

[contextual]

A REVISTA ONLINE DA ASSP SOBRE EDUCAÇÃO

**Ganhar mundo para
gerar mundos na
educação**

A Aposta na
Profissionalidade
Docente

**FORMAÇÃO
CONTÍNUA**

Apoiar Docentes
do Presente para
Preparar o Futuro

**Dois
anos da
Contextual**

Ensaio

O movimento
do 25 de abril
de 1974
pelos olhos
de quem nele
participou.

**Tempestade
perfeita na
Educação**

**Emília,
a Solidariedade e as Orquídeas**

**Uma vida inteira dedicada a proteger a dignidade,
a promover a solidariedade e a fazer da educação
um gesto profundo de civilização.**



ASSP

Associação de Todos os Professores



Dois anos de Contextual

Ana Maria Morais

Presidente da Direção Nacional da ASSP

Assinalamos, nesta edição, os dois anos de existência da Contextual no panorama das revistas digitais de Educação. Continuamos focados em ser “uma voz colectiva” na divulgação de conteúdos cujas temáticas, pela actualidade, criatividade e pertinência, interessam aos docentes. Donde, estamos em crer que a Contextual se afirma como veículo de divulgação de conhecimento científico e profissional das áreas da Educação.

Imperativo é igualmente o nosso dever de prestar uma homenagem póstuma a Maria Emília Brederode dos Santos (1942–2026), educadora e especialista em Ciências da Educação, a qual, em boa hora, aceitou colaborar com a Contextual. Também a Associação de Solidariedade Social dos Professores reconhece que a sua vida foi marcada pela dedicação exemplar à Educação em Portugal, onde deixa uma marca indelével. Maria Emília destacou-se como uma verdadeira “Mulher de Abril”, e, inesperadamente, deixou-nos no pretérito mês de abril.

Nesta edição contamos com colaborações diversificadas que contribuem para um maior conhecimento de especificidades da ação docente, seus reflexos sociais, humanistas e transformacionais.

Ana Gil advoga que a liderança docente pode transformar a complexidade social da Escola de hoje, convertendo-a em oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. Ressalva as competências do professor que define como “nucleares”, as quais deverão impactar no profissionalismo docente, a par do papel central das comunidades profissionais de aprendizagem.

Maurício Bento, em o artigo “A tempestade perfeita na educação”, permite-nos visitar alguns dos factores determinantes (endógenos e exógenos) que provocaram a crise que hoje atravessa o sistema educativo português e sobre a qual importa recentrar o debate educativo e reflectir para inverter o estado da Educação, desocultando fragilidades e dando voz aos “invisíveis”, para que a Instituição-Escola possa mitigar as dificuldades desafiantes da sociedade atual em permanente mutação.

Luís Galego, numa evocação do verdadeiro legado de Maria Emília Brederode Santos, ressalta a sua dedicação na promoção da solidariedade, da protecção e da dignidade, fazendo da “Educação um gesto profundo de civilização”.

Foi nosso entendimento destacar o papel central da formação contínua na melhoria da profissionalidade docente, designadamente o desempenhado pelo Centro de Formação da ASSP - Alice Maia Magalhães - ao promover ações que respondem às suas necessidades formativas reais, valorizando simultaneamente o saber científico, a dimensão pedagógica e o desenvolvimento pessoal e o bem-estar destes profissionais. O CFAMM, entidade formadora acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua em 2021, conta com 200 Formadores das mais diversas especialidades/ áreas e domínios de qualificação, com cerca de 5000 profissionais registados para quem promove, anualmente, mais de uma centena de ações de formação em regime E-learning.

Acompanhamos Rui Beato quanto ao valor acrescentado que devemos atribuir ao livro, à leitura e às bibliotecas escolares para novas apreensões do Mundo e para o sucesso académico. Neste sentido, citamos Mário Quintana que invoca esse valor “Os livros não mudam o mundo. O que muda o mundo são as pessoas. Os livros só mudam as pessoas!”.

O ensaio da autoria do Coronel Aposentado do Exército, Nuno Pereira da Silva, relembra-nos “O movimento de 25 de Abril de 1974”, que permanece como um marco que importa assinalar e defender continuamente, pois a liberdade - valor inestimável - não é um ideário adquirido para sempre, mas uma conquista que exige vigilância e compromisso permanente.

A Contextual constitui-se como um espaço aberto à publicação de artigos, sejam eles fruto de investigação original ou sínteses temáticas dedicadas a todos os educadores que, mesmo diante de obstáculos, continuam acreditando no poder da Educação. Que possamos juntos lutar por reconhecimento, melhores condições e, acima de tudo, que saibamos honrar os Professores, atores educativos que transformam conteúdos em experiências significativas e inspiram sonhos.

Ambicionamos chegar a um público cada vez mais abrangente. Contamos com todos para que, nas mais diversas plataformas online, divulguem a Contextual que é de todos, para todos os profissionais de Educação. ■

Ficha Técnica

DIRETORA

Ana Maria Morais

DIREÇÃO E ADMINISTRAÇÃO

Largo do Monte n.º 1 - 1170-253 Lisboa
Tel. 218 155 466 | Fax 218 126 840
info@assp.pt | www.assp.pt

PROPRIEDADE

Associação de Solidariedade Social dos Professores

COORDENAÇÃO EDITORIAL

ASSP Comunicação

CONCEÇÃO GRÁFICA E PAGINAÇÃO

Sandro Costa

REDAÇÃO

Largo do Monte n.º 1 -1170-253 Lisboa
assp.comunicacao@gmail.com

PUBLICAÇÃO DIGITAL SEMESTRAL DE DISTRIBUIÇÃO GRATUITA

NOTA

A não adoção do Novo Acordo Ortográfico é da responsabilidade dos autores.



A palavra aos Professores

6

Ganhar mundo para gerar mundos na educação

A Aposta na Profissionalidade Docente

Ana Gil

A palavra aos Professores



10

Tempestade perfeita na Educação

Maurício Brito

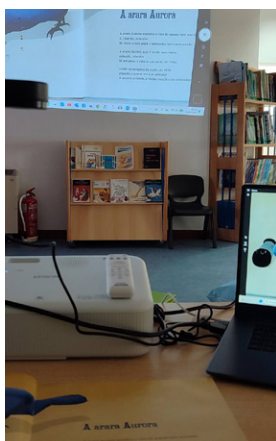
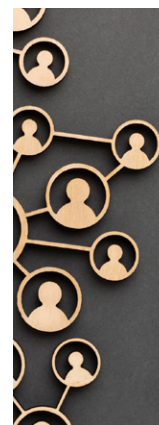
Artigos

14

FORMAÇÃO CONTÍNUA

Apoiar Docentes do Presente para Preparar o Futuro

Vanda Santos
Maria Manuel Rosário
Maria Júlia Ribeiro



A palavra aos Professores

20

Promoção da Leitura

Rui Beato

Homenagem - Maria Emília Brederode dos Santos



28

Emília, a Solidariedade e as Orquídeas

Luís Galego



36

Ensaio

O movimento do 25 de abril de 1974 pelos olhos de quem nele participou.

Nuno Pereira da Silva

Gabinete Jurídico da ASSP

| Assuntos sobre a Carreira
| Assuntos Pessoais

- Direito do trabalho
- Direito civil
- Direito de Família e Menores
- Direito Penal
- Direito Contraordenacional
- Direito Administrativo



A palavra aos Professores



Ana Gil

Ganhar mundo para gerar mundos na educação

A Aposta na Profissionalidade Docente

Discute-se em espaço público como a crescente exigência de performatividade, burocracia e impessoalidade do “espaço” escolar tem impacto na profissão docente, conduzindo-nos à necessidade urgente de (re)acordar o sonho de se “ser professor”. Esta é uma reflexão sobre como a liderança docente pode transformar a complexidade social da escola de hoje, convertendo-a em oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

O Que Está em Jogo

Fala-se muito de indicadores, rankings e evidências. Fala-se menos da identidade profissional que sustenta a qualidade do ensino. Não nos estranhará “entranhar” a conclusão de que, se o professor exerce um impacto inequívoco nas aprendizagens dos alunos, então, ele é por natureza um líder. É líder da sua autonomia pedagógica, das suas práticas metodológicas, do que inova e do que experimenta. É modelo e é referência.

Se a sala de aula não for palco de transcendência para um professor, então para quem será?

Também sabemos, pela Psicologia, que autonomia, competência e pertença são necessidades básicas do ser humano. Quando respeitadas, a energia profissional renova-se, tendo por base as suas escolhas, e não apenas as pressões externas. Quando ignoradas, instala-se o desgaste.



Escola: Essa Mão Cheia de Paradoxos

O universo educativo é seminal em paradoxos: um conjunto de lógicas opostas que convocam, no dia a dia do professor, a gestão de tensões, o equilíbrio de valores, as tomadas de decisão, a ambivalência entre cumprimentos legais e prioridades pedagógicas e éticas.

É o caso da “Complexidade vs. Recursos”, em que se reconhece que as práticas de ensino se assumem como cada vez mais exigentes, mas com um tempo e apoios para a aprendizagem profissional docente que nem sempre se faz acompanhar. Ou ainda o exemplo da “Identidade Gerencialista vs. Democrática”, com a dualidade da pressão por métricas e eficiência, por um lado, e a defesa de uma profissão colaborativa, orientada por justiça social e espírito de missão, por outro.

Gerir estes paradoxos faz parte do trabalho do docente — e requer competências sólidas de liderança.

Quatro Núcleos de Competências do Professor-líder

Quatro núcleos fundamentais de competências permitem ao professor influenciar e conduzir processos de forma mais eficaz:

1. Competências técnicas, aquelas que nos habilitam ao “saber-fazer” as coisas, que oferece segurança à equipa de colegas e aos alunos;
2. Competências sociais/relacionais, que nos conduzem à criação e manutenção de relações produtivas, cruciais para quebrar as “ilhas” e fomentar culturas solidárias;
3. Competências concetuais, que nos remetem para a análise do contexto, à formulação de ideias e antevisão dos cenários de mudança educativa;
4. Competências de liderança pessoal, que incluem a integridade, a resiliência, a autoconsciência ou o autocontrolo emocional; basilares para que o professor se mantenha fiel aos seus propósitos morais, mesmo sob pressão, ou em cenários de crise.



