



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
Faculdade de Educação e Psicologia

*SER PROFESSOR — do jardim sonhado ao jardim
construído*

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Administração e Organização Escolar

Laura Maria Soveral Costa Moreira Melo e Faro

Porto, janeiro de
2014



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

*SER PROFESSOR — do jardim sonhado ao jardim
construído*

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do
grau de Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Administração e Organização Escolar

Laura Maria Soveral Costa Moreira Melo e Faro

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professora Doutora Maria Ilídia de Meireles Cabral da Rocha Vieira

Porto, janeiro de 2014

À minha mãe

Eu não estou longe, apenas estou do outro lado do Caminho...

A vida continua, linda e bela como sempre foi.

Santo Agostinho

Estou muito feliz por Deus me ter escolhido, apesar da minha indignidade, para um empreendimento tão santo! A obra é Sua e espero conduzi-la a bom termo, porque é com a Sua ajuda que conto.

Ana Maria Javouhey

Agradecimentos

Quem não planta jardins por dentro, não planta jardins por fora e não passeia por eles.

Rubem Alves

É tempo de gratidão. Chegou, enfim, a hora do fim. E a hora do início, de um novo começar.

Para fazer a caminhada, para ora de longe, ora de perto, olhar o meu *jardim*, cada seu *canteiro* e cada sua *flor*, fui *obrigada* a, despojada, passear por ele no desejo de encontrar algo. E a riqueza do que encontrei nesse passeio é enorme. O melhor de tudo aconteceu no *jardim interior*: sinto-o no coração, porque me reconheço mais atenta ao outro, mais atuante e mais reflexiva. Sinto que pra além de olhar este jardim que em tempos plantei e que há anos venho cuidando, plantei um jardim por dentro... que vai florindo no meu coração. Obrigado a todos os que me acompanharam neste passeio de (auto)descoberta! Obrigada a todos os que foram ‘luz’ que iluminou e coloriu o meu jardim.

À Professora Doutora Ilídia Vieira, pela motivação constante e sempre carinhosa, pela preciosa e atenta orientação, pelo constante entusiasmo em me fazer chegar mais longe.

Ao Professor Doutor José Matias Alves, pelas belas metáforas do seu discurso, possibilitadoras de uma visão ‘para além da montanha’.

À Irmã Maria da Glória Cordeiro, pelo ternura e respeito com que sempre trata os seus ‘príncipes’ e ‘princesas’, pela confiança que desde a primeira hora depositou em mim.

À Irmã Maria Eugénia, pelas oportunidades que criou ao apostar na realização deste trabalho, facultando-me o abrir de novos horizontes.

Aos meus Pais e à minha irmã, porque a eles devo tudo o que sou.

Ao Pedro, à Inês, à Mafalda e à Maria, que são o meu ‘chão’, a quem ‘roubei’ tantos e tantos momentos e que me apoiaram sempre, incondicionalmente, com Paciência e Amor.

À Xana, com quem percorri cada centímetro desta caminhada, e que tornou doces todas as horas amargas.

Ao Hugo e à Paulita, pelo apoio, pela colaboração bem humorada e pela partilha de cada aprendizagem.

*Deus escreve direito por linhas tortas
E a vida não vive em linha recta
Em cada célula do homem estão inscritas
A cor dos olhos e a argúcia do olhar
O desenho dos ossos e o contorno da boca
Por isso te olhas ao espelho:
E no espelho te buscas para te reconhecer
Porém em cada célula desde o início
Foi inscrito o signo veemente da tua liberdade
Pois foste criado e tens de ser real
Por isso não percas nunca teu fervor mais austero
Tua exigência de ti e por entre
Espelhos deformantes e desastres e desvios
Nem um momento só podes perder
A linha musical do encantamento
Que é teu sol tua luz teu alimento*

Sophia de Mello Breyner Andresen

Sumário executivo

A narração das histórias de vida dos professores tem vindo a ser uma forma de refletir sobre as práticas pedagógicas, para melhor compreender e agir sobre este *empreendimento tão santo* que é a missão de ser professor que, mais do que transmitir conhecimentos, visa educar.

