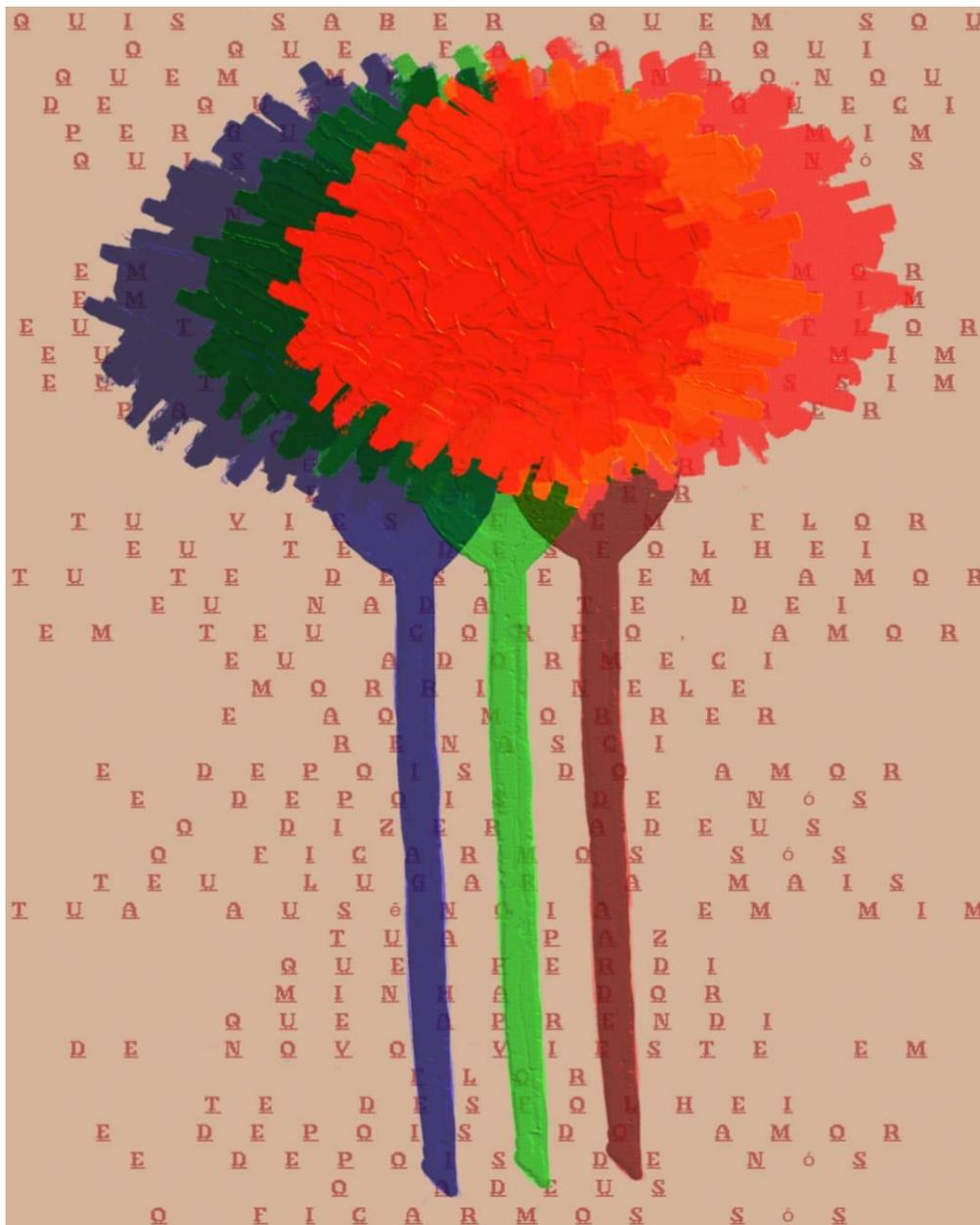


A ESCOLA E O 25 DE ABRIL

- VISÕES DE PROFESSORES



José Matias Alves & Cristina Palmeirão (Org.)

SAME- Serviço de Apoio à Melhoria da Educação.

Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa

Ficha técnica

Título: A ESCOLA E O 25 DE ABRIL – VISÕES DE PROFESSORES

Organização: José Matias Alves & Cristina Palmeirão

Autores: Adília Cruz, Ana Paula Silva, Carlos Café, Cristina Palmeirão, Fátima Almeida, Fernando Gonzalez, Fernando Paulo Sousa, Generosa Pinheiro, Isolina Jorge, João Gonçalves, José Afonso Baptista, José Alexandre de Sá Pacheco, José António Fundo, José Matias Alves, Lídia Serra, Lizete Pinheiro, Margarida Araújo, Maria do Carmo Cruz, Maria Fernanda Palhares, Maria Goretti Valente, Maria Luísa Branco, Maria Rosário Queirós, Marinela dos Anjos Silva Santos Guimarães, Miguel Portugal, Otília Paula Castro, Pedro Jesus.

Foto de capa: Maria Miguel Café

Paginação: Cristina Palmeirão

Edição: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa – Serviço de Apoio à Melhoria da Educação (SAME)

Coleção: FEP-E-books

ISBN: 978-989-53707

Data: abril de 2024

Índice

<i>Memórias de abril – sob o signo da liberdade</i>	5
José Matias Alves e Cristina Palmeirão	
<i>A governança das escolas e a legitimação da democracia</i>	12
Adília Cruz	
<i>A brisa de maio chegou em abril.... mas era de vento forte que a Escola precisava</i>	16
Ana Paula Silva	
<i>Quatro histórias de um professor de Filosofia quando jovem</i>	24
Carlos Café	
<i>Como ela, somos livres, somos livres, de voar</i>	29
Fátima Almeida	
<i>O antes e o depois do 25 de abril, o que mudou?</i>	31
Fernando Gonzalez	
<i>Memórias do passado escolar e desafios atuais da educação</i>	33
Fernando Paulo Sousa	
<i>Lembranças de uma escola fria e despida</i>	40
Generosa Pinheiro	
<i>Memórias de Abril</i>	44
Isolina Jorge	
<i>A Escola depois do 25 de abril – continuidade, ruturas e metamorfoses – memórias mais impressionantes a partir de “farrapos” de percepções –</i>	49
João Gonçalves	
<i>Sonhos de Abril na bruma dos tempos</i>	56
José Afonso Baptista	
<i>Errar é humano</i>	62
José Afonso Baptista	
<i>Principais eixos da mudança nas práticas pedagógicas</i>	65
José Afonso Baptista	
<i>As discontinuidades do tempo curto e as continuidades do tempo longo - Apologia do diálogo entre tempos e modos</i>	75
José Alexandre de Sá Pacheco	
<i>Entre o sonhador e o fazedor</i>	80
José António Fundo	
<i>De uma conversa intemporal, um encontro de três gerações... a uma reflexão sobre as memórias consentidas da escola</i>	88
Lídia Serra	
<i>(Re)viver a escola</i>	97
Lizete Pinheiro	
<i>A escola depois do 25 de abril – continuidade, ruturas e metamorfoses</i>	101
Margarida Araújo	
<i>Impressões pessoais sobre o antes e o depois do 25 de Abril</i>	113
Maria do Carmo Cruz	
<i>Liberdade de Ensinar, Liberdade de Aprender: Um Enfoque Pessoal sobre a escola pós 25 de abril</i>	124
Maria Fernanda Palhares	
<i>O papel da família na escola: o que mudou?</i>	129

Maria Goretti Valente

<i>Dos tempos e dos modos</i>	133
Maria Luísa Branco	
<i>Memórias de 25 Abril</i>	137
Maria Rosário Queirós	
<i>As minhas memórias enquanto aluna e professora</i>	144
Marinela dos Anjos Silva Santos Guimarães	
<i>Do pathos ao logos - a relação professor-aluno antes e depois do 25 de abril</i>	148
Miguel Portugal	
<i>25 de abril... que a chama da liberdade nunca se apague</i>	153
Otília Paula Castro	
<i>A mãe que embala o berço</i>	156
Pedro Jesus	

MEMÓRIAS DE ABRIL – SOB O SIGNO DA LIBERDADE

José Matias Alves¹ e Cristina Palmeirão²

Iniciamos este texto introdutório convocando o pensamento de António Nóvoa quando enuncia o que poderíamos referenciar como o lema da Escola (pública): “a liberdade como princípio e a liberdade como fim” (Nóvoa, 2014). E glosa este mote em seis liberdades essenciais à ação educativa das escolas: A liberdade que é igualdade, a liberdade que é diversidade, a liberdade que é aprendizagem, a liberdade que é participação, a liberdade que é autonomia, a liberdade que é criação. E conclui afirmando

A liberdade tem uma característica única e singular: só existe em mim se existir também nos outros. Não posso ser livre se os outros viverem sem liberdade. A escola pública é o lugar da liberdade, de todos e não apenas de alguns. A liberdade como princípio. A liberdade como fim (Nóvoa, 2014)

Como se compreende, esta é a palavra que mais se conjuga pluralmente nesta coletânea de textos. Como os nossos autores sublinharam, é indubitável que o 25 de Abril nos libertou da asfixia e do medo, da ameaça de uma guerra sem sentido, de uma censura que nos impedia de *voar*, de uma polícia que pretendia controlar o pensamento. Os 3 D do Movimento das Forças Armadas (MFA) – Democratizar, Descolonizar e Desenvolver cumpriram-se em ritmos desiguais. A descolonização era um imperativo que imediatamente se começou a cumprir, com as turbulências conhecidas; a democratização, traduzida na participação cívica e nos atos eleitorais livres, também cedo se concretizou (embora saibamos que a democracia é um exercício e uma exigência

¹ Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia. Universidade Católica Portuguesa. Porto. Portugal. ORCID [0000-0002-9490-9957](https://orcid.org/0000-0002-9490-9957), jalves@ucp.pt

² Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa. Porto. Portugal. ORCID [0000-0002-1949-8641](https://orcid.org/0000-0002-1949-8641), cpalmeirao@ucp.pt

permanente); e o desenvolvimento (económico, social...) é um horizonte que se foi progressivamente cumprindo, mas não é propriamente uma meta, havendo, no entanto, diversos indicadores que atestam um progresso notável em diversas áreas, nomeadamente na saúde e na educação.

Apesar da *alegria* destes 50 anos, há luzes que temos de continuar a acender. E basta convocar as seis liberdades já enunciadas para vermos *the dark side of the moon*.

A liberdade que é igualdade.

Não obstante os progressos havidos, este é um campo que continua a merecer a atenção. Há, para muitos portugueses, uma privação de igualdade. Considerando apenas a área educativa, não existe uma igualdade de acesso à educação, não existe uma igualdade de frequência escolar, não existe uma igualdade de condições de sucesso escolar e muito menos igualdade no usufruto dos bens educacionais. Há até alguns indicadores que são sinais de possível alerta e que têm a ver com a subida da taxa do abandono escolar precoce, com o incremento de retenções em alguns anos de escolaridade. Temos de ter consciência que há ainda muito caminho a fazer neste imperativo básico de reduzir as desigualdades (educacionais, culturais, económicas, sociais) e que este caminho só se consegue com mais proximidade, mais escuta, mais territorialização das políticas.

A liberdade que é diversidade

Mais igualdade só se consegue com a atenção à diversidade. No campo escolar, vivemos ainda no mito de que “é possível ensinar a todos como se todos fossem um só”. Esta é a ilusão da massificação escolar, do ensino de massas, igual para todos. Mas sendo todos diferentes, vivendo em contextos diferentes, não precisam de uma ementa única. Precisa de uma resposta personalizada e específica. A bandeira da diferenciação pedagógica é claramente insuficiente pois o professor, trabalhando só na solidão das quatro paredes da sala de aula, não consegue chegar a cada um. Dirige-se a um aluno

médio que não existe e dá uma lição que descontenta quase todos. Como temos vindo a defender, só uma outra gramática escolar, um outro modo de pensar e organizar as aprendizagens permitirá assegurar uma diversidade ao serviço da equidade e da justiça (Alves, 2021).

A liberdade que é aprendizagem

Este é outro nome da liberdade. Porque sem o “aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a ser, o aprender a conviver” (UNESCO, 1996), e até o “aprender sentir”, como recomenda Fernando Paulo no seu texto, sem este conjunto articulado de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, sem este conjunto de competências não há liberdade. E por isso é que a *educação é um tesouro* imprescindível a uma vida digna e decente. Isto significa que os alunos andam na escola, durante 12 anos, para aprenderem a ser livres, a ser responsáveis, a ser co-autores do seu destino. Não andam na escola para serem “passados”, para receberem uma credencial que nada signifique de substantivo. Uma prática de escolarização digna desse nome, tem de significar, necessariamente, a realização das aprendizagens supra-referidas. A não ser assim é cultivar uma ilusão suicida.

A liberdade que é participação

A liberdade exerce-se na polis, no espaço público. O exercício da cidadania significa ter direito à voz, à dissonância, à crítica, à divergência no respeito pelos outros. Por isso, fazemos parte de um todo, de um coletivo social que não pode significar uma mera soma das partes. Fazer parte do todo social, construí-lo nas dinâmicas de encontro e desencontro, criar os laços que nos unam na diversidade de pontos de vista e posições significa a *respiração* da liberdade. Porque participar é exigir, é deliberar, é escrutinar, é escolher, é preservar o seu poder de cidadania.

A liberdade que é autonomia

A primeira das liberdades, poderíamos dizê-lo, é interior, é a liberdade de pensar, de agir, de fazer, de interagir. É a liberdade de consciência e de existir na sua singularidade, no seu direito de se dotar nas normas próprias de conduta, dentro, naturalmente, do quadro legal vigente e que também somos chamados a construir. Construir progressivamente esta capacidade de ver, de ler, de deliberar, de arriscar, é assumir o seu estatuto de ser vivente, existencial e criador. A liberdade não existe sem seres autônomos, o mais possível libertos das tentações da subserviência e das múltiplas fidelidades caninas.

A liberdade que é criação

Como enuncia António Botto

O mais importante na vida
É ser-se criador - criar beleza.
Para isso,
É necessário pressenti-la
Aonde os nossos olhos não a virem.

Eu creio que sonhar o impossível
É como que ouvir a voz de alguma coisa.

Criar horizontes respiráveis. Criar oportunidades de vida decente e inclusiva. Criar cenários de aprendizagem, de gratificação pessoal e social, criar laços que nos unam e libertem, criar avenidas de humanidade e de compaixão, criar sentido para a vida que se vive nas escolas. Nós, professores, temos de ser, acima de tudo, criadores de sentido e de beleza. Porque só assim somos uma autoridade reconhecida e respeitada.

Como se vê, as liberdades que o 25 de abril nos trouxe estão ainda, largamente, em processo de afirmação e desenvolvimento. Precisamos de alimentar o sonho e a esperança e não desistir de construir as possibilidades que sempre derivam do querer, do saber e do poder, faces de um ato deliberado de persistência, compromisso e criação.

Como assinala José António Fundo,

a escola que vivemos hoje é o resultado híbrido de um conjunto de utopias, desejos, desprezos, boas intenções, projetos inacabados, vontades muito fortes, constrangimentos autoinfligidos e um amontoado de coisas que o Ministério da Educação exige.

E num outro registo, Fernando Paulo assinala

Temos de fazer da escola um compromisso educativo social, cultural, desportivo, que possibilite o desenvolvimento de cada pessoa em comum, para ter uma vida digna, de felicidade e em paz; os professores fazerem da ação pedagógica um desafio permanente, de procura dinâmica, de conhecimento e de valores. Precisamos de lideranças inspiradoras nas escolas!

A máxima continua a ser colocar a educação ao longo da vida no coração da sociedade, na esperança reiterada e ininterrupta do bem comum (Palmeirão, 2023).

A escola de hoje é infinitamente melhor do que a escola de ontem. É mais aberta, mais inteligente, mais sensível à diferença. Mas não chega. Como refere Nóvoa (2005):

Pedagogicamente, ela encontra-se enclausurada nas fronteiras da modernidade. A diferenciação pedagógica, o interesse e a motivação, os métodos activos ou os modelos de aprendizagem centrados no aluno foram

inventados para educar melhor as crianças, todas as crianças, e não para servir de pretexto (e de desculpa) à nossa incapacidade para as instruímos.

Socialmente, ela continua prisioneira de falsas concepções democratizantes que, na verdade, reproduzem a “lógica dos herdeiros” e privam os mais fracos de adquirirem o indispensável “capital escolar”. A abertura da escola, por si só, não produz nenhum fenómeno de democratização.

Politicamente, ela está fechada em perspectivas centralistas que, no caso português, juntam a visão modernizadora da “engenharia do planeamento” à visão tradicional do “humanismo cristão”, assegurando a continuidade ministerial desde Veiga Simão (1970), se não mesmo desde Leite Pinto (1955).

Infelizmente, como escreveu um dia Reinhart Koselleck, não é por avançarmos os relógios que o futuro chega mais cedo. E a contemporaneidade? Ainda demora muito tempo? (p.15).

Com a gratidão aos nossos autores, desejamos a todos uma leitura inspiradora e transformadora.

Referências

Alves, J. M. (2021). Uma gramática generativa e transformacional para gerar outra escola. in *Mudança em movimento -Escolas em tempos de Incerteza*. Católica Editora, pp. 25-48.

Botto, A. (1920). "O mais importante" in *Canções*, Guimarães.

Nóvoa, A. (2005) *Evidentemente*. Edições ASA

Nóvoa, (2014), Escola Pública: A liberdade como princípio, a liberdade como fim, Editorial da Revista *Educação e Matemática*, 126 (<https://em.apm.pt/index.php/em/article/view/2171/3109>).

Palmeirão, C. (2023). Juntos construímos um futuro melhor. *A Página da Educação*. Série II, n.º 221.

UNESCO (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Autor.

A GOVERNANÇA DAS ESCOLAS E A LEGITIMAÇÃO DA DEMOCRACIA

Adília Cruz¹

A governança das escolas, antes do 25 de abril de 1974, como vivência, é muito pouco perceptível para mim, pois, na época, terminava o ensino primário. Há, no entanto, lembranças remotas que me fazem lembrar atos que marcam o autoritarismo, a obediência, os valores nacionais, a rigidez curricular e a desigualdade social que se vivia nas escolas e que eram reflexo da sua governança e mesmo da sociedade centralizada e autocrata do regime ditatorial do Estado Novo que controlava todos os aspetos da vida social, incluindo a educação.

Antes da Revolução de Abril, o Ministério da educação tinha o poder absoluto sobre todas as escolas do país, desde o ensino primário ao ensino superior. O currículo era definido pelo Ministério e não podia ser alterado pelas escolas. Os professores eram nomeados também pelo Ministério. A disciplina era rígida e baseada na submissão e no respeito à autoridade. Os alunos não tinham voz na gestão da escola. A contestação era reprimida e podia levar a punições severas. A liberdade de expressão era limitada e os professores eram vigiados pelas autoridades. O acesso à educação era desigual e elitista e dependente da classe social e da localização geográfica. O ensino religioso era obrigatório em todas as escolas e os símbolos nacionais, como a bandeira e o hino, eram venerados com fervor. A figura do professor era intocável e os alunos obedeciam-lhe sem questionar. O castigo físico era comum e não era considerado uma forma de abuso.

Dependia do nível de ensino a entidade que governava as escolas antes do 25 de abril de 1974. No ensino primário, era o regente escolar que geria a escola e lecionava todas as disciplinas sendo supervisionado pelo inspetor escolar que garantia o cumprimento das normas do Ministério da Educação. No ensino secundário, era o diretor nomeado pelo Ministério da Educação, havendo o conselho diretivo composto

¹ Professora de Geografia no Agrupamento de Escolas de Arouca

por professores, pais e alunos (com participação limitada, quase nula) que auxiliava o diretor na gestão da escola.

Neste período de ditadura, é importante salientar que, em todos os níveis de ensino, o poder central exercia um controlo rigoroso sobre as escolas.

O fim de um regime ditatorial, que esteve vigente em Portugal durante 50 anos, e que promoveu uma educação elitista, fez nascer, após o 25 de abril de 1974, a esperança de uma educação promotora do ideal de uma escola democrática, em que prevalecesse a igualdade de oportunidades de acesso, a frequência e sucesso e uma educação efetiva para todos. Após a revolução de abril, professores e alunos adotaram uma postura de ação, assumindo a direção das escolas, afastando os diretores nomeados pelo Governo e avocando práticas autogestionárias que levaram à formação de comissões diretivas ou de gestão eleitas pelas assembleias de escola. E, a partir daí, vários diplomas legais se sucederam e vários modelos de gestão foram experimentados nas escolas, mas sempre no sentido da mudança verificando-se que a gestão escolar acompanhou a profunda democratização da sociedade portuguesa, sendo a educação um dos setores que mais beneficiou com estas mudanças. As escolas foram descentralizadas e ganharam autonomia para gerir os seus recursos e, de certa forma, orientar o seu currículo. A participação dos alunos e dos pais na gestão da escola foi incentivada e a liberdade de expressão foi garantida.

Atualmente, e tendo por base os diplomas legais em vigor, Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, e Decreto-lei nº 137/2012, de 2 de julho, podemos afirmar que a governança das escolas em Portugal é democrática e participativa. As organizações escolares têm autonomia para definir o seu projeto educativo e para gerir os seus recursos, os alunos e os pais são parceiros na gestão da escola, tendo conselheiros no Conselho Geral a representá-los, e a qualidade do ensino melhorou significativamente nas últimas décadas.

A Escola, no regime normativo da direção e gestão em vigor, é da comunidade alargada, pois existe representatividade de todos no Conselho Geral. No entanto, o Estado e a Administração têm de ser o garante último da democracia, da justiça, da

transparência e da equidade e tem, portanto, de intervir sempre que esses valores estejam em causa, o que nem sempre acontece.

O Conselho Geral, sendo, perante a lei, o órgão de direção estratégica, pode, muitas vezes, e em caso de conflito, dificultar ou mesmo bloquear as decisões da direção, mesmo que isso não seja o melhor para a organização. Este órgão, como representante da comunidade local, deveria responder perante esta, no entanto, o que acontece é que essa prestação de contas não passa do plano das orientações para a ação muito devido aos baixos níveis de desempenho e manifestação por parte da maioria dos seus membros, de falta de competências para o desempenho das suas funções.

Em algumas escolas, o que se tem verificado é que as ações dos Conselhos Gerais não estão alinhadas com as orientações que são emanadas pelos documentos legais e o que se tem constatado é um certo abuso de poder deste órgão que se prende, muitas vezes, com falta de transparência, desinformação, jogos de interesses e falta de comunicação.

Se nos debruçarmos, por exemplo, na recondução do diretor de um agrupamento de escolas em Portugal, embora prevista nos documentos legais da especialidade, esta pode ser e é, muitas vezes, vista como uma ação pouco democrática por algumas razões:

- Falta de participação da comunidade educativa, nomeadamente quando não há transparência na ação do Conselho Geral;
- Impedimento e ausência de alternativas e novos projetos para a escola;
- Possibilidade de favorecimento ou troca de favores;
- Falta de renovação, mudança e melhoria da organização.

Trata-se de uma matéria com que várias vezes me deparei no decorrer da minha carreira profissional, e que sempre tentei aceitar, mesmo que, por vezes, a questionasse, com base na premissa de que um processo eleitoral seria sempre mais democrático e

promotor da melhoria da organização, pois foi sempre este o argumento que o Conselho alegou para a não recondução dos meus mandatos.

Há Conselhos Gerais que se mostram intransigentes e criadores das suas próprias regras, distanciando-se completamente do plano das orientações para a ação, correndo o risco de abusos de poder e de falta de responsabilização. A administração educativa deve reforçar o seu controlo, pois há falta de verificação da legalidade, democraticidade e transparência destes órgãos, o que pode levar à deslegitimação da democracia nas escolas. É preciso um maior controlo, por parte da tutela, dos princípios basilares da democracia: verdade, respeito, transparência e participação. Há ainda necessidade de uma maior clareza nas atribuições e competências dos Conselhos Gerais, bem como uma melhor formação dos seus membros.

Num ano em que se comemoram os 50 anos da Revolução de Abril, deixamos aqui esta reflexão dada a pertinência que consideramos ter no momento.

A BRISA DE MAIO CHEGOU EM ABRIL ... MAS ERA DE VENTO FORTE QUE A ESCOLA PRECISAVA

Ana Paula Silva¹

Quando a memória me transporta para o dia 25 de abril de 74, vejo-me na minha Escola. Olho para mim e vejo uma garota sempre bem-disposta, de bata cinza clara e meias até ao joelho com uma cerejinhas vermelhas penduradas. Recém-entrada nos meus questionadores 14 anos, lia muito e tinha opinião sobre tudo.

Lembro o meu avô, autodidata, com livros que me fascinavam (alguns escondidos perto do rádio proibido, pois conseguia apanhar a resistência que nos fazia chegar a sua voz pelas ondas de rádio da BBC). Contava a minha mãe que, quando ele ligava o rádio no quarto, a minha avó cantava na sala, não acontecesse que “o vizinho” (que todos diziam da PIDE) estivesse à escuta. A mesma ameaça fazia com que os jovens da minha rua que se reuniam nos degraus do passeio, em frente da minha casa, soubessem que era preciso “medir as palavras as paredes têm ouvidos”. Quando a discussão aquecia e reclamávamos da vida como qualquer jovem que se preze ... logo surgia, à porta ou à janela, uma mãe ou uma avó com o dedo esticado sobre a boca lembrado que “pela boca se perde o peixe “.... E nós mudávamos de conversa, “não vá o diabo tecê-las “.

Hoje pergunto aos meus alunos sobre os adágios populares ...não sabem ...não conhecem

Nós aprendemos porque na minha juventude funcionavam com um código de alerta.

Num desses dias de degraus de rua, resolvi falar de maio (de 1968) e reclamar do meu país “o direito à Palavra dos jovens lá proclamada “que tardava em chegar. Tinha ouvido do meu avô e ansiava viver toda aquela turbulência da mudança “Shu”!!! Que

¹ Professora de Filosofia, Agrupamento de Escolas de Fontes Pereira de Melo

ideia!... Isso eram modernices francesas... ! A escola é para estudar! Os meus colegas estavam confortáveis no “não penses”.

Embora a minha escola estivesse a anos-luz dessa escola que, no meu imaginário, era a Escola de Maio de 68 ... eu acordava todos os dias feliz por ir para lá ...

Gostava do cheiro da velha biblioteca (as de agora são inodoras ... talvez para evitar alergias aos livros...), do frio dos laboratórios com bancas de ardósia e aquele aspeto formal de conhecimento onde parecia que, só por lá estar já, eramos cientistas. Adorava as aulas de latim onde a minha professora contava mitos que faziam a minha imaginação voar. Professora que recitava poemas e explicava poetas portugueses, como Cesário Verde, que a professora de Literatura decidira ignorar e ensinar (não eram próprios para meninas, dizia). Gostava das aulas de História, onde a professora nos fazia compreender o passado como participantes e não como leitores Ah... e os *croissants* quentinhos, no bar da escola, no *intervalo grande*.

Mas não gostava nada de pertencer a uma turma de alunas selecionadas (pelo mérito ... no conceito de quem fazia a distribuição). Não gostava de estar sentada à frente porque era Ana (eu gostava de estar à frente, mas a razão parecia-me idiota!). Não gostava do ridículo fato azul de ginástica (costumava dizer que só mentes retorcidas podiam ter pensado que era cómodo fazer ginástica de *coullotes* e saia...). Não gostava de ouvir da minha professora de Matemática (e reitora) que “as alunas não têm opinião!”. Não gostava da professora de geografia, sempre de *cara fechada*, que criava ambientes de pânico, fazendo chamadas orais (somando os nossos números até que parava e, fazendo a prova dos nove, chamava-nos ao quadro negro e “espremia-nos” até estar satisfeita. Nunca percebi se satisfação para ela era se acertávamos ou falhávamos Porque a expressão não se alterava quando registava na sua caderneta a sua avaliação. Uma coisa sabíamos: se corria bem era ignorado na nossa nota final - porque os testes eram a prova do algodão - se corria mal ... “a nota é esta porque nem na oral se safa !!”.

Não gostava de ver que, numa escola pública, algumas das minhas colegas eram desconsideradas (na apresentação de algumas disciplinas a indicação era: “diga o seu nome e a profissão do pai). Num certo dia faltou dinheiro na sala e, no fim da aula, a

professora virou-se para uma colega, que só estava na turma A porque, embora “remediada”, era boa aluna, dizendo para a acompanhar à reitoria Eu não gostei! e detestei que ignorassem o meu “não gostar”.

Não gostei que o maio que eu queria tanto ter na escola nunca mais chegasse.

Até que um dia chegou! Em abril! Num dia que amanheceu como um dia qualquer, mas logo, depois do intervalo grande, ficou diferente. As funcionárias do corredor começaram a bater regularmente à porta para pedir que algumas colegas saíssem por indicação dos pais que as esperavam. Uma a uma e a sala ia ficando mais magra. Lembro-me que, com o receio que sempre nos induziu, perguntei à professora de Matemática (reitora): o que se passava, pois, estava com medo ... “Medo de quê? respondeu ela.” Parece que são uns jovens militares sem juízo que andam por aí nas ruas no disparate ...”. Mais tarde, enquanto reitora, mandou toda a gente embora e fechou a Escola “.

Saí, subi a rua da Boavista e chegada à praça da República vejo muitos soldados, mas não me assustei porque, no largo em frente do Quartel General, as pessoas apinhavam-se cantando e dando vivas ao MFA!!! Foi lindo ver pessoas a abraçar soldados armados e a preocupação destes em não perigar ninguém com a espingarda ... Uma das imagens que guardo.

Como guardo a lembrança da agitada noite em que não consegui dormir. Só imaginava tertúlias na escola a discutir livros e política. Reuniões de estudantes exigindo tudo e fazendo cedências pelo prazer da negociação. Imaginando que a escola ia descobrir o valor da opinião e da procura da verdade compreendida e não decorada. Uma escola onde a criatividade não fosse proscrita e a diferença critério de segregação. Uma Escola onde rapazes e raparigas enriquecessem as discussões com a sua alteridade (um dia, depois de uma leitura subversiva de um livro francês sobre o maio de 68, ousei perguntar à minha professora /reitora porque não podíamos ser um liceu misto e a resposta foi: “porque isto é um liceu e não uma maternidade “. E eu católica, subversiva e inquieta com o mundo ... fiquei chocada!

Na minha ingenuidade quando voltei à escola pensava encontrar uma “Escola Nova e arejada”...Por fim, maio de 68 tinha agora uma chance de germinar em abril! Mas o que vi foi muitas pessoas ressabiadas. Muitos professores inquietos e alunos excitados mas pouco esclarecidos, que da brisa de maio, parecia só terem colhido as RGA para apontar dedos.

Eu pensava: precisam de tempo para encontrar o equilíbrio. Tanto tempo sem ter o direito à palavra, precisam, agora, de a usar à exaustão ... porque podem!

Não esqueço a minha pequena professora de latim também nesse dia! Um pouco mais de 1,50 de altura (gaba-se de comprar os sapatos na “Branca de Neve “, uma sapataria para crianças icónica na Rua de Santa Catarina) mas uma força da natureza na forma como mobilizava a turma para a aprendizagem, o sentido crítico, a excitação para fazer parte da mudança. Disse-nos: “usem a vossa liberdade de expressão, a mais sagrada das liberdades, para defender ideias e não para combater pessoas “. E foi uma aprendizagem para a vida. Ela foi, a minha professora eterna!

E foi muito importante para toda a turma perceber que a liberdade nos responsabiliza. Que a vida se faz de escolhas ... creio que foi aí que percebi que a Filosofia era o meu caminho. E a Escola seria sempre uma das minhas casas.

Fiz o ano propedêutico, um ano de telescola muito frustrante, que aceitei porque a Universidade precisava de se preparar para a Escola para Todos Entrei e percebi que a preparação tinha sido uma espécie de mudança que garantia que tudo ficava (quase) na mesma. O meu curso, pela sua natureza, deveria ter sido muito mais interpelante, mais interventivo. Continuou escolástico e livresco Na tradição ...

Mas, na minha escolha, terminei o curso e voltei à Escola Secundária como professora. E foi como se de lá nunca tivesse saído. A mesma realidade, a mesma perspectiva do inalterado, só eu tinha mudado de lado (não de opinião...). E foi aí que tomei a segunda grande decisão profissional: Vou ser a professora que eu gostava de ter tido: um compósito da minha professora primária, com a professora de Latim e de História e mais uma ou outra que me marcaram. A decisão subsidiária a esta, era:

sintetizar as características de todas as que não queria ser E fugir de ser essa professora

E já lá vão 40 anos. A tentar. Uns dias com muito sucesso e alegria, outros com desilusão e tristeza. Mas sou afortunada. Tenho tido muitos mais dos primeiros. E poucos, dos segundos, foram da responsabilidade dos alunos. Aconteceram (e acontecem) quando enfrento contradições sistémicas que regulam a profissão e o ensino. Quando as orientações para o ser professor mudam conforme a cor do ministro residente. E tenho de encontrar o equilíbrio entre o desafio e a norma (alienadora).

Nestes 40 anos, percebi que a brisa de maio em abril entrou e foi um ventinho que arejou, que limpou o ar aprendiz e ensinante que respirávamos na Escola. Mas era de um vento forte que precisávamos. Um vento que levantasse as telhas mentais da Escola “do sempre se fez assim”. De uma forma clara mostrasse que ela só será, efetivamente, uma Casa do Conhecimento quando todos (professores e alunos) se sentirem numa enorme comunidade de aprendizagem.

A brisa democrática, aproximou, incluiu, alargou horizontes, integrou visões e opiniões, mas em “termos de essência mudou sobretudo aparências”.

As mudanças foram sobretudo semânticas (e paradoxalmente pouco substantivas ...). Até as “boas ideias” foram capturadas pela reinvenção semântica. A reinvenção necessária era, institucionalmente e profissionalmente, idiossincrática (no sentido de agir com identidade, sem submissão ao padrão). Pedagógica, didática, metodológica, continuamente auto reformulável como exige uma sociedade sempre em mudança.

No entanto ela o que ela reinventou foram conceitos: pegou nos mais “arejados”, usou-os legislativamente de forma moderna e atual, mas efetivou-os com o bolor burocrático, de forma a assegurar que tudo continuava (a) igual.

Como é exemplo o conceito de *autonomia escolar*, talvez a palavra mais citada nos normativos da educação que, nestes, normalmente significa vinculação à norma e

não liberdade com responsabilização (*accountability*). E este é o verdadeiro significado do conceito de autonomia.

Mas sobretudo como reinventaram (e reinventam) múltiplas maneiras de “matar boas ideias” que emergem nas tentativas de mudança. Por exemplo, a criação das escolas TEIP; o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (Autonomia e Flexibilidade Curricular /Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (Educação Inclusiva) a atribuição de Kits digitais a professores e alunos, são “boas ideias” com potencialidade para ser um vento que melhora, em intensidade, outros ventos de mudança” com potencial para mudar paradigmas” . Logo, ou pouco depois, “engolidas” pela obrigação de preenchimento controlador de múltiplas plataformas pelos diretores das Escolas (cada vez mais burocratas instrucionais do que líderes de um projeto de intervenção), burocracias redundantes, grelhas e outros e constrangimentos de controle, porque a autonomia é um rio só pode correr nos canais institucionais.

Nestes 50 anos, os ventos de mudança foram sujeitos a pressões e depressões atmosféricas/ ideológicas na educação. Houve ventos que entraram na Escola e limpavam algumas práticas. Poucas. das que persistem, ainda fazem sentido. Algumas coisas foram abandonadas porque (mesmo tentando) não foram encontradas razões que sustentassem a sua continuidade. Outras continuam escondidas, debaixo do tapete do politicamente correto, embora persistem na visão de ensino de muitos professores. A maior parte vai e volta porque, em Portugal, as mudanças fazem ricochete quando muda o vento político e coisas sérias, como a relevância ou a inconsistência pedagógica de exames segregadores, não são discutidos assertivamente, são armas de arremesso político.