A Quinta Competência: Liderança Global

Num mundo em rede, a escola assume-se como uma aldeia global. Parece-nos emergente a necessidade de uma quinta competência – a de liderança global (ou também designada de competência intercultural) – que se traduz na capacidade de passar de uma visão etnocêntrica para uma etnorrelativista, reconhecer que a nossa cultura é uma entre muitas, e que a diversidade é um recurso pedagógico, não uma ameaça.

O que muda na prática?

- Gestão de diversidade sem precedentes na sala de aula. Planeamentos e avaliações mais flexíveis, sem perda de qualidade.
- Mediação de perspetivas. Menos conflitos improdutivos, mais diálogo informado.
- Construção de uma identidade coletiva ampliada. Uma comunidade que se revê na pluralidade e incompletude, e aprende com ela.

Esta competência não nasce espontaneamente. Se para os quatro núcleos de competências de liderança – técnicas, relacionais, concetuais e auto liderança – nos parece que a “escola” pode ser “mundo” para o seu aperfeiçoamento, quando atendemos à competência intercultural, parece-nos esclarecedor que o “mundo” necessita de ser “escola” para o professor.

Urge conferir espaços, contextos e oportunidades para os professores serem cidadãos “com mundo”, dotados de experiências de vida além do seu ambiente imediato, de cultura e de formas de arte, conhecimentos pela relação com diferentes pessoas, lugares ou situações, com ganhos no discernimento e abertura mental para compreender a complexidade das pessoas e da vida. Assim, incitar intercâmbios ou parcerias, bem como integrar práticas artísticas no quotidiano escolar, desenvolve a tal liderança intercultural: ajuda a ler símbolos, narrativas e emoções de diferentes fontes, oferece um espaço seguro para experimentar, errar e melhorar, tornando visível o invisível da aprendizagem.

O que Pedimos aos Líderes do Sistema

Aos líderes topo e estratégicos, fica o desafio de libertar os professores de horários escravos, moldar a cultura organizacional por princípios de síntese, de eficácia e do pedagogicamente relevante, beneficiar da tecnologia para a emergência de escolas ágeis e holocráticas, fomentar práticas mais relacionais, autênticas e assentes em culturas de segurança psicológica – um clima onde é seguro colocar dúvidas, partilhar ambiguidades e aprender com erros honestos.

De igual modo, investir nas condições prévias para a dita criação de comunidades profissionais de aprendizagem – confiança, relação e partilha – respaldo para a transcendência de paradoxos e capacitação dos seus elementos, alavanca a sua comunidade educativa para a dimensão mais nobre de se ser humano: Ser do mundo para melhor cuidar do seu mundo, e assim ressignificar a vocação de professor.

Em Suma

A profissionalidade docente é hoje um campo de lutas internas e coletivas permanentes. O exercício da liderança, quer pelas competências nucleares – técnico, social, estratégico e pessoal –, quer pela incorporação da liderança intercultural, podem apoiar a escola a converter a diversidade-obstáculo, em matéria-prima de sucesso educativo.

Bibliografia Utilizada

Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the Intercultural Experience* (2nd ed., pp. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior, *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.

Flores, M. A. (2014). Discursos do profissionalismo docente: Paradoxos e alternativas conceptuais. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 851-869.

Rego, A., & Cunha, M. P. (2025). *Que Líder Sou Eu?* (5ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Nota Biográfica

Ana Luísa Sousa Gil é doutorada em Políticas de Administração e Gestão Escolar pelo ISCTE-IUL, licenciada em Psicologia Educacional (pelo ISPA-Instituto Universitário), mestre em Ciências da Educação (pela Universidade de Lisboa) e mestre executiva em Liderança (pela Nova SBE).

Exerce, desde 2015 funções dirigentes na área educativa, quer ao nível da gestão local quer ao nível da gestão central, com responsabilidades na descentralização de competências educativas, Conselhos Gerais, Associação Internacional de Cidades Educadoras, Conselho Municipal de Educação, Área Metropolitana de Lisboa, capacitação de pessoas e gestão de talento.

É docente universitária nas áreas de autorregulação de aprendizagens, liderança e políticas de administração e gestão educativas, e é formadora certificada pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua.

É membro de direção da Associação Portuguesa pelo Direito a Brincar – IPA Portugal.

A palavra aos Professores



Maurício Brito

Professor dos Ensinos Básico e Secundário

Tempestade perfeita na Educação

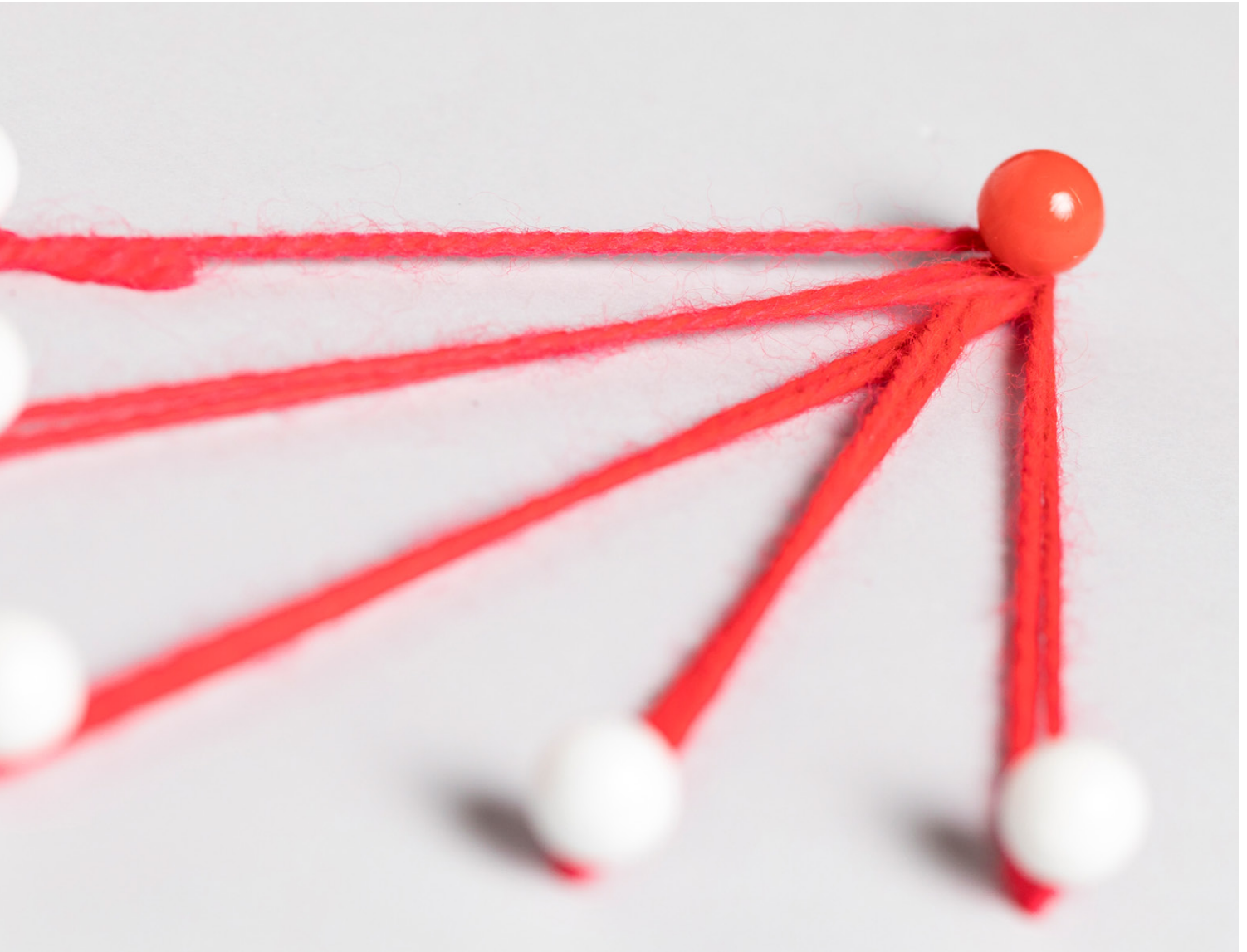
Não são raros os fenómenos sociais que se formam lentamente, acumulando sinais que durante muito tempo parecem dispersos, até que um dia se tornam impossíveis de ignorar. Raramente têm uma causa única; quase sempre resultam da convergência de vários fatores.

O que hoje observamos nas nossas escolas - o não reconhecimento da autoridade dos professores e assistentes, a falta de docentes, episódios crescentes de indisciplina, de preocupante violência, bullying e cyberbullying, sofrimento psicológico e uma cada vez mais intrusiva ingerência parental -, parece ser o

resultado de várias transformações profundas, de fissuras que se tornaram quase simultâneas **na última década e meia. Quatro dessas fissuras** ajudam a compreender o momento que hoje atravessamos.

Começemos pela **primeira**. Desde a Lei n.º 85/2009, plenamente aplicada a partir do ano letivo de 2012/2013, a escolaridade obrigatória passou a estender-se até aos 18 anos ou ao 12.º ano. A intenção era, e continua a ser, inteiramente legítima: prolongar a permanência na escola e reduzir desigualdades, favorecendo a equidade social e a mobilidade educativa.





Mas o problema não esteve no princípio em si, esteve na forma como o sistema foi chamado a absorver essa mudança. Prolongar a escolaridade obrigatória significou trazer para dentro da escola mais adolescência, diversidade social, expectativas contraditórias e, em muitos contextos, manter dentro da instituição alunos profundamente desligados do sentido escolar. Alargou-se a missão da escola, mas sem lhe dar o correspondente reforço da autoridade, de alternativas e de recursos. Surge, então, a primeira fissura.

