha também a faculdade. Aqui, na Junta de Freguesia, fazia parte da direção da Associação. Estive aqui muitos anos, na minha localidade, a dar aulas. Às vezes dizem que os santos de casa não fazem milagres, mas eu gostei de cá estar. Nesses anos, fiz as coisas com os alunos e miúdos cá da terra – que mais me agradaram. O que mais me agradava eram as férias desportivas. A maior parte deles não tinha grande possibilidade de sair, então com o apoio, na altura da FNAJ [Federação Nacional das Associações Juvenis] e do Instituto da Juventude, fazíamos algumas atividades de verão e isso foi muito gratificante. Mesmo miúdos cujos pais não eram de cá e estavam a viver noutra localidade, vinham nas férias e fazíamos as atividades. Eles gostavam muito de cá estar. Fazíamos muitas coisas, desde saídas, caminhadas, atividades de bicicleta, visitas de estudo. Acho que, às vezes, até fazia algumas coisas que se fosse hoje já não podia fazer. É levar os miúdos ao museu, no ano em que ele abriu. Ainda não tinham sido inauguradas as gravuras rupestres. Era naquele verão que estava a falar-se das gravuras rupestres. ‘Vou levá-los ao Côa a ver as gravuras!’ (...) Depois, eu já tinha colaboradores que eram os jovens mais velhos. Eu era o coordenador dessas atividades, mas os outros já me ajudavam. Havia jovens, a quem o Instituto da Juventude pagava alguma coisa e fazíamos as atividades, desde patinagem no salão, por acaso correu tudo bem. Mas se fosse hoje... Se houvesse acidentes, sem seguros escolares, sem nada...” (Gaspar, 1.º CEB)

As muitas escolas isoladas davam uma dimensão especial à profissão para quem era professor no interior.

“Tinha pouquinhos [alunos] e cabiam no carro – foi nos últimos anos antes da escola fechar. Eles nunca tinham visto uma barragem. ‘Upa, vamos à barragem!’. Meti-os no carro e fomos. Fazer viagens para a Guarda com eles ou levá-los para a vindima, ir aos cogumelos, coisas assim.” (Gaspar, 1.º CEB)

“Quatro anos nessa escola onde eu era titular da escola. Depois, eu corri aqui muitas aldeias em Trancoso, depois vim para o concelho de Trancoso. Então aqui no antigo concelho de Trancoso eu estive no Feital, eu estive em Vale de Mouro, eu estive em Miguel Choco, eu estive nas

Torres, eu estive nos Carnicães, depois vim para Trancoso. Portanto, sei lá, vai há 12, 13 anos que estou aqui na sede, mas corri quase as aldeias todas aqui do concelho, porque nessa altura todas as freguesias e até as anexas tinham a escolinha delas.” (Gisela, 1.º CEB)

“Depois fui para as Caldas da Felgueira, também escola de um só lugar, e tinha poucos meninos, uns nove [alunos]. Lá, estive dois anos e cheguei a ter seis meninos, muito pouquinhos. Depois, fui para a Póvoa de Luzianes, também escola de um só lugar, onde estive dez anos. Gostei muito, mesmo. Estava a 16 quilómetros de casa. Depois concorri a efetiva e fiquei em Nelas, onde estou até agora.” (Isadora, 1.º CEB)

Mas havia também algumas resistências à mudança.

“Quando entramos aqui na escola, punham-nos... olhe ao ponto de porem algumas pessoas até a um canto (...). Algumas pessoas passaram assim por algumas situações assim um bocado esquisitas. De pôr mesmo de lado! Viemos um bocadinho, também, mexer com o *status quo* da escola, sabe? Estavam habituadas a estar de porta fechada, a não sair da escola, e nós temos uma visão diferente do ensino, e isto durante muito tempo! Eu acho que foi na década de [19]90, onde apanhei colegas, felizmente que não foram muitas, mas a situação era idêntica em todas.” (Zacarias, 1.º CEB)

2.º CICLO

Também no 2.º CEB, os anos 1990 são anos de estabilização, inovação, diversificação e/ou especialização.

“Em [19]93, 94, o ambiente estava absolutamente estabilizado, muito bom, com projetos inovadores.” (Carmo, 2.º CEB)

“Depois fui para o Cacém. No Cacém também adorei. Estive outros nove anos [1989–98] [risos]. Adorei! (...) Por opção, deixei-me ficar no Cacém, na altura era a [escola] A.S.. Era uma escola também com uma dinâmica fantástica, uma colaboração entre todos. Foi muito, muito bom. Gostei muito. Quando vim embora – na altura não era diretora, a presidente da Comissão executiva disse-me: ‘Olha que esta é a tua escola, vê lá se te vais embora conscientemente’. Mas pronto, eu precisava. Já tinha três filhos e precisava de os acompanhar o mais possível e decidi, então, vir para a Amadora.” (Iva, 2.º CEB)

“Entretanto, eu fui para os Marrazes. A escola M. era uma escola diferente daqui, porque aqui era mais uma escola de elite (...) Era uma escola em que havia muitos miúdos de diferentes níveis. E tornou-se muito difícil conseguir acompanhá-los. Mas tudo se passou e, depois, de lá, vim para aqui. (...) Desde [19]90... eu fui para a escola nova, portanto, eu penso que foi desde 90 até me reformar.” (Rosário, 2.º CEB)

“Entrei [na minha última escola] em 1998. Estava aqui a lembrar-me, pois uma das últimas atividades que fiz em Vila do Conde foi ter ido com os alunos à Expo 98.” (Sofia, 2.º CEB)

Estes professores envolvem-se também na conceção de novos programas de educação física e na formação de professores correspondente, na educação especial e em projetos curriculares inovadores.

“Nessa altura, depois entro para a equipa de construção dos novos programas.” (Carmo, 2.º CEB)

“Estive lá dois anos com os surdos, alguns profundos, outros não profundos, mas acabou por ser também um desafio interessante. Depois vim para esta escola e a escola aqui de Santarém foi sempre uma escola piloto em termos de experiências. E então em [19]90 a escola era piloto em termos da gestão flexível do currículo. Foi uma experiência nova que foi feita no ensino e tínhamos uma diretora que era do meu grupo disciplinar e que era muito dinâmica, e que percebeu que eu também... porque com essa turma de supletivos fui conseguindo encarar a turma, trabalhar e minorar os problemas. Então ela foi-me dando responsabilidades e meteu-me no projeto e, portanto, eu abracei a disciplina de Estudo Acompanhado, que agora é o apoio ao estudo, mas na altura era estudo acompanhado e área de projeto.” (Constança, 2.º CEB)

“Depois concorri a efetiva, (...) fui colocada na Batalha, mas nunca fui para a Batalha porque, entretanto, houve um projeto piloto, em que a nossa escola foi uma das escolhidas, em que estive a dar o quinto ano experimental. Foi um ano muito bom, em que uma pessoa aprendeu muito. Era um projeto piloto em que uma pessoa tinha muitas reuniões e tínhamos muita, muita, muita documentação que mandavam. E então foi um ano – olhe, a G. também esteve nesse. Eu dava Ciências do Ambiente, acho que ela dava Inglês ou Português, não sei. E acho que foi um ano muito rico, foi muito rico, e em que eu aprendi muito. E também o contacto com colegas diferentes é muito bom. E também dar aulas a alunos mais velhos, que eram alunos que já tinham 16, 17, 15... correspondente ao 9.º de agora. Foi um ano muito rico: fazíamos várias viagens, tínhamos muitas reuniões de coordenação... eu acho que foi um ano muito bom. Depois acabou, não sei porquê.” (Rosário, 2.º CEB)

“Em [19]96 surgem os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) no país. Uma experiência que surge em 96, para 30 escolas. E aqui na zona centro só havia duas, ou três. Uma que foi M.. Portanto, nós não nos candidatamos. Nós fomos claramente selecionados, à força das características da nossa população escolar, fomos claramente selecionados para fazer parte de um projeto muito interessante, muito bom. E ainda hoje é, nunca deixou de ser. Só que agora já há mais de 150 TEIP.” (Joca, 2.º CEB)

“Depois estive na Maceira e a partir de 1991 fui para os M.. e fiquei lá. Poderia ter vindo para as escolas de Leiria, a escola de M. sempre foi uma escola malconceituada, porque foi construída ao pé do bairro S.C., que era um bairro onde ficaram os retornados. Foi construído para os retornados

de Angola. Toda a gente dizia, ‘coitada, está na escola dos M., na escola dos pretos, como é que tu aguentas?’ E realmente foi a minha escola, primeiro porque lá calhei e depois por opção, porque quis, porque realmente temos bons e maus alunos em todos os níveis de escolaridade, em todas as escolas e há bons e maus professores em todos os lados. (...) Depois, lá na escola fiz parte da equipa TEIP, equipa de pilotagem, em 1990, foram só 35 escolas a nível nacional e eu fiz parte da equipa TEIP e andámos a fazer papeladas e a visitar escolas que estavam com estes projetos. Fui delegada de Inglês durante quatro anos, de [19]93 a 96.” (Quitéria, 2.º CEB)

Estes professores pertenceram também muitas vezes às equipas diretivas das escolas.

“As pessoas dizem-me assim ‘Ah, tens perfil!’, se calhar eu, ao fim de uns anos, acabei por perceber que tinha perfil para alguma liderança e então essa colega ia-se reformar passado uns anos, tinha que se reformar e começou a meter-me na cabeça que eu tinha que ir para a direção e que não podia deixar morrer e que eu tinha capacidade, que devia não sei o quê. Para mim foi um susto. Tinha ainda uma filha com dez anos, mas pronto, acabei por abraçar e correu relativamente bem até à altura em que o Ministério resolve fazer os agrupamentos de escolas.” (Constança, 2.º CEB)

“Estive muitos anos na direção, comecei como secretária, fui vários anos seguidos. Depois de secretária, fui novamente secretária num outro conselho diretivo. Depois fui novamente secretária noutra conselho diretivo e depois fui presidente. E fui presidente quando surgiu essa questão do Porto, que eu concorri quando eu vi que havia uma formação” (Rosário, 2.º CEB)

Mas também viviam obstáculos, por parte das direções ou de colegas.

“Fui para uma escola que é a M.T., que tinha uma presidente malformada, autoritária, uma coisa horrível. Cometeu ilegalidades – eu fazia parte do [conselho] pedagógico – e eu descobria-as e, à frente do [conselho pedagógico], queria que ficasse em ata, o que criou um certo atrito entre nós. Nunca deixou, por isso, de me convocar para trabalhar com ela. Eu trabalhava com ela sem a olhar na cara, que é uma coisa que eu não gosto nada de fazer. Estive lá três anos.” (Iva, 2.º CEB)

“Nós andávamos pelo país todo e pelas ilhas para fazer formação sobre os novos programas e a construir alguns materiais. Na altura, foi um bocado complicado para mim. Eu tinha colegas a dizer anormalidades, coisas estúpidas. Viam-nos como se fôssemos do ministério. Eu não tinha nada a ver com o ministério, nunca tive, nem com partido político nenhum, nem com nada. Viam-nos como elementos do ministério a pressionar o ensino da patinagem, da dança. Havia colegas a dizer anormalidades, do género: ‘Para quê pôr patins na escola se temos bancos suecos e podemos virar ao contrário?’. Eu cheguei a sair de algumas reuniões a chorar. Eu dizia: ‘Eu não quero mais isto! Põe-me a traduzir coisas de inglês, a escrever materiais de apoio para professores do 1.º ciclo. Reuniões assim eu não quero!’. Depois lá me obrigou e tive que aguentar com aquilo,

[dizia:] ‘Não sabes lidar com adultos. Só sabes lidar com crianças’.”
(Carmo, 2.º CEB)

3.º CICLO E ENSINO SECUNDÁRIO

Também os professores do 3.º CEB e ES se encontram agora numa fase de estabilização.

“Estava destacada e depois vim para aqui. Depois da Ameixoeira, vim para a escola secundária de B. Os agrupamentos de escolas do B. e escola secundária J.G.F onde estou há 30 anos, desde [19]93/94, portanto, há 30 anos.” (Luciana, 3.º CEB e ES)

“Eu estava muito bem em Vila do Conde, mas fazia Vila do Conde-Porto todos os dias. Às vezes, de comboio, era complicado. Os meus filhos eram pequenos, não era fácil estar sempre a levar o automóvel porque a minha mulher precisava dele para levar os miúdos. Eu tenho três filhos, ainda por cima dois gémeos e um rapaz e uma rapariga. Precisava mesmo do automóvel e eu acabei por concorrer para mais perto. Foi por isso, porque estava muitíssimo bem em Vila do Conde. Mas também depois fiquei na Z., depois comecei a ligar-me de tal maneira a esta escola... e também 26 anos na mesma escola é muito tempo.” (Virgílio, 3.º CEB e ES)

Nesta década, os professores do 3.º CEB e ES participantes no estudo foram membros de conselhos diretivos, estiveram destacados para elaboração de currículos, nomeadamente de educação física, foram docentes em escolas superiores de educação, estiveram envolvidos na administração educativa local e voltaram a ser professores de turma por gosto.

“Eu lá tinha disciplinas da área da minha especialidade, da Biologia, mas também tinha e muito disciplinas de formação de professores, da área das Ciências da Educação. (...) tivemos a nossa disciplina de Ciências de Educação que era Desenvolvimento Curricular. Fazia formação de professores em Desenvolvimento Curricular. E depois também já na formação inicial de professores, que decorria simultaneamente, não é? Os alunos, poucos na altura, que frequentavam o curso, e os formandos já eram professores. (...) Também dávamos aulas da área de Ciências da Educação, principalmente Metodologias do Ensino, neste caso, das Ciências. Eram as nossas disciplinas. E correu bem. (...) O ministério entendeu que os professores tinham que optar pelo ensino superior politécnico ou regressar às escolas a que pertenciam. Nós, nós nunca nos desvinculamos das escolas a que pertencíamos, podíamos fazê-lo. Alguns colegas desvincularam-se logo do ensino secundário, nós não.” (Amélio, 3.º CEB e ES)

“Depois disso...concorri. Eu andava a concorrer para estágios. Naquela altura era difícil ser colocado e concorri para estágio. Fui colocado na Anadia. Era formação em serviço, portanto, tinha uma dimensão na universidade de Aveiro e acompanhamento na escola. (...) depois disso

vim para Lisboa, voltei para Lisboa. (...) Depois integrei o conselho diretivo dessa escola...a seguir fui convidado para um projeto nos Açores. Estive quatro anos nos Açores. Três anos como diretor de serviços de Educação Física e Desporto Escolar na região autónoma dos Açores. E um ano que fiquei numa escola nos Açores.” (Chico, 3.º CEB e ES)

“Depois de fazer o estágio, fiquei destacada. Fui trabalhar para o ministério, trabalhei no ministério dois a três anos, depois voltei para uma escola num bairro degradado que era a escola da A., mas só estava a meio tempo porque estava a trabalhar outro meio tempo numa associação na sociedade portuguesa de Educação Física.” (Luciana, 3.º CEB e ES)

“Foram quatro anos em G. Foi engraçado porque no primeiro ano fiz o estágio do secundário, que era estágio pela Universidade Aberta, portanto não tinha que fazer prática porque eu já tinha profissionalização em exercício do Magistério, então só tinha que fazer a parte teórica. No segundo ano fui logo eleito delegado do grupo. No terceiro e no quarto fui membro do conselho diretivo e vice-presidente do conselho diretivo. Para além disso, a experiência de G. é uma loucura.” (Rómulo, 3.º CEB e ES)

Como se deteta nos outros ciclos de ensino, também neste a década de 1990 é de grande dinâmica coletiva e inovadora nas escolas, com a intervenção e o suporte das autarquias.

“Sabe que os anos 1990 foram anos de muitas alterações, de muita ebulição nas escolas.” (Joana, 3.º CEB e ES)

“Foi muito, muito, muito engraçado como experiência, porque quando fui convidado por um colega que era o colega J.J., que era um colega extraordinário, diretor regional. E fizemos muito, trabalhámos muito, muito, muito, muito e também muito com os professores. Uma visão colaborativa muito interessante e muitos episódios que devem merecer ser contados, devem ser exemplo de intervenção na Administração Educativa. Não é uma direção. Ele tinha um projeto de intervenção, não é? Não é um projeto de funcionamento, é um projeto de desenvolvimento. E, é claro, sempre ali objetivos e ideias para a frente. Foi uma coisa engraçada. Depois voltei para Lisboa ao fim de quatro anos.” (Chico, 3.º CEB e ES)

“E depois, aquilo teve uma dimensão que nem sequer estávamos à espera. Nós fizemos durante uma semana o espetáculo de manhã e à tarde para os alunos, dos alunos para os alunos. Todas as turmas tinham coisas para apresentar. Nessa altura, a Junta cedeu-nos o auditório que ainda levava umas 300 e tal pessoas, o que era bom. Portanto, fizemos estes espetáculos para os alunos, uma exposição, porque os átrios das juntas são muito grandes... havia uma exposição de trabalhos, os trabalhos com riquezas enormes, coisas muito boas feitas pelas turmas todas, portanto, toda a gente participava nisso. Houve envolvimento enorme dos professores. Os professores todos participavam, havia um ou outro que não estava para aí virado, mas pronto. E toda a gente muito entusiasmada. E foi o mesmo trabalho interdisciplinar, porque as pessoas trabalhavam as disciplinas: e eu faço isto, tu fazes aquilo... na minha aula faço isto ou

damos aulas juntos. À noite havia todos os dias espetáculos para a população. Os pais vinham à noite. Há espetáculos bons. Havia um grupo Raízes que veio, o Óscar Branco... O Grupo de Folclore do Porto. Havia sempre, ao fim da tarde, debates, debates sobre isto, sobre aquilo..." (Rómulo, 3.º CEB e ES)

As decisões de política educativa sustentaram este esforço de inovação nas escolas.

"Entretanto, o que é que acontece logo ali, em [19]93/94, o Centro de Formação pede-nos para fazermos formação sobre interdisciplinaridade, porque vai começar a área escola (...) fomos para o Centro de Formação de Professores, devia ser o segundo ano do Centro, devia ter começado em 92. Portanto, nós começámos a fazer formação sobre a escola, sem saber teoria nenhuma, sem saber nada. Portanto, fizemos a investigação, lemos os livros, procurámos e depois tínhamos a nossa experiência de 20 anos que era muito enriquecedora. E depois... em 93 começa a área escola e o diretor da escola pede para eu ser coordenador da área escola. A escola foi funcionando, o problema da área escola era que muitas vezes as pessoas não faziam trabalho interdisciplinar, faziam colagens de coisas que não deveriam. (...) As coisas foram evoluindo (...), depois a área escola acabou, depois começou a área de projeto, portanto a área de projeto não podia ser a mesma coisa, a mesma colagem que a área escola... Foi preciso fazer a formação às pessoas sobre projetos, sobre a metodologia de projeto, já fazia na área escola, já fazíamos umas sessões sobre metodologia de projetos... porque nós trabalhávamos em G. com metodologia de projetos. O trabalho que fizemos para a Luiza Cortesão foi sobre essa área, sobre metodologia de projeto." (Rómulo, 3.º CEB e ES)

Como vemos os professores invocam metodologias inovadoras para configurar e justificar o trabalho pedagógico e educativo que realizam. Para argumentar, servem-se também do modelo das escolas profissionais, entretanto a darem os primeiros passos através do GETAP.

"[Na escola Profissional] dei Português e dei a área de integração e fui tutor, era a primeira vez que apareciam os tutores. Estou a falar disso porque lembrei-me, por causa do peso dos exames, apesar de alguns deles terem que fazer exame de Português para entrar para a escola superior, não havia o peso dos exames, por exemplo. Há anos que eu trabalho sem manual." (Rómulo, 3.º CEB e ES)

O investimento destes professores nas turmas com alunos menos valorizados e por vezes depreciados é forte. 1990 é também a década em que se iniciam atividades, visitas e intercâmbios, com países estrangeiros, nomeadamente para dar oportunidade aos alunos menos favorecidos economicamente de conhecer outros mundos.

"Mas trabalhávamos todos os sábados, todos os sábados, todos os sábados, mas com trabalho consegue-se. Conseguimos tanto com os

meninos do Colégio Moderno e de outras áreas especiais. Eu sempre achei que depois de França, que era o exemplo, era o primeiro país com quem nós tínhamos mais relações e, portanto, havia mais afinidade. E seria bom começar por aí. Mas depois eu pensei 'Não, eles têm direito a conhecer o que há de melhor'. Então comecei à procura dos projetos que eu tinha, dos Eco-escolas, dos jovens repórteres e por aí fora, porque, ao fim e ao cabo, acabei por trazer esses projetos para Portugal. Escolas, por exemplo, na Dinamarca, que quisessem fazer intercâmbios. Eles, quando foram para casa de alunos que viviam em comunidades e saíram do Cacém e aterraram na Dinamarca. Eles disseram 'Bem, mas há outras maneiras de viver. Há outras cidades. Há outro modo de vida'." (Caetana, 3.º CEB e ES)

"Eu fui professora de Português e Francês, e era para o que o curso servia, só que eu a partir de [19]93, ou seja, era só Português. Só Português. Porque comecei a não me sentir útil, bem, a dar aulas de Francês. Por acaso acabei em beleza. Foi um projeto muito giro com a Câmara de Paris. Levámos uma turma de sétimo ano a Paris quatro dias, está a ver? É incrível! Não imagina! Isto nos anos [19]90, mas pronto, alguns nunca tinham andado de avião, mas pronto." (Eva, 3.º CEB e ES)

Luciana comenta toda esta dinâmica inovadora referindo-se à autonomia dos professores e ao envolvimento da comunidade escolar.

"Portanto, [hoje] não há um envolvimento na comunidade escolar, na escola, como eu acho que já houve nesses tempos e na reforma do Roberto Carneiro, da experimentação dos programas, vivia-se muito esta ideia de projeto de escola, uma ideia para a escola e nós éramos todos e sentirmo-nos todos protagonistas da escola. Queríamos todos intervir e éramos todos chamados a intervir no projeto educativo, no regulamento interno. Tem vantagens e desvantagens, mas eu sou do tempo em que me senti mais envolvida na escola, eu e os outros. Acho que era quando as escolas eram geridas pelos professores, para os professores e em que os professores participavam. Participavam na vida da escola toda (...). Havia aqui uma ideia diferente da democratização aqui dos órgãos de gestão e da importância da gestão dos órgãos de gestão intermédia. Eu acho que um grande problema da escola é que os órgãos de gestão intermédia deixaram de funcionar." (Luciana, 3.º CEB e ES)

DÉCADA DE 2000

A primeira década do milénio possui claramente duas partes: uma ainda influenciada pela década de 1990 e até já com mais saber (que decorre sensivelmente até 2007) e a segunda que se inicia com a tentativa de alteração do Estatuto da Carreira Docente no ministério de Maria de Lurdes Rodrigues. Ao longo da década, os professores vão perdendo liberdade e autonomia. As condições do exercício quotidiano do trabalho, também devido ao desenvolvimento dos meios de comunicação e ao encerramento de várias instâncias locais de governação, irão alterar-se profundamente. Os professores

passam a identificar duas fases substancialmente diferentes das suas carreiras. Gisela (1.º CEB) resume bem esta ideia nas suas palavras:

“Houve muitos anos em que não houve essa evolução. Eu não sei precisar em que ano é que começou essa evolução, mas sei que, ao longo de vários anos, se calhar metade da minha carreira foi mais ou menos idêntica, mais ou menos: tínhamos aquela turma, éramos donas e senhoras da nossa escola. Mais ou menos, nestes últimos 20 anos, de ano para ano, é uma mudança terrível e muitas vezes nós já não estamos também preparadas para essas mudanças.” (Gisela, 1.º CEB)

Os professores estão em geral numa situação bastante estável. Muitos ocupam nesta altura a escola onde estão hoje ou na qual se reformaram. Entretanto, exerceram, na maioria, muitos e diversos cargos.

“O meu objetivo era a escola mais perto de casa e, portanto, saí para a [escola] R.G., onde me vim aposentar.” (Iva, 2.º CEB)

“A partir de 2000 é que me tornei presidente do Conselho Executivo e posteriormente diretor, praticamente, até me ir embora.” (Joca, 2.º CEB)

“Fui coordenadora dos diretores de turma de 2000 a 2014 e depois de 2017 a 2020. São 17 anos de coordenação de diretores de turma de 2.º e 3.º ciclo. Fui assessora técnico-pedagógica um ano, em 2000–2001 e depois de 2003 a 2007.” (Quitéria, 2.º CEB)

“Eu vivia sozinho com a minha filha. A minha filha foi para lá comigo com três anos. E depois ela já tinha oito anos e estava longe da mãe. E eu também estava um bocado cansado e resolvi vir para Lisboa. E quando vim para Lisboa, fiquei numa escola ali e comecei a envolver-me, a integrar-me em atividades de formação de professores, por exemplo, estágios (...) Não sei quantas mais escolas. Até agora estou na Escola JGF, já há uns 15 anos.” (Chico, 3.º CEB e ES)

A década inicia-se com a criação dos Agrupamentos de Escola (ainda na maioria horizontais), uma fase que, tendo provocado um grande susto, não é hoje vista de modo negativo. Desenvolveram-se também as Bibliotecas Escolares, projetos de educação para a saúde, a educação matemática, a mobilização para a leitura, entre outros.

Celeste (1.º CEB), Rómulo (3.º CEB e ES) e IVA (2.º CEB) falam-nos da sua vivência dos primeiros anos do milénio.

“Houve um período de grande aprendizagem, que foram aqueles anos iniciais dos anos 2000. (...) Foram momentos muito ricos para a escola. Foi importante, portanto, paralelamente a tudo o que eu procurava fora ainda da escola, havia também na escola uma oportunidade de nós, sem censura, digamos, sem imposições, podermos pôr em prática muitas das coisas que defendíamos. A formação, por exemplo, na Matemática, numa nova perspetiva dos programas de Matemática, que acabaram por ser

mais que dar um enfoque maior na experimentação, na compreensão, na comunicação, na resolução de problemas. Depois, na parte dos projetos e da oportunidade de os alunos desenvolverem projetos, mesmo a modificação do currículo. (...) foram anos muito ricos de partilha de experiências entre escolas, de uma ligação da formação também às Escolas Superiores de Educação, que eu penso que vieram, nas próprias localidades, nas próprias regiões, abrir uma porta à formação contínua. Foi interessante. A minha geração apanhou aqui diferentes formas. Também tem a ver com as políticas.” (Celeste, 1.º CEB)

“A primeira década dos anos 2000 começou a ser a época da mudança. É uma época de mudança. É uma época de avanço. Acho que é uma época de avanço, apesar de tudo, começa-se a ver que é preciso planificar realmente e não fazer *copy-paste* dos planos das editoras, que é preciso que os conselhos de turma se juntem para planificar. Isto é uma mudança muito grande na escola. Até aí, cada professor entrava na sua sala de aula, na sua aula e ia à vida. Depois aparecia no conselho para dar uma nota e ninguém dizia isto ou aquilo. Mas depois começa a ser evidente que (...) a nota é da responsabilidade do Conselho de Turma. A nota de Matemática é também da minha responsabilidade e o professor, se der uma determinada nota eu posso questionar sobre isso. Quando eu comecei a trabalhar isso era impensável, ia ser crucificado por toda a escola. Isto é muito importante porque isto implica a responsabilidade em grupo. E, portanto, eu penso que a partir dos anos 2000 começa-se a criar mais, de certa maneira, mais forçado ou menos forçado, mais este espírito de grupo. Com muitas resistências, porque as pessoas começam a perceber que não podem fugir ao trabalho com os colegas.” (Rómulo, 3.º CEB e ES)

“Eu passei para a [escola] C.P., onde fui felicíssima também. Foi muito interessante. Foi na altura em que começaram os projetos educativos e, portanto, nós fizemos o primeiro projeto educativo ali naquela escola. A diretora era excelente, era a G., que também já está aposentada. Foi magnífico.” (Iva, 2.º CEB)

Os professores do 1.º CEB parecem ser aqueles em que a criação dos agrupamentos teve mais impacto negativo.

“Havia algumas dificuldades. Aí já o coordenador de estabelecimentos tinha que, forçosamente, pertencer ao Conselho Pedagógico, tinha que gerir a situação. Foi na altura em que se começou a ver os agrupamentos, foi nessa transição. Tínhamos que gerir o pessoal não docente, às vezes passar as ordens das chefias, da direção, para os colegas e para os funcionários, principalmente quando não se concordava. Tive que engolir alguns sapos. Eu não tinha estômago para essas coisas. Foi assim um bocado complicado nessa fase. Os colegas tinham o sentir deles. Eu queria manifestá-lo. Até os próprios conselheiros, se assim pudermos chamar [aos membros] do Conselho Pedagógico, que era [formado] por todos os ciclos, coordenadores, diretores de turma – havia um professor do 1.º ciclo que representava, se calhar, uns 20 professores, enquanto que os outros representavam, sei lá, outros 50 [professores] – não aceitavam a nossa maneira de pensar e as nossas metodologias.” (Gaspar, 1.º CEB)

Bruna, que foi vice-presidente de um Agrupamento Horizontal (1.º ciclo e pré-escolar), confirma o investimento nas bibliotecas escolares e em projetos de educação para a saúde, entre outros.

“Entretanto, em 2002, efetivei-me. Eu era Vice-Presidente do Agrupamento Horizontal de N. Foi na altura em que foram formados os agrupamentos. Fizemos uma equipa, [com] duas colegas do 1.º ciclo. Uma delas era a presidente, eu era vice-presidente e a outra colega do pré-escolar também era vice-presidente. Em 2002 e 2003 eu fui coordenadora da Biblioteca Escolar, fiz um projeto e conseguimos a nossa Biblioteca Escolar, que ainda hoje funciona. Fomos nós que escolhemos o mobiliário, fomos nós que a mobilamos, fomos nós que adquirimos todo o material de livros, de DVD, de filmes, de tudo. Também foi uma experiência muito, muito, muito interessante. (...) Depois, de 2001 a 2003, também fui coordenadora do projeto PES [Promoção e Educação para a Saúde], que era sobre a saúde.” (Bruna, 1.º CEB)

Existem também outras mudanças vistas como positivas pelos professores, como por exemplo a criação de lugares de quadro de educação especial (em três áreas), o aumento do número de especializações e melhorias ao nível da intervenção precoce.

“Em 2006 saíram os quadros da Educação Especial. Havia uma grande pressão e o governo acabou por criar os quadros da Educação Especial nas áreas do domínio cognitivo e motor, que era a parte mais das crianças e dos jovens com algum défice cognitivo, e depois na área da surdez e na área da cegueira. Portanto, há estes três grupos (...) E eu aí, na Direção Regional, mesmo no núcleo da Direção Regional, já tínhamos muito pouca autonomia. Era mais um trabalho muito administrativo e tínhamos que escolher: ou continuávamos na profissão docente ou íamos para a carreira técnica. E eu escolhi a docência e saí.” (Gina, EI)

“Sim, regressei em 2009 para o Agrupamento. Ele chama-se agora Agrupamento M.F.P., onde eu já era efetiva, portanto estava destacada desde 2006. Concorri para este agrupamento precisamente porque é um agrupamento que, de alguma forma, tinha as crianças mais necessitadas da cidade. Eu concorri porque queria ficar neste agrupamento, porque, pronto, havia crianças com grandes, grandes dificuldades. (...) comecei a trabalhar com surdos ali na escola, mas fui ao mesmo tempo, passados logo dois anos, fui eleita coordenadora do Departamento de Educação Especial e foi um cargo que desenvolvi até sair.” (Irene, 1.º CEB)

Mas, com os primeiros agrupamentos, vieram também outras mudanças, embora nem sempre como consequência: a avaliação externa das escolas (em 2006), a gestão escolar (centralização na figura do diretor), a diminuição das acumulações (necessidade de decisão definitiva sobre a função a exercer), a progressiva passagem para as escolas de tarefas antes realizadas pelos serviços centrais regionais e correlativa burocratização (que passa a ocupar parte importante do trabalho dos professores), o desenvolvimento das

tecnologias e o aparecimento dos cartões magnéticos para entrada e saída das escolas, e outros serviços internos à escola.