Revisitando esta viagem de 50 anos, em que me vejo sempre aluna (um professor é alguém que nunca desistiu de ser aluno), penso : a escola no meu tempo de estudante aprisionava os alunos num currículo regressivo (preparava, os poucos com posses, para frequentar a faculdade porque os outros ficavam pelo caminho/ou não entravam sequer no secundário) livresco, extensivo e intensivo à insanidade, acrítico para uma aprendizagem ruminante, seletivo (não se notava muito porque a seleção era feita a montante) . E agora?

A Escola, no tempo em que sou professora, tem feito progressos nesta lógica sequencial de exclusão social. Mas, ainda é gerada numa lógica onde a pedagogia se esgota no domínio do conhecimento que um professor tem da sua disciplina e na sua “*transmissão*” (em parte porque os executantes não conseguiram superar esse legado aluno/professor). A preponderância é ainda regressiva (quando a maior parte dos alunos já não vai para a Universidade ...) livresca, acrítica e ruminante (daí o medo de substituir o alimento que prepara para uma faculdade, pois o exame facilita a vida a todos ...menos aos alunos). É ainda mais seletivo (agora a seleção é mais marcante pois a Escola abriu-se a todos os alunos, com todo o tipo de dificuldades) mas sobretudo é ainda alienada da preparação dos jovens para a sociedade global, para o mundo, para a VIDA!

Então esta aluna-professora pergunta-se: A Escola que abril escancarou valeu a pena?

A resposta daquela aluna que suspirou por maio e viveu abril é perentória: CLARO! Sem Dúvida!

Vejo essa brisa de liberdade no olhar dos meus alunos, no olhar de muitos colegas, na ação democrática do diretor e dos colegas da direção, na relação empática com todos os meus interlocutores não docentes, na forma como a escola se abriu aos encarregados de educação e aos parceiros sociais. E porque o comprovo todos os dias na grata hipótese (devido aos vários projetos que desenvolvo) de ver essa brisa nos corredores, nas salas de professores e alunos em muitas escolas.

Mesmo na revolta do olhar de muitos, porque a vida não é fácil para quase todos, a Escola ainda é um local de encontro, de procura e de conhecimento. De esperança. De projetos. De muitas dúvidas e poucas certezas. Mas consolidada numa evidência inabalável: é pela democracia, pela ética do respeito pela alteridade e pelo poder do conhecimento exigente e autocrítico que honramos a Escola de abril

Pela companhia da brisa de abril que arejou a escolas, o meu passado profissional e pelo vento (às vezes desorientado) que tem limpo os meus caminhos de aprendizagem ... esta professora- aluna, quase ex-professora (mas sempre aluna) permite-se a uma pequena reflexão futurista:

Nestes tempos difíceis, em que por todo o mundo, vemos retrocessos éticos assustadores e o egocentrismo ideológico promove um ensino pautado num aluno acrítico, que apenas aprende a História recriada pela ideologia dominante, uma visão do mundo estreita e orientada pelas redes sociais e por uma visão da humanidade recriada por algoritmos digitais, acredito que os professores triunfarão na sua mais nobre missão: ensinar para o cidadão integral.

Científica / técnica e humanisticamente competente, mas sobretudo eticamente exigente. Pois o conhecimento sem ética é uma falácia do saber e a morte do próprio conceito de ESCOLA.

Espero, pois, que a brisa, que se fez vento e, se o quisermos mais forte, aceitamos que foi renovando o ar, talvez irregularmente, mas de forma persistente, não se transforme (um destes dias) numa tempestade perfeita capaz tirar da tumba uma *escola-múmia*, onde a meritocracia significa alinhamento com paradoxo do que deve ser a sua missão. Que se ressuscite a Escola que corta asas e faz implantes para voos controlados.

Que não se cumpra qualquer projeto que desenterre uma Escola onde não se aprende a pensar e aos professores se exija que ensinem pensamentos ... alinhados. Como nunca, hoje a Escola tem de ser uma incubadora ética! E os professores mestres co-construtores sociais.

“A escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmos.”

Paulo Freire

QUATRO HISTÓRIAS DE UM PROFESSOR DE FILOSOFIA QUANDO JOVEM

Carlos Café¹

Preâmbulo

Todos os professores têm histórias para contar. Eu escolhi cinco, que vos apresento aqui na forma de micro contos. Terminam invariavelmente com uma “moral da história”: o ensinamento que retirei de cada uma delas para a minha prática como professor.

Micro conto 1

“Leia!”

Era assim que começavam invariavelmente as aulas de Português no então 7º unificado.

Voz poderosamente projetada já dentro da sala, mas ainda antes de se sentar, robusto, sempre de fato, as suas aulas tinham apenas dois elementos inesperados: o número da página do manual cujo texto selecionara para ser lido e analisado e o nome do aluno que escolhera para o analisar.

A identificação do aluno provocava duas reações diametralmente opostas: para o “eleito”, era como ir para o cadafalso, para todos os outros era um alívio enorme, embora sem manifestações ruidosas de felicidade, por razões óbvias.

Todos? Bom, nem todos, vendo bem. Os melhores alunos (entre os quais normalmente me incluía) não podiam beneficiar dessa “libertação” intensa e silenciosa que perpassava pelos rostos dos cerca de 30 alunos da turma. Estava-nos reservado um

¹ Professor na Escola Secundária Manuel Teixeira Gomes, Portimão

papel que detestávamos: um pronto-socorro sempre ali à mão, sem o podermos evitar, para corrigirmos os erros do nosso colega “sacrificado”. Para gáudio do professor, cujo sorriso rasgado revelava a sua convicção de que o fracasso, por si antecipado, de um aluno do grupo dos “burros” (aliado ao prazer de ouvir as respostas certas dos “espertos”), era assim a modos que a confirmação insofismável de que a ordem do mundo se mantinha e as suas intuições se confirmavam.

Moral da história para o futuro professor: nunca forçar um aluno a falar se isso o fizer sentir desconfortável.

Micro conto 2

Ano propedêutico. Nunca assisti às aulas pela televisão, estudava pelos livros adotados. Se tivesse dúvidas, teria de me deslocar de Tondela a Viseu para uma espécie de estudo acompanhado que funcionava, creio, apenas nas capitais de distrito ou pouco mais. Nunca fui, claro. Como estudante, foi um ano *horribilis*, de uma solidão atroz, que se repetiria quando fiz a profissionalização pela Universidade Aberta, na Escola Secundária Tomás Cabreira, em Faro: em ambos os casos era o único nessas circunstâncias.

Mas eu tinha dúvidas, especialmente uma delas sobre um filósofo que revisito com regularidade e sobre o qual escreveria o meu primeiro livro (reservei um micro conto mais adiante sobre isso). O filósofo a que me refiro é Immanuel Kant e a dúvida tinha a ver com o modo como Kant chega à ideia de “lei moral” como um imperativo categórico universalmente válido.

Como o meu ex-professor de Filosofia tinha regressado ao Porto, fui ter com a única professora de Filosofia que conhecera, na escola, através dele. Foi muito atenciosa e disse-me que no outro dia me traria alguns livros que decerto me ajudariam na minha dúvida. E trouxe: a “Crítica da Razão Pura” e a “Crítica da Razão Prática”, ambas na tradução francesa, sem sugestões de capítulos ou pistas para me orientar.

Claro que não encontrei a resposta para a minha dúvida. Não tanto pelo facto de se tratar de textos em francês (língua que dominava razoavelmente bem), mas porque não fazia a mínima ideia onde e o que procurar.

Moral da história para o futuro professor: nunca indicar ou emprestar livros aos alunos sem dar orientações claras e intuitivas para as suas leituras.

Micro conto 3

É Primavera em Tondela. As aulas de Português naquele longínquo 9.º ano, a seguir ao almoço, tinham tudo para ser um martírio para muitos de nós e, naturalmente, para a professora. Mas a Dona Josefina inventou uma solução mágica: lia-nos em voz alta os textos literários que seria suposto lermos individualmente e em silêncio. Fosse pela sua voz meiga e excecionalmente bem colocada, pela dicção irrepreensível ou pelo encanto dos próprios livros, a verdade é que as aulas decorriam num silêncio atento, conosco deslumbrados a ouvi-la. Nunca mais reli *“O Meu Pé de Laranja Lima”*, de José Mauro de Vasconcelos, para que nada se intrometa nestas doces recordações com aroma de flores primaveris. Tenho quase a certeza de que, para alguns dos meus colegas que abandonariam a escola nesse ano, essa terá sido a única obra literária que “leram” integralmente.

Moral da história para o futuro professor: ainda que não a saibamos e por mais difícil que nos pareça, há sempre uma maneira de captarmos a atenção dos alunos, mesmo dos mais distraídos ou desmotivados.

Micro conto 4

30 de abril de 1999. Cerca das 18 horas, iniciava-se na Biblioteca Municipal de Portimão a apresentação pública do meu primeiro livro, intitulado *“Entre o Prazer e o Dever – Variações em torno da moral Kantiana”*.

Tornado possível devido a uma equiparação a bolsheiro, o livro nasceu sob o signo da irreverência e da inovação. Em vez dos discursos habituais, viu a luz do dia através da dramatização de um dos seus textos, intitulado *“Barb’ó Cabelo?”*, inspirado em *“Crimes Exemplares”*, de Max Aub.

Ingénuo e determinado (as duas coisas surgem muitas vezes ao mesmo tempo), julgava na altura que o livro iria mudar muita coisa no ensino da Filosofia.

Tinha tudo para dar certo. Estava baseado num conceito de texto didático por mim criado – o “Texto Lego” –, cujas características principais eram as seguintes: um texto multiusos, assente em diálogos concebidos para poderem ser desmontados e utilizados em contextos vários e, numa assumida cumplicidade com o Teatro, suscetível de ser também dramatizado. Em suma, um novo tipo de texto didático com potencialidades muito diversificadas e um poderoso aliado da criatividade, como as peças do Lego.

Para além disso, o livro, que tinha sido pensado para os alunos, incluía também a participação dos próprios alunos, nomeadamente através da formulação de perguntas a colocar a Kant numa entrevista imaginária. Os alunos coautores de um livro didático, imagine-se...

O resultado acabaria por ser uma coisa nunca vista. Um livro onde a Filosofia (de Kant, neste caso) era ensinada com textos, não só invulgares, mas também inéditos, nos livros didáticos: uma peça de teatro, um conto, uma entrevista de rádio e correspondência imaginária entre Kant e Henriette de Lemos Herz, a mulher do amigo e confidente do filósofo, Markus Herz.

Voltaria à carga, cerca de um ano depois, com o meu segundo livro, intitulado *“Eles Não Sabem Que Eu Sonho... Um jovem poeta no país da Ciência”*, agora no formato novela, com a chancela da Asa e supervisão editorial do José Matias Alves. O livro surgia na sequência de uma distinção obtida no *Prémio Municipal Rómulo de Carvalho de Ciência e Didáctica*, um prémio da Câmara Municipal de Lisboa dirigido exclusivamente a professores, entretanto extinto. Depois de três edições em papel, completamente esgotadas, o livro está agora disponível apenas em formato e-book.

Vinte e cinco anos depois, os manuais didáticos continuam a ser, no essencial, o que eram na altura, embora mais sofisticados e coloridos. E, se calhar, assim é que deve ser. No entanto, eu esperava então que, mais tarde ou mais cedo, apareceriam textos didáticos que aliassem o rigor dos conceitos à diversidade de formatos e tanto pudessem ser lidos e analisados na sala de aula como dramatizados ou filmados, na sala de aula ou fora dela.

Enganei-me. O ensino da Filosofia não mudou grande coisa desde que escrevi o livro. Eu é que nunca mais fui o mesmo depois de o ter escrito.

Moral da história para o futuro professor: parafraseando o meu saudoso amigo António-Pedro de Vasconcelos, *“deseja tudo, espera pouco, não peças nada”*.

Epílogo

Por uma conjugação invulgar de circunstâncias, no âmbito do *Philosophy Spring Festival 2024* (o festival de filosofia, música, literatura, teatro, cinema e arte que organizo desde o ano passado com os meus alunos do *“Clube dos Filósofos Vivos”* da Escola Secundária Manuel Teixeira Gomes, em Portimão), no próximo dia 30 de abril terá lugar uma tertúlia gastronómico-filosófica, precisamente no dia em que se completarão 25 anos desde a edição do meu *“Entre o Prazer e o Dever – Variações em torno da moral Kantiana”*.

Será, decerto, um estimulante momento informal de reflexão sobre o que mudou nestes últimos 25 anos no ensino da filosofia em Portugal. Mas, acima de tudo, será uma oportunidade única para rever antigos alunos, a quem o livro foi dedicado, e partilharmos histórias e ideias com os meus alunos atuais.

Estou convicto de que chegaremos ao fim desse dia e poderemos dizer, como Chico Buarque: *“foi bonita a festa, pá!”*

COMO ELA, SOMOS LIVRES, SOMOS LIVRES, DE VOAR

Fátima Almeida¹

“Cala-te”, dizia a minha mãe, enquanto eu cantava, pela rua, esta e outras canções que, timidamente, já se iam ouvindo. Dizia-me que era por cantar alto.

Em 1977, entrava na primeira classe. Fui ouvindo relatos de colegas na idade cujo *feedback* ainda tinha o peso de uma régua; felizmente, no lugar onde estudei, não ouvia o vai e vem de catalisadores de dores perenes. Tenho a melhor recordação do meu primeiro ciclo, no Colégio da Imaculada Conceição.

Nos anos que se seguiram – por acaso, em escolas públicas -, o bullying à paisana (porque ninguém sabia que era *o bullying*) propagava-se: entre pares e de alunos para professores; é possível que o vice-versa também.

A minha turma de ensino secundário, de Humanidades, num Liceu de referência, integrava colegas que, na sua maioria, tinham como objetivo terminar essa fase escolar e ir trabalhar. Grande parte dos colegas que tive até ao 9.º ano não prosseguiu. Seguir para o ensino universitário era, por razões várias, uma exceção.

Iniciei a minha atividade docente em 1993/94, na primeira escola com Escola Segura em Portugal. Bairros de lata acompanhavam estradas esburacadas até à escola numa zona metropolitana de Lisboa; aquele oásis recebia alunos com demasiados problemas nas mochilas; poderia ser, para eles, uma pausa aquele percurso até lá, mas os conflitos não ficavam em casa. Eu tinha as salas em silêncio, por norma, mas um número grande daqueles mais de 30 alunos por turma não me acompanhava. Eu preocupava-me, mas estava-se no tempo em que se sabia que nem todos *conseguiam*. Estava-se no tempo em que a motivação era responsabilidade do aluno; em que a competência docente, num registo maioritariamente expositivo, se media pela exigência

¹ Professora no Agrupamento de Escolas de Nelas

do que se sabe; só mais tarde, ainda como professora de Português, me iniciei por outras formas de ensinar, e as aulas passaram a ser menos silenciosas.

Não concordo que, atualmente, a escola esteja com mais alunos com problemas comportamentais ou que os alunos estejam mais *desmotivados*, não mais do que quando eu era aluna e não mais do que quando comecei a exercer a atividade docente. Considero, contudo, que existe uma frequente falta de respeito dos pais por agentes da escola, e que esta decorre de uma sociedade infeliz. Os pais não se sabem fazer ouvir e culpam a escola, concretamente os professores, pela dificuldade que sentem no hercúleo papel de ser pai/mãe.

A escola ganhou papéis, antes da família, e delega outros, antes da sua competência.

Em minha casa, os pais – excetuando situações muito pontuais - não estudavam com os filhos, porque “essa era a função da escola”. Em casa, havia lugar para outras aprendizagens. Esse legado mudou substancialmente nestes 50 anos de abril. Os horários na escola prolongaram-se, e a escola está a contar com os pais ou com explicadores, porque os programas ganharam uma sucessiva complexidade que o constructo ‘aprendizagens essenciais’ ainda não conseguiu colmatar.

A escola é o lugar seguro de muitas crianças; é, cada vez mais, o oásis. Tanto se fala no quanto a escola tem de mudar, mas pouco se faz para se mudar o tempo lá fora. Aumentar o tempo de escola não permite criar outros espaços seguros para além da escola. *Uma criança dizia, dizia...* que tempo tem agora a criança para dizer? Dar tempo a uma criança para conversar com o pai, com o avô, com a mãe, com a avó, ampliar esta comunidade de aprendizagem é o melhor investimento para os próximos 50 anos de abril.

Dar mais tempo para aprendizagens informais, afetivas, livres, como aquelas tardes ou manhãs e os quatro meses de férias de verão, em casa, na praia, no campo, na rua – a rua! Agora, sai-se da escola para se ir para a escola. Chega-se a casa, e tudo se cala para dar lugar ao som de telemóveis e de televisões.

O ANTES E O DEPOIS DO 25 DE ABRIL, O QUE MUDOU?

Fernando Gonzalez¹

Para falar da escola depois do 25 de abril de 1974, tenho forçosamente que apelar às minhas memórias de infância. Nasci a 19 de novembro de 1965, e como o “algodão não engana”, em 74 estava eu na segunda classe, sim porque nesse tempo dizia-se classe e não ano!

O que mudou? Pois, ou o que não deveria ter mudado! São sempre questões muito difíceis de explicar. Lembro-me das reguadas que levei, quando dava erros ortográficos, e arrefecia as mãos no ferro por debaixo da secretária onde pousávamos os pés e era uma por cada erro. Dos meus colegas a levarem com a cana na cabeça que a professora fazia questão de guardar religiosamente junta à sua secretária, da fila ordenada para entrar na sala de aula, do bom dia senhor ou senhora professora, do dedo no ar para falar, do recreio só para rapazes, do subir ao muro para ver as raparigas do outro lado, da pobreza do lanche, transportado numa bolsinha de pano, no ir a pé para a escola, no brincar ao pião, ao arco, à sameira, da bata branca sempre limpa, da fotografia a simular que estávamos a escrever na secretária do professor.

Velhos tempos, que me ajudaram a ser a pessoa que sou hoje. Depois chegou o abril que todos aplaudiram, sim foi uma conquista do povo, contra um regime que nos ofuscou a liberdade.

Mas será que a escola ganhou? Pois, vou tentar responder sem entrar em discursos do “velho do restelo”. As reguadas desapareceram, as canas também não fazem parte dos acessórios do professor, pois agora os erros vão sendo corrigidos, a fila desapareceu, fundindo-se num amontoado de alunos a tentar chegar primeiro à sala, ficando o professor para trás a assistir a essa correria. O bom dia professor, parece já não

¹ Professor de História no Agrupamento de Escolas de Arouca

fazer parte de muitos alunos, o dedo no ar para falar também caiu em desuso, pois levantar a mão para falar é muito cansativo, assim sendo, falam todos ao mesmo tempo. O recreio também parece ter desaparecido, pois agora preferem ficar “ligados às máquinas” a conviver dentro da escola, olhar para os pequenos retângulos que são os telemóveis, esquecendo muitas vezes que também têm que comer alguma coisa, mas nem se lembram!

Se me perguntarem se está bem? Eu terei que responder que não. Não quero com isto dizer que o antes é que era bom e o agora não presta, mas que os alunos estão piores estão. Aprendem menos, nada os motiva, não leem o necessário, não estudam. As matérias não lhes dizem nada. Temos efetivamente um grande problema, fruto da evolução que a humanidade foi sujeita, mas com isso não tínhamos que perder os valores, sim porque para mim a questão está nos valores, da família, no desinteresse que os pais adotaram em relação à escola enquanto instituição de aprendizagem e não de educação, como julgam que a escola é, e a querem transformar. O facilitismo das passagens, as metas, como se o professor tenha interesse em reter alunos. O professor quer passar os alunos, mas os alunos que sabem, não os que bloqueiam constantemente as aulas e saem impunes como se fosse normal.

Assim sendo, a escola depois de abril melhorou na formação de professores, nas instalações, no material colocado à disposição, mas não conseguiu manter os princípios básicos do crescimento da pessoa que foi a “educação”, enquanto base da linguagem da família, pois uma criança com princípios, será um aluno preparado para a escola de hoje.

MEMÓRIAS DO PASSADO ESCOLAR E DESAFIOS ATUAIS DA EDUCAÇÃO

Fernando Paulo Sousa¹

O 25 de abril de 1974 marcou um ponto de viragem na história de Portugal, não só ao nível político, mas também social e educativo. A Revolução dos Cravos trouxe consigo mudanças profundas no sistema educativo português, nomeadamente a democratização do acesso à educação para todos, independentemente da condição económica e social.

Iniciei a escola primária, como se designava na altura, hoje 1º. Ciclo do Ensino Básico, cerca de um ano e meio depois do 25 de Abril de 1974 e tenho a recordação de se falar que não se podia ensinar da mesma maneira e as mesmas coisas, mas não havia ainda orientações curriculares precisas. Os meus pais diziam que a escola passou a ser menos exigente e que se aprendia menos em comparação com a minha irmã que tinha entrado para a 1ª classe dois anos antes. Com efeito o quadro legal que definiu a gestão das escolas do ensino primário foi determinado por despachos em 1974, 1975 e 1976 que visavam anular as estruturas demasiado normativas, burocratizadas e hierarquizadas que caracterizavam a administração escolar e institucionalizar nas escolas os princípios básicos da democracia e da participação. Porém, havia todo um caminho a percorrer no que respeita à formação dos professores, à criação de um novo quadro conceptual de administração e gestão das escolas e à acalmia democrática, que se veio a registar cerca de 1977, que efetivamente concretizasse os caminhos de esperança para a educação, nomeadamente para a valorização e dignificação do ensino primário.

Tanto quanto me lembro, na 1ª classe aprendi o abecedário, a ler e a escrever. Fazia muitos desenhos, cantava e brincava. Na 2ª classe aprendi a contar, a fazer contas de somar, dividir, subtrair e de multiplicar e continuei a aprender língua portuguesa e iniciei, julgo o estudo do meio. Na 3ª classe para além do aprofundamento da língua

¹ Professor, Vereador da Educação e da Coesão Social da Câmara Municipal do Porto

portuguesa, aprendi os verbos, a resolver problemas e história. Na 4ª classe as coisas tornaram-se mais exigentes ao nível do português e da matemática, da geografia, história e ciências da natureza.

A minha escola tinha apenas duas salas de aula, um pátio em terra batida para o recreio e duas casas de banho. Para responder a todos os alunos que passaram a ir à escola foi colocado um pavilhão pré-fabricado com uma sala para as Professoras e uma sala de aula que funcionava em regime triplo, ou seja, a sala servia para três turmas. Uma das turmas era da Professora D. Maria, que usava o cabelo preso com um puxo. Às vezes ia à minha sala, falar com a Professora, a D. Maria do Carmo, e se os alunos faziam barulho dizia-nos, ao regressar à sua sala, para ficarmos em silêncio para ouvirmos os castigos e as reguadas. E assim acontecia.

Também me recordo que a D. Maria Lucinda, a funcionária da escola, e havia só uma para cerca de 175 alunos, no intervalo da manhã servia leite quente com chocolate ou cevada. Cada um levava o pão e a caneca de plástico que depois de usada era colocada num saco para lavar em casa. Só em dias especiais, como o magusto, é que tínhamos direito a um bolo de arroz. Uma vez por ano passava o fotógrafo na escola. Não podíamos suar muito no recreio porque a professora punha-nos de castigo. Dizia que fazia mal à garganta e que nos podíamos constipar. As salas de aula tinham ainda secretárias das antigas, inclinadas, em madeira, mas os tinteiros tinham sido retirados. Usávamos um caderno liso e outro de linhas, livros e um pequeno quadro de ardósia e uma pena. Havia um mapa de Portugal e um globo terrestre. E uma caixa métrica para aprender as formas geométricas, contas e matemática. No centro da sala havia um crucifixo, apesar do Estado ser laico. Ninguém gostava de ir ao quadro pois sabia se errasse era logo castigado. Era o tempo das reguadas. A Professora fazia um esforço enorme pois as reguadas eram dadas com uma palmatória de madeira com toda a força. Os castigos eram aplicados por mau comportamento, por falar com os colegas, por não saber responder ou por não fazer os trabalhos de casa. Tinha uma cana-da-índia comprida e dura pronta para bater na cabeça sempre que perguntava a tabuada e não sabíamos ou demorávamos a responder! Outros castigos também consistiam em nos virar para a parede durante alguns minutos que pareciam uma eternidade! E não

podíamos fazer queixa aos pais, pois eles eram da opinião de que se a Professora nos castigou é porque tinha motivos e corríamos o risco de ter um novo castigo.

Mas também me lembro das brincadeiras e da solidariedade que havia entre nós, especialmente com os que tinham maiores dificuldades económicas com quem tantas vezes repartimos o lanche ou preenchemos silêncios com sorrisos inocentes por não compreendermos as cicatrizes da pobreza que vincavam o quotidiano dentro e fora da escola de alguns meninos e meninas. Lembro-me que usava uma bata, não sei se foi a minha mãe que a fez ou a costureira. Julgo que eram todas iguais. As meninas mais bonitas usavam duas tranças, eram muito vaidosas e pareciam sempre muito felizes. Um dia cai numa charca de lama no recreio e fui a casa mudar de roupa.

No recreio jogávamos à bola, às caçadas, às escondidinhas ou mata. As meninas conversavam umas com as outras, faziam rodas e cantavam, saltavam à corda ou jogavam à macaca. Eramos felizes, ríamos e sentíamos que uma parte da vida estava na escola, nas brincadeiras, nos livros e na leitura que íamos descobrindo como um tesouro que se nos oferece para viajar pelo mundo que imaginávamos a olhar para o globo ou para o mapa mundo.

Antes do 25 de Abril, o acesso à educação era limitado. Com a Revolução, houve um esforço para garantir e generalizar o direito e acesso à educação, que passou a ser obrigatória. Isso levou a um aumento significativo na taxa de alfabetização e na frequência escolar em Portugal. O 25 de Abril teve um impacto profundo no sistema educativo português, promovendo a democratização do acesso à educação, a revisão dos currículos escolares e uma maior liberdade de expressão nas escolas. Estas mudanças ajudaram a moldar o sistema educativo atual em Portugal, tornando-o mais inclusivo, democrático e orientado para o desenvolvimento integral dos alunos.

Mas se a educação figura de entre as funções básicas que devem ser asseguradas pelo Estado é por todos reconhecido que a habitação é fundamental para as pessoas e as famílias acederem a outros direitos básicos como são a saúde, o emprego, o apoio e a proteção social.

A Estratégia Nacional de Combate à Pobreza 2021-2030, está organizada em torno de seis eixos estratégicos de intervenção, nomeadamente a redução da pobreza nas crianças e jovens e nas suas famílias; promover a integração plena dos jovens adultos na sociedade e a redução sistemática do seu risco de pobreza; potenciar o emprego e a qualificação como fatores de eliminação da pobreza; reforçar as políticas públicas de inclusão social e a proteção social de pessoas e grupos mais desfavorecidos; assegurar a coesão territorial e o desenvolvimento local e fazer do combate à pobreza um desígnio nacional.

Apesar dos avanços que temos feito, ainda persistem graves problemas, pelo que se torna necessário fazer deste combate um desígnio de todos.

Existindo uma estreita relação entre sociedade e educação, de forma que, não há educação sem sociedade nem sociedade sem educação (Luckesi), 1994, a escola não pode, pois, ignorar esta situação e deve adequar a sua ação e trabalho com as famílias, as crianças, os jovens e a comunidade no sentido de contribuir para a erradicação da pobreza e da exclusão social.

Sabemos que a educação é central para o desenvolvimento humano, social e económico. É geradora de bem-estar, convivência, prosperidade e coesão social. Mas uma coisa é estarmos de acordo com um conjunto de princípios outra coisa é criar as condições para que a escola seja precisamente esse espaço diferenciador.

Mas se para mudar é preciso educar, como refere Paulo Freire a “Educação não transforma o mundo, a educação muda as pessoas, as pessoas transformam o mundo”, para educar também é preciso mudar!

Temos de fazer da escola um compromisso educativo social, cultural, desportivo, que possibilite o desenvolvimento de cada pessoa em comum, para ter uma vida digna, de felicidade e em paz; os professores fazerem da ação pedagógica um desafio permanente, de procura dinâmica, de conhecimento e de valores. Precisamos de lideranças inspiradoras nas escolas!

As sociedades contemporâneas caracterizam-se, com efeito, hoje, por acelerados ritmos de alterações demográficas, económicas e tecnológicas, mas também pela exigência de resposta das instituições sociais aos novos desafios que quotidianamente se colocam, como as alterações climáticas, e às mudanças necessárias.

A escola não escapa a estas circunstâncias, enfrentando, hoje, complexos e variados desafios, como as desigualdades, a qualidade do ensino e as necessidades individuais dos alunos, exigindo novas abordagens pedagógicas que permitam criar ambientes de aprendizagens mais inspiradores e significativos, bem como a necessidade de abertura, partilha e inovação.

Eis alguns dos desafios atuais da educação que merecem uma ampla reflexão e ação no ano em que se assinalam os 50 anos do 25 de Abril.

A concretização da escolaridade básica obrigatória com sucesso para todos.

É fundamental garantir a universalidade da Educação Pré-Escolar para crianças a partir dos 3 anos e a sua frequência, defendemos, obrigatória a partir dos 4 anos até à entrada no 1º. Ciclo do Ensino Básico. É incompreensível que se continue a dizer “não” à educação das crianças dos 0 aos 3 anos de idade, pelo que a Creche deve ser inserida na Lei de Bases do Sistema Educativo Português, como medida de inclusão, equidade, redução das desigualdades e promoção de capacidades e talentos.

A qualidade da educação básica correspondente à escolaridade obrigatória de 12 anos e a efetividade do perfil de competências à saída da escolaridade obrigatória, nas vertentes cognitiva, social e pessoal, deve manter-se como uma prioridade essencial, assente numa ética de responsabilidade planetária, para garantir um futuro mais harmonioso e fraterno. Daí considerar atual que nas propostas curriculares se tenham em conta os quatro pilares do conhecimento mais valioso enumerados no Relatório Delors, de 1996: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. A que acrescento um quinto, aprender a sentir, porque a dança, a música, a poesia, talvez nascem do mais profundo que temos em nós. As dimensões

artística, criativa e humanística devem ter uma maior valorização e integração transversal em todas as áreas.

A promoção do sucesso escolar e o combate ao abandono

A promoção do sucesso escolar e o combate ao abandono continuam a ser um desafio. Os dados internacionais revelam que Portugal evoluiu muito positivamente ao nível dos valores do abandono escolar precoce, embora em 2023 tenha aumentado de 6,5% para 8%, quebrando a tendência constante gradual de diminuição que se registava desde 2006. A origem social e os recursos económicos familiares condicionam os resultados e o sucesso escolar. É, pois, fundamental assegurar a inclusão e diferenciação da educação e formação com vista ao sucesso de todos os alunos.

A população portuguesa continua a apresentar um grande deficit de qualificações, pelo que se torna necessário continuar a apostar no ensino profissional e na formação relevante, bem como a alinhar/ajustar educação/formação ao mercado de trabalho.

Em 2019 ainda eram quase 50% os portugueses dos 25 aos 64 anos que não tinham o ensino secundário completo!

Investir na aprendizagem ao longo da vida

Uma realidade que teima em não aumentar. A participação de adultos na aprendizagem ao longo da vida é urgente face às mudanças do mercado de trabalho e tecnológicas verificadas nas últimas décadas. Entre elas, a transformação digital e a generalização da automação dos processos provocaram alterações qualitativas no perfil da procura de competências – em 2020 apenas 10% de adultos participou em ações de educação e formação!

Aumentar o ensino superior na população adulta e jovem

Em 2019 apenas cerca de 1 em cada 4 portugueses entre os 25 e os 64 anos tinham completado o ensino superior (26,3%). O conhecimento, a qualificação e a inovação são fundamentais para o desenvolvimento das comunidades. A educação é um dos pilares fundamentais da democracia.

Como bem classifica a UNESCO, a educação escolar é um “precioso bem comum da humanidade”, como um espaço de hospitalidade, segurança e exigência e um tempo de transmissão de cultura e de saberes que proporcionem o desenvolvimento das potencialidades de cada pessoa e contribuam para uma sociedade de pessoas emancipadas responsáveis e solidárias, críticas e participativas, que procuram em conjunto soluções para os problemas prementes da comunidade.

É, pois, fundamental, continuar a investir na educação e no conhecimento como pilares fundamentais orientados para o respeito pela vida, dignidade humana, igualdade de direitos, justiça social, diversidade, solidariedade e responsabilidade compartilhada por um futuro sustentável, livre e democrático.

LEMBRANÇAS DE UMA ESCOLA FRIA E DESPIDA

Generosa Pinheiro¹

Corria o ano de 1981, era eu uma menina de 8 anos a quem a vida tinha acabado de pregar uma grande partida, quando ingressei no sistema de ensino português, decorridos já sete anos da Revolução dos Cravos.

Até aí a infância tinha sido cor-de-rosa, frequentava uma escola primária, com cerca de trezentos alunos, no centro de uma grande cidade francesa. A quarta-feira à tarde era dedicada à escola portuguesa, o sábado de manhã, à natação e à música, atividades extracurriculares proporcionadas pela escola pública. No edifício central, esperava-nos sempre, de portas abertas, uma grande biblioteca que nos convidava a entrar no reino das histórias de encantar. No polivalente, havia jogos de tabuleiro que incitavam ao convívio e, no recreio, podíamos encontrar bolas, balizas, redes e cestos, assim como cordas de saltar à corda e macacas pintadas no asfalto que apelavam ao movimento. Nos finais de cada período letivo, realizavam-se grandes espetáculos, onde cheios de orgulho, os pais aplaudiam os vários talentos dos filhos, numa sala gigante, mas acolhedora. E a infância fluía feliz.

Esta harmonia foi interrompida, em janeiro de 1981, por um acontecimento dramático e inesperado que me obrigou a abandonar esta cidade, esta escola, estes amigos e a deixar, para trás, anos de boas memórias. Estávamos no início do segundo período, era um dia frio de inverno, quando conheci a nova escola, a nova professora e os novos colegas. Na minha cabeça, as ideias atropelavam-se umas às outras e era difícil encontrar uma justificação para tudo o que estava a acontecer.

Recordo como se fosse hoje o ingresso na nova escola. Tratava-se de um edifício antigo igual a tantos outros espalhados por Portugal, daqueles que, no meio das aldeias

¹ Professora Agrupamento de Escolas da Corga de Lobão

mais recônditas, só tinham uma sala, um pátio e uma casa de banho. As mesas eram estranhas, eram feitas de uma madeira muito irregular e escura, com uma ligeira inclinação e às quais estavam presos os bancos. No canto direito da sala, vislumbrei uma salamandra onde a professora estava a colocar lenha para aquecer o espaço. Por cima da salamandra, encontrava-se uma panela enorme, bastante amassada. As minhas ideias estavam cada vez mais baralhadas.

Eu tinha chegado cedo, ainda só estava a professora na escola. Era uma jovem bonita e cheia de energia, para quem a principal preocupação não foi o sofrimento emocional que eu estava a vivenciar, mas o que eu já sabia da língua portuguesa e da matemática. Antes da chegada dos primeiros colegas, sucederam-se um conjunto de perguntas, focadas na aluna que ia ingressar na terceira classe e não na criança perdida que ali estava e para quem tudo aquilo não passava de um pesadelo.