A partir da memória, um *espelho* no qual me *busquei* para me *reconhecer*, enuncio três momentos de uma história que, porque é a minha história de vida, pessoal e profissional, tem *de ser real*. Ao passear pelo *jardim das memórias* selecionei três situações profissionalmente mais significativas: a entrada para o Colégio da Rainha Santa Isabel, onde fui *acolhida no coração*; a experiência com Diretora de Turma que me ensinou a *ver com o coração*; e a nomeação como Diretora Pedagógica Adjunta, missão que abracei e em que fui aprendendo a *ser e a fazer com o coração*.

As histórias que dão corpo a este relatório teoricamente fundamentado foram permitindo que se acentuasse uma nova *exigência de mim*, pois servem para que, olhando-me, refletindo, compreendendo as práticas, aja sobre elas, impulsionando a mudança. Nelas me reencontrei, através de *espelhos deformantes* que me mostraram a realidade que eu desconhecia, através de *desastres* e *desvios* que me indicaram o caminho a seguir. Nesses *canteiros iluminados*, encontrei as lentes teóricas subjacentes às minhas práticas: a problemática da identidade profissional docente, a importância da cultura de escola, terreno fértil onde tudo se passa, a relação pedagógica e a importância das lideranças nas organizações escolares.

No final, no balanço entre o que aprendi e o que espero ainda vir a aprender, a reflexão é tecida sobre a forma de se ser bom professor, uma nobre missão que é o meu *sol*, a minha *luz*, o meu *alimento*.

Tudo fica assim eternizado nestas páginas, pois que *nem um momento só posso perder*.

Palavras-chave: identidade profissional, cultura de escola, liderança, relação pedagógica

Abstract

The storytelling of teachers' lives has become a way of reflecting on teaching practices in order to better understand and act on this venture as holy as the mission of being a teacher, which more than imparting knowledge, aims to educate.

Starting from memory, a *mirror* in which I sought *myself* in order to recognize *myself*, I enunciate three moments of a story. And because it's my life story, personal and professional, it must *be real*. Walking through the garden of the *memories*, I selected three of the most professionally significant situations: the admission to Colégio da Rainha Santa Isabel, where I was *received in the heart*; the experience as a Head of Class which taught me how *to see with the heart*, and the appointment as Pedagogical Assistant Director, a mission that I embraced and where I learned *to be and to do with the heart*.

The stories that embody this theoretically sustained report were the ones that allowed a new *requirement of myself*, because they serve to, by looking at me, by reflecting and understanding the practices, act on them, propelling change. In these I rediscovered myself, through *distorting mirrors* that showed me that I was unaware of the reality, through disasters and deviations that indicated me the way forward. In those *bright flowerbeds*, I found the underlying theoretical lenses to my practice: the problem of teacher professional identity, the importance of school culture, the fertile land where everything happens, the pedagogical relationship and the importance of leadership in school organizations.

In the end, within the balance between what I've learned and what I still hope to come to learn, the reflection is interlaced on how to be a good teacher, such a noble mission that is *my sun, my light, my nourishment*.

All is thus immortalized in these pages, as *not even a single moment* can I lose.

Keywords: professional identity, school culture, leadership, pedagogical relationship

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| 1. Um passeio pelo <i>meu jardim</i> ... | 1 |
| 2. <i>Retorno aos jardins do passado</i> - Memórias, Cognição e Emoção..... | 5 |
| 2.1. <i>O espelho mágico</i> - Breve referência teórica ao ato de lembrar e à articulação cognição e emoção | 5 |
| 2.2. <i>Re-cordis</i> - O que fica e o que se perde na memória..... | 7 |
| 3. <i>Jardim das memórias</i> - as situações profissionalmente mais significativas | 13 |
| 3.1. Chegada ao Colégio da Rainha Santa Isabel — Acolhida no coração. | 17 |
| 3.2. A experiência enquanto Diretora de Turma — Ver com o coração..... | 24 |
| 3.3. A nomeação para Diretora Pedagógica Adjunta — Ser e fazer com o coração. ... | 37 |
| 4. Canteiros iluminados | 47 |
| 4.1. Ser professora – A arte de <i>jardinar</i> | 49 |
| 4.2. Cultura de escola – O meu <i>jardim</i> | 60 |
| 4.3. A(s) liderança(s) — Ser <i>jardineiro</i> e cuidar do <i>jardim</i> | 72 |
| 4.4. A relação pedagógica - Eu e as ‘flores do meu jardim’ | 81 |
| 5. Do jardim sonhado ao jardim construído... do jardim construído ao jardim sonhado | 87 |
| 6. “Em todos os jardins hei de florir” – Algumas conclusões..... | 91 |
| 7. Referências bibliográficas..... | 97 |