A **segunda** abriu-se quase ao mesmo tempo. No início da década de 2010, o digital deixou de ser apenas um instrumento e passou a ser um verdadeiro ambiente social. Redes como Facebook, Instagram ou TikTok transformaram-se em estruturas permanentes de socialização. A partir de 2012, com a rápida massificação dos smartphones, a influência dessas redes passou a ocupar uma parte crescente da vida de jovens e adultos.

Diversos investigadores e organizações internacionais têm vindo a alertar para o impacto deste ecossistema digital na saúde mental dos adolescentes. Estudos amplamente discutidos, como os de Jonathan Haidt, associam o uso intensivo de smartphones e redes sociais a níveis mais elevados de ansiedade entre jovens. A escola, por natureza uma instituição que exige tempo, reflexão e enquadramento pedagógico, vê-se hoje confrontada com um universo digital que se move a uma velocidade muito superior à sua capacidade de regulação.

A **terceira fissura**, talvez a mais profunda, diz respeito à lenta erosão do estatuto do adulto e do papel da família. Durante anos confundiu-se autoridade com autoritarismo e exigência com opressão. Em muitos discursos pedagógicos e culturais consolidou-se a ideia de que o adulto deve evitar o confronto e negociar permanentemente, como se fosse um mediador constante entre todas as sensibilidades.

Esta mudança foi sendo apresentada como um progresso civilizacional, mas o que se perdeu pelo caminho foi algo essencial: a legitimidade cultural da autoridade parental. A fronteira entre compreender e ceder começou a desaparecer e, pouco a pouco, o exercício da autoridade dentro da própria família foi-se tornando mais hesitante. E se a palavra do adulto perde firmeza em casa, é a escola que acaba por sentir as consequências dessa fragilidade, sobretudo nos anos mais turbulentos da adolescência.

Importa, ainda sobre este tema, lembrar um dado demográfico relevante.

Muitos dos pais dos adolescentes de hoje tiveram os seus filhos já dentro da cultura digital e cresceram, eles próprios, num contexto de erosão progressiva do papel do adulto. A mesma geração que cresceu com o smartphone nas mãos tornou-se também a geração que introduziu esses dispositivos, desde muito cedo, na vida dos seus filhos.

O ecrã passou a ocupar um espaço crescente nas rotinas familiares, substituindo muitas vezes as conversas, as brincadeiras espontâneas e o tempo livre em que as crianças exploravam o mundo através do corpo e da relação direta com os outros.

Que fique claro que não se pretende aqui cair no frequente erro da generalização, pois a ação da maioria dos encarregados de educação não está refletida neste preocupante quadro. O que se pretende é alertar para um fenómeno real, preocupantemente crescente e cujos efeitos são devastadores, tanto para a formação dos nossos jovens como para o regular funcionamento das escolas.





Uma **quarta fissura** pode e deve ser apontada: o impacto de determinadas políticas educativas adotadas no final da década de 2000 e consolidadas no início da década seguinte. Reformas que alteraram o Estatuto da Carreira Docente, acompanhadas por um conjunto de políticas educativas apresentadas como inovadoras e inclusivas, mas frequentemente percebidas nas escolas como excessivamente burocráticas e afastadas da realidade pedagógica, a par de um discurso político e mediático não poucas vezes desvalorizador da profissão docente, acabaram por fragilizar o estatuto social e profissional dos professores. Num período em que a escola enfrentava já profundas transformações sociais e tecnológicas, estas políticas contribuíram para um clima de desgaste institucional e para uma perceção pública menos valorizada da função docente.

As consequências dessa quarta fissura tornaram-se visíveis ao longo dos anos. Durante mais de uma década e meia o sistema educativo viveu sem renovação significativa do corpo docente, sendo hoje um dos mais envelhecidos da Europa. A isto soma-se o desgaste acumulado de quem permanece no sistema, con-

frontado com a eterna burocracia e contextos sociais cada vez mais complexos. Sem renovação geracional, a escola torna-se menos ágil para responder às transformações do seu tempo.

Ao juntarmos estas quatro forças - mais adolescência dentro da escola, mais ruído digital no quotidiano, menos autoridade adulta na vida dos jovens e um conjunto de políticas educativas que acabaram por fragilizar o estatuto da profissão docente - percebemos como se formou a tempestade perfeita. A escola tornou-se o ponto onde tudo converge: a ansiedade dos jovens, a insegurança de muitos pais, a pressão cultural das redes sociais e o desgaste crescente de professores que sentem, muitas vezes, que tudo lhes é exigido e quase nada reconhecido. E convém não esquecer algo essencial: há muito que se reconhece à escola o papel de elevador social, mas nenhum elevador funciona quando as políticas sociais falham do lado de fora dos seus portões.

A crise que hoje atravessa a educação não nasceu dentro da escola. Porque nenhuma escola consegue reparar sozinha aquilo que uma sociedade deixou degradar. ■



A Equipa CFAMM,
Vanda Santos - Diretora do CFAMM
Maria Manuel Rosário
Maria Júlia Ribeiro



FORMAÇÃO CONTÍNUA

APOIAR DOCENTES DO PRESENTE PARA PREPARAR O FUTURO

Pensar a formação contínua de professores implica refletir sobre o modelo de Escola que se pretende construir e aperfeiçoar, assegurando a sua capacidade de acompanhar, de forma crítica, intencional e inovadora, as mudanças constantes da atual sociedade.

Num contexto marcado por rápidas transformações sociais, económicas, tecnológicas e culturais, **a Escola afirma-se como um espaço dinâmico, exigindo dos seus profissionais uma atualização e adaptação permanentes.**

O mundo atravessa um processo de transformação profunda, que interfere diretamente na forma como nos organizamos, nos relacionamos e trabalhamos. Neste cenário, **torna-se primordial atualizar continuamente as intervenções pedagógicas, de modo a potenciar aprendizagens eficazes, mas também motivadoras, despertando nos alunos o interesse, a curiosidade, o pensamento crítico e a empatia pelo mundo que os rodeia.**



A formação contínua de professores em Portugal é regida principalmente pelo Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, que estabelece o regime jurídico, coordenação e administração, recentemente alterado pelo Decreto-Lei n.º 9-A/2025, de 14 de fevereiro. Define objetivos de melhoria da qualidade de ensino e desenvolvimento profissional, com formação acreditada pelo Conselho Científico Pedagógico de formação Contínua de Professores (CCPFC). A Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE) gere o processo, e o CCPFC avalia e acredita as ações de formação.

Fruto dos novos desafios e exigências com que hoje se confronta a classe docente, designadamente em Portugal, e com a crescente utilização das novas Tecnologias de Informação e Comunicação no campo da formação contínua de professores, o CCPFC reconheceu esta nova realidade no campo formativo e homologou um novo regulamento das modalidades de formação, incluindo as questões atinentes aos regimes de formação em *online learning* e *blended learning*.

Considera o CCPFC que se deverá estabelecer uma relação congruente entre este regulamento e o facto das ações a serem desenvolvidas neste campo poderem constituir-se como uma oportunidade para:

- a) promover o desenvolvimento da literacia curricular e pedagógica dos professores, enquanto objetivo vinculado ao desenvolvimento da sua literacia científica e académica;*
- b) estimular a reflexividade docente sobre as suas práticas profissionais e as condições do exercício da profissão, condição para que os professores possam participar na construção do conhecimento profissional que lhes diz respeito;*
- c) estimular a transformação intencional e contínua da reflexão e das práticas profissionais, contribuindo para projetos educativos de escola realistas e desafiantes, capazes de incrementar, progressivamente, a qualidade da educação.*



Exige-se que a componente da formação contínua incida em, pelo menos, 50% na dimensão científica e pedagógica e que, pelo menos, quatro quintos da formação sejam acreditados pelo CCPFC.


Pese embora a formação seja um requisito essencial para a progressão na carreira docente, com normas específicas para o tempo de serviço, incluindo ajustes para recuperação de tempo, **acreditamos que a formação contínua se deva assumir como um pilar fundamental no desenvolvimento profissional dos docentes**, não apenas na perspetiva do seu desempenho, mas também **enquanto contributo decisivo para a**

melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares. Mais do que a aquisição de conhecimentos científico-pedagógicos, importa que **a formação se constitua como um espaço de partilha, reflexão e cooperação entre pares, promovendo práticas colaborativas e impactantes.**

Apoiar os docentes no seu percurso profissional implica proporcionar ações de formação que respondam às suas necessidades reais, valorizando simultaneamente o saber científico, a dimensão pedagógica e o desenvolvimento pessoal. Neste sentido, a formação deve incentivar uma abordagem crítica e contextualizada, capaz de

promover práticas educativas mais eficazes, inclusivas e significativas para os alunos.

Atendendo que os saberes académicos e científicos, sendo necessários, não são, por si só, suficientes para que alguém possa ser um professor capacitado para lidar com a heterogeneidade dos alunos e de os desafiar a comprometer-se eficazmente com a sua própria aprendizagem ao longo da vida, é importante destacar que a formação em metodologias ditas ativas e inovadoras não pode ocorrer de forma dissociada dos saberes, procedimentos e racionalidades que caracterizam as diferentes áreas curriculares.



É neste enquadramento que o **Centro de Formação Alice Maia Magalhães** (CFAMM), enquanto serviço instituído pela **Associação de Solidariedade Social dos Professores** (ASSP), se afirma como um **espaço de referência na promoção do conhecimento e do desenvolvimento profissional docente**. Apostando numa oferta formativa diversificada e de qualidade, procura-se articular o rigor científico com práticas pedagógicas inovadoras, respondendo aos desafios contemporâneos da Educação. **Investir em temáticas que promovam conhecimentos científicos consistentes é, sem dúvida, um caminho essencial**. Contudo, e para além disso, o Centro ambiciona integrar nessa trajetória uma dinâmica formativa ativa, inovadora e centrada nas necessidades pessoais e profissionais dos docentes.