Fiquei aliviada com a chegada dos primeiros colegas que vieram interromper o rol de perguntas, para mim, inúteis naquele momento. Alguns eram mais velhos do que eu, porque aquela sala, das 8h às 13h, acolhia os alunos da 3ª e 4ª classes e, da parte da tarde, os da 1ª e 2ª classes. Fiquei ainda mais intrigada com a situação e não estava a perceber muito bem como é que eu iria estar atenta ao meu trabalho, enquanto a professora continuava a dar aulas para os outros meninos. Estranho foi também assistir à chegada dos meus colegas, vinham todos a pé para a escola e não traziam uma pasta de couro igual à minha, com muitos bolsos e muitas divisões para separar livros e cadernos. Traziam uma sacola em tecido a tira colo. Alguns deles, na sua ingenuidade e simpatia de crianças, levaram-me logo a conhecer o recreio, um espaço completamente natural, de terra batida, onde as balizas eram marcadas por dois grandes calhaus e a macaca era desenhada na terra todos os dias com um pau. Havia ainda algumas árvores despidas nas quais também pude encontrar alguma empatia pela minha solidão e tristeza.

Pouco depois, a entrada na sala de aula foi pautada por um conjunto de rituais que, desde logo, me traumatizaram. Em primeiro lugar, havia, por cima do quadro, uma cruz de Cristo e todos, de pé, incluindo a professora, rezavam antes do início das aulas. Embora católica praticante, aquele espaço de oração era um momento muito doloroso para mim, até porque estava um pouco zangada com Deus, naquele momento. Não

percebia o que tinha de Lhe agradecer, se me tinha tirado o mais importante da minha vida. Seguia-se a verificação dos trabalhos de casa: cada aluno ia, junto da secretária da professora, mostrar-lhe as muitas contas com vírgulas que tinha feito, assim como a cópia do texto e o cem número de palavras difíceis. Cada conta que estivesse errada correspondia a uma reguada na mão esquerda, para que a direita ficasse em condições de poder continuar a trabalhar. Eu não conseguia acreditar naquilo que estava a acontecer, nem na reação dos meus colegas, que regressavam ao seu lugar como se nada tivesse acontecido. Um horror!

Para mim, os trabalhos de casa, que eu fazia sem qualquer dificuldade e com todo o gosto, passaram a ser um suplício e em cada conta, em cada redução que fazia passei a vislumbrar a menina de cinco olhos a bater com toda a força na minha mão esquerda. Sucederam-se a rejeição da escola, as noites mal dormidas e os vômitos. Valeu-me um padrinho atento e carinhoso, que perante a situação e, na ausência de acompanhamento psicológico, fazia todos os dias dez quilómetros para vir verificar as minhas reduções e as minhas contas, tal era o bloqueio que estava a sentir.

Os dias foram correndo e, embora a cada ida junto da professora, o coração disparasse, passaram-se dois meses em que me fui ambientando a um contexto que continuava a ser anormal, para mim, embora, para os outros meninos, não representasse qualquer tipo de problema. Porém, um dia, aconteceu aquilo que há muito vinha temendo: numa das contas de dividir com vários algarismos e duas casas decimais, a vírgula do resultado não estava no sítio certo. Gelei! Tinha chegado o momento de experimentar aquela dor. No caso, não uma dor física, mas uma dor psicológica e emocional. Uma incompreensão total por tudo o que está a acontecer. Depois de tanto esforço e empenho, que diferença fazia uma vírgula atrás ou à frente, no meio do turbilhão de sentimentos pelos quais estava a passar? Foi muito difícil conter as lágrimas, os soluços não abrandavam. Contudo, do alto do seu estrado e da sua sabedoria, da parte da professora, feliz com a sua realização profissional, nem uma palavra. Ela estava a fazer o melhor. Afinal, ela estava ali apenas para ensinar português e matemática. Havia-o percebido desde o primeiro instante.

Regressando ao dia da chegada, logo no primeiro intervalo, percebi também a função daquela panela amassada que me tinha chamado a atenção em cima da salamandra. Era para aquecer leite que era servido a todas as crianças em canecas individuais que, depois, enquanto os meninos pontapeavam a bola, eram lavadas pelas meninas numa grande bacia de plástico. É verdade, naquela escola com uma sala única que albergava apenas a professora e os alunos, não havia funcionária e, portanto, cabia às crianças algumas tarefas como: lavar a panela e as canecas e varrer a sala no final do dia.

A biblioteca que eu havia conhecido tinha sido, nesta escola, substituída por umas prateleiras do lado esquerdo da sala, onde apenas se podiam encontrar os manuais escolares, alguns cadernos, umas cartolinas, uma caixa com sólidos geométricos de madeira e muitos mapas, alguns deles bastante gastos. Os manuais eram pouco atrativos, densos e pouco coloridos, ao contrário daqueles em que eu tinha aprendido as primeiras letras. Nem uma única história de encantar para atenuar as agruras da vida. Nem um único instrumento musical para lhe dar alguma cor.

Restavam, felizmente, os sorrisos, os abraços daqueles amigos para quem a vida era muito difícil, mas, como não tinham conhecido melhores condições, inundavam um espaço frio e cinzento de felicidade e energia.

MEMÓRIAS DE ABRIL

Isolina Jorge¹

Era ainda uma criança, preparava-me nesse dia para ir para escola, feliz nas minhas jardineiras vermelhas. O resto já não me lembra, bebia o meu leite com cevada e comia o meu pão com manteiga, enquanto a minha mãe cuidava do meu irmão e o meu pai se preparava para ir trabalhar. A rádio que os adultos escutavam com atenção fazia-nos companhia. De repente e em surdina, o meu pai virou-se para mim e para a minha mãe e disse: “Hoje ninguém sai de casa, está a acontecer uma Revolução. Os militares tomaram o poder.” Não percebi nada do que dizia, nada sabia de política, desse assunto não se falava em minha casa.

Para mim, o dia 25 de abril de 1974, foi tempo de que guardo boas memórias. Fui para o pátio ver passar os aviões, nunca tinha visto tantos. Ouvia na rádio músicas de que gostava, cantava até não ter voz, gritava “Liberdade”, sem perceber a dimensão desse grito e sorria feliz...

Memórias

Recuando no tempo e falando das minhas memórias da escola posso dizer que fui uma privilegiada. A minha professora, a senhora professora Carolina Michaelis, era alguém diferente das suas colegas, era uma senhora elegante e meiga, muito “boazinha”, não punia, incentivava as suas alunas pelas palavras, pelo carinho. Era mesmo uma excelente professora, apaixonada pela sua profissão, cuidadosa e atenta às dificuldades das alunas, incutindo-lhes confiança nas suas capacidades. Em contrapartida, nas salas ao lado, reinava o terror.

¹ Professora no Agrupamento de Escolas de Canedo

Lembro-me das minhas colegas contarem que a professora Florbela todos os dias lhes dava com a régua, ou pior, com a “menina dos cinco-olhos”, mostrando-me as mãos pisadas. A professora Guilhermina tinha uma vara com que batia nas pernas e nos braços e ainda a outra, cujo nome não me lembro, que era quase desprezível: as bofetadas, as reguadas, os castigos, eram o pão nosso de cada dia.

As professoras batiam quando os alunos não aprendiam; quando nos ditados tínhamos mais do que certo número de erros, colocavam o caderno nas costas onde escreviam a palavra BURRA e tinham que ir mostrar a todas as salas.

Eram tempos difíceis..., para essas meninas e ainda mais para os meninos, que tendiam a ser mais castigados.

Mas eu fui feliz na minha escola primária. Recordo com alegria os intervalos em que brincava à macaca, à rodinha, à minha “mãe-dá-licença” ou merendávamos em conjunto. Ainda hoje sinto o gosto do pão com marmelada.

A minha escola, que frequentei entre os seis e os nove anos, situava-se num meio rural, embora perto da cidade. Era uma escola de arquitetura tradicional, dois andares, paredes brancas, escadas e chão de madeira. As casas de banho ficavam no exterior e estavam sempre limpas. Tinha dois recreios, um coberto e um enorme descoberto com frondosas árvores.

A minha escola primária

A chamada “escola primária do Estado Novo” faz parte da minha memória e há uma imagem que atravessa essa recordação: o quadro de ardósia ao centro e na parte de cima um crucifixo. Do lado esquerdo a fotografia do Presidente da República, do lado direito a imagem do Presidente do Concelho. Quando a professora chegava à sala, os alunos levantavam-se e de seguida cantávamos o hino nacional.

Naquela altura não havia turmas mistas. Rapazes e raparigas tinham aulas em salas e até edifícios diferentes.

As salas de aula tinham carteiras, de madeira, muitas vezes aparafusadas ao chão, com um tinteiro na bancada, todas alinhadas e viradas para o quadro e para o estrado, com um tampo que levantava, onde guardávamos a lousa, a sebenta e a lapiseira. Em cada carteira sentavam-se duas alunas. Havia um estrado alto, em madeira, e uma secretária elevada para o professor, para demonstrar a sua superioridade em relação aos alunos. Era o território do professor ou das invariáveis chamadas ao quadro.

Para fazer contas utilizávamos as lousas. Para escrever, cadernos de duas linhas e nas sebatas utilizávamos os lápis.

Ainda cheguei a escrever com tinta permanente onde colocava um papel chamado de “mata-borrão” para absorver o excesso.

Os livros para cada uma das classes eram iguais em todas as escolas e duravam muitos anos. Os manuais escolares, muito coloridos, cheios de histórias e de referências à Pátria, rivalizavam com os mapas colocados nas paredes onde se mostrava o poder e importância do “Império”.

O que aprendíamos.

Em Português começávamos por aprender as vogais e só depois as consoantes. Escrevíamos no caderno de duas linhas até termos uma caligrafia perfeita, o que nunca aconteceu comigo, por isso fiz cópias a fio. Diariamente fazíamos ditados e redações.

Em Geografia aprendíamos sobre Portugal de aquém e além-mar. Tínhamos que saber tudo sobre rios, serras e caminhos-de-ferro.

Em História, sabíamos tudo sobre a História de Portugal, todas as datas e acontecimentos. Enaltecia-se os grandes feitos, os heróis da nossa História e de quão grande Salazar tinha sido ao trazer a Glória ao nosso povo. Da Guerra de Ultramar, que agora sei que grassava na época, nem uma palavra.

Não tínhamos matemática, mas sim aritmética. Todos os dias cantávamos a tabuada que precisávamos de saber na “ponta da língua”, fazíamos contas. Lembro-me

bem das contas de dividir e multiplicar com vírgulas e das provas para sabermos se as contas estavam certas: a dos nove e a real.

Durante o Estado Novo a aprendizagem era conseguida pela memorização dos conteúdos que eram repetidos até à exaustão e, muitas vezes, pelo medo dos castigos corporais.

Quando chegávamos ao final da quarta classe tínhamos que fazer um exame de admissão ao primeiro ano da Preparatória, assim se chamava ao segundo ciclo. Se não passássemos nesse exame, onde tínhamos que responder a questões de todas as matérias e fazer uma redação, não finalizávamos a quarta classe.

Na época a escolaridade “obrigatória” era a quarta classe, mas muitas crianças não a terminavam. Iam à escola aprender a ler e a escrever e depois iam trabalhar. Era normal vermos crianças de sete anos a trabalhar nos campos, a servir (serviço doméstico) ou mesmo em chafarricas (pequenas fábricas). Apesar de tudo, os rapazes iam mais à escola do que as raparigas. Estas não precisavam de ir à escola, o saber não lhes servia para nada pois quem controlava as suas vidas inicialmente eram os pais e depois os maridos. Nesse aspeto, o meu pai era uma pessoa com uma mentalidade muito à frente da sua época, embora eu ainda fosse uma criança. Sempre me disse que o saber é o bem mais precioso que podemos ter, sempre me incutiu a vontade de querer saber mais, o “vício” da leitura.

Hoje

Hoje, 50 anos volvidos, sinto que a semente do meu Ser Professora adveio da professora Carolina, embora só uns anos mais tarde a mesma tenha encontrado terreno fértil para germinar. Tive também a felicidade de ter uma professora fantástica que me tratou como pessoa, como ser individual e único. Hoje, como Ontem, o professor desempenha um papel central no gosto pela Escola, na vontade do Conhecimento, na Transformação de Vidas, na Construção de Futuro. Hoje, não tanto como Ontem, ainda há lugar à mudança nas práticas educativas, na melhoria dos processos e resultados de

ensino. Hoje como Ontem impõe-se o Olhar para o Outro. Hoje continuo a gritar Liberdade, mas Hoje, não como Ontem, sei o significado.

A ESCOLA DEPOIS DO 25 DE ABRIL – CONTINUIDADE, RUTURAS E METAMORFOSES

– *memórias mais impressivas a partir de “farrapos” de percepções* –

João Gonçalves¹

Abertura

Para produzir este texto optei por uma metodologia muito simples, pois focada no que me parece corresponder de forma mais fiel ao que me foi pedido. Procurei centrar-me na seguinte questão: ao pensar, hoje, que passaram já cinquenta anos sobre o 25 de abril, quais são as memórias e ideias que, de forma imediata, sem filtros, saltam/sobressaem/avultam em mim entre as demais? Trata-se de um exercício para identificar os “farrapos” de sensações e percepções (constructos) que estão em mim e fazem parte da minha identidade, tendo sido cruciais para a formação da minha personalidade, quer no domínio da minha vida privada, quer no que concerne à vida profissional. Adiantando um pouco o resultado deste exercício, há uma evidência que se sobrepõe a todas as demais: o 25 de abril configurou uma transformação civilizacional para Portugal, muito em particular no que concerne ao sistema educativo. Daqui resulta um imperativo ético: esta evidência tem de ser afirmada sistematicamente por todos os democratas até extinguirmos/submergirmos os discursos que a não reconhecem ou, até, a negam. A afirmação, com orgulho, de termos sido e sermos os autores deste Portugal democrático é um imperativo ético que a todos convoca. Numa reflexão *pro domo mea*, mas para a qual desafio todos, afigura-se-me que nos dedicamos pouco a este “apostolado cívico” (conceito sergiano).

Naturalmente que desta metodologia não poderia resultar um texto muito estruturado e sistemático. Pelo meio das memórias e constructos emergem reflexões

¹ Professor do Ensino Secundário, Diretor Geral da Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares

onde deixo linhas de pensamento – todas elas passíveis de desenvolvimento. É um texto que merece certamente densificação, para a qual já me desafiei.

Agradeço duplamente o convite pois, para além de ficar muito honrado por se terem lembrado de mim, também cabe reconhecer a importância que este mote teve para eu me conhecer melhor, bem como à minha (e à nossa) história de vida.

Explicação necessária

Nasci a 2 de outubro de 1972. Ao contrário de muitos amigos e colegas que relatam, longa, profusa e pormenorizadamente memórias de infância, não tenho memórias dos primeiros anos de vida. É de tal forma forte em mim esta realidade – ausência de passado relativo a esse período da minha vida – que, por vezes, até me questiono se as memórias que estas pessoas narram são de facto reais ou apenas construções em função de relatos posteriores dos adultos – porque a história (quer a pessoal, quer a dos povos e das nações) constrói-se sempre do presente para o passado e, por isso, são imperscrutáveis os caminhos da edificação do que pensamos ter sido individualmente, bem como do que fomos e somos enquanto nação. Não nego que, à luz da minha experiência, me parece impossível terem memórias tão ancestrais sobre si próprios. Na realidade, apenas me recordo de coisas ocorridas após entrar para a escola primária. Tudo isto para explicar que não tenho qualquer memória do que foi acontecendo até, mais ou menos, 1977/78.

Este facto é extraordinariamente curioso – pelo menos para mim, atendendo à minha história de vida sempre ligada à escola e à educação (o mesmo é dizer que à cultura) – uma vez que só tenho memórias de vida coincidentes com a minha vida escolar (que continua a ser a minha vida, pois continuo na escola/nas escolas). Ao escrever este texto percebo esta ligação radicalíssima/umbilical entre a minha vida e a escola. Nunca tive “vida” (pelo menos não me recordo dela) antes da escola. A minha vida e a(s) escola(s) confunde(m)-se. E isto, numa análise autobiográfica, vai muito mais fundo do que à primeira vista me parecia, pois, toda a minha vida pessoal é também derivação deste meu estar/ser na(s) escola(s), mas não é aqui o lugar para explorar essa dimensão.

Fica um primeiro desafio para quem lê: quanto da vida de cada um não foi e é definido pela Escola, muito em particular pela escola do Portugal democrático e por toda a dinâmica com que esta evoluiu? Talvez muito mais do que nos parece. Na minha visão (de otimista, centrado na evolução positiva do sistema educativo; de estóico, na sua concretização diária) os aparentes antagonismos entre as muitas reformas que se sucederam, como explicarei à frente, não terão sido mais do que tese e antítese de uma dialética transformacional, de um vórtice que nos conduziu a mais civilização. Como afirma Miguel Ángel Santos Guerra, a Educação é uma luta entre a civilização e a selva. Ora, nós, no Portugal democrático, no sistema educativo temos estado a construir civilização todos os dias, vencendo a selva.

Farrapos de sensações e percepções, constructos – dimensões mais impressionantes: família, sociedade e escola

O 25 de abril marca profundamente os primeiros anos de que tenho memórias, que coincidem com o ensino primário. A família era muito afetada pelas diferenças ideológicas, sobretudo em dois antagonismos: (i) direita (que, à boa maneira portuguesa, nem era realmente direita) vs esquerda; (ii) patrões (que na realidade eram maioritariamente pequenos empresários) vs empregados.

Desavenças familiares, cortes de relações, distanciamentos marcados por estas cisões profundas que a revolução trouxe, conflitualidade sindical nas empresas. Recordo-me muito bem de tudo isto, das discussões aquando de encontros familiares, dos afastamentos que se lhe seguiam, de evitar-se encontros com familiares ou amigos. Este ambiente marcou-me profundamente. Como criança queria estes encontros (para estar com os amigos e familiares da minha idade), mas pairava sempre sobre eles um receio de que as coisas voltassem a decair nesta conflitualidade que era latente e patente na sociedade portuguesa. Um tio meu vivia no Seixal. Por essa via tive contacto com todo um outro universo da luta política, bem mais radicalizado, que no Norte não conhecia.

Lembro-me que aquando das presidenciais de 1980, estava eu na escola primária, o assunto criou grande animosidade na turma. Discussões, debates, apostas,

alguma agressividade. Sobretudo a ideia de que o país estava dividido, de que estávamos uns contra os outros, de que uns iam ganhar e os outros perder (de resto todo este ambiente regressou nas presidenciais de 1986). A luta ideológica marcava os nossos dias e não havia cultura democrática. Tudo parecia uma luta e não uma construção. Na realidade, na escola, mimetizávamos o comportamento dos adultos. A Liberdade tinha chegado, mas a cultura democrática era inexistente. Um mal de que ainda hoje padecemos (pois a construção de cultura é, sempre, um caminho muito lento), confundindo-se o debate democrático com a lide tauromáquica. No debate democrático, por imperativo ético, todos estão obrigados a construir consensos. Só faz sentido a democracia quando percebemos que todos estamos convocados para construir. Qualquer outro caminho conduz à desconstrução da própria democracia. O sentido do confronto de ideias é alcançar o consenso e concretizar, depois, o que for consensualizado. Ora, debater tem necessariamente de ser para no final sairmos para construir no mundo um projeto conjunto, e jamais para ver quem espeta mais bandarilhas no outro. Esquecer isto é desconstruir/esboroar a democracia. É sempre possível construir caminhos cooperativamente, ainda que assentes em pequenos denominadores comuns. O direito de participação obriga à qualidade dos contributos e exigirmos de nós próprios menos do que um contributo sempre construtivo é destruir a democracia. Não acredito no potencial construtivo da conflituosidade, da oposição radical, da negação de qualquer solução. “É a escola trabalhando e não na praça pública a barricada, quem pode vir a fundar a verdadeira democracia.” António Sérgio, Advertência a O Método Montessori de Luísa Sérgio.

Na escola, já no ciclo preparatório e, depois, até ao ensino secundário, os “furos” marcavam os dias. Havia imensos furos o que era muito divertido para nós, mas tinha um impacto muito negativo (e eu, nesse período, andei em três escolas, localizadas em três concelhos diferentes e isto era uma constante). Também se sentiam as querelas ideológicas e um discurso marcadamente politizado por parte de alguns professores. Percebíamos os desconfortos e as conflitualidades em torno da gestão escolar.

O modelo de gestão escolar sempre esteve no cerne do debate ideológico sobre a educação, mais – muito mais – do que outras componentes que, do meu ponto de vista têm muito mais impacto na construção de uma gestão democrática da escola.

Curiosamente lembro-me disto quer enquanto aluno, quer enquanto professor. Por ser um tema constante neste arco temporal, o refiro. O confronto entre órgão colegial e órgão unipessoal continua a fazer o seu caminho. Ora, todos os que vivemos nas escolas, quer como alunos, quer como profissionais, sabemos que o órgão colegial funcionava, na quase generalidade dos casos, como um órgão unipessoal. Isto decorre do facto de as lideranças não emergirem (felizmente) por via da natureza dos órgãos, mas sim, como em tudo na vida, das dinâmicas pessoais, sociais e organizacionais. Um líder é um líder e afirma-se qualquer que seja o contexto. De todas as escolas que frequentei como aluno (todas com órgão colegial de direção, uma vez que quando emerge o órgão unipessoal eu já era professor), lembro-me bem – porque me marcaram pelo exemplo – quem eram os presidentes do conselho diretivo (em particular do Professor Correia Pinto, hoje Vereador da Educação da Câmara Municipal de Matosinhos). Não me recordo quem eram os outros elementos desses conselhos diretivos.

Penso que nos perdemos tantas e tantas vezes em querelas inúteis. A escola democrática constrói-se pelo desenvolvimento de uma cultura e de uma vida democrática na/da escola. Estamos agora num tempo charneira em que, inevitavelmente, se terá de construir um novo modelo de gestão. Parece-me crucial fugir deste debate infrutífero em torno da natureza dos órgãos.

Todos estes anos foram marcados por uma sucessão de reformas. Ao contrário de muitos, nunca vi nisso um problema, antes pelo contrário, vejo um sinal positivo e de grande vitalidade. Se conquistamos a Liberdade é para que se criem dinâmicas e mudança. Temos de acreditar na Democracia e nesta dinâmica que lhe é própria pois ela é de natureza vivificante. Os sucessos inquestionáveis do sistema educativo do Portugal democrático devem-se, precisamente, a essa sucessão de reformas. Os sistemas têm de ter dinâmica para evoluírem. É curioso como em algumas franjas de profissionais da educação se mantém a crença de que os sistemas educativos poderão estabilizar num modelo que funcionará da mesma forma, sem mudanças, *ad aeternum*. Isto não é possível, em democracia, nem é desejável para qualquer organização. O dia em que uma organização se transforma numa instituição é aquele em que deixa de viver para fora, de forma aberta e para servir, e passa a viver por si e para si, encerrada em si mesma.

Não penso que tenham sido as reformas o que causou a deterioração da vida profissional dos professores ao longo destes cinquenta anos. Parece-me haver três ordens de razão que conduziram à atual situação:

- (i) a emergência de modelos de gestão – que oriundos de outras áreas, naturalmente também foram impostos às organizações escolares – fundados na prestação de contas, na transparência e na necessidade da melhoria organizacional contínua (não cabendo aqui uma reflexão de aprofundamento sobre esta realidade, parece-me, em síntese, que esta nova realidade não foi devidamente adequada às organizações escolares – trabalho desafiante ainda a fazer), trouxeram exigências com profundo impacto para a vida dos profissionais, sobretudo na dimensão a que vulgarmente se chama burocracia (mas cuja natureza é bem mais complexa do que esse conceito);
- (ii) a isto aliou-se, nos últimos vinte anos, uma diminuição dos rendimentos dos profissionais da educação (por muitos fatores que não apenas a remuneração), que, acumulando simultaneamente os impactos dos congelamentos, transformou a realidade social da classe docente (sobre isto urge alguma reflexão, também, sobre as questões da carreira docente e a necessidade da sua reestruturação, mas indo muito mais além, afrontando as questões da conciliação entre a vida pessoal e profissional, formação inicial e contínua e estatuto do aluno);
- (iii) o excesso de missões com que se tem sucessivamente sobrecarregado as escolas, ao longo destes cinquenta anos, sem se considerarem variáveis de gestão como o reforço de recursos humanos não docentes.

Ao longo destes cinquenta anos afigura-se-me que tivemos dois períodos especialmente marcantes para a escola e para os professores. O primeiro com Roberto Carneiro e o segundo com Maria de Lurdes Rodrigues. Estes ministros, de forma totalmente diferente, transformaram o sistema educativo com as reformas que levaram a cabo. Não me deterei aqui no debate sobre as virtudes ou defeitos destas reformas. Apenas pretendo dar relevo ao facto de que se atentarmos no conjunto de reformas que

os dois implementaram, temos um desenho bastante completo da transformação profunda/radical (e que era muito necessária) que foi operada no nosso sistema educativo, elevando-o ao nível dos sistemas educativos dos países da Europa central e do Norte.

Do Portugal democrático, na minha opinião, o sistema educativo é o maior sucesso. Construámos coletivamente, a muito custo e com o esforço de todos, a massificação da educação (e sofreremos ainda as dores desse processo – trabalho a fazer). Temos hoje praticamente todas as crianças e jovens no sistema educativo (o que é um desafio incomensuravelmente maior do que aquele que tínhamos há 50 anos – os dados são conhecidos); temos comunidades educativas muito mais cuidadoras e inclusivas (não escamoteando, obviamente, as margens de progressão que ainda carecem de trabalho e melhoria); as gerações que vão passando pelo sistema educativo, estão muito mais preparadas.

Estas conquistas de cinquenta anos são fruto do trabalho de todos. Todos nós, mas sobretudo os que trabalhamos na educação, não podemos aceitar que este sucesso coletivo seja obliterado por propaganda negativa. É inaceitável que se não afirme todos os dias o sucesso que o Portugal democrático alcançou e alcança todos os dias no seu sistema educativo.

Parece-me que, para continuarmos este trabalho de construção de civilização, dignificando o 25 de abril, teremos de focar em duas das ideias que Edgar Morin partilha connosco na sua obra *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*: a de Planeta-Pátria e a de Cidadania Terrestre. A construção de mais civilização exige este foco num horizonte de utopia. Curiosamente não é mais do que ideou Camões, com o seu Pacifismo e o Padre Vieira, com o seu Universalismo. Ou seja, o futuro nasce nos sonhos do passado e do presente, sejamos nós dignos de quem sonhou e sonha.

SONHOS DE ABRIL NA BRUMA DOS TEMPOS ¹

José Afonso Baptista²

A herança do Estado Novo

A minha escola primária funcionava no primeiro andar de um casarão velho, com duas salas grandes, a dos rapazes e a das meninas. A particularidade medieval desta escola é que não tinha água canalizada nem eletricidade. Nos dias de hoje seria um escândalo, mas era o normal naquele tempo. A falta de eletricidade era problema menor, ainda não havia nada para ligar à corrente, mas a falta de água canalizada significava que não havia sanitários, muito menos chuveiros, luxos que só havia nas cidades. Do lado da sala das meninas havia uma horta cercada por roseiras que escondiam as intimidades, os rapazes tinham de ir ao olival a 100 metros de distância, sem problemas de baixar as calças a céu aberto. Eram assim as escolas dos avós das crianças e jovens de hoje e muitas vezes não havia nem uma bacia de água para lavar as mãos.

Este não era um problema apenas da escola, era de toda a aldeia. Hoje temos dificuldade em imaginar uma cidade como Paris, que haverá 200 anos não tinha casas de banho, ou mesmo a Lisboa das calhandreiras, que iam despejar os baldes e penicos de gente fina nas águas do rio e iam encher nas fontes e chafarizes as vasilhas de água para beber e para banhos e limpezas. Gente pobre fazia na rua, como ainda hoje se pode observar em países e regiões em outro estágio de desenvolvimento. Neste quadro “medieval”, ter escola já era uma felicidade, porque muitas crianças foram privadas, antes e depois do 25 de abril, como revela o ME do governo de Vasco Gonçalves: “O problema da educação em Portugal não está tanto em a escola ser boa ou má, mas sobretudo no facto de não haver escola para todos”. De facto, as escolas primárias

¹ Publicado no Diário as beiras 29 fevereiro 2024 e aqui inserido com a autorização do autor.

² Professor aposentado da Universidade Católica Portuguesa

limitavam-se praticamente às sedes de freguesia e os liceus às capitais de distrito. Crianças pobres e distantes destes centros não tinham escola.

O esvaziamento das escolas rurais

As escolas rurais esvaziaram-se em poucas décadas. A forte baixa da natalidade foi um fator determinante. A minha escola, com mais de 100 alunos em meados do séc. passado, passados trinta anos não ia além de dez. Mas tivemos centenas, talvez milhares de escolas primárias com menos de 10 alunos, com menos de 5, muitas com apenas um, e não eram raros os casos em que os professores reprovavam alunos para adiar o seu encerramento. Houve escolas só com um aluno e com dois professores, o titular e um professor de apoio. Num encontro de professores europeus na Dinamarca, onde não havia, por norma, escolas com menos de 50 alunos, um professor dinamarquês, ao ouvir este diagnóstico, exclamou: “Portugal deve ser um país muito rico”.

A qualidade de vida nas cidades, o prolongamento da Escola Obrigatória (EO) e a emigração, dentro e fora do país, também atraíram grande parte das populações rurais. Mas no plano pedagógico e da eficácia das aprendizagens, as pequenas escolas com classes de um, dois ou três alunos perderam qualidade e logo se verificou que as escolas com maiores taxas de insucesso eram as que tinham menos alunos. As crianças aprendem tanto ou mais umas com as outras do que aprendem com o professor. Em poucos anos, o contingente de mais de um milhão de alunos no ensino primário ficou reduzido a metade. Enquanto os outros ciclos de escolaridade cresceram com a extensão da EO, o ensino primário sofreu uma redução preocupante que depois se refletiu nos ciclos seguintes. O esvaziamento das escolas rurais e das aldeias foi o prenúncio do esvaziamento do País do Estado Novo, que a democracia ainda não aprendeu a superar. Cidades como Paris, Genebra, Bruxelas, Luxemburgo, Londres, têm mais população portuguesa que a maioria das cidades do país de origem. Nem um forte movimento em defesa das aldeias e das escolas rurais pôde evitar o inevitável. Não se podem manter escolas sem alunos. O êxodo rural motivou a fuga dos alunos e os professores também não se adaptavam facilmente a aldeias sem os requisitos mínimos de qualidade de vida, sem os meios e recursos apenas disponíveis nas cidades.

25 de Abril, um enorme balão de esperança que o tempo esvaziou

Os primeiros governantes de Abril eram militares, desde os presidentes da república e primeiros ministros até aos ministros. Eram capitães de Abril os primeiros responsáveis pela pasta da educação: José Emílio da Silva e Vítor Alves, que bem conheci em inúmeras e infindáveis reuniões no calor da revolução. Os sindicatos dos professores ganharam grande peso com a força da democracia, mas foi claro o choque entre o espírito e a disciplina militares e uma certa deriva na definição da carreira e da profissão de professor.

Estávamos em maio, ainda em festa, e o problema mais urgente neste primeiro momento da revolução foi rever os questionários das provas de exame, porventura “infetados” com ideologias moribundas e que aguardavam a purificação com novas ideologias de sinal contrário. Aí se encontraram muitos “camaradas” ignorados porque nesse tempo o segredo era a alma do negócio.

Retomadas as negociações sindicais, os primeiros encontros não foram pacíficos. O dogma sindical era então “a trabalho igual, salário igual”, exigindo promoções menos sustentadas nas qualificações e no perfil profissional. José Emílio da Silva insinuava que os sindicatos queriam promover todos os professores por igual, com e sem qualificações académicas e profissionais, e exemplificava com a carreira militar, argumentando que em mil soldados recrutados, só dois ou três chegavam a generais, ao passo que os sindicatos queriam promover a “generais” todos os professores, mesmo os que não reuniam condições mínimas para o efeito. O ministro estava aberto a melhorar as condições salariais dos professores efetivos, que preenchiam os requisitos científicos e pedagógicos, e a criar condições para que os novos professores atingissem essa categoria. Não nos passa pela cabeça, afirmava, equiparar o soldo dos recruta ao vencimento dos generais.

Os problemas que então enfrentámos tinham muito de comum com os de hoje, a mesma falta de professores, agravada pelo aumento da EO, e as mesmas carências nos planos da formação e atualização. “Para professor de Português qualquer pessoa serve”, ouvia-se com frequência, mas o problema agravou-se quando se generalizou a outras áreas. Nunca se recrutaram tantos professores com tão poucas habilitações. Nesse

tempo faltavam as formações académicas e profissionais de base, hoje faltam as qualificações e atualizações para enfrentar a renovação científica e pedagógica e sobretudo as profundas mudanças ao nível do digital e das tecnologias. Não aprendemos com a história e as escolas e os professores não foram incentivados para abraçar as revoluções científica e tecnológica da mudança do milénio e o clima que se vive é de insegurança, abandono e incapacidade de muitos para apanhar o comboio da modernidade. Os sonhos de Abril perderam-se na bruma dos tempos.

O desperdício na educação

O desperdício, com impacto na qualidade dos professores, foi e é ainda um “cancro” em tantas áreas do sistema educativo. Já referimos a anomalia de escolas com apenas um, dois, três alunos, com impacto no plano das aprendizagens e ao nível do orçamento. No caso dos professores, sempre escassos, houve e há ainda situações de gestão incompreensíveis. O PIPSE, por exemplo, pretendendo e bem atualizar o corpo docente do 1º Ciclo, retirou da docência mais de mil professores promovidos a “formadores”, numa ação considerada megalómana em que os benefícios não compensaram os elevados prejuízos. A praga dos destacamentos, em que os professores eram chamados para tudo e mais alguma coisa, também retirou das escolas milhares de docentes, mais de mil para os vários sindicatos e mais de 10 mil profissionais da educação, na sua maioria professores, a nível central e regional, para funções administrativas. Se disser que há países onde o ME funciona bem apenas com uma a duas dúzias de profissionais, teremos um retrato perfeito do desperdício e disfuncionamento dos serviços educativos. O centralismo doentio passa por aqui. Se o ME delegasse nas escolas tudo o que pode ser decidido localmente, e que as escolas sabem adequar melhor do que ninguém à realidade local, a crise dos professores seria menos sensível, beneficiando a qualidade das aprendizagens. O lugar dos professores é nas escolas e não há formação pedagógica de qualidade sem passar pelas práticas acompanhadas na organização e gestão das aprendizagens dos alunos.

O paradigma da educação para todos (EPT)

Um ministro que não devo citar afirmava em conversa informal: “Se a educação em Portugal fosse a que está no Diário da República, seríamos um dos países mais educados e desenvolvidos do mundo”. Nada mais verdadeiro. A “educação nova” começou a ser desenhada por Veiga Simão ainda na Primavera Marcelista, não apenas porque foi o primeiro a legislar a EPT e a decretar o aumento da escolaridade obrigatória (EO), delineada na Lei 5/73, conhecida como “Reforma Veiga Simão”, mas também porque foi o propulsor, contra tudo e contra todos, da criação das novas universidades: Aveiro, Minho, Beira Interior. Os reitores de Coimbra, Lisboa e Porto não apoiaram e o parlamento votou contra, o que levou o ministro a pedir a demissão a Marcelo Caetano que, não só não aceitou como o encarregou de ir à Televisão, nessa noite, anunciar a criação das novas universidades por decisão do governo. Começou aqui a verdadeira mudança.