1. Um passeio pelo *meu jardim*...

Este *passeio* que ora começa, feito pela minha vida pessoal e profissional, é motivado pelas questões que me interpelaram ao longo de mais de vinte anos de atividade docente.

O primeiro passo — reproduzido num primeiro momento da estrutura deste relatório —, e porque *somos sobretudo a memória que temos de nós mesmos*, é olhar pelo *espelho mágico* da memória, que nos mostra quem somos, e tecer breves referências teóricas ao ato de lembrar e à articulação entre cognição e emoção. Só abraçando o passado, sou capaz de me narrar — a escrita de memórias é um trabalho metadiscursivo e marcadamente reflexivo. Assim, sou narradora, mas também escritora e personagem desta história de vida. E desta forma, através da escrita memorialística, vou passeando, num processo de elucidação e de ordenação do meu passado. Nesta ordenação, foi necessário, para chegar às histórias de vida que dão corpo a este relatório, peneirar a memória e ver o que dela fica enquanto profissionalmente significativo, num processo recordatório que não é senão voltar a viver. As emoções que recordamos são as que trazemos no coração, que vivemos e que depois voltamos a fazer passar pelo coração.

Assim começa este trabalho: revisito o passado, tiro o pó do tempo, espreito esse tempo para me reconhecer e, assim, me reconstruir. Contar a nossa história permite criar identidade, e, neste caso concreto, reforçar a identidade profissional, vendo-me e revendo-me, enquanto professora e enquanto pessoa, na minha prática educativa.

Segue-se então o relato de episódios marcantes da minha vida profissional: revisito-a e aprendo com a minha revisitação. Entramos no *jardim* — fonte de inspiração e de sabedoria ao longo de todo este trabalho — *das minhas histórias* de vida.

A primeira história é a minha chegada como professora ao Colégio da Rainha Santa Isabel, onde fui *acolhida no coração* e onde aprendi a ser *jardineira*, facilitadora do crescimento das *minhas flores* — os meus alunos.

A segunda história é a minha experiência como Diretora de Turma, onde tento detalhar a impressionante magia de *ver com o coração*. Um desafio permanente: fazer com que os alunos sejam excelentes pessoas. Educar é cultivar no aluno a arte de ser feliz... É conseguir que cada criança desenvolva ao máximo as suas capacidades e cresça em todas as dimensões. Para isso, é necessário regar cada flor para que se desenvolva, limpar o caminho para permitir o crescimento natural de cada planta, fortalecendo-a com adubo, se necessário, podando no tempo, na medida e no lugar certos. É colocar a redoma, protegendo-a do perigo e

de situações prejudiciais ao seu desenvolvimento. Sem nunca perder a capacidade de olhar para estas flores com olhos de Amor.

A terceira e última história é a nomeação para Diretora Pedagógica Adjunta, onde aprendi a superar os medos, a ser líder, a *ser a e fazer com o coração*. Aqui o meu jardim passou a conter ainda mais flores, flores de muitas cores, feitios, tamanhos.

Porque *a mim só me interessa ser bom professor*, e porque esta arte se aprende e se apura, não nasce, faz-se, convoco autores para fundamentar, ler, interpretar, compreender o que me aconteceu. Percorro *canteiros iluminados*, e em quatro subcapítulos, enuncio as lentes teóricas que me permitiram interpretar as minhas histórias de vida, os quadros conceptuais para olhar a profissão e a escola.