“Agora, ultimamente os inspetores já era diferente, já vinham ao agrupamento, faziam aqueles painéis de pessoas que iam falar com eles. Tanto os pais como a direção, como um grupo de professores. Toda a gente já sabia que ia falar com eles, já estavam mais preparados. (...) Depois passamos para os agrupamentos de escola. Depois, por volta do ano 2000, aqui, foram extintas muitas escolas nas aldeias, porque havia em todas as aldeias. Trancoso tinha 29 freguesias e em todas as aldeias havia uma professora, portanto eram muitos conselhos escolares que se faziam. Tínhamos a delegação escolar, antigamente. Depois quando foram extintas essas escolas [isoladas]. (...) Mais tarde formaram-se os agrupamentos. (...). Mais ou menos depois do ano 2000, em que foi uma reviravolta tão grande, tão grande, que a gente pensava que nem se habituava (...) foram extintos os Centros da Área Educativa, foram integrados nas direções regionais. E aí já houve uma sobrecarga nas escolas. Depois as próprias direções regionais. A legislação mudou (...) continuaram com alguns professores destacados, mas, como transitaram para as escolas essas funções que dantes eram os serviços centrais que faziam, ou regionais, (...) outros saíram, tiveram que ir para as escolas.” (Irene, 1.º CEB)

“Lembro-me muito bem que, às vezes, a gente para chegar e fazer os relatórios e as atas e mandarmos tudo aos pais, a avaliação e fazermos juntamente a avaliação com o psicólogo, a gente gastava muito mais tempo do que a lecionar. E nós achávamos até que os miúdos se prejudicaram com isso, porque nós não tínhamos tempo para tudo, portanto, muito tempo em papeladas ou coisas assim. Só aos poucos é que a gente se foi habituando. Mas foi uma grande reviravolta com os agrupamentos. E com o diretor, que antes não tínhamos. E o diretor que temos aqui até é acessível, mas é diferente, é diferente. Depois, as entradas, de termos de ter o cartão de entrada e saída, de fazer o sinal de entrada e saída, a que não estávamos habituadas, não deixarmos criança nenhuma que viesse para o portão. Portanto, foi uma tal reviravolta – e as pessoas de 50 anos para cima a sentiram-se aflitas!” (Gabriela, 1.º CEB)

Mas o que todos os professores referem como experiência mais negativa desta época é a proposta do novo ECD (Estatuto da Carreira Docente) pela Ministra Maria de Lurdes Rodrigues. Alguns reformaram-se em 2008 ou pouco tempo depois.

“Quando foi a alteração do estatuto, desmotivei-me e andei uns anos em baixo. (...) Na altura havia colegas meus que saíram dois anos antes, na idade dos 55 anos e aos 32 anos de serviço (...). Eu aceitei isso mal e foi difícil nessa fase. As primeiras lutas de que me recordo eram de quando surgiram greves, aquando daquela alteração do Estatuto da Carreira Docente. Depois, aquela avaliação do desempenho no tempo da ministra Maria de Lurdes Rodrigues. Foi essa que começou a pôr a profissão docente no fundo, lá no fundo. Pôs as famílias e a sociedade contra a classe docente. Depois, a avaliação do desempenho, as quotas, que eu acho que

é uma enorme injustiça a nível de aposentação, alteração de regras.” (Gaspar, 1.º CEB)

“Outra fase que me marcou muito foi exatamente essa entrada bombástica da [Ministra Maria de] Lurdes Rodrigues. Eu escrevi uma carta para ela, foi publicada na altura. O M.A., aí do Porto, convidou-me para escrever um manual a misturar Educação Física e Cidadania, na altura, deu-me um prazo muito curto. A carta que escrevi para a ministra não teve resposta, então foi publicada pelo M.A., nesse boletim que se chamava ‘Correio da Educação’. Eu percebi que, com todas as medidas que ela foi tomando, com o modelo de avaliação de desempenho – uma injustiça e de uma falta de qualidade abismal – a forma como ela tratou os professores, com o facto de ela ter tirado toda a hipótese que nós tínhamos de formação (...) Eu não tinha tempo para ler, para escrever, nem para mais nada. Houve um ano em que eu decidi parar [de acumular ensino no 2.º ciclo e na universidade] e disse-o ao Professor.” (Carmo, 2.º CEB)

“Tenho sempre que fazer contas, porque eu aproveitei aquela reforma antecipada, porque eu tinha praticamente o tempo de serviço todo, não tinha a idade e, portanto, reformei-me com 59, trabalhei 30 e qualquer coisa. Foi em 2008.” (Camila, 3.º CEB e ES)

“Foi muito mais difícil nos anos da senhora Ministra Maria de Lurdes Rodrigues. (...) Foi muito difícil. Nessa altura eu era coordenadora do departamento, portanto também fazia parte do Conselho Pedagógico. Tivemos lutas muito grandes, discussões muito grandes. Tínhamos que, por um lado, compreender as angústias dos nossos colegas e as nossas próprias e, por outro, tentar desdramatizá-las para manter as coisas a funcionar. Lembro-me de ter tido reuniões de departamento em que estive com eles e com a legislação a descodificar aquilo tudo, a desmembrar e a tentar encontrar o melhor caminho, o caminho menos penoso para que nos entendêssemos. Estava à vista e isso aconteceu, a relação entre os professores levou um corte, um revés muito grande, muito grande. Foi muito difícil continuar.” (Joana, 3.º CEB e ES)

“Penso que a avaliação do desempenho [foi motivo de afastamento dos professores da profissão]. (...) Em 2007–08 fui professora titular. Aí é que deu uma celeuma muito grande na discriminação dos professores. ‘Uns são titulares, eu não sou titular, tu és titular, eu não sou titular’. Eu gosto da democracia. Detestei esta divisão entre professores. Se calhar foi aí o foco desta separação.” (Otília, 3.º CEB e ES)

Muitos destes professores realizaram, no início e no final da década, os seus mestrados ou doutoramentos:

“Talvez no ano 2000, sim. Em relação ao meu mestrado, o meu paradigma era família, a dicotomia escola-família, família-escola. [O tema do meu mestrado era] a perceção que a família e os professores têm face ao abandono escolar. Os professores, às vezes e infelizmente, sobre aqueles alunos malcomportados que saíam da escola com 14, 15 anos, [pensavam] ‘se calhar até era melhor não ir à escola’ – os pais também não se interessavam. Essa foi a tese que eu fiz em Sevilha e mais tarde foi reconhecida como Ciências da Educação na Universidade do Algarve. (...)”

A maior parte das aulas começaram a funcionar em Vila Real [de Santo António]. Iam os professores de Faro e os de Sevilha. (...) Valeu a pena! Senão eu não estava no 10.º escalão. Valeu a pena, apesar das propinas serem caras. Muito esforço, uma família, mas realmente dois escalões, vale a pena”. (Marlene, 1.º CEB)

“Depois fiz o doutoramento, tive bolsa para fazer o doutoramento, que também foi uma coisa muito boa e fiz o meu doutoramento sobre as tecnologias. Comecei em 2008.” (Morgana, 1.º CEB)

“Eu acabei [o curso de mestrado] em 2001. (...) Eu a primeira avaliação de desempenho que fiz foi em 2009.” (Guiomar, EI)

Há ainda referência, por parte de Eva (professora do 3.º CEB e ES) e de Noel (EI), ao papel positivo das Associações de Pais.

“Na primeira reunião de pais do ano letivo de 2007/2008, houve um pai que disse ‘professor, este ano temos aqui já uma proposta para fazer’. Portanto, os pais a fazerem-me propostas, está a ver? Porquê? Quer dizer, o Jardim de Infância não era o domínio do educador, era de todos! E esta apropriação é muito importante. Então o que é que eles propuseram fazer? Era fazer uma coisa sobre a maneira como eram vividos os recreios no tempo deles.” (Noel, EI)

“Entretanto, para aí há uns 15 anos, essa associação voltou a ter peso, digamos assim, mas em muita colaboração, já, com a escola, participa nas atividades. Além da Expo faz-se a gala do patrono da escola no 4 de fevereiro e eles também têm um prémio. E por isso há ali muita colaboração entre a Associação de Pais e a direção.” (Eva, 3.º CEB e ES)

2010-2022

Os professores têm agora muita experiência e sabedoria. Os colegas novos na escola são raros e os que estão perto da reforma são claramente a maioria.

“Aliás, já agora, não há colegas novos. Já estou há 17 anos na mesma escola. Este ano, pela primeira vez, a professora mais nova que entrou tem 50 anos. E vem todos os dias de Gouveia. O ano passado a [pessoa] mais nova tinha 55 anos. Portanto, somos dez pessoas lá na escola. Já pode ver pelo corpo docente como é que é a nível do agrupamento. Mesmo os contratados, não são contratados de 20 anos, nem de 30 anos. Não há essa partilha entre os mais velhos e os mais novos.” (Olívia, 1.º CEB)

“Na escola onde eu estou, neste momento sou só eu. Sou mais velha. Já estou lá há muitos anos. Inclusivamente, há uma educadora naquela escola, que foi minha aluna, naquela escola! Muito giro. Eu já estive naquela escola, logo no princípio, em 1986, depois sai e voltei outra vez – por três vezes. Essa [educadora] não consegue tratar-me por C., é por professora! [risos] Já disse: ‘Oh I. trata-me por C.!’. Já toda a gente brinca

com isto. ‘Pois, tu és a privilegiada!’, mas é a brincar. Já tive, também, filhos de antigos alunos meus nesta escola, o que é muito giro. Muito giro, muito giro.” (Carmina, 1.º CEB)

“Eu já estou há 32 anos em Vila Nova. Vou fazer 41 [anos] de serviço. Até pelos apelidos já sei de que freguesia [os alunos] são. São os benefícios do interior.” (César, 3.º CEB e ES)

“O que eu sinto neste momento, ao longo de 40 – faço 42 anos de trabalho – é que todos os anos se colocam desafios, todos os dias, todos os dias. Eu acho que é preciso um olhar. Claro que nós temos a nossa experiência e neste momento não tenho a ansiedade que tinha, embora tenha alguma, mas não tenho a ansiedade que tinha nos primeiros anos. Eu sei que determinadas dificuldades que surgem, eu sei que mais cedo ou mais tarde elas se vão resolver. Eu sei que tenho que dar tempo, dar tempo, e fazer o que é preciso fazer durante esse tempo para resolver. Tenho conforto neste momento. Mas para adquirir esse conforto é preciso estar na massa, é preciso trabalhar as coisas. Estudar, ler e refletir sobre elas.” (Celeste, 1.º CEB)

“Mudei para outra escola do mesmo agrupamento, onde estive depois de cinco anos. Há dois anos houve o concurso de professores e eu concorri para ficar aqui mais perto de casa. Fiz aqui opções. Senti necessidade de mudar, de sair daquele agrupamento de escolas. Nesse mesmo agrupamento, fui coordenadora de departamento do primeiro ciclo, antes disso tinha sido coordenadora de ano. Fui coordenadora de escola, nessa escola onde estive. Defendo que deve haver circulação.” (Celeste, 1.º CEB)

Os professores de todos os ciclos estão agora na última etapa da sua carreira: uns ficam doentes, outros reformam-se (por doença, cansaço e por razões de contagem de anos para a aposentação), outros sentem-se cansados e/ou a necessitar de abrandar.

“Estive com turma muitos anos, muitos anos com turma. Entretanto, em 2015, porque eu acumulava a coordenação de departamento com turma. Mas, entretanto, em 2015, eu tive um carcinoma na corda vocal esquerda, tive que fazer rádio e isto provoca-me que eu não posso estar a projetar a voz durante muito tempo.” (Abel, 1.º CEB)

“Já estava com dificuldades auditivas, essas coisas todas (...) portanto, eu já não estava assim tão ... de maneira que me reformei aos 60, 59 anos e meio. Ainda beneficieei sem cortes. (...) A escola de M.B. é assim e depois fico como professor de apoio educativo e, apesar da surdez, aí o conforto é outro. Mas é o sentido de responsabilidade. Eu sentia-me profundamente preocupado. Achava que não estava à altura dos mínimos e achava, e com razão, que os meninos mereciam melhor. (...) ainda por cima não retirava os meninos, apoiava os meninos em contexto de sala de aula. E não era só professor daqueles meninos sinalizados, qualquer menino que me pedisse. E as crianças são assim.” (João, 1.º CEB)

“Em Matosinhos nunca havia vagas. Depois, um dia apercebi-me, não sei como, li num jornal, primeiro, que estavam a construir a escola de L. do B.

– eu ainda concorri, mas não entrei – e dois anos depois construíram a de P. Eu concorri e fiquei. Fui das primeiras a entrar em P. Fundei a escola e estive lá até me reformar. Estive lá 22 [anos]. O meu último ano [como professora] foi 2019–20.” (Sofia, 2.º CEB)

“Passados uns anos, agora com o Mega Agrupamento – entretanto fui tendo cargos de liderança na escola, mas a direção não – agora com o mega agrupamento, o diretor da secundária que ficou como diretor do nosso agrupamento, como tinha trabalhado comigo, pediu-me ajuda e era só por um ano. Acabei por ficar cinco! Ao fim dos quais eu disse ‘Não, acabou! Já estou velha para estas coisas’. (...) Esta experiência de cinco anos foi boa, porque eu tinha uma turma, só que era um corre-corre. Eu tinha que estar sempre a olhar para o relógio, porque às vezes eu estava a atender pais e estava quase na hora da aula. E não foi gratificante a esse nível. E saí e estou super aliviada. Portanto, agora estou só no Conselho Geral, como presidente do Conselho Geral, portanto, já é mais ténue e, pronto, vou acabar a minha caminhada.” (Constança, 2.º CEB)

“Fiquei até ao fim da minha carreira. Depois eu reformei-me, pedi a reforma antecipada em 2013. Naquela altura, ia ser modificado o período de serviço, o tempo de serviço necessário para ir para a aposentação, ia passar para 65 anos e eu achava que 65 anos era muito tempo para se lecionar.” (Amélio, 3.º CEB e ES)

“Este ano não estou com turma. Não tem sido fácil. Estou no apoio educativo, por opção. Eu pedi para ficar no apoio educativo, porque eu acho que estes últimos anos foram assim um bocadinho desgastantes. Estou na mesma escola, mas tem sido difícil. Sinto-me assim um bocadinho como um peixe fora da água, que não pertença a lado nenhum. Mas penso que está a ser bom para a minha saúde e isso é importante, para a minha vida familiar e pessoal. Mas falta-me a adrenalina da turma. [risos] Mas também já tive 40 anos de adrenalina! [risos]” (Olívia, 1.º CEB)

Tal como Iva (2.º CEB) e outros, Joca (2.º CEB) fez questão de, nos últimos anos de ensino, ter turmas.

“Eu deixei a Direção por vontade própria em 2017, porque sabia que ia ser aposentado antes de um eventual outro mandato. E disse ‘não, agora os dois últimos anos profissionais vão ser a dar aulas’, e dei, nos últimos anos dei aulas a turmas do quinto e sexto, do quinto e depois do sexto.” (Joca, 2.º CEB)

“Depois, a rede de bibliotecas abriu concurso, eu concorri e o que é certo é que tivemos imenso dinheiro e construí, portanto, as cinco bibliotecas. Estive ligada às bibliotecas alguns bons anos e nos últimos quatro ou cinco anos resolvi voltar a ensinar. Já tinha saudades de ter turma, gosto de ter. Eu também gosto de tudo o que se relaciona com a aprendizagem fora da sala de aula, mas é na sala de aula que eu acho que o ensino tem mais sentido.” (Iva, 2.º CEB)

Alguns mostram ainda sinais de entusiasmo.

“Então, chego à escola e sou coordenadora de 36 professores que nunca tinha visto, de Educação Musical, Educação Visual, Educação Especial. De 2009 até 2014, onde sou coordenadora de departamento. Apesar das dificuldades, tirando uma ou duas professoras medíocres de educação física, até consegui levar o barco. Em 2013–14, ajudei a construir este projeto de “ciclismo vai à escola”. Depois, o ano 2014–15 é o ano zero do projeto “ciclismo vai à escola”. A seguir a este projeto, no ano a seguir, eu fujo da escola, para a escola ao lado. Consigo não ser coordenadora de nada. Nesse mesmo ano entram mais três agrupamentos para o projeto. Começamos a produzir materiais para fundamentar o projeto. Neste momento somos oito, nós somos o G-8. [risos]. São oito grupamentos do país. Estamos a construir materiais e a dar formação. No ano anterior, lançámos o manual, que se chama “Pedala da Escola para a Vida”. Isto vai ser agora editado pelo IMT e vai para as escolas todas. Construámos um referencial do que é saber andar de bicicleta em contexto fechado e do que é saber andar de bicicleta em contexto urbano, já no meio da estrada.” (Carmo, 2.º CEB)

“No final de 2010, em 2011, eu pedi na escola o 7.º ano de escolaridade, porque queria implementar o programa. Uma vez que eu tinha acabado de fazer formação, fazia todo o sentido. Ao mesmo tempo, fiz a formação de colegas também nesse domínio, na escola.” (Joana, 3.º CEB e ES)

“No final da minha carreira, a partir de 2008–09, até à minha aposentação, eu fui coordenadora do Departamento de Línguas.” (Otávia, 3.º CEB e ES)

“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. Estive lá a trabalhar entre 2017 e 2021.” (Tânia, EI)

Mas persistem várias amarguras, com velhas e novas razões: o congelamento das carreiras; a ausência de autonomia para definirem o seu trabalho em contexto de agrupamento (no caso do 1.º CEB); a obrigação de avaliar colegas, a crise económica, a mudança de programas de Nuno Crato.

“Nós [professores do 1.º ciclo] tivemos que copiar muito dos outros ciclos. Aquilo que era nosso não passou. Tivemos que assimilar muitos dos procedimentos dos professores dos outros ciclos, a nível de metodologias, de avaliações e dessas coisas. Nós é que tivemos que nos adaptar.” (Gaspar, 1.º CEB)

“Eu tentei sempre apaziguar ânimos, negociar. Não esconder coisas dos colegas – não escondia nada. Apercebi-me de coisas que alguns colegas faziam e que eu não conseguia fazer. Com certeza que reconheciam alguma autoridade em mim, deve ter sido por isso. Também fui professora avaliadora de desempenho. Isso custou mais um bocado. Avaliar colegas... Eu tentava ser o mais objetiva possível, rigorosa, reconhecer o mérito de cada um, na medida certa. (...) Depois (...) Para

mim foi negativo. A crise do país, o congelamento da carreira.” (Otávia, 3.º CEB e ES)

“Quando a carreira dos professores foi congelada... E esse congelamento trouxe coisas muito negativas cujos reflexos estão agora, como lhe dizia há pouco, estão na ordem do dia.” (Joca, 2.º CEB)

“Há aqui coisas marcantes. Por exemplo, o governo de Nuno Crato, o governo de Nuno Crato, tudo aquilo foi publicado pelo Crato em termos de legislação, veio contribuir para que as escolas andem para trás muitos anos, nomeadamente os programas. (...) O Nuno Crato.... Por exemplo, os programas de Português eram programas, eram textos até chegar à vida, o jornal, essas coisas. Ele acabou com isso tudo no Português no secundário... e põe os conteúdos, conteúdos que não têm interesse nenhum, volta o programa a ser como era no meu tempo de estudante. Os alunos do décimo ano hoje, ainda hoje, ainda ninguém mexeu nos programas... Os alunos hoje do décimo ano dão “As cantigas de amigo” e as “Crônica do D. João I”, esses textos difíceis de trabalhar para alunos... isto é completamente anormal.” (Rómulo, 3.º CEB e ES)

SÍNTESE FINAL

Em 1970, antes de abril, a formação para a profissão docente não existia oficialmente para a educação de infância, as professoras e os professores do ensino primário eram formados com dois anos de curso que se seguiam ao ano nove de escolaridade. Quer no ensino primário, quer na opção ensino de alguns cursos de Faculdades de Ciências acedia-se à profissão através de uma formação própria, mas incipiente. De resto, a formação para a docência não existia enquanto tal.

Quando se dá o 25 de Abril, os anos cinco e seis de escolaridade tinham-se tornado escolaridade obrigatória há relativamente pouco tempo (o sistema educativo e a sociedade estavam a adaptar-se). Os professores destes dois anos tinham a mesma formação que os dos anos de escolaridade seguintes. Ser professor do “ciclo preparatório do ensino secundário” ou do “ensino secundário” obedecia muitas vezes a conveniências de colocação ou acasos.

Desde a década de 1960 que se vivia em Portugal um aumento da procura de educação, mas o 25 de Abril vai ser claramente um marco no cruzamento entre o pedido social de educação por um lado e a necessidade estatal de qualificação da população (pobre financeiramente e culturalmente) por outro.

Este movimento de simultâneas procura e oferta de educação fez-se sentir sobretudo nos anos de escolaridade que se seguiam ao ensino primário. Para um número elevado de jovens de primeira geração na universidade, o ensino foi uma porta larga para sustentar a economia familiar (podiam dar aulas com apenas algumas “cadeiras” realizadas no ensino superior). Para a maioria dos jovens que assim começou a dar aulas, ser professor passou a ser uma

missão associada à vontade de mudança do sistema de ensino e das condições culturais da população.

No caso do ensino primário, a incerteza relativamente ao funcionamento de outros cursos devido ao período que se vivia, mas também a vontade de “mudar o mundo” levou a um aumento da procura dos cursos do Magistério Primário. O clima de aprendizagem, criação e intervenção vivido nas escolas de formação em experiência pedagógica prendeu muitos e muitas definitivamente ao ensino e à educação.

No final dos anos 1970, a opção pela educação de infância (Magistério Primário Infantil) era já possível em algumas escolas do Magistério do país. Mas é nos anos 1980 que a rede de educação pré-escolar pública se desenvolve e sedimenta, o que está associado a um processo de profissionalização da educação de infância em função de um perfil claramente ligado ao trabalho comunitário, à participação das famílias e às criatividade, atividade e liberdade das crianças.

Para os professores de disciplina (hoje do 2.º ciclo e do 3.º ciclo e secundário), na grande maioria não profissionalizados (provisórios), o percurso que se segue tem por característica fundamental a profissionalização – nos anos 1980 a profissionalização em exercício e nos anos 1990 a profissionalização em serviço. Para estes professores, essa experiência de profissionalização ou “estágio” tem um valor de descoberta do conhecimento educacional e da pedagogia como o Magistério Primário teve para os professores do ensino primário. A vontade de aprender, de fazer melhor, de saber mais, não os vai largar. Pelas suas qualidade e qualificação, rapidamente são escolhidos para outras funções de coordenação, de formação ou da administração. Mas sempre regressaram ao ensino – lugar da sua identidade profissional nuclear.

Este “eterno retorno” à sala de aula, aos alunos, é aliás uma característica também importante do percurso destes professores “empenhados” em qualquer setor de ensino.

Para os professores do 1.º Ciclo e para os educadores de infância (embora ainda também para alguns dos outros professores) a procura de formação está associada à necessidade de realizarem uma licenciatura ou equivalente, primeiro passo a que se seguem muitas vezes o mestrado e o doutoramento.

A década de 1990, que se inicia com a entrada em vigor do novo Estatuto da Carreira Docente (ECD), é a década da formação contínua de professores, da procura de qualificação (graduação, especialização, pós-graduação) e também da transformação instituinte dos contextos educativos pelos próprios professores. A estabilidade já atingida na carreira, a maior experiência e a maior qualificação dos professores associam-se a um clima sociopolítico de estímulo à desconstrução da “forma escolar” (Dubet, 2002) e de incentivo à construção de outra dinâmica educativa entre professores, professores e

alunos, e entre estes e os restantes intervenientes da comunidade educativa – assistentes operacionais (na terminologia atual), pais, autarquias, etc.

O desenvolvimento profissional dos professores entrevistados caracteriza-se por: envolvimento em projetos que obrigam à alteração da configuração curricular e do agir profissional tradicionais (como, por exemplo, o Ensinar é Investigar); desde os anos 1980, a adesão a projetos no âmbito das novas tecnologias (nomeadamente com o projeto Minerva); e pelo envolvimento na implementação de respostas alargadas no quadro da educação especial (nomeadamente Surdez e Multideficiência e, mais tarde, a Intervenção Precoce)

Embora em situações e contextos profissionais bem diferentes, todos os professores dos diferentes setores, se referem à tranquilidade e à autonomia com que viviam estes tempos profissionais. Quando o dizem, fazem-no contrapondo esse tempo ao da vida das escolas a partir do final da primeira década do novo milénio.

A profunda mudança no quadro da vida das escolas e dos professores a partir do fim da primeira década do milénio, por razões políticas e económicas, teve um impacto brutal nos professores. Tinham já cerca de 30 anos de serviço e 50 anos de idade e o modo de exercício profissional empenhado que tanto ajudaram com esforço a configurar passou a ser desvalorizado e de difícil realização; é-lhes exigido trabalho burocrático que não integra a sua profissionalidade e lhes retira tempo para o núcleo da sua ação profissional – os alunos. Consideram também que o seu trabalho é insuficientemente reconhecido, quer do ponto de vista simbólico (sentem que têm sido desvalorizados publicamente), quer do ponto de vista material (congelamento de salários, alargamento da idade da reforma por inteiro).

Muitos reformaram-se nessa altura, por mágoa ou com medo que as condições de reforma piorassem. Alguns mantêm-se na profissão, mas estão nos últimos anos. Consideram que se devem reformar, porque estão cansados ou porque se sentem desatualizados. Todos estão irremediavelmente presos ao que fizeram bem nestes 50 anos: ensinar e formar para um mundo melhor e mais.

CAPÍTULO II | PERÍODOS DE PRÁTICA

Rita Tavares de Sousa

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

A categoria de análise Arquiteturas de Prática tem como descritor todas as referências relativas ao que se designa por grelhas políticas, científicas e pedagógicas dominantes numa determinada época e que influenciam as ações dos professores. Esta categoria de análise está centrada nas dimensões externas ao professor, nomeadamente **1) políticas educativas, 2) projetos e programas curriculares e não curriculares e 3) mudanças organizacionais**, que marcam o ensino e a atividade profissional. É a partir destas três dimensões que se apresentam os resultados.

A subcategoria referente às políticas educativas, como primeira dimensão analisada, centra-se nas políticas e medidas educativas para o sistema de ensino, na sua orientação geral, assim como específicas de acordo com o nível de ensino: Educação de Infância (EI); 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB); 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB); e 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário (CEB e ES). Em causa estão as políticas e medidas educativas que estabeleceram princípios e orientações que tiveram implicações na prática profissional dos professores. Os projetos e programas curriculares e não curriculares, como segunda dimensão analisada, inclui as referências, que professores entrevistados mobilizam nas suas histórias de vida, sobre projetos educativos vividos ao longo das suas profissões, nas suas diferentes tipologias e âmbitos de ação, nomeadamente programas curriculares e projetos não curriculares. As mudanças organizacionais, como terceira e última dimensão analisada, visa dar conta das alterações de organização escolar vividas pelos professores entrevistados.

POLÍTICAS EDUCATIVAS

A subcategoria de **Políticas Educativas**, da categoria Arquiteturas de Prática, organiza-se em duas áreas nucleares e respetivos grupos de análise, a saber: **Dinâmicas Educativas de Construção da Cultura Escolar; e Orientações Ministeriais e Processos Administrativos de Impacto na Atividade Docente.**

DINÂMICAS EDUCATIVAS DE CONSTRUÇÃO DA CULTURA ESCOLAR: DESENVOLVIMENTO CURRICULAR, INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO EDUCATIVA E GOVERNAÇÃO MINISTERIAL

Relativamente a esta área nuclear, identificam-se três grupos de análise (**desenvolvimento curricular, integração e inclusão educativa e liderança educativa**), detalhados no Quadro 1.

Desenvolvimento Curricular	Integração e Inclusão Educativa	Liderança Educativa
Alterações à gestão curricular	Publicação de Decretos-Lei e implementação das suas medidas políticas	Governança política pelos Ministérios da Educação
Mudanças nos programas curriculares		Dinâmicas de gestão escolar (nas escolas)
Melhorias nas orientações curriculares		

Quadro 1. Grupos de análise relativos a dinâmicas educativas de construção da cultura escolar.

Sobre os grupos de análise de desenvolvimento curricular – alterações à gestão curricular; de mudanças aos programas curriculares; e melhorias nas orientações curriculares – registam-se referências de professores de todos os níveis de ensino, porém com forte e significativa maior expressão dos professores que desempenham funções no 1.º CEB e no 3.º CEB e ES (que representam dois terços dos entrevistados). As alterações à gestão curricular em consequência de medidas de políticas educativas possuem ressonâncias com as particularidades de cada nível de ensino.

No caso da EI, insiste-se na necessidade de a gestão curricular do 1.º CEB ser realizada em parceria com os educadores de infância.

“Eu sei que os currículos se tocam e devem ser conhecidos tanto pelos educadores como pelos professores de 1.º ciclo, ambos devem conhecer os currículos. Antes, tínhamos encontros com uma especificidade tão forte, tão forte. No mesmo dia poderia haver encontros para educadores e para professores, em conjunto.” (Gina, EI).

Por outro lado, nomeadamente sobre o trabalho realizado no 1.º CEB, também é referida em discursos a preferência por uma gestão curricular que se foque mais na componente de projeto educativo e pedagógico e menos na ideia de projeto curricular. No caso do 1.º CEB, as metas curriculares e a burocracia associada ao trabalho pedagógico são vistas como uma alteração que contribuiu negativamente para a gestão curricular que pode ser

desenvolvida pelos professores nas escolas. Em causa está o facto de a gestão estar mais concentrada em conteúdos curriculares de foro disciplinar, e menos em conteúdos de âmbito mais humanista.

“Agora, com este novo paradigma da avaliação pedagógica centrada no aluno e em que tudo tem que ser medível... A nossa gestão do currículo fica difícil. (...) Como é que nós conseguimos medir sentimentos, como é que nós conseguimos medir emoções? (...) Como é que eu vou registar aqui que ela está feliz?” (Nélia, 1.º CEB).

“A nossa preocupação ao fim do dia é tentar arranjar sumários para pôr lá. O 1.º Ciclo não funciona por compartimentos estanques. ‘Vou dar matemática das nove às dez’, não pode! (...) O facto de obrigar os professores a fazer sumários leva a que estejam ali a inventar horários. Eu não quero exagerar, mas se calhar 80% dos sumários do 1.º Ciclo são inventados.” (Zacarias, 1.º CEB).

No caso do 2.º CEB, identificam-se referências positivas relativas aos Domínios de Autonomia Curricular (DAC) que constituem uma opção curricular de trabalho interdisciplinar e ou articulação curricular na escola, criando dinâmicas de gestão curricular entre vários professores de diferentes áreas disciplinares. No entanto, os professores consideram que há processos burocráticos que, aparentemente, chocam com a própria necessidade de gestão curricular.

“Agora existem as DAC que não estão tão intensas como estiveram há três ou quatro anos. (...) Nos conselhos de turma combinava-se ‘o que é que eu vou articular consigo? Olhe na minha disciplina eles podem escrever uma história, e consigo traduzem’, se for em Inglês, se for em EV [Educação Visual] podem ilustrar (...) mas já nem ponho em ata. (...) É tudo muito vigiado. Não sei se vigiado é a palavra certa, mas...” (Aldina, 2.º CEB).

Esta ideia de excesso de burocracia e de algum controlo perante a ação do professor na gestão curricular que desenvolve está patente em discursos dos professores que se referem ao facto de os apoios curriculares não serem concebidos como componentes letivas, sendo, portanto, não curriculares, assim como as cargas horárias atribuídas às diferentes disciplinas.

“Por exemplo, na minha escola consideravam que os apoios são componente não letiva. Eu não considero que isso seja correto, porque muitas vezes, para dar um apoio, tenho mais trabalho na preparação da aula do que para dar uma aula normal. (...) Entre tanta gestão e coordenação em cargos, (...) depois ainda nos vão exigir que estejamos atentos às especificidades de cada um dos alunos. Tenho neste momento colegas com 65 e 66 anos, com uma disciplina cuja carga horária foi reduzida para duas horas semanais, é o caso de Geografia, de Francês, os colegas têm sete turmas. Turmas com 25 alunos, são imensos garotos, em cada turma temos os miúdos com necessidades educativas especiais, com

autismo... Como é que é possível fazermos uma boa gestão? (...) É muito para fazermos.” (Quitéria, 2.º CEB).

No caso do 3.º CEB e ES, destacam-se as possibilidades criadas por dinâmicas educativas que contribuem para a gestão curricular mais flexível, porém dirigidas pelos professores, sem considerar os interesses dos alunos.

“Área de projeto também foi outra coisa que saiu mal. Mal, porque os projetos não nasciam dos alunos. Nunca. Não tinha que ser o professor a propor os projetos, que era contrário às intenções. A intenção era que os alunos fizessem, propusessem projetos consoante as suas necessidades. Era esta a ideia pura. Mas isso não acontecia. Acabavam por ser os professores a propor. (...) Eram aulas um bocado falhadas.” (Amélio, 3.º CEB e ES).