A experiência adquirida ao longo dos anos de intervenção do CFAMM evidencia que **os processos formativos devem assentar numa lógica sistémica e interativa entre formandos, formadores e o próprio Centro de Formação**. Esta perspetiva dialógica permite que a construção do conhecimento se desenvolva de forma contextualizada e significativa, valorizando o contributo de todos os intervenientes, numa lógica de partilha de práticas significativas em contexto educativo. **O Plano de Formação do CFAMM fundamenta-se, assim, em diagnósticos rigorosos de necessidades, articulados com as reflexões críticas dos**

formandos, os pareceres especializados dos formadores e a investigação constante que o CFAMM desenvolve sobre os temas mais atuais e relevantes, garantindo, não só a adequação das propostas formativas às realidades concretas, mas também a sua flexibilidade e capacidade de resposta a contextos em constante mudança.

Importa, igualmente, sublinhar a necessidade de um **olhar crítico e inclusivo sobre os grupos em formação**, assegurando que nenhum participante é deixado para trás, pelo que se promove um **apoio constante e diferenciado** aos formandos. Tal implica atender às dificuldades sentidas ou partilhadas, nomeadamente **ao nível das competências digitais e das questões associadas à saúde mental**, reconhecendo que estas dimensões influenciam diretamente o envolvimento e o sucesso nos processos formativos.

Deste modo, **investir nas pessoas** — enquanto sujeitos ativos, reflexivos e em desenvolvimento contínuo — constitui um elemento central para a promoção de práticas educativas de qualidade. **A formação contínua**, quando orientada por princípios de inclusão, reflexão crítica e adaptação contextual, **assume-se como um pilar fundamental na construção de um ensino mais equitativo e eficaz**.

As linhas de ação que orientam esta intervenção vão para além dos saberes científicos, assentando numa lógica de abertura, proximidade e



acolhimento. Desde sempre o CFAMM oferece um apoio direto a todos os docentes que desejam investir no seu desenvolvimento profissional, promovendo um ambiente formativo colaborativo, reflexivo e ajustado aos desafios concretos das práticas educativas.

Para além das áreas tradicionais de formação, **o CFAMM ambiciona distinguir-se também pela atenção dedicada ao bem-estar e à qualidade de vida dos docentes, reconhecendo que o equilíbrio pessoal é indissociável de uma prática profissional de excelência.** A aposta em **parcerias** e na **colaboração** com diferentes profissionais e instituições constituem igualmente eixos estruturantes, potenciando o enriquecimento mútuo e o alargamento das perspetivas educativas e formativas.

O caminho que traçamos, embora integre o ensino a distância enquanto ferramenta potenciadora da auto aprendizagem e promotora de uma maior qualidade de vida, assenta igual-

mente num **contacto direto e permanente** com os docentes. Pretende-se, assim, garantir um apoio contínuo, permitindo que, **mesmo após a formação, possam recorrer ao Centro enquanto espaço de suporte à sua prática pedagógica.**

É nosso intuito, atendendo à realidade da falta de docentes nas escolas e a abertura de novos modelos de acesso à carreira, **investir no apoio aos novos docentes, com ações complementares à formação inicial.**

Consideramos que a formação contínua de professores deve ser entendida como um processo dinâmico, colaborativo e orientado para o futuro, no qual o desenvolvimento profissional se articula com a transformação da escola e da sociedade.



ALICE
MAIA
MAGALHÃES
CENTRO DE FORMAÇÃO - ASSP



O CFAMM assume, neste percurso, um papel fundamental, promovendo uma cultura de aprendizagem ao longo da vida e contribuindo para a construção de uma educação mais consciente, inovadora e humanizada, colocando a inovação pedagógica e o futuro da aprendizagem no centro do debate.

O CFAMM congratula-se por ter um conjunto de formadores que se disponibilizam para a nobre tarefa de contribuir para a profissionalidade docente. É igualmente motivo de orgulho o entusiasmante *feedback* dos formandos que escolhem as diversificadas propostas formativas do CFAMM, num claro comprometimento com o sucesso dos alunos, que não cabe, de todo,

num relatório, numa pauta ou num *ranking*, porque **a Escola constrói, transforma vidas.**

Por isso, e tal como preconizado pela UNESCO, "A aprendizagem é um ato profundamente humano, feito de relação, de presença, e de esperança", todos somos responsáveis por "Tornar visíveis, os invisíveis" (Joan Quintana), garantindo a equidade de oportunidades para todos.

É neste contexto que o CFAMM se consolida no panorama da formação contínua ao serviço de uma Educação de qualidade, num inegociável compromisso com a qualidade da formação ministrada.

A palavra aos Professores



Rui Beato

Professor Bibliotecário Agrupamento de Escolas
Alto dos Moinhos

Promoção da Leitura

Ler e escrever em situações funcionais tem muito que se lhe diga. Para a maioria dos educadores e pais, a ansiedade de ver a criança a ler é, já por si, a primeira barreira colocada ao sucesso.

Tenho uma opinião muito pessoal acerca desta temática. E começo por afirmar que a aprendizagem da leitura e da escrita, é tudo menos um processo linear. Na verdade, existem vários fatores e circunstâncias que exercem influência direta no desenvolvimento destas capacidades. Um fator fulcral é a necessidade interna da criança em atribuir significados às coisas por via dos estímulos que recebe: um livro interessante, uma história que prende, um objeto, um som... e, talvez o ponto essencial, a comunicação assertiva e sedutora do mediador, despertando assim o ímpeto leitor da descoberta, do querer mais. A vontade, emerge quase sempre pela rede afetiva e é nos primeiros anos que a criança dá início ao desenvolvimento deste superpoder que é a leitura. Ouvir histórias também é ler o mundo pela voz dos outros. Ouvir histórias é aprender a interpretar a vida e a resolver situações sem nunca ter passado por elas.

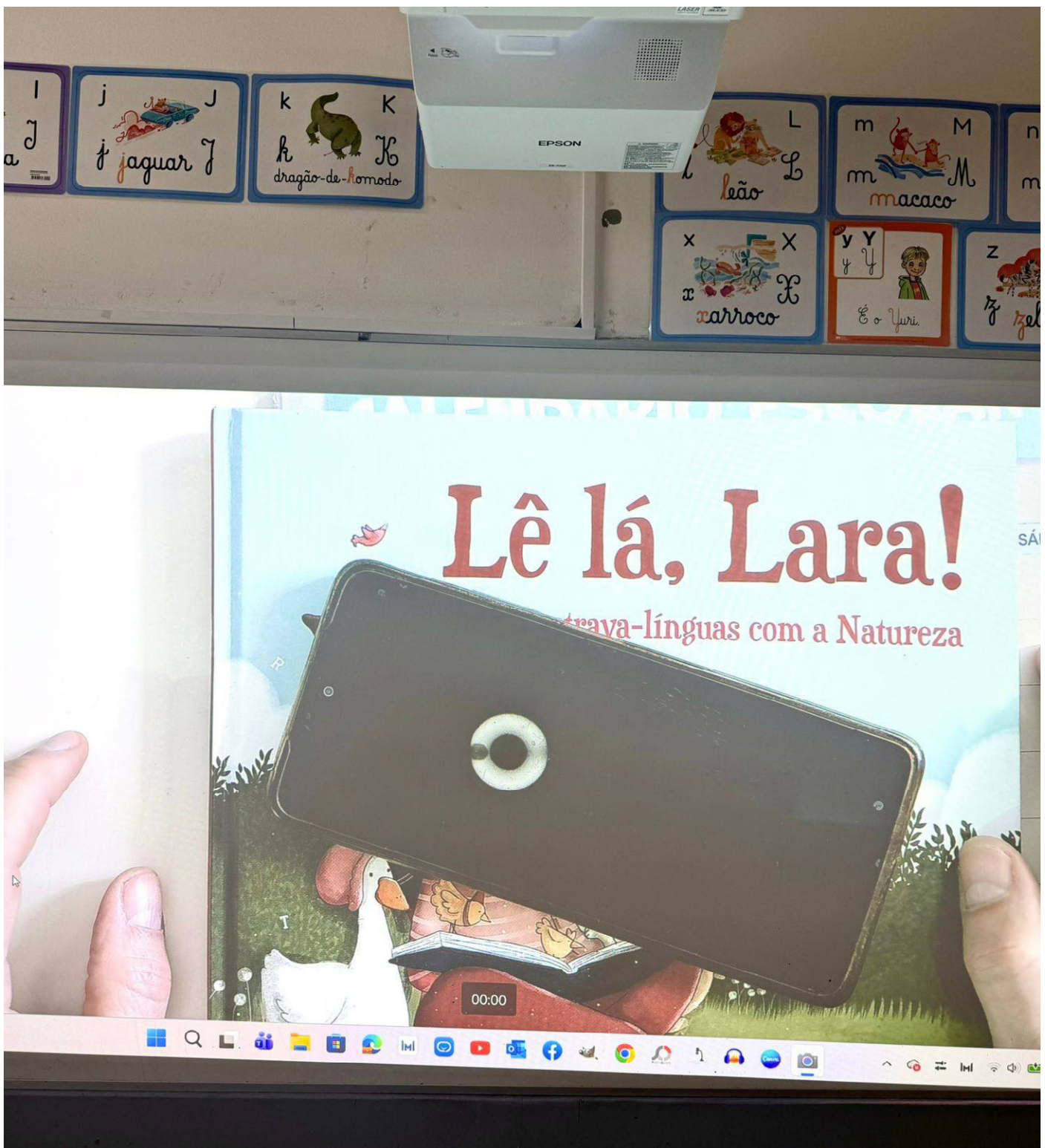
Contar histórias é uma estratégia pedagógica que pode favorecer de maneira significati-

va a prática docente na educação, sobretudo no 1º ciclo e jardim de infância. A escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencia a linguagem.

Como professor bibliotecário e contador de histórias, aprendi que é fundamental dar vida aos conteúdos moribundos, que para a maioria dos alunos já nasceram mortos. O ensino necessita de proximidade, de tempo e de liberdade.

As emoções, ora nos puxam ora nos elevam, ora nos traem ora nos guiam, ora nos motivam ora nos ensinam, funcionam como uma bússola da aprendizagem. Tenho sentido ao longo de quase três décadas de ensino que, do estado ou do momento emocional da criança, irá depender em muito o tal "projeto pessoal de leitor-escriptor".