Primeiro, a identidade profissional docente — *ser jardineira* —; seguidamente, a reflexão sobre a cultura de escola — *o meu jardim* — onde, qual jardineira, observo e reconheço, aro o terreno, o solo fértil, e as sementes que irei lançar. Num terceiro subcapítulo, a fundamentação teórica sobre a(s) liderança(s), uma jardinagem que exige um perante acompanhamento de todos os canteiros, de todos os rebentos, de todas as flores, de todos os frutos, o que me levou a apurar a arte de jardinar e de *cuidar do jardim*. Finalmente, a relação pedagógica — *eu e as flores do meu jardim* — onde é referida a necessidade de nutrir cada flor, de respeitar os ciclos da própria natureza, de tratar cada uma com atenção, cuidado e delicadeza.

Quase a terminar, tempo de contemplação e tempo de ação. Olho, em jeito de reflexão final, o *jardim sonhado* e regalo a vista com o *jardim que construí*, sem, até à elaboração deste relatório, saber sequer que o havia construído! Na sobreposição destes dois jardins, encontro as aprendizagens realizadas e aquelas que espero ainda vir a realizar.

Finalmente, apresento perspectivas proactivas concretas que decorrem do relatório produzido e se orientam para o desenvolvimento e para a melhoria: a necessidade de repensar a formação, a constituição de equipas educativas como forma de reforçar o trabalho colaborativo, o desenvolvimento de práticas de consultoria a constituição de redes de escola, como forma de aproveitar as energias dos diferentes atores no palco educativo são alguns exemplos. Um conjunto de medidas possíveis, porque acredito que *em todos os jardins hei de florir...*

A memória é a âncora da Esperança.

Manuel Viegas Abreu

2. Regresso aos jardins do passado¹ - Memórias, Cognição e Emoção

Quem me dirá quem sou?

Fernando Pessoa

Nós somos muitas coisas, mas somos sobretudo a memória que temos de nós mesmos.

José Saramago

2.1. O espelho mágico - Breve referência teórica ao ato de recordar e à articulação cognição e emoção

Ao começar este capítulo, reparo no que sinto, ao focar-me no ato de recordar a minha história de vida. E sinto que é estranho isto do tempo seguir sempre para a frente, arquivando automaticamente tudo quanto vivemos numa pasta intitulada ‘memória’, sem que fisicamente possamos regressar lá, por tratar-se de um arquivo ‘só de leitura’. E dou-me conta do que importa agora fazer — ler-me ou reler-me, para, assim, ser capaz de me narrar.

Convocar, através da memória, as nossas histórias de vida permite ir reescrevendo a nossa história, não arriscando a que o passado seja esquecido e que esmoreça em episódios acabados que não voltamos a ler e a escrever no nosso hoje. A escrita de memórias é um trabalho metadiscursivo e, por isso, marcadamente reflexivo, “realizado na forma de (re)conceitualização e/ou (re)contextualização de saberes e conhecimentos, de (re)configuração de papéis e posições identitárias – reflexos de seus processos de subjetivação/subjetividade” (Silva, 2010, p. 604). Esta é a “instituição do sujeito falante, enquanto actante/agente enunciativo, aquele que se põe no lugar que enuncia e assume a palavra” (id., ibid., p. 620), num triplo estatuto de narrador, escritor e personagem (Ramos & Gonçalves, 1996).

“Recordo-me de descobrir” - escreve Sophia de Mello Breyner (1991) – “que num poema era preciso que cada palavra fosse necessária - as palavras não podiam ser decorativas, não podiam servir só para ganhar tempo até ao fim do decassílabo, as palavras tinham que estar ali porque eram absolutamente indispensáveis”. Viajar pelo nosso passado, evocá-lo e convocá-lo é sermos capazes de fazer a descoberta de cada momento da nossa vida, em

¹ Expressão colhida num verso do Poema “Aquilo que a gente lembra”, de Fernando Pessoa, *in Novas Poesias Inéditas*, 1973, Ed. Ática, Lisboa