O Diário da República, com a Lei 5/73 e a Lei n.º 46/86 (LBSE), configuram, no papel, o paradigma da educação em democracia: Educação Para Todos (EPT), Igualdade, Diversidade, Inclusão. É o paradigma que decorre da DUDH (1948), que proclama o direito de todos à educação, reafirmado em 1990 com a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos (EPT) e em 1994 com a DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Entre outras iniciativas. Se a educação no terreno, nas escolas, refletisse este quadro legislativo viveríamos em paz, sem as permanentes perturbações que impedem os alunos de aprender.

Hoje podemos dizer que temos escola para todos, que está cumprida a norma da EPT. O problema está em que a escola exclui ainda uma percentagem importante de crianças na EO atribuindo a culpa e a responsabilidade às próprias crianças. Todas têm direito à educação, desde as mais dotadas às que apresentam dificuldades de aprendizagem. Se a escola as exclui é porque não sabe ou ainda não interiorizou que uma criança com dificuldades de aprendizagem ou mesmo deficiente tem agora o mesmo direito à educação que uma criança altamente dotada. Excluindo a criança, ou mesmo “deixando-a para trás” (no child left behind) está a revelar ignorância ou

incapacidade para educar de acordo com o perfil de cada uma. O fracasso é a criança que o sofre, mas é a escola que o produz.

Conclusão

No Diário da República, com erros e omissões frequentes, a educação sonhada em Abril está cumprida. Educação Para Todos, obrigatória, de longa duração, tudo está claramente reconhecido na lei. Como estão consagradas a Igualdade de Oportunidades, o Reconhecimento e Aceitação da Diversidade e a Inclusão. Falta apenas cumprir o que está na lei. Como pode haver igualdade de oportunidades numa sociedade tão desigual? Como podem as crianças de baixa condição e com carências de todo o tipo conviver fraternalmente com quem tem tudo e ostenta os mais elevados indicadores de riqueza? Como podem as crianças com menos recursos pessoais ou materiais aceitar ficar para trás quando não lhes são facultados os meios para progredir com os mesmos índices de sucesso? Como podem as crianças pobres, vivendo em tugúrios insanos, conviver bem com aqueles que vivem em mansões onde nada falta? Para termos uma educação de qualidade igual para todos falta cumprir Abril. Nunca na nossa história se sonhou tão alto para se descer tão baixo.

ERRAR É HUMANO

José Afonso Baptista¹

Eu pecador me confesso, chumbei no 2º e no 4º ano do Liceu. Na escola primária não tive estes desvarios porque tinha um professor muito atento e com uma régua sempre à mão que não deixava espaço para devaneios. No Liceu, criança ainda, longe de pai e mãe e sem nenhuma autoridade próxima, puxava-me muito mais para jogar à bola do que para queimar as pestanas sobre os livros. Mas chumbar foi a minha salvação. Em dois anos a mais, cresci, afinei o sentimento de culpa, tomei consciência do sentido de responsabilidade e criei os mecanismos de defesa para não dar mais desgostos na família. E não dei. Nos exames finais do Liceu, na minha área de estudos, tive as classificações mais altas e pude entrar na Universidade sem problemas.

Aprendemos com os fracassos. Hoje não haverá ninguém de relevo no mundo político e no plano económico que não revele os fracassos que conduziram ao sucesso. Nasceu assim a “teoria do fracasso”, mostrando que não há motores do sucesso sem a experiência do erro. Temíamos então que o fracasso fosse a queda no abismo, sem remissão. Hoje descobrimos que pode ser o caminho da glória. É já vasta a “literatura” sobre o fracasso como trampolim para o sucesso. Destaco a obra de Edmondson, Amy (2023). *Right Kind of Wrong: The science of failing well*, cujo título me permito traduzir: *O lado certo do erro: A ciência de falhar bem*. A autora, professora na Universidade de Harvard, tem uma vasta obra com forte impacto na educação. Ensina a lidar com os fracassos e, na sua tipologia, destaca o fracasso inteligente que convive bem com os erros e vai ao encontro de práticas de excelência para atingir os objetivos. A análise dos erros voltou a merecer o foco da educação e permite reequacionar o papel e a importância do professor. Uma professora já avó mas ainda no ativo, atenta aos escritos que vou produzindo, disparou à queima roupa numa sessão de esclarecimento e debate

¹ Professor aposentado da Universidade Católica Portuguesa

sobre a função docente: “O que é para si um bom professor”? Olhei, hesitei, remoendo o conceito para uma resposta adequada.

Os “manuais” de ciências da educação têm mil respostas, mas nem todas seriam ajustadas à pergunta e ao contexto. No conceito popular e simplista, é fácil: bom professor é o que sabe muito e fala bem. Hoje, resposta errada. “O professor começa por ensinar o que sabe e acaba ensinando o que não sabe”. Esta afirmação não é original, foi colhida num professor e filósofo francês, cujo nome e obra repousam invisíveis nos insondáveis buracos negros da memória. Quando começa, sem formação, o professor prepara a aula de acordo com o programa e o livro aprovado. Ensina o que sabe e como sabe e os alunos não são para aqui chamados. Mas o bom professor, experiente e bem formado, organiza o seu programa de ação em função do diagnóstico dos alunos, de cada aluno. Impossível com tantos alunos, dirão! Impossível se o professor estiver preocupado em “dar a lição”, em “expor a matéria”, sem tempo para prestar atenção a cada um. A boa escola não funciona assim, com o professor a falar e os alunos a ouvir. Os alunos trabalham, leem, escrevem, desenvolvem as atividades adequadas ao seu crescimento, e o professor pode seguir e intervir quando lhe pareça oportuno. O bom professor é o que sabe ouvir as dúvidas, motivações, interesses, dificuldades e problemas dos alunos, que reúne a informação para um diagnóstico correto do seu perfil e das suas necessidades, e sabe acompanhar cada um à descoberta dos caminhos do progresso e do sucesso, sem perder de vista os grandes objetivos e as aprendizagens obrigatórias para o crescimento e desenvolvimento. O saber mais importante não é o que se transmite, é o que se constrói. Os alunos podem ficar indiferentes às lições dos professores, até podem adormecer, mas aderem a tudo o que faz parte do seu projeto. O saber é importante, mas mais urgente é conhecer os mecanismos para a sua construção. O melhor professor não é o que ensina o que sabe, que transmite o saber feito, é o que ajuda a descobrir os caminhos que levam à descoberta e construção do saber.

No ensino superior é mais fácil de entender. Passei por uma dissertação de licenciatura e uma tese de doutoramento com dois excelentes orientadores, mas nenhum conhecia como eu a respetiva área de investigação. O papel do orientador é assegurar que os caminhos da investigação são os mais adequados para garantir

resultados seguros. Do mesmo modo, orientei muitas dissertações de mestrado e um número importante de teses de doutoramento, nem sempre nas áreas das minhas pesquisas. A metodologia da investigação é a bússola orientadora, um bom instrumento para todo o professor em qualquer nível de ensino. O que se pretende é que ele saiba conduzir os alunos à descoberta e construção do seu próprio saber. O saber alheio nem sempre encaixa no projeto dos alunos.

PRINCIPAIS EIXOS DA MUDANÇA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

José Afonso Baptista¹

Depois das duas últimas revoluções industriais, a dúvida instalou-se no espaço da educação e da escola: o que é que vai mudar? Vão desmoronar a escola tradicional? Os computadores vão substituir os professores? A viragem do milénio trouxe o medo e a esperança. Todos sentem que o digital e o tecnológico mudaram o rumo da história e que a escola não pode ficar à margem deste movimento. Abordarei sete eixos desta mudança de rumo.

1. A mudança de papéis dos principais atores da escola

A primeira grande mudança necessária é a centração no aluno. Nos séculos que nos precederam, e em grande parte ainda hoje, o professor gastava o seu tempo a expor e explicar a matéria. Era o pregador, num tempo em que era ele, e só ele, que detinha o saber. Hoje o conhecimento está ao alcance de todos e a lição expositiva deixou de ter sentido. Neste cenário, o aluno deixa de ser o ouvinte passivo, sem iniciativa, e o papel do professor deixa de ser o de dar a lição, de expor a matéria, para assumir funções de orientador, de guia, de conselheiro: observa, sugere, orienta, avalia as atividades dos alunos. A mudança fundamental é a “centração no aluno”. O professor continua a ser fundamental, mas num papel diferente.

Esta ideia não é nova. Ouvi pela primeira vez a expressão “centration sur l’élève” em 1968, em França, na Universidade de Besançon. Para quem tinha cumprido toda a escolaridade num modelo de ensino centrado no professor, as células pensadoras deram mil cambalhotas para dar profundidade ao conceito. A ideia central é a de que o aluno

¹ Professor aposentado da Universidade Católica Portuguesa

aprende mais e melhor lendo, escrevendo, fazendo, agindo, pesquisando, experimentando, do que simplesmente ouvindo.

A UNESCO (IIEP-UNESCO e-news info@iiep.unesco.org) editou em Janeiro de 2024 uma Newsletter intitulada “Planifier pour réaliser les rêves de tous les apprenants, partout”, que retoma a centração no aluno em termos e com objetivos muito claros: “Colocamo-los no centro de todas as atenções: as crianças com todos os seus sonhos, os adolescentes com as suas ambições e os docentes com as suas necessidades”. É importante saber o que os alunos querem ser no futuro e as motivações que isso implica na organização do seu trabalho. Trata-se de uma linha de rumo que nos aproxima de Paulo Freire (Pedagogia do Oprimido) e da sua pedagogia crítica, partindo da realidade dos aprendentes para compreenderem melhor e tentarem resolver os seus problemas. O ponto de partida é o cenário conhecido à sua volta. Com o digital e o online a centração no aluno ganha nova dimensão.

2. A análise dos erros

«Vos erreurs m'intéressent ». Il s'agit de les mettre au cœur du processus d'apprentissage. (www.mathematiques.tips).

Os erros são um excelente indicador e orientador das aprendizagens. O levantamento dos erros nos trabalhos e atividades dos alunos, a sua descrição, de modo a encontrar uma explicação que abra portas para a sua correção, é outro caminho para centrar as aprendizagens em cada aluno. A “Pedagogia do Erro” ganhou espaço na didática das línguas e invadiu as outras áreas do currículo. Tal como o médico procura no corpo e na mente do doente as causas da sua doença, o professor pode encontrar nos erros dos alunos as causas do défice de aprendizagem e o caminho para a sua superação. Rémy Porquier foi um dos precursores deste movimento, com um trabalho académico ainda na década de 60, na universidade de Besançon, que retoma mais tarde (1977) com o mesmo título: “L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives”.

<https://www.semanticscholar.org/paper/L'analyse-des-erreurs.-Problemes-et-perspectives-R.-Porquier/edac900dd9262e419e652ad321605e71dd77288d>).

Foi no campo das línguas que a investigação sobre os erros teve maior dimensão, mas alargou-se a outras áreas, como a matemática.

(Sokolowski HM and Ansari D (2017) Who Is Afraid of Math? What Is Math Anxiety? And What Can You Do about It?. Front. Young Minds. 5:57. doi: 10.3389/frym.2017.00057).

Em Portugal, a análise dos erros tem também o seu espaço no âmbito da aprendizagem das línguas e de outras áreas curriculares, com especial enfoque nas crianças com dislexia.

3. As novas tecnologias da era digital

Não nos adianta hoje discutir se a revolução digital e tecnológica tem espaço na educação e na escola. O suporte científico que a sustenta e o seu papel no mundo do saber, da cultura, da comunicação e da informação, que ligam o universo, de forma instantânea, não permitem dúvidas. Serviços públicos, empresas e organizações assentam hoje na cultura digital. A escola, que deveria ser o primeiro e principal motor desta revolução, é o segmento mais atrasado. Importa por isso investir a sério e prioritariamente nesta área, com benefícios que se propagam a toda a organização do mundo em que vivemos.

Os dicionários e as enciclopédias em papel foram determinantes no percurso escolar de muitas gerações anteriores. Com a rápida evolução da ciência e da cultura perderam atualidade e deixaram de ser práticos. Se com um clique chego facilmente a todas as fontes de informação e do saber, no momento, porquê perder tempo a abrir o dicionário ou a consultar a enciclopédia? O Google e a Wikipédia, e agora também o ChatGTP, são hoje fontes de informação incontornáveis e a internet, globalmente, tem toda a informação de todos os manuais e em todas as grandes línguas do mundo. Toda a investigação científica se partilha hoje na internet.

As experiências recentes impostas pelo Covid 19 e as redes de “online homeschooling” em muitos países abriram caminhos que podem responder à mobilidade e às necessidades das pessoas. A falta de professores vai abrir muito espaço ao ensino online. Mas o mais importante é dotar a “escola regular” dos meios de informação e pesquisa que permitam a autonomia dos aprendentes, numa Escola sem infoexcluídos. Há muitos professores sem formação nesta área, mas há muitos outros perfeitamente integrados neste novo mundo. Relembro Fidel no início da alfabetização em Cuba: cada pessoa que sabe ler ensina outra que não sabe. As escolas têm por isso meios para operar esta mudança. Do lado dos alunos, há muitos atingidos pela pobreza que não têm nem computador nem telemóvel para aceder ao mundo atual. Compete ao Estado dar a todos as mesmas oportunidades de aprender.

Não falta hoje quem defenda que as aprendizagens escolares deveriam começar pelo digital e pelas suas tecnologias. De facto, o telemóvel e o computador, entram na vida das crianças muito antes da escola. Por outro lado, são um estímulo poderoso para as aprendizagens fundamentais da leitura, da escrita e do cálculo. Ler, escrever e contar são o melhor fermento para o desenvolvimento das pessoas, desde a mais tenra idade, sendo ao mesmo tempo competências necessárias para o uso das tecnologias. Pode ser um “casamento feliz”. Não faltam jogos e cantilenas para aprender, brincando, as competências básicas da escola. O telemóvel e o computador com acesso à internet são hoje parte do nosso corpo. Tudo passa por aí. Com a devida prudência, vamos mais seguros por caminhos conhecidos, mas a mudança de cenários e o sentido da inovação abrem vias estimulantes.

4. A Inteligência Artificial

A AI é mesmo uma realidade ou não passa de fantasia? Que confiança podemos ter na AI? Uma forma prática de avaliar a AI é questioná-la sobre um assunto que conhecemos bem e avaliar as respostas que nos dá. Submeti ao ChatGPT o meu próprio nome, pedindo a biografia e a bibliografia. Fiquei favorecido no retrato. Num instante, os motores de busca percorreram as mais diversas fontes de informação: editores, livreiros, bibliotecas, universidades, revistas científicas, imprensa, blogs, redes sociais. E

explorou os dados de apresentações de livros, leu o ORCID a uma velocidade impressionante. O primeiro atrativo da AI é que é instantânea, num ápice faz a leitura de dados dispersos nas múltiplas fontes escritas. Logo aí percebemos que a AI copia e compila um grande volume de informação em poucos segundos, mas não pensa, não cria, não inova. É útil? Sim, e incontornável, junta e relembra dados dispersos em inúmeras publicações de tempo e geografia variáveis, algumas já na obscura galeria do esquecimento. É fiável? Não. A moeda verdadeira vem de mistura com a moeda falsa. Foram-me atribuídas obras que não produzi, por incapacidade de distinguir o meu nome, de nomes partilhados com outras pessoas. Não sou o único José Afonso nem o único Baptista e a AI ofereceu-me alguns presentes alheios.

A AI é uma criança com cerca de um ano. Muito promissora, mas é muito cedo para saber até onde chega o seu potencial e a sua fidelidade. Mas está aí, num processo irreversível. Se não podemos utilizá-la como instância pensadora, importa utilizar a sua rapidez com espírito muito crítico, para poder separar o trigo do joio. Tudo o que é rápido, fácil e prático conquista facilmente os incautos. Mas tem riscos. A AI não é, por agora, um espaço seguro para ignorantes.

5. A base de dados da Educação

Há muitos professores que sentem a AI como uma ameaça. A rapidez com que opera põe em causa a originalidade dos trabalhos dos alunos e até os próprios exames. Ainda bem, pode ser o caminho para avaliar de outro modo, mais fiável e amigável. O atual modelo de classificação dos alunos é uma espécie de jogo de polícias e ladrões ou de juízes e criminosos. Há outras formas de ajudar as crianças e jovens a crescer e de os orientar de acordo com o seu perfil. A literatura da especialidade é rica e abundante na clarificação deste problema mas os professores foram formados noutra paradigma e o Ministério da Educação faz dos exames um dos pilares do sistema educativo.

A educação é um percurso onde os alunos erram e avançam e os erros são fundamentais para definir caminhos, não são motivo para a humilhação ou exclusão. Muitos países cumprem a escolaridade obrigatória sem retenção nem exclusão e não

consta que tenham piores resultados escolares. Se o professor souber acompanhar os alunos nos processos de aprendizagem sem dedicar todo o tempo a explicar o que os alunos podem aprender melhor de outro modo, o acompanhamento dos trabalhos e o diálogo permitirão conhecer os alunos de forma mais justa e amigável. A relação pessoal professor- aluno é fundamental.

Falta na educação uma plataforma onde sejam introduzidos e organizados todos os produtos da aprendizagem dos alunos ao longo dos anos, desde o pré-escolar, acessível aos professores e profissionais autorizados. É o melhor retrato do aluno, o melhor diagnóstico, revelador do seu potencial e das suas limitações, permitindo o acompanhamento e orientação por medida, qualquer que seja a geografia variável dos atores: alunos, professores, gestores, responsáveis do ME. Os exames, tal como existem, são o resultado da incapacidade dos professores e das escolas para um trabalho de relação mais próxima e permanente entre docentes e discentes. Não se defende um percurso mais facilitador, menos exigente, pelo contrário, é um mecanismo de acompanhamento, de apoio e de controlo aberto, de uma relação mais estreita e sempre produtiva. Que seria do SNS sem a sua plataforma com o registo de cada doente, com as análises clínicas atualizadas, as radiografias e todos os exames fundamentais para definir e atualizar o seu estado? A educação precisa de uma base de dados semelhante, que já existiria se se considerasse a riqueza da mente e do espírito tão importante como a saúde do corpo.

Lá vão tempos em que o professor afirmava que “não conhecia nem queria conhecer os alunos porque assim não se deixava influenciar”. Uma doença em vias de extinção? Os sintomas serão menos visíveis, mas o “vírus” ainda aí está.

6. A orientação escolar e profissional dos alunos

Os alunos são todos diferentes, não há dois alunos iguais, verdades de La Palice, tantas vezes repetidas, outras tantas ignoradas. As diferenças são motivo para diferenciação das aprendizagens, mas não devem ser motivo de retenção e menos ainda de exclusão. O currículo único e uniforme regulado por exames é um forte instrumento

de exclusão, com um histórico de maior incidência nos países latinos, no sul da Europa e nas suas antigas colónias. Quem não atinge o nível de aprendizagem estabelecido, fica retido no mesmo ano, num desperdício de milhões, com consequências desastrosas a nível pessoal e social. Mas há países que gerem as diferenças através de classes de nível, sem necessidade de recorrer às retenções, como é o caso do Reino Unido (UK), ou com grupos de nível no interior da turma ou classe (Dinamarca). A Finlândia organiza as aprendizagens com maior flexibilidade curricular, sem turmas ou classes, através de grupos de trabalho temáticos, formados pelos alunos, sempre acompanhados por um ou mais docentes. Há países que promovem a orientação e seleção dos alunos aos 15 anos, abrindo as portas dos “liceus” aos alunos com um perfil mais “científico”, encaminhando os de perfil mais prático e profissional para escolas técnicas (Dinamarca). Nestes países, a retenção é uma prática desconhecida, não faz parte do vocabulário da escola. O chumbo é uma aberração. A grande seleção faz-se aos 18 anos, com a entrada no ensino superior condicionada sempre por altos níveis de exigência.

Ao contrário de outros países, onde a exigência académica para ser professor é altamente e disputada (Finlândia), em Portugal a maior parte do exíguo número de candidatos à docência são os alunos que não conseguiram entrar nos cursos mais pretendidos. Hoje é mínimo o número de candidatos a professores nas universidades, vindo de escolas privadas uma enorme fatia dos novos docentes.

As consequências desta política de abandono da formação de professores de qualidade têm uma enorme incidência na qualidade e no abandono da profissão docente, muitas vezes no abandono do país. Assisti em Angola ao recurso a professores de múltiplas nacionalidades e de línguas diferentes no período da debandada provocada pela guerra colonial. É um cenário que nos ameaça. Mas a ameaça maior vem da inevitável substituição dos professores por máquinas. As máquinas são indispensáveis, mas não educam.

7. Sopram ventos de mudança: três “lições” de pedagogia para o século XXI

7.1. O Ministério da Educação persiste na imobilidade e na continuidade, sem capacidade de resposta para os graves problemas que afetam as comunidades escolares. A pandemia e as greves foram os cenários da decadência sem a devida resposta do governo. Mas há iniciativas inovadoras que são luzes de esperança. Temos hoje escolas, públicas e privadas, com programas de formação que vão ganhando espaço, num movimento disruptivo inspirado na Escola da Ponte, fundada em 1976 por José Pacheco, muito centrada nos alunos, organizados por grupos, sem turmas, sem aulas, envolvidos em atividades onde são verdadeiramente os atores principais. O modelo da Escola da Ponte atravessou fronteiras e foi muito conhecido no País, por essa Europa e também no Brasil. Foi objeto de estudo em vários trabalhos académicos, um dos quais tive o prazer de orientar na Universidade Católica Portuguesa/FEP, Lisboa: Maria Teresa Teixeira Mendes (2011), *Educação Empreendedora. Uma Visão Holística do Empreendedorismo na Educação*. Pode consultar-se no site: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/8605/4/8605.pdf>. Uma escola pública inspirada neste modelo, sob a orientação de Maria Teresa Mendes, é a EB1/JI Pedro Álvares Cabral, situada no Bairro dos Navegadores, Porto Salvo, concelho de Oeiras, que tive oportunidade de observar em ação e de descrever num artigo intitulado “A metamorfose da escola”, editado pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da UCP/Porto em junho de 2022 (Ebook-Sentir-a-escola-jun22.pdf-FoxitPDFReader).

A transformação da EB1/JI Pedro Álvares Cabral não é caso único, faz parte de um movimento renovador, de iniciativa privada, mas envolvendo mais escolas públicas e privadas.

7.2. A rede TUMO

A rede TUMO é uma lufada de ar fresco no espaço da educação e da pedagogia. Perguntei ao Bing se TUMO é um acrónimo. A resposta é correta: “TUMO é um acrónimo de Tecnologias Urbanas MODernas. É um programa educativo inovador que oferece formação gratuita e de qualidade em 8 áreas de aprendizagem para jovens de 12 a 18

anos. O primeiro centro TUMO de Portugal está localizado em Coimbra e abriu em Setembro de 2023”.

O site do TUMO Coimbra - Uma Nova Experiência de Educação (<https://coimbra.tumo.pt/>) faz uma breve apresentação do programa, que a imprensa local e nacional desenvolveu com minúcia. O sucesso do programa está bem patente na sua expansão. Nascido na Arménia em 2011, marca hoje presença em dezenas de países, incluindo a Alemanha, França, Estados Unidos da América, a que agora se juntou Portugal, numa “parceria público privada perfeita” que envolve a entidade promotora, TUMO – Center for Creative Technologies, a Universidade de Coimbra e a Câmara Municipal de Coimbra. É um projeto complementar ao ensino formal na área STEAM, assente na tecnologia, visando a autonomia e a criatividade. A centração nos alunos é a estratégia fundamental, cada um escolhendo nas áreas temáticas disponíveis, aquelas que mais lhe interessam. Monitores especializados acompanham o trabalho de cada um, ao seu ritmo e de acordo com as suas necessidades. Espera-se que venha a acolher 1500 alunos.

7.3. Rede de Pensamento Crítico

A Rede Portuguesa de Pensamento Crítico no Ensino Superior (CrithinkNet) é uma iniciativa liderada pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD). O objetivo é dar resposta aos novos desafios do século XXI, promovendo o pensamento crítico nas instituições de ensino superior, envolvendo os estudantes numa relação mais estreita com o mundo que os rodeia, com espírito criativo e crítico. Estudante ator e não apenas ouvinte. Também aqui uma maior centração das aprendizagens nos alunos.

A CrithinkNet foi lançada a 19 de janeiro de 2024, na Universidade de Coimbra, e conta já com 45 instituições de ensino superior públicas e privadas e mais de 130 docentes. É importante e significativo que esta iniciativa tenha nascido e sido lançada no ensino superior, o espaço tradicional privilegiado do “magister dixit”. Primeiro porque significa que o ensino superior está a mudar no bom sentido, depois pelo efeito multiplicador não apenas em todo o sistema educativo, como nos serviços públicos, nas

empresas e na sociedade. A autonomia do ensino superior permite assumir o pensamento crítico como motor de desenvolvimento e dar resposta aos novos problemas que enfrentamos, como formar as novas gerações para uma participação ativa, crítica e transformadora.

Para mais informações sobre a Rede de Pensamento Crítico:

<https://noticias.utad.pt/blog/2024/01/10/rede-pensamento-critico/>

<https://pages.uc.pt/noticias/artigos/rede-portuguesa-de-pensamento-critico-junta-45-instituicoes-de-ensino-superior/>

AS DESCONTINUIDADES DO TEMPO CURTO E AS CONTINUIDADES DO TEMPO LONGO - APOLOGIA DO DIÁLOGO ENTRE TEMPOS E MODOS

José Alexandre de Sá Pacheco¹

A nossa vida é um transcurso temporal em que as ruturas são menos e menores que as continuidades.

Quando se deu o 25 de abril tinha 12 anos. Fiz a escola primária em pleno Estado Novo, embora liquefeito em parte pela primavera marcelista. Recordo o rigor, a autoridade, a austeridade, a distância para os professores, os castigos físicos ou psicológicos, a ideia da excecionalidade do povo português marcada pela grandeza do nosso império e pelo nosso destino mítico e místico, a áurea de devoção colocada no sentido de estado dos governantes da altura, os feitos heroicos dos nossos ilustres antepassados entre muitos outros elementos que constituíam uma cultura muito própria que nos envolvia com poucos pontos de fuga. As façanhas dos nossos reis primevos, a coragem dos nossos marinheiros, a nossa capacidade ancestral de arcar com mil perigos e trabalhos, desenvolveu em mim a decisão de ser historiador e professor. Recordo ainda as cumplicidades e os silêncios, as brincadeiras e os sonhos partilhados entre alunos, a nossa proverbial capacidade de aceitar tudo o que os adultos decidiam por e para nós. Não eramos parte ativa mas sim matéria moldável, permanentes metáforas retiradas do jardim ou da olaria erigidas para conservar, tratar e cuidar as características de um sistema fechado, reprodutor, que só libertava os sonhos e pelo sonho. Tratávamos os docentes como seres semidivinos/iniciáticos, eivados de um saber que nos transcendia, que admirávamos ou detestávamos em silêncio, mas aos quais nunca eramos indiferente e quase sempre subservientes. Recordo as manhãs geladas em que de mãos hirtas e cheias de frieiras íamos buscar as brasas para a braseira da senhora professora que, condescendente, lá nos deixava aquecer de vez em quando e

¹ Diretor do Agrupamento de Escolas de Murça

na exata medida do seu humor de momento. Recordo igualmente as manhãs de sábado usadas para lavar e limpar a sala e todos nós, meninos e meninas, tínhamos um papel. O meu, entre outros, era tirar e repor a régua dos castigos detrás do armário dos sólidos geométricos. O tempo que sobejava era para as nossas alegres brincadeiras. Ou seja, no final dos anos sessenta e no início dos anos setenta o aquecimento e a limpeza das salas de aula no concelho de Mirandela eram uma responsabilidade dos alunos, não havia assistentes operacionais nem sistemas instituídos com essa finalidade.

E o tempo foi passando de forma continua, um tempo lento, denso de permanências, um tempo de quase imobilidade. Talvez por isso um tempo seguro.

Em 1974 estava no 2.º ano do ciclo preparatório. Muitos professores com habilitação suficiente, antigas regentes (recordo que “os principais objetivos da educação primária do Estado Novo, embora inseridos num desígnio de controlo social e ideológico (...) eram simples: ensinar a ler, escrever e contar. O ensino passou a seguir um programa e um manual nacional único, caracterizado por uma inegável ênfase em virtudes morais e cívicas, socialmente conservadoras e pró-católicas” (Palma, 2023, p.232)), salas pré-fabricadas, aulas ao sábado de manhã, sem transportes escolares o que nos obrigava a caminhadas de 10 Km por dia (5 para cada lado). Não me lembro de uma visita de estudo ou de uma experiência laboratorial a não ser as malfadadas dissecações que eu detestava e onde pouco aprendia por maior identificação com o animal do que com o professor. Todo o ensino era verbal, estruturado de forma inflexível, nunca pensado para alunos concretos com necessidades específicas. Por atacado e de forma indiferenciada as matérias eram projetadas pela voz sonora do professor e recaiam em nós como semente levada pelo vento. Por vezes caíam em “bom terreno” mas se as “pedras” fossem mais, o saber tendia a estiolar. Se não havia mérito do professor o demérito era quase sempre nosso e as mãos dos outros saíam limpas de responsabilidade e as consciências pouco se agitavam.

Chegamos então a 25 de abril de 1974, ia já esse ano letivo bem lançado e adiantado e, como vimos, com elevadas continuidades educativas e pedagógicas. Não soubemos logo o que se estava a passar. Pouco se falava de política em casa. Manhãs frias. Lembro-me que Mirandela parecia um quartel. Soldados em permanente

movimento, sessões de esclarecimento no cineteatro, aulas que não se davam, os mais velhos que nos diziam para sair das salas porque estávamos em greve. O que era uma greve? O que era uma revolução? Recordo uma imensa alegria em estar vivo, uma estranha sensação que nos iam explicando ser a liberdade, as possibilidades sem limites, a oportunidade de termos opinião e a podermos dizer. A noção de que fazíamos parte de um todo e tínhamos um papel a desempenhar. As primeiras associações de estudantes e os movimentos gerados na própria escola. O diálogo aberto com a gestão e a forma atenta como nos ouviam!

Nos anos seguintes o ano letivo começava em outubro, chegavam professores novos, politizados, mas continuávamos a ter falta de muitos. Tive professores com o 7.º ano, muitos que depois foram inseridos e se reformaram nos serviços administrativos e ASE (SASE). Durante o 1.º período havia disciplinas sem aulas. Na altura como hoje! Mesmo se a História não se repete muitas vezes rima e não pelas melhores razões! Outras continuidades!

Mais liberdade, mais intervenção, mais compromisso, mais disponibilidade para os alunos, mais atenção às suas necessidades, igual falta de instalações materiais e de recursos docentes.

Mas a arte aterrou nas escolas: a música, o teatro, a dança (...) Tive professores fantásticos, não muitos, mas professores decisivos, prospetivos, professores que de becos fizeram avenidas e de destinos marcados esperanças realizadas.

Neste percurso, algures pelo meio, a liberdade transformou-se em licenciosidade, a ordem opressiva em anarquia igualmente condicionadora e houve professores excelentes que eram consideravelmente desrespeitados porque autoridade era vista como autoritarismo e, depois da longa noite do fascismo, não era de bom tom perceber que toda a organização social implica ordem e respeito entre as pessoas que aí coabitam. E assim houve bons professores que o deixaram de ser e outros que nunca deviam ter sido o continuaram a ser. Mais uma vez se comprovou que o transcurso da história e das sociedades não é linear, unívoco, inevitável. Nele há sempre margens de escolha, de entrega, de saber profissional, todos eles capazes de projetar consciências e trajetos evolutivos, todos eles precisos para dar volume, dimensão, riqueza,

profundidade ao todo que é superior ao que cada um é. Durante dois ou três anos vivemos assim: desesperadamente à procura de equilíbrio, de sentido orientado. Nós que fomos educados para a dependência estávamos agora a tentar construir um caminho. Perplexidades, erros, tentativas, reconstruções, muitas leituras, muito diálogo e tertúlias, muita utopia, muita esperança. Nesta rota evolutiva a Escola foi crescendo, alargando, aprofundando, assumindo importância crescente no desenvolvimento das diversas dimensões do país. Novos públicos chegaram, rápido, como torrente que tudo leva à frente e, de repente, a escola complicou-se, ganhou diversidade mais rapidamente que a formação docente e a reconversão de métodos, estratégias e instrumentos de trabalho. Se antes se mantinham na escola apenas alguns alunos pois os outros eram empurrados por inadequação ou maus resultados agora começavam as permanências e crescia a necessidade de encontrar mais respostas para problemas que não era fácil esconder ou afastar. Foi um enorme desafio para o corpo docente, mas conseguiram-se bons e amplos resultados. Falar hoje do estado calamitoso da educação é uma prova viva de má memória ou intenções que transcendem o domínio educativo. Intenções estranhas! As capacidades que hoje são trabalhadas no quotidiano escolar, a qualidade da informação e conhecimento facultado, a preparação operativa para futuros apenas delineados é uma realidade incomparável com o período anterior ao 25 de abril. E tudo isto apesar de persistirem problemas e colocarmos nas escolas responsabilidades que anteriormente eram assumidas por outras instituições, pelas famílias, pela igreja, pelas associações (...) e que apenas aumentam as dificuldades em procurar responder a toda uma sociedade e aos seus crescentes vazios processuais e atitudinais. O transbordamento de mandatos de que a escola sofre torna-a obesa, lenta e, por isso, com dificuldade em acompanhar, analisar e refletir o mundo de que faz parte. Criticando a escola ao mesmo tempo que lhe damos diariamente as responsabilidades que outros não querem ou não podem assumir é um exercício de má-fé e assim, será inconsequente ou tão só uma discussão leviana.

Chegamos assim a uma escola de que todos falam e poucos conhecem. No perímetro analítico dos que sobre ela falam há muitas opiniões, poucos dados, muita conversa e pouco estudo. Nos tempos que correm deve a escola estar muito atenta e produzir informação e conhecimento de qualidade e de rigor científico. Hoje não pode

haver profissionais da educação amadores ou ingênuos. Ninguém pode saber mais de educação do que os seus profissionais e a agenda e a reflexão educativas têm de partir de nós. Recordo o que diz Gustavo Carona *“para compreender qualquer fenómeno é preciso primeiro olhar e depois ver. Ver implica fazer um esforço para processar aquilo que o nosso olhar nos envia ao cérebro. Demora algum tempo e daí a importância de o sabermos dilatar.”* Precisamos, portanto, de um tempo longo para compreender e para estruturar respostas educativas resolutas e fecundas. Temos de evitar imediatismos, evitar ser desviados desse tempo longo, o tempo da maturação crítica, que parte de nós e que nos leva na integra, um tempo que nos inclua. O desafio dos professores é pensar, pensar bem, pensar oportunamente, pensar o contexto, ouvir as pessoas, perceber as pessoas. É um desafio difícil, complexo, angustiante porque sempre de resultado incerto e nunca definitivo. Enfim um desafio à nossa altura porque se não formos nós quem mais o poderá aceitar?

Fazer bem o nosso trabalho, com responsabilidade e sentido humanista, é uma obrigação de todo o tempo. Ninguém pode afastar-se deste desiderato. Não há desculpas que o permitam ou o justifiquem. A essência da nossa função, o seu propósito maior é ajudar os alunos (todos, todos, todos) a aprender e a crescer como cidadãos lúcidos, críticos e atuantes. Já no século XX e também durante o Estado Novo houve homens, houve pedagogos, (Faria de Vasconcelos, João dos Santos, António Sérgio, Delfim Santos, Rui Grácio...) que viveram centrados no trabalho de erigir personalidades e dar a cada um motivação, vontade, querer e capacidade de se construir em permanência e de forma autónoma. No século XXI mantêm-se essas linhas de rumos, há continuidades que frutificam em ruturas e há ruturas que crescem no terreno fértil das continuidades. É bom que assim seja pois se o mundo é composto de mudança faz parte do mundo permanecer na mudança e nela levar-se para outros mundos e outros tempos.