Uma das possíveis justificações para esta gestão curricular menos bem conseguida pode atribuir-se ao elevado número de alunos, que alguns professores procuraram contornar.

“[No ensino secundário] eram turmas enormes, eram turmas enormes. Como não dava aulas há 11 anos, esta adaptação foi... Eu tive uma disciplina que se chamava Área de Projeto e sabe o que é que eu fiz com os meus alunos na Área de Projetos? No 12.º ano [de escolaridade] eu tinha uma turma e todos juntos construímos um zepelim.” (Célia, 3.º CEB e ES).

As alterações à gestão curricular têm sido contínuas e algumas têm levado à discriminação de umas áreas curriculares em relação a outras, criando disparidades na gestão curricular.

“Há disciplinas estruturantes do currículo e outras não... (...) Não há nada tão estruturante como a Educação Física em algumas idades, como não há em relação à Música. Quer dizer, a Música nos miúdos do 1.º ciclo e do 2.º ciclo é decisiva.” (Chico, 3.º CEB e ES).

“Em Educação Física nós temos três aulas por semana. Há muitas escolas que ainda não têm as condições necessárias para as desenvolver. E, ultimamente, uma coisa que, do currículo, eu não gostei nada foi eu ter-me sentido enganada por se terem transformado aprendizagens essenciais no currículo de Educação Física. Mais uma machadada. (...) De repente, aquilo que era para ser o essencial e o mínimo passou a ser o todo do currículo.” (Luciana, 3.º CEB e ES).

Uma outra alteração à gestão do currículo, foi a regulamentação das aulas de substituição.

“Foram instituídas, a certa altura, pelo Ministério da Educação, as aulas de substituição. Foi um descalabro. (...) Era uma estupidez total. Lembro-me de um professor de Filosofia que foi substituir uma aula de Matemática no 8.º ano [de escolaridade]. A professora que estava [a

coordenar as substituições] disse-me: ‘Olha, tu sabes o que aconteceu com o P.? Ele sofre do coração, já teve uma crise de coração. Mandeí-o substituir o 8.º ano e ele aparece-me aqui completamente louco. Eu julguei que ele ia ter um ataque’. Ele não acabou a aula, ele saiu a meio. Foi um descalabro.” (Matilde, 3.º CEB e ES).

As mudanças nos programas curriculares são especialmente referidas pelos professores do 1.º CEB e do 3.º CEB e ES. Relativamente ao 1.º CEB, referem-se mudanças aos programas curriculares que têm intensificado o trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes com os seus alunos. Carmina destaca as alterações desde a década de 1980.

“Eu já passei por muito. (...) Quer dizer, eu já não sei quantos programas curriculares dei. Enfim, era o programa da capa limão, depois era o laranja, depois era o verde, houve vários. Houve muitas mudanças, constantemente, no nosso país.” (Carmina, 1.º CEB).

As alterações aos programas curriculares mudaram sobretudo os conteúdos a abordar, nomeadamente em cada ano de escolaridade.

“Uma matéria que nós dávamos antigamente no 4.º ano [de escolaridade], agora passou para o 2.º ano [de escolaridade]. Os miúdos não têm maturidade nenhuma para conseguir perceber aquilo que nós lhe estamos a dizer.” (Bruna, 1.º CEB).

Um exemplo para a constante alteração aos programas curriculares é evidenciado pela professora Clotilde, reforçando a ideia de que, para além da intensificação dos conteúdos a serem lecionados, também a constante alteração gerada pelas mudanças de políticas educativas intensifica os constrangimentos de aprendizagem dos alunos.

“Houve um grande avanço nos programas curriculares, isto em 2007–08, (...) que depois caiu tudo com o nosso amigo [Ministro] Nuno Crato. Eu acho que isto não pode continuar assim. A educação tem tido várias propostas de avanço que depois nunca são avaliadas e pensadas e assumidas como um projeto para o país. Não é um projeto para um governo deste ou um governo daquele. O que é mau, porque tem prejudicado as aprendizagens, porque andamos aqui em avanços e recuos.” (Clotilde, 1.º CEB).

Associada às mudanças nos programas curriculares está a necessidade de formação dos professores para, após as promulgações dos decretos-lei, serem pedagogicamente preparados. Os entrevistados consideram a preparação dos docentes para estas mudanças desadequada, quer pela forma como é promovida a formação de docentes, quer pela sua ausência.

“Foi uma época em que os professores foram envolvidos, apesar de alguns terem sido obrigados. (...) Eu acho que pensam pouco a profissão! Fazem as formações, algumas até são formações muito interessantes, mas depois não aplicam de acordo [com as mudanças aos programas curriculares].” (Clotilde, 1.º CEB).

“Eu não tive problemas, se calhar houve colegas que tiveram problemas por falta de formação. Infelizmente mandam-nos abordar conteúdos, mas não nos dão formação. (...) Infelizmente estamos cheios de gente que está nos gabinetes em Lisboa, que não conhece a realidade do país e passa o tempo a fazer leis para alterar programas e currículos e conteúdos programáticos.” (Zacarias, 1.º CEB).

Relativamente ao 3.º CEB e ES, os professores entrevistados referem-se às mudanças aos programas curriculares, quer pela descontinuidade de algumas áreas disciplinares, quer pela sua eliminação do currículo escolar, quer ainda pela criação de novos programas curriculares.

“Houve algumas disciplinas que foram sendo eliminadas. (...) Havia disciplinas que não faziam falta nenhuma e outras que faziam falta à formação dos alunos. Eu estou-me a recordar, logo no princípio da [minha] carreira [na década de 1970–80], que havia uma área que se chamava Científico-Naturais e tinha depois uma subárea que era a Saúde. (...) Atualmente não há nos currículos. Há muita falta de informação e formação nas áreas de saúde. (...) Há conhecimentos básicos que eles deviam ter. Por exemplo, saber lavar os dentes.” (Amélio, 3.º CEB e ES).

Por outro lado, também existem relatos sobre a criação de novos programas que ainda hoje integram as dinâmicas educativas de construção da cultura escolar.

“Em 1998–99, no início dos anos 1990. (...) Eu fiz reuniões por todo o país com os professores, fiz livros de arte com o Eurico Gonçalves, que morreu agora há pouco tempo. [Fizemos] manuais escolares, tudo manuais escolares, sempre numa perspetiva, de não serem chatos.” (Célia, 3.º CEB e ES).

Sobre o programa curricular de Português, para o 3.º CEB e ES, o professor Rómulo destaca as mudanças dos governos constitucionais com impacto negativo nas mudanças nos programas curriculares, nomeadamente do governo cujo Ministério da Educação estava a cargo do Ministro Nuno Crato.

“Por exemplo, os programas de Português eram textos [sobre a vida quotidiana], o jornal, essas coisas. Ele acabou com isso tudo no Português, no [ensino] secundário. (...) Conteúdos que não têm interesse nenhum, volta o programa a ser como era no meu tempo de estudante. (...) Os alunos hoje do 10.º ano [de escolaridade] dão “As cantigas de amigo” e as “Crônica de D. João I”, esses textos difíceis de trabalhar para alunos, isto é completamente anormal.” (Rómulo, 3.º CEB e ES).

As melhorias nas orientações curriculares que a maioria dos professores, de todos os níveis de ensino, reporta como positivas têm, na sua totalidade algumas décadas. No caso da EI, uma referência dá conta do processo de criação das primeiras orientações curriculares.

“Portanto, no princípio ainda não havia orientações curriculares. (...) As orientações curriculares foram um documento que mexeu muito connosco. Nós participámos na formação para as primeiras orientações curriculares. Participámos depois na divulgação das orientações curriculares. Foi uma coisa muito fantástica para mim! Muito boa! Que nos ajudou, no fundo, a ter uma maior identidade profissional e a fundamentar melhor a nossa ação, que já fazíamos.” (Olga, EI).

No caso do 1.º CEB, as referências a melhorias curriculares reportam-se à Lei de Bases do Sistema Educativo, promulgada pelo Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Ainda no 1.º CEB, é na década de 1990 que se criam melhorias no âmbito de uma educação e de uma escola inclusiva, referida como ‘escola para todos’.

No caso do 3.º CEB e ES, refere-se a flexibilização curricular, como processo iniciado na década de 1990 e que assumiu forma legal no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Segundo a professora entrevistada Clorinda, uma particularidade deste processo foi a melhoria das orientações curriculares a partir da área de projeto.

“Para mim, a escola nunca foi espaço de trabalho. A escola é espaço de vivência, de partilha (...). Houve uma disciplina que foi criada, que se chamava Área de Projeto. (...) Nós não tínhamos horário para reunir, então inventamos uma hora no intervalo de almoço.” (Clorinda, 3.º CEB e ES).

Sobre a **subárea integração e inclusão**, a análise evidencia Decretos-Lei publicados sobre o reconhecimento de necessárias respostas educativas e experiências educativas vividas pelos professores, de âmbito mais local. O Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, regula a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares, conforme se lê no texto do seu documento. Este documento, fruto de reflexões internacionais com representatividade de Portugal, também substitui a classificação de deficiência por uma nomenclatura múltipla e abrangente designada por ‘alunos com necessidades educativas especiais’, numa abertura à ‘escola para todos’.

“Foi só a partir dessa altura, a partir de 1991, que em Portugal foi legislado que todas as crianças deviam estar na escola. O que saiu desse encontro internacional (...) foi o princípio de escola para todos. E então os portugueses, na altura, criaram o Decreto-Lei que regulamentava a integração das crianças com deficiência na escola regular e tornou

obrigatória a frequência da escola para todos. Até aí, alguns meninos estavam dispensados de ir à escola. Portanto, muitos ficavam fechados em casa. Portanto, houve grandes alterações a nível também da educação em si, em Portugal, e da educação dos surdos também.” (Irene, 1.º CEB).

Este grande avanço de políticas educativas concentradas na integração e inclusão na educação e nas escolas é continuado, anos mais tarde, em 2008, com um novo Decreto-Lei que define os apoios especializados a prestar na educação especial no pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo (Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro).

“Com o Decreto-Lei 3/2008, foram criadas as escolas bilingues e foram criadas depois outras estruturas/unidades para os meninos com deficiência. Foi uma legislação que revolucionou, de alguma forma, a educação especial.” (Irene, 1.º CEB).

Desta organização política, formularam-se propostas educativas de implementação de projetos em escolas.

“Trabalhei sempre com crianças surdas. (...) Nessa altura, existiu a integração pela primeira vez de crianças surdas em escolas do segundo ciclo. Desenhamos esse projeto e depois quando eu cheguei aqui, convidaram-me para assumir esse projeto. Eu assumi. Portanto, é a primeira vez que alunos surdos são integrados. (...) [Até então,] nunca se tinha avançado para a integração de crianças [surdas].” (João, 1.º CEB).

Este conjunto de Decretos-Lei e suas medidas políticas permitiram o reconhecimento das diferentes pessoas que partilham o sistema educativo e as escolas, com as suas variadas características físicas e psíquicas. Os entrevistados alegam que este investimento político se traduziu num potenciar do reconhecimento da diversidade das populações e das sociedades. A entrevistada Irene, revela que, entretanto, os dois referidos Decretos-Lei foram revogados e substituídos pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Porém, a referida Professora tece críticas ao modo como, na prática, se reúnem os mais diferentes num mesmo espaço.

“O Decreto-Lei n.º 54/2018 criou uma outra figura que são os Centros de Apoio à Aprendizagem, que, no fundo, devem ser um recurso para a escola toda, para todos os meninos, mas que estão muito transformados em unidades. Portanto, o espírito de unidade acabou por ter os meninos com mais deficiência [num só espaço]. Portanto, este Decreto-Lei foi, de facto, um mau Decreto-Lei.” (Irene, 1.º CEB).

Na senda da integração e inclusão na educação e nas escolas de todas as crianças, numa lógica de reconhecimento das diversidades, a análise permite

identificar dois temas particulares: as questões de igualdade de género e orientação sexual; e as questões de desenvolvimento individual de cada aluno. Explora-se a ideia de alunos com necessidades educativas especiais, como comum a todos os alunos ainda que com particularidades em certos casos.

“Quando me dizem ‘ah professora, ele é gay’, isso nem é conversa, para um miúdo de 10 anos nem é conversa. Não é assunto. Porquê? Porque ele é rapaz. Nasceu rapaz. Vai morrer, rapaz! E nós, profissionais de ensino, sabemos muito bem à confusão que isto vai levar.” (Aldina, 2.º CEB).

“Nós estamos num tempo em que se devia respeitar mais o indivíduo e a individualidade de cada criança, o seu percurso de desenvolvimento e não estarmos ali tão... (...) Cada criança é uma criança.” (Ana Rosa, EI).

Sobre a **Liderança educativa**, que se particulariza pelos seus impactos na Gestão escolar (nas escolas), identificam-se períodos de política educativa sempre personificadas nos Ministros de Educação dos diferentes governos constitucionais ao longo das últimas décadas – responsáveis pelas medidas que estabelecem orientações para a organização do sistema educativo e das escolas. São referidos oito nomes de ministros da educação, a saber: José Veiga Simão, Ministro da Educação, no período do III governo do Estado Novo; Roberto Carneiro, Ministro da Educação, no período do XI governo constitucional; Eduardo Marçal Grilo, Ministro da Educação, no período do XIII governo constitucional; David Justino, Ministro da Educação, no período do XV governo constitucional; Maria de Lurdes Rodrigues, Ministra da Educação, no período do XVII governo constitucional; Nuno Crato, Ministro da Educação e Ciência, no período do XIX governo constitucional; Tiago Brandão Rodrigues, Ministro da Educação, no período do XXI e XXII governo constitucional; João Costa, Ministro da Educação, no período do XXIII governo constitucional.

Sobre o Ministro da Educação José Veiga Simão destaca-se a sua política educativa como “uma lufada de ar fresco no ensino” (Quitéria, 2.º CEB). Sobre o Ministro da Educação Roberto Carneiro, refere-se a sua proximidade, empática, com os professores nas escolas, tornando-se num “dos ministros mais amigo dos professores – amigos em termos de amizade” (Joana, 3.º CEB e ES), destacando-se a sua “visão para a educação, uma visão muito abrangente” (Virgílio, 3.º CEB e ES). Sobre o Ministro da Educação Eduardo Marçal Grilo apresenta-se a sua pessoa e a sua política como “consciente, bondosa, muito cerebral” (Joana, 3.º CEB e ES). Sobre o Ministro da Educação David Justino, a mesma entrevistada, Joana, destaca que “o professor David Justino foi mais ou menos como o professor Marçal Grilo, mas um bocadinho mais longínquo de nós, um bocadinho mais distante.” (Joana, 3.º CEB e ES). Sobre a Ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues, ministra sobre a qual há mais referências, tecem-se críticas de responsabilidade pelo “descrédito total sobre a classe docente.” (Esmeralda, 2.º CEB), com ações que “em quatro anos conseguiu estragar tudo aquilo que tinha sido construído.”

(Joana, 3.º CEB e ES), traduzindo-se num “grande retrocesso com perseguição cega a tudo quanto fosse professor.” (Quitéria, 2.º CEB). Sobre o Ministro da Educação Nuno Crato, sobre o Ministro da Educação Tiago Rodrigues e sobre o Ministro da Educação João Costa, Virgílio, afirma que

“Neste momento, o João Costa, por quem eu tenho até consideração – ele sabe muito. Mas de facto, do meu ponto de vista, [ele] está a ver muito mal a questão da educação. O anterior ministro, o Tiago Rodrigues, pareceu ser muito ausente. Esse ministro, nós praticamente nem precisávamos dele. O Nuno Crato foi uma pena. (...) Ele, de facto, tinha boas ideias, mas depois julgo que não conseguiu ver bem a questão [da educação].” (Virgílio, 3.º CEB e ES)

Estas lideranças educativas, pelos ministérios da educação, na visão dos professores, impactam a gestão escolar (nas escolas) nas dinâmicas educativas de construção da cultura escolar.

Sobre a competência e atribuição de funções aos diretores de escola, os entrevistados apelam a uma gestão mais democrática como orientação de liderança educativa.

“Eu sou mais pela gestão democrática. (...) A coisa está um bocado mais nas mãos dos diretores. Agora têm um poder muito maior.” (João, 1.º CEB).

Por consequência desta atribuição de poder mais centralizado, a cultura escolar terá uma configuração diferentes em função do tipo de coordenação do diretor. Por outro há uma responsabilização dos professores por tarefas administrativas.

“Os serviços administrativos nas escolas funcionam mal. Hoje em dia os diretores dizem que nós somos os responsáveis por verificar o nosso processo.” (Iva, 2.º CEB).

“O diretor do agrupamento das escolas de onde vim é uma pessoa muito aberta. (...) Se apanharmos um diretor com características mais autocráticas... são essas coisas todas que a mim me preocupam.” (João, 1.º CEB).

Estas ideias de má gestão da atividade docente e de mau ambiente escolar, que afetam o desenvolvimento profissional individual e coletivo, agravaram-se com o período de governação da ministra Maria de Lurdes Rodrigues.

“Houve momentos muito conturbados, vividos lá na escola. Houve momentos muito conturbados com aquela ministra. Sabemos que a doutora Maria de Lurdes Rodrigues estragou bastante. Estragou sobretudo essa possibilidade de bom relacionamento. Transformaram a escola numa fábrica e a escola não pode ser isso.” (Virgílio, 3.º CEB e ES).

O mal-estar vivido na escola, devido às orientações do ministério, é recorrente nos discursos dos professores entrevistados e centra-se sobretudo regime de Avaliação de Desempenho Docente e no Estatuto da Carreira Docente, que cria uma diferenciação entre professor titular e não titular.

“Eu penso que a avaliação [de desempenho docente] veio minar o ambiente das escolas, completamente, completamente. As relações já não são as mesmas.” (Ana Rosa, EI).

“Relacionei-me sempre muitíssimo bem com toda a gente, desde o princípio até hoje, mas foi muito difícil nos quatro anos da senhora ministra Maria de Lurdes Rodrigues. Sem ser, porque não foi com animosidades, nem nada. Foi muito difícil. (...) Tínhamos que, por um lado, compreender as angústias dos nossos colegas e as nossas próprias e, por outro, tentar desdramatizá-las para manter as coisas a funcionar.” (Joana, 3.º CEB e ES).

“Isso então foi o descalabro total. (...) Eu sempre pertenci, nessa escola, a tudo quanto era órgãos de gestão (...), a não ser no conselho diretivo. Portanto, quando surgiu essa coisa do professor titular, que se chegava lá, não por mérito, não por gostar, não por nada, mas pelos cargos que você tinha ocupado na escola – dava determinada pontuação e se atingisse um valor X, eu era professor titular. Eu fui professora titular. Conclusão, fui criar, sem querer, inimizades naquela escola, do piorio. Eu tive um colega que era do 3.º ciclo e que me boicotava as reuniões porque, pela cabeça dele, eu não tinha direito a ser professora titular. Mas não fui eu que me automeei, eu fui nomeada lá de cima.” (Maria Luís, 2.º CEB).

Estas duas medidas políticas foram propostas em conjunto com uma série de outros procedimentos, considerados pelos professores entrevistados como muito burocráticos, que se traduzem em individualismo dos professores

“Eu não sei se noutras escolas as experiências são diferentes. Provavelmente haverá escolas em que é diferente. Aqui, cada vez mais assisto ao individualismo da profissão. Na profissão docente há o individualismo. A ausência de projeto, a ausência de compromisso, um isolar-se com a sua turma, com os seus alunos.” (Luciana, 3.º CEB e ES).

ORIENTAÇÕES MINISTERIAIS E PROCESSOS ADMINISTRATIVOS DE IMPACTO NA ATIVIDADE DOCENTE: AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE, PROGRESSÃO NA CARREIRA E APOSENTAÇÃO E REFORMA

Relativamente a esta área nuclear, identificam-se dois grupos de análise relativo à subárea de **orientações ministeriais e processos administrativos de impacto na atividade docente**, detalhados no Quadro 2.

Orientações Ministeriais	Processos Administrativos
Avaliação do desempenho docente	
Progressão na carreira	

Quadro 2. Grupos de análise relativos a orientações ministeriais e processos administrativos de impacto na atividade docente

A orientação e o processo de **avaliação de desempenho docente** são percecionados e caracterizados pelos professores, de todos os níveis de ensino, como tendo um impacto muito negativo na atividade docente. O Regime de Avaliação de Desempenho Docente tem como objetivo promover a valorização e o desenvolvimento profissional dos professores e, na prática, permite progredir na carreira, acedendo a novos escalões. Um professor revela compreensão pela medida política, justificada pela tentativa de solucionar problemas prévios, de anteriores medidas e governos constitucionais.

Para os professores, o impacto negativo na atividade docente concerne à criação de um clima negativo na escola, sobretudo pela obrigatoriedade de os professores se avaliarem uns aos outros, num processo apenas burocrático, gerando ‘tipos de professores’.

“É horrível. Estamos todas juntas e depois tenho de ir bater à sala da vizinha e observar duas aulas. Já fiz isto nesta escola e não gostei. Eu avalei três professores que estavam ali comigo, que eram meus pares. Não gostei nada desse trabalho. Eu quis ser professora, não quis ser inspetora. Foi um trabalho muito difícil.” (Carmina, 1.º CEB).

As expressões mobilizadas pelos professores entrevistados para caracterizar este instrumento e processo de avaliação do desempenho docente são:

“Foi o descalabro total.” (Maria Luís, 2.º CEB).

“Custou-me muito.” (Amélio, 3.º CEB e ES).

“Foi uma injustiça muito grande.” (Joana, 3.º CEB e ES).

“É extremamente injusto.” (Gracinda, EI).

Embora a lei preveja classificações de Insuficiente, Bom, Muito Bom e Excelente, nem todos os professores podem aceder e adquirir a escala máxima de Excelente (devido à existência de quotas), com impacto na **progressão de carreira**.

“A questão das quotas, nos escalões, faz com que muitas vezes quem tem um Muito Bom não é aquele que ao longo do ano desenvolveu um trabalho meritório. Concertam-se as coisas, de maneira a que o colega que precisa (...) tenha mais uma décima, às vezes é uma centésima de

diferença para esse colega. E o outro colega, que durante o ano se esforçou imenso, que fez um trabalho extraordinário, que obteve, alcançou e contribuiu para os objetivos do Agrupamento, para a construção do Plano Anual de Atividades, o Projeto Educativo, que desempenhou muitos cargos, que esteve ali ao lado da escola e deu o melhor de si, que é Muito Bom, é convertido num Bom.” (Gracinda, EI).

Por vezes são abertos processos judiciais, o que aumenta a fricção entre pares.

“Eu tinha que assistir a aulas de determinados professores, entre eles esse tal senhor que me tinha um pó desgraçado porque eu era titular. Teve azar. Quando assisti à aula dele, segundo aquilo que eu aprendi na parte da pedagogia, assisti a erros crassos, eu detetei vários erros – sempre fui pela justiça. Esse senhor foi contra a avaliação que eu lhe dei, que não era nada do outro mundo, em vez de ser muito bom ou excelente era bom. Olhe, pôs-me em Tribunal. Eu sei que saía da escola às 20h, porque eu tive de arranjar, não meti nenhum advogado, mas eu e o diretor tivemos de arranjar a minha defesa por escrito, e então tive que ir aos dossiês que o senhor tinha que apresentar, que era e fazia parte das regras para avaliar, era o dossiê todo, e descobri lá falcatuas, por assim dizer. Fiz a minha defesa e ganhei. Mas nessa altura eu entrava na escola às 8h e saía às 20h, porque eu ficava após as aulas a fazer a minha defesa. Pronto, foi uma altura muito conturbada e acho que foi aí que a escola pública rebentou, porque não era só na minha escola, era em todas as escolas.” (Maria Luís, 2.º CEB).

Com os procedimentos de avaliação intensificaram-se também as tarefas, sobretudo pelo aumento da burocracia associada, com a escrita e a entrega de relatórios e portefólios. Considerando que este regime de avaliação do desempenho pretendeu ultrapassar uma situação anterior em que a progressão na carreira era feita através da entrega de um relatório e sua defesa perante um júri, Noel assume que o regulamento criou ainda mais problemas.

“No fim de contas, aquilo era – a meu ver, é a minha interpretação – era resolver um problema que tinha sido criado no tempo do Cavaco, do Governo do [Aníbal] Cavaco Silva com o Estatuto da Carreira Docente do Pré-Escolar, Ensino Básico e Secundário. Porque, quer dizer, as pessoas iam passando, apresentavam os créditos de umas ações de formação que às vezes não tinham grande interesse, faziam um relatório – e que relatórios, eu estive numa comissão de avaliação e vi relatórios que era de fugir. Quando foi essa coisa da Maria de Lurdes Rodrigues, que a coisa apertou bastante mais, a questão da avaliação, eu tive um trabalho enorme – na altura já era professor titular, portanto já estava no topo da carreira – um trabalho enorme para transformar aquilo que era uma forma de penalizar os professores, na progressão na carreira, num instrumento de formação dos professores, dos próprios.” (Noel, EI).

PROJETOS E PROGRAMAS CURRICULARES E NÃO CURRICULARES

A subcategoria de Projetos e Programas Curriculares e Não Curriculares, da categoria Arquiteturas de Prática, organiza-se em três áreas nucleares de análise e respetivos grupos de análise. A área nuclear **Identificação, Âmbito e Descrição das Tipologias dos Projetos Não Curriculares** (Quadro 3), organiza-se nos seguintes grupos de análise: nacional e local, ciências naturais; nacional e local, ciências sociais e humanas; nacional e local, tecnologias de informação e comunicação; nacional, saúde; nacional, 1.º CEB; internacional, ciências naturais; internacional, ciências sociais e humanas. A segunda área nuclear identificada da análise é relativa a **Projetos e Programas de Desenvolvimento Curricular** (Quadro 4). Identificam-se sete grupos de análise que particularizam as referências atribuídas, distribuídas por: área escola/área projeto; projeto curricular de turma; currículo alternativo; programa curricular ciências; programa curricular história; programa curricular português; programa curricular matemática. A terceira e última área nuclear, **Tipos de Envolvimento e Desenvolvimento dos Projetos e Programas Curriculares e Não Curriculares** (Quadro 5), é organizada por três áreas nucleares, a saber: comunitário; escolar e educativo; e universitário e politécnico – ensino superior.

IDENTIFICAÇÃO, ÂMBITO E DESCRIÇÃO DAS TIPOLOGIAS DOS PROJETOS NÃO CURRICULARES

Relativamente a esta área nuclear, identificam-se sete grupos de análise, detalhados no Quadro 3.

Identificação, Âmbito e Descrição das Tipologias dos Projetos Não Curriculares
• nacional e local, tecnologias de informação e comunicação
• nacional e local, ciências sociais e humanas
• nacional e local, ciências naturais
• nacional, saúde
• nacional, 1.º CEB
• internacional, ciências naturais
• internacional, ciências sociais e humanas

Quadro 3. Grupos de análise relativos a identificação, âmbito e descrição das tipologias dos projetos não curriculares.

Os projetos não curriculares de âmbito **nacional e local, sobre a temática das tecnologias de informação e comunicação** referem-se às tecnologias digitais otimizadas para a educação formal com objetivos introdutórios de uso (experimental) e de interpretação (básica). Os projetos não curriculares referidos são de âmbito nacional e de âmbito local. Os projetos de âmbito nacional são: Internet na Escola; Projeto Minerva; Projeto Telemática. O projeto de âmbito local é: Comunicação em Rede. Estes projetos não curriculares desenvolvem-se no pré-escolar e no 1.º CEB. É referido que estes projetos não curriculares permitiram a entrada dos primeiros computadores em contexto escolar. Os referidos projetos não curriculares enquadram-se nas décadas de 1980 e 1990.

“Começavam-se a dar os primeiros passos [com a tecnologia digital], com os primeiros financiamentos para se comprarem computadores para a escola.” (Morgana, 1.º CEB).

A introdução dos computadores nas escolas motivou-se, segundo os entrevistados, pelo concurso de âmbito nacional a financiamentos organizados pelo Instituto de Inovação Educacional.

Sobre os projetos não curriculares de âmbito **nacional e local, sobre ciências sociais e humanas**, destaca-se a dimensão política de participação democrática proporcionada aos professores e alunos, com foco no desenvolvimento das aprendizagens. Identificam-se três projetos de âmbito nacional: Parlamento Jovem; EuroEscola; um projeto na área de ciências sociais e humanas financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian e pela Fundação Bernard Van Leer. Identificam-se ainda três projetos de âmbito local, desenvolvidos de forma autónoma por escolas, com objetivos e fins em si mesmos: Oficina da Criança; Projeto Sophia; Ludoteca. Os projetos Parlamento Jovem, EuroEscola e Sophia são relativos ao 3.º CEB e ES. Os restantes projetos não curriculares identificados são relativos à educação de infância e 1.º CEB.

Relativamente aos projetos não curriculares de âmbito **nacional e local, sobre ciências naturais**, o programa Ciência Viva, tutelado pela Agência Nacional para a Cultura Científica e Tecnológica, é referido por professores do 1.º CEB. No âmbito do 3.º CEB e ES é referido um projeto de âmbito local, o Projeto Pós-Z, que nasceu de uma ideia do presidente do conselho diretivo da escola, com o objetivo de apoiar as aprendizagens dos alunos que manifestavam interesse específico em prosseguir estudos de ensino superior em Medicina.

Com relação aos projetos não curriculares de **âmbito nacional sobre saúde**, apresenta-se o Projeto PES, uma orientação governamental com o objetivo de promover e educar para a saúde em diversas temáticas. Estas referências surgem no contexto educativo da educação de infância e do 1.º CEB.

“Na altura em que saiu uma Legislação em que se pedia [às escolas] para se constituir uma equipa da saúde [com o centro de saúde local] para trabalhar as questões ligadas à saúde, naquelas quatro áreas de intervenção – que ainda continuam agora ao longo dos anos.” (Gracinda, EI).

Sobre projeto não curricular **nacional, relativo ao 1.º CEB**, apresenta-se de forma exclusiva o Programa Ancoragem, que tem como objetivo apoiar alunos na transição do 1.º para o 2.º ano de escolaridade, através de apoios que melhorem as competências de escrita e de leitura.

Relativamente aos projetos não curriculares de âmbito **internacional, na área de ciências naturais e ciências sociais e humanas**, trata-se sobretudo de parcerias a distância com outros países da Europa, de África e da América do Sul, com objetivos de ‘intercâmbio’ cultural e de conhecimento de outras realidades sociais e culturais com base nas suas geografias. Sobre ciências naturais apresenta-se um projeto sobre o ambiente e a sustentabilidade entre Portugal e a Finlândia, integrado em dinâmica do 3.º CEB e ES. Sobre ciências sociais e humanas apresentam-se projetos sobre ser-se criança na cidade entre Portugal e Brasil e sobre tradições culturais entre Portugal e França, ambos no pré-escolar. Relativamente a este último, o intercâmbio cultural, inicialmente a distância, tornou-se presencial.

“Bom, aquilo às duas por três estava a envolver as famílias e a comunidades e começamos a fazer encontros em cada país, um ano era lá, o outro ano era cá. Na altura não havia cá Comenius, nem Sócrates, nem nada disso. Nós tínhamos que trabalhar muito e fazer festas para arranjar dinheiro porque as pessoas não tinham capacidade económica para pagar uma viagem para França.” (Noel, EI).

No 3.º CEB e ES, apresenta-se, na mesma área de ciências sociais e humanas, um projeto inspirado na filosofia Ubuntu, com o objetivo de conhecer outros contextos sociopolíticos, com parcerias e financiamentos pelo Programa Erasmus e pelo Programa Comenius.

PROJETOS E PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

A segunda área nuclear de análise é relativa a projetos e programas de desenvolvimento curricular e identificam-se sete grupos de análise, detalhados no Quadro 4.

Projetos e Programas de Desenvolvimento Curricular
• área escola/área projeto
• projeto curricular de turma
• currículo alternativo
• programa curricular ciências
• programa curricular história;
• programa curricular português
• programa curricular matemática

Quadro 4. Grupos de análise relativos a projetos e programas de desenvolvimento curricular.

Relativamente à subárea **área escola/área projeto**, identifica-se que estas possibilidades de organização curricular, vividas na década de 1990, sem uma atribuição disciplinar única são muito valorizadas. As referências que suportam esta dimensão são sobretudo de professores que atuam no 3.º CEB e ES, assim como no 2.º CEB, mas de forma menos expressiva. O que é transversal aos três ciclos de escolaridade referidos é a sua caracterização muito positiva e entusiasmada, realçando as potencialidades interdisciplinares, a promoção da colaboração entre colegas de diferentes departamentos disciplinares e curriculares e o desenvolvimento de aprendizagens essenciais dos alunos.