Estabelecer uma relação afetiva com os livros, com as histórias, com as narrativas, com os conteúdos, com as palavras... é meio caminho andado para o sucesso. Mas será que esta responsabilidade, a de fazer crescer crianças leitoras e consequentemente escritoras, tem sido bem conduzido? No meu ponto de vista a resposta é um rotundo NÃO.



Em casa, os pais, numa grande percentagem, continuam a não estar habilitados para esta tarefa (quer pela indisponibilidade, quer pelo desconhecimento, quer pela falta de tempo, quer pela falta de vontade ou interesse. Conclusão: na nossa sociedade não há um ímpeto leitor generalizado.

Na escola, todos os professores estão habilitados e predispostos para ensinar, mas deixo aqui a pergunta de um milhão de euros: estarão predispostos para romperem com o VE-

LHO PARADIGMA ASFIXIANTE que é PRESTAR CONTAS AO VELHO CURRÍCULO, aos EXAMES DITADORES, às MODAS, à pressão e às ESTATÍSTICAS MESQUINHAS DESPEJADAS NAS REUNIÕES DE AVALIAÇÃO? Talvez não... talvez não...

Hoje em dia sabemos que não podemos depender do fator "casa", mas uma aposta errada no fator "escola" também pode não estar a surtir o efeito tão desejado. É preciso cativar, mas antes disso, APRENDER A CATIVAR.

Fazem falta pais, professores, educadores “desavergonhados” no bom sentido; emocionantes, que estalem o verniz às emoções. Adultos

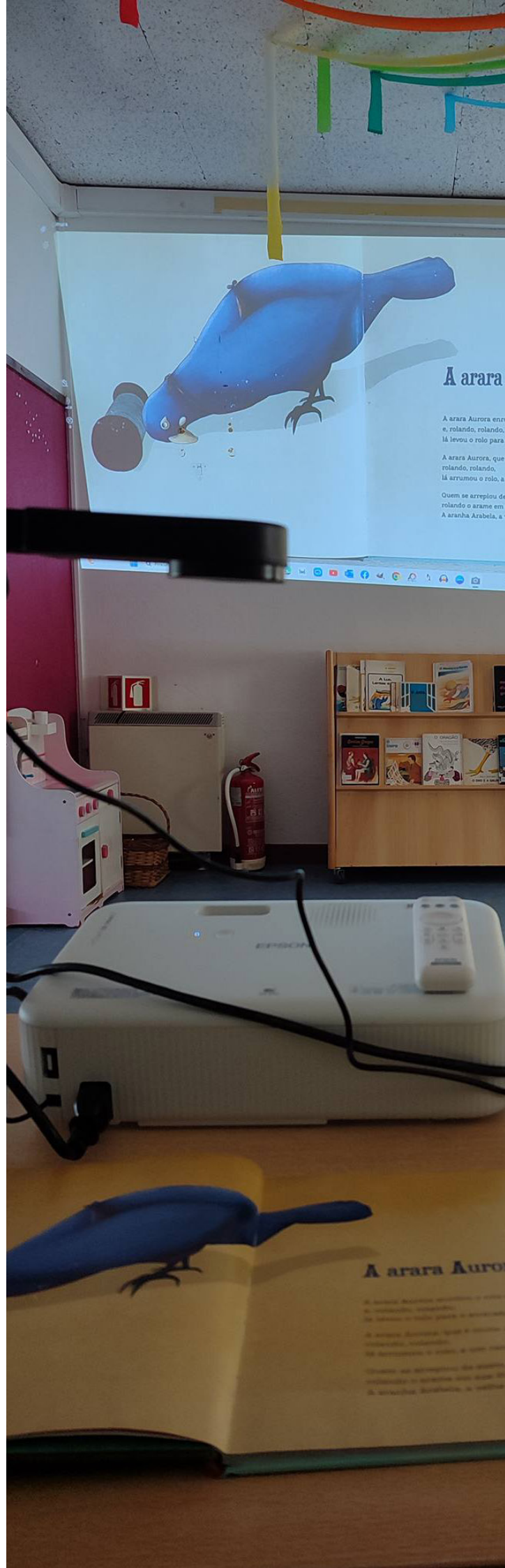
entusiastas que vibrem com o que ensinam e que contagiem os “pequenos” com esse entusiasmo. Entre a fadiga profissional e a falta de experiência, precisam-se professores que gesticulem como sinaleiros e que saboreiem as palavras com gula, quando as dizem. Professores que comuniquem com mais músculos da face. Professores que deem vida às personagens, aos conteúdos e às vezes, que “deem a vida” por eles como num palco.

Vejo demasiada oferta de formação para docentes e no meio de tantos títulos... quase nenhuma no sentido de desenvolver práticas de comunicação assertiva, ou de expressão corporal, ou de expressão dramática.

O mundo está a mudar e os estímulos visuais de curta duração começaram a invadir as nossas vidas, entrando de rompante através dos ecrãs. Estímulos e informações condensadas e ultra processadas que dispensam cada vez mais a leitura e a interpretação e que, infelizmente, começaram a corromper as novas gerações.

Mas na escola, culpam-se demasiado os alunos. São julgados sem a mínima paciência, sem conhecerem bem os “réus”; as suas motivações, os seus anseios. Aferem-se ao pormenor as suas incapacidades através de rótulos pré-definidos e pré-concebidos pelos “especialistas do tempo” que cronometram o crescimento à milésima, apontando, sem piedade e bom senso, qualquer milésima de atraso ou desvio, de um cérebro ainda em construção. Quero aqui frisar que, esta é a minha visão muito visceral do nosso país leitor, sem papas na língua, mas não me consigo alienar da panóplia de erros que se vão cristalizando atrás de outros tantos erros, começando nos programas e na forma como são conduzidos.

Talvez se tenham esquecido de que, antes de se ser criança leitora e literária (do ponto de vista da descodificação e interpretação das palavras), DEVE EXISTIR UMA CRIANÇA com MAIS TEMPO PARA LER O MUNDO, primeiro pela mão de alguém atento, depois por conta





própria, e conseguir interpretar a vida para além dos textos. Que saiba catalogar aquilo que as emoções recolheram. Uma criança que se possa autoconstruir sem pressões. Tudo o resto vem por acréscimo, naturalmente, sem forçar o que já está plantado e que irá florescer, pois o aspirante a “tratador de palavras” estará apto a fazer uma boa leitura do que o rodeia e assim, contribuir para a construção de um mundo justo, empático, culto, equilibrado.

Mas, caro colega, não penses que romantizar a educação foi aquilo que estive a fazer nos parágrafos atrás. Na verdade, irei continuar a fazê-lo. Sempre. Desta vez com os olhos postos no futuro, pois ainda vamos a tempo.

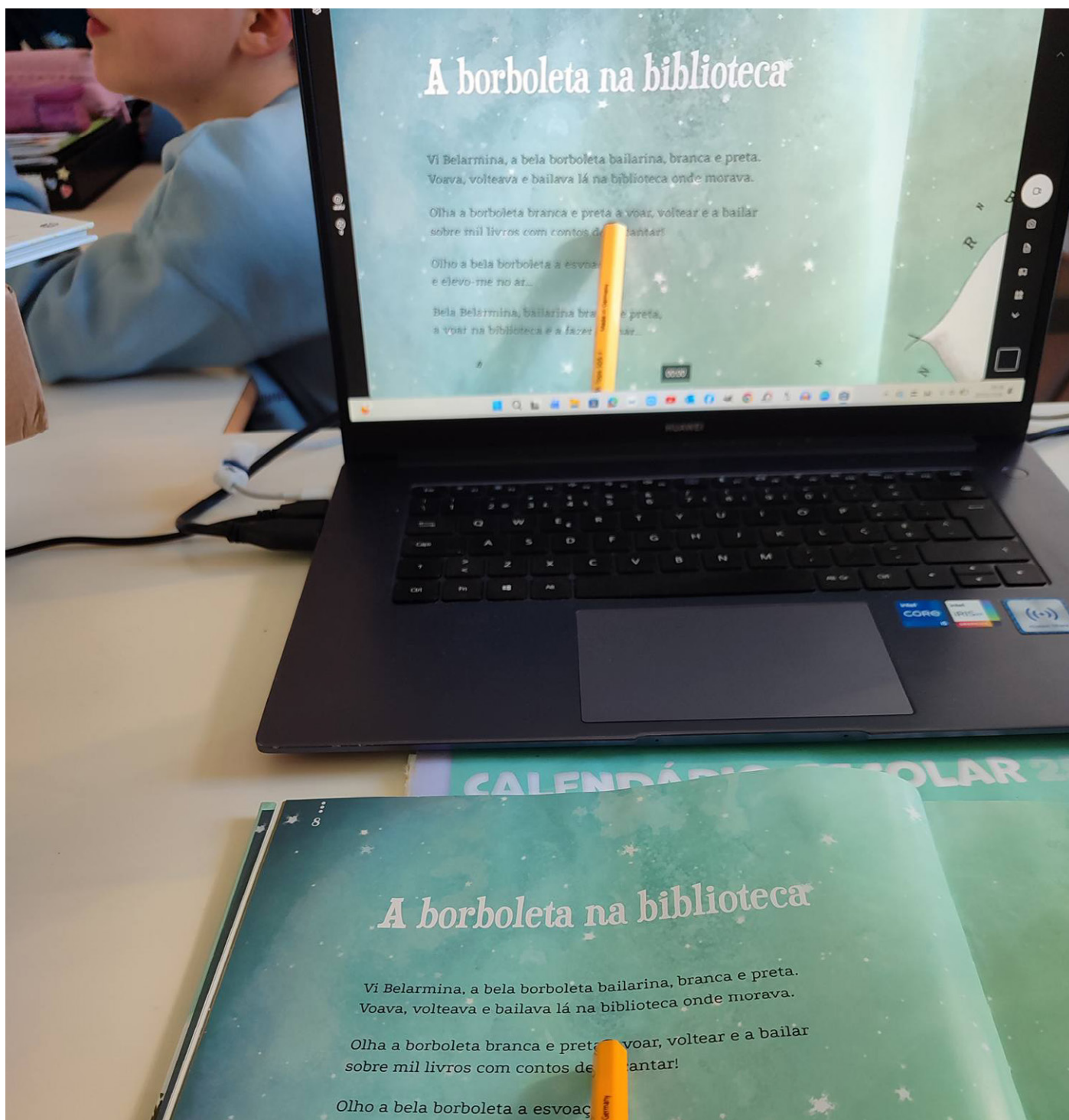
Na minha perspetiva é possível formar leitores com o mesmo ímpeto com que sonhámos no passado, com mais iniciativa e autonomia. Podemos aceitar o resultado e render-nos às evidências, mas não podemos desistir da missão. No processo educativo, a velha máxima “*se não os podes vencer, junta-te a eles*” nunca fez tanto sentido como agora. Se as novas tecnologias chegaram para nos conquistar, resistir-lhes pode significar uma derrota.