ENTRE O SONHADOR E O FAZEDOR

José António Fundo¹



(imagem do autor)

O meu percurso escolar é feito todo após o 25 de Abril. Aliás praticamente toda a minha vida acontece após o 25 de Abril e a minha ideia de escola, vida civil e familiar constrói-se como um exercício de liberdade, permitido pelo próprio 25 de Abril. Não conheci outra realidade exceto pelos livros e relatos dos que viveram a ditadura do Estado Novo.

O início da minha vida escolar fez-se da pior maneira possível, numa escola privada onde fui inscrito e na qual me colocaram - provavelmente a pedido da minha mãe - no primeiro ano aos 5 anos de idade. Logo nesse momento experimentei a

¹ Professor no Agrupamento de Escolas D. Afonso Sanches

exclusão. Numa sala péssima, num espaço escolar péssimo, lembro-me claramente de me serem negados materiais, por estar ali em modo “experimental” e lembro um total alheamento das atividades. Não realizei qualquer tipo de aprendizagem ali exceto aquela que hoje guardo - a experiência de frequentar uma escola que não nos quer pode ser das coisas mais horríveis e traumáticas. Chorava baba e ranho à chegada. A minha mãe lá acabou por me tirar daquele inferno e no ano seguinte iniciei normalmente o primeiro ano, com a idade “certa”, na escola pública onde a minha mãe lecionava. Outra experiência que me colocava numa situação particular, de privilégio, que eu detestava, e vigilância permanente, que eu detestava ainda mais.

Naquele tempo, no primeiro ciclo ainda existia a prática de castigos corporais na sala de aula. Eu vivi-os, nunca os esqueci. Apesar de tudo, acredito que fruto da construção social de liberdade que ia acontecendo à minha volta, e que aos 6 e 7 anos se presente, quando me batiam eu sabia que aquilo era errado, sob todos os pontos de vista, e indignou-me. Batiam não apenas por comportamento desadequado - padrões da época - mas também por não saber, por se falhar na resposta certa. Aqueles professores, em 1979 ou 1980, não sabiam nada do que estavam a fazer. Eram catequistas da alfabetização. Não era culpa dos professores mas do contexto político e ideológico em que foram formados. Daquilo que lhes foi pedido e como lhes foi pedido. Da sociedade em que cresceram e foram educados. Eram professores do Estado Novo e não da Escola Democrática.

Logo nesses primeiros anos comecei a construir a minha personalidade em resistência à escola. Ao longo do meu percurso enquanto aluno defrontei-me com muita arbitrariedade na avaliação e nas decisões disciplinares, com falta de clarificação de objetivos ou mesmo do currículo, com muita falta de transparência na gestão da sala de aula, das instituições escolares, muito desprezo pela condição social dos alunos e uma péssima qualidade dos espaços escolares. A minha concepção de escola e do trabalho de professor fez-se, portanto, a partir de uma experiência escolar má e em resposta à sua insuficiência.

É forçoso admitir que, resultado da aprovação da lei de bases do sistema educativo de 1986 e de uma realização de que a formação de professores era fundamental para responder aos desafios de escolarização do país, as coisas foram melhorando. Mas a democracia, se chegou às escolas, foi sobretudo no plano da gestão. Não para os alunos. Não para aqueles a quem a escola serve.

A abertura à Europa e a integração europeia facilitaram a troca de experiências que permitiram uma evolução muito positiva no que respeita ao controlo e monitorização do trabalho escolar. Mas só depois dos anos 90 começamos realmente a ver as escolas a levar a sério conceitos como as planificações anuais, critérios de avaliação e reflexão sobre a prática docente.

Haverá especialistas em história da educação, muito mais qualificados do que eu para contar esta história com deve ser.

Como professor vivi esses momentos de avaliação e acompanhei as resistências dos meus colegas e o esforço das direções em cumprir os normativos impostos pelo ministério da educação.

A escola que vivemos hoje é o resultado híbrido de um conjunto de utopias, desejos, desprezos, boas intenções, projetos inacabados, vontades muito fortes, constrangimentos autoinfligidos e um amontoado de coisas que o Ministério da Educação exige.

As direções das escolas são hoje órgãos quase unipessoais, resultado da última alteração ao modelo de gestão. A gestão democrática definiu com a atribuição do poder máximo aos conselhos gerais, com a participação de encarregados de educação e comunidade educativa - o objetivo era o exato oposto. O objetivo seria criar um órgão colegial acima da direção que tomasse as principais decisões políticas e estratégicas das escolas e monitorizasse a sua execução. O órgão nunca foi bem compreendido dentro das escolas. Os seus poderes são tão grandes como são tão mal utilizados. Os professores não reagiram bem à mudança, mas deveriam saber que foram eles quem, em primeiro lugar, boicotou a importância do conselho geral. Os professores não valorizaram a função de “checks and balances”

do conselho geral. A sua essência democrática. Burocratizaram-no. Os diretores, agora profissionais da gestão escolar, perceberam isso e usaram-no a seu favor. Uns para o bem, outros para o mal.

É importante perceber, para quem está de fora, que ser professor não é só uma profissão, é também uma profissão de fé, ativismo, participação política e implica um corpo de conhecimento científico para lá do estrito campo das matérias que se lecionam. Não somos todos iguais e como tal nem sempre queremos estar ao leme do destino da nossa escola ou mesmo do nosso próprio exercício profissional. Percebe-se. Mas de facto ser professor é um compromisso político e social com o futuro, com os jovens. Esse entendimento, desde já polémico e problemático, não é nada consensual entre os professores. É, no entanto, fundamental para a profissão.

Sinto que a cada dia que passa o meu modo de exercer a profissão, e refiro-me ao conhecimento científico e modo de o aplicar, com os alunos, é cada vez mais uma decisão política e filosófica com implicações infinitas nas vidas dos alunos.

O currículo é uma decisão política. O modo como se monta e apresenta a aula é uma decisão política. O que se exige como prática do aluno é uma decisão política. O modo como avaliamos é uma decisão política, e esse modo tem, de facto, forjado gerações. É por via da avaliação que construímos as leituras que os cidadãos fazem de si e dos outros, sobretudo no mundo profissional, mas não só. À nossa volta, das redes sociais ao entretenimento em programas televisivos, tudo simula as classificações da escola, as relações dentro do espaço escolar. No trabalho os novos modelos de gestão incluem processos de avaliação que simulam os que se executam nas escolas. Há inclusive quem defenda um modelo social em que a nossa vida é vigiada pelo Estado atribuindo a cada cidadão uma classificação, como na escola. Chamam-lhe “crédito social”. Se olharmos com atenção podemos identificar os piores tiques da escola, mal interpretados, truncados, enviesados, em milhares de processos presentes no nosso dia-a-dia.

Ao contrário do que se pensa não são as redes sociais que hoje estão a moldar a sociedade. As redes sociais forma construídas no seio do ambiente escolar e simulam esse ambiente.

Do bullying do recreio, à misoginia, ao racismo, até às avaliações de popularidade, pelos pares e pelos professores. As redes sociais são a escola sem paredes onde hoje qualquer um pode tentar ser o mais popular aluno ou o mais popular professor.

No caso do Facebook, por exemplo, essa origem é literal. Foi uma aplicação que juntou a ideia do livro de curso com a sexista tarefa de avaliar a beleza física das alunas e alunos de uma universidade.

Outro exemplo podemos encontrar nos softwares educativos, como o Moodle, o MSTeams ou o Google Classroom que de algum modo se constroem à imagem das redes sociais existentes.

De onde julgam que vieram as avaliações em estrelinhas nos jornais e revistas a filmes e discos? De onde vêm as avaliações aos hotéis e restaurantes nos populares sítios na internet? Estes modelos são uma simulação da avaliação académica e mimetizam todo o complexo processo de avaliação no seu algoritmo.

O modelo escolar teria por objetivo dotar a população jovem do máximo de informação e competências, pessoais e profissionais, para que pudessem integrar o mundo do trabalho, compreender os modelos de lei e ordem e respeitá-los e, muito importante, avançar o conhecimento humano partindo dos avanços já realizados, sistematizados e organizados. O interesse das religiões organizadas na formação escolar é muito evidente porque desde logo teriam a primazia de moldar a formação ética e moral dos cidadãos e desse modo garantir uma sociedade adaptada aos seus princípios e à sua moral particular, mas antes de mais a escola é também um importante espaço de socialização, num momento em que ela é tão importante e em que aqueles que a frequentam estão tão disponíveis para aprender, absorver novidade, conhecimento.

Mas esta é uma conversa sobre a escola democrática. Como pode a escola pretender ser democrática se não assumir esse desiderato como uma decisão política e uma que envolve sobretudo os alunos? Não se exerce democracia quando o exercício profissional do professor está amarrado a protocolos de controlo que

limitam e determinam cada minuto de uma aula, por via de currículos gigantes e absurdos, testes e exames orgulhosos das rasteiras que pregam aos alunos que os tentam resolver, ponderações matemáticas sem sentido e avaliações aos professores que fazem mais por criar desunião profissional do que um construir e monitorizar o exercício de um projeto educativo refletido e pensado.

As escolas andam a copiar os seus projetos educativos umas das outras. Os professores a copiar os seus relatórios de “templates” facilitados por sindicatos ou outros colegas. Vivemos numa simulação de autoria e independência. Numa simulação de um exercício democrático.

A escola da prescrição não é democrática. É uma escola neoliberal. Uma que proletariza a profissão docente e reduz o aluno a um parafuso defeituoso e incómodo numa linha de montagem que está sobretudo preocupada com o seu ritmo e não com o que produz. Todos os parafusos se querem iguais.

Esta é uma conversa sobre a escola depois do 25 de abril. A dos sonhos de liberdade.

Ainda aluno percebi que não sabíamos bem como organizar este complicado processo. Hoje, como professor, sinto mais empatia com os professores, mas nem por isso lhes perdoo terem perdido o sonho. Quem recusa a construção de um projeto escolar como um exercício político democrático nunca o vai perceber ou concluir. A democracia é necessariamente uma construção coletiva. É uma construção onde o individualismo é algo que se respeita, mas não se sobrepõe ao processo. O processo facilita e permite que aqueles que por ele passam saibam decidir por si e se tornem autónomos sem se sentirem os únicos ou os mais importantes do mundo. A escola constrói a sociedade. A escola constrói a possibilidade do indivíduo num contexto do coletivo.

É neste contexto, neste pressuposto, que conluo que a maioria das coisas que dizemos sobre a sociedade em que vivemos, os seus defeitos e virtudes, as suas modas políticas e sociais, são ondas que se originam no impacto que a escola teve no plano social onde intervém. É um efeito de onda, com um comprimento, uma

frequência. Esta concepção da realidade atribui uma importância imensa aos professores, aos pensadores e cientistas da educação, aos políticos que legislam os modelos educativos. Porque precisam de estar a ver o futuro e ver o futuro é das coisas mais difíceis e falíveis que podemos fazer. Não podemos construir uma escola para o hoje, mas uma para o amanhã. Por isso não podemos excluir a tecnologia da escola, devemos compreender, dominar, absorver e construir um caminho por entre a tecnologia, com a tecnologia. Não devemos rejeitar as modas dos alunos, devemos perceber como, em cada fase de crescimento, essas modas se adotam e se descartam e como as podemos usar de modo que os alunos as percebam melhor e como podem implicar com as suas vidas.

Uma escola que se posiciona contra os seus alunos, que rejeita os bonés, as calças ou as saias da moda, os telemóveis, as consolas de jogos ou as redes sociais não vai cumprir o seu papel. Não vai porque se coloca fora da cultura daqueles a quem serve e acima daqueles a quem serve e por isso contra eles. É uma escola que já falhou.

A história conta-nos imensas histórias de derrotas da escola contra as novas tecnologias. Só não aprendemos essas lições se não quisermos. Por outro lado, os professores e as escolas não se podem submeter às lógicas mercantilistas das novas tecnologias e estão obrigados a trabalhar com os alunos os processos de reflexão crítica sobre estes fenómenos.

Há neste discurso um aroma de impossibilidade, de utopia. Claro que há. Mas a aprendizagem é desde logo uma crença desmedida de que somos capazes de fazer mais, diferente, melhor do que fazíamos à partida. Se não partirmos do princípio de que a escola transforma o indivíduo nem vale a pena abrir a porta da sala. O aluno transforma-se a si próprio no processo da aprendizagem. Deixa-se guiar em determinados momentos, mas deve ser chamado a tomar decisões sobre o seu caminho mais vezes, muitas vezes. Não podemos imaginar uma escola sem ideologia porque as ideias fazem parte da escola e a escola que projetamos tem uma ideologia. É uma escolha política.

A verdadeira escola democrática está, portanto, por realizar. Atravessámos o modelo burocrático, extraímos dele os processos e as metodologias de que precisávamos para construir um ritmo do fazer escolar e garantir um conjunto de direitos e deveres democráticos a todos os intervenientes. Precisamos agora de nos concentrar no aluno e no seu processo de aprendizagem e, nesse processo, fazer do aluno um agente pró-activo e empático de uma sociedade democrática, com espírito analítico e crítico, mas não só. O aluno precisa de sentir o poder da criatividade e da possibilidade da transformação. O aluno precisa de ser criador e solucionador. Professor dos professores e dos colegas, professor de sí próprio. A escola democrática é um sonho que não pode morrer ou encerrar-se num papel. A escola democrática é o que acontece quando o sonhador se encontra com o fazedor.

DE UMA CONVERSA INTEMPORAL, UM ENCONTRO DE TRÊS GERAÇÕES... A UMA REFLEXÃO SOBRE AS MEMÓRIAS CONSENTIDAS DA ESCOLA

Lídia Serra ¹

*Este lugar em que não sendo consentido
o coração, se não consentem tempo e memória?
Pausa ou pena, a seu oculto propósito há de
sempre opor-se, lenta, a inexorável asfixia
desta luz absurda ou só escuridão total.*

Rui Knopfji, In "O Corpo de Atena"

A escola permanece refém do passado inexorável... com mudanças mais na forma, nos modos de interação e nos instrumentos, mas rendida ao mesmo modo de fazer aprender, à tradicional organização dos tempos e dos espaços e à velha pedagogia. Este preâmbulo é um retrato de uma análise e de uma narrativa construída sobre a educação e sobre o que mudou com o '25 de Abril'. É um retrato construído a partir de uma conversa entre três mulheres e é uma nota sobre três lapsos temporais, três gerações, três visões, três sensibilidades, três vivências, três memórias, três perceções... dos tempos e da escola! Uma avó que aprendeu em plena ditadura entre 1952 e 1961, uma mãe que iniciou a escola no PREC, uma jovem ainda a frequentar a escola, mas sem nunca ter sentido a sombra da ditadura. Tempos muito diferentes ou nem tanto! A primeira aprendeu a ler numa escola feminina sob o olhar sobranceiro e apumado dos retratos de Américo Tomás e António de Oliveira Salazar, numa sala com o crucifixo pregado na parede, onde, após a oração coletiva ao Divino, a professora iniciava a aula, do cimo do seu estrado com a palmatória em cima da

¹ Professora no Agrupamento de Escolas de Águas Santas

secretária e a vara junto do quadro de ardósia negra. A conquista da liberdade trouxe a escola mista, já sem os retratos das figuras do Estado Novo, mas ainda com o estrado e a palmatória a marcar a presença. Ambas as memórias reportam a uma escola de poucos e para muito poucos... Nos tempos da avó se alguns já terminavam o ensino primário², nos tempos da mãe muitos abandonavam a escola para ir trabalhar após o ciclo preparatório³. As memórias dão conta de dois tempos de escola ensombrados pelo clima repressivo, de um aprender sobre a admoestação do medo, pois com a palmatória a marcar o compasso, lia-se, aprendia-se a tabuada, faziam-se as contas e os ditados. Eram escolas onde os alunos (*as esponjas*) calados e alinhados em filas, uns atrás dos outros sentados nas suas secretárias ouviam e absorviam os ensinamentos do professor, o '*balde de conhecimento*', e obedientemente escrevinhavam, calculavam e memorizavam. A escola com a sua ação e intenção socializadora e de legitimação do poder do Estado e das ideologias repressivas, deixou memórias de um ensino liceal na avó já menos atroz, mas de salas de aula marcadas pelo silêncio e pelo rigor. As memórias da mãe do ensino unificado e do complementar são de uma crescente liberalização das vivências da sala de aula, com espaço para o questionamento e, por vezes, de notas de indisciplina, mas, ainda um ensino muito marcado pela verticalidade com o professor como detentor e transmissor de conhecimento e o aluno como recetor, numa escola já massificada e com sinais da ascensão cultural das massas.

Completamente apartada da cartilha político-ideológica, a jovem estudante de hoje a braços com uma escola meritocrática e já distante do clima de opressão e medo de outros tempos, reconhece o valor e concede respeito ao professor com base nos critérios do saber, da justiça na avaliação e, acima de tudo, da empatia e envolvimento que consegue criar nos estudantes, a solução para indisciplina que marca muitas salas de aula. Estas são notas de uma liberdade relacional a demarcar os atos de ensinar e aprender. Apesar desta conquista, prevalece um discurso de recordação dos mesmos modos de aprender, o professor ensina e o aluno escuta,

² Taxa de analfabetismo nos anos 60 de 33%, nos anos 70 de 26% e nos anos 70 de 25.7% (com 31% das mulheres sem saberem ler e escrever), segundo dados da PORDATA.

³ Ciclo preparatório corresponde atualmente ao segundo ciclo de escolaridade.

participa, opina, faz exercícios e aprende, com o projetor a iluminar o aprendizado, o *PowerPoint*, o vídeo do *Youtube*, os *quizzes* e plataforma *classroom* para submeter trabalhos. Mas os alunos e alunas permanecem sem voz no processo de desenho do ensino, da aprendizagem e da avaliação, como se não lhes dissesse respeito. A narrativa desta aluna culmina com a nota crítica, mas expressiva e surpreendente considerada a sua juventude imatura, relativa aos modos de ensinar de que “*se pertences àquele grupo de vinte por cento de alunos para o qual o ensino é desenhado então está tudo bem*” os outros, sendo figuras presentes nas salas de aula vêm diminuídas, na realidade, as oportunidades de acesso ao currículo (fig.1).

O ‘*25 de Abril*’ trouxe liberdade social, liberdade relacional e discursos de igualdade e equidade, que na educação remetem para a urgência de pensar a práticas e a gramática de escolarização. O problema reside em como contemplar, num sistema educativo marcado pelo valor da liberdade, uma resposta à diversidade e ensinar a aprender de forma verdadeiramente inclusiva. Importa operar a transição de uma sala de aula *locus* de ação educativa focalizada para uma sala de aula de ação abrangente inclusiva (fig.1), pois, segundo Bolívar (2012) uma organização que queira propor-se ao sucesso de todos, em todas as escolas, tem de ser flexível, oferecendo possibilidades para que cada aluno encontre o seu lugar para a aprendizagem e não poderá ser algo forçado, igual para todos, pois excluiria aquele que não pudesse entrar por si.

Assim, partindo da partilha das três figurantes desta narrativa tecemos dois silogismos que passamos a dirimir, um sobre a liberdade dos professores e outros sobre desafios dessa liberdade.



Figura 1. Locus de transição da ação educativa focalizada para uma ação abrangente e inclusiva

1. A fantasia de uma transformação da escola através do digital

A memória dos tempos mostra-nos uma evolução tecnológica soberba com impacto imparável na sociedade e também na educação. Transitámos do livro escolar de longa duração, para o manual escolar renovável a cada 6 anos e deste para o manual digital. Transitámos do *stencil*, para a fotocopiadora e desta para a impressão 3D. Transitámos do projetor de *slides* e do retroprojetor, para o *PowerPoint* e deste para as plataformas de *design* gráfico *online* que permitem criar múltiplos conteúdos digitais. Transitámos das enciclopédias, para a *internet* enquanto fonte de informação, vídeos, modelos animados, e daquela, agora já em braços com a inteligência artificial, para múltiplos aplicativos educacionais, plataformas, *workspaces* e *team spaces* e múltiplas ferramentas digitais ao serviço de uma transformação pedagógica. Sinais de mudança dos tempos, mas uma bem menos exuberante transformação das salas de aula e da ação pedagogia ao serviço da aprendizagem de todos e todas. Afirma-se que escola pouco tem mudado nos últimos cento e cinquenta anos (Nóvoa, 2019) e a inovação tem sido superficial e inapta a produzir mudanças nas práticas de ensino (Pacheco, 2019).

A transformação efetiva e real da escola requer respostas educativas centradas na transformação da sala de aula, em ações coletivas, integradas, abrangentes, diversificadas, plurais, sistémicas e organizacionalmente articuladas sob o desiderato da produção, segundo Alves (2019), de uma gramática generativa transformacional. A escola tem de se tornar praticante do ‘alunocentrismo’ e

mobilizar pedagogias em que os alunos são sujeitos ativos da aprendizagem. Urge afirmar a diversificação do ensino aprendizagem e de pedagogias que alavanquem o intercâmbio organizacional e intercultural em abordagens mais participativas e colaborativas que garantam a transição de salas de aula convencionais para comunidades aprendentes (UNESCO, 2021). Urge negar a escola enformada no “palimpsesto”, a escola como “organização paralítica que tende a funcionar às cegas”, a escola onde “os alunos estão separados em unidades administrativas fixas e rígidas que impedem a interação e o conhecimento de grupos mais alargados” e onde os professores evidenciam “dificuldades em trabalharem juntos e sintonizados” (Alves e Cabral, 2019, p. 16, 18-19).

A expensas do ‘papão’ dos exames constroem-se discursos conservadores sobre a necessidade de pedagogias tidas como certas e modelos de ensino e avaliação conservadores disfarçados de modernos por conta da alocação de inovações tecnológicas. Os professores estão amarrados a manuais escolares, projetos para a educação, assim apelidados pelas editoras que oferecem um pequeno fôlego a professores esgotados pela burocracia, pelas múltiplas ações que avivam nos clubes e projetos, nos apoios educativos e nas múltiplas intervenções de suporte à aprendizagem, tão necessárias e imprescindíveis na resposta educativa para a inclusão. Nesta complexa e assoberbada missão, os professores vêm-se em mãos com a necessidade de respostas plurais para a diversidade dos seus alunos. As forças da oposição vêm da idade numa classe docente envelhecida, da falta de reconhecimento social, da desvalorização da classe pelos políticos, das amarras de uma progressão por cotas. Solidárias e vorazes as editoras tentam aliciar e suportar a ação dos professores com projetos de manuais que oferecem as planificações, as aulas em *PowerPoint e infinitos recursos – as hiperligações para vídeos, as animações, os quizzes, os testes...* O tempo para a analisar toda esta panóplia de material educativo, precipita a asfixia final dos professores e vem dando azo ao esmagamento da criatividade docente. Comecei a carreira docente a produzir os materiais pedagógicos para os meus alunos, pensando neles, no processo e nas aprendizagens. Agora vejo professores em braços com hiperligações e com a enfadonha tarefa de seleção de recursos. Vive-se nas salas de aula a transição da exposição através de narrativas para uma exposição multimodal

e observo a *quizzificação* dos espaços de aprendizagem. As editoras vêm esmagando a criatividade de uma classe embrulhada na burocracia. Em tempos em que a diversidade e a inclusão são a palavra de ordem, corremos o risco de assistir à asfixia dos professores e a um prenuncio de homogeneização do ensino do Minho ao Algarve e do litoral para o interior. Esta é a transformação digital da escola que temos! Práticas tradicionais disfarçadas de novidades, mais do que inovação. Está é uma outra escola em que resta muito pouco do professor criador e do professor inovador de outros tempos. Esta é uma dimensão da profissão que tem de ser valorizada (Avidon-Ungar & Forkosh-Baruch, 2018) na ação educativa, em Portugal.

A transformação da escola tem de ser alocada a um humanismo profissional e, segundo Figueiredo (2020), em vez de se construir uma transformação digital da escola, devemos construir uma transformação cultural e humana da escola, uma transformação suportada por tecnologia, porque esta faz parte dos nossos tempos. O mesmo autor sublinha que é precisa uma transformação que vá além do uso instrumental da tecnologia, para gerar uma reforma cultural e pedagógica.

2. Liberdade aos professores para assumirem o papel de inovadores

A transformação da escola tem de ser construída através da transformação e inovação cultural sistémica das instituições escolares e da transformação e inovação organizacional, onde a inovação tecnológica é um recurso e não um móbil para a transformação e inovação pedagógica. Se a escola não construir a capacidade interna de desenvolvimento (ainda que contando com a apoio externo), o trabalho inovador será sempre marginal, não sustentável ao longo do tempo (Bolívar, 2009).

As escolas tendem a funcionar como mecanismos de perpetuação de desigualdade social (Collins, 2009) pelo que a construção da escola inclusiva passa pela assunção plena da justiça curricular entendida como

o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo

aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; os ajuda a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático (Santomé, 2013).

É possível outra forma de escolarizar as crianças e os adolescentes e é possível outra forma de fazer aprender os alunos (Cabral e Alves, 2017). A valorização dos saberes, dos interesses e das necessidades dos alunos como fonte dos desafios e exigência curriculares potenciadores das suas aprendizagens (Cosme, 2018) demandam mais liberdade para a ação dos professores e maior autonomia das escolas. Autonomia e liberdade acarretam empoderamento para os atores educativos se auto-organizarem e colaborarem, pelo que é dever do sistema educativo encorajar a assunção de riscos e de processos de responsabilização que permitam minimizar os erros (OECD, 2020) e a regulação da ação inovadora responsiva.

Em suma, é preciso justiça social, justiça relacional e justiça curricular em Portugal. Não basta afirmá-lo, é preciso dar e praticar a liberdade nas escolas. É preciso tirar as amarras dos professores e fazer emergir o professor inovador, o professor criador, os professores que constroem respostas em conjunto para todos os seus alunos. Deixem os professores serem professores. Dêem-lhes tempo em vez de papeis e burocracia esvaziada. Deixem os professores voltar a fruir a profissão e a sentir paixão de ser professor! Precisamos de professores motivados em fazerem a diferença, de professores coautores no desenvolvimento do currículo, de professores imbuídos de espírito de agência. O '25 de Abril' trouxe liberdade social, liberdade relacional à escola, mas ainda falta estimular a capacidade dos professores para usarem a liberdade para professarem melhores respostas para a inclusão, em processos em que o aluno e cada aluno está no centro do processo educativo. Falta estimular a liderança dos professores a par dos processos de responsabilização e do

usufruto da autonomia organizacional, pedagógica e curricular para melhor responder à diversidade nas escolas e ao desafio da globalização.

Referências

- Alves, J. (2021). No regresso à escola – Reimaginar uma gramática regenerativa transformacional. In *Mudança e Movimento – Escolas em Tempos de Incerteza*, Católica Editora, 25-48. <https://www.uceditora.ucp.pt/pt/digital/3077-mudanca-em-movimento.html>
- Alves, J. e Cabral, I. (2019). Texto de Enquadramento e Reflexão acerca do Estudo sobre Escolas, Lideranças e Ensino. In M^a Céu Roldão (Ed.), *Quem lidera o ensino e a aprendizagem nas escolas? Um estudo de caso múltiplos obre lideranças pedagógicas*. Fundação Manuel Leão, Vila Nova de Gaia, 13-34.
- Avidon-Ungar, O. & Forkosh-Baruch, A. (2018). Professional Identity of Teacher Educators in the Digital era in Light of Demands of Pedagogical Innovation. *Teacher and Teaching Education*, 73, 183-191. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.017>
- Bolívar, A. (2009). De “la escuela no importa” a la escuela como unidade base de mejora. *Punto Edu*, 15, 28-33.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Resultados Educativos. O que nos Ensina a Investigação*, Fundação Manuel Leão, Vila Nova de Gaia.
- Cabral, I. & Alves, J. (2017). Ensaio Breve para Reinventar as Práticas de Escolarização, In Ilídia Cabral e José Alves (Eds.), *Da Construção do Sucesso Escolar: uma Visão Integrada*, Fundação Manuel Leão, Vila Nova de Gaia, 7-10
- Collins, J. (2009). Social Reproduction in Classrooms and Schools. *Annual Review of Anthropology*. 38, 33-48. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.37.081407.085242>.

- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular – Propostas e Estratégia de Ação*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorphose da escola e da educação. *Educação & Realidade*, 44(3), 1-15.
- OECD (2020). *Back to the Future of Education - FOUR OECD SCENARIOS FOR SCHOOLING*.
- Pacheco (2019). *Inovar para Mudar a Escola*. 1ª Ed., Porto Editora, Porto.
- Santomé, J. *La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar*. Porto Alegre, Brasil: Penso, 2013.
- UNESCO (2021). *Reimagining our Futures Together: A New Social Contract for Education*. International Commission on the Futures of Education – Unesco. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>.

(RE)VIVER A ESCOLA

Lizete Pinheiro¹

Quando tinha 5 anos e me perguntavam o que gostaria de ser quando fosse grande, respondia que iria ser cabeleireira ou cantora!

Por isso, passava as horas a pentear os cabelos das amigas da minha mãe que ficavam à conversa nos fins de semana, cantava e ensaiava coreografias à frente dos espelhos lá de casa ou dava espetáculos no quintal, para a vizinhança, com o pau da vassoura a fazer de microfone.

Aos oito anos, em 1975, depois de chegar de Luanda e de conhecer os meus parentes da metrópole, começou a revelar-se, de forma incipiente, a minha propensão para ensinar, já que, na minha cabeça inocente de menina, era inconcebível não saber ler nem escrever, distinguir e agrupar letras, como acontecia com as minhas avós, e desejei mostrar-lhes a magia de descobrir outros mundos através da leitura e da escrita...

Tinha memória de duas professoras do ensino básico no colégio Nossa Senhora de Fátima, em Luanda.

A professora da primeira classe chamava-se D. Maria das Neves.

(Coisa estranha era, nessa altura, a neve! E o plural, então, era insondável, para mim).

A professora da segunda classe era a D. Marília, magrinha, exigente, que usava a palmatória e nos obrigava interminavelmente a dizer a tabuada.

¹ Professora no Agrupamento de Escolas de Águas Santas

Em setembro de 1975, fui matriculada na terceira classe, numa freguesia de Torre de Moncorvo, cujo topónimo é Castedo da Vilariça.

Nesse ano, integrei a turma da terceira classe que, inicialmente, tinha aulas numa salinha com imensas frinchas no soalho, por onde se perdiam lápis e canetas que aterravam nas lojas do Sr. Fernando “Parreco”. Mais tarde, passamos para o edifício da escola pública e o nosso professor Videira, calmo, paciente, incompatível com qualquer ato mais irascível, era responsável por alunos da segunda e da terceira classe! Na escola primária, lecionava também a quarta classe o professor Sousa, mais obstinado e tenaz. Na casa do Povo, decorriam ainda as aulas da telescola, orientadas pelo professor Camisa!! Foram muitos os meus colegas de turma: a Fátima, a Manuela Dias, a Ana Gonçalves, o António Luís, o Zé Mota, o Zé Leandro, o Carlitos, o Paulo da Sra Ana e o Augusto, entre muitos outros.

(Nessa altura, a população do Castedo aumentara exponencialmente, com todos aqueles que retornavam das ex-colónias. E, por isso, as turmas de vários níveis de ensino eram constituídas por miúdas e miúdos de origem heterogénea! Verdadeira estratégia vanguardista de inclusão).

No ano seguinte, os meus pais tornaram-se proprietários de um apartamento em Rio Tinto e conheci na quarta classe a professora Maria de Fátima Perestrelo, que me premiou com um jogo de damas pelo meu desempenho escolar, mas a quem desiludi por não fazer as cópias que frequentemente solicitava.

(Para mim essa tarefa não tinha qualquer sentido, porque os textos tinham sido criados para ser lidos, decorados, declamados, saboreados e não copiados. Por isso, omitia períodos inteiros e encurtava a tarefa!)

Fui uma das alunas da sua primeira turma no continente! Era açoriana e de uma doçura singular! Os meus colegas eram miúdas e miúdos com défice de afeto, sobretudo de amor, e ela soube distribuí-lo sem deferências, como uma dádiva dos céus. Anos mais tarde, quando chegou à reforma e eu já ensinava convidou-me para o lançamento do seu primeiro livro de contos. Fiquei tão feliz por me ter reconhecido, passados tantos anos!

A determinação em tornar-me professora tornou-se mais consistente quando iniciei o ensino secundário e conheci professores que marcaram o meu caminho, de quem guardo boas recordações e nutro muitas saudades, nomeadamente das professoras do Liceu Rainha Santa Isabel: Maria do Carmo Castelo Branco, Rosa Bizarro, Aida Santos, Odete La Tourette; da professora Maria Elisa Gomes da Torre, de literatura portuguesa, e do meu querido professor Martins, de Latim, com quem debatia dativos e ablativos, do Liceu Alexandre Herculano. Seduziram-me as palavras mágicas dos grandes nomes da literatura, a música das aliterações e das onomatopeias e das assonâncias da linguagem poética, as similitudes, as analogias, as relações paradoxais entre a ficção e a realidade vivida.

Em 1990, depois do estágio, na Escola Secundária de Águas Santas, iniciei a minha carreira de docente e durante 34 anos tenho exercido um “ofício” que tive o privilégio de escolher para a vida.

Tem sido um percurso de infinita aprendizagem, de alegrias, sucessos, sorrisos, algumas mágoas, mas NUNCA arrependimento, porque na escola cumpro a tarefa que melhor sei conjugar: comungar com os outros a verdade intrínseca da pessoa que somos e que nos torna originais.

Os meus alunos conhecem muito mais de mim do que eu deles! Porém, o pouco que vou descobrindo, de mansinho, faz-me detetar ténues e ínfimas camadas de nácar, pegadas suaves, sementinhas que cresceram, de forma especial, nas memórias, nos gestos, nas palavras que exteriorizam.

A escola é um Estado neutro, onde é possível harmonizar rejeições, permutar choros e risos, albergar êxitos e desassossegos, construir sonhos e expectativas, criar projetos e caminhos para (sobre)viver.

As salas de aula são palco de palavras ditas, de sons envergonhados em línguas reinventadas; são lugares onde o passado se renova e o futuro se adivinha; lugares de liberdade física, de evasão do pensamento, de devaneio, de emancipação criadora. São viagens entre microcosmos que conferem utilidade ao conhecimento

dos algoritmos, das gramáticas, das teorias e das medidas de que é feita a vida prática e afetiva...

Ao longo desse caminho, tive a sorte de conhecer seres tão imperfeitos como eu, na busca de sua verdadeira humanidade, permeáveis à riqueza do contacto com os outros.

Todos os meus alunos são únicos, porque são especiais. São um universo de constelações. Saberão brilhar, no presente e no futuro, com a inteireza e a autenticidade da sua PESSOA!

A ESCOLA DEPOIS DO 25 DE ABRIL – continuidade, ruturas e metamorfoses

Margarida Araújo¹,

O período de estabilidade política aliado à natureza autoritária e crescente insatisfação com a guerra colonial terminou na madrugada do dia 25 de abril de 1974, pelas mãos das forças militares ao restaurarem a democracia em Portugal num golpe revolucionário rápido e pacífico, que acabou com o salazarismo (estrutura corporativista dominada por uma ideologia que acautelava, de forma intactas, as tradições e os costumes da nação).

Tempo de mudança outorgado pelo anseio de querer e não poder, face ao consertado e famoso “lápiz azul” que conduziu o advento da democracia a múltiplas metamorfoses em vários setores da sociedade, incluindo a educação.