“Antigamente havia uma área, que era a área escola. (...) Isso foi fantástico. Eu fiz vários projetos com várias turmas. (...) Na altura, a escola tinha duas horas semanais, em que nós podíamos, com os alunos, trabalhar a área, o tema que se propunha ao projeto. Os outros professores colaboravam nesse tema. Havia um ou dois professores que geralmente era a diretora de turma, mais outro professor que estava dentro da sala de aula e, portanto, os outros colegas colaboravam com eles, dentro da sua área disciplinar, de acordo com aquele tema.” (Iva, 2.º CEB).

As aprendizagens dos alunos são particularizadas como uma das mais-valias deste projeto e programa de desenvolvimento curricular.

“A área de projeto desenvolveu nos alunos a capacidade de discutir ideias, a capacidade da pesquisa individual, da pesquisa em colaboração, a capacidade de espírito crítico, a capacidade de síntese e a capacidade de análise e de compreensão e de leitura. Tudo isso era área de projeto, tudo isso é aquilo que se devia fazer de princípio. (...) Digo-lhe que, ainda hoje, não percebi porque é que desapareceu a área de projeto.” (Joana, 3.º CEB e ES).

Apesar deste aparente encantamento pelas oportunidades oferecidas pela área escola/área de projeto, onde a dimensão de colaboração entre

pessoas e saberes é objetivo, existem referências que identificam alguns obstáculos à sua implementação.

“É assim, quando vem a legislação para se fazer área escola, as escolas têm muita dificuldade. (...) Coisa que não tinha acontecido nos dois anos imediatamente anteriores, exatamente porque os professores fizeram tudo em liberdade e por sua própria vontade – uns arrastaram os outros, terão feito melhor que outros. Lembro que havia duas ou três pessoas que tentavam baldar-se ao serviço, mas quando vem a área escola é imposto. Todos têm que fazer e muitos, porque é imposto, já não querem fazer.” (Rómulo, 3.º CEB e ES).

Relativamente aos grupos de análise de **projeto curricular de turma** e de **currículo alternativo**, os entrevistados sublinham a força deste tipo de projetos e programas curriculares, criticam aqueles que não compreenderam as suas potencialidades, no caso dos projetos curriculares de turma, e reconhecem o apoio que tiveram da comunidade escolar, também no caso do currículo alternativo. A par do reconhecimento das mais-valias deste tipo de projetos e programas curriculares de carácter mais individualizado, quer no perfil da turma, quer no perfil específico do aluno, evidenciam-se resultados escolares positivos.

“Isto do currículo alternativo, desde que bem orientado... O nosso psicólogo (...) teve uma interferência muito positiva, quer no que diz respeito à seleção dos alunos que vão para ali, (...) quer no contacto com as famílias, naquilo que é explicar às famílias o que são turmas de currículo alternativo, para o é que servem e porque é que foram criadas. Devo dizer-lhe que nestes anos todos não sei se houve alguma recusa. (...) O currículo alternativo proporcionou-nos, de facto, uma melhoria brutal, não total, mas uma melhoria muito grande em termos de sucesso educativo. Porque são alunos que facilmente chumbariam, são 20 alunos no currículo alternativo que deixaram chumbar.” (Joca, 2.º CEB).

Sobre os projetos curriculares de turma as perspetivas dos professores são muito positivas.

“Para muita gente os projetos curriculares de turma faziam muita aflição, e que eu acho que muita gente não conseguiu perceber o que é que era um projeto, portanto, que era a forma de os professores se incluírem e estarem e terem o seu projeto docente para aquela turma, enquadrando as coisas, não é aprendizagens essenciais...” (Clotilde, 1.º CEB).

Relativamente aos grupos de análise que particularizam os programas curriculares, nomeadamente o **programa curricular ciências**, o **programa curricular história**, o **programa curricular português** e o **programa curricular matemática**, as referências abrangem professores do 1.º CEB até ao 3.º CEB e ES. Sobre ciências, no 3.º CEB e ES, são referidos os manuais escolares organizados por Mário Freitas. Relativamente à matemática, no 1.º

CEB, são referidas as mudanças de programa curricular, ao longo dos anos, salientando que as últimas mudanças dão mais enfoque à experimentação, à compreensão, à comunicação e à resolução de problemas. Sobre história, no 2.º CEB, é evidenciado que o programa curricular não sofre alterações desde 1990. Por fim, sobre português, também no 2.º CEB, afirma-se que o programa curricular foi alterando, sobretudo com novas terminologias gramaticais, com conceitos e vocábulos, considerados totalmente diferentes.

TIPOS DE ENVOLVIMENTO E DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS E PROGRAMAS CURRICULARES E NÃO CURRICULARES

A terceira área nuclear de análise é relativa a desenvolvimento de projetos e programas curriculares e não curriculares e identificam-se três grupos de análise, detalhados no Quadro 5.

Projetos e Programas Curriculares e Não Curriculares
• comunitário
• escolar e educativo
• ensino superior (universitário e politécnico)

Quadro 5. Grupos de análise relativos a projetos e programas curriculares e não curriculares.

Relativamente ao tipo de **envolvimento comunitário**, destacam-se dois grupos de análise, a saber: parceria institucional-governamental; parceria social-local. Sobre as parcerias institucionais, de âmbito governamental, com as escolas, destaca-se a saúde, através do Projeto PES, conforme anteriormente identificado. Sobre as parcerias sociais, de âmbito local e, portanto, promovidas com cariz mais próximo entre a escola e instituições públicas e privadas, mas sem acordos governamentais, destacam-se projetos de pequena dimensão (número de participantes e âmbito de atuação), a saber: acompanhamento de alunos surdos; oficinas para crianças. Neste tipo de envolvimento comunitário identificam-se parcerias entre a escola e departamentos camarários, no caso das oficinas para crianças, e parcerias entre escola e instituição privada especializada em Língua Gestual Portuguesa, relativamente ao acompanhamento dos alunos surdos. Realça-se ainda a identificação de escolas integradas em contexto de Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP).

Relativamente ao tipo de **envolvimento escolar e educativo**, percebe-se a multiplicidade de ligações subjacente aos projetos e programas curriculares e não curriculares identificados na análise, a saber: alterações ao contexto físico e material; dinâmicas de trabalho colaborativo; partilha e reflexão sobre práticas pedagógicas; práticas pedagógicas inovadoras. Na

sequência do anteriormente apresentado relativamente ao tipo de envolvimento comunitário, com referências à escola de contexto TEIP, foi possível também identificar informação que se analisa como tipo de envolvimento e desenvolvimento escolar e educativo, relativos à subárea de alterações ao contexto físico e material.

“[Os TEIP] Tiveram particularidades importantes do ponto de vista da atribuição de recursos, quer financeiros, quer recursos humanos. Recursos financeiros, é muito evidente que esta escola lucrou muito mesmo em termos de arranjos arquitetónicos, etc. Foram atribuídas verbas importantes. Uma escola que já começava a ser velha. Só para dar um exemplo, foram substituídos todos os estores de todos os edifícios da escola. Os telhados foram substituídos também, que eram telhados de amianto, foi tudo substituído. Houve uma série de intervenções, para as quais, nem a escola, nem as autarquias aqui gastaram um centavo.” (Joca, 2.º CEB).

As dimensões de análise com maior número de frequência de referências são relativas às práticas pedagógicas. Relativamente às dinâmicas e trabalho colaborativo, as referências analisadas são de professores de 1.º e 2.º CEB, demonstrando que os projetos em que se envolveram, nas suas diferentes áreas e âmbitos, conforme identificados no ponto 1, contribuíram de forma expressiva para a colaboração entre professores. Existe uma dinâmica referenciada, que se descreve como supervisão pedagógica entre pares, com objetivo interdisciplinar e de promoção de encontro colaborativo de professores.

Sobre as práticas pedagógicas, emerge da análise, uma segunda subárea, a partilha e reflexão sobre práticas pedagógicas. Evidenciam-se episódios e momentos de reflexão sobre as práticas pedagógicas proporcionadas pelos projetos e programas curriculares e não curriculares, tais como encontros e reuniões entre pares, assim como oportunidades enquadradas de forma mais contínua. Dessas experiências tecem-se duas grandes críticas negativas que se organizam por:

- (1) objetivos e finalidades dos projetos que interessam aos professores, mas parecem não interessar aos alunos;

“As pessoas fazem muitos projetos, mas os projetos para nós têm outro significado (...). Um grupo de miúdos que estava a fazer um projeto sobre – que eu acho que até é interessante e pertinente – o Nelson Mandela. Os miúdos até fizeram uma pesquisa, até selecionaram a informação, mas depois eu estava a perceber que aquilo não lhes dizia assim tanto. Eu disse-o à pessoa que propôs o projeto (...) mas eu tenho que fazer o meu papel e aquilo que me foi pedido. Quando eu tento dizer à professora bibliotecária que se calhar não era por aí...” (Clotilde, 1.º CEB).

- (2) aumento da ‘responsabilidade’ da participação da escola perante tantos projetos e programas sem adequado investimento financeiro e tornando-se num desestabilizador das aprendizagens dos alunos;

“A escola está de tal maneira aberta... não condeno a escola aberta, mas é que de alguma forma somos um meio onde temos as crianças, onde temos a mão de obra que toda a gente precisa. As associações precisam de fazer verba para fazer uma atividade com as crianças, recorrem à escola, a Câmara precisa de não sei de quê, recorre à escola, os teatros precisam de trabalhar, recorrem à escola. O que noto é que andamos a correr atrás destas pequenas coisas [com prejuízos]. (...) se fazemos uma ação isolada, na qual não se fala, acaba de alguma forma por se perder, podemos perder muita coisa.” (Nélia, 1.º CEB).

Ainda sobre as práticas pedagógicas, a análise permitiu organizar uma outra subárea, a de práticas pedagógicas inovadoras. Com referências inseridas em EI, 1.º CEB e 2.º CEB, identificam-se práticas, a partir da década de 1990, que revelam um ambiente estabilizado, com projetos inovadores. Foi um período de criação de novos programas educativos, nomeadamente com a dinamização de bibliotecas escolares que incentivavam à criação de momento inovadores.

“Foram momentos muito ricos para a escola. (...) Havia, na escola, oportunidade de nós, sem censura, digamos, sem imposições, podermos pôr em prática muitas das coisas que defendíamos.” (Celeste, 1.º CEB).

No mesmo período, a entrar no ano 2000, os projetos educativos estavam a ganhar força na construção de culturas escolares inovadoras. Escolas e professores envolviam-se de forma ativa na criação de práticas pedagógicas inovadoras, participando em novos grupos, projetos e programas curriculares e não curriculares.

“‘O que é que falta? O que é que está a mais?’, e nós íamos colocando ‘isto parece-me importante, isto já não’. Portanto, foi (...) sempre, numa colaboração de todos os educadores que estavam nos centros da área educativa. Foi muito interessante! (...) Eu já estava no terreno, mas também fui convidada a pertencer a esse grupo, também para analisar as novas orientações curriculares, o novo documento. (...) Houve assim um envolvimento enorme e uma vontade de fazer, porque era o primeiro documento que nós tínhamos para nos orientar e então aquilo era uma coisa fantástica.” (Gina, EI).

Com relação ao envolvimento e desenvolvimento de projetos e programas curriculares e não curriculares no **ensino superior (universitário e politécnico)**, identifica-se um elevado grau de parceria entre as escolas e o sistema de ensino superior no desenvolvimento de tais projetos e programas, sobretudo a partir do final da década de 1990, nos níveis de educação de

infância e 1.º CEB. Esta dimensão é particularizada pelos grupos de análise: formação complementar e contínua; e partilha de recursos materiais.

A par da formação contínua que se estabeleceu, por meio de parcerias entre instituições de ensino superior com formação de professores, assim como com departamentos de áreas disciplinares específicas, no âmbito de projetos e programas específicos em desenvolvimento nas escolas, destaca-se ainda a partilha de recursos entre estes intervenientes.

“Havia uma ligação com o Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade e conseguimos ter um computador na sala de aula.” (Celeste, 1.º CEB).

MUDANÇAS ORGANIZACIONAIS

A subcategoria Mudanças Organizacionais, da categoria Arquiteturas de Prática, organiza-se em duas áreas nucleares de análise e respetivos grupos. A área nuclear **Implicações e Interações**.

IMPLICAÇÕES

A primeira área nuclear de análise é relativa a implicações e identificam-se quatro grupos de análise, detalhados no Quadro 6.

Implicações das Mudanças Organizacionais
• agrupamentos escolares (verticais e horizontais)
• escolaridade obrigatória
• atividade e trabalho pedagógico
• profissionalidade docente

Quadro 6. Grupos de análise relativos a implicações das mudanças organizacionais.

Sobre os **agrupamentos escolares (horizontais e verticais)**, as referências pertencem a professores de todos os níveis de ensino, desde a EI até ao 3.º CEB e ES. É pela perspetiva dos níveis de ensino que aqui apresentaremos os resultados acerca das perceções dos professores sobre a constituição dos agrupamentos escolares, desde a formalização dos horizontais, até à constituição dos agrupamentos verticais. Em causa está o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, que define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de EI e dos ensinos básico e secundário, estabelecendo os critérios para a constituição de agrupamentos horizontais. Anos mais tarde, o Despacho n.º 13313/2003 (2.ª série), de 8 de julho sobre o ordenamento da rede educativa, instiga à constituição de

agrupamentos numa lógica de verticalização, alcançando a sua institucionalização obrigatória a partir de 2008.

Os educadores referem que a constituição dos agrupamentos, nas diferentes fases, se traduziu, a diferentes velocidades, em diferentes consequências:

- (1) maior possibilidade de integração e partilha com os colegas de outros ciclos de ensino, apesar dos desafios previstos e vividos;

“[Em 1997, com os agrupamentos horizontais,] eu andei por aí pelas escolas todas, como eu costumo dizer, a impingir os Agrupamentos, a impingir, para as escolas se agruparem.” (Gina, EI).

“O que eu senti, quando passou para agrupamento vertical – estava eu na direção até – foi uma maior integração da EI, nomeadamente dos profissionais de educação de infância, quando os educadores passaram a estar presentes também nas reuniões gerais... nós não tínhamos esse tipo de coisas.” (Gracinda, EI).

“Deu a ideia de que os educadores são docentes. Nesse aspeto valorizou imenso. São docentes, estão integrados. Mas depois também o trabalho que é preciso fazer nos Agrupamentos para que entendam alguma especificidade da EI, diferenciando dos outros [níveis de ensino], tem sido muito difícil.” (Maria Tiago, EI).

- (2) organização dos recursos educativos, quer sejam humanos, quer sejam físicos, para melhorar as condições de trabalho e oferta educativa às crianças, assim como prestar adequadas respostas à comunidade educativa;

“Existem vantagens. (...) Isso é importante aos olhos das pessoas. (...) Havia muitos jardins de infância em aldeias que ficavam em fragilidade, só com uma sala, sem recursos. (...) Nós hoje temos nas nossas salas os computadores e todas as tecnologias. Nós ganhámos. (...) Muitas educadoras estavam longe, metiam um atestado médico, as famílias também não sabiam e iam-se embora. A resposta não acontecia.” (Maria Tiago, EI).

- (3) a institucionalização da horizontalidade e da verticalidade contribuiu para a burocratização da profissão, assim como para a perda de autonomia do trabalho pedagógico desenvolvido;

“Acho que foi o maior fracasso, foi uma pouca vergonha. Eu sempre disse que os [agrupamentos] horizontais era mais do mesmo, eram mais do mesmo. As escolas eram pobres, não tinham nada para dar. As que tinham, era pouco e era para eles. O que é que os pobres podem partilhar com os pobres? Nada. Partilhavam chatices.” (Guiomar, EI).

“[Com os agrupamentos verticais,] é uma história menos interessante...(...) Hoje, se calhar, as câmaras quase que entram por ali dentro, pelas escolas e às vezes também até um bocadinho demais, digamos assim. Parece que o senhor Presidente da Câmara (...) quase que queria ali imiscuir-se na escola e decidir o que é que nós íamos fazer.” (Ana Rosa, EI).

“Esta institucionalização contribuiu para retirar o carácter instituinte. Portanto, está tudo feito. (...) Eu digo: ‘Deixem-me rir porque eu tenho 65 anos.’, ‘Então tens que fazer o papel assim. O papel passado.’ Eu não tenho nada contra os papéis. Alguém tem que orientar a vida. Uma organização é uma organização, mas nós estamos muito preocupados com os níveis de burocratização da profissão.” (Maria Tiago, EI).

“No princípio nós notamos mais porque tínhamos, de facto, que dar mais contas a este e aquele, sobretudo do que se faz. Anteriormente não tínhamos que dar essas contas. As contas eram connosco, com as crianças e com os pais das crianças e mais nada. Se queríamos ir a algum lado, organizar alguma coisa, era connosco e com os pais das crianças e tal. Agora não.” (Rita, EI).

- (4) conflitos entre colegas por motivos de coordenação e gestão escolar, dentro do próprio agrupamento e em relação a outros agrupamentos escolares;

“[Com os agrupamentos horizontais] houve muitas questões, politiquices (...) Houve grandes problemas dentro de um dos agrupamentos horizontais. (...) Houve muita tentativa de imposição, de mostrar o trabalho custe o que custar, de exaltar a sua personalidade através do trabalho dos outros, porque aquele agrupamento tinha que ser o melhor de todos!” (Olga, EI).

“Eu e uma colega queríamos [agrupamentos] verticais. Outras colegas queriam [agrupamentos] horizontais. Elas queriam ser diretoras da escola e não sei o que queriam mais, queriam palcos. É evidente que foi avante o vertical, que, nos primeiros anos, não trouxe nenhuma mais valia, pelo contrário, o que trouxe foi mais papéis, enfim, a prestação de contas. Não trouxe nada mais.” (Guimar, EI).

No 1.º CEB, os professores entrevistados referem que a constituição dos agrupamentos, quer sejam os horizontais, quer sejam os verticais, tiveram aspetos positivos, para uns, nomeadamente em relação à partilha com colegas de outros ciclos de ensino, e aspetos negativos, para outros, sobretudo pelo aumento da burocratização e da perda de autonomia do trabalho desenvolvido.

- (1) aspetos negativos da constituição dos agrupamentos horizontais;

“Nós passámos para o horizontal e foi simplesmente horrível, horrível. Quando nos ligamos ao 2.º ciclo ouvimos destas coisas ‘vêm para aqui

estes tipos chatear-nos a cabeça', desculpe a linguagem, mas foi isto que eu ouvi." (Abel, 1.º CEB).

"Eu, por acaso, quando cheguei à escola já estava o agrupamento horizontal. Tudo depende das pessoas estiverem na gestão. (...) Dentro do agrupamento há grandes rivalidades. Porque é que eu tenho de trabalhar 20 horas, tendo mais de 60 anos e as outras pessoas trabalham 14 horas e têm um dia livre? Aquilo é muito mal aceite." (Marlene, 1.º CEB).

(2) aspetos positivos da constituição dos agrupamentos horizontais;

"Para mim foi bom. Primeiro, centralizou todos os serviços. Depois, as colegas continuaram a ter as suas escolinhas nas aldeias, o que quer dizer que elas continuaram a ser autónomas na mesma. (...) Embora a relação fosse quase uma relação de chefia, nós, no agrupamento horizontal, não víamos isso como um cargo de chefia. Nós víamos isso como um cargo para ajudar as colegas a terem melhores soluções nas suas próprias escolas." (Bruna, 1.º CEB).

(3) aspetos negativos da constituição dos agrupamentos verticais;

"É uma desvantagem. Os agrupamentos são muito grandes, é muita gente e perdemos autonomia." (Abel, 1.º CEB).

"A maior diferença [com os agrupamentos verticais] é que nós somos solicitados para muitas ações de formação. A nossa escola também é parceira de um centro de formação e então somos solicitados a toda, toda, toda, toda a hora. É formação para isto, é formação para aqui, formação para ali. A nossa diretora – quando nós não nos inscrevemos, porque também andamos saturados – diz que as formações são obrigatórias. (...) Ela tem autonomia. O problema é a autonomia." (Bruna, 1.º CEB).

"Eu acho que os agrupamentos verticais são muito pesados e eu acho que nós perdemos voz. Os agrupamentos horizontais eram mais pequenos, conseguiu unir-nos." (Clotilde, 1.º CEB).

"Acho que os agrupamentos roubam muito tempo ao professor que devia dedicar aos meninos e estar com eles nas aulas, a ensinar." (Gisela, 1.º CEB).

"É tudo muito centralizado no diretor, que é ao mesmo tempo presidente do Conselho Pedagógico. (...) As escolas tornaram-se maiores. (...) E claro, foi necessário instituir algumas normas na escola que vão, de alguma forma, provocar um afastamento dos pais, dos encarregados de educação, nem todos podem entrar na escola." (Irene, 1.º CEB).

"Eu cheguei ao final do ano letivo e o diretor não me conhecia." (Isadora, 1.º CEB).

"Os agrupamentos estão a tentar formatar o 1.º Ciclo. O 1.º Ciclo é completamente diferente! E os diretores da escola não entenderam que o 1.º Ciclo é um caso à parte, não pode ser equiparado aos outros ciclos, em

termos de trabalho, de comportamentos, horários. Isto está a desmotivar muita gente, vejo colegas muito desmotivados.” (Zacarias, 1.º CEB).

(4) aspetos positivos da constituição dos agrupamentos verticais;

“As pessoas começaram a ter maior consciência. No início houve aqui uma tendência do 1.º Ciclo ficar muito subjugado. (...) Não se afirmar aos outros ciclos. (...) Acho que os professores do 1.º Ciclo e do pré-escolar foram-se afirmando mais.” (Celeste, 1.º CEB).

“Nalgumas coisas, o agrupamento vertical acabou por ser bom. Os miúdos puderam ter coadjuvação com o professor de música. Lembro-me que em determinada altura tínhamos coadjuvação com o professor de música, apesar de nos termos que nos deslocar a [outra escola].” (Nélia, 1.º CEB).

No 2.º CEB, os professores entrevistados referem que a constituição dos agrupamentos escolares, com maior ênfase na verticalização, mas também relativos à organização horizontal, se traduziu numa oportunidade de maior aproximação relativamente a colegas, mas também a outras formas de organizar o trabalho pedagógico, com diferentes áreas disciplinares. Mas nem todos têm esta visão positiva

Professores entrevistados que consideram aspetos positivos da constituição dos agrupamentos;

“Os agrupamentos [horizontais] foram um passo de gigante, quer na melhoria de imensas questões, quer do ponto de vista pedagógico, não tenho dúvida nenhuma. Combateu-se o isolamento, as pessoas viviam isoladas, o 1.º CEB e o jardim de infância, viviam completamente isolados, não tinham contactos, ou tinham poucos contactos, e não tinham ninguém que coordenasse a atividade deles. Houve aqui uma série de melhorias decorrentes da criação de agrupamentos e que trouxeram, inclusivamente, uma motivação extra para todos os docentes. Eu não tenho dúvidas nenhuma. (...) Os colegas não queriam acabar com os agrupamentos horizontais.” (Joca, 2.º CEB).

Professores entrevistados que consideram os aspetos negativos da constituição dos agrupamentos;

“Eu não sou contra os agrupamentos [verticais], depende do tamanho dos agrupamentos. Eu estive num agrupamento com 3000 alunos. Isto, por muito que se queira... O universo é demasiado grande.” (Iva, 2.º CEB).

“Os modelos são muito diferentes. (...) Foi horrível porque são realidades diferentes, com idades diferentes. O próprio diretor tinha dificuldades nas reuniões com os pais. Falar com um pai de uma criança do pré-escolar não é a mesma coisa que falar com o pai de um aluno do secundário. (...) Em agrupamentos muito grandes eu acho que não se ganha muito. Acho que o prejuízo é maior do que o benefício.” (Constança, 2.º CEB).

“Enquanto estivemos separados, nós lá em baixo, na [escola] básica e depois a [escola] secundária cá em cima, pronto, tudo bem. Havia dois órgãos diretivos. Quando fomos para a agrupamento, passou a haver só um departamento. Por exemplo, matemática, ciências, biologia, físico-química, pronto, as Ciências da Natureza. Até informática estava nesse departamento. Como é que eu sinto? Acho que há um tamanho próprio para tudo. Pequenino também empobrece, mas se é grande demais também nos dispersa.” (Alda, 2.º CEB).

No 3.º CEB e ES, os professores entrevistados referem que a constituição de agrupamentos se traduziu em experiências negativas que impactaram o desempenho das suas funções, com situações de desadequada representatividade do grupo de docentes deste ciclo em sede de coordenação e gestão.

“Os agrupamentos são uma falsa reunião de escolas. Elas só têm vantagens para o Ministério da Educação, que tem menos funcionários nas secretarias de cada uma das escolas (...) e poupam dinheiro com isso.” (Amélio, 3.º CEB e ES).

No que concerne a escolaridade obrigatória, o Decreto-Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto veio estabelecer o alargamento da idade de **escolaridade obrigatória** até aos 18 anos e consagrar a universalidade da EI para as crianças a partir dos cinco anos de idade. Antes desta determinação de doze anos de escolaridade obrigatória, em 1956 a escolaridade obrigatória era de quatro anos, para o sexo masculino e, em 1960 de quatro anos também para o sexo feminino. Em 1964 instituíram-se seis anos de escolaridade obrigatória. Entre 1974 e 1986, ano de aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, é implementado um conjunto de transformações no sistema educativo português, estabelecendo nove anos de escolaridade obrigatória.

Os professores entrevistados referem que o alargamento da escolaridade obrigatória trouxe algumas dificuldades à construção de uma cultura local entre gerações.

“Isto parece um paradoxo: quando há maior rutura é com o alargamento da escolaridade obrigatória. Porquê? Porque o ensino primário era dado na aldeia. Mas depois o ciclo preparatório era dado na sede, na vila. (...) As crianças iam logo de manhã muito cedo para a vila, no transporte da câmara, e chegavam muito tarde e depois ainda com trabalhos de casa e coisas para estudar. Portanto, o serão – que era um espaço de sociabilidade e de transmissão de conhecimento, porque era de facto – deixou de passar de uma geração para outra.” (Noel, EI).

Por outro lado, também são referidas alterações à cultura escolar, a partir de professores e a partir das experiências que os alunos viviam na escola.

“Quando a escolaridade obrigatória passou a ser o 9.º ano [de escolaridade], teve de haver uma série de adaptações, não estou a falar só da minha escola, sei que em todas elas.” (Joca, 2.º CEB).

“Sobretudo a partir da escolaridade obrigatória, que começa a ser complicado. (...) Muitos professores fizeram a grande asneira de influenciar a antiga direção nesse sentido, para não se ter 3.º ciclo [apenas secundário]. (...) As pessoas não queriam e a escola começou a recusar alunos do 3.º ciclo [do ensino básico].” (Rómulo, 3.º CEB e ES).

“Tenho a impressão que do ponto de vista dos alunos não afetou grandemente, embora tenha havido algumas alterações quando ficou obrigatório o ensino até aos 12 anos [de escolaridade]. Houve uma mudança grande de carga horária para os alunos.” (Camila, 3.º CEB e ES).

A subárea de **atividade e trabalho pedagógico** apresenta o maior total de referências na categoria Mudanças organizacionais. O conjunto do material analisado, de todos os níveis de ensino, desde EI até ao 3.º CEB e ES, dá conta de mudanças da atividade e trabalho pedagógico, fruto das principais políticas educativas, como o Regime de Avaliação do Desempenho Docente, o Estatuto da Carreira Docente, a criação dos agrupamentos escolares, o aumento do número de projetos não curriculares nas escolas e as alterações aos programas curriculares. O mesmo conjunto de resultados, motivado por estas mudanças, traduz-se, na sua generalidade, na crítica do aumento da burocratização, da uniformização e da regulamentação da atividade e trabalho pedagógico. Neste sentido, apresentam-se resultados por níveis de ensino.

Na EI as principais críticas caracterizam-se pelo aumento de burocracia das dinâmicas educativas de construção da cultura da EI, que de forma negativa o aproximam das práticas de outros ciclos.

“A escola burocratizou-se muito. Eu lembro-me quando comecei a fazer a tese de mestrado, estava com o professor Rui Canário (...) e ele olhou para mim e disse-me assim: ‘Esta coisa (...) da constituição dos agrupamentos vai acabar com o carácter inovador da EI.’ Fiz-lhe uma briga e disse-lhe que não. Pois, claro que passados uns anos mandei-lhe um e-mail a dizer: ‘Tinha razão, professor’.” (Maria Tiago, EI).

“O [Ministro da Educação] David Justino mudou-nos o calendário escolar. Fiquei-lhe com muito pó [risos] e ainda hoje não me esqueço.” (Nena, EI).

“Hoje digamos que cada educador está fechado no seu jardim de infância, no contexto do seu agrupamento, com o seu diretor, com o seu conselho pedagógico, onde se decidem coisas para todos os graus de ensino, onde há uma uniformização muito grande, onde todas as crianças passaram a ser alunos, onde todos os grupos passaram a ser turmas. No pré-escolar não há turmas.” (Olga, EI).

No 1.º CEB as principais críticas caracterizam-se pelo aumento da burocracia que se constitui pela escrita e entrega de relatórios a dar conta do

trabalho realizado, pelos diferentes envolvimento da escola com a comunidade educativa, nos seus diferentes suportes, nomeadamente através de plataformas digitais.

“A carga burocrática é horrorosa. Deixem-nos ser aquilo que nós aprendemos. Nós aprendemos a dar aulas, digamos assim. Aprendemos a ensinar. Agora obrigam-nos a fazer relatórios, a fazer não sei o quê.” (Abel, 1.º CEB).

“Nós andamos todos fartos da escola, não pelos meninos, mas pela burocracia toda, porque é só relatórios, relatórios, relatórios, relatórios. Os relatórios não beneficiam em nada os meninos. Não são os relatórios que vão ajudar os meninos a aprender.” (Bruna, 1.º CEB).

“A questão da modernice da internet é uma mudança. Sumários é na internet, tudo na internet, até para meter as pautas é na internet. Para nós, que nos habituamos num modelo diferente, agora estamos um bocadinho.... Eu, no ano passado, fiz uma formação sobre o Google Workspace. (...) Fiquei um bocadinho menos naba, porque me sentia realmente muito naba.” (Carla, 1.º CEB).

“Para mim a parte cansativa é a parte da burocracia. (...) ‘Aí tem que ser tudo igual, as fichas têm que ser todas iguais’. Agora é só reuniões, reuniões, projeto para cá e projeto para lá, é projeto curricular de turma, que depois muitas vezes só fica no papel. (...) Só papéis, só papéis, só papeis, é relatório daquele menino, da terapeuta da fala, das necessidades educativas especiais, do professor de apoio. (...) É isso que eu detesto.” (Gisela, 1.º CEB).

“A carga burocrática aumenta de ano para ano. As pessoas continuam a dizer que a carga burocrática é muito grande. Há reuniões, reuniões consecutivas todos os dias. Há uma avalanche de projetos que chegam, de propostas de atividades que chegam aos agrupamentos, às escolas, umas vindas do ministério, outras vindas das câmaras, outras vindas de empresas, de vários sítios que chegam às escolas como propostas para as pessoas fazerem.” (Irene, 1.º CEB).

“Aumentou muito, antes não tínhamos tanta [burocracia]. Com o que eu tinha que me preocupar? Tinha que me preocupar com a preparação das aulas.” (Isadora, 1.º CEB).

“Neste momento, nós estamos de tal maneira assoberbados com tanta burocracia, tanto papel, tanto descritor, tanto querer medir tudo, que acabamos de alguma forma por não tirar prazer daquilo que realmente é trabalhar com crianças.” (Nélia, 1.º CEB).

“O pior é estar a fazer coisas que me desgastam, em termos pessoais. A parte burocrática, os papéis, copiar de um lado para o outro. Acho que nesse aspeto estamos assoberbados. Eu lembro-me de quando comecei a trabalhar, nós fazíamos as coisas com gosto, fazíamos viagens de estudo, fazíamos festas, não tínhamos que registar nada.” (Olívia, 1.º CEB).

Em menor número, está a crítica à pressão para uma mudança organizacional do tipo de trabalho desenvolvido no 1.º CEB, quer seja em relação à forma, ou seja, à monodocência, quer seja relativamente ao conteúdo a ser ensinado, com referência ao tipo, intensidade e projeção da avaliação das aprendizagens dos alunos, também associado a uma lógica de que essa pressão decorre dos processos de burocratização, uniformização e regulamentação.