relação a cada pessoa com quem nos cruzamos e verificar que, também elas, são ‘absolutamente indispensáveis’. Note-se, todavia, que este processo de rememoração não é nítido nem absolutamente transparente: muitas vezes na história da nossa caminhada, temos tendência para ficar apenas pelos nossos passos, sem nos darmos conta do modo como fomos conduzidos. Para Saveli (2006, p. 100), “o conjunto de nossas ideias atuais nos impede de recuperar exatamente as impressões e sentimentos experimentados pela primeira vez. Não nos resta senão reconstruir, no que for possível, a fisionomia dos acontecimentos”. Não se revive da mesma maneira essa experiência de vida que recordamos e narramos. Mas deve este processo de escrita autobiográfica permitir refletir sobre o real, numa tentativa de o ordenar ao nível do eu, de o compreender, de se lhe adaptar ou mesmo sobre ele atuar. De facto, a escrita memorialística desempenhará um processo de elucidação e de ordenação do passado e o narrador desempenhará a função de juiz da sua própria experiência (Ramos & Gonçalves, 1996). Efetivamente, as histórias, recordadas e contadas, têm o condão de nos pegarem pela mão e levar-nos em passeio por um tempo e um lugar que não são os nossos. São uma espécie de espelho mágico que nos mostra quem somos e o que fazemos no mundo — e cada professor/narrador é um potencial contador de histórias e individualmente ou coletivamente vivencia uma história de vida. Aliás, “não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa” (Bauer & Jovchelovitch, 2002) — narrar é dimensão capital de comunicação humana e de atribuição de significado ao mundo. Narrarmo-nos é, sem dúvida, uma forma de recolher informações que permitem reconstruir marcos significativos da vida pessoal e profissional. A construção da narrativa em contexto de formação recorre a ‘*recordações-referências*’ (Wittizorechi et al, 2006, p. 17) para compreender como nos formamos por meio de diversas experiências ao longo da vida — propõe a narração de si mesmo a partir do questionamento sobre o que é a formação de cada um e o modo como cada um se formou. Para esta autora, a experiência vivida pode ser formadora, se considerar as aprendizagens como uma caminhada para si, numa atitude de introspeção. Este processo de ‘caminhar para si’ não é senão um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, tomando consciência daquilo que somos, do que pensamos, do que fazemos, do que valorizamos e desejamos na nossa relação connosco, com os outros e com o ambiente (Josso, 2004). Exige tempo e tranquilidade para “buscar lembranças, requisitá-las e selecioná-las no imenso silêncio dos esquecimentos” (Wittizorechi et al., 2006, p. 29).

2.2. *Re-cordis* - O que fica e o que se perde na memória

A recordação atua como a lente convergente na câmara obscura: reduz tudo e produz uma imagem muito mais bonita do que a original.

Arthur Schopenhauer

A memória, para Maués (2003, p.3), “não é um amontoado de fragmentos arruinados, mas é, sobretudo, o conjunto das descobertas e das diversas possibilidades e limites enfrentados que dão razão ao futuro e sentido ao presente” — daí a necessidade de estudar e compreender a memória, utilizando-a como exercício de reflexão que conduza à melhoria das práticas docentes. As emoções que recordamos são aquelas que trazemos ao coração, que fazem parte de nós. É curioso notar que a raiz da palavra *re-cordar* (*re-cordis*) é precisamente fazer voltar a passar pelo coração. São importantes as memórias que nos fazem reviver momentos importantes. ‘Recordar é viver’, mas talvez fosse mais certo dizer que ‘recordar é voltar a viver’, tornando presentes os momentos que nos fazem crescer, escrevendo a nossa história a partir de certezas que nos fizeram e continuam a fazer como pessoas.

Nesta busca e seleção de lembranças, e porque a nossa memória é seletiva, olhar para trás e tentar encontrar o fio condutor da nossa vida profissional permite encontrar o que fizemos bem e o que fizemos mal e como isso constrói a casa que hoje somos, como e porque marcamos os nossos caminhos e os caminhos dos outros... A nossa história deixa marcas na nossa vida, qual fotografia que desejamos fixar eternamente, congelando o passado no presente, ou qual fotografia rasgada que nos persegue qual ferida custosa de sarar.

Revisitar o passado é ir tirando, aos poucos, o pó do tempo de cima das fotografias da nossa vida. É descobrir um caminho que se fez e sem o qual não seríamos o que somos hoje. E assim vamos revendo uns momentos de grande alegria e realização, outros de tristeza e desilusão. “O que a memória grava, recalca, exclui, relembra, é resultado de um trabalho de reorganização, de (re)construção” (Saveli, 2006, p. 100). Representando o passado de forma seletiva, vamos definindo a nossa trajetória