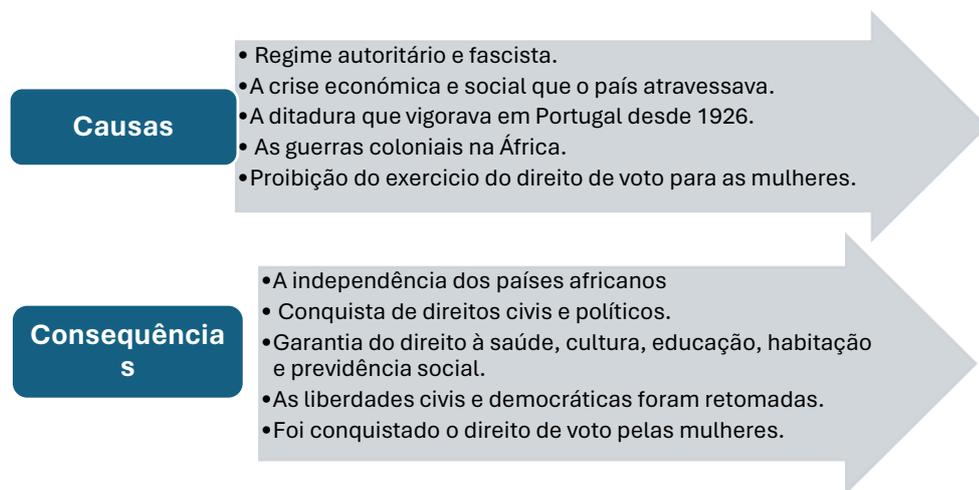


Figura 1 – Causas e consequências da revolução de abril; Fonte: Autora

¹ Professora, Agrupamento Frei Heitor Pinto, Covilhã

1. As portas que abril abriu ao sistema educativo

Com a revolução dos cravos é reestabelecida a liberdade democrática, que não existia desde o golpe militar de 1926.

À data, o sistema de ensino português assumia contornos pouco democráticos, com elevadas taxas de analfabetismo a manterem ilesas as tradições e os costumes do povo português, cuja sublimidade no ensino se conseguia, sobretudo à custa da memorização de conteúdos, suportados por uma humilhação e castigos corporais. Práticas dúbias em que o aluno não podia demonstrar o seu espírito crítico nem a sua liberdade de pensamento.

No pós 25 de abril, a tipologia do sistema educativo português muda. A escola deixa de assumir um modelo elitista em que um(a) professor(a) primário(a) – ou regente escolar tinha a seu cargo uma turma do género masculino ou feminino com práticas letivas no período da manhã ou no período da tarde.

Inicia-se agora um processo de massificação em que largas centenas de milhar de novos alunos permaneceram por mais tempo na escola pública. As regras mudaram, proporcionando às crianças, em idade escolar, a igualdade de oportunidades de acesso ao sistema de ensino contribuindo para a sua democratização.

Veiga Simão acaba por apresentar as linhas genéricas para uma reforma do ensino em Portugal. Uma escola pública a transformar-se e a ser vista como um processo democrático que ocupa um lugar central e de destaque junto dos países europeus. O panorama sociocultural do país mudou os contornos, que se aproximaram dos demais países da OCDE.

2. Profissionalidade docente - Entre a Retórica e o Pragmatismo

Da escassez de espaços físicos à falta de professores(as) competentes, ou mesmo uma emergência de modernização educativa escolar, (Santos B., 1984)

apresentada a Escola como um modelo de «neoliberalismo educacional mitigado» que reproduz instabilidade nos valores morais e éticos do contexto escolar perspetivando-se um regresso a uma ruralidade iletrada.

Ao longo dos anos, a profissão docente foi-se estruturando e organizando de acordo com regras definidas pela entidade estatal onde se reconhece a “teoria da personalidade que se inscreve no interior de uma teoria da profissionalidade” (Nóvoa, 2009, pág.22).

No pós 25 de abril o número insuficiente de escolas e de professores devidamente habilitados, apresentava uma manifesta preocupação para o sistema educativo nacional, cujos avanços na escolarização e alfabetização da população portuguesa eram lentos e incomparáveis, relativamente ao resto da Europa.

Mantendo a mesma retórica, hoje em dia, o panorama educativo reveste-se das mesmas características e continuamos à procura das melhores peças para construir o puzzle. A falta de atratividade da carreira docente, o envelhecimento da classe, ausência de apoios do governo para os docentes deslocados e o insuficiente número de jovens que deseja seguir a carreira docente como prosseguimento de estudos, são aspetos preocupantes (CNE, 2023).

A visão pouco aliciante e atrativa da profissão circunscreve-se a um conjunto de cenários que revestem o eixo principal da profissão docente ao exigir uma sistematização, vivência, cultura e conhecimento das coisas, dos outros e dos próprios. Exige ainda um método racional e liderança capaz de diligenciar a plenitude e a prosperidade humana.



Figura 2 – Eixos da profissão docente; Fonte: Autora; Fonte: Autora

3. Crise da profissão docente

Assente num paradoxo existencial, a profissão docente nunca foi tão “propagada” como tem sido recentemente.

O sistema de ensino nas suas múltiplas dimensões, tem vindo a assumir uma crise e empobrecimento da profissão numa dupla perspetiva: Primeiro, o processo tecnológico e inovador que a escola exige atualmente, uma escola para o século XXI. Os cenários para o futuro, a evolução das tecnologias e novos modelos de aprendizagem. Segundo, o processo de fragmentação do currículo, que dificulta uma visão mais integral de todo o processo educativo. Paralelamente às duas perspetivas, também o problema das políticas educativas, associado a um retrocesso declarado, ou mesmo uma falta de renovação e estagnação das instituições de ensino, cujo desígnio imposto pelas novas práticas adequadas à formação de professores é entendida como fator determinante para esta segmentação.

Numa dualidade que se estabelece entre o estado de motivação para o ensino e o sucesso nos resultados, que caminham de “braço dado” com a realização pessoal e profissional dos professores, funcionam condicionantes estruturais e organizacionais menos adequadas como consequência das políticas educativas geradoras de diversos fatores intrínsecos: da desmoralização, ao desgaste social e desgaste psicológico que remetem para o caos e a instabilidade destes profissionais. Deste modo, torna-se cada vez mais difícil “agarrar” esta profissão, que tem vindo a perder prestígio estando sujeita frequentemente a inúmeras pressões.

A classe docente assume um estado paradoxal de ambiguidade latente. O papel de uma profissão transformadora da sociedade que reflete sobre a construção e fortalecimento da educação, do papel do professor e da escola, perspetivando-se uma maior conformidade dos poderes públicos educacionais que, no entender de (Cabral, Alves, 2020, p.143) “têm a responsabilidade de ordenar normativamente o sistema educativo português”. Um modelo de ensino que se inquiete mais com o percurso e a viagem e menos com o ponto de chegada, um paradigma mais proativo e menos reativo, com menos etiquetas e exclusividade em prol de uma pluralidade e inclusão.

Segundo os pressupostos da nova escola, o conhecimento profissional assume uma dualidade de conceitos que se relacionam e complementam. Se por um lado, estamos perante o processo organizacional do trabalho docente, por outro existe a própria formação e ocupação socializadora integrada nas políticas públicas educacionais (Roldão, 2017, pág. 95). Porém a conceção relativa à função social do professor intelectual (aquele em que realiza o próprio trabalho) é entendida numa perspetiva emancipadora como refere Simone de Beauvoir “*Não nascemos mulheres, tornamo-nos mulheres*” e que pressupõe nos dias de hoje um entendimento genérico [Não nascemos, professores, tornamo-nos professores] numa ação educacional que remete para a construção de conhecimento e não meramente para a sua reprodução (Aragão & Freitas, 2012).

Ser professor nos dias de hoje, requer uma metodologia de trabalho, de conhecimento do meio, de cada um e de todos em geral pois reflete o ajuste ético e social da profissão ao adotar uma posição profundamente técnica e pragmática justificada de forma socializadora como uma intenção de “passar conhecimento, de o saber, de torná-lo público, de lê-lo”(Roldão, 2017, pág. 95).

De acordo com a trilogia baseada no saber, enquanto [conhecimento], saber-fazer [capacidade] e saber ser [atitudes] (Nóvoa, 1999) subsiste uma (pre)disposição para a construção de uma profissionalidade que não pode deixar de se alicerçar no eixo da personalidade e do tato pedagógico para a construção de conhecimento e operosidade com o compromisso social, o trabalho de equipa e a própria cultura profissional enunciada por Philippe Perrenoud (1996) ao apontar para urgência de construir doutrinas de ação coletiva .

4. Construção, reforço e desenvolvimento do conhecimento profissional

No pós 25 de abril é exigido o reforço e consolidação de uma ‘coreografia’ baseada no lugar, papel e ação do professor. Os níveis de transformação obrigam a uma mudança de um, para vários lugares, de um para vários papéis do professor (desempenho solitário, para um desempenho colaborativo), de um tempo para vários

tempos e ações. Os professores precisam, a cada dia de atuar de forma coletiva e colaborativamente no seu trabalho individual e num amplo projeto educativo de forma colegial e de acordo com uma referência pedagógica organizacionalmente instituída e baseada num reforço da profissionalidade assente num conhecimento intrínseco. É neste âmbito que a profissão docente assume uma responsabilidade face aos grandes desafios de renovação e metamorfoses da escola.

Com a criação da Escola Nova o modelo educativo tem vindo a adquirir uma maior contestação relativamente à organização pedagógica baseada num vértice tripartido entre uma dimensão científica, política e ideológica ao identificar o conhecimento de forma reflexiva.



Figura 3 – Alomorfia da Educação; Fonte: Autora

4.1. Cenários im(possíveis)

A alomorfia escolar suscitou, mudanças de cenário quase im(possíveis) na prática docente. Analogamente ao espaço, tempo ou ação, o modelo organizacional e pedagógico atua em múltiplos espaços, tempos e ações, de acordo com uma

multiplicidade de formas que apelam a uma mudança de pensamento, ação coletiva e colaborativa numa lógica cooperativa entre vários atores educativos. Desta colegialidade impera a resiliência, esperança, gratificação e a alegria, que contempla a metamorfose basilar para a renovação do contexto educativo face aos grandes desafios fragmentados da profissão docente.

A escola como instituição insubstituível assume cada vez mais um palco de múltiplos cenários atribuídos à redescoberta e incentivo, à criação de novos horizontes num modelo escolar que suscita um questionamento acerca da missão (im)possível que é ser professor hoje.

Os argumentos que (Alves & Cabral, 2021) apresentam, expressam a ideia de que será possível ser professor, em cada momento a que somos chamados a responder ou quando vemos os olhares gratificantes estampados nas expressões faciais dos alunos.

De facto, ser professor não é uma missão impossível é sim um desafio e uma paixão permanente e impactante na vida dos alunos, tornando essa profissão compensadora e significativa.

Na realidade, longe vão os tempos e a iniquidade no acesso à educação com muitos alunos a serem limitados à educação formal, especialmente jovens das áreas rurais e das classes sociais mais baixas. Além disso, havia também uma segregação de género, com escolas separadas para rapazes e raparigas em alguns casos. O sistema educativo vigorava sob controle do Estado com regime autoritário e repressivo e cujo respeito era muitas vezes imposto pela autoridade do professor e pela rigidez do sistema, com pouco espaço para questionamento ou debate.

A época da censura e do controle ideológico dos conteúdos, dos materiais didáticos e da seleção de professores limitava a diversidade de pensamento e reprimia qualquer forma de oposição política, em tudo oposto à educação que se exige no século XXI.

Hoje é crucial que as escolas e os educadores incentivem e cultivem o pensamento crítico e reflexivo entre os alunos, proporcionando oportunidades para questionar, analisar, debater e refletir sobre uma variedade de questões e perspectivas. Isso não apenas melhora a qualidade da educação, mas também prepara os alunos para enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo.

5. Da Revolução à Globalização da Escola

Com o processo de descolonização das colónias portuguesas, muitas famílias chegaram a Portugal, trazendo às nossas escolas milhares de crianças oriundas das ex-colónias, filhas de portugueses, brasileiros, timorenses e africanos, falantes de variações muito próximas da norma-padrão do português europeu, conduzindo a Portugal um grande fluxo migratório oriundo dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa. Esta afluência de imigrantes originou uma grande diversidade e riqueza cultural fomentando a multiculturalidade e interculturalidade em contexto escolar exigindo uma reflexão-sobre políticas educativas, sobretudo na promoção do ensino do português como língua não materna (PLNM) que exige estratégias que podem ser adotadas para fomentar o ensino e aprendizagem do português como língua não nativa.

Esta realidade trouxe o desafio de gerir por um lado, as diferentes relações linguísticas entre os alunos e a língua portuguesa; por outro as novas medidas de escolarização que pressupõem a adoção de metodologias de aprendizagem do Português como Língua Não Materna.

Para este público o português surge como língua de acolhimento, cujo domínio é determinante para o sucesso escolar, pelo que a escola tem um papel preponderante no acolhimento e integração destes alunos, para os quais a barreira linguística se impõe como o principal obstáculo não só para estes alunos, mas também para muitos professores, uma vez que gerir toda uma diversidade linguística implica a existência de várias dificuldades, sobretudo do ponto de vista da criação de novas metodologias e estratégias de ensino. Coloca-se aos professores a necessidade

de uma definição de metas e objetivos, transversais às diferentes áreas curriculares, e também à elaboração de um método de ensino adequado às dificuldades dos alunos aprendentes de uma nova língua.

Sendo o português a língua de escolarização, o seu domínio é determinante no desenvolvimento social, sucesso escolar, acesso ao conhecimento e relacionamento social destes alunos. Como forma de minimizar o problema, em 1998 o através do Ministério da Educação, criou vários projetos em algumas escolas, com a finalidade de colmatar as dificuldades sentidas na educação, levando à comunicação intercultural e à compreensão da diversidade cultural (Araújo, 2013). Com o propósito de retificar inúmeras deficiências linguísticas, defendeu-se uma política de promoção, valorização cultural e toda a sua heterogeneidade envolvente para que se pudesse levantar a questão da diferenciação pedagógica, de modo a dar-se atenção às necessidades de aprendizagem destes alunos levando-os particularmente ao sucesso e ao desenvolvimento linguístico.

5.1. A Revolução Digital

A ideologia do Movimento da Escola Moderna (MEM) existe em Portugal há meio século, mas permaneceu em standby durante o período do Estado Novo e desenvolveu um trabalho prodigioso que veio corrigir carências face às mudanças sentidas pelos professores (Barroso, 1996).

Hoje as rotinas têm tendência a acabar e a mudança acontece, mais por necessidade do que por vontade. Assim, consubstancia-se a ideia de que a organização participada no trabalho em sala de aula é a palavra-chave do plano pedagógico do MEM, e a educação é fundamentalmente caracterizada por apelar à confiança no potencial de cada aluno, ao registo positivo dos seus sucessos com possibilidade para uma participação na vida do grupo / turma através de desafios constantes e no aprofundamento das aprendizagens” (González et al., 2007, pág. 193).

As novas estratégias de ensino, liderança escolar e metodologias de aprendizagem inovadoras tornaram-se os elementos fundamentais do novo modelo de ensino aprendizagem. As escolas procuram, cada vez mais inovar, mudando as suas práticas, pedagógicas ou organizacionais, convertendo-as de forma direta e indiretamente para que se produzam resultados através das aprendizagens entre os alunos e respondam à sociedade, de modo a fornecer soluções para os problemas escolares. Todavia somente o uso dos meios tecnológicos não é suficiente para realização de uma educação inovadora, é fundamental que os professores implementem práticas e desenvolvam as competências digitais essenciais para uma utilização significativa, nas práticas pedagógico didáticas.

Atualmente, o conceito de escola inovadora pretende fundamentalmente identificar os principais problemas da escola e atingir os seus objetivos pedagógicos através da procura de soluções face aos múltiplos problemas com os quais a escola se depara, tendo em conta as próprias características da geração dos alunos que passa por:

- saber os motivos pelos quais os alunos não aprendem;
- por que a comunidade educativa não participa nas práticas de ensino;
- qual a expectativa do professor perante os seus alunos;

A ideia de escola inovadora vai mais além e defende que se deve ensinar a pensar os alunos por si próprios e de forma criativa. O aluno passa a ser o núcleo principal do futuro modelo de aprendizagem desenvolvendo um trabalho colaborativo de forma integrada e contextualizada de acordo com aspetos comportamentais, sociais e emocionais.

Referências

Alves M. (2022) Ser professor hoje: missão impossível?

<https://terrear.blogspot.com/2022/06/ser-professor-hoje-missao-impossivel.html>

- Alves, J. M., & Cabral, I. (2021). *Perspetivas pedagógicas para a ação* .
- Aragão, M., & Freitas, A. (2012). Práticas de castigos escolares: enlaces históricos entre normas e cotidiano. *Conjectura: filosofia e educação*, 17(2), 17–36.
- Araújo, M. N. S. P. (2013). *Valor da Consciência Fonológica em Alunos com Português Língua Não Materna*. Tese Mestrado, IPG. <https://orcid.org/0000-0003-3317-7235>
- Barroso, J. (1996). Génese e evolução da organização pedagógica e da administração dos liceus. *Análise Psicológica*, 14, 487–506.
- Barroso, J. (2001). *O Século da Escola: do Mito da Reforma à Reforma de um Mito*. Em *O Século da Escola – Entre a Utopia e a Burocracia*. May.
- Boaventura de Sousa Santos. (1984). *A crise e a reconstrução do Estado*. RCCS14.PDF (p. 29). Revista Crítica de Ciências Sociais.
- CNE-Conselho Nacional de Educação. (2023). *Estado da 2022*.
- González, P. F., Editora, P. P., & Gonzalés, D. P. F. (2007). Pedro Francisco González (2002). O movimento da Escola Moderna: um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar. Porto: Porto Editora. *Revista Lusófona de Educação*, 9(9), 192–195.
- Guinote, P. (2006). o lugar da(o)s regentes escolares na política educativa do estado novo. *Revista de Ciências da Educação*, nº 1
- Lima, L. C. (2014). E depois de 25 de Abril de 1974: Centro(s) e periferia(s) das decisões no governo das escolas *. *Educação, Sociedade & Culturas*, 12(43), 141–160. <http://hdl.handle.net/1822/34575>
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25(1), 11–20. <https://doi.org/10.1590/s1517-97021999000100002>

- Roldão, M. do C. (2017). Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1134–1149. <https://doi.org/10.1590/198053144367>
- Souza, L. E. V. de, & Musse, R. (2020). A análise política por Max Weber da Revolução de Fevereiro de 1917: Um balanço crítico. *Política & Sociedade*, 19(45), 152–177. <https://doi.org/10.5007/175-7984.2020v19n45p152>
- Stoer, S. R. (1986). *Formar Uma Elite Ou Educar Um Povo ? ** (pp. 107–110).

IMPRESSÕES PESSOAIS SOBRE O ANTES E O DEPOIS DO 25 DE ABRIL

Maria do Carmo Cruz¹

In illo tempore, ainda havia estágio pedagógico, a que se acedia após aprovação nas chamadas Ciências Pedagógicas, cinco disciplinas então muito menosprezadas, mas que, de facto, se aprofundadas, tinham um valor que nunca deixaria de se reproduzir.

Fiz as Ciências Pedagógicas na Universidade do Porto, com o curso de Bacharel em Filologia Germânica que estudara em Coimbra, como aluna voluntária, e com a falta de apenas duas cadeiras e o Seminário para terminar a Licenciatura. Bem, isto não era verdade, porque só era considerado licenciado quem tivesse defendido tese, o que, em certas academias e cursos, era muito difícil, porque exigia uma profunda investigação e a apresentação de algo de novo, em tese, sobre o tema em estudo.

Em Coimbra, por exemplo, onde pontificava o Professor Doutor Paulo Quintela, não era de modo nenhum um alvo fácil de atingir e poucos se aventuravam à proeza.

Portanto, no dia 25 de Abril de 1974 eu estava a realizar o estágio pedagógico, em Inglês e Português, na Escola Comercial Oliveira Martins, só para alunos do sexo masculino, e, tal como as minhas outras três colegas, orientadores de estágio e assistentes de orientadores, todos estávamos preocupados: no dia 1 de maio, daí a uma semana, que não era feriado nem nada, seríamos sujeitas ao Exame do Estado, outra prova que, na altura, era tão ou mais assustadora do que defender uma tese.

¹ Professora Aposentada

A Filologia Germânica incluía o Alemão e o Inglês, mas as Escolas comerciais e industriais, parentes pobres dos liceus, não ofereciam a disciplina de Alemão, que era substituída pelo Português. Ensinei Alemão dois anos no Colégio Castilho, em S. João da Madeira, mas depois nunca mais tive oportunidade de continuar a sua docência. Não o lamento, porque me permitiu um aprofundamento da língua portuguesa que até hoje me continua felizmente a perseguir.

O sistema de ensino de estágio era bom para desenvolver competências e uma delas, talvez das mais importantes para um futuro professor, era ser obrigado a apresentar as suas aulas sempre com assistência: no meu caso, estavam as outras três estagiárias, a assistente de estágio e, periodicamente, o orientador de estágio. Após cada aula, juntávamo-nos numa sala predestinada para analisarmos tudo o que a professora tinha feito, a oportunidade dos recursos utilizados, as estratégias escolhidas, os resultados que se podiam determinar pela actuação dos alunos.

Estou a falar no feminino porque o nosso grupo de quatro mulheres - ou antes, de quatro senhoras, pela forma como nos comportávamos umas com as outras, sem rivalidades nem competições, antes com muita solidariedade e amizade, nunca criou ambientes hostis entre nós, o que foi, certamente, um factor na tranquilidade de trabalho e dos bons resultados obtidos. As críticas, que sempre as havia, eram apresentadas de forma construtiva, para o que contribuía bastante o trabalho, a colaboração, a ajuda dos nossos orientadores de estágio e das suas assistentes e o seu modo de proceder, de uma isenção exemplar.

Creio que chegou a hora de mencionar alguns nomes: éramos de idade muito aproximada, a Rosa era solteira, a Arminda, a Encarnação Clemente e eu éramos casadas e tínhamos filhos muito pequenos. O Orientador de Estágio de Inglês, o Dr. Joaquim Santos Costa, foi certamente o professor mais cavalheiro que conheci. Um verdadeiro gentleman, muito avançado para a época nas suas relações com os alunos, que o respeitavam tal como respiravam: naturalmente! Recordo-o com muito carinho e dele relembro até hoje dois conselhos: “Nunca se arrependa de fazer bem a um aluno”. E “Quando preparar um teste nunca se esqueça de reservar uma parte para separar “os cavalos dos burros”, porque os bons alunos devem ter oportunidade de

se revelarem, visto que, com frequência, nós, professores, deixamos de os ver, preocupados com os outros”.

No anterior da festa

Na semana anterior, creio que precisamente na sexta-feira antes, tinha recebido uma notícia que, de algum modo, minorava aquele friozinho na barriga ao recordar o Exame de Estado, fatal como o destino: tinha concorrido, com muitos mais estagiários do país inteiro, para um curso de três semanas sediado em Hull, mas que incluía uma estadia em Londres à chegada e no regresso e viagens a outras cidades, como York e Sacanborough, e com um programa de aulas na Universidade de Hull. Foram seleccionados 23 e fui uma das felizes contempladas. Seria em Setembro seguinte e era uma oportunidade ao mesmo tempo doce e ácida: tinha uma filha pequenina, que nessa altura fazia um ano de idade e não conseguia imaginar sem mágoa ter de me afastar dela.

Nessa estadia, sem falsa modéstia, recordo que, mesmo após um ano de aulas assistidas, as professoras portuguesas (só me lembro de haver um homem) tinham enorme dificuldade em responder oralmente aos que lhes era solicitado. Ao fim de uns dias uma professora inglesa chamou-me e disse-me para eu não responder antes de contar até 10, para dar espaço aos colegas. Mas quando ninguém se resolvia a responder a esta simples pergunta “Como se organiza um teste de avaliação escrita em Portugal?”, recebi autorização para responder quando quisesse. Note-se que não era, certamente, por falta de conhecimentos: eu tinha sido sempre aluna voluntária, era a única, e todas as outras falariam a língua inglesa melhor do que eu. É esta dificuldade de nos arriscarmos, de encarar o desafio, que ainda não vejo como objectivo importante na formação dos nossos alunos.

Esta ida a Inglaterra foi muito atribulada, porque começaram as greves da TAP: ficámos umas 10 horas no aeroporto de Lisboa tratadas a sandes, depois, em vez de seguirmos para Londres fomos para Madrid, mais sandes porque não se vive sem comer, chegadas a Londres, mais sandes porque só tínhamos alojamento e só ao

quarto dia, já em Hull comemos decentemente com as reticências que sempre acompanham a comida inglesa.

Entretanto, não posso deixar de mencionar um episódio com alguma comicidade, por, tenho a certeza, ser um de milhentos que nunca virão à tona da história. Tinha contratado uma empregada doméstica interna, o que na altura se designava por criada, precisamente por ter de me deslocar para fora do país. Era uma rapariga nova, despachada, de resposta rápida e por vezes intempestiva, que eu tratava com o maior cuidado e a amabilidade possível: queria que ela se afeioasse, à família e especialmente à menina, tendo em conta o trabalho a que o estágio nos obrigava e, particularmente, quando soube o resultado do concurso, perante a perspectiva de ter de deixar a minha filha ao seu encargo.

Ora, poucos dias antes do 25 de Abril, tanto quanto me lembro, tivemos uma daquelas Conversas de Família, (ou seria Conversas em Família?), com que o Chefe do Governo, Doutor Marcelo Caetano, tentava, à sua maneira, aproximar-se “do povo”. Nessa conversa, Marcelo Caetano prometia um aumento de salário aos funcionários e a Fernanda – nome da empregada – que comia à mesa connosco e via televisão ao nosso lado, tossicou. Aproveitei o sinal, e prometi: Fernanda, se nós formos aumentados, prometo que aumento também o seu ordenado.

No dia 25 de Abril, tive uma aula às 8.30h e depois da tal reunião vim a casa num pulo para ver a filha. Morava mesmo por detrás da Escola, na Rua Coutinho de Azevedo, uns meros 100 metros, e comecei a sentir no ar, naquele curto espaço de tempo e de distância, algum alvoroço. Subi as escadas a correr – saudades do tempo em que subia escadas a correr! – e sou recebida à porta pela Fernanda, que estava, como sempre, a ouvir a rádio. A sua expressão desolada ficou para sempre impressa na minha memória: parecia-me que estava a assistir a um réquiem por uma coisa boa que tinha acabado antes de começar:

- Senhora Dra., lá se foram os nossos aumentos! Há uma revolução em Lisboa e no rádio estão a mandar ir buscar as crianças às escolas.

Ainda sem saber ao certo o que se tinha passado, fui à Escola Ramalho Ortigão buscar o Carlos, o meu filho mais velho e, de caminho, trazer o Rui, ainda na quarta classe, numa escola primária que ficava entre as paralelas Rua Santos Pousada e Avenida Fernão de Magalhães. Não sei se ainda existe...

A mudança, as alterações começaram a ser visíveis logo naquela tarde, particularmente na Sala dos Professores. Fiquei pasmada com a quantidade de antifascistas com quem tinha estado a trabalhar há 8 meses sem ter dado conta. Curiosamente ou não, tinha havido há pouco tempo, em Espinho, um jantar de homenagem a Óscar Lopes, onde tinham estado, sem o manifestarem, alguns dos colegas. Nessa tarde, contudo, ficámos a saber quem tinha ido, porquê, os perigos que tivera de enfrentar, e mais coisas assim. Mas aquilo que mais me impressionou, branca de segunda, criada em musseque de Luanda, que tinha andado na Universidade de Coimbra durante cinco anos com o mesmo casaco de lã de cor camel, foi a reviravolta das origens: as mesmas pessoas que se tinham vangloriado de terem posses, de terem tido carro ainda na Faculdade, que tinham acabado de fazer um seguro de recheio de casa no valor de 800 contos, no dia 26 de Abril tinham renegado os pais. Estes, afinal, eram ou tinham sido operários que tinham sofrido opressão, pressões e prisões em defesa da Democracia, às mãos dos patrões e da polícia política.

Não se julgue, pelo aparente cinismo da minha parte, que não me entusiasmei com o 25 de Abril, que não tinha conhecimento do nosso atraso a todos os níveis, conveniente para manter o status quo. Mas de facto, a luta que vinha travando para conseguir os meus objectivos não me deixara tempo para sentir ou demonstrar qualquer atracção pela política. Era mais uma entre 9 milhões, senão mais... No entanto, hoje, e mais pelos resultados do que por documentos, considero que a cordialidade, humanidade e respeito com que lidei com a comunidade onde vivi até aos 23 anos, formada por negros, mestiços e meia dúzia de brancos desenraizados, era Democracia em acção. Digo estas coisas porque são comprováveis. Mas quem quiser comprovar, que se despache, porque o tempo passa, por mim e pelas testemunhas e um dia destes desaparecemos, as testemunhas e eu...

Será que este interlúdio tem alguma coisa a ver com o 25 de Abril? Tem, sim, porque houve pessoas para quem nunca mais consegui olhar com os mesmos olhos. Tal como me acontece desde o dia 10 de Março de 2024, quando tenho a certeza de que votaram na extrema direita, nem me apetece sequer escrever o nome do partido, porque sinto vergonha.

As Aulas Assistidas, os Alunos

Penso que, francamente, no estágio, pelo menos no nosso estágio, a única coisa que nos preocupava era o malfadado Exame de Estado. Não sei como era, nunca vi nenhum exemplar da prova, sei que os próprios orientadores de estágio nos induziam a senti-la como algo extremamente difícil, que exigia estudo e concentração. Nem sequer sei se tinha também uma prova oral e, bendita Revolução dos Cravos, não tivemos que ir fazê-lo, porque, entretanto, no dia do exame festejámos o primeiro 1.º de Maio.

As nossas aulas eram sempre assistidas pelas outras três estagiárias, pela assistente de estágio e, periodicamente, pelo orientador de estágio. Deveríamos levar um Plano de Aula pormenorizado e esquematizado, com os objectivos e conteúdos e munidas dos recursos que fossem necessários para obtermos os melhores resultados. Uma vez tive de fazer um grande buraco numa camisa do meu marido, porque os alunos tinham que reconhecer a palavra “hole” com o significado de “buraco e era proibido usar a língua portuguesa na aula de Inglês.

Era uma turma só de rapazes, a assistência estava sentada na fila do fundo, e quase dei cabo da minha vida quando dei um passo em frente para ir dar um par de estalos a um rapaz que, resguardado da visão dos meus avaliadores, se permitiu dar exemplos de buracos que, de facto, não se podiam aceitar naquele contexto. Guardei-me para depois, e garanto-vos que o pagou... Isto, como se deve imaginar, já terá acontecido em Maio ou Junho, com ventos de mudança.

Os estagiários eram também observados por Orientadores Itinerantes, (no meu caso, de Inglês e de Português), que percorriam o país a observar aulas a partir de cuja análise definiam as balizas das classificações máximas e mínimas para o país.

Não me lembro senão vagamente do Orientador Itinerante de Inglês, Dr. Piçarra – só recordo o apelido – mas lembro com muita saudade a Dra. Matilde Rosa Araújo, Itinerante de Português. Era uma senhora doce, delicada, muito elegante, que quase não via sem óculos mas só os colocava para ler. Calhou ser a minha aula a ser avaliada por ela. Eu era mais extrovertida ou temerária, nem sei bem, e aconteceu um milagre. Não vou descrever a aula, claro, ainda por cima concebida para ser realizada em Grupos. Não o faço por um certo pudor da minha vanglória...

Afinal, eu quase não fiz nada, só aconteceu que a aula era sobre Sebastião da Gama, de quem Matilde Rosa Araújo tinha sido amiga desde a infância. Os grupos tratavam de várias facetas de Sebastião da Gama: O Professor, o Poeta da Arrábida, o Contista, o autor do Diário, o Poeta do amor conjugal (até então não tinha conhecido nenhum poeta que continuasse a escrever Poesia para a esposa, portanto depois de casado.) Entrámos todas na sala, estagiárias, orientadora de estágio (não lhe fixei o nome, mas sim o da assistente de estágio, uma professora ainda jovem, chamada Maria Manuel) e todas se acomodaram. Os alunos receberam os materiais de trabalho, juntaram carteiras, e como de costume, um perguntou:

- Isto é para fazer o quê?

Dei uma explicação rápida e, daí a pouco, houve alguém que me perguntou se eu tinha conhecido o Poeta. Disse que não, infelizmente, mas que aquela Senhora que ali estava o tinha conhecido bem. Note-se que nas aulas de preparação anteriores eu levava um exemplar da Flama, uma revista já antiga naquela altura (era de 1952) onde vinha uma reportagem sobre o funeral de Sebastião da Gama e onde se via a Senhora que ali estava. Todos olharam para ela e daí em diante, só falou a Tila, como Sebastião lhe chamava. Falou com ternura, com carinho, com muito Afecto: contou como o acompanhara, a pé, Arrábida acima até à igreja onde iria casar com Joana

Luísa. Não esqueceu o pormenor de se ter desapertado um atacador de um dos sapatos e de ele se ter sentado numa pedra para o voltar a apertar. Fez dele um retrato tão belo como Professor e como pessoa, reforçando o facto de ele ter morrido aos 27 anos, que nós não demos pela passagem do tempo. No fim da aula, naquela turma masculina, vi rapazes que frequentavam o que é agora o 9.º ano, com os olhos brilhantes demais.

Em nota, gostaria de acrescentar que Matilde Rosa Araújo, nesta altura da sua vida, já tinha 63 anos e uma vida toda dedicada ao ensino e à escrita. Publicou mais de 30 obras, quase todas dedicadas à Criança, de entre os quais o meu preferido é o seu ingénuo “O Livro da Tila”.

Como já referi, todas as aulas eram assistidas, o que nos criava, incentivava ou aumentava, depois da reacção inicial, a capacidade de estar à vontade em público, de trabalhar para obter bons resultados junto dos alunos e capacidade de improvisação, tão necessária perante alunos numa fase da vida muito regulada pelas hormonas. Mas que não venciam definitivamente uma certa timidez.

Então e Depois?

Os vícios e o gosto de fazer os outros sentir quem mandava, apesar da Revolução, obrigava os professores que quisessem efectivar, no segundo ano após o estágio, a concorrer para uma escola que distasse mais de 30 quilómetros da sua residência! Se isto não era sadismo, não sei que lhe chame...

Bem, mas no ano lectivo 1974-75 fiquei ainda a trabalhar na Oliveira Martins e recebi logo um extra: responsável pelo refeitório. Meus Amigos, nesta altura do PREC era uma tarefa para gente corajosa. Havia muita dificuldade em obter géneros, os alunos começavam a ser muito reivindicativos em termos de alimentação e alguns colegas eram ideologicamente líricos...

Digo isto porque uma colega insistia comigo para que o pão servido na cantina fosse pão de regueifa porque ela, na idade daqueles alunos, também nunca tinha

comido pão de regueifa e batatas fritas só quando o rei fazia anos. Tentei responder ao pedido, mas não havia padaria que saciasse aquela fome de pão macio: os alunos levavam três e quatro pães no tabuleiro, para depois comerem também como lanche. Enfim, tivemos de voltar à vaca fria: pão normal e não se admitia deixar no tabuleiro bocados de pão.