“Depois (...) houve muitas mudanças, mesmo de programas [curriculares]. Os números eram até 20, agora são até 100. Uma diferença abismal. (...) Dá-se muita importância à avaliação. Antigamente também se dava, mas era mais leve, não era tão formal. (...) Não havia as reuniões de avaliação tão extensas como é agora, essa parte das papeladas.” (Isadora, 1.º CEB).

“Querem a todo o pano que o 1.º ciclo deixe a monodocência, quando não faz sentido! (...) Podemos estar, até, a trabalhar um texto, mas esse texto pode-nos levar para a disciplina de Estudo do Meio, pode-nos levar para a matemática.” (Clotilde, 1.º CEB).

“Outra coisa que para mim foi muito chocante foi esta questão do controlo, dos *rankings*, a questão dos *rankings* das escolas, da opinião pública e dos jornais, sobretudo por ser feito através da opinião pública, dos jornais.” (Morgana, 1.º CEB).

Em menor número, está a crítica às regras e aos modos que regulamentam as dinâmicas educativas relativas às funções de gestão e coordenação dentro da escola, nomeadamente coordenadores de departamento, que têm excesso de trabalho docente, com prejuízo para o trabalho pedagógico desenvolvido com as turmas, assim como interferência da direção da escola na dinâmica do trabalho pedagógico que está a ser realizado em sala de aula com os alunos.

“Os coordenadores de departamento, com a atual legislação, têm muito pouco tempo disponível (...) praticamente sem nenhum tempo disponível para coordenar o departamento, o que é completamente inadmissível. (...) Eles são professores. Têm turmas. Têm que preparar as aulas.” (Irene, 1.º CEB).

“Parece que o professor não é dono da turma, chega lá o diretor da escola ‘ah amanhã vem aqui a terapeuta da fala, amanhã vem aqui a enfermeira não sei quantos, amanhã vem aqui’, interrompem as aulas às pessoas, fazem o horário da própria turma e isso mexe com a dinâmica de turma. Interrompem as aulas porque não sei quem é que vem cumprimentar, ou que vai visitar.” (Zacarias, 1.º CEB).

No 2.º CEB as principais críticas caracterizam-se também pelo aumento da burocracia e pelas outras características de instrumentalização da atividade e do trabalho pedagógico, porém com a diferença de que, neste nível de ensino, foi necessária uma adaptação do, anteriormente designado, ciclo preparatório,

nas chamadas “escolas C + S” [ciclo preparatório (C) e ensino secundário (S)]. Refere-se um aumento da sobrecarga letiva e a ausência de adequados recursos e instrumentos de apoio ao trabalho pedagógico realizado.

“As escolas preparatórias, que só tinham turmas do 5.º e do 6.º ano [de escolaridade], passaram a ter turmas até ao 9.º ano [de escolaridade]. Houve toda uma adaptação enorme. Os professores, no fundo, eram os mesmos. Os professores não estavam habituados a dar aulas a alunos mais velhos. Houve todo um processo de adaptação, que não foi fácil, mas que foi conseguido.” (Joca, 2.º CEB).

“Houve uma altura em que a escola pensou em fazer uma coisa e fez! Turmas de nível. Turmas de alunos que tinham um conhecimento melhor. Depois, os outros. Eu não concordava que se fizesse isso, mas pronto, fez-se! Como eu não concordava e era professora da escola, eu tinha de ficar com a distribuição de serviço que me deram e, realmente, deram-me uma turma de alunos com fraco aproveitamento escolar.” (Adelina, 3.º CEB e ES).

“Em termos burocráticos, há muito mais grelhas, muitas mais informações para dar – e estou a falar isto antes do COVID!” (Aldina, 2.º CEB).

“Se a pessoa quiser investir tem de ter tempo. O que eu sinto é que hoje tentaram-nos preencher de tal maneira o horário!!!!... Acho que esta ideia das 35 horas do professor, sendo que 27 horas tem que ser na escola, e sobretudo as pessoas que têm a componente letivas reduzida já pela idade, [mas] têm que fazer uma série de coisas. Eu tenho imensas atividades.” (Constança, 2.º CEB).

“Tornou-se muito penoso, para além do peso da burocracia. Cada vez mais, temos, através dos *e-mails* que nos entopem, documentos para apreciar, sobre os quais temos de formular opiniões, depois sujeitos à reunião do departamento, depois têm que ser encaminhados para o conselho pedagógico. (...) Retira-me tempo para aquilo que eu acho que é mais fundamental.” (Esmeralda, 2.º CEB).

“A escola, para mim, deixou de ser o encanto. Ensinar era aquilo que eu queria e era aquilo que eu não podia fazer, praticamente. Começou a surgir um número de papelada, de relatórios, de papéis... (...) Estou cansada de burocracia.” (Maria Luís, 2.º CEB).

“Nós fazemos o relatório, fazemos projetos e relatórios... (...) Estamos a perder tempo a preencher papelada, se estivéssemos a fazer materiais que motivassem, se tivéssemos possibilidades de adequar a nossa prática de ensino àquela criança...[mas] não temos tempo.” (Quitéria, 2.º CEB).

No 3.º CEB e ES. as principais críticas são relativas às mudanças organizacionais que foram sendo implementadas nas escolas, quer a nível da organização da atividade e do trabalho pedagógico – pelos horários de trabalho e cargas letivas, perante várias funções e responsabilidades – quer pelas condições de trabalho, que melhoraram comparativamente às últimas

décadas, quer em termos de recursos físicos, quer de recursos pedagógicos. O que é notoriamente destacado em todos os ciclos de ensino é o aumento da burocracia e da instrumentalização da atividade e do trabalho pedagógico, com consequências para o aproveitamento e o sucesso dos alunos, assim como para o bem-estar dos professores.

“As condições de trabalho deram um salto significativamente positivo. (...) Nos últimos anos, foi quando me deparei com as melhores condições de trabalho, como nunca tive. (...) As condições evoluíram em termos materiais. Não faltava nada.” (Amadeu, 3.º CEB e ES).

“Com a mudança de direção das escolas, começou-se a burocratizar mais a tarefa do professor. Eu acho que isso desmotivou imensa gente. No ano em que eu me reformei, reformaram-se comigo mais seis ou sete colegas minhas. Também ainda sem a idade para atingirem a idade da reforma, mas porque estavam saturadas.” (Camila, 3.º CEB e ES).

“Os professores que são diretores de turma andam sempre estoirados, desgastados e isso, muitas vezes, impediu ou fez com que reuniões de troca fossem muito mais rápidas, muito mais rápidas. O gosto da troca e de estar ali não era tão evidente.” (Joana, 3.º CEB e ES).

“Recordo-me perfeitamente: havia o cumprimento do horário na escola, havia depois o tempo para preparar as aulas e os materiais. Era muito rara a noite em que não houvesse tempo para nos encontrarmos no café, estarmos um bocadinho. Isso desapareceu completamente. Não havia o stress nem a angústia do ‘tem que ser para ontem’. As coisas eram afixadas em *placard*. Havia as tais 48 horas de antecedência, não sei quantos. Os fins de semana eram tranquilos, porque ninguém nos enviava nada. (...) Portanto, não havia esta angústia, este stress.” (Lara, 3.º CEB e ES).

“Hoje em dia tudo é informatizado, portanto, as faltas aparecem automaticamente, mas depois é preciso preencher papéis. Depois é preciso mandar a informação para os pais. É muita coisa que o diretor de turma tem que fazer. (...) Uma turma de 7.º ano, do 8.º [ano de escolaridade] são miúdos problemáticos, em termos disciplinares, aquilo dá muito trabalho, porque temos que falar com o assistente social, temos de falar com o psicólogo, temos de falar com os pais. Tens que mandar carta aos pais, tens que ir à secretaria para registar a carta, tens que não sei quê.” (Rómulo, 3.º CEB e ES).

Sobre a **profissionalidade docente**, os professores entrevistados relatam experiências vividas ao longo das suas carreiras, desde o desempenho de funções mais administrativas, até ao valorizar da carreira docente, com referências de todos os níveis de ensino, desde a EI até ao 3.º CEB e ES.

“Em termos da profissionalidade, acho que foi muito importante o facto de os professores do 1.º CEB e as educadoras de infância passarem a ter o mesmo grau, passar a ser exigido o mesmo grau de habilitações académicas. Eu acho que isso é um passo muito importante na

valorização da profissão e do reconhecimento social da profissão docente.” (Morgana, 1.º CEB).

A maioria dos aspetos negativos, relativos a estas mesmas dimensões, deriva da constituição de agrupamentos escolares, sobretudo os verticais, assim como do Regime de Avaliação de Desempenho Docente.

“Acho que nós perdemos algumas coisas e perdemos alguma identidade, ganhamos outras, ganhamos alguma articulação. (...) Foi um desgaste muito grande e depois eu, no ano seguinte, disse que não aceitava e que me vinha embora e então o ministério indigitou-me! Obrigou-me a ficar.” (Constança, 2.º CEB).

“Eu oiço os colegas e eu sei que, na altura da [ministra] Maria de Lurdes Rodrigues, houve uma mudança do estar na escola e de como as pessoas perspectivavam a profissão. Começa a dizer-se que nós temos muito tempo livre e não é tempo livre, é tempo de trabalho em casa. Portanto, eu penso que daí para a frente, depois houve várias pancadas.” (Aldina, 2.º CEB).

Com estas mudanças organizacionais, a profissão docente foi-se alterando, com consequências para o tipo de profissionalidade que passou a ser construída e desenvolvida pelos professores.

“Quer dizer, os professores ficaram cansados. (...) Houve aqui coisas que se foram alterando, como as cargas horárias. (...) Os professores têm de permanecer na escola, uns têm cargos, outros têm outro tipo de atividades, que têm que ser desenvolvidas na escola. As coisas começaram a ser mais cansativas.” (Joca, 2.º CEB).

Um dos aspetos mais negativos é relativo à progressão na carreira, através dos vários escalões e suas especificidades.

“Eu atingi o décimo escalão exatamente em 2001. Eu tinha 45 anos de idade, em 2001. 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.” (Joca, 2.º CEB).

Apesar destas dimensões, se traduzirem, na sua maioria, em aspetos negativos, as mudanças organizacionais, relativas à profissionalidade docente, sublinham uma crescente valorização da educação, ao longo das últimas décadas.

“Eu acho que a EI, chamo-lhe mais educação do que ensino, cresceu imenso. (...) Eu acho que há coisas tão interessantes, atualmente nas escolas.” (Gina, EI).

Essa valorização é motivada pelos próprios professores, desde a década de 1980, demonstrando as suas forças políticas e interventivas, quer na escola, quer na sociedade.

“Nas escolas anteriores, onde eu já tinha estado, já tinha havido muita vivência política. (...) Gente a falar muito bem, com intervenções absolutamente soberbas (...) Foi muito importante para mim.” (Clorinda, 3.º CEB e ES).

INTERAÇÕES

A segunda área nuclear de análise é relativa a interações das mudanças organizacionais e identificam-se três grupos de análise, detalhados no Quadro 7.

Interações das Mudanças Organizacionais
• interações entre pares (professores)
• interações entre professores e pais/famílias/comunidade escolar
• interações entre professores e alunos

Quadro 7. Grupos de análise relativos a interações das mudanças organizacionais.

Nas **interações entre pares (professores)**, identificam-se duas grandes dimensões. A primeira é a importância da partilha e da troca de experiências entre docentes na prática profissional e no desempenho das funções na escola, as quais têm sido restringidas pelas mudanças organizacionais que dão lugar a uma maior individualidade.

“Este acompanhamento, esta troca, partilha da experiência que é vivida e que nem sempre está nos livros, mas que parte muito, realmente, da prática e daquilo que os contextos vão dando. (...) Possivelmente, estes novos professores que vão entrar, daqui a uns anos, já não vão ter a riqueza desta experiência dos professores mais velhos que tiveram e que viveram coisas que não se vão repetir, certamente.” (Abel, 1.º CEB).

“Nós, lá na escola, somos um corpo [docente] que já lá está há alguns anos e já trabalhamos em conjunto há alguns anos. Mas, mesmo assim, é verdade que eu também sinto que não há tanta partilha como havia antigamente.” (Olívia, 1.º CEB).

Apesar desta reflexão, existe uma referência que dá conta do esforço para ‘voltar’ ao que era característica das interações entre professores, mais colaborativas, mas sem alcançar a sua desejada concretização.

“Acho que, nos últimos anos, tem havido uma tentativa muito séria de modificar o trabalho docente numa perspetiva de trabalho em grupo,

trabalho colaborativo, a definir coisas comuns. Mas não penso que isso seja ainda uma coisa conseguida.” (Amadeu, 3.º CEB e ES).

Outra dimensão, a segunda, permite dar conta de algum isolamento, em virtude da falta de colaboração entre professores, conforme anteriormente referido, o qual se relaciona com:

- (1) o aumento da burocratização do trabalho docente que demanda mais tempo aos professores, de forma individual;

“O que me falta agora é o tempo, realmente. Mesmo para os colegas, mesmo para estarmos uns com os outros. Andamos todos sempre muito agitados, muito apressados. Temos sempre muitas coisas para fazer. Falta-nos esse tempo.” (Isadora, 1.º CEB).

- (2) a percepção que os professores em consequência da ocupação de cargos de gestão e/ou de coordenação escolar, quer seja nas direções das escolas, quer seja nos departamentos disciplinares;

“Tive algumas colegas que foram mazinhas comigo numa altura horrível, foi talvez das alturas piores (...) Eu na altura era presidente do Conselho de Escola e depois as coisas começaram, enfim, a azedar. Eu defendia ou apoiava um candidato e algumas das minhas colegas – algumas minhas amigas – apoiavam outro. (...) Elas aceitavam muito mal que eu não alinhasse na mesma posição que elas, achavam quase uma traição pessoal eu não estar do mesmo lado delas. E houve situações um bocado aborrecidas.” (Camila, 3.º CEB e ES).

- (3) As avaliações de desempenho docente, realizadas entre pares;

“Na altura, as pessoas estavam com medo de serem avaliadas pelas colegas e isso criar problemas e ficarem zangadas.” (Rita, EI).

“Foi o desconforto total e a revolta toda, [com a Ministra] Maria de Lurdes Rodrigues. Aliás, eu tenho de lhe dizer que eu senti na pele, na minha própria escola. Eu senti desconforto, em relação aos meus colegas, pelo facto de eu ter sido professora titular.” (Lara, 3.º CEB e ES).

Sobre **interações entre professores e pais/famílias/comunidade escolar**, a análise permite identificar os diferentes tipos de envolvimento dos encarregados de educação e da restante comunidade escolar com as dinâmicas de quotidiano vivido na escola. Na sua maioria, as referências são de impacto negativo, devido à constituição dos agrupamentos escolares, às medidas políticas personificadas pela ministra Maria de Lurdes Rodrigues, assim como ao tipo de direcção e gestão escolar que é promovida nas escolas.

“Em 1994, nós tínhamos uma relação muito próxima dos pais. Tínhamos os pais na escola, tínhamos os pais connosco. Anos mais tarde, quando entrámos em agrupamento, a primeira coisa que a direção fez foi expulsar os pais, não permitir que entrassem na escola. Eles iam buscar os alunos à sala, isto era vulgaríssimo, durante anos isto aconteceu. (...) Fomos forçadas a afastar-nos dos pais. Depois, claro que houve a revanche, os pais ficaram descontentes. Foi um bocadinho afugentar os pais. Neste momento, até há bem pouco tempo, a relação com os pais era conflituosa na minha escola, uma coisa que nunca foi.” (Roberta, 1.º CEB).

“O mandato da [Ministra] Maria de Lurdes Rodrigues... fez de nós sacos de boxe e os pais vão por arrasto, com a agravante que coincidiu com uma crise económica, e os pais sentiam-se frustrados porque não poderiam dar aos filhos aquilo que queriam. Notou-se muito essa tensão dos pais com a escola.” (Eva, 3.º CEB e ES).

“Depois houve a ministra [Maria de Lurdes Rodrigues] que veio para a televisão dizer (...) que tinha perdido os professores, mas tinha ganhado os pais.” (Matilde, 3.º CEB e ES).

Estes constrangimentos geram, segundo um educador entrevistado, Noel, a ausência de participação dos pais e famílias na escola.

“Hoje em dia os pais não [podem] entrar na escola. Portanto, como é que querem que os pais participem? É impossível, impossível. Eu, por exemplo, já no final – por acaso pertencia a um agrupamento em que o diretor era mais virado para o burocrata do que propriamente para as questões pedagógicas – e ele estava-me sempre a chatear o juízo por causa dos pais estarem na escola.” (Noel, EI).

Sobre **interações entre professores e alunos**, a análise permite constatar a felicidade dos professores pela oportunidade que têm de trabalhar com crianças, o que é considerado uma das principais dimensões constituintes do interesse dos professores pelo desempenho da profissão. Referem a existência de diferenças entre as interações com alunos há algumas décadas e as dos dias de hoje, quer no âmbito do ensino do 1.º CEB, quer relativamente ao 3.º CEB e ES.

“Éramos nós que pintávamos a escola, ao final da semana. Era tão engraçado, era tão bonito, muito mais do que agora que a gente tem auxiliar por tudo quanto é canto. (...) Era totalmente diferente dos dias de hoje, totalmente.” (Gisela, 1.º CEB).

“Eu hoje preocupo-me muito mais com os alunos e interajo muito mais com eles para além das aulas do que nessa altura. Nessa altura (...) não havia os telemóveis, não havia os média, não havia as redes sociais. Só voltávamos a ver os meninos na aula seguinte.” (Lara, 3.º CEB e ES).

Algumas razões, que auxiliam à compreensão deste estado de mudança nas interações, relacionam-se com o aumento da burocracia do trabalho dos professores e avaliação dos alunos.

“Temos tempo! Vamos salvar a criança, vamos brincar com ela, vamos-lhe proporcionar bem-estar. (...) Mas é assim, não posso estar a fazer um jogo com uma criança, por exemplo, que está doente, e estar a pensar que a tenho que avaliar.” (Nélia, 1.º CEB).

“Acho que, hoje em dia, estamos demasiado assoberbados. Eu adoro ler aos meus alunos. Eu não tenho de estar preocupada em fazer um registo numa plataforma do que estamos a ler. Eu não faço. Eu neste momento não faço. Mas eu vejo as colegas que precisam de mudar de escalão, preocupadas a tirar fotografias, a fazer isto e a fazer aquilo. Na minha opinião é uma perda e é um desgaste. Estar com os alunos é a melhor parte do ensino.” (Olívia, 1.º CEB).

SÍNTESE CONCLUSIVA

A categoria de análise Arquiteturas de Prática permitiu apresentar resultados organizados em três dimensões: **políticas educativas; projetos e programas curriculares e não curriculares; e mudanças organizacionais.**

Relativamente às **políticas educativas**, os resultados permitem dar conta de dinâmicas educativas que informam a construção da cultura escolar vivida na escola, as orientações ministeriais e os processos administrativos subjacentes, com impactos no desempenho da atividade docente. A burocracia administrativa é o principal elemento de reflexão por parte dos professores entrevistados, quando discursam acerca da política educativa e das medidas políticas norteadoras dos seus trabalhos. A este nível regista-se um elevado grau de personificação das políticas educativas e das respetivas medidas políticas nos respetivos ministros e ministras da educação.

Quanto a **projetos e programas curriculares e não curriculares** torna-se possível uma visão abrangente da tipologia de projetos desenvolvidos, destacando-se maior prevalência nos domínios das ciências sociais e humanas, assim como no domínio das tecnologias de informação e comunicação. Sobretudo desde a década de 1990, a introdução dos computadores e da internet nas escolas motivou a criação de projetos não curriculares. Para a criação e o desenvolvimento dos projetos, identificam-se parcerias estabelecidas com comunidade local e instituições públicas. Registam-se programas curriculares sobretudo para as áreas de matemática e de português, com projetos não curriculares que potenciam as aprendizagens disciplinares nessas áreas. Identificam-se ainda experiências inovadoras vividas na escola com a criação de projetos e programas interdisciplinares, como a área escola.

A última dimensão analisada, a de **mudanças organizacionais**, revela um conjunto de alterações que impactaram o desempenho da profissão docente através de aspetos organizativos (mais externos) e das interações vividas (de carácter mais interno). A constituição dos agrupamentos escolares, quer horizontais, quer verticais, é motivo de grande reflexão, apontando-se aspetos positivos e negativos para cada tipo de formalização da organização escolar. Outras mudanças organizacionais com elevado destaque nos resultados são a alteração ao Estatuto da Carreira Docente e o Regime de Avaliação de Desempenho Docente na segunda metade da primeira década do milénio. Com elevadas críticas, devido ao impacto negativo causado na profissão docente, os professores denunciam o excesso de burocracia que instrumentaliza e, por consequência, fragiliza a atividade pedagógica. Estas mudanças marcaram negativamente as interações entre docentes, de docentes com alunos e de docentes com a comunidade escolar, nomeadamente pais, famílias e encarregados de educação dos alunos.

CAPÍTULO III | ARQUITETURAS DE PRÁTICA

André Freitas

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

“Aí foi o grande momento de um trabalho mais sério, em termos de uma formação em serviço, que foi o trabalho que eu tive com o Movimento da Escola Moderna. Portanto, eu começo com o núcleo de trabalho com o

Movimento da Escola Moderna, que foi para mim simbólico em termos de tomada de consciência e de uma maior concetualização de muitas das coisas que eu até vinha, muitas vezes, a defender e a fazer, mas que concetualmente eu tinha uma necessidade, portanto, de ter ali um suporte, muitas vezes, teórico.” (Luísa, EI).

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

“E eu tento fazer isso com os meus alunos, que é a partir do olhar deles eu perceber que não estão a perceber. Então eu vou desdobrar a explicação até ver se algum diz ‘pronto já percebi’. Pronto, e quando eles percebem, é um alívio! Porque de facto, quando se percebe, é meio caminho andado. Eu não gosto que eles vão para casa com dúvidas, eu pergunto sempre ‘perceberam?’” (Constança, 2.º CEB).

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

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

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

“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!” (Hélder, 3.º CEB e ES).

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

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

“Eu não preciso do livro (...) Então dizia-lhes ‘no vosso livro, na página tal e tal têm isto’. Eu não tinha o livro à frente, mas já tinha a lição preparada. E eles ‘mas como é que é possível?’. É possível desde que a gente goste. Se vocês aprenderem a gostar. E então depois vinham os poemas ditos com a musicalidade que eles precisam e os esclarecimentos às dúvidas dos alunos, que aí é que está o importante. Depois de ler um poema: ‘agora venham as perguntas’. E vinham as perguntas.” (Hélder, 3.º CEB e ES).

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

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

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

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

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

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

“Mas o bichinho ficou-nos da minha geração de educadores. Eu tenho a minha arrecadação cheia de coisas que hão-de servir uma vez [risos].

Embalagens das mais diversas. Porque nós somos da geração que tinha que construir as coisas no jardim de infância! Nós tínhamos noção do que queríamos, tínhamos umas ideias e andávamos a pedir à Junta de Freguesia, a pedir à Câmara, a explicar o que era o jardim de infância.” (Olga, EI)

Nas entrevistas dos professores do 1.º CEB é possível identificar referências a materiais pedagógicos que marcaram presença nos primeiros anos das suas carreiras (finais da década de 1970 e década de 1980), assim como a evolução das tecnologias e a sua entrada e presença nas escolas. Deste modo, são referidos os tabuleiros de gelatina, o flanelógrafo, o quadro preto e o giz de cor, o papel químico, as caixas de carimbos, entre materiais produzidos ou comprados pelos próprios professores enquanto recursos pedagógicos para motivar os alunos.

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

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

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

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

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

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

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

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

“Eu era professora de História e de Português na mesma e gostava de usar as tirinhas da Mafalda do Quino para introduzir não só a capacidade das crianças de refletirem, ou seja, de desmontarem aqueles textos e conversarem sobre, porque há sempre mensagens na conversa da Mafaldinha (...). E sobretudo para os exercícios de discurso direto, discurso indireto.” (Esmeralda, 2.º CEB).

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

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

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

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

motivação e as aprendizagens, revelando uma preocupação com a evolução dos alunos.

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

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

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

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

No âmbito da gestão pedagógica do trabalho com os alunos, emergem referências que evidenciam uma intenção de promover o desenvolvimento de atividades que possibilitem a abordagem dos conteúdos lecionados ou que se articulem diretamente com a natureza da disciplina, implicando o envolvimento ativo dos alunos.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

“Na primeira reunião de pais do ano letivo de 2007/2008, houve um pai que disse ‘professor este ano temos aqui já uma proposta para fazer’. Portanto, os pais a fazerem-me propostas, está a ver? Porquê? Quer dizer, o jardim de infância não era o domínio do educador, era de todos! E esta apropriação é muito importante.” (Noel, EI)

“Eu preparava sempre as reuniões dos diretores de turma e dizia sempre: vocês têm de envolver os pais no projeto educativo, dizer o que é que está no projeto educativo, para eles perceberem que o projeto educativo não é um documento que está arquivado porque é uma obrigação legal. É a nossa cartilha, para trabalharmos.” (Orlanda, 2.º CEB).

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

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

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

TEORIAS

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

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

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

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

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

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

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

“Então, com crianças pequenas, quer dizer que ainda não utilizam conceitos e utilizam outras formas que podem ser equivalentes aos conceitos, mas não têm aquele nível de abstração, quer dizer, eu tenho que saber como é que ele vai construir o significado daquilo que eu estou a dizer. Isso é fundamental e, portanto, uma chamada de atenção também, sobretudo aos educadores e educadoras, e aos professores e professoras

do primeiro ciclo, que são aqueles níveis em que as crianças estão muito na base. As crianças começam a ter – se também forem estimuladas para isso – outro nível de abstração, quer dizer, começam a construir com verdadeiros conceitos e têm o tipo de funcionamento que não têm nesses níveis, ainda. Portanto, e temos que ter em conta isto.” (Noel, EI).

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

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

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

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

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

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

“E eu acho que ao nível do português e da matemática não se devia facilitar, não se devia facilitar (...) eu acho que são disciplinas básicas, se nós não soubermos matemática não podemos gerir a nossa vida, não é? Portanto, é fundamental.” (Aurora, 3.º CEB e ES).

Os professores entrevistados apresentam também teorias sobre o que consideram ser o papel da Escola e do professor. O papel da Escola é problematizado pelos educadores e professores entrevistados quer naquilo

que consideram ser o seu dever, quer contestando o seu papel no desenvolvimento dos alunos:

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

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

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

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

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

O papel do professor surge como o de alguém que deve dar sempre o seu melhor em função dos alunos, promovendo a sua aprendizagem, mas também

o desenvolvimento de competências relacionais e pessoais. Neste sentido, a relação que se estabelece entre professor e aluno apresenta-se, no discurso dos entrevistados, como um aspeto basilar na e para a educação, sendo a missão do professor a de promover o deslumbramento:

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

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

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

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

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

“Até porque, com a dinâmica que há hoje nas salas de aula, ninguém pode pensar – eu costumo dizer isto – ir dar uma aula sem a preparar. É que é engolido pelos alunos. Não pode pensar nisso, e, portanto, essa ideia de que os professores não fazem nada, isso não é possível. Isso não é possível, porque pode fazer isso uma vez. À segunda vez já não faz, porque

senão é engolido, os alunos não o deixam prosseguir. E ainda bem, e ainda bem.” (Amália, 3.º CEB e ES).

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

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

MARCAS DE AGÊNCIA

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

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

“Tínhamos alunos que eram tri-repetentes de sétimo ano de escolaridade e nós pedimos à direção regional para criarmos uma turma com esses alunos para não os misturar com alunos que estavam dentro da idade normal e para podermos trabalhar com eles de maneira diferente e pronto. E depois, enfim, eu lá consegui movimentar um bocado o corpo docente. Houve professores que se ofereceram como voluntários, eu própria dava português na turma. E fizemos com eles um trabalho

espetacular e depois seguimos até ao fim do nono ano, mais nenhum reprovou ano nenhum e nunca mais esquecemos de um miúdo, coitadinho, que tinha algumas limitações e começou por ter, sei lá, 8% no primeiro teste de português e que chegou ao fim do ano e teve uns 70 e tal por cento no último teste e que na última aula quando fizeram a avaliação ele levanta-se a chorar e diz 'Oh professora, posso-lhe dar um abraço?' – 'Podes', mas fiquei espantada e ele disse 'Oh professora é que eu julgava que era burro e afinal não sou'." (Camila, 3.º CEB e ES).

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

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

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

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

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

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

"Nós, por exemplo, criámos também a Associação de Surdos de Évora, fomos nós os professores. Foi em 1998 que foi criada com pais. Foi essencialmente com os pais, nós os professores com os pais. E aí eles

também tiveram uma influência enorme e movimentaram-se bastante.” (Irene, 1.º CEB).

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

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

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

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

“E então, com as minhas maluqueiras, resolvi propor ao grupo fazermos uma semana de atividades nesse âmbito, da comemoração dos 500 anos dos Descobrimentos. E consegui – conseguimos – mobilizar a escola toda! Fizemos uma semana de atividades desde um desfile na cidade com nobres, povo, clero, 300 figurantes.” (Fátima, 2.º CEB).

“Nós resolvemos fazer uma semana cultural, era a moda das semanas culturais. Resolvemos fazer uma semana cultural que, fui eu que lhe dei o título, ‘Onde se fala e pensa português’, era fazer um estudo sobre as regiões do mundo onde se falava português e onde se pensava, que tinha influência dos portugueses.” (Rómulo, 3.º CEB e ES).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das histórias de vida de educadores e professores portugueses que exerceram a sua atividade profissional nos últimos 50 anos permitiu chegar à categoria Períodos de Prática que se desdobra num conjunto de subcategorias

que ajudam a estabelecer uma imagem do que sustentou a prática pedagógica dos entrevistados.

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

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

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 conceitualizações, 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 científicas, políticas, sociais e culturais para a Escola mudar.

A análise de conteúdo que realizámos 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.

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, 2.º 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, 1.º 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, 1.º 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, 1.º CEB).

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

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

“Bem a década de [19]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, 1.º 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, 2.º 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, 2.º 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, 3.º 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, 2.º 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, 2.º 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 macrosocial, 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, 2.º 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, 1.º 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 recorde 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, 1.º 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, 1.º CEB).

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 1.º 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 [19]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, 1.º 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, 3.º 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 1.º ciclo também progrediu bastante e a aproximação ao 2.º 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 2.º ciclo fazer projetos de pintura... não tem nada a ver: somos um único agrupamento, uma única escola gigantesca.” (Mara, 1.º CEB).

A participação em complementos de formação, no caso de professoras do 1.º 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 tenho 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, 1.º 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, 3.º 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, 2.º 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, 3.º 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, 3.º 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, 2.º 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, 1.º 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

conceitualmente 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, 2.º CEB).

No domínio mesossocial, destacam-se ainda como oportunidades, os complementos de formação realizados por professores do 1.º 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.

“Essas 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, 3.º 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, 1.º 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, 1.º 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, 1.º 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 1.º 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, 2.º CEB).

Destacam-se ainda como fatores de mudança relacionados com a vivência profissional com pessoas críticas, no domínio mesossocial, alguns 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, 2.º CEB).

“Na altura era a Dr.ª 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 2.º CEB e 3.º 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, 2.º 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, 3.º 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, 2.º CEB).

Interessa realçar, no entanto, que há um conjunto de fatores que são referidos apenas por educadores de infância e professores do 1.º CEB que dizem respeito a alterações na racionalidade e organização pedagógica do 1.º 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 esteve 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, 1.º 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, 1.º 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, 1.º 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, 1.º 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, 1.º CEB).

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

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 em [19]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 satisfaz 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, 3.º CEB e ES).

Como fatores que significaram oportunidades para o desenvolvimento dos ideais profissionais, no domínio macrosocial, 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, 1.º 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, 2.º CEB).

“Foi a mudança para o 9.º 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, 3.º 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, 1.º 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, 2.º 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, 1.º 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, 1.º 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, 2.º 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, 1.º 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, 3.º 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, EI).

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 1.º 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 carácter 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.