Aplicações e programas complexos não são a solução adequada para alunos no início de processo, desenvolverem a prática da leitura. **A solução está na forma de apresentação dos textos e na mediação sensorial e democrática.**

Nas Bibliotecas Escolares, os livros, esperam sempre que alguém os vá resgatar do anonimato em que se encontram nas prateleiras. As minhas horas do conto não prescindem deles. Desde os da velha guarda aos mais recentes.

Alguns deles contêm a magia que precisa de ser encontrada, e o papel do Professor Bibliotecário ou do professor que vai à biblioteca para se armar de conteúdos vitaminados, é fundamental.

O potencial de certos livros para a infância é tal, que gosto de lhes chamar “livros su-

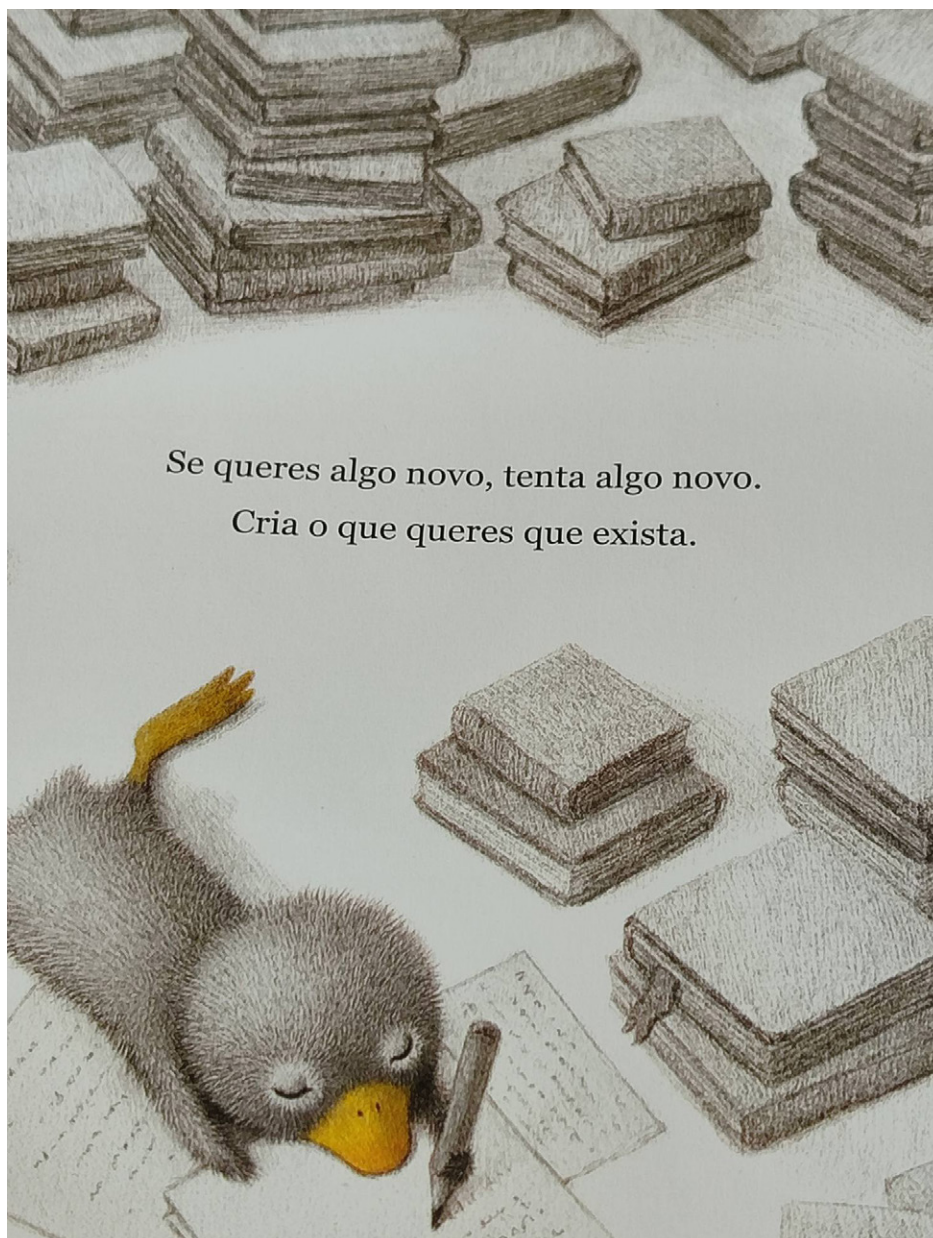


perstar". São livros que despertam sensações e que abrem caminhos para outros campos, com textos que se espreguiçam em várias direções. São estes textos e livros, tantas vezes menos-prezados, que poderiam fazer parte do menu, em vez de textos avulso para testar os pequenos leitores.

Mas a tecnologia permite-nos dar grandes passos de forma acessível, abrangente e democrática. Uma turma inteira, ao mesmo tempo, pode acompanhar o mesmo livro, passear pelo texto e descobrir as ilustrações, iniciando auto-

maticamente o processo da leitura, de forma autónoma e silenciosa ou em voz ALTA.

Ao longo dos últimos tempos, a minha biblioteca promove sessões regulares de leitura em voz alta com as turmas. São momentos simples, mas poderosos: um grupo reunido em torno de um livro desperta a curiosidade e a expectativa antes da primeira frase, logo na capa. Ler em voz alta transformou o ato de ler numa experiência partilhada. O texto deixa de ser apenas uma atividade individual para se tornar encontro, descoberta e diálogo.



Se queres algo novo, tenta algo novo.
Cria o que queres que exista.

E assim, a nossa Biblioteca Escolar tem sido um verdadeiro **ginásio de Leitura em voz alta**, com sessões regulares em todas as escolas do 1º ciclo.

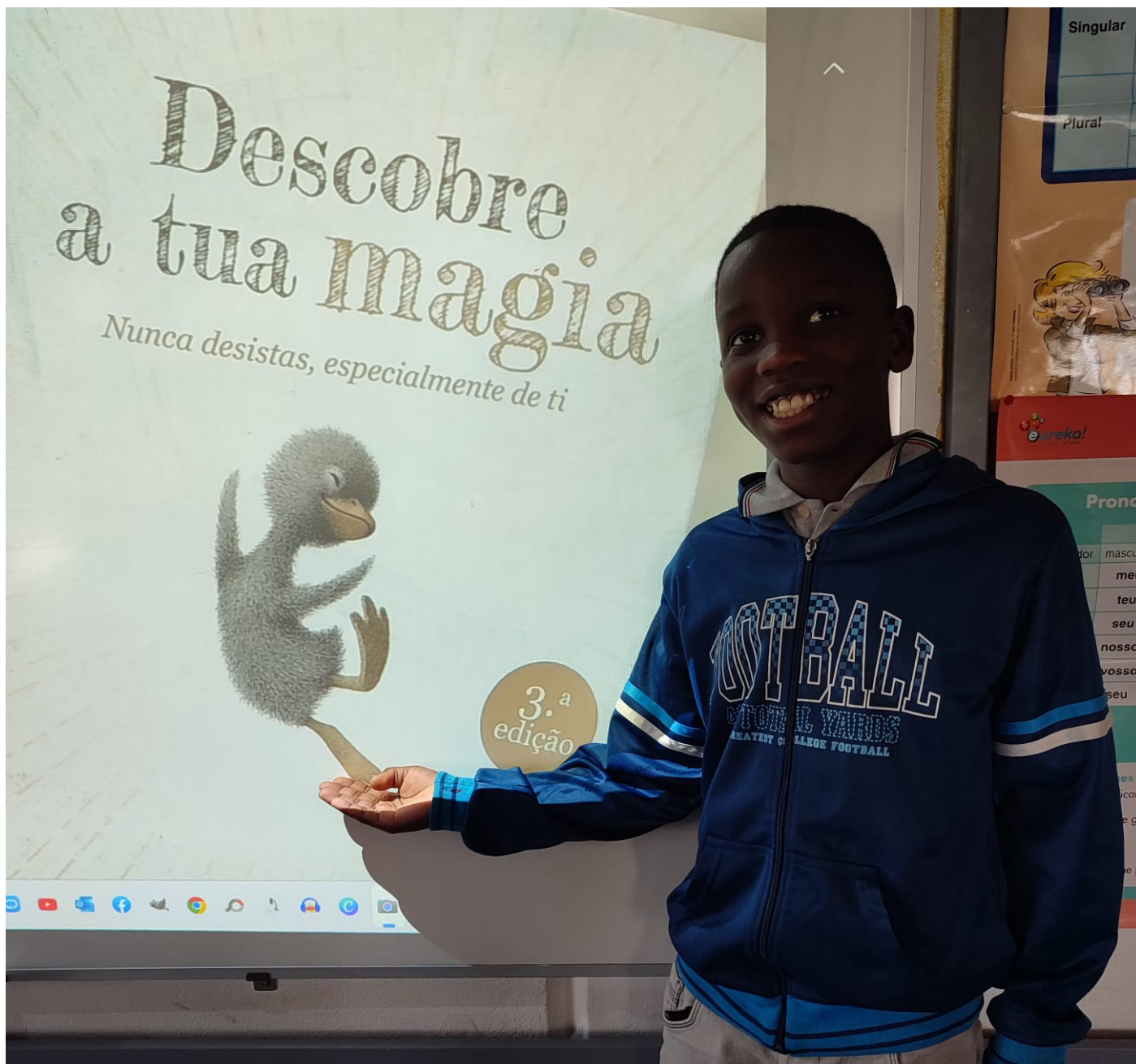
Após várias pesquisas, resolvi arriscar com um “gadget” novo e que tem sido a sensação junto dos alunos. Comecei a utilizar uma câmara de alta definição que lê documentos e assim, os alunos podem visualizar qualquer livro em alta definição, com as páginas folheadas ao vivo e as imagens ampliadas pelo professor. As mãos do professor estão agora na tela a guiar as palavras, com as pausas devidas e por vezes com gestos reveladores. Depois, em conjunto ou individualmente, destravam a língua, impulsionados pela experiência de ler e descobrir diferentes livros em simultâneo. De repente, todos conseguem acompanhar a leitura ao mesmo tempo — mesmo aqueles que estão mais reticentes. Mesmo aqueles que ainda hesitam diante das letras e ainda assim, querem participar, impulsionados pelo momento, melhorando a dicção, a capacidade de expressão e a naturalidade com que o podem fazer. Acabaram de ser cativados.