Pouco tempo depois houve um quase “levantamento de rancho”, quando saiu legislação a determinar o peso médio de carne que deveria ser servido aos soldados (se bem me lembro era da ordem dos 200 gramas) e o orçamento que tínhamos para os alunos, em plena adolescência, mal permitia ultrapassar os 100 gramas. Nessa altura quem se indignou fui eu e, com o apoio do Presidente do Conselho Diretivo – assim se denominava, no momento, o órgão da Direção – decidimos agir no sentido de conseguir fazer compras no Casão Militar, o que nos trouxe uma muito maior possibilidade de oferecer uma dieta mais rica e equilibrada. Foi neste ano, em que me foram atribuídas duas turmas do ensino nocturno, que tive uma experiência que me desgostou: um aluno adulto, com artifícios de que só me apercebi demasiado tarde, disse-me: Pois, a senhora pode ser muito doutora, mas eu sou caixa num banco e ganho mais do que você.

(Ainda trago este “você” aqui atravessado...)

No ano lectivo seguinte, 1975-76, teria de concorrer para uma escola longe de casa e fui colocada na Escola Secundária de Vila Nova de Famalicão. Passei umas férias preocupadas, a pensar em como me havia de deslocar diariamente do Porto para Famalicão mas, nos primeiros dias de Setembro, recebi em casa um telegrama, enfiado por debaixo da porta, para me apresentar na segunda feira seguinte na Escola do Magistério Primário, na Rua da Alegria. O que tinha acontecido é que, naquela altura, todas as direcções das escolas tinham sido alteradas e também a do Magistério Primário. Tinha sido lá colocada como Directora uma Professora ainda jovem, de Braga, mas que conhecia do Porto e que, pelos vistos, me conhecia melhor a mim do que eu a ela, e me tinha nomeado para sua assessora, assim como outra colega de uma escola de Matosinhos.

Nesta altura, era nas Escolas do Magistério que se sentia ainda um PREC fervilhante e os dois anos em que lá estive foram dos mais desgastantes que vivi: havia um forte sentido de esquerda sem norte, porque para muitos dos professores de futuros professores, o melhor critério a apresentar para a aprovação era ser de esquerda. Nas avaliações finais, para fazer valer a justiça, era preciso muita diplomacia e “jeitinho” para não vermos reprovados bons e boas alunas, só porque não olhavam para a esquerda (nem para a direita, não seria inteligente...) mas que queriam ir em frente. Era o lema da maior parte desses alunos, quase todos jovens mulheres, vindas de famílias humildes dos concelhos limítrofes do Porto, com muito sacrifício até para pagar as deslocações.

Também nesta Escola tive a meu cargo os sectores da alimentação, com um enorme entrave: a cozinha não funcionava em pleno por falta de segurança. Muitos alunos não tinham capacidade económica para ir a um restaurante e o refeitório fazia muita falta. Com a boa-vontade da direcção do SASE, em Lisboa (se bem me lembro, no momento sob a Presidência da senhora Dra. Manuela Eanes) conseguimos autorização para vender mini-refeições a minipreço, constituídas por sopa e dois pasteis (de carne, de bacalhau, empadas) e uma peça de fruta.

Esta foi uma das poucas penitências que tive como professora, de tal forma desgastante que no fim do ano lectivo, por indicação médica, deveria ir fazer férias o mais longe possível de um ambiente escolar. Fomos, em família, para a Barra, concelho de Ílhavo. E depois, com a graça de Deus, fui colocada como professora efectiva na Escola de Artes Decorativas Soares dos Reis, na Rua da Firmeza.

Aqui chegada, encontro-me num ponto crucial destas lembranças: ou paro já e não incomodo mais ninguém ou continuo as minhas recordações das mudanças trazidas pelo 25 de Abril.

É melhor ficar por aqui e resumir que, desde então até agora, muita mudança e contra-mudança aconteceu, muitas vezes numa política educativa de navegar à vista e outras a empurrar com a barriga, ou, pior ainda, de copiar modelos estrangeiros sem os avaliar primeiro. Quem não se lembra do ensino da gramática generativa

(havia quem lhe chamasse degenerativa), em que professores e alunos, estes ainda como pequenos, logo a seguir à quarta classe, andavam à deriva por entre árvores?

Nem nos faltou a estranha situação de termos tido uma ministra da Educação que era, claramente, anti-Professores. Com ela começou o nosso descrédito, a que muitos de nós se associaram, infelizmente. Professores são Professores, não se metem em certas confusões. O que há é muita gente “que dá umas aulas” e recebe um vencimento. Quem dá, dá, não recebe pagamento...

A terminar: não se me façam juízos temerários sobre o que sou politicamente. O que eu gosto mesmo, como cidadã portuguesa que tem uma língua a defender, é de ensinar, seja qual for o regime. Em Mumemo, Moçambique, na Escola Profissional S. Francisco de Assis, com as aulas a começar às sete da manhã, levantava-me cedo para, junto com os alunos e professores, com a mão direita sobre o coração, cantar o Hino Nacional moçambicano. Era a minha maneira de agradecer a um governo que se dizia marxista o ter permitido que a escola profissional que ajudei a fundar tivesse o nome do Pobrezinho de Assis...

PS. O que realmente me importa sublinhar é que, antes ou depois do 25 de Abril, fui uma Professora Feliz! E isso agradeço aos Alunos que tive e tenho, incluindo os 170 000 africanos (angolanos e moçambicanos) que aprendem a melhorar a nossa Língua através do Facebook.

LIBERDADE DE ENSINAR, LIBERDADE DE APRENDER: UM ENFOQUE PESSOAL SOBRE A ESCOLA PÓS 25 DE ABRIL

Maria Fernanda Palhares¹

“Liberdade, a palavra que ecoou pelas ruas nacionais”, expressão dos meus queridos pais, quando orgulhosamente falavam na revolução de 25 de abril de 1974. A memória é longínqua mas nítida, o colo da minha mãe era apertado e tinha um quê de protector, a minha felicidade era enorme, ia mais cedo para casa. Porquê? Não sabia. Mas não interessava. Não desgostava da escola, mas os meus tenros quatro anos diziam-me que a verdadeira felicidade era perto dos meus.

Hoje, tenho a certeza que aquele dia em que “abandonei” a escola mais cedo com a minha mãe, foi o romper de novos paradigmas, nomeadamente no paradigma educacional. A implementação de políticas públicas voltadas para a universalização do ensino trouxe um maior número de crianças e jovens para as salas de aula, resultando em uma sociedade mais instruída e consciente (Nóvoa, 2009). Madeira e Durão (2010) destacam que, após o 25 de abril, foram implementadas políticas para promover a inclusão e a igualdade de oportunidades na escola portuguesa, visando garantir que todos os alunos tivessem acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua origem social, económica ou étnica. Mas, apesar da queda do regime autoritário do Estado Novo, algumas continuidades no sistema educativo português pós 25 de abril podem ser identificadas. Por exemplo, a centralização administrativa e curricular, característica do regime anterior, permaneceu em certa medida após a Revolução dos Cravos. Segundo Lopes e Machado (2003), o Ministério da Educação manteve-se como o principal órgão regulador da educação, embora tenha ocorrido uma descentralização gradual ao longo do tempo. Além disso, certas práticas pedagógicas tradicionais persistiram nas salas de aula, como a ênfase na memorização e na transmissão de conhecimento pelo

¹ Professora do Grupo 420 (Geografia). QA do Agrupamento de Escolas de Pinheiro

professor. Rodrigues (2003) observa que, embora tenham ocorrido mudanças na abordagem educacional, especialmente no que diz respeito à promoção da participação dos alunos e ao desenvolvimento do pensamento crítico, muitas escolas continuaram a adotar métodos tradicionais de ensino. Não há como negar quando temos percepções pessoais do que era a sala de aula há 40 anos, enquanto aluna, e o que ela é hoje em dia, enquanto professora. Há salas de aulas que continuam tão iguais, parece que em quatro décadas o conservadorismo continua na ordem do dia. Infelizmente.

Desde cedo, sempre gostei da escola. Era um lugar onde tinha muitos amigos e onde podia brincar livremente. No entanto, as aulas eram frequentemente monótonas e expositivas, pareciam quase um convite à sonolência. O meu professor de História, sempre no seu registo imutável, sentava-se na carteira, passava longas horas a falar, sem envolver os alunos de forma ativa na aprendizagem. Recordo-me claramente dos dias em que acordava às seis da manhã para rever o que tinha decorado. Era um ritual cansativo, mas necessário para garantir um bom desempenho nos testes. A pressão por notas altas era constante, refletindo um sistema educacional baseado mais na memorização do que na compreensão e na criatividade. Fiz todo o meu percurso escolar no pós 25 de abril, e senti que a liberdade de expressão era permitida, mas não era praticada dentro das salas de aula, grande parte dos professores não pediam a nossa opinião, não havia espaço para a criatividade ou a reflexão crítica, muitas vezes senti-me como um acumulador de conteúdos, muitos deles sem os perceber, pois a distância relacional entre professor-aluno, na sala de aula, podia ser medida por meia dúzia de passos, mas, na realidade, essa pequena quantidade de passos significavam quilómetros.

Contudo, nem tudo era desanimador. Encontrei prazer nas aulas de Biologia, onde a prática no laboratório trazia um novo dinamismo à arte de aprender e de ensinar. Era fascinante observar os organismos sob o microscópio, aprender na prática o que os livros apenas descreviam. Já na Educação Física, encontrava um refúgio das quatro paredes da sala de aula. Correr, pular e jogar eram atividades que me enchiam de energia e me faziam esquecer por um momento o marasmo das aulas teóricas.

Nóvoa (1995) destaca que, ao longo das décadas seguintes à Revolução dos Cravos, houve uma crescente delegação de poder e responsabilidade para as escolas, permitindo que estas desenvolvessem projetos pedagógicos mais adaptados às necessidades locais e aos interesses dos alunos. Não foram as minhas décadas enquanto aluna, com toda a certeza, mas, enquanto professora, já sinto o poder destas palavras dentro das minhas salas de aula: “projectos”, “necessidades locais”, “interesse dos alunos”. As ruturas foram sendo feitas, mas muito paulatinamente. Uma das mudanças mais significativas foi a Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em 1986, que estabeleceu os princípios fundamentais da educação em Portugal, incluindo a universalidade, a equidade e a qualidade do ensino. Com a expansão do acesso à educação, os ambientes escolares foram se tornando mais diversos e inclusivos. As salas de aula passaram a refletir a pluralidade da sociedade portuguesa, com alunos de diferentes origens étnicas, sociais e culturais interagindo e aprendendo juntos. Esse cenário desafiou as escolas a adotarem práticas pedagógicas mais flexíveis e sensíveis às necessidades individuais dos alunos (Canário, 2008). E que bom que foi assistir à chegada dos Decretos-Lei n.º 54 e 55/2018, que colocam a tónica na significância e relevância do conhecimento escolar, promovendo aprendizagens integradas, numa lógica inclusiva.

Apesar das conquistas alcançadas, a escola portuguesa ainda enfrenta diversos desafios, como o combate ao abandono escolar, a melhoria da qualidade do ensino e a promoção da igualdade de oportunidades. O investimento na formação de professores, a valorização da educação pública e a promoção da participação da comunidade educativa são fundamentais para enfrentar esses desafios e construir uma escola mais justa, inclusiva e democrática para todos os alunos (Nóvoa, 2017).

Hoje, olhando para trás, reconheço o quanto a minha jornada educativa foi influenciada pelos eventos históricos que marcaram a minha infância e a minha adolescência. O 25 de abril não apenas mudou o curso da história de Portugal, mas, também, moldou a minha pessoa, despertando em mim o desejo de aprender, questionar e transformar o mundo ao meu redor. Todavia, por mais ilustres, requintadas e brilhantes que se apresentem as propostas de mudança e

melhoramento, elas serão inexistentes se os professores não as transformarem em práticas de ensino eficazes (Fullan & Hargreaves, 2001).

Há vontades muito certas em mim, uma delas é que quero continuar a ajudar a transformar a escola, enquanto pessoa, enquanto professora e, quem sabe, enquanto aluna investigadora.

Referências Bibliográficas:

Canário, R. (2008). A Escola: das “promessas” às “incertezas”. Educação Unisinos

Decreto-Lei n.º 54/2008, de 6 de julho. Ministério da Educação. Diário da República n.º 129/2008, Série I. 2918 – 2928

Decreto-Lei n.º 55/2008, de 6 de julho. Ministério da Educação. Diário da República n.º 129/2008, Série I. 2928 – 2943

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). Por que é que vale a pena lutar?. Porto Editora

Lopes, A., & Machado, J. (2003). História da Educação em Portugal: da Pré-História ao Século XXI.* Porto Editora.

Madeira, A., & Durão, M. (2010). Educação em Portugal: História e Perspetivas. Edições Colibri.

Nóvoa, A. (1995). Os professores e a sua formação. Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2009). Professores Imagens do futuro presente. Educa.

Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa (1106-1133), 47 (66).
<https://doi.org/10.1590/198053144843>

Rodrigues, M. J. (2003). Estado, Política e Educação em Portugal no Século XX. Educa.

UNESCO, (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Orga

O PAPEL DA FAMÍLIA NA ESCOLA: O QUE MUDOU?

Maria Goretti Valente¹

A Educação sempre teve um papel preponderante na formação do ser humano, antes e depois do 25 de abril. No entanto, após esta data histórica para Portugal, verificaram-se alterações significativas que em muito contribuíram para uma mudança na realidade escolar. Melhorias no ambiente da escola, no crescimento de alunos, nos currículos, nas pedagogias aplicadas e nos espaços de estudo. Com o número de alunos a aumentar, novas escolas foram construídas com equipamentos mais modernos, permitindo uma melhor qualidade de ensino e novos projetos educativos começaram, tendo em conta novas realidades profissionais. O número de turmas cresceu, logo o número de professores também. Mais horários, mais formação, melhores equipamentos e novos currículos alteraram também a pedagogia aplicada para as aprendizagens. Projetos, atividades e parcerias deram novas dinâmicas ao ambiente escolar. Neste contexto não se pode ignorar de forma alguma a presença, cada vez mais ativa, dos Encarregados de Educação na escola. Um bem a registar de forma gradual, porque novidade, tendo em conta a realidade anterior, onde a leitura da presença dos pais na escola era bem diferente.

Considerando a família um pilar fundamental na educação e no crescimento dos jovens, falar em escola sem falar no seu papel em ambientes educativos elementares não seria justo nem aceitável, porque todos sabemos e concordamos que escola e família se complementam, em prol de uma boa formação das novas

¹ Professora Aposentada

gerações, aquelas que se pretende que sejam capazes de construir um mundo cada vez melhor.

Escola e família completam-se e devem procurar estar sempre lado a lado no trilho dos caminhos educativos. Hoje, a presença da família na comunidade educativa tem uma maior aceitação do que antes do 25 de abril. A mesma situação, os mesmos elementos e objetivos, em contextos diferentes e épocas diferentes, geram leituras e tratamentos distintos. Gradualmente, a imagem e leitura da presença dos pais na escola seguiu novos caminhos, modificou-se e tornou-se reconhecida como uma mais-valia a acarinhar e aceitar.

Nesta breve reflexão muitos seriam os temas que fariam sentido abordar, como por exemplo os currículos, a gestão das escolas ou mesmo a relação pedagógica, mas entendi que falar do papel da família na escola e da conquista de uma maior presença da mesma na comunidade educativa teria mais sentido, por ser um tema mais abrangente e importante para todos. Pode-se referir que foi uma das alterações mais relevantes e com maior visibilidade em termos de ambiente escolar, mais positiva a nível social, pedagógico e emocional.

Enquanto aluna de ontem e professora de hoje, consigo observar e compreender a diferença que existe e que existia no que diz respeito à ida dos pais à escola. Não há qualquer tipo de comparação. As leituras são diferentes e os objetivos também. Em tempos idos era completamente desastrosa a ideia dos pais terem que ir à escola dos filhos. Era um problema difícil de aceitar que provocava em algumas famílias um certo descontentamento, nervosismo e contestação. Não se reconhecia a esta situação nada de positivo. Amedrontava os envolvidos, sobretudo os pais e os alunos por se tratar de algo pouco comum. Ir à escola era apenas para se receber as avaliações. Não precisar de ir à escola era um regozijo, uma vitória educativa para todos. Em casa, a gestão da educação estava sobretudo direcionada para a aprendizagem dos princípios e valores que devem reger o ser humano para se saber integrar na sociedade e, naturalmente, para a motivação para os estudos. Na escola, a gestão das aprendizagens e dos conteúdos temáticos é o objetivo principal, sem descurar a educação de casa, do saber ser e do saber estar. Dois mundos diferentes

com o mesmo sentido de responsabilidade, mas com pouca interferência de um no outro, a não ser em casos especiais. Não podemos esquecer que, naquela época, a realidade educativa e social era diferente. Estudar não era obrigatório. Estudava quem queria e tinha recursos para tal, quer no ensino oficial, quer no ensino particular.

Após o 25 de abril toda esta situação foi evoluindo e mudando de tal forma que, anos mais tarde, se decretou a escolaridade obrigatória. Todos tinham de estudar. Tudo mudou. As escolas encheram-se de alunos e de novos professores. É nesta altura que se verifica uma postura diferente da sociedade em geral face ao setor educativo. Este sempre foi valorizado e considerado, mas agora era muito mais. Os Encarregados de Educação aproximam-se mais da escola e dos professores e têm um papel preponderante no projeto educativo da escola. A imagem mudou, o ambiente escolar também, e “ir à escola” tornou-se uma expressão normal e recorrente, traduzindo um sentido de responsabilidade e de cooperação. É neste momento que, fruto de uma realidade social e escolar nova e diferente, chegam à escola novos profissionais que integram a equipa educativa, como por exemplo psicólogos, sociólogos e terapeutas, entre outros.

A evolução da Educação e as metamorfoses a que temos vindo a assistir ao longo dos anos tem um fundamento: fazer mais e melhor. “Juntos somos mais fortes” não é apenas um verso de uma canção, é uma realidade que constatamos diariamente, nas mais variadas situações e que, enquanto profissionais da educação, devemos ponderar. A presença dos pais na escola é uma mais-valia na concretização de um projeto comum e, sendo cada vez maior e mais frequente, começou a entrar na rotina, normalizando o seu estatuto e anulando o cariz discriminatório anteriormente considerado. A união e partilha de saberes destas duas realidades, permite melhorar o ambiente educativo e, em alguns casos, os resultados das aprendizagens. Esta situação tornou-se de tal forma importante que, a nível da organização dos horários escolares, estão atribuídos tempos para o atendimento aos pais, por parte do diretor de turma. Enquanto professora, aprovo sem qualquer tipo de objeção. Enquanto aluna dos dias de hoje, e tendo em conta as manifestações de

uma grande parte dos meus alunos relativamente à presença dos pais na escola, também aprovaria.

Em jeito de conclusão, importa referir que, apesar de verificarmos que muito mudou na educação após o 25 de abril, o objetivo continua a ser o mesmo: formar cidadãos capazes de gerir com eficácia, respeito, sentimentos e educação o mundo em que vivemos. Continuamos a ter como elementos fundamentais das escolas, os alunos, os professores, os pais e os assistentes operacionais, todos com funções importantes e diversificadas, adequadas aos vários contextos existentes, sendo a interação entre todos fundamental para se alcançar o resultado pretendido: o êxito das aprendizagens. A ligação escola-família é para manter porque funciona com eficácia. Deve ser considerada, seja qual for o contexto de aprendizagem. A existência de uma Associação de Pais nas escolas manifesta o quão importante é esta interligação que ninguém ousa questionar, porque consistente e imprescindível e resume, de certa forma, a importância da escolha deste tema para a elaboração deste texto de reflexão.

Como tudo se alterou em tão pouco tempo. Neste caso concreto, ainda bem.

DOS TEMPOS E DOS MODOS

Maria Luísa Branco¹

Tinha nove anos quando se deu o 25 de abril de 1974. Vivía na margem sul, no Barreiro, e frequentava um colégio particular, o “Externato Barreirense”, onde fiz todo o ensino primário. No dia da revolução, a minha professora D. Rogéria, depois de conferenciar com a D. Eugénia, chefe da secretaria (na verdade, ela era “a secretaria”, não havia lá mais nenhum funcionário) mandou-nos para casa com a recomendação de não falarmos com ninguém. E assim fui para casa, calada e o mais depressa que pude, a pensar o que era isso de uma revolução...

Nesse Verão, recordo-me de passear pelas ruas e ouvir “Uma gaivota voava, voava”, a tocar na telefonia, através das janelas abertas. E também Sérgio Godinho, cantor preferido da amiga Tita, que cantava aos soluços.

No ano seguinte, ingressei no ciclo preparatório, D. Luís de Mendonça Furtado, sediado no edifício da antiga secção do Barreiro do Liceu de Setúbal. Era um edifício antigo e muito bonito, às portas do Barreiro velho. Os dois anos que passei no ciclo foram incrivelmente felizes. A sensação que tenho é que todas as crianças estavam na escola e o ambiente era muito politizado. Sinal de que éramos muitos na escola era o teste da subida da escadaria após o recreio maior, a meio da manhã, verdadeira prova de fogo, quando subíamos em conjunto e nos tínhamos de aguentar e fincar nas pernas para não cairmos e sermos esmagados uns pelos outros...

Nos recreios discutia-se política e às vezes ensaiavam-se purgas. Como o meu pai era formado, engenheiro na Lisnave, fui uma vez apelidada de fascista, por ser filha de um engenheiro. Uma amiga veio em meu auxílio, referindo que eu não tinha culpa e a professora de Matemática, que entrou na conversa, rematou que eram

¹ Universidade da Beira Interior

precisas todas as pessoas (imaginei eu que para fazer a revolução). Eu gostava muito da professora de Matemática, Maria José, que era do PCP e fiquei impressionada quando soube que no ano seguinte teve um esgotamento e que, num delírio amoroso, se convenceu que estava casada com o Álvaro Cunhal.

Professores jovens e próximos dos estudantes coexistiam com professores mais velhos, caso da professora de Francês, que invariavelmente vestia um fato de saia casaco de *tweed*, em versão castanha ou azul, indumentária muito diferente das calças de ganga usadas pelos professores mais jovens, e nos iniciava nas aventuras de Robert e Nicole. Recordo a Professora Cibele, que nos ensinava Português, uma jovem licenciada, a primeira da sua família (o tio trabalhava com o meu pai na Lisnave), e que nos incitava a sermos criativos e nos apresentou Sophia de Mello Breyner e *A Menina do Mar*. Os professores de Ginástica eram estudantes de Medicina.

Um dia, a UEC ocupou o ciclo e declarou que os estudantes estavam em greve, obrigando-nos a ficar na escola sem ir às aulas. Consegui furar a greve forçada e fugi com alguns colegas da escola, a pensar que aquilo era tudo uma palermice, uma greve à força!

O 7º e o 8º anos foram feitos na Escola Secundária Alfredo da Silva, antiga escola comercial e industrial, um edifício imponente, situado no extremo da rua onde eu morava. Era uma escola enorme com muitos alunos e muito diversos. Fui tomando progressivamente consciência de que algumas pessoas viviam com dificuldades, que não tínhamos todos as mesmas condições e que isso também determinava as capacidades. Lembro-me de ter muitos professores novos, a maioria universitários ainda em formação. Os professores faltavam muito e os “furos” eram vividos com entusiasmo por nós, que aproveitávamos para passear na marginal, junto ao rio. Recordo-me da marca que a leitura dos *Esteiros* do Soeiro Pereira Gomes deixou em mim, a memória dos homens que nunca foram meninos, a minha iniciação ao neorrealismo.

Tive um professor de História, intelectual atormentado, magro e mal-encarado, com enormes olhos azuis, que acendia cigarro após cigarro na aula.

Quando nos atrevemos a dizer-lhe que não podia fumar nas aulas, respondeu-nos: “mas eu posso, porque sou doente”. A Professora de Geografia, que na realidade tinha formação em Secretariado, e se limitava a ditar as aulas, sínteses do manual, era massacrada por nós porque queríamos sair mais cedo das aulas (que decorriam no final das manhãs) para assistirmos à telenovela da *Escrava Isaura*, que passava à hora do almoço.

Não me recordo de métodos inovadores, as aulas eram expositivas e muito tradicionais, às vezes, fazíamos trabalho de grupo. Também não me lembro de ter frequentado um laboratório, o que é ainda mais estranho considerando que se tratava de uma antiga escola industrial e comercial! Fui delegada de turma e participei nos conselhos de turma com muito orgulho, porque a minha voz era ouvida. Tive aulas de Eletricidade e de Dactilografia, módulos que, no 8º ano, substituíram os monótonos Trabalhos Manuais. Recordo a minha surpresa quando, completado um circuito elétrico, consegui “dar à luz”.

No 9º ano, fui inaugurar a Escola de Santo André, na Quinta da Lomba, onde completei o ensino secundário. Era uma escola mais pequena onde nos conhecíamos todos. Alguns professores eram mais velhos, experientes e formados, mas também apanhei alguns mais jovens, universitários em formação. No 9º ano, a professora de Matemática, caloira do ISEG, acabava as aulas a tentar resolver sem sucesso os problemas no quadro. A insegurança que isso nos criou, a nós turma, foi grande. No meu caso, afastou-me de um percurso já pouco provável nas Ciências, tendo optado pelas Humanidades. Nesta escola lembro-me bem do Conselho Diretivo, havia proximidade com os alunos, éramos escutados.

Particpei na elaboração de uma exposição sobre o Holocausto, exibida na sala de convívio, documentada com fotografias fotocopiadas de um livro que a colega Margarida tinha em casa, resultado de uma iniciativa do Professor de História. E também de um sarau literário, onde o meu grupo apresentou um trabalho perante toda a escola, incentivada pela Professora de Português, uma profissional de exceção que nos contagiou com o seu entusiasmo pelas *Viagens na minha Terra* de Almeida Garret. Mas ainda hoje estou para saber qual o tema do poema “Barca Bela”, do

mesmo autor, pergunta saída no teste que ninguém acertou e a professora fez o favor de se “fechar em copas”, certamente aborrecida com a insanidade das nossas respostas. Algumas disciplinas tinham pouco interesse, caso das Relações-Públicas, e em outras o programa ficava largamente por cumprir (graças a isto, o meu inglês foi até muito tarde francamente deficiente, tendo tido de fazer um esforço pessoal para reverter a situação).

O décimo segundo ano foi completado na mesma escola. Tínhamos apenas três disciplinas, o que nos deixava tempo e espaço para aprofundar conhecimentos. Em Francês, li com entusiasmo o *Estrangeiro* de Camus, cuja personagem se colou à minha pele até hoje.

E foi assim que aconteceu, ou pelo menos, é assim que recordo a minha escolaridade básica e secundária. Fui um produto do ensino unificado, depois da Revolução de Abril, que teve aspetos muito positivos, nomeadamente o ter-se assistido a uma maior homogeneização social, à democratização do ensino e à escola enquanto elevador social. Mas também outros menos positivos, como a insuficiente formação de alguns docentes, o não cumprimento dos programas e os métodos tradicionais e pouco apelativos.

MEMÓRIAS DE 25 DE ABRIL

Rosário Queirós¹

25 de Abril

Esta é a madrugada que eu esperava
O dia inicial inteiro e limpo
Onde emergimos da noite e do silêncio
E livres habitamos a substância do tempo

Sophia de Mello Breyner Andresen, in O Nome das Coisas, 1977

Começo propositadamente com este poema de Sophia, não só por se ter tornado num hino ao 25 de Abril, mas porque o meu 25 de Abril também começou na madrugada esperada de um dia que se tornou “inteiro e limpo”.

Sem qualquer dúvida, o dia 25 de Abril de 1974 foi não só o dia mais marcante, mas o mais feliz da minha vida. Já sabia que ele viria. Movimentava-me em círculos de jovens ativos que protestavam contra a guerra colonial e contra a repressão, que comemoravam o 1º de Maio com polícia de choque e que aspiravam por liberdade. Tive assim conhecimento de que estava para acontecer um levantamento militar, comandado pelos capitães. Quando o dia chegou, soube de madrugada, e fui como era hábito para o Colégio Alemão, onde estava a meio dos exames finais (Abitur).

Lembro-me de que eu e o meu pai nos organizámos para levar os mais pequeninos a casa. Nos corredores só se ouvia: “É um golpe de Estado”. Sentia o medo

¹ Professora Aposentada

à minha volta, mas também a segurança de muitos que se consideravam em solo alemão.

Depois de dois ou três dias, os exames prosseguiram. Eu andava na rua. Na libertação dos presos políticos no edifício da PIDE, na Rua do Heroísmo, percorríamos a Baixa. Lembro-me bem de a minha mãe (que tinha dois filhos na clandestinidade), sofrer por eu sair de casa. Logo, praticamente não estudei. Não tinha tempo. Era quase uma urgência ir para a rua.

Percebi que a revolução passou ao lado de muitos alemães e de muitos colegas meus. Não houve nenhuma alteração na rotina. Os exames continuaram. Fim todos sob protesto.

Depois do Colégio veio a Faculdade. Juntei-me àqueles que achavam que havia ali professores que se deveriam dedicar a outras coisas, e outros que deviam ser reintegrados.

Aplaudíamos Óscar Lopes, 1º diretor da FLUP, no pós-25 de Abril. Era talvez a pessoa mais sábia e mais humilde que conheci.

A verdade é que não fui estudante assídua durante a Faculdade. Era para mim mais importante garantir que as conquistas de Abril não morriam. Os cravos tinham de ser regados. E foi isso que fiz durante os tempos da Faculdade. Em vez de estudar linguística (desculpa, Ana Maria), lia Paulo Freire e outros escritores, como Pavese, Sartre, Camus ou Dostoievski. Ia a poucas aulas. Ia às do professor Óscar Lopes, sempre que podia, e às de literatura alemã, porque eram um prazer. Obrigada, Gonçalo. Discutia-se tudo. Ali era um espaço e um tempo de liberdade. Fui eu que uma vez tentei contra ela quando interpelei o professor e lhe disse que estavam naquela sala alguns “morcegos” que me incomodavam (os colegas de capa e batina, indumentária que distinguia os estudantes dos demais jovens). Não tenho a certeza se o professor os convidou a sair ou se se sentiram incomodados e simplesmente saíram. Mas saíram.

Lembro-me das tensões existentes nesse tempo. Das longas discussões e da minha militância.

Ainda na Faculdade, fui convidada pelo Ministério da Educação para trabalhar na Direcção-Geral da Educação Permanente. Esta Direcção-Geral surgiu de forma quase espontânea, em fins de 1975, com Alberto Melo, pedagogo e político, como primeiro Diretor-Geral. Era jovem, mas sabia que quem não sabia ler nem escrever não podia ser livre. Não livre de verdade. Dependia sempre de outros. Foram três anos intensos de contactos com Comissões de Moradores e de Trabalhadores, de formação de jovens, de trabalho incansável para conseguirmos diminuir o índice de analfabetismo, que era brutal nesse tempo [cerca de 25% da população]. No início da década de 70, só 40% das nossas crianças em idade escolar frequentavam o ensino primário. E desses, muitos abandonavam a escola demasiado cedo para ajudarem os pais.

Foi um trabalho que me deu muito prazer e que me fazia sentir parte de uma coisa maior do que eu. O ministro Sottomayor Cardia dispensou os meus serviços, penso que em 1978. Tive pena. Ainda havia tanto para fazer...

No fim da década de 70, início da década de 80, comecei a minha atividade profissional como professora. Para além da alfabetização de adultos, o novo regime criou mais escolas públicas em todo o país, alargou a idade da escolaridade obrigatória. Nessa altura muitos de nós reivindicávamos, para além de melhorias salariais e condições de trabalho dignas, uma maior participação na gestão das escolas, apoio especializado para alunos mais necessitados, uma escola para todos, que combatesse as assimetrias sociais e não as acentuasse, retirando, de novo, muitos do sistema. Como professora de uma escola pública, procurei não esquecer os desígnios que me tinham norteado até então. A democratização da educação foi progressivamente acontecendo, não só por decreto ou necessidade, mas também porque muitos professores lutaram por ela.

Tinha ainda a sorte de ser professora de Português. Numa aula de Português quase tudo é possível. Acho que consegui, a partir de textos escolhidos por mim, e não de manuais, que aquelas aulas fossem também um espaço de liberdade. Um

espaço de troca de ideias, um espaço de elevação do pensamento. Era talvez a palavra que eu mais utilizava: PENSAR. Queria que os meus alunos pensassem pela sua cabeça, que ao lerem um texto do Eugénio ou da Sophia conseguissem ler para além do óbvio. Acho que durante toda a minha carreira essa foi a minha máxima: nós, professores, não temos de debitar, temos de pensar com. E esta foi também uma conquista de Abril: podermos pensar em voz alta com os nossos alunos.

Na altura, os programas eram para mim secundários, como aliás deveriam ser sempre - instrumentais. Havia já quem os visse como um mero meio para atingir algumas competências que considerávamos essenciais: falar bem, ler bem, saber ouvir, saber pensar de forma autónoma, ser criativo.

Houve momentos em que três ou quatro professores virávamos a escola do avesso. Com conferências, debates, filmes, teatro. Interrompíamos aulas para dizer poesia. Fazíamos manifestações com alunos a exigir mais livros para a biblioteca. Falávamos sobre o que se passava no mundo (lembro-me bem de ter convidado timorenses recém-chegados a Portugal para contarem a sua vivência. Nesse dia só foi às aulas quem quis. Enchemos o ginásio para que os alunos percebessem o que foi o massacre de Sta. Cruz, cemitério onde morreram centenas de pessoas que lutavam pela independência. Tenho a certeza de que nunca esquecerão os testemunhos ouvidos nesse dia. Eu não esqueci. A crueldade humana era então denunciada por alguns de nós, junto dos nossos alunos. Os direitos do homem estavam na ordem do dia. Queríamos que percebessem na sua plenitude o que significou Abril.

Visitávamos museus, proporcionávamos encontros com ex-presos políticos ou fazíamos sessões com deputados e escritores. Comemorávamos o 25 de Abril e o 1º de Maio. Pedíamos aos alunos que trouxessem testemunhos de casa, que lembrassem o 25 de Abril durante o jantar em família.

Os trabalhos dos alunos eram expostos. Tinham de saber distinguir entre o que valia a pena ser mostrado a outros e o que deviam guardar para si. Esta capacidade de avaliar o seu próprio trabalho demora tempo a ser construída.

Era a altura dos debates e das assembleias de turmas. Era o tempo em que procurávamos que os alunos participassem das decisões que lhes diziam respeito. E a avaliação dizia-lhes seguramente respeito. A autoavaliação pressupõe uma aprendizagem, para não ser só um princípio bonito que está num papel. Não é fácil avaliar. Lembro-me de que quando chegavam alunos novos, e depois de ter conseguido ganhar a sua confiança, lhes pedia para avaliarem as minhas aulas. E fazia isso de modo muito formal. Dividia-os em grupos, com porta-vozes que depois tinham de expor a sua posição para a turma toda, de preferência num português correto (lembrava-lhes sempre que estávamos numa aula de português). Seguia-se o debate. Às vezes eram intensos. E no fim vinham as conclusões, ou seja, tinham mesmo de me dizer como viam as minhas aulas: o que era importante manter e o que se devia mudar. Só depois deste percurso, me atrevia a promover a autoavaliação e, ainda depois, a heteroavaliação, processo ainda mais complexo, porque mais melindroso, se as regras não forem claras. Toda esta forma de estar com os alunos exigia tempo. E ao pensar nesses anos, percebo que a “obsessão” de cumprir programas não era como é hoje. Percebi rapidamente que se os alunos se envolvessem na sua avaliação, ganhavam não só mais vontade de aprender como adquiriam um espírito crítico mais aguçado. Aprendiam a refletir sobre a sua aprendizagem. E este “pequeno” facto é por si só uma forma muito elevada de conhecimento. Portanto, o tempo era bem utilizado.

Vivíamos um tempo irrepetível, um tempo em que se respirava. Onde não havia o medo de “as paredes terem ouvidos”, como me diziam vários professores quando eu era aluna.