CAPÍTULO V | PERCEÇÕES, SENTIMENTOS E AFETOS

Leanete Thomas Dotta

Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento, Universidade Lusófona

Margarida Marta

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

Este capítulo tem por objetivo, numa perspetiva exploratória, apresentar as perceções de educadores de infância (EI) e de professores do 1.º, 2.º, 3.º Ciclos do Ensino Básico (CEB) e do Ensino Secundário (ES) sobre diferentes aspetos da sua profissão. Estas perceções emergem das suas histórias de vida como docentes ao longo das últimas cinco décadas. Estes educadores e professores iniciaram a sua carreira profissional no arco temporal de 1970 a 1980 e, como tal, tiveram um importante papel na construção da escola pública e na afirmação do profissionalismo docente (Evans, 2015; Lopes & Dotta, 2015; Nóvoa, 2017) desde a instauração da democracia em Portugal.

Pretende-se, sobretudo, trazer as perceções destes profissionais a partir das suas próprias vozes, deixá-los “falar” e, assim, dar ao leitor a oportunidade de “ouvir” o que pensam e sentem sobre três dimensões centrais: *a profissão docente, o sistema de ensino e sobre si mesmos como educadores ou professores e como pessoas*. Cada dimensão está organizada em eixos temáticos compostos por excertos representativos e acompanhados, sempre que necessário, por elementos contextualizadores e interpretativos. São consideradas nesta interpretação as diversas características dos participantes, nomeadamente o nível de ensino a que pertencem ou pertenceram, já explicitadas anteriormente.

SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE

As perceções dos educadores e dos professores sobre a profissão docente foram organizadas em nove eixos temáticos (Figura 1) de acordo com os conteúdos e significados atribuídos, de forma a evidenciar os sentidos das mensagens.

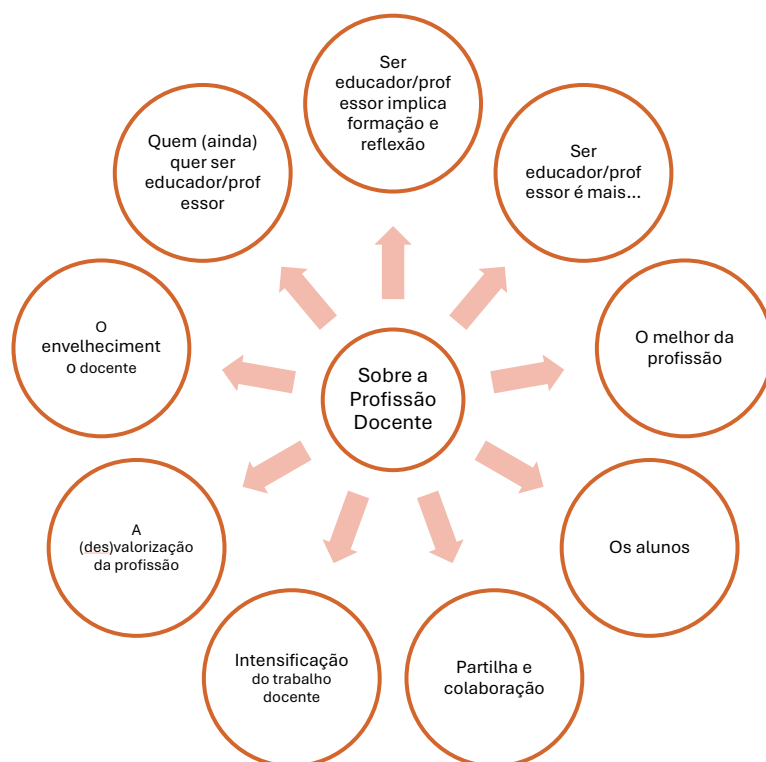


Figura 1. Eixos Temáticos – Percepções sobre a profissão docente

SER EDUCADOR, PROFESSOR IMPLICA FORMAÇÃO E REFLEXÃO

As histórias de vida dos educadores e professores revelam uma percepção transversal de uma profissão em construção que vai sendo aperfeiçoada principalmente a partir da reflexão na prática, por meio da autorreflexão e da constante interrogação, e sobre a prática, nomeadamente nas relações de trocas e partilhas com os pares.

“Nunca, em ano nenhum, pensem que está tudo aprendido. (...) temos de ser polivalentes em muita coisa e fazer formação em muitos setores.” (Mara, 1.º CEB)

“Quantas vezes a gente se interroga? Por exemplo, há crianças que gente pensa ‘o que é que se passa com ela que eu não consigo?’ e por isso eu tinha sempre no bolso papéis, porque ia observando as situações, escrevia uns tópicos rapidamente e depois, ao fim do dia, é que desenvolvia mais e tinha vários tipos de registos. (...) não é uma profissão fácil. Acho que é uma profissão muito dura até, porque nós, eu pelo menos, estamos sempre a pôr em causa, estamos sempre a refletir sobre o que estamos a fazer, como estamos a fazer. (...) uma prática reflexiva, isso é fundamental no desenvolvimento da profissão.” (Noel, EI)

“A prática, o estar em contexto, ajuda-nos a tomar decisões e a perceber alguns aspetos da nossa profissão. É uma construção. O desenvolvimento profissional faz-se nos diferentes contextos. É um processo. (...) Esta é uma profissão que se pode aprender com os pares, uns com os outros

mesmo, até aprender aquilo que não se quer fazer. (...) Um professor não é uma pessoa que aprende, que se forma e que depois trabalha.” (Celeste, 1.º CEB)

“Nós temos mesmo que partilhar, discutir, refletir muito sobre o trabalho com os alunos para podermos estar sempre com vontade de estar na profissão.” (Irene, 1.º CEB)

“Temos dificuldade em acompanhar, se não fizermos formação constante... e até a reflexão individual dos documentos é formação.” (Orlanda, 2.º CEB)

SER EDUCADOR/ PROFESSOR É MAIS...

Os professores participantes neste estudo que atuam no 1.º, 2.º, 3.º CEB e Ensino Secundário percebem que as suas funções ultrapassam o ensinar conteúdos. Admitem que o que fazem tem uma dimensão de missão e de entrega e que marcam a vida dos alunos muito mais pelos exemplos e valores que transmitem. No caso dos educadores, a ênfase do seu trabalho está no “cuidar”.

“Havia ali uma missão, entre todos, e para aquilo, independentemente do que nós fossemos... aquilo era unificador.” (Orlanda, 1.º CEB)

“Ser professor é a missão, não pode ser vista de outra maneira.” (Hélder, 3.º CEB e ES)

“Eu penso que nós somos professores, não somos pais. Apesar de que às vezes somos pais, professores, psicólogos, assistentes sociais – o professor do primeiro ciclo é muito isso.” (Carmina, 1.º CEB)

“Eu era psicóloga, eu era a mãe, às vezes, há muitos deles com carências afetivas imensas.” (Catarina, 3.º CEB e ES)

“Os professores estão na escola para melhorar, para potenciar ao máximo as capacidades dos alunos, a todos os níveis, não só a nível cognitivo, mas a nível da relação social, que é fundamental.” (Joana, 3.º CEB e ES)

“Com aquilo que transmitimos, transmitimos também outras coisas, os nossos valores, a nossa forma de estar. (...) ‘Digam-me um professor que vos marcou’. Não foi aquele que vos ensinou, não é o que fica. O que fica é alguma coisa para além disso. (...) É levá-los [os alunos] a ir mais além e a abrir caminhos. Acho que isso é o mais importante.” (Amadeu, 3.º CEB e ES)

“Tento passar aquilo que é essencial da relação, não só profissional, mas a relação pessoal que nós temos de cuidar. Cuidar é uma palavra muito importante.” (Tânia, EI)

“O que marca a nossa profissão é cuidar.” (Maria Tiago, EI)

“Cá em baixo tem que ser protegida, tem que ser formada, tem que ser amada, tem que ser cuidada.” (Hortência, EI)

O MELHOR DA PROFISSÃO

A literatura sobre a profissão docente já há muito identifica que as crianças, os alunos, são o elemento central do seu trabalho (Veldman et al., 2013). Para estes professores não é diferente, os alunos são o melhor da profissão, quer pelas relações em si, quer pela dimensão da aprendizagem.

“Estar com os meninos é tão bom.” (Adelaide, EI)

“O melhor que temos são as crianças”. (Gisela, 1.º CEB)

“O que me mobiliza são os miúdos. (...) todos os dias há montanhas de aprendizagens e eles [os alunos] aprendem muito connosco, mas também nos dão imenso se estivermos dispostos a beber.” (Constança, 2.º CEB)

“O bom que é ver aquelas cabecinhas a abrir e a aprender é tão bom!” (Maria Luis, 2.º CEB)

“O aluno faz o professor. A maior motivação de um professor é ter quem goste de aprender.” (Amadeu, 3.º CEB e ES)

“Poderia hesitar em ser professor, mas fico pelos alunos. Não conseguiria noutra profissão ter esta componente humana. Agora, de resto, de aliciante não terá assim muito mais.” (César, 3.º CEB e ES)

“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 a coisa mais importante.” (Lara, 3.º CEB e ES)

OS ALUNOS

Se por um lado os alunos são a grande fonte de satisfação e motivação dos docentes, por outro, também são fontes de expectativas que compreendem o “dar” (ensino, carinho, amizade) e o “receber” (respeito, apreciação e aprendizagem). O tipo de correspondência entre estas duas expectativas pode gerar perceções positivas ou negativas (Friedman, 2006). No âmbito das perceções positivas, no caso dos participantes deste estudo, o reconhecimento do valor e potencialidades dos alunos está presente. No âmbito negativo predominam características que, na perceção dos educadores e professores, decorrem do excessivo uso das tecnologias móveis e do que eles referem como imaturidade e falta de autonomia.

Perceções positivas

“Hoje a criança tem muito mais conhecimento, desde pequena, tem acesso a muito mais coisas e nos audiovisuais são fabulosos e a criança até mesmo em casa, porque é assim, dão-lhe muito mais liberdade (...) hoje a criança é muito mais ávida de saber porque tem acesso, de querer entender.” (Hortência, EI)

“Mas os miúdos têm outras aprendizagens que não tinham há uns anos. Têm outros conhecimentos, verbalizam, não têm pudor de falar de tudo e, portanto, acho que houve uma evolução muito grande.” (Constança, 2.º CEB)

“Eles sabem coisas diferentes. Sabem muito mais de Informática do que eu, sabem muito mais de outras coisas do que eu, sempre souberam. (...) com os alunos, fomos caminhando num sentido em que eles afirmavam mais a sua posição, já não esperavam tanto que o professor lhes desse, mas eles também tinham coisas para dizer, também tinham opinião. (...) é de louvar: a autonomia de se expressar, cada vez mais precocemente e de uma forma assertiva, eu acho que isso é positivo.” (Amália, 3.º CEB e ES)

Perceções negativas

“Sabemos as novas tecnologias, a escola paralela que eles têm. É mais difícil, às vezes, cativá-los e motivá-los do que era naquele tempo. (...) é mais difícil e temos que arranjar outras estratégias.” (Ana Rosa, EI)

“Acho que, cada vez mais, eles estão [a vir para a escola] mais bebés, menos autónomos. (...) Eles não sabem o que são brócolos. No entanto, a nível da tecnologia... Já disse em reunião, eles passam muito tempo agarrados a isso. Noto muito mais défice de atenção.” (Carmina, 1.º CEB)

“As crianças vêm mais imaturas em determinadas áreas. Hoje uma criança de seis anos é mais infantil. Pode até mexer muito no computador ou no telemóvel. Há aquela maturidade que nos torna pessoas humanas, que está a faltar. As crianças vão tendo menos contacto com as dificuldades, vão sendo muito mais apoiadas. Isso não é assim muito bom.” (Alda, 2.º CEB)

“Os alunos deixaram de ser criativos. Talvez pela parte tecnológica ter aparecido. Os alunos eram uns miúdos muito criativos e de repente os miúdos não têm criatividade.” (Maria Luís, 2.º CEB)

“Exageradamente manipuladores de telemóveis. Jogos eletrónicos. (...) no conjunto geral, os miúdos são muito mais pobres do ponto de vista motor e são muito mais incompetentes, muito mais iletrados nisso.” (Chico, 3.º CEB e ES)

PARTILHAS E COLABORAÇÃO

No âmbito das relações com os pares, as percepções distinguem-se claramente em duas dimensões. A primeira refere-se às relações em termos gerais: a cordialidade, o acolhimento, a integração; ou a ausência destes elementos, especialmente em decorrência de arquiteturas das práticas, como por exemplo, a avaliação do desempenho docente e a implementação da figura do professor titular. A segunda dimensão refere-se ao trabalho colaborativo, à sua valorização, efetividade ou ausência.

Dimensão relacional

“Nessa fase em que os professores começaram a ser avaliados, em que atribuíram dois ou três colegas para avaliar com umas fichas, um processo burocrático estranhíssimo. (...) muita frieza. A relação humana bastante degradada em algumas situações.” (Olga, EI)

“Foi desde essa altura [início da avaliação do desempenho dos professores/as]. Isso causou o mau ambiente. Um ambiente muito tenso, de relações muito tensas, mas nunca de animosidade.” (Joana, 3.º CEB e ES)

“Digo-lhe mais, nessa altura, nesses quatro anos, a relação entre nós professores, apesar de a gente continuar e tal, claro que ficou fria, porque, entretanto, ela distinguiu entre professores e professores-titulares. Os nossos colegas tinham inveja de nós por sermos professores-titulares. Nós não tínhamos culpa. Tivemos que concorrer. Houve uma série de situações, mas acabaram por aceitar, porque eu lembro-me que era eu e outros dois colegas, éramos três. Entre nós, dávamo-nos muito bem. Nunca nos mostramos, nunca nos sentimos superiores a eles, nada. Aquilo era só no papel. Depois, tinha era influência na carreira e isso era muito mau.” (Joana, 3.º CEB e ES)

Trabalho colaborativo

“Acho que os educadores entre si têm muito a questão do trabalho de equipa, porque é uma dimensão curricular trabalhada. Têm auxiliares na sala, desde logo têm de trabalhar com eles. E, portanto, nós trabalhamos muito na formação em trabalho de equipa.” (Maria Tiago, EI)

“Mas a articulação é uma situação que incomoda muito. Os professores trabalharem colaborativamente. Quando tínhamos a área de projeto, isso acontecia efetivamente. Tínhamos de trabalhar em conjunto...” (Fernanda, 2.º CEB)

“O trabalho colaborativo exige alguns momentos de reflexão em que as pessoas possam ter tempo para refletir sobre várias questões do currículo, da disciplina que dão, do relacionamento que têm com os alunos, com os outros colegas, com os órgãos de gestão, etc. Não há. Não há condições para as pessoas poderem estar na escola. Depois, se calhar,

um professor que trabalha no início da carreira ou que trabalha mais a meio, pouca diferença faz para ter este espaço, para poder colaborar com outros. Nós continuamos a ter uma carga que não se chama letiva, mas é equiparada a letiva, que serve para dar apoio. Continuamos a não ter tempo para estar com os outros colegas, para falar sobre avaliação dos alunos, como é que se operacionalizam critérios de avaliação, como é que agora vamos abordar esta parte do currículo com profundidade, etc.” (César, 3.º CEB e ES)

A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Um dos fatores centrais das perceções dos participantes refere-se ao aumento da burocratização do trabalho, resultando num excessivo gasto de tempo no preenchimento de documentos, inclusive invadindo o espaço fora do ambiente de trabalho, em detrimento do tempo utilizado para a dedicação a questões pedagógicas.

Este fator, que é transversal a todos os setores de ensino, é uma das principais causas da insatisfação docente.

“O nível de exigência daquilo que se pede, hoje em dia, a um educador de infância, com o que se pedia há uns anos atrás, não tem nada a ver. (...) temos uma série de logísticas associadas e de legislação que, às vezes, nos retira tempo da parte pedagógica.” (Gracinda, EI)

“Uma pessoa que vai ali dar aulas, ali envolvida em milhões de papelada para fazer, vem para casa carregada de papéis que há de preencher, de mandar aos pais, mandar ao diretor, a fazer projetos, ler a legislação, portanto, essas coisas todas que, ao fim e ao cabo, ela não estava preparada. E são demasiadas, são demasiadas! Eu acho que são demasiadas.” (Gabriela, 1.º CEB)

“Os trabalhos são tantos e tão cumulativos que é muito difícil (...) faltando-nos disponibilidade para pensarmos melhor e para nos formarmos melhor, para fazer evoluir os alunos, fazer aprender os alunos.” (Irene, 1.º CEB)

“Eu quando estava no ensino dizia assim: ‘Ai um dia que eu me reforme, vou sentir saudades’. Quando chegou a hora de me reformar, eu não tive saudades. (...) saturação com aquelas burocracias, com aquelas exigências, com aquelas mudanças.” (Alda, 2.º CEB)

“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.” (Maria Luís, 2.º CEB)

“Os professores não eram obrigados a fazer toda esta burocracia que agora são obrigados a fazer. Agora é catastrófico. (...) O professor agora até dá aulas, ou melhor, até dá aulas. (...) fazer trabalhos que são trabalho de secretaria. Isso é contraproducente em relação ao trabalho que precisa de fazer: estar em formação, estar em constante atualização, um

professor tem que estar em constante atualização. preencher folhas, fazer dossiês que depois se encontram debaixo das mesas, nas salas e nos armários. Nunca ninguém lhes mexeu. E é uma exigência e um martírio para o professor. (...) é o massacre dos professores. Para mim é o massacre dos professores.” (Hélder, 3.º CEB e ES)

“Os professores não têm apetência para fazer trabalhos, para fazer cultura, para praticar cultura extraescola. Muitos dizem que têm livros para ler, mas não conseguem. Estão tão cansados que não leem. É muito triste.” (Joana, 3.º CEB e ES)

A (DES)VALORIZAÇÃO DA PROFISSÃO

Os educadores e professores participantes, independentemente do ciclo de ensino, percecionam a profissão e o seu trabalho como altamente desvalorizados. Esta desvalorização é sentida especialmente a partir dos decisores/decisões políticas ao longo das últimas décadas com reflexos na valorização social da profissão. As questões relacionadas com a progressão na carreira e o não reconhecimento do valor do trabalho docente ocupam um lugar de centralidade nos sentimentos de injustiça e de revolta manifestados.

“A progressão na carreira, ela causou-nos alguma dor de cabeça nesse aspeto.” (Alexandra, EI)

“Há tanta coisa que nós não estávamos habituados. Nossos governantes deviam dar mais valor aos professores (...) Se os professores estão desmotivados, os miúdos estão desmotivados. (...) A profissão de professor ultimamente tem estado a ser muito degradada (...) Deviam dar mais valor ao professor!” (Gabriela, 1.º CEB)

“Talvez por questões políticas, talvez por questões económicas, por uma série de questões que nós hoje conseguimos fazer um bocadinho a leitura, se fizermos uma retrospectiva, mas que feriu muito, muito, muito, no fundo, o percurso e a relevância da carreira docente. E que se refletiu na sala de aula e se refletiu, também, naquilo que foi o dia-a-dia da carreira, da profissão, dos professores.” (Cecília, 2.º CEB)

“E esta sensação de injustiça perdura, tenho uma nítida consciência disso. Os professores estão muito revoltados. O que é, é uma revolta um bocado surda, porque também – não sei se têm medo, se acham que não vale muito a pena contestar...vão contestando. Mas isso está lá, essa sensação de injustiça, de que fomos maltratados, injustiçados, culpados na praça pública, julgados na praça pública como uns malandros que só querem regalias...e isso não é assim, não é nada assim, porque – até, como eu disse há bocadinho, pode haver situações pontuais, mas – a grande maioria dos professores que eu conheci são pessoas que se empenham, pessoas que trabalham.” (Amália, 3.º CEB e ES)

O ENVELHECIMENTO DOCENTE

Já em 2019 o Conselho Nacional de Educação alertava para o facto de que 51,9% dos professores do ensino público não superior tinham 50 ou mais anos e que mais de 15% deste mesmo grupo dos professores tinham 60 anos ou mais. Estes educadores e professores “superveteranos” (Dotta & Lopes, 2021), indubitavelmente, possuem uma vasta experiência profissional que enriquece a qualidade da educação. Como afirma Cau-Bareille (2014, p. 65), “seja qual for o nível de ensino, o estudo do trabalho docente revela um trabalho exigente, difícil, uma atividade multifuncional que implica uma mobilização física, afetiva e subjetiva permanente”, exigências que são potenciadas com a idade, como no caso da maioria dos nossos educadores e professores que apresentam constrangimentos decorrentes, principalmente, da diminuição das suas capacidades físicas. As medidas políticas como o direito à redução do tempo letivo que implicam a realização de outras atividades são vistas como trabalho acrescido e, por vezes, de maior exigência:

“60 anos acho que é a idade ideal para a gente se reformar, não é para andar a fazer asneiras, algumas a fazer asneiras porque já não atinam muito bem, estão cansadas e já descarrilam, já não têm tanta paciência para os meninos.” (Guiomar, EI)

“Agora chego a uma idade que, pronto, já chegaria... já vinha para casa. (...) [já] me sinto muitas vezes insegura pelo meu esquecimento, por aquilo que já não consigo dar agora (...) uma vez disseram-me que eu era uma pessoa muito perfeccionista e agora tenho medo, mas um medo avassalador, de mostrar o contrário às outras pessoas.” (Adelaide, EI)

“Eu não tenho pernas, eu não salto cinco centímetros, eu estou com a minha audição de rastos, há muita coisa fisicamente que eu já não consigo.” (Hortência, EI)

“Daqui a três anos eu quero-me ir embora. Vou tentar preparar-me mentalmente, mas estou a ficar velho. (...) chegava às 11h e já não tinha voz. Eu tentava projetar a voz na sala de aula e tinha uma colega que me dava apoio e muitas vezes dizia-me ‘senta-te que eu dou a aula’.” (Abel, 1.º CEB)

“A idade começa a pesar e eu chegava a casa cansadíssima porque estar com uma turma de crianças do primeiro ciclo das 9h às 17h.” (Morgana, 1.º CEB)

“O desgaste mental, o cansaço mental pelo ruído, pela própria agitação natural das crianças, pela dinâmica do entra e sai da sala.” (Constança, 2.º CEB)

“Exige muito de um professor e realmente, com a idade, nós notamos que as nossas forças começam a descer. (...) não tinha de estar lá a aguentar aquilo e ia ser gozada pelos garotos e ia ser mal vista pelos colegas e a

dizerem ‘coitada, que ela era tão boa e agora anda assim aos caídos’ (...) Eu tive a minha reforma muito cedo, foi aos 60 anos, foi uma reforma antecipada. Fiquei muito penalizada, mas eu pude fazê-lo porque tinha um suporte financeiro por trás, porque não tinha de estar lá a aguentar aquilo e ia ser gozada pelos garotos e ia ser mal vista pelos colegas e a dizerem ‘coitada, que ela era tão boa e agora anda assim aos caídos’, não é? Temos de ter direito à nossa dignidade, acho eu.” (Quitéria, 2.º CEB)

“Essa redução era uma redução efetiva, porque o professor estava na idade, precisava de descanso. O que é que fizeram? Preencheram essa redução com atividades que são mais desgastantes do que a atividade de dar aulas, por exemplo, como fazer substituições. Ou receber alunos que os colegas punham fora da aula.” (Hélder, 3.º CEB e ES)

“A maior parte não têm projetos próprios. A escola tem de lhes dar trabalho. E qual é o trabalho deles, são substituições, tem de estar lá numa salinha quando falta algum professor, vão substituir seja de que ano for e de improviso. Fazem, também não é nada agradável, fazem sala de gabinete disciplinar, quando um aluno é expulso têm de ir para lá, têm de conversar com ele.” (Rómulo, 3.º CEB e ES)

“Eu tenho 62 anos, e nós vamos perdendo capacidades no que diz respeito, por exemplo, a ... a fazer as coisas... Pronto, há coisas que nos demoram mais tempo a fazer. (...) Eu tenho esta característica – porque, pela minha idade, podia estar numa zona de conforto e dizer ‘Ah, já não faço isso’. Mas não.” (Lara, 3.º CEB e ES)

QUEM (AINDA) QUER SER EDUCADOR, PROFESSOR?

Uma definição de atratividade da profissão docente mais abrangente contempla “um conjunto de características desta profissão que a tornam relativamente atraente para candidatos qualificados em relação a outras profissões que exigem o mesmo nível de qualificação e que incentivam professores competentes a permanecerem na profissão” (EU, 2013, p. 21). A este respeito, segundo as perceções dos participantes, a desvalorização que a docência enfrenta, aliada ao aumento das exigências profissionais que envolvem a intensificação do trabalho, as mudanças sociais e as características dos alunos, são fatores que tornam a profissão docente cada vez menos atrativa. Ao mesmo tempo, manifestam preocupações com as medidas de formação e recrutamento de novos professores.

“A profissão já não atrai as pessoas e isso é dramático. (...) Havia os professores com habilitações necessárias, mas não suficientes. E agora já estão novamente a contratar pessoas que não têm formação académica para ensinar, mas têm formação científica. Está a ver o retrocesso?” (Noel, EI)

“Daqui a uns anos vamos ter falta de professores. (...) Umas estão agora a entrar e já estão a pensar em sair. (...) Depois, qualquer pessoa pode dar

as aulas sem a parte pedagógica. Algumas pessoas que até podem gostar e investir, mas há outras que pode ser só de passagem.” (Carmina, 1.º CEB)

“Ninguém quer vir, não é apelativo em termos monetários, não é apelativo em termos de realização pessoal.” (Constança, 2.º CEB)

“Está a ser difícil recrutar professores porque a carreira começou a ser desacreditada. (...) Não acham que seja uma profissão com muito prestígio.” (Amélio, 3.º CEB e ES)

“A profissão, denegriram-nos, ninguém quis ir para professor, não renovaram o que era lá feito.” (Tita, 3.º CEB e ES)

SOBRE O SISTEMA DE ENSINO

Esta dimensão foi organizada em oito eixos temáticos (Figura 2) e, no final, são apresentadas algumas especificidades nas perceções relativas aos diferentes setores de ensino.



Figura 2. Eixos temáticos – Perceções sobre o sistema de ensino

ANDAR COM A CASA ÀS COSTAS

O “andar com a casa às costas” é uma expressão de Aurora (3.º CEB e ES). As colocações e as distâncias percorridas diariamente são uma realidade na vida da maioria dos educadores e dos professores, afetam a vida dos docentes, dos alunos e da própria escola, e são percebidas como inibidoras da ação pedagógica e de um projeto de continuidade.

“Eu estava a dizer que, lamentavelmente, ao fim destes anos todos, eu vejo isso agora nos colegas mais novos. Ainda existe essa instabilidade. Este ano temos 12 professores novos, e alguns vêm de muito longe. Alguns deles vêm muito longe e depois já são pessoas que têm a família constituída e fazem uma série de quilómetros para tentar estar junto da família.” (Gracinda, EI)

“Eu conheço casos de alunos, por exemplo, que em dados anos, tinham professores com quem tinham uma relação muito forte e queriam seguir, até inclusivamente, a área científica daquela disciplina. No ano a seguir, por causa das colocações, o professor vai para outra escola, não sei quê, vem outro e desistiram completamente daquela área científica. Para ver a importância que tem o professor neste tipo de coisas. E isso não está a ser valorizado. E não sei se há possibilidade de reverter esta situação por causa do desencanto dos professores.” (Noel, EI)

“É assim...eu acho que os pais também têm alguma razão, e a sociedade em geral. Porque, como em toda a classe, há professores e professores. E a revolta com que nós às vezes trabalhamos, o salário como é, andar com a casa às costas...sei lá...não termos, às vezes, dinheiro para fazer as mais pequenas coisas, ou para fazer...nós esbarramos, queremos fazer uma saída de campo, depois não há isto, não há aquilo, não há aqueloutro. Todas as condições que estão por trás, levam muito professor a estarem revoltado... Os concursos, tudo isso... Eu, felizmente, sempre fiquei perto de onde quis, etc., mas já vi, deixar filhos e marido, e ir para...para o Algarve, ou ir para Lisboa, onde se ganha menos do que o que se paga de renda?... Como é que um professor pode estar satisfeito? Ou então fazer 100 ou 200 km por dia.” (Tita, 3.º CEB e ES)

“Ouça, isto não faz sentido nenhum. As escolas não terem nenhuma capacidade e nenhuma autonomia para escolherem os professores não faz sentido nenhum...isto de os professores andarem com a casa às costas, os concursos serem nacionais, não faz sentido nenhum...causa sofrimento às pessoas, as pessoas não conseguem ter uma vida estável, os professores são...são caixeiros-viajantes, aqui neste país, não é? ‘Porque é que não muda isso, porque eu sei que até está de acordo’, disse-lhe eu.” (Aurora, 3.º CEB e ES).

“A minha filha, que trabalha no ensino básico e secundário, e que já leciona há 26 anos, e estes dias perguntei-lhe. Ela já deve ter percorrido, no mínimo, umas 15 escolas. Nos primeiros anos, era um ano uma escola. É péssimo para o professor, é péssimo para os alunos e é péssimo para a escola.” (Ivone, 3.º CEB e ES).

REORGANIZAÇÃO DOS ESTABELECIMENTOS EDUCATIVOS

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, estabelece a reorganização dos estabelecimentos de ensino na formação dos Agrupamentos de Escolas e o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, altera a gestão dos estabelecimentos, de órgão executivos para órgãos diretivos. Uma das consequências foi a formação dos Agrupamentos de Escolas, primeiro horizontais, depois verticais e, mais tarde, dos mega agrupamentos.

As alterações provocaram impacto na vida dos docentes de todos os setores de ensino, resultando em perceções mais ou menos positivas e em perceções mais específicas no que respeita às experiências decorrentes das diferentes dinâmicas de gestão dos agrupamentos ou dos mega agrupamentos.