Mas esta tecnologia é de tal forma acessível e eficaz que, só não vê quem não quer. Desafio todas as escolas a adquirirem este produto: uma câmara de leitura de documentos de alta

definição, com ligação USB no computador e projeção no quadro interativo.

Mas atenção, este dispositivo não serve, de modo algum, para substituir o livro. Apenas potencia a capacidade de leitura do livro numa experiência quase cinematográfica, onde as palavras e as imagens podem ser saboreadas de outra maneira. Os alunos seguem a história com os olhos e os ouvidos, desenvolvendo associações e antecipações, engrenagens chave do processo de leitura. E para abrilhantar mais esta prática junto dos alunos, posso animar, com recurso à inteligência artificial, as ilustrações dos livros. Imaginem alguém acabar de ler um texto e ver as ilustrações ganharem vida.

Estão a imaginar? Já não é imaginação, é realidade. Com alguma perícia, as sessões de leitura em voz alta ganham uma nova dimensão.



Ler em voz alta é um exercício completo: mental, linguístico e até físico. E os seus benefícios são tantos, que passo a enumerar alguns, tal é o seu potencial pedagógico:

*aumenta o poder de concentração dos alunos
 *enriquece o vocabulário
 *melhora a compreensão dos textos
 *pode ser divertido saborear as palavras
 *exercita o corpo, a postura, as cordas vocais
 *aprimora a entoação, a projeção, a dicção e a consciência fonológica
 *melhora as habilidades de escuta... aspetos fundamentais na fluência da leitura. E não menos importante, ajuda a criança a conhecer-se a si própria.

Neste momento, a biblioteca escolar cumpre plenamente mais uma missão: ser um lugar

onde as histórias não ficam apenas nas páginas — ganham voz, presença e comunidade.

Enquanto professor, contador de histórias, mediador de leitura, irei continuar a romantizar a aprendizagem, ao sabor dos tempos, fazendo dos obstáculos, desafios para superar, pois trago em mim a criança curiosa e insatisfeita do meu passado, aquela que agora conseguiu fazer acontecer o que tinha sonhado.

Sendo assim: primeiro deve ler-se o mundo. Depois lê-se o livro. O livro só lê o mundo. O mundo sai do livro. Lê-se o livro do mundo. O mundo não é livro. O mundo “deve ser livre”, lê-se no livro. O livro é um mundo lido. Lido para ser Livre e para Ser mundo.



Aniversário

ASSP

AÇORES

21, 22 e 23 de MAIO

Ponta Delgada, Capital Europeia da Cultura, 2026

Conferências

**Jantar
de Aniversário**

**Almoço
nas Furnas**

**Visitas
Guiadas**

Música



**FAÇA JÁ
A SUA INSCRIÇÃO**

**Inscrições
e informações**

ASSP Delegação dos Açores
Praça da Autonomia Constitucional, 7 (Paim),
9500-787 Ponta Delgada | Tel. 296 286 034
d.acores@assp.pt | assp.acores@gmail.com



Homenagem



Luís Galego

Quadro Superior do Ministério da Defesa Nacional

Emília, a Solidariedade e as Orquídeas

A solidariedade é muitas vezes apenas uma gota no oceano, mas sem ela o oceano seria menor. Não há outra via para a solidariedade senão a procura e o respeito pela dignidade individual. É nesse espírito que a vida e o trabalho de Maria Emília Brederode Santos se desenrolam; no direito à solidariedade e no dever de ser solidário encontra-se a ética discreta que ilumina muitas das suas escolhas.

Maria Emília surge com a serenidade de quem não precisa de proclamação. Nascida em Campo de Ourique, Lisboa, em 1942, afirma-se completamente lisboeta. Cresceu numa família em que a tradição intelectual convivia com uma elegância antiga do espírito, pertencendo à linhagem Brederode que a história portuguesa associou a uma aristocracia mais

cultural do que mundana. O ambiente doméstico era marcado pelo hábito da leitura tão natural quanto a conversa política à mesa, e pelas primeiras percepções de um mundo que se expandia muito para além dos muros da cidade.

Aprendeu a ler cedo, antes mesmo de compreender plenamente o tempo. Entre os primeiros livros surgiam mundos inteiros, territórios morais e imaginários que se descortinavam página a página. Aventuras de crianças que seguiam caminhos improváveis, como em “O Feiticeiro de Oz”, conviviam com os contos de Selma Lagerlöf e de Andersen, narrativas em que o maravilhoso se entrelaça com uma pedagogia da sensibilidade. Talvez aí tenha nascido a convicção de que educar é também ensinar a imaginar.

A sua infância foi moldada por mulheres de forte personalidade. A mãe, culta e independente, moderna para o seu tempo, entre as primeiras portuguesas a conduzir automóvel. A avó paterna, professora primária, introduziu-a definitivamente no universo da leitura, onde mais tarde haveria espaço para obras de outra escala moral, como “Guerra e Paz”, de Tolstoi, em que vidas individuais se cruzam com os movimentos profundos da história.

A formação prosseguiu no cosmopolitismo educado de Lisboa. Frequentou o Colégio Inglês e depois o Liceu Francês Charles Lepierre, onde as línguas, a literatura e uma ideia europeia de cultura se tornavam parte do quotidiano intelectual. Ainda jovem, teve a oportunidade rara, para portuguesas da década de 1950, de passar um período de intercâmbio na Califórnia. Essa experiência abriria nela horizontes cosmopolitas que mais tarde se refletiriam na sua visão da educação e da cidadania.

A juventude universitária levou-a à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, onde encontrou o ambiente intelectual que marcaria a sua geração. Pertenceu ao grupo de estudantes moldado pela crise académica de 1962, momento decisivo da contestação estudantil ao regime. Nos cafés e tertúlias da Lisboa universitária, entre eles o lendário VáVá, discutiam-se livros, política e cinema com a intensidade própria das épocas em que a história muda de ritmo. Era o tempo em que o surrealismo de Buñuel, em “Un Chien Andalou” ou “L’Ange Exterminateur”, podia surgir numa conversa como metáfora inesperadamente adequada para certas absurdidades do mundo.





Foi nesse universo que conheceu o historiador e político José Medeiros Ferreira, com quem partilharia não apenas a vida familiar, mas também o compromisso intelectual e cívico da sua geração. O casamento uniu duas trajetórias que a história portuguesa acabaria por cruzar repetidamente. Tiveram filhos e, mais tarde, netos, mantendo sempre uma vida familiar marcada pela discricção.

O momento fundador da liberdade portuguesa encontrou-a longe do país. Em 1969, acompanhara o marido para o exílio em Genebra, consequência direta da repressão política do regime. Foi ali, entre ambientes académicos internacionais e debates sobre educação e ciências sociais, que recebeu a notícia da Revolução de 25 de Abril de 1974. Portugal despertava para a democracia com cerca de trinta por cento da população ainda mergulhada no analfabetismo.

A escola democrática começou por ser um paciente trabalho de reconstrução cultural, talvez não muito diferente da tensão moral que atravessa certos filmes clássicos, como “High Noon”, de Fred Zinnemann, em que a coragem cívica depende da decisão solitária de alguém que se recusa a abandonar a praça pública.

A reflexão pedagógica de Maria Emília recorda a limpidez intelectual de António Sérgio e a liberdade espiritual sonhada por Agostinho da Silva, para quem qualquer civilização digna deveria começar por ensinar a pensar. Há vidas que se organizam como discretos comentários aos livros que as inspiraram. No caso de Maria Emília, esse horizonte inclui também o pensamento de Simone de Beauvoir, cujo “Le Deuxième Sexe” lembrava que a liberdade e a igualdade não são apenas ideias filosóficas, mas tarefas históricas concretas.

Precisão intelectual, curiosidade humanista e uma rara capacidade de escutar a escola real, construída entre cadernos manchados de tinta, inquietações adolescentes e professores que regressam a casa com o rumor das perguntas dos alunos ainda a ecoar no pensamento.

A sua intervenção não se limitou à arquitetura abstrata das políticas educativas. Foi diretora pedagógica da versão portuguesa de “Rua Sésamo”, experiência que mostrou como a

pedagogia pode dialogar com a cultura popular sem abdicar do rigor. Muitas crianças portuguesas aprenderam ali, quase sem dar por isso, as primeiras letras do mundo.

A cultura, para Maria Emília, nunca foi um território compartimentado. No mesmo universo coexistem o humanismo visual de Picasso, lembrando que “Guernica” permanece como uma das mais poderosas lições éticas do século XX, e os enigmas oníricos de Salvador Dalí, como a pertur-

badora “La girafe en flammes”, imagens que parecem ter escapado de algum sonho inquieto da modernidade.