Parece que foram tudo rosas. É mentira. Quantas e quantas vezes me sentia a remar contra a maré. Quantas vezes não assinava atas de Conselhos de Turma de avaliação porque não me eram fornecidos os elementos necessários para poder decidir. Quantas discussões tive com colegas por considerar que não eram justos e por achar que odiavam o que faziam, que não gostavam dos seus alunos.

Quantos “Velhos do Restelo” fui conhecendo? Hoje, entendo que o que os movia era não só a resistência à mudança, mas sobretudo o medo daquilo que não

conheciam bem e não conseguiam controlar. (Quantas vezes ouvi “tem algum jeito os alunos tomarem parte em decisões como a avaliação” ou “os alunos não têm de gostar das aulas”?)

Houve momentos em que me senti muito sozinha, mas depois, de forma muito gratificante, ia percebendo que não estava tão sozinha assim.

Hoje, sei que nenhum professor aceita a mudança se não for envolvido nesse processo. Sei ainda que há algumas décadas havia mais trabalho cooperativo do que uns anos depois. Sei que as lideranças são fundamentais para que se crie um clima de mudança, de estudo, de trabalho conjunto, ou então um clima de estagnação.

Durante muito tempo fiz parte dessas lideranças. Desde a época da assim chamada “gestão democrática”. Nessa altura, a minha maior preocupação era falar com todos. Era ter disponibilidade para ouvir (e, por vezes, escutar). Era apoiar e não punir. Era criar condições para que não tivessem de se sentir sozinhos, como eu tantas vezes me sentira. Foi um trabalho muito difícil e esgotante, que muitas vezes convidava à desistência. Mas é um trabalho essencial para quem quer manter acesos os princípios de Abril. Não falo nas questões organizativas, fundamentais, mas que vão sempre gerar discórdia. Penso nos princípios de Abril pelos quais lutei e a quem ofereci os melhores anos da minha vida: Liberdade, Solidariedade, Democracia, Justiça, Paz. Sem estes pilares, a escola pública não será nunca nem de qualidade, nem para todos.

Não tenho qualquer dúvida de que a minha geração contribuiu para que Portugal fosse um país mais justo, com menos desigualdades. Mas acredito na nossa juventude que tem hoje outras lutas, com a Educação Ambiental a liderar.

Sei que escrevi um texto gerado pelas emoções à flor da pele, mas os tempos do pós-25 de Abril eram também vividos nesse registo. Eram tempos de ação, mais do que de reflexão, apesar de terem sido tempos de intensos debates sobre o futuro do país e também, claro, do futuro da educação. Foram os tempos das reformas curriculares (ainda não acertamos, quase 50 anos depois), da abertura das escolas à comunidade, da universalização e democratização da educação. Fez-se muito... e com

muitas resistências, mas ainda falta outro muito para fazer... provavelmente com mais resistências ainda. Mas a mudança vai ser possível. Tem de ser possível. Para bem dos nossos alunos e, portanto, para bem da nossa sociedade. E acabo com um chavão, mas um chavão verdadeiro: o 25 de Abril tem de ser todos os dias. Só assim podemos afirmar que Abril se cumpriu. E ele tem de se cumprir. Se não for assim para que serviu a minha vida e a de tantos outros?

Nota

É propositado que Abril apareça escrito com letra maiúscula. Nunca conseguiria escrever Abril de outra forma.

AS MINHAS MEMÓRIAS ENQUANTO ALUNA E PROFESSORA

Marinela dos Anjos Silva Santos Guimarães²

25 de abril de 1974. 15 anos de idade, sexto ano dos liceus, Colégio Luso-Francês.

Antes...

Memórias a longo prazo, declarativas, centradas num “aprender” carregado de conhecimentos implícitos que se projectavam numa modelação por observação e imitação em que o professor era o Modelo e a família funcionava como complemento de valorização desse Modelo, com vista à construção de uma Identidade Social, em contexto escolar.

Que contexto escolar?

O Saber parametrizado, focado numa métrica de quociente de inteligência cognitiva.

Que lugar para o desenvolvimento emocional? Que respeito pela construção da nossa identidade pessoal?

Lembro-me como se tivesse acontecido ontem, do aconchego da Igreja, da valorização das orações matinais, da vontade de corresponder pela positiva às aprendizagens ministradas pelos professores. De tantas experiências que me fizeram tão bem, que me ajudaram na busca da minha Identidade!

Lembro-me também, da minha fragilidade emocional de adolescente, da vontade de aprender, fiel, exigente.

² Professora na Escola Secundária do Castelo da Maia

Recordo a continuidade destes Valores, em família!

Saudades, MUITAS.

Depois...

A queda do “Estado Novo”.

O alívio, o acordar de novos estados de consciência.

Viragem pedagógica?

A assumida continuidade das normas interiorizadas, a ânsia de metamorfose, o medo das ruturas. As mudanças políticas e estruturais, as mudanças curriculares, as mudanças pedagógicas.

Hoje... as “novas” políticas educacionais.

A necessidade de contribuir para o nascimento de uma nova Escola, centrada no aluno, postada em desafiar (alunos e professores).

A nova busca, de um novo saber, alicerçados numa qualidade crescente do aprender para aprender, entendida a aprendizagem como uma necessidade vital do ser humano.

O que mudou no sistema educativo português? O que se alterou no papel dos professores, neste “fazer aprender”, que busca o respeito pela dignidade do Outro, inseridos que se pretende que estejamos na comunidade social e educativa de que fazemos parte integrante? Qual tem vindo a ser a contribuição da Escola, na motivação de alunos e professores para uma participação consciente de Mudança?

Somos chamados como professores, a participar na fundamentação dos princípios de Equidade, Liberdade, Democracia e Justiça Social, elementos integrantes na construção de Escolas com as portas abertas para valorização da Dignidade Humana.

De que forma? O que significa a busca de um ensino de qualidade, centrado no respeito por cada um na sua diferença, preservando a equidade educacional e a inclusão de todos?

Talvez possamos afirmar que inclusão é bem diferente de massificação. Perdemos muitas vezes nas ideologias, esquecendo os ideais que deverão nortear a nossa rota de profissionais do ensinar e do aprender.

Conscientes hoje da necessidade de desenvolver nos alunos a criatividade e o pensamento crítico, urge que nos perguntemos: como conciliar currículos megalómanos com a construção de um saber holístico, que aposte na abertura de visões diferenciadas, enriquecidas pelas histórias de vida de cada um, assumidas e autênticas?

Falamos nas escolas, da promoção dos Valores Democráticos, dos Direitos Humanos e da participação ativa na sociedade. Quanta responsabilidade no assumir destes princípios!

Que Educação para a Cidadania? Extinguem-se os Modelos? Adaptam-se os conteúdos a cada contexto, reconhece-se a importância da valorização de cada Sujeito, ativo e autónomo (em teoria). Na prática, em algumas situações, estaremos muito longe da visão Behaviorista que avaliava o comportamento de cada um, apenas e só por aquilo que era observável?

Entendido o professor como um agente de mudança social e como um facilitador do desenvolvimento integral do aluno, estaremos conscientes daquilo que separa a mera transmissão de conhecimentos, da participação envolvente e integrada, com o aluno, no sentido de o ajudar a responder aos desafios da sociedade, hoje? Será o aluno instigado, no seu percurso escolar, a desenvolver o espírito crítico e reflexivo, a criatividade, e a entrega colaborativa e consciente ao Outro? O que significa “aquisição de conhecimentos”? “Aquisição de procedimentos e competências”? “Seleção e integração de pré-requisitos”, como facilitadores para a aprendizagem de novos conhecimentos? Na prática o que significam todos estes conceitos, pomposamente elaborados? Para que servem os exames? Porque

teimamos em valorizar a classificação vazia e quantitativa, a que os exames reduzem os alunos? Porque teimamos em esquecer que cada ser humano se vai “desocultando” numa construção crescente, exigente, mas livre? Como aprendemos? Quando aprendemos? Podemos ensinar sem aprender?

Talvez possamos afirmar que a aprendizagem depende também das experiências de vida de cada um, da sua personalidade, dos seus sentimentos, das suas emoções, dos seus estados de alma.

Como podem os professores motivar, estando desmotivados? Fazer acreditar estando incrédulos? Participar na construção da auto estima do aluno, sentindo-se cansados, doentes, muitas vezes, neste arrastar corriqueiro e monótono que nada traz de novo?

Onde mora hoje a Esperança?

Talvez na resiliência que vamos ter que reassumir, em cada aula, dia a dia, na sadia inter-relação, professor aluno.

No fim da minha carreira, sou capaz ainda de acreditar, fazendo das minhas recaídas internas um esforço emocional para me reerguer, em prol do sonho que agarrei há quarenta e um anos, quando me comprometi com a Escola, nesta caminhada hercúlea do aprender e do ensinar.

DO PATHOS AO LOGOS - A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO ANTES E DEPOIS DO 25 DE ABRIL

Miguel Portugal¹

1976. Numa aldeia do concelho de Arganil, bem no interior da beira litoral, diante do quadro negro, preenchido por um problema de matemática. Todos em silêncio, a observar a minha prestação. A ansiedade que me lacrimejava as mãos tomava o lugar da racionalidade e a solução não saía. De súbito, trás!! Uma mão do velho professor estalava-me na face. Estava a aprender matemática... Eu e as outras crianças de 9 anos de idade íamos até batendo com a testa no quadro, a ver se nos entrava a resolução de problemas! (Não, já não havia orelhas de burro contra o canto da sala, mas essa nuvem opressiva ainda pairava nas ameaças do professor.) A dor física era mais forte no momento, mas a sensação de incapacidade e frustração face à dificuldade de aprender essa rainha das ciências perdurou. Até que, nos anos 1990, lá consegui, com bastante facilidade, aprender lógica proposicional, que ainda hoje ensino com prazer e, parece-me, com alguma mestria.

Algures nesses anos 1990, uma professora do primeiro ciclo, dirigindo-se à filha, com uns 9 ou 10 anos, diante de alguns hóspedes universitários, entre os quais me encontrava: "Que pascaça me saístes!"

Ainda na última década do séc. XX, no início da minha carreira como professor, entre Trás-Os-Montes e o Alentejo, ainda ecoaram durante alguns anos os chavões autoritários "Não se lhes pode mostrar os dentes até ao Natal, senão nunca mais os dominamos!" ou "Não se lhes pode dar a mão senão agarram-se logo ao braço!"

¹ Agrupamento de Escolas de Valpaços

Algures numa cidade do centro do país, agora há dois ou três anos atrás, um aluno com dislexia escrevia o sumário no quadro, na disciplina de inglês, com erros, claro, quando o professor atalhou: "Oh M.! Vai-te lá sentar que eu hoje não estou com paciência!"

Já bem no presente, numa escola no norte do país, um professor para um aluno do terceiro ciclo: "O que é que andas aqui a pastar?!"

Um aluno não nativo da língua lusa pergunta ao professor o significado de uma expressão, ao que o docente responde, com ironia, "Que pergunta estúpida!".

Claro que a árvore não faz a floresta. Claro que, ainda hoje, o contexto sociocultural familiar de muitos alunos - determinante para o seu "mau" comportamento na escola - é digno de uma boa obra de ficção trágica: alcoolismo, prostituição (incluindo de menores), consumo de drogas, pobreza e profunda desorientação nesta sociedade de consumo e do virtual, famílias desestruturadas, com progenitores desorientadamente superprotetores, encarregados de educação ausentes, negacionistas (face a dificuldades específicas de aprendizagem do educando, por exemplo).

Mas volvidos 50 anos em que passámos a viver em democracia - o que, antes de mais, implica respeito pela dignidade do outro - talvez não seja admissível que haja professores - educadores profissionais, com uma missão cívica de enorme importância - a cometer estes (sejamos simpáticos) excessos de linguagem. O professor é um humanista, cónscio da importância da aprendizagem das artes e das ciências, mas também da cidadania e dos direitos humanos, para a formação de todos os futuros homens e mulheres.

Além do mais, a ciência ajuda. A Psicologia mostra a importância do papel das emoções no nosso comportamento, bem como a importância da sua regulação, com a chamada inteligência emocional (Goleman, 1995, 2022). A Psicologia mostra como há fatores que determinam ou condicionam a aprendizagem, com a motivação à cabeça, como um poderosíssimo fator de aprendizagem. A Psicologia mostra também que o autoconceito e a autoestima são constituintes fundamentais do eu e que,

sobretudo na infância e adolescência, se constroem muito na dependência das avaliações dos outros. A Psicologia mostra, ainda, que os adolescentes são pródigos em comportamentos desafiantes de oposição, que se deverão gerir pedagogicamente com bonomia e sagacidade.

Há vários anos que tem sido estudado o efeito das relações professor-aluno nas aprendizagens. Cerca de 200 estudos confirmam que as relações professor-aluno têm uma elevada influência no desempenho escolar dos alunos (Hattie, 2009; <https://visible-learning.org/>). Os resultados desses estudos mostram a não diretividade, a empatia, o entusiasmo com que o professor ensina, o encorajamento ao aluno, a adaptação às diferenças, como as variáveis com influência mais elevada no rendimento escolar e atitudes dos alunos. Tendo em conta que a dimensão afetiva está intimamente relacionada com a dimensão cognitiva, as relações positivas, estimuladas por aquelas características do professor, estão relacionadas com maior motivação académica e menos retenções, maior gosto pela escola e maior cooperação nas atividades de aprendizagem (Lopes & Silva, 2010).

Estudos mais recentes vêm nesta mesma linha. Apenas dois exemplos. Martin & Collie (2019) mostram que, quando o equilíbrio relacional entre professor-aluno se tornou predominantemente negativo, o envolvimento dos alunos foi menor e quando o equilíbrio relacional se tornou predominantemente positivo, o envolvimento dos alunos aumentou e tornou-se cada vez maior à medida que o número de relações positivas professor-aluno superou o negativo. Ansari, Hofkens & Pianta (2020) mostram que quando os professores relataram relacionamentos mais próximos com os alunos, estes demonstraram resultados mais fortes em todos os domínios; em contraste, relacionamentos mais conflituosos foram amplamente associados ao insucesso. Os resultados deste estudo afirmam a importância das relações professor-aluno para o desenvolvimento dos alunos a longo prazo. O sítio em linha Edutopia publica regularmente artigos, entre outros, sobre a importância das relações professor-aluno (v.g., Valenzuela, 2024). Finalmente, em algumas das suas obras (de que destacaria *Mágoas da Escola*), o professor e escritor francês, Daniel Pennac, mostra, na primeira pessoa (enquanto “mau” aluno e mais tarde professor), como, através de uma comunicação adequada (humana, diria), o professor pode salvar os “piores” alunos.

A escola democrática está, ainda, por vir. No que toca à relação professor-aluno, o pathos, as emoções, como o medo ou a fúria (ou quiçá a raiva?!), ainda comandam algumas práticas de alguns professores. Os professores podem ter um dia mau. Mas têm que, conjuntamente com emoções positivas, como a alegria ou o entusiasmo, recorrer mais ao logos, ao riquíssimo ideário ético-filosófico dos direitos humanos e ao conhecimento científico-pedagógico, para ensinarem a estar e a ser.

Mas muito se avançou, naturalmente. Os números não enganam. O teatro de sombras vive também do reverso: as conquistas! Mas estas apresentam-se, teimosamente, qual realidade inexorável, de forma dicotómica. O direito à educação é uma ideia incontestavelmente bem fundada, embora fatidicamente por cumprir na íntegra. A escola é hoje para todos, embora as aprendizagens ainda sejam apenas para uma parte, por muito ampla que seja. A escola é oportunidade de alargamento da consciência de mundo, embora num combate desigual com poderosos meios de alienação, sufragados pela normalidade económica (o velho consumismo, as redes sociais). A escola é liberdade, mas não consegue libertar todos.

A democracia está, pois, ainda por vir. Uma educação democrática, que respeite todos, independentemente das suas características, necessidades e interesses, está, ainda, por vir. Faltarão pouco. Vale a pena caminhar os últimos quilómetros, que a meta está à vista. Talvez nunca lá chegaremos plenamente. Mas, qual Sísifo, devemos continuar incessantemente, em conjunto, resilientemente, cientes de que somos muito para tantos alunos e, para alguns, seremos mesmo quase tudo.

Referências

Goleman, D. (1995, 2022). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.

Ansari, A., Hofkens, T. L., & Pianta, R. C. (2020). Teacher-student relationships across the first seven years of education and adolescent outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 71, Article 101200. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101200>

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. London: Routledge

Lopes, J. & Silva, H. S. (2010). *O Professor Faz a Diferença*. Lisboa: Lidel.

Martin, A. J., & Collie, R. J. (2019). Teacher–student relationships and students’ engagement in high school: Does the number of negative and positive relationships with teachers matter? *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 861–876. <https://doi.org/10.1037/edu0000317>

Valenzuela, J. (2024). “Building Relationships With Students on Positive Words and High Expectations” in Edutopia https://www.edutopia.org/article/building-rapport-students?utm_source=Facebook&utm_medium=Social&utm_campaign=Winter+24&utm_id=Winter24&utm_term=winter+school+season&utm_content=positive+words&fbclid=IwAR1ddHy7JsnD9gOryO0RZw3Kw7AZk4ou5IDB-RK4Ezseh_9z0Ah8jnhi9CY

25 DE ABRIL... QUE A CHAMA DA LIBERDADE NUNCA SE APAGUE

Otília Paula Castro¹

O 25 de abril de 1974 emergiu como uma aurora dourada, um despertar que não se limita às páginas dos livros, mas que se estende até aos corações dos jovens e às memórias dos que o viveram. Este marco, conhecido como a Revolução dos Cravos, não foi apenas a queda de um regime autoritário, foi o início de um caminho de luz para um sistema educativo renovado, onde os valores da liberdade, da democracia e da esperança começaram a emergir ao longo de décadas.

Eu, pequenina e curiosa, tinha apenas cinco anos naquele dia tão significativo. Embora demasiado jovem para compreender inteiramente o que se desenrolava, absorvia avidamente as histórias que fluíam das vozes emocionadas da minha mãe e dos familiares mais próximos. Ao longo dos anos, em cada ano de celebração, escutava maravilhada, sobre a bravura daqueles que tomaram as ruas com cravos vermelhos, clamando por liberdade e mudança.

Essas histórias, embaladas pelas memórias daqueles que viveram aquele dia, moldaram a minha visão daquele marco histórico. O 25 de abril não era apenas uma data no calendário, era um símbolo vivo da resistência, da coragem e da luta incansável de alguns por um país mais justo e livre para todos.

Nas escolas, o legado do 25 de abril entrelaçava-se com os caminhos do conhecimento, abrindo portas outrora seladas pela censura. As crianças e os jovens de hoje, herdeiros dessa revolução, percorrem agora os coloridos corredores da escola, imersos nos valores da liberdade, da justiça, da igualdade e da equidade.

Os professores, outrora cerceados e limitados, erguem-se agora como ícones do saber e do conhecimento, destacando a qualidade da relação pedagógica em

¹ Diretora de Educação da Câmara Municipal do Porto

aprendizagens expressivas e significativas. Eles inspiram as crianças e os jovens, incentivando-os a questionar, a debater, a explorar além das fronteiras do conhecido. As salas de aula transformam-se em espaços de liberdade de expressão, de aprendizagem e de oportunidades infinitas.

A educação, outrora um privilégio para poucos, muito poucos, tornou-se um direito inalienável para todos com a inclusão da escolaridade obrigatória de 12 anos. Esta conquista de abril, abriu as portas do conhecimento, permitindo que todos, independentemente da sua origem, tenham acesso a um ambiente de aprendizagem de qualidade, seguro e inspirador, sendo, agora, a inclusão um pilar inabalável e celebrado.

A participação cívica floresce nos corredores das escolas, nas vozes dos estudantes que se erguem em debates apaixonados, a democracia é mais do que um conceito abstrato, é uma realidade que os jovens vivenciam em assembleias, em debates, em projetos internacionais que rompem barreiras e que ultrapassam fronteiras.

Após 50 anos do 25 de abril, enfrentamos novos desafios. As rápidas mudanças tecnológicas e a globalização trouxeram novas exigências, os jovens necessitam não apenas de conhecimento, mas também de habilidades para navegar neste mundo em constante evolução; competir num mercado de trabalho cada vez mais internacionalizado.

Assim, emergem novos desafios para a educação, que precisa ser capaz de preparar os jovens não só com competências técnicas, mas também com habilidades práticas, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e espírito colaborativo. Eles devem tornar-se cidadãos mais conscientes, mais ativos, guardiões deste planeta, prontos para enfrentar os desafios deste século.

Apesar destes desafios, o espírito de abril continua vivo. A esperança, a coragem e a determinação daqueles que lutaram por um país livre e justo ainda ecoam nas salas de aula de hoje. Os jovens portugueses, herdeiros dessa revolução,

carregam consigo o legado da liberdade e a responsabilidade de moldar um futuro melhor.

Que possamos, pois, enfrentar os desafios do presente com a mesma determinação e coragem daqueles que nos precederam. Que a educação continue a ser o nosso farol, iluminando o caminho para um país mais justo, mais próspero e mais sustentável para todos.

É um dever de todos e de cada um, honrar este legado, nutrindo a chama da liberdade e passando-a adiante, para que ela nunca, mas nunca se apague.

A MÃE QUE EMBALA O BERÇO¹

Pedro Jesus

“O verdadeiro lugar de nascimento é aquele em que, pela primeira vez, se lança um olhar inteligente sobre si mesmo: as minhas primeiras pátrias foram os livros. Num grau inferior, as escolas.”

Marguerite Yourcenar, *Memórias de Adriano*

Perante a possibilidade de escrever sobre tão relevante tema da nossa história coletiva, na busca por um foco de abordagem, fui invariavelmente atraído para lugares da minha memória. Lugares que remetem para a experiência de aluno e outros em que me vejo professor a dar os primeiros passos, um pouco à procura do professor que almejava ser. Optei, portanto, por escrever um texto de natureza autobiográfica, que, seguindo uma sequência cronológica, não estabelece propriamente um padrão ou métrica temporal dos tempos narrados. Os momentos resgatados à memória surgem, assim, como breves flashes da minha relação com a Escola, ilustrativos, de algum modo, de um processo de emancipação e desenvolvimento pessoal.

Nascido no Funchal em 1977, sou o segundo de quatro filhos de um núcleo familiar de classe média-baixa. Tendo a geração dos meus avós sido marcada pela pobreza e pelo analfabetismo, os meus pais pouco estudaram. O meu pai completou a quarta classe, como era suposto, antes de começar a trabalhar, enquanto a minha mãe chegou um pouco mais longe, ao segundo ano, não lhe tendo sido possível

¹ Tomamos de empréstimo o título do poema de William Ross Wallace (1865) e do filme de Curtis Hanson (1992), “A mão que embala o berço”, trocando a palavra mão pela palavra mãe, aqui entendida num duplo sentido: um literal, em função da narrativa autobiográfica adotada; e outro simbólico, mãe-liberdade, mãe-democracia, mãe-oportunidade.

prosseguir. Tendo em conta a baixa escolarização dos meus pais, eu e as minhas irmãs, apesar de termos crescido num ambiente protegido afetivamente e de grande proximidade com a natureza e, de modo particular, com o mar, acedemos à escola num contexto de dificuldades financeiras recorrentes e sem contacto com bens culturais, nem mesmo livros. O grande incentivo à educação como meio essencial e indispensável ao desenvolvimento humano foi-nos dado pela minha mãe, que, não tendo podido estudar mais por morte precoce do seu pai, tinha gravado em si o desejo de que estudássemos e acedêssemos ao ensino superior.

O meu primeiro contacto com instituições socioeducativas deu-se com a ida para a “primeira classe”, no outono de 1983, tendo evidenciado dificuldades de adaptação inicial às rotinas e normas da escola, potenciadas pela ausência de frequência da educação pré-escolar. No entanto, ainda que marcado por alguma desadequação da minha parte, esse encontro com a escola fez-se também de maravilhamento e espanto.

Desde cedo manifestei gosto e facilidade em aprender. Exemplo disso foi aos quatro anos ter surpreendido os meus pais quando estes se aperceberam que eu já conhecia os números – por ir perguntando quais os andares em que íamos parando sempre que se subia o elevador do prédio. Essa grande facilidade, associada à desmotivação expressa quando se parava algum tempo na mesma matéria por haver outros alunos que apresentavam maior dificuldade na aquisição dos conhecimentos, levou a que a escola onde frequentei o 1º Ciclo sugerisse a minha transição da 2º para a 4º ano de escolaridade, sugestão essa que foi aceite pela minha mãe. O meu desempenho escolar nesse primeiro ciclo de ensino foi excelente, tendo como figura marcante a professora do 4º ano, carismática apesar da dureza que por vezes evidenciava. Apesar de ter de lidar sozinha com uma turma muito grande, com muitos alunos e suas especificidades, a sua vontade que nenhum ficasse para trás, a sua entrega por cada um(a), por vezes rude, mas autêntica, tornaram único aquele ano da minha vida, ressaltando agora como referência de alguém que amava o que fazia e por quem fazia.

O 2º Ciclo do Ensino Básico iniciou-se com grandes expectativas quanto ao meu desempenho escolar. E, pese embora a apreciação genericamente positiva sobre as capacidades de aprendizagem que demonstrava, as classificações que fui obtendo foram ficando um pouco aquém do esperado. No entanto, intensificava-se o gosto pelas brincadeiras, pelos jogos de futebol nos intervalos e nos furos, pelo colecionismo de cromos dos meus ídolos, os jogadores de futebol, e o despertar do interesse pelo universo exterior ao meu pequeno universo, a família, de que é exemplo os regressos a casa de autocarro, que me traziam o gosto da primeira experiência de não dependência direta dos meus pais.

O 3º Ciclo foi um período em que se intensificou um decréscimo de interesse pela escola e conseqüente despreocupação com o estudo. Sem nunca ter chegado a estar em risco uma progressão de ano, os meus resultados escolares foram, gradualmente, baixando ao longo do ciclo. Inversamente, nessa altura, despontou em mim com mais força o interesse pelos jogos de futebol com os amigos, tendo chegado mesmo a dar algumas faltas a aulas da parte da tarde para ir com colegas a uma escola vizinha participar em alguns jogos. No mesmo período, despertei para o prazer de acompanhar algumas séries de televisão. Apesar de termos acesso a um único canal, a RTP Madeira, fascinavam-me policiais, através dos quais bebia os desvendamentos dos enigmas a partir da teia de informações veiculadas. Pouco habituado a ler, a televisão transportava-me para histórias de mistério que estimulavam a imaginação, a colocação de hipóteses e a descoberta.

A passagem para o ensino secundário, em plena adolescência, marcou o encontro com uma nova escola, próxima de casa, e com uma tomada de consciência de que, pretendendo entrar na faculdade, o meu desempenho teria de ser excelente, de modo a obter a média de acesso ao ensino superior necessária para entrar numa das vagas disponíveis numa das faculdades que me interessava frequentar.

A proximidade da escola, que me permitia fazer as deslocações a pé, um grau de liberdade maior relativamente ao modo de estar e de nos relacionarmos na escola, um já acentuado nível de autonomia em casa relativamente ao estudo, e o gosto por

diversas disciplinas abriram-me a uma nova forma de estar na escola, marcada pelo prazer e pela motivação para aprender.

Com efeito, as disciplinas de História das Artes Visuais e Teoria do Design abriam-me os horizontes relativamente a um universo que me era totalmente desconhecido. A disciplina de Tecnologia da Expressão e Práticas de Representação dava-me a possibilidade de ser já um artista, pelo desenvolvimento da expressão visual e plástica e da criatividade, e pelo desenvolvimento de um sentido crítico sobre o meu fazer e o dos outros. E as disciplinas de Matemática, Físico-Química e, em especial, Geometria Descritiva, permitiam-me a construção do conhecimento pela resolução de problemas onde experimentava um grande prazer em aprender fazendo, levantando hipóteses, pensando, descobrindo. Passava a interessar-me por exercícios novos, diferentes, que desafiavam e estimulavam o meu raciocínio – com um nível ótimo de incerteza, diria Bruner. A escola passou a ser um espaço privilegiado de contacto com o mundo, o mundo do conhecimento e da descoberta, que não encontrava noutros espaços da minha vida, permitindo-me começar a construir também um mundo de relações que se iam estabelecendo pela partilha de interesses, objetivos e afetos. Pude experimentar que o sentido é o elemento essencial da relação prática com o saber (Canário & Alves, 1999).

O 12º ano foi marcante na minha vida, tendo gerado em mim uma dinâmica de saída aos outros. Foi então que descobri a alegria de me dar – em casa, realizando tarefas para o bem comum familiar, que até aí ignorava, e na escola, dando explicações a colegas com dificuldades. Creio que o gosto por ensinar nasceu aí: inicialmente motivado pelo desejo de serviço e, aos poucos, pelo prazer de partilhar o que sabia (de que julgo ter sido o maior beneficiado) e de ajudar o outro a aprender a ver, a conhecer.

Esse ano da minha vida permitiu também o nascimento de uma grande amizade, com o meu professor de Matemática. Uma vez que eu tinha apenas três disciplinas e o professor dava aulas todas as manhãs, havia sempre furos no meu horário que eu preenchia com assistência a aulas para além das previstas. Tendo em consideração que o professor contava sempre com um grupo muito pequeno de

alunos aos quais designava de secretários (grupo esse ao qual eu pertencia), por irem frequentemente ao quadro, foi-se criando um espaço de proximidade. Foi, de facto, uma pessoa que marcou de modo significativo esse período da minha vida – nele encontrava gosto por ensinar, por ensinar a pensar e não a reproduzir e, mais do que isso, encontrava, fora do tempo das aulas, abertura para a ocorrência de conversas variadas sobre a vida. Apesar de, em muitos assuntos, termos pontos de vista diferentes, recordo-me de sempre trazer dos diálogos com ele um reforço positivo e a ideia de um debate de ideias que não se sobrepunha ao respeito e ao afeto que nos unia.

Dando agora um salto até aos primeiros anos da profissão docente, a um primeiro momento de reflexão sobre o modelo de formador com que mais me identificava, recordo que me cativava o modelo do passador (Josso, 2004). Não ensinar para a reprodução, mas cativar para o pensamento, envolver os alunos na aprendizagem pela descoberta, pela experiência de produção do conhecimento. Nesta ótica a minha própria experiência de aluno e de formando foi e continua a ser determinante. Porque, como afirma George Steiner (2003), “despertar noutro ser humano poderes e sonhos além dos seus, induzir nos outros um amor por aquilo que amamos, fazer do seu presente interior o seu futuro, eis uma tripla aventura como nenhuma outra”.

Por tudo o que fica dito, talvez possa, então, apropriar-me das palavras de Yourcenar e dizer que a minha primeira pátria foi a escola. Foi nela que, efetivamente, lancei pela primeira vez um olhar inteligente sobre mim próprio. Nela continuo a lançar “olhar inteligente” sobre mim e sobre os meus concidadãos, também eles em desenvolvimento, sedentos de um olhar que reconheça o seu presente interior e lhes abra janelas e portas de um futuro em liberdade, democracia e justiça.

Em síntese, procurando cruzar, por fim, estes relatos da minha história de vida com a educação e o 25 de abril, enuncio três condições presentes numa e noutra e, por isso, porventura úteis para a reflexão sobre a temática que aqui nos traz.

Relação pedagógica positiva

A minha história de “sucesso escolar” só foi possível graças ao convívio com professores que tiveram a capacidade de provocar em mim espanto e maravilhamento com o mundo que me apresentaram, que olharam para mim e viram algo, que me fizeram acreditar ao longo do tempo que a minha história poderia ser escrita de uma forma diferente da dos meus pais e da das pessoas do meu contexto social.

Liberdade e democracia

A compreensão, por parte da minha mãe, de que não existia um determinismo suficientemente forte para limitar o nosso percurso e as nossas aspirações, foi igualmente decisiva. Como escreve Valter Hugo Mãe (2024), “o que ficou nas convicções dos ilhéus foi que mais se sobe e desce do que se avança”. Contudo, a nossa história não teria de ser escrita como a dos nossos pais, poderíamos libertar-nos das amarras que nos prendiam. Apesar de sucessivos apelos, por familiares tanto do lado paterno como do materno, para que eu e as minhas irmãs não continuássemos os estudos, primeiro no final do 9º ano e depois no ensino secundário, a determinação da minha mãe foi mais forte.

Por sua vez, na nossa experiência quotidiana na escola, o desnível social para outras crianças não nos pesava ou não era determinante. Algumas disciplinas e alguns professores foram verdadeiras janelas para o mundo, que se nos revelava cheio de possibilidades.

Escola como bem comum no espaço público

Ao refletir sobre os “futuros do campo da educação”, Labaree (2017) assinala a existência de tensões crónicas que nele ocorrem a um nível global. Uma delas centra-se no propósito. Segundo o autor, uma quota-parte da complexidade,

contradição e aparente ineficácia da educação é o facto de não ser possível um consenso sobre as finalidades a atingir. O autor foca-se, de modo particular, em três finalidades sociais: uma, a “nation building”, que sustentou desde o século XIX que a escolarização fosse o mecanismo utilizado na transformação de sujeitos em cidadãos, compreendidos como pares; outra, surgida mais tarde, o “desenvolvimento económico”, que preconizou menos a necessidade de transmitir os valores exigidos pela solidariedade social do que a necessidade de fornecer competências úteis que atendam às demandas de força de trabalho de uma economia em crescimento; e ainda uma terceira, o “status attainment”, que esteve durante muito tempo em segundo plano como racional de escolha da escola pelos indivíduos, o recurso à educação para o próprio benefício pessoal. Em meados do século XX, tornou-se explícito e central para a compreensão da escolarização que se se pretende um bom emprego, obtém-se uma boa educação. O autor defende que persistem as tensões na interação entre estas finalidades, que competem entre si. A primeira é política, a segunda económica e a terceira individual. Enquanto as duas primeiras veem a educação como um bem público que beneficia toda a gente na sociedade e não apenas os indivíduos que recebem a educação, a terceira vê a educação como um bem privado. Na lógica das duas primeiras, todos beneficiam de cidadãos competentes e trabalhadores produtivos, advindo daí um incentivo a educar os filhos dos outros. Na lógica da última, se eu tiver mais educação do que tu, isso dá-me vantagem na competição pelos melhores empregos. Como resultado, não interessa um sistema igualitário de escolarização, mas um sistema altamente estratificado, que diferencie vencedores e vencidos.

Passados 50 anos do 25 de abril, apesar de enormes avanços alcançados, a promessa do acesso à escola e do sucesso escolar para todos ainda se encontra por cumprir. Perante riscos de desintegração da escola como bem comum no espaço público (Nóvoa, 2020), importará diariamente aprofundar os valores da Liberdade, Democracia e Justiça na coconstrução de uma metamorfose da escola que dê resposta ao desígnio de emancipação e desenvolvimento de todas e de cada pessoa. Com o cuidado das mães que embalam o berço.

Referências bibliográficas

Canário, R., & Alves, N. (1999). Os trabalhos de casa vistos pelos alunos. IX Colóquio da AFIRSE/AIPELF.

Josso, C. (2004). Formação de adultos: Aprender a viver e a gerir as mudanças. Conferência na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Labaree, D. (2017). Futures of the Field of Education. In G. Whitty & J. Furlong (Eds.), *Knowledge and the Study of Education: an international exploration* (pp. 277-283). Oxford, United Kingdom: Symposium Books.

Mãe, V. H. (2024). *Deus na Escuridão*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (2020). La notion de réforme en éducation est-elle encore pertinente aujourd'hui?. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83, 23-31.

Steiner, G. (2003). *As lições dos mestres*. Lisboa: Gradiva.

Yourcenar, M. (2012). *Memórias de Adriano*. Lisboa: Ulisseia Editora