Visões positivas

“E, neste contexto, neste momento, nos agrupamentos, quer a identidade de educadora, quer a identidade de jardim de infância, quer o trabalho, a valorização do trabalho, alterou-se tudo.” (Olga, EI)

“E, sem dúvida nenhuma, se calhar são mais eficientes. Isto dos agrupamentos. Temos de perceber que, do ponto de vista da gestão dos recursos, sem dúvida nenhuma, que se gere melhor os recursos. (...) Agora tem de ir para aquela turma porque o colega faltou por estarmos à espera de uma colocação. Isto, não há dúvida nenhuma, que a este nível as coisas são muito mais funcionais. E ainda deviam ser mais. Ainda havia a possibilidade de os meninos não terem de ficar à espera. Ou seja, a coisa não está a funcionar bem claramente, eu sei. E quando lá estava também não funcionava bem. Para os meninos que necessitam de apoio, deveriam ter esses apoios garantidos.” (João, 1.º CEB)

“Os agrupamentos foram um passo de gigante, quer na melhoria de imensas questões, quer do ponto de vista pedagógico, que não tenho dúvida nenhuma, quer no combate ao isolamento daquilo que era, pessoas que viviam isoladas, depois do primeiro ciclo e do jardim de infância, viviam completamente isolados, não tinham contactos, ou tinham poucos contactos, e não tinham ninguém que coordenasse a atividade deles. Houve aqui uma série de melhorias decorrentes da criação de agrupamentos, como esses que estou a mencionar e que trouxeram inclusivamente uma motivação extra para todos os docentes. Eu não tenho dúvidas nenhuma.” (Joca, 2.º CEB)

“Pelo menos aqui em Trás-os-Montes. Isto é uma mais-valia, uma mais-valia importante. Agora, claro que cria outra diversidade também, é necessário trabalhar de outra maneira. Mas considero que só por isso, só por isso já valeu a pena. Inclusive na alimentação! Os alunos têm as cantinas. Pode não ser o melhor do mundo, mas tem a obrigação de dar uma alimentação saudável. Tem pelo menos essa obrigação.” (Hélder, 2.º CEB)

“Ora, a gestão evoluiu muito nas escolas. Mudou muito, nós apanhámos essas mudanças todas. Nós éramos cinco, depois passámos para três, depois passou para um diretor. Depois veio para o diretor! E depois é que formava a equipa!” (Maria, 3.º Ciclo e ES)

Visões menos positivas

“A entrada para os agrupamentos, desde que se começaram os agrupamentos em 2004, foi aí o nosso Agrupamento, acho que retirou, na minha opinião, isto é muito complexo..., mas o que eu sinto e o benefício pode ser para outros. A mim retirou-me a autonomia.” (Guiomar, EI)

“Quando entrámos em agrupamento, muitas vezes há sempre...algum estigma...sobre os colegas do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo. São os colegas, o Pré-Escolar e 1.º Ciclo, são os coitadinhos...” (Luísa, EI)

“Nós, lá na escola, somos um corpo que já lá está há alguns anos e já trabalhamos em conjunto há alguns anos. Mas, mesmo assim, é verdade é que eu também sinto que não há tanta partilha como havia antigamente. Na minha opinião, acho que se perdeu muito com o alargamento, com os mega agrupamentos, como nós funcionamos agora.” (Olivia, 1.º CEB)

“Eu considereei que era extremamente... castrador, até, da profissão, a forma como se tinha encarado esta coisa da autonomia das escolas, transformadas em agrupamentos. Agrupamentos que são... no fundo, pequenas ditaduras, não é? 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 que... que são os acólitos da direção, e dos adjuntos da direção, e que são protegidos, por exemplo...eu tenho uma turma de 2.º ano até... se calhar até ao fim de novembro, quando há professores na escola que têm o projeto não sei quê, e que são do quadro, e que ficam ali, enfim... não se percebe, não dá para entender, portanto a forma como é gerida... esta... não é só administração, quer dizer, de facto a administração interfere, e de que maneira, com a parte pedagógica, eu acho que fui muito ingénua, a certa altura.” (Ilda, 1.º Ciclo)

“O desgaste que nós tivemos com o abraçar de todas aquelas escolas... como hoje, com os megas agrupamentos, é outro drama.” (Constança, 2.º CEB)

“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 deixou de existir... porque o diretor, havia ali uma série de regras que criava maus ambientes na escola.” (Maria Luís, 2.º CEB)

“Ainda hoje sou contra os grandes Agrupamentos, não sou contra o meu, porque nem é muito grande, e tem um Projeto Educativo coeso, que tem sentido, que faz sentido, não é? Não é como os outros que... aquilo é de loucos, eu conheço escolas que têm... estão lá na província, a 30/40 km de distância, é de loucos, é de loucos. E mesmo aqui, eu conheço escolas no Porto, que estão... depois as pessoas tendem... isto é politicamente

muito incorreto, mas é verdade, os Diretores tendem a dar mais importância à Secundária, e as várias Básicas têm um professor qualquer designado para lá, e é... e é descurada, é de facto descurada. Até na distribuição dos dinheiros é descurada. Eu só estou a falar com conhecimento de causa, não vou falar em escolas concretas, mas sei que é assim. Sei que é assim, portanto... Mais Agrupamentos, não, não e não.” (Maia, 3.º Ciclo e ES)

Perceções relativas às direções e às suas influências

“Lembro-me de em Portimão haver grandes problemas dentro de um destes agrupamentos horizontais, com a necessidade de mandar da pessoa que ficou – já não me lembro como é que se chamava o cargo – não era diretora, coordenadora, não faço ideia. Mas sei que houve muita tentativa de imposição, de mostrar o trabalho custe o que custar, de exaltar a sua personalidade através do trabalho dos outros, porque aquele agrupamento tinha de ser o melhor de todos. E tinha de fazer muita coisa, muita coisa.” (Olga, EI)

“E o que eu acho é que em relação a isso, nós nessa altura que eu estava a dizer, que foi em 1994, nós tínhamos uma relação muito próxima dos pais e tínhamos os pais na escola e tínhamos os pais connosco. E, de repente, quando entrámos em agrupamento, quando uns anos mais tarde entrámos para o agrupamento, a primeira coisa que a direção fez foi expulsar os pais, não permitir que os pais entrassem na escola.” (Roberta, 1.º CEB)

“Atualmente, os agrupamentos verticais o que é que têm? Têm como diretores professores do secundário, que não têm ideia nenhuma do que é a relação dos meninos do 1.º ciclo [do Ensino Básico]. Só para lhe dar um exemplo, nós já desde outubro que não temos papel para fazer fotocópias, somos nós que compramos.” (Bruna, 1.º CEB)

“Portanto, quanto mais tiver o poder distribuído por vários setores, eu acho que é mais benéfico do que está tudo centrado num diretor. O diretor é presidente do Conselho Pedagógico e, ao mesmo tempo, é presidente da Direção. É óbvio que pedagógico tem legislação própria, e as pessoas participam. Mas o presidente é sempre o diretor e de alguma forma o poder está muito centrado numa pessoa só e, portanto, a democracia aqui está muito posta em causa.” (Irene, 1.º CEB)

“A parte pior, só nesta última fase, é, efetivamente, a relação com as chefias, com os colegas. É tudo muito desconfiado. Por exemplo, os projetos curriculares de turma, copiam tudo uns dos outros. ‘Olha passa-me o teu, olha agora dá-me o teu.’. Portanto, não há, digamos, uma vontade de fazer algo para aquele grupo de alunos. É tudo copiado. Eu não posso, não tenho paciência. Isso é para mim é muito mau.” (Iva, 2.º CEB)

“Já tenho tido conversas com colegas meus e tenho dito: ‘Mas tu tens medo? Na escola quem manda é a direção.’ Há ordens, há uma hierarquia, há um posicionamento. O professor ali é uma instituição, representa uma instituição e não pode ser maltratado.” (Joana, 3.º Ciclo e ES)

AValiação DE DESEMPENHO DOCENTE E SUAS CONSEQUÊNCIAS

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, estabelece os parâmetros da avaliação de desempenho docente. O processo avaliativo provocou divisão, desigualdade e injustiças. As quotas nos escalões levaram a que os docentes não progredissem na carreira, induzindo a uma falta de reconhecimento profissional:

“Acho que depois do período, quando eles introduziram este modelo de avaliação de professores, acho que vieram inquinar um pouco tudo aquilo que havia de muito bom, de partilha, de reflexão conjunta, e não nos sentíamos assim espartilhadas. As políticas educativas nessa altura valorizaram sim a educação pré-escolar e apoiaram o desenvolvimento da educação pré-escolar e criaram motivação. Acho que sim. Acho que os profissionais de educação se sentiam motivados, se sentiam empenhados, apoiados e não se sentiam assim tão condicionados como agora.” (Rute, EI)

“E, felizmente, nunca tive de me ver metida nesta bendita avaliação. Não concordo com ela. Eu era daquelas que nunca iria passar dos escalões de baixo, porque, para já, eu não concordo com as aulas assistidas.” (Hortência, EI)

“O cargo de coordenadora veio piorar, entre aspas, quando se introduziu a avaliação do desempenho docente, com a ministra [Maria de Lurdes Rodrigues]. Depois, quer a gente queira, quer não, há sempre problemas. Nós, humanos, também falhamos. E se calhar também, se gostamos mais de uma pessoa, também achamos que o que ela faz é melhor. Também não somos assim ‘papel limpinho’. Temos as nossas [falhas].” (Alda, 1.º CEB)

“É tu veres isto tudo um bocado a descambar. O modelo de avaliação é para esquecer. Eu vejo situações de elevada injustiça, de pessoas excelentes que estão a ser penalizadas na avaliação, porque há avaliadores que dizem que não estão para se chatear e dão 10 a tudo. [Dizem:] ‘Quero lá saber disto, dos critérios, não me pagam para isto.’. Ponto final. Imagina, pessoas que até têm 9,2 e que são excelentes, mas depois não conseguem ter quotas. Não vai haver professores – na minha escola não há professores de História! Isto é ver a escola a morrer, um bocado também como o sistema de saúde, apesar de ele ser um dos melhores do mundo. Tu estás a ver o que é que está a acontecer.” (Carmo, 2.º CEB)

“Eu penso que esse é também outro grande problema do ensino na atualidade. As pessoas receiam, temem o ensino mais cooperativo, digamos assim, a colaboração com os colegas, mostrar as suas fragilidades ou até os seus pontos fortes. Têm medos, digamos assim, porque depois são avaliados internamente e também são avaliados externamente.” (Iva, 2.º CEB)

“Pelo aspeto negativo a Dra. Maria de Lurdes. Foi uma ministra que – se calhar, isto é muito forte, mas – eu acho que ela conseguiu, pela postura dela, criar muito mau ambiente nas escolas. Criou. E eu acho que isso se reflete até hoje. Primeiro, aquele tempo todo de lutas e de contestação. E depois o que deixou, porque depois os que vêm a seguir dão continuidade, embora façam alguma alteração aqui e ali, dão continuidade. A questão da avaliação dos professores não está resolvida, e é uma pedra no sapato dos professores: as pessoas sentem-se injustiçadas, as pessoas sentem que o seu trabalho não é valorizado, que não têm uma carreira que contemple aquilo que é o seu trabalho, ao fim de muitos anos – as últimas pessoas que eu avalei tinham 50 e tal anos e estavam no 4.º escalão numa carreira que tem 10, e com aqueles entraves em dois momentos. Com entraves em dois momentos. E, portanto, isso para além de criar mau ambiente – porque as notas de avaliação não são públicas, mas as pessoas acabam sempre por saber: ‘Porque é que aquela tem muito bom e eu só tenho bom? Porque é que aquela teve excelente e eu só tenho bom? O que é que ela faz que eu não faço? O que é que ela – estou a dizer ela porque é uma força de hábito – fez mais que eu não faço?’. Na primeira fase, foi o movimento de contestação, porque havia sempre quem estivesse contra e tal. Depois, foi isto que ficou e que está aí, ainda. Esta falta de professores, bem podem dizer que vão resolver isto e aquilo, a falta dos professores tem a ver com isto. E isto já acontece há muito tempo. Ela, eu acho que deu a machadada final no desencanto dos professores e na sensação de injustiça que se tem perante um Ministério que mudou, que não reconhece o empenho das pessoas.” (Amália, 3.º CEB e ES)

“Temos ainda um longo percurso a fazer para que esta mentalidade mude um bocadinho. Eu acho que, atualmente, as pessoas estão muito contra a avaliação, porque foi mal introduzida e gerou alguns conflitos entre pares, isso não há dúvida.” (César, 3.º CEB e ES)

“E a questão da avaliação e das injustiças tem contribuído para que as pessoas, se calhar, não sejam tão solidárias, não trabalhem tanto em grupo, não se entendam tão bem. Eu acho que sim.” (Lara, 3.º CEB e ES)

UMA CARREIRA DIVIDIDA

O Decreto-Lei n.º 104/2008, de 24 de junho, estabelece o regime do concurso e prova pública de acesso para lugares da categoria de professor titular, aberto ao preenchimento da vaga existente em cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada da rede do Ministério da Educação. O objetivo era hierarquizar a carreira docente em duas categorias distintas – a de professor titular e a de professor. Esta alteração teve pouca duração legislativa (cerca de dois anos) e o impacto foi divisor na classe docente.

“E aí sempre tive um esforço no sentido de, em relação às minhas colegas, criar instrumentos de reflexão sobre o trabalho. Inclusivamente quando houve aquele processo de avaliação da ministra Maria de Lurdes Rodrigues. No fim de contas, aquilo era – a meu ver, é a minha interpretação – era resolver um problema que tinha sido criado no tempo

do Cavaco, do Governo do Cavaco Silva com o Estatuto da Carreira Docente do Pré-Escolar, Ensino Básico e Secundário. Porque, quer dizer, as pessoas iam passando, apresentavam os créditos de umas ações de formação que às vezes não tinham grande interesse, faziam um relatório – e que relatórios, eu tive numa comissão de avaliação e vi relatórios que era de fugir. Quando foi essa coisa da Maria de Lurdes Rodrigues, que a coisa apertou bastante mais, a questão da avaliação, eu tive um trabalho enorme – na altura já era professor titular, portanto já estava no topo da carreira – um trabalho enorme para transformar aquilo que era uma forma de penalizar os professores, a progressão na carreira, num instrumento de formação dos professores, dos próprios. Bom, isso é um trabalho enorme. Reverter aquela situação para não ser só aquele instrumento burocrático.” (Noel, EI)

“Deixe-me ver. [pausa longa] Acertou, 2008! Antes de 2008, pois, eu reformei-me em 2008. Estive três anos na escola e disse vou-me embora! A escola era outra coisa, a todos os níveis. Isto custa-me porque eu não sei bem como é que eu posso explicar isto. O clima que se vivia nas escolas, não só nos professores, como nos alunos, não tinha nada a ver [com o clima de escola] 11 anos antes. Foi numa altura em que a [ministra] Maria de Lurdes [Rodrigues] criou uma coisa de ‘professor titular’. Isto é uma divisão entre professores. Eu não concorri. Claro, eu tinha todas as condições para concorrer, como calcula. Eu sou professora, não sou professora titular, portanto, isto também faz parte da minha maneira de ser.” (Célia, 3.º CEB e ES)

“Depois ver quais eram as modificações que se teriam de operar, em termos de carreira para que pudesse haver, de facto, um avaliador reconhecido – coisa que não houve. Com a [ministra] Maria de Lurdes Rodrigues, curiosamente, ainda durante um ano e meio ou dois [anos] houve duas categorias de professores. Era o professor titular, que assumia as funções de avaliador. Mas também por antiguidade, muitas vezes, os titulares já não eram aqueles que deveriam ser, outros nem queriam. Eu penso que é uma das coisas que faz falta no ensino não superior, uma verdadeira cultura de avaliação.” (César, 3.º CEB e ES).

“Foi mesmo destrutivo! Foi mesmo destrutivo do espírito do professor. Porque eu acho que os professores são professores. Não têm nada que ser titulares, de segunda e de terceira, não!” (Hélder, 3.º CEB e ES).

EVIDÊNCIAS, RELATÓRIOS, PAPÉIS...

As exigências e a prestação de contas ocuparam um lugar central na vida dos docentes. Os processos avaliativos burocratizaram o ensino pela exigência do registo de evidências, de relatórios, de reuniões, em desfavor da preparação da ação educativa. Provocaram desgaste e cansaço, levando alguns docentes a abandonar a carreira com a reforma antecipada.

“Há pouco tempo, estive cá o Ministro da Educação e ao jantar ele dizia-me: ‘Então professora, diga-me lá sobre os diretores de turma. Queria

fazer um simplex em relação aos diretores de turma. Tenho ouvido aqui e ali que estão muito sobrecarregados com o trabalho, com a burocracia. Como é eu posso fazer um simplex, alguma coisa que simplifique estes processos burocráticos?'. Eu disse-lhe: 'Eu acho que a melhor coisa a fazer é sempre ouvir as pessoas que estão diretamente implicadas.'. É ir ouvindo nas reuniões, é irem auscultando os diretores de turma, as pessoas que já exerceram essas funções e eles apontarem o que é que pode ser simplificado." (Gracinda, EI)

"Agora, nos últimos anos, foi-se construindo caminho, claro. Ultimamente já havia mais articulação, mais partilha, mas também mais burocracia." (Rita, EI)

"O que notei foi muita burocracia, muito papel, muito escrever, muito passar para o papel e muitas vezes as coisas, na prática, acabavam por não resultar, e as pessoas aborreciam-se, às vezes, de tanta coisa...era tudo mais fácil, antes. Tínhamos mais liberdade para fazer as nossas coisas sem nos estarem a impor. O projeto curricular de turma, o projeto curricular de escola, o projeto curricular de não sei quê...acabávamos por fazer isso em conjunto, em grupo, por necessidade nossa, porque achávamos que era importante trabalhar em grupo, [mais] do que depois quando nos impunham as coisas. Eu preferia antes." (Inês, 1.º CEB)

"Mas eu confesso que, para as pessoas que estão agora a iniciar ou mesmo a meio de carreira, as coisas não estão nada fáceis, progressões de carreira.... Há muito trabalho burocrático nas escolas que nos ocupam muito tempo – aquele tempo que é precioso para nós prepararmos as aulas." (Carmina, 1.º CEB)

"Nós começávamos a ter sensação quando nos começaram a meter muita burocracia – eu agora não sei situar os anos. Quando começámos a passar quase mais tempo a fazer os PIT e essas coisas assim, depois a fazer por objetivos e depois por competências – ou ao contrário já nem sei. Trocavam-nos as voltas e começámos, portanto, naturalmente, a descurar o outro aspeto. Foi uma pena." (Alda, 2.º CEB)

"Passamos mais tempo em volta de papel do que das crianças. A escola neste momento, para mim, não responde. Não corresponde ao que deve ser uma escola, onde está um conjunto de professores, estão ali para ajudar um grupo de alunos." (Quitéria, 2.º CEB)

"Mas vejo os meus colegas assoberbados de burocracia. Não pode haver qualidade nessas condições." (Agustina, 3.º CEB e ES)

"Agora, acho que ao nível da burocracia e de muitas vezes, um sistema burocrático que parece que está sempre a desconfiar dos professores, eu acho que isso é muito negativo. Por exemplo, os alunos precisam de algum apoio extra: porquê? Diz porquê. O que é que vais fazer? O que é que fizeste? Chegas ao final do ano: por que é que não deu resultado? Há sempre uma sensação de desconfiança. Por que é que eu tenho de dizer isto? Não basta eu, que sou professora e vou dar apoio, dizer: ele precisa de apoio? Porque, às vezes, nós temos horas no horário, ou tinha, parece que estou lá, horas no horário para acompanhar os alunos. Vai ser este, este, este, este e este. Mas porquê a radiografia da situação? Isso parece

que estão permanentemente a desconfiar dos professores.” (Amália, 3.º CEB e ES)

“Carga burocrática. Por exemplo, trabalho que, eu sabia porque tinha amigos em França, em Itália, que eram professores que era feito pelas secretarias e por pessoal administrativo, aqui caía todo em cima dos professores.” (Camila, 3.º CEB e ES)

UM CAMINHO MAIS LONGO NA ESCOLA

A projeção de uma vida fora da escola foi interrompida pelo aumento da idade da reforma, cuja implementação gradual iniciou em 2005, provocando desânimo, desconforto e tendo influenciado a troca de partilha de experiências entre os docentes mais velhos e os mais novos.

“Foram expectativas que foram por água abaixo e que realmente também não ajudou nada a uma pessoa se sentir muito motivada. Pronto, dentro dos possíveis não deviam condicionar muito, mas foi todo um processo que tinha na cabeça durante toda a minha vida profissional e que, de repente, só quando lá cheguei é que me dizem que não era assim. Acho que é muito injusto isto.” (Adelaide, EI)

“Sobre a nossa carreira, que é o momento menos bom, que nós com esta idade eu acredito que já seja difícil para todos, conseguirmos estar todo o tempo na escola. Eles agora, portanto, o momento menos bom é não olharem convenientemente para nós. Com a dignidade que nós temos, não é? É que eles não olham para nós dessa maneira. Inclusivamente, eu fico muito revoltada quando percebo que os colegas novos não conseguem entrar na rede pública.” (Gina, EI)

“Era muito nova, tinha 53 anos. Eu apanhei aquela idade da reforma dos 32–52, que acho que é muito injusto para os professores que se reformam agora com 66 anos.” (Inês, 1.º CEB)

“Eu vou ser prejudicada na minha reforma, porque eu já havia de estar há oito anos no décimo escalão, para subir de escalão é preciso até cinco anos e não tenho, só tenho dois, porque chega a idade de me ir embora e porque me roubaram os seis anos. Isto é uma revolta, eu acho que não aumentar salários tudo bem, não há dinheiro, não há dinheiro.” (Gisela, 1.º CEB)

“Parte negativa: em 2009, com a estrutura da carreira docente e... negativa... negativa tem sido, a partir de 2009, tem sido uma sequência, com as reformas dos professores, com, no fundo, a falta de investimento na carreira docente, porque nós vemos que há muita falta de professores, há poucos incentivos para a docência.” (Cecília, 2.º CEB)

“Os meus colegas vão sair com reformas de 1500, 1600 e 1700 euros, fora os que só vão receber 1200 euros. As reformas têm descontos. Já ninguém vem com 3000 euros de reforma. Isso pesa. As pessoas têm essa noção, já

estão com 50 anos, com 40 e muitos e, portanto, já começam a ver ‘Epá, daqui a 20 anos vou-me embora ou daqui a 15 anos vou-me embora e não consigo passar deste escalão.’. Mas quem é que depois tem vontade de trabalhar? Não há incentivos.” (Iva, 2.º CEB)

“Eu senti que não estava feliz. Isto nos anos 2000. Fui saber se já tinha condições para pedir a reforma. Eu tinha quase 40 anos de serviço, isso já bastava, mas eu tinha 58 anos [de idade], nem 60 anos tinha, portanto, reformei-me com uma penalização. Não estou nada arrependida. Não tem nada a ver com os alunos, nem com as aulas, nem com o ensino, tem a ver com uma alteração da própria filosofia da escola que não me agradou. Não é que não me agradou, é que me desgostou. Uma filosofia da escola que me desgostou.” (Célia, 3.º CEB e ES)

“E não senhor, as avaliações quando eu saí – e foi uma das razões por que eu me reformei mais cedo, estava farta daquilo! – as avaliações eram saber quantos mais papéis preenchíamos, quanto mais *show off* dávamos na escola, no sentido de ir com os alunos aqui e ali.” (Catarina, 3.º CEB e ES)

OUTROS DISSABORES

Os docentes tinham prevista a sua progressão na carreira, mas foi interrompida pelo congelamento do tempo de serviço, agravando a sua desmotivação e provocando um “grito de revolta” (Ilda, 1.º CEB) e a desvalorização social da profissão.

“Obviamente que eu senti este tempo em que a carreira ficou congelada como um aspeto muito negativo, como uma desmotivação, obviamente que senti. Senti isso, mas não valorizei muito, a verdade é esta, não valorizei muito. Porque eu não me centro tanto nessas questões... Provavelmente não me centro tanto quanto devia. Assumo mesmo isto.” (Rute, EI)

“Agora, roubar tempo de serviço, não concordo e acho que os colegas têm razão ao dizer isso. Outra coisa que me irrita são as quotas. Eu nunca, graças a Deus, já não fui abrangida por isso. Não fiquei retida. Quer dizer, estes seis anos foram roubados e não fui reposta no escalão em que devia estar, porque em vez de avançarmos retrocedemos.” (Gisela, 1.º CEB)

“Mas no que respeita aos professores eu reagi com muita revolta interior, porque é assim: 9 anos de serviço é muito...9 anos de serviço congelado é muito. E também acho que senti muito – e via que os colegas também sentiam – a desvalorização social que tivemos a partir do momento em que entrou para ministra da Educação a ministra Maria de Lurdes Rodrigues, em que nós fomos totalmente desvalorizados e sentimos, também, da parte dos pais, essa desvalorização. Portanto, eles ouviam na comunicação social aquilo que ela dizia e depois tinham atitudes que nós sentíamos que não eram de pleno respeito pela nossa profissão. E alguns encarregados de educação quiseram interferir na nossa prática

pedagógica, tinham a ideia de que nós tomávamos conta de meninos – não ensinávamos, tomávamos conta de meninos. Passaram a ter muitos essa ideia. E agora eu acho que a nossa carreira está um pouco desvalorizada, e nós vemos isso no facto de muitos não quererem seguir a profissão. Portanto, eu acho que deram um tiro nos pés, porque ao desvalorizarem o professor fizeram com que agora haja falta. E pronto, foi sentido com muita revolta, o facto de termos as carreiras congeladas, o facto de termos perdido poder de compra – mas como toda a gente, pronto. Mas a maior injustiça foi a carreira congelada, porque isso não se vê noutras carreiras. Pronto.” (Filipa, 1.º CEB)

“Falta de reconhecimento, porque os professores não ascendem na carreira como deviam e, portanto, há professores com 30 anos de serviço que estão no 4.º e 5.º escalão.” (Iva, 2.º CEB)

“Eu sou da opinião de que o Estado, num primeiro olhar, numa oportunidade próxima, deveria compensar esses anos em que houve congelamento, de facto isso prejudica muito a profissão e prejudica muito a carteira.” (Joca, 2.º CEB)

“Eu acho que a profissão, nestas condições, quando eu comecei era mais fácil, era muito mais fácil... Para estes colegas novos é muito difícil. As coisas estão muito, muito... As casas são muito caras, estes concursos são uma coisa, mas antes... eu andei por muitas escolas, efetivei relativamente perto e relativamente cedo e, apesar dos congelamentos, progredi e consegui chegar ao último escalão. Tenho colegas que estão a meio da carreira e já estão com 60 anos, o que não faz sentido nenhum. Não faz sentido nenhum isso.” (Virgílio, 3.º CEB e ES)

ESQUIZOFRENIA LEGISLATIVA (ALTERAÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS)

A visão que os entrevistados expressam nas suas narrativas é de instabilidade das decisões políticas sobre a educação em virtude das constantes alterações legislativas assemelhadas a uma “esquizofrenia legislativa” (César, 3.º CEB e ES), sem terem tempo para a sua implementação e avaliação, induzindo que cada ministro quer deixar a sua “marca no ministério” (Ivone, 3.º CEB e ES).

“Nós andamos sempre aqui ao sabor dos avanços e dos recuos das nossas políticas educativas e as nossas políticas educativas não andam ao sabor das vontades políticas e qualquer coisa que esteja bem há sempre alguém que vem e pensa que vai fazer melhor e nem sequer respeita aquilo que está feito. Porque, se nós acrescentarmos de certeza que será melhor, isso não foi acontecendo ao longo dos anos.” (Alexandra, EI)

“Em 43 anos, sempre nesta luta, foram sempre anos de luta porque vem um ministro muda uma coisa, vem outro, muda outra e nós temos de estar aqui a levar com eles!” (Nena, EI)

“Vem tudo de cima, essa gestão dos programas, dos horários, isso vem tudo de cima e penso que, neste momento, isso não é a melhor forma de estar na escola.” (Anita, 1.º CEB)

“Negativamente, os anos do Nuno Crato, claramente. Foram avassaladores. Foi horrível, foi horrível, eu lembro-me daquelas provas de aferição, daquelas coisas horríveis, pronto, os meninos daquela escola...aquela escola é um meio sociocultural e económico baixo, não é? Meninos sempre com dificuldades, com pouco suporte em casa, etc. Aquelas provas foram horrorosas, eu lembro-me que foi... sofri horrores, porque pronto, os resultados da escola toda foram maus, os meus também...e eu, aí, mais uma vez a escrita, não é?” (Ilda, 1.º CEB)

“O mal é que cada ministro que chega quer demonstrar trabalho. Quando entra um ministro, ele pura e simplesmente acha que tudo o que o outro fez está errado e destrói tudo e começa de novo. E também dá jeito. Dá jeito para criar comissões de comissões, de comissões, de comissões. Acha que algum ministro vai alguma vez preocupar-se em ler o trabalho que vocês vão produzir mais tarde?” (Abel, 1.º CEB)

“Houve aqui uma descridibilização do papel do professor.... Muito grande, muito grande. Talvez por questões políticas, talvez por questões económicas, por uma série de questões que nós hoje conseguimos fazer um bocadinho a leitura, se fizemos uma retrospectiva, mas que feriu muito, muito, muito, no fundo, o percurso e a relevância da carreira docente. E que se refletiu na sala de aula e se refletiu, também, naquilo que foi o dia a dia da carreira, da profissão, dos professores.” (Cecília, 2.º CEB)

“Os professores já sofreram muito na pele com as mudanças de ministérios e de ministros. Cada ministro quer mostrar trabalho e nem sempre eles são sensatos. A meu ver, em certas áreas, como na saúde e na educação, e até na economia, em vez de eles deitarem abaixo aquilo que os outros fizeram, devia haver um mínimo de sensatez. Eles fizeram bem, vamos aproveitar e agora vamos melhorar, vamos incrementar. Não, às vezes derrubam. E nós por exemplo herdámos da Maria de Lourdes Rodrigues uma carga muito pesada, como o descrédito total sobre a classe docente. E estamos a pagá-la ainda. Estamos a pagá-la hoje, como docentes. Os pais não acreditam em nós.” (Esmeralda, 2.º CEB)

“Eu acho que a única medida de trabalhar em educação, que é uma medida geracional, de dez anos a médio prazo, para que de facto uma política possa ter a visibilidade necessária. Vejo muito isto sempre numa oscilação entre quem está no poder, que muda o que os outros fizeram, nunca numa política com um sentido, com propósito e que possa efetivamente ser aferida em termos de mudança estrutural de fundo.” (Amadeu, 3.º CEB e ES)

“O que eu recordo do primeiro modelo é que, de facto, foi um período de muita convulsão. Há quem chame de esquizofrenia legislativa, o que aconteceu na altura, mas era mesmo. Aquilo era em catadupa e nós estávamos ali dentro da legislação ou perdíamos-nos no meio daquilo tudo. Depois, mesmo em termos de gestão curricular, houve muitas fases. Quer dizer, começou por haver um ensino unificado, porque achou-se que

o que era igual para todos é que era justo. Depois é que se começou a diversificar. João Formosinho tinha uma frase muito engraçada: 'Era o currículo pronto a vestir.' Não se pode comprar um fato de um tamanho e servir para todos. Depois em termos de formação de professores, de colocações, foi um período, até o início da década de 1990, muito conturbado. Também com o Estatuto da Carreira Docente, que se pensou que, se calhar, mostrariam outras perspetivas que não se veio a concretizar. Eu acho que a Comissão de reforma do sistema educativo teve ideias excelentes que, depois, na prática, o que saiu foram coisas... Eu acho que se podia ter ido por outros caminhos. Nós temos aqui algumas culpas. Sou capaz de apontar três ou quatro razões que me fariam não ser professor, se voltasse atrás." (César, 3.º CEB e ES)

"Normalmente, nas políticas educativas, o que aconteceu muitas vezes foi fazer tábua rasa do que tinha sido feito do bom antes. Mas isso nunca deve acontecer. Devemos sempre fazer algo a partir de um patamar que seja sólido, aproveitar aquilo que há de bom e, a partir daí, prosseguir o caminho, desviando daquilo que é nocivo." (Hélder, 3.º CEB e ES)

"O problema dos ministros todos foi quererem deixar uma marca no ministério, mas isso não é importante. Não sei se foi o Nuno Crato, se foi o anterior, estabeleceu as provas globais no 4.º e no 6.º ano [de escolaridade], com os quais eu concordo devo dizer, desde que devidamente tidas em conta. Depois, os exames do 9.º ano [de escolaridade]. O que é que eu estava a dizer... As coisas têm andado outra vez periclitantes. Implementaram-se também provas globais do género no 8.º ano [de escolaridade], mas foi um disparate completo porque os alunos sabiam que aquilo não valia nada, portanto não ligavam. É um descredibilizar de todo um processo." (Joana, 3.º CEB e ES)

"Agora, há situações na escola que, apesar de tudo, a escola vai evoluindo, apesar de tudo, com uma ministra como a Maria de Lurdes Rodrigues, que era tramada para os professores enquanto profissionais, mas em termos pedagógicos, a escola não anda para trás, continua a andar para a frente. Também é importante que às vezes se diga, porque é preciso saber separar as águas." (Rómulo, 3.º CEB e ES)

ALGUMAS ESPECIFICIDADES RELATIVAS AOS DIFERENTES SETORES DE ENSINO

Se foram identificadas temáticas transversais a todos os setores de ensino, também sobressaem nas narrativas especificidades que caracterizam cada um.

ESPECIFICIDADES DA EI

Na Educação Pré-Escolar há anos que se luta pela valorização da profissão de educador de infância (Noel, EI) e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar foram e são um bom instrumento pedagógico. Gracinda (EI)

afirma mesmo que “Os ministros da Educação e os grandes teóricos da educação do nosso país estão sempre a apontar a Educação Pré-Escolar como um bom exemplo. A nossa orientação curricular é aquilo que se quer agora na autonomia e flexibilidade curricular.” Contudo, tem-se assistido a uma escolarização das práticas educativas porque “os colegas têm receio que a colega do 1.º CEB diga que aquele menino não vai bem preparado. Mas nós, quando mandamos 10 ou 15 crianças para o 1.º CEB, sabemos que não tem de ser nivelado. Cada criança é uma criança. E noto um bocadinho isso e também me entristece” (Ana Rosa, EI). Também Rita (EI) revela alguma preocupação quando afirma que “educadoras formadas mais recentemente embarcam nisto, já vêm embarcadas e não questionam as fichas” e “as temáticas todas iguais” (Olga, EI), como uma formatação de práticas educativas. Parece que a escola se está a tornar “num funilzinho tão pequeno, é tudo sobre notas, não há autonomia, a criança não alcança por ela, alcança com apoios” (Hortência, EI).

Uma influência menos positiva e comum ao 1.º ciclo é a escola a tempo inteiro, pois, “Há crianças que entram às 7h30 na escola saem às 6h30” (Ana Rosa, EI) ou mais tarde e muitas vezes permanecem no mesmo espaço. “É de uma violência tremenda. As escolas estão a virar um bocado armazéns” (Zacarias, 1.º CEB) e não é a “melhor forma de estar na escola” (Anita, 1.º CEB).

ESPECIFICIDADES DO 1.º CEB

No 1.º CEB as preocupações específicas que emergiram nas narrativas centram-se na elaboração dos programas, considerada como excessiva e desadequada para os alunos daquelas faixas etárias, pois estão a ser trabalhados conteúdos demasiado cedo como as frações, no 2.º ano, que se repetem no 5.º ano (Anita, 1.º CEB).