Também o cinema italiano lhe oferecia imagens duradouras sobre o tempo e a transformação social. Há algo de profundamente pedagógico no olhar melancólico de Visconti em filmes como “O Leopardo” ou “Senso”, onde se aprende que certas mudanças históricas exigem compreender o passado para poder reinventar o futuro.



Mesmo a televisão, meio tantas vezes subestimado, acreditava que podia servir de território de reflexão histórica e moral, como mostram séries como “O Detetive Cantor” ou “Uma Aldeia Francesa”, narrativas em que a memória e a responsabilidade atravessam a vida quotidiana.

Entre tantas reflexões, uma ideia regressa com frequência à sua voz. A escola contemporânea deve inspirar sentido crítico, criatividade, cidadania e abertura aos outros. Deve ensinar a pensar, mas também a conviver. Acima de tudo, deve garantir o bem-estar físico e emocional de alunos e professores.

Sem essa base silenciosa de equilíbrio humano, qualquer sistema educativo corre o risco de se tornar apenas uma máquina eficiente e espiritualmente vazia. Talvez por isso continue a fazer sentido ouvir, ainda hoje, os versos de “Liberté”, de Paul Éluard, quando a voz de Gérard Philipe lhes dava a intensidade quase universal de uma declaração de dignidade humana.

Há algo de profundamente enternecedor em Maria Emília nessa persistência solidária. Talvez venha de longe, daquela convicção repetida por Sebastião da Gama de que ensinar implica uma forma particular de amizade pelo mundo.





Na figura de Maria Emília existe algo que ultrapassa a autoridade acadêmica. Quem a observa com atenção descobre uma espécie de serenidade botânica. Entre livros, alunos e debates educativos existe também um gosto paciente por orquídeas, flores que exigem tempo, cuidado e atenção silenciosa.

Educar não é muito diferente de cultivar orquídeas. Ambas as tarefas exigem delicadeza, persistência e confiança discreta no futuro. Quando estas presenças se encontram com instituições que cultivam a solidariedade, o sistema educativo ganha algo que nenhum despacho ministerial consegue fabricar. O que se aprende com elas não se mede em diplomas nem em estatísticas. Aprende-se, silenciosamente, que ensinar é sobretudo cultivar a esperança com paciência, delicadeza e o tempo necessário para que floresça.

É nesse espírito de humanidade e cuidado que encontramos o verdadeiro legado de Maria Emília Bredonde Santos. Uma vida inteira dedicada a proteger a dignidade, a promover a solidariedade e a fazer da educação um gesto profundo de civilização.

Acima de tudo, embora não a conheça pessoalmente, guardo uma admiração e afeto profundos por esta jovem de 84 anos. ■

CFAMM

Centro de Formação ASSP

- Desconto de 50% do valor para Associados
- Ações de Formação Creditadas pelo CCPFC
- Cursos e Oficinas de Formação
- Bolsa de Formadores dinâmica e diversificada

Consulte mais em www.cfamm.assp.pt

Seguros ASSP para toda a família

- Apólice de Grupo
- Preços Económicos
- Possibilidade de agregar familiares
- Complemento ao subsistema público da ADSE

Saiba mais em www.assp.pt



Artigo**Nuno Pereira da Silva**Coronel do Exército, autor e analista militar,
doutor em Ciência Política e Relações Internacionais

Ensaio

O movimento do 25 de abril de 1974
pelos olhos de quem nele participou.

O 25 de Abril de 1974 começou como um golpe de Estado, mas rapidamente se transfigurou numa revolução profunda, porque não se limitou a substituir um governo: rompeu com um regime, uma mentalidade e um tempo histórico. Foi, mais do que um ato militar, a manifestação de um esgotamento coletivo — político, social e moral.

As causas que o explicam são múltiplas e não se deixam reduzir a uma leitura simplista. Há quem o interprete como um conflito corporativo dentro das Forças Armadas, centrado em carreiras e promoções. Mas essa visão, embora contenha elementos reais, é insuficiente.

Na sua raiz mais profunda estava o desgaste provocado por catorze anos de guerra colonial — uma guerra sem horizonte político, onde a vitória militar, mesmo quando possível, não significava solução. Como ensinava Carl von Clausewitz, a guerra é a continuação da política por outros meios; quando a política falha, a guerra torna-se um impasse.

Os militares portugueses não eram um corpo fechado ao mundo. A integração na NATO expôs muitos oficiais a realidades diferentes, sobretudo nos Estados Unidos, onde contactaram com sistemas democráticos funcionais. Essa experiência, aliada a uma formação que começava a incluir dimensões críticas, contribuiu para uma crescente politização.



A própria formação militar revelou-se, paradoxalmente, um instrumento de transformação. Exemplo disso foi Humberto Delgado, o “general sem medo”, cuja visão foi moldada, em parte, por essa abertura ao exterior.

Internamente, sinais de rutura tornavam-se visíveis. A publicação de *Portugal e o Futuro*, de António de Spínola, obra que foi outro dos catalisadores do golpe de Estado, constituiu um momento decisivo ao expor, de forma clara, a insustentabilidade da guerra e do próprio regime.

Ao mesmo tempo, oficiais como Ramalho Eanes promoviam, ainda que discretamente, o acesso a leituras que incentivavam o pensamento crítico entre os cadetes.

O contexto internacional agravava o isolamento do regime. Em plena Guerra Fria, tanto os Estados Unidos como a União Soviética apoiavam movimentos de libertação nas colónias portuguesas. Portugal encontrava-se, assim,

progressivamente ostracizado na Organização das Nações Unidas, fiel à ideia de estar “orgulhosamente só”, mas cada vez mais isolado e fragilizado.

O descontentamento era particularmente intenso entre capitães e majores, sujeitos a sucessivas comissões em África, enquanto as desigualdades sociais se tornavam evidentes, as elites conseguiam, frequentemente, evitar os riscos da guerra. As famílias portuguesas temiam que os seus filhos fossem para África e regressassem num caixão. Esse contraste minava a legitimidade do regime e aprofundava a fratura entre o país oficial e o país real, até porque, pelo sobredito, as elites não estavam contra o regime.

A incapacidade de Marcelo Caetano para reformar o sistema a partir de dentro — bloqueado pela ala mais conservadora, os “ultras” do regime, era simbolicamente liderada pelo Presidente da República Américo Tomás — fechou as últimas vias de evolução pacífica.

Foi neste contexto que emergiu o Movimento dos Capitães. Mais do que uma conspiração militar, foi um espaço de reflexão e articulação política, alimentado por reuniões discretas em unidades e casas particulares. As Escolas Práticas, pela sua composição social e intelectual, desempenharam um papel central. A circulação de ideias, o contacto com meios universitários e a consciência crítica impediram que estes oficiais se encerrassem numa lógica corporativa. O general Eanes, na Academia Militar, era um dos oficiais que disponibilizavam aos cadetes alguma literatura que lhes permitia pensar criticamente.

O Movimento dos Capitães começou a reunir-se em casas particulares e em unidades militares, sendo as Escolas Práticas as mais relevantes, pois eram unidades onde, para além dos soldados, havia cadetes com cursos universitários e alguma ideologia política. O contacto permanente com as elites universitárias, que os oficiais destas unidades tiveram, também lhes abria horizontes, sendo essencial para não se fecharem num corpo hermético.

As reuniões preparatórias destes oficiais eram feitas em segredo — relativo, pois juntavam muitos oficiais em salas nas unidades. A comunicação entre as unidades realizava-se por estafetas, para que as mensagens não fossem intercetadas pela DGS.

No dia 11 de março dá-se a primeira tentativa de golpe, que falhou porque algumas unidades não saíram. Houve quem fosse preso, mas os camaradas prometeram libertá-los o mais cedo possível.

Estava tudo combinado, e a revolução era planeada e comandada a partir da Pontinha, onde Hugo dos Santos montou as transmissões.

No dia 25, todas as unidades saíram e tomaram posições. A Escola Prática de Cavalaria teve a missão de ir para o Terreiro do Paço; a Escola Prática de Artilharia colocou os obuses no Cristo Rei; e a Escola Prática de Infantaria ficou responsável por tomar o aeroporto.

A Ordem de Operações, elaborada por Otelo, era exaustiva e foi cumprida. Todos cumpriram a sua missão. O regime estava perdido e caiu sem que houvesse resistência de monta.

Apesar das limitações e riscos — incluindo a vigilância da Direção -Geral de Segurança —, a organização foi-se consolidando. Procurou desde cedo o apoio de figuras como Costa Gomes e António de Spínola, numa tentativa de garantir legitimidade e continuidade institucional após a rutura.

O fracasso da tentativa de golpe de 11 de março de 1974 reforçou a determinação dos conspiradores. Quando, finalmente, a operação avançou, sob coordenação de Otelo Saraiva de Carvalho e a partir do posto de comando na Pontinha, montado por Hugo dos Santos, revelou uma notável eficácia operacional. A ordem de operações foi cumprida com rigor, e o regime colapsou quase sem resistência significativa — um sinal claro da sua fragilidade estrutural.

No entanto, a revolução não terminou no dia 25. Seguiu-se um período turbulento, o PREC, marcado por intensas disputas políticas e pela interferência indireta das grandes potências. O desfecho desse processo deu-se com o 25 de Novembro de 1975, que estabilizou o rumo político do país e consolidou a transição para uma democracia pluralista, num contexto onde a influência externa — nomeadamente dos Estados Unidos — teve também o seu peso.

Assim, o 25 de Abril não pode ser entendido apenas como um momento, mas como um processo: o culminar de tensões acumuladas e o início de uma transformação profunda, onde a liberdade conquistada abriu caminho a um país novo, ainda e sempre em construção.

Esta é a minha visão do 25 de Abril de 1974, enquanto militar que nele participou — Um dia que durou um ano e meio, porque este evento, a par do de 25 de Novembro de 1975, em certo sentido, são um só. ■





CAMPANHA DE CONSIGNAÇÃO DE IRS



CONSIGNAR É AJUDAR

SEM QUALQUER CUSTO PARA SI



Que faz

100% de diferença

INSIRA NO SEU IRS

501 406 336