Este ciclo caracteriza-se pela monodocência, onde o professor podia preparar as aulas de forma interdisciplinar – “levar o assunto de Português para a Matemática, da Matemática para o Estudo do Meio. Agora não. Tu dás Inglês, tu dás a tua Matemática, tu dás o teu Português” (Marlene, 1.º CEB), tudo muito compartimentado e muita fotocópia. “Como é que era possível, antigamente nós passarmos um texto no quadro, os meninos copiavam o texto, líamos o texto.” (Gisela, 1.º CEB). E, ainda, um horário tão espartilhado não faz muito sentido, no 1.º CEB. (Filipa, 1.º CEB).

ESPECIFICIDADES DO 2.ºCEB

Na visão dos professores do 2.º CEB, devia privilegiar-se uma maior abertura e não uma escola a funcionar em departamentos, não contribuindo para uma articulação, como refere a Cecília: “as coisas têm de sair das gavetas e têm de

tomar outra forma, porque ao estarem balcanizadas em gavetas acabam, obrigatoriamente, por estar fechadas”.

São referenciados como uma influência positiva os Decretos-Lei n.º 54 e 55/2018, de 6 de julho, que estabelecem os princípios orientadores da conceção do currículo, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas. Foram dois decretos impulsionadores de partilha e que fomentaram “a reorganização da Educação Especial, das equipas multidisciplinares, de modernizar e o envolver os alunos com necessidades educativas, que agora são as necessidades especiais – como parte positiva.” (Joca, 2.º CEB), ou seja, um caminho para a articulação, flexibilização, para o trabalho colaborativo com as portas abertas (Fernanda, 2.º CEB), de forma que a escola saiba acolher todas as crianças (Esmeralda, 2.º CEB).

ESPECIFICIDADES DO 3.º CEB E ENSINO SECUNDÁRIO

Na visão dos professores destes ciclos, o facto de existirem exames acentua “uma vertente de muito apelo à memorização porque a preparação para o exame não consegue fugir muito a isto. Eles podiam fazer coisas muito mais giras se não tivessem de ir à exame.”, como refere Matilde (3.º CEB e ES).

As políticas deviam alterar a metodologia de conteúdos e investir num modelo de descoberta, de pesquisa, mais interativo com os alunos, talvez, assim, o ensino fosse mais avançado e sem hegemonia de umas disciplinas sobre as outras. A escola precisa de mais autonomia, quer financeira, quer no recrutamento de docentes “para se gerir a si própria” (Ivone, 3.º CEB e ES).

SOBRE SI COMO EDUCADOR, PROFESSOR E COMO PESSOA

As perceções dos educadores e professores sobre si próprios como profissionais e como pessoas permitiram a sua organização em quatro eixos

temáticos (Figura 3). Nesta categoria não foram observadas especificidades significativas relativas aos diferentes setores de ensino.



Figura 3. Eixos temáticos – Percepções sobre si como educador, como professor e como pessoa

APRENDIZAGEM PROFISSIONAL E PESSOAL

Este eixo temático descreve as percepções relativas às dimensões que os participantes indicam como centrais na sua aprendizagem profissional e na sua vida pessoal. Se por um lado as aprendizagens académicas e o gosto pessoal pelo estudo não deixaram de ser mencionadas, por outro, destaca-se a grande interligação entre a dimensão pessoal e profissional como fontes de aprendizagem. No caso das educadoras e professoras participantes, a maternidade revela-se fundamental na forma como percecionam a profissão, do mesmo modo que a profissão contribuiu para a maternidade. As percepções sobre as aprendizagens com os colegas, a partilha e a colaboração também ocupam um lugar de centralidade na aprendizagem profissional.

“Eu tive de ler, tive de organizar, tive de pensar, tive de escrever sobre isso. E quando voltava [ao jardim de infância], todas aquelas leituras, todas aquelas ideias, eu sabia exatamente a educadora que queria ser. Embora conhecer dê muita intranquilidade. Dá muita consciência, eu, às vezes, digo a brincar: ‘Pagava para não saber’. Mas é fundamental para pensarmos a nossa função nos grupos, com as crianças e muito com as famílias.” (Maria Tiago, EI)

“A necessidade... se eu estou a aprender, ou se estou a contribuir, com isso da partilha, estou sempre... na perspetiva de... poder... ser bom para mim e ser bom para os outros.” (Luísa, EI)

“Eu como professora, enquanto ser humano, aprendi muito, evoluí muito. Eu acho que, em relação à minha vida, aquilo que de pessoal trouxe o ensino eu acho que foi evolução, aprendizagem. (...) Vivi [em muitos lugares diferentes], contactei com pessoas que, devido ao sítio onde viviam, tinham personalidades muito diferentes das nossas, por exemplo, portanto, aprendi muito com elas.” (Filipa, 1.º CEB)

“Sempre me disponibilizei e as pessoas sabem que podem contar comigo e ainda hoje, se for necessário, me procuram, às vezes, quando querem transferir um filho ou mudar ou saber uma opinião, às vezes ainda pedem.” (Nélia 1.º CEB)

“Eu faço questão de conversar muito com os meus colegas. Eu faço questão de estar com os meus colegas todos os intervalos. E eu faço questão sempre de me sentar com eles, de lhes explicar, faço questão de estar sempre nos lanches que fazem e, se possível, na hora dos intervalos.” (Cecília, 2.º CEB)

“Valorizo sempre imenso o trabalho dos colegas. (...) a minha primeira palavra é sempre, sempre de gratidão, de humildade, de aprender com os colegas.” (Fernanda, 2.º CEB)

“Acho que tive essa mais-valia de ser professora para ajudar os filhos, também de ser mãe para ajudar os meus alunos também foi muito importante. Acho que são duas coisas que se complementam muito.” (Constança, 2.º CEB)

“Outra coisa que foi fundamental nisso, o acompanhamento de três filhas que foram crescendo e vendo exatamente o que é o crescimento de uma criança, de um adolescente, a variedade que há e a diversidade que há entre três irmãs. Isso é o panorama dos alunos. Eu acho que esse conhecimento e essa capacidade de compreensão do que é a complexidade da adolescência vai sendo maior com a experiência e com a idade.” (Ivone, 3.º CEB e ES)

“Eu sempre gostei de ler e de pesquisar. Sempre tentei fazer as formações todas e mais alguma coisa porque achei que era uma mais-valia.” (Eva, 3.º CEB e ES)

“Não sou ambiciosa e porque nalgumas coisas sou um bocado insegura e acho sempre que não sou capaz de fazer tão bem como devia e, portanto, não me atrevo sozinha. Portanto, faço muito mais coisas com outros. É aos outros que devo tudo aquilo que consigo fazer, sem dúvida nenhuma.” (Luciana, 3.º CEB e ES)

SENTIMENTO DE AUTOEFICÁCIA

O sentimento de autoeficácia dos educadores e professores pode ser expresso pelas crenças e percepções sobre a sua capacidade de lidar eficazmente com as tarefas, obrigações e desafios relacionados com a sua atividade profissional. O sentimento de autoeficácia tem o potencial de influenciar tanto o desempenho quanto a motivação dos alunos, bem como o seu bem-estar no ambiente de trabalho (Barni et al., 2019). As percepções dos educadores e professores deste estudo demonstram um forte sentimento de autoeficácia que se traduz na ideia de que cumpriram e cumprem a sua missão de ensinar os alunos ao constatarem o seu sucesso nas aprendizagens e pela forte convicção de que fizeram o seu melhor. Por outro lado, destacam as relações positivas que têm com eles.

“Uma criança ter uma dificuldade e eu conseguir que ela ultrapassasse... Isso era ótimo. Pronto, ‘Olha! Consegui’. Para mim, aquilo era uma vitória. (...) isso que me dava mais prazer, era mesmo estar com as crianças e vê-las, também, às vezes ultrapassar certas dificuldades.” (Ana Rosa, EI)

“Damos o nosso melhor. Eu tento dar o meu melhor. Às vezes, não é o melhor, mas é o meu melhor.” (Nena, EI)

“Uma coisa também que me caracteriza, que é ouvi-las [as crianças]. (...) acho que eles conseguem sempre (...) colocar-me no lugar do outro e no lugar dos meninos e das meninas, que a gente às vezes pensa que eles são pequeninos, mas eles também são gente. (...) abrir a nossa sala à comunidade e aproveitar os recursos também é uma característica que eu tenho, que é aproveitar os recursos todos do meio.” (Gracinda, EI)

“Saí com o sentimento de missão cumprida, mas misturada com o tal sentimento de que poderia ter feito muito mais. (...) dei sempre o máximo que consegui. Dei sempre o máximo, todos os anos. Não foi só ao fim da carreira. Por isso, eu concluo que sim, que cumpri a minha missão.” (Clara, 1.º CEB)

“Ao nível profissional, senti-me sempre muito completa e bem conseguida. Considerei-me uma boa professora, sempre. Considerei-me uma boa professora.” (Mónica, 1.º CEB)

“Levá-los a acreditar que ‘para a outra vez vai ser melhor, porque ele vai conseguir’ e o professor está ali para o ajudar.” (Esmeralda, 2.º CEB)

“Identifico-me muito com uma relação pedagógica próxima. Com uma relação de partilha em que se é psicóloga, educadora, é-se mãe. (...) nunca fui resistente a essas introduções porque considerei-as sempre uma mais-valia e considereei que nós poderíamos sempre revertê-las em função das aprendizagens dos alunos.” (Fernanda, 2.º CEB)

“Sim, missão cumprida! Fiz tudo o que pude, não fiz bem nem mal, fiz o que pude. Fiz aquilo que consegui e de coração! Portanto, nunca fiz nada

contrariada, sabe? Eu nunca fiz nada contrariada. Fiz porque era preciso ser feito.” (Glória, 2.º CEB)

“Ter desempenhado a minha profissão – posso dizer isso mesmo – com êxito, com brio e com reconhecimento. Acho que cumpri bem o meu papel ao longo destes anos. E, sinceramente, olhando para o trabalho que eu desenvolvi nas escolas, não fiz mais do que devia, fiz o que devia. Acho que fiz o melhor que eu sei.” (Iva, 2.º CEB)

“Acho que uma certa empatia com os alunos. Relaciono-me bem. É preciso respeitar os alunos, é preciso tratá-los todos com justiça. (...) Sempre tentei recuperar os alunos mais fracos, sempre os mais fracos e os menos motivados.” (Amélio, 3.º CEB e ES)

“O mais importante era, sem dúvida nenhuma, a relação que se tinha com os alunos. (...) a pessoa preparar-se muito bem cientificamente e em termos de conteúdos, porque não é ter a mania de que sabe tudo e não admitir que se errou, porque eu isso acho horrível.” (Camila, 3.º CEB e ES)

“O respeito que sempre dei aos alunos e que fez com que eles tivessem respeito por mim, isso sinto-o perfeitamente. Sempre ajudei os alunos mais fracos. Sem pôr de parte os alunos melhores, na minha exigência também sempre beneficiei os bons alunos, não só os fracos” (Hélder, 3.º CEB e ES)

“Fui sempre um professor que está perto dos alunos, que sabe compreender a linguagem dos alunos.” (Rómulo, 3.º CEB e ES)

“Explicar o melhor que eu sei e posso preparar as aulas o melhor que eu podia, e depois ser para eles mais que uma professora, uma amiga, ou tanto como uma professora, uma amiga. Isso aí podiam contar comigo.” (Violeta, 3.º CEB e ES)

“Acho que não conseguia fazer melhor. Eu só não fiz mais nem melhor porque não consegui, ou porque não era capaz, com certeza. (...) sim, com uma sensação de missão cumprida. Acho que, de alguma forma, influenciei os alunos... eu dei o meu melhor e, portanto, quando assim é, sinto isso, sinto-me bem com isso.” (Amália, 3.º CEB e ES)

“Eu tenho consciência de que eu dei o meu melhor e que eu ensinei os meus alunos.” (Lara, 3.º CEB e ES)

AUTOIMAGEM

Os educadores e professores convidados a contar as suas histórias de vida profissional apresentam, de forma geral, uma autoimagem muito positiva e, segundo o que consideram, adequada ao desempenho das suas funções de forma comprometida e empenhada. Consideram-se responsáveis, interventivos, profissionais de qualidade, trabalhadores e dedicados. Os atores

destacam ainda como as experiências acumuladas ao longo dos anos contribuem para a qualidade do trabalho que realizam.

“Uma pessoa responsável. Uma pessoa que privilegia a afetividade. Uma educadora que gosta de ver os seus, os seus meninos avançarem também e a fazerem as suas aprendizagens. Acho que sou uma pessoa fácil. Compreendo... compreender sempre também o lado da criança e às vezes tentar compreender o lado dos pais.” (Ana Rosa, EI)

“Sou muito, talvez, curiosa por estas questões da educação. (...) Sou muito, muito interventiva.” (Gina, EI)

“Dediquei-me sempre muito àquilo que fazia, à profissão. Isto claramente que me define!” (Olga, EI)

“Sou uma ótima educadora. Adoro estar com crianças. Sempre fui entusiasmada, fui sempre muito entusiasmada. Isso foi uma coisa que nunca me faltou. (...) Mesmo doente, eu depois de chegar dentro da sala, não sinto mais dor nenhuma. Isso foi uma coisa que eu notei sempre comigo. Eu até me esqueço de quem sou [risos]. Gostei sempre do que fiz. Trabalhei sempre com muito entusiasmo e o que eu queria sempre sentir era que eles estavam felizes.” (Rita, EI)

“Agora já tenho a idade, anos. Tenho essa capacidade de ‘não se fez hoje, faz-se amanhã’, sem desleixo.” (Maria Tiago, EI)

“Eu acho que fui uma professora esforçada. Para além de curiosa, fui esforçada. Esforcei-me ao máximo para integrar toda a gente, para que toda a gente aprendesse e apreendesse a mensagem que eu tinha para transmitir.” (Clara, 1.º CEB)

“Trabalhadora, trabalhava muito. Dizia muito: ‘trabalho em casa e trabalho’. É assim que eu me defino.” (Inês, 1.º CEB)

“Com a idade começamos a perceber que não são problemas, são obstáculos que nos aparecem e que nós ultrapassamos.” (Gina, 1.º CEB)

“Eu realmente acho que tenho algumas características que acho que são importantes. Primeiro, ponho-me sempre muito no lugar do outro. É uma verdade. Tenho sempre essa preocupação em pôr-me no lugar do outro, estar sempre muito próximo das suas realidades, o estar, também, muito próximo dos alunos – dos alunos e não só – fisicamente.” (Adelina, 2.º CEB)

“Eu acho que fui uma profissional dedicada, afetuosa com os pares e com os alunos, empenhada, muito envolvida com tudo. Empenhada naquilo que fazia, profissional, muito envolvida com os meus colegas, com os alunos, com as famílias.” (Orlanda, 2.º CEB)

“Depois, com a minha idade, como comecei a amadurecer mais, como toda a gente – ainda bem que a gente amadurece – passei também a preocupar-me já com a formação das pessoas. A matemática é importante, mas também há outros valores importantes.” (Alda, 2.º CEB)

“Sou o melhor professor agora do que quando era jovem, porque eu aprendi imensa coisa. E nós trazemos essa carga connosco. (...) Havia aquela insegurança de preparar as aulas. Agora não preciso de as preparar, elas surgem com maior fluência. Mas o cuidado é o mesmo. Eu quero ensinar-lhes.” (Esmeralda, 2.º CEB)

“Sou responsável, sou dedicada, sou chata para os meus alunos, chata nesse sentido de exigir que eles sejam melhores. Exijo que eles façam melhor. Não desisto, não deixo ninguém desistir.” (Luciana, 3.º CEB e ES)

“Sou dedicada, acho que sou trabalhadora, tenho espírito de missão... missão não é... não gosto da palavra, mas tenho... pronto, considero que aquilo que faço tem uma importância muito elevada.” (Maia, 3.º CEB e ES)

“Hoje sinto-me muito mais de bem comigo a dizer que dominamos uns e outros, que é assim mesmo a realidade. [Agora] aceito as limitações em determinados âmbitos e muitas vezes até recorrendo aos colegas que percebem do assunto para haver ajuda.” (Amadeu, 3.º CEB e ES)

“Com a experiência e com o passar dos anos, à medida que fui sendo mais experiente e mais velha, fui melhor professora.” (Ivone, 3.º CEB e ES)

SATISFAÇÃO PROFISSIONAL

Uma forte satisfação profissional, apesar dos sentimentos menos positivos para com a profissão, predomina. O gosto, a paixão, o entusiasmo pelo ensino e pela educação e a realização profissional evidenciam-se nas histórias destes educadores e professores.

“Tenho paixão pela educação. Paixão, mesmo.” (Gina, EI)

“Por acaso, tive a sorte, aliás, eu gosto de dar aulas e eu hoje chego à conclusão de que eu gosto, eu gosto daquilo e eu nasci para aquilo. Eu sinto-me satisfeita pelas áreas todas que eu pude explorar.” (Hortência, EI)

“A paixão que eu punha na parte deste envolvimento e da educação.” (Luísa, EI)

“Sempre tive muito entusiasmo com o que fiz. Muito gosto pelo que fui fazendo.” (Olga, EI)

“Eu tenho um espírito muito jovem. E tenho uma coisa: gosto muito de estar na escola. (...) Eu não estou contrariada, e isso dá-me jovialidade. Por isso é que eu lhe digo: vou-me sentir muito frustrada quando, para mim, a escola deixar de ter o encanto que ainda tem.” (Anita, 1.º CEB)

“Eu era muito reivindicativa. A minha geração é uma geração muito reivindicativa. (...) adorei desde o primeiro momento. Eu adorei a profissão.” (Clara, 1.º CEB)

“Gostei sempre muito de ser professora, senti-me sempre muito realizada enquanto professora.” (Mónica, 1.º CEB)

“Eu era viciado no trabalho, na escola, era muito viciado na escola, em tudo, gostava de todas as áreas, sinceramente! Todas. Eu era mesmo viciado! Era muito exigente comigo próprio e com eles também. Era tão viciado, tão viciado que em dias de neve, em que mal se podia circular, eu ia para a escola. E às vezes chegava à escola e estavam a encerrá-la.” (Zacarias, 1.º CEB)

“Eu posso considerar-me uma pessoa feliz na minha profissão.” (Alda, 2.º CEB)

“Quando entro numa sala, continuo ainda a sentir isso, a paixão intrínseca. (...) tenho uma paixão muito grande pela educação e por aquilo que faço. (...) e eu posso dizer que estou nesse barco, daqueles que são apaixonados pela sala de aula.” (Cecília, 2.º CEB)

“Gosto mesmo de ensinar, contrariando muitas coisas más que têm aparecido no ensino e que vão acontecendo.” (Constança, 2.º CEB)

“Eu estou grato a mim próprio por ter escolhido esta profissão. Um rapaz otimista, bem-disposto e acho que fui feliz. Eu tive uma carreira sempre bastante agradável, muito feliz.” (Joca, 2.º CEB)

“E adoro ser professora. Hoje vinha no carro, vinha a lembrar-me assim: ‘Eu nunca me senti cansada’ (...) E sou uma apaixonada pela literatura, a literatura é a minha grande paixão. E poesia em especial.” (Augustina, 3.º CEB e ES)

“O que eu gosto de fazer é dar aulas, eu gosto disto, acho que já deu para perceber. Eu gosto disto e a minha perspetiva é tentar ir buscar sempre o positivo da questão.” (Eva, 3.º CEB e ES)

“Eu era um apaixonado, ainda sou, da minha profissão e eu acho que os miúdos sentiam isso.” (Virgílio, 3.º CEB e ES)

NOTAS FINAIS

Nas histórias de vida dos educadores e professores entrevistados, o núcleo central da profissão são as crianças e os alunos pela descoberta que proporcionam ao aprenderem. A relação humana e afetiva entre aluno e educador/professor é uma dimensão relevada como um veículo de desenvolvimento e aprendizagem.

A experiência profissional e a aprendizagem ao longo da vida trouxeram competências, satisfação, realização, um sentimento de autoeficácia e outros olhares sobre a profissão, mas também um certo sentimento de desalento pela rutura que as políticas educativas provocaram por meio das suas mais variadas medidas, como o aumento da idade da reforma e a avaliação docente,

medidas estas que, na percepção dos participantes, tiveram um papel central na desvalorização social da profissão docente. Por outro lado, as percepções dos participantes evidenciam as mudanças que foram sentidas ao longo das suas trajetórias profissionais, com destaque para as mudanças sentidas no que se refere aos alunos/crianças, à intensificação do trabalho docente e à crescente desvalorização social da profissão. As mudanças estão sobretudo relacionadas com perdas de autoridade, de autonomia, de valorização, de motivação e satisfação com a profissão; e com o aumento do trabalho burocrático e das exigências da profissão.

As mudanças introduzidas pelo sistema educativo trouxeram alterações na organização institucional, passando pela reorganização dos estabelecimentos de ensino em agrupamentos de escolas. Provocaram também transformações nos modos de ser e de agir nos docentes, umas com implicações mais pessoais como a carreira descontinuada pelo congelamento do tempo de serviço e o aumento da idade da reforma, outras mais profissionais como a questão da avaliação de desempenho docente promotora de desigualdades e injustiças e a excessiva carga burocrática com impacto na ação docente.

As alterações das políticas educativas são constantes e inúmeras ao longo dos anos em análise, não deixando tempo e espaço para serem implementadas e avaliadas, o que origina desconforto, ausência de reconhecimento profissional e de valorização da profissão.

CONCLUSÃO

A leitura das entrevistas, a sua análise e a escolha dos critérios a adotar para decidir o que dar a ver neste livro constituíram para todas as autoras uma aventura. Com diferentes inserções na carreira académica, diferentes idades, conhecimento diverso dos vários setores de ensino e até com origem em diferentes países, as investigadoras e autoras fizeram um trajeto comum de formação, de intercompreensão e de descoberta de um mundo novo e difícil de desbravar dada a sua complexidade. Mesmo para os membros que viveram um tempo profissional exatamente igual ao de muitas das professoras e professores entrevistados tudo se passou como se de uma metamorfose se tratasse – o que era experiência de vida individual, pensamento particular, muitas vezes semelhante para uns e outros, mas outras vezes não, surgia, após análise, com um consenso bastante consistente, e a maior parte das vezes surpreendentemente, com outros relevos, com outras luzes, enfim, com outra forma.

Todas as cronologias, leis, factos, imagens, lugares, memórias, pessoas não deixam de existir nessa metamorfose, pelo contrário, tudo é até essencial para chegar ao desenho do sentido desta marcha claramente coletiva, sem que as pessoas tivessem reunido antes. A maioria destas pessoas não se conhece, mas transmite e espelha um sentir, um pensar e um agir comum em aspetos fundamentais para o exercício profissional docente. Estes professores, não só pertencem à mesma geração, mas também se movem nas mesmas ecologias sociais, pedagógicas e profissionais. 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).

Nas suas histórias entrelaçam-se “o tempo em que viveram” como adultos (dos anos 1970 aos anos 2020) e os seus “ciclos de vida” (dos 15 ou 18 anos aos 60, 66 ou mais). Nos anos 1980, Portugal está a começar e estes professores também. Nos anos 1990 Portugal está mais estável e mais seguro e estes professores também. Para isso, têm mais formação e cada vez melhores condições para o seu desenvolvimento profissional contínuo. O cruzamento entre as décadas de 2000 e de 2010 – com alterações profundas, não só no funcionamento das escolas e da lecionação, mas sobretudo na conceção de

educação e de docência – e a fase do ciclo de vida destes professores – alguns já com 30 anos de serviço e em torno de 50 anos – mostra uma verdadeira “mágoa”, pessoal e profissional, devida a três perdas fundamentais: perda de autonomia em nome da autonomia; perda de espaço e tempo para manter a sua vinculação eletiva aos alunos, cedendo à burocracia, e perda de reconhecimento social devido à proliferação de discursos políticos desprestigiados (com impacto na relação das famílias e das comunidades com a escola e os professores, mas sobretudo na relação do professor consigo mesmo).

Os setores de ensino possuem diferenças sobretudo na sua ligação maior ou menor à educação pública, ao lugar do currículo oficial na docência, à ligação maior ou menor a uma ou a todas as áreas disciplinares. No entanto, a análise indica não só que o percurso central antes descrito é comum a todos os setores de ensino, mas também que as perspectivas e as vivências destes professores e professoras se foram aproximando ao longo dos anos.

Nos “Percurso” dos professores, o que mais se destaca como expoente do caminho seguido é a qualificação, a formação e o desenvolvimento profissional dos professores. É um domínio em que os fatores internos aos professores (seus desejos e vontades) se encontram com muitas das ofertas externas – a profissionalização em exercício e em serviço, o sistema de formação contínua de professores, o desenvolvimento do campo científico das ciências da educação e da formação, os mestrados e depois os doutoramentos que muitos procuraram e fizeram. Gostam de saber, já o dissemos, mas também quando sentem que não sabem algo novo ou que estão “a perder o pé” procuram formação.

O desenvolvimento das infraestruturas do país (sobretudo as estradas) e as iniciativas do poder local ao nível da qualidade de vida das comunidades tiveram um imenso impacto na melhoria das condições de trabalho dos professores, sobretudo nos seus primeiros anos de carreira. Com o mesmo efeito, mas de outra natureza, são as condições da maternidade e as condições de vida das famílias em relação à convivência e educação dos filhos. Com efeito, aparentemente, muito trabalho pedagógico de qualidade depende exatamente de condições estruturais básicas. A carreira é também um conjunto de decisões com filhos dentro.

Nas “Arquiteturas”, os projetos, os programas ou os modelos que ajudaram o professor a ser o professor que quer ser ou a ensinar melhor são a preferência dos professores (Ensinar é Investigar; Minerva, Movimento da Escola Moderna e outros); as políticas, que tiraram reputação, brio e condições de trabalho necessárias aos professores, recebem críticas, comentários e testemunhos ainda mais negativos do que uma convivência próxima com os professores poderia fazer prever (a entrevista vai para além da superfície da palavra de ordem e das queixas quotidianas).

Dos “Períodos de Prática” destaca-se a importância que os materiais ou os métodos assumem na construção de uma “profissionalidade empenhada”;

estes professores, estas professoras, viviam efetivamente com uma “mala pedagógica” que, numa altura em que os materiais inovadores escasseavam, elas e eles transportavam sempre consigo. Destaca-se também, e com veemência, a imensa evolução que os métodos de ensino, mas sobretudo os materiais de apoio ao ato pedagógico sofreram ao longo de cinco décadas.

Nas “Perceções e Sentimentos” ganham ênfase as perceções, e sentimentos associados, sobre ser professor, o melhor da profissão (os alunos), o trabalho docente e a organização das escolas. No fundo, nesta categoria temos condições para traçar o retrato do/a Professor/a empenhado, tal como hoje vê a educação e o sistema de ensino. Há também referências em que a dimensão diacrónica tem importância, nomeadamente sobre as mudanças ocorridas ao longo dos anos no comportamento das comunidades, dos alunos, dos colegas de trabalho e das direções.

Nos “Fatores de Mudança” destacam-se os que ao longo da carreira provocaram transformações de fundo: acontecimentos e pessoas, sobretudo colegas, que contribuíram para a sua formação pedagógica na ação de forma determinante; decisões e práticas de política educativa que introduziram desencanto no exercício profissional que nunca mais foi recuperado. Para além destas duas vertentes, assume grande relevância o próprio saber educacional adquirido em formação contínua, especializada ou pós-graduada, permitindo não só ver a escola de todos os dias de outra maneira, mas também compreendê-la para além das aparências.

Pessoas e situações, em interação, contribuíram para a construção de uma sociedade nova, muito mais rica e, sobretudo, com um nível de educação que coloca Portugal numa excelente posição internacional em vários domínios. Tendo em conta o ponto de partida, deve-se sublinhar que tal se deveu ao esforço notável de muitos professores e de muitas professoras, de que são exemplo os/as que entrevistámos. Um grande obrigado a todos/as eles/as! Valeu a pena!

REFERÊNCIAS

- Araújo, Helena (2000). *As pioneiras na educação: As professoras primárias na viragem do século, contextos, percursos e experiências, 1870–1933*. Instituto de Inovação Educacional.
- Bairrão, Joaquim, & Vasconcelos, Teresa (1997). A educação pré-escolar em Portugal: Contributos para uma perspectiva histórica. *Inovação*, 10, 7–19.
- Benavente, Ana (1990). *Escola, professoras e processos de mudança*. Livros Horizonte.
- Bertaux, Daniel (2020). *Narrativas de vida*. Mundos Sociais.
- Cau-Bareille, Dominique (2014). Estratégias de trabalho e dificuldades dos professores em fim de carreira: Elementos para uma abordagem sob o prisma do gênero. *Laboreal*, 10(1), 59–78.
<http://www.scielo.mec.pt/pdf/lab/v10n1/v10n1a06>
- Dubet, François (2002). *Le déclin de l'institution*. Seuil.
- European Union. (2013). *Study on policy measures to improve the attractiveness of the teaching profession in Europe* [Final report] (Vol. 2). Publications Office of the European Union.
- Evans, Linda (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>
- Evans, Linda (2015). *Professionalism and professional development: What these research fields look like today – and what tomorrow should bring* (2nd ed.). Hillary Place Papers.
- Friedman, Isaac A. (2006). Classroom management and teacher stress and burnout. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 925–944). Lawrence Erlbaum Associates.
- Lopes, Amélia (2022). Professoras e professores portugueses 2021: “Que caminho tão longo”. In Conselho Nacional da Educação (Org.), *Estado da educação 2021* (pp. 408–420). Conselho Nacional da Educação.
- Lopes, Amélia, & Dotta, Leanete (2015). Para um novo profissionalismo docente: Novos mapas e figuras da formação. In Amélia Lopes, Fátima Pereira, Marianaide de Queiroz Freitas, & António Ribeiro de Freitas (Eds.), *Trabalho docente, subjetividade e formação* (pp. 157–166). Mais Leituras.
- Lopes, Amélia, Pereira, Fátima, Sousa, Cristina, Carolino, Ana Maria, & Tormenta, Rafael (2007). Currículos de formación inicial, identidades profesionales de base y trayectoria profesional. *Revista Española de Pedagogía*, 236, 139–156.

- Nóvoa, António (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106–1133.
<https://doi.org/10.1590/198053144843>
- Polkinghorne, Donald (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5–23.
<http://dx.doi.org/10.1080/0951839950080103>
- Goodson, Ivor, & Ümarik, Meril (2019). Changing policy contexts and teachers' work-life narratives: The case of Estonian vocational teachers. *Teachers and Teaching*, 25(5), 589–602.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1664300>
- Dotta, Leanete, & Lopes, Amélia (2021). O ciclo de vida dos professores e a extensão da idade da reforma: Perspetivas de estudo a partir de uma revisão de literatura. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(2), 86–106.
<https://doi.org/http://doi.org/10.21814/rpe.18926>
- Veldman, Ietje, van Tartwijk, Jan, Brekelmans, Mieke, & Wubbels, Theo (2013). Job satisfaction and teacher-student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education*, 32, 55–65. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.005>

LEGISLAÇÃO REFERENCIADA

- Decreto-lei n.º 46/86, de 14 de outubro, da Assembleia da República. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14, páginas 3067–3081 (1986).
- Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de maio, do Ministério da Educação. Aprova o regime jurídico de direcção, administração e gestão escolar. Diário da República n.º 107/1991, Série I-A de 1991-05-10, páginas 2521–2530 (1991).
- Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de agosto, do Ministério da Educação. Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais. Revoga o Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de Maio, e o Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de Maio. Diário da República n.º 193/1991, Série I-A de 1991-08-23, páginas 4389–4393 (1991).
- Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, do Ministério da Educação. Aprova a reorganização curricular do ensino básico. Diário da República n.º 15/2001, Série I-A de 2001-01-18, páginas 258–265 (2001).
- Despacho n.º 13313/2003 (2.ª série), de 8 de julho, do Ministério da Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Administração Educativa. Ordenamento da rede educativa em 2003-2004. Diário da República n.º 155/2003, Série II de 2003-07-08, páginas 10186-10187 (2003).
- Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, do Ministério da Educação. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos

básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.
Diário da República n.º 4/2008, Série I de 2008-01-07, páginas 154–164 (2008).

Decreto-lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, da Assembleia da República.
Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.
Diário da República n.º 166/2009, Série I de 2009-08-27 (2009).

Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, da Assembleia da República.
Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2918–2928 (2018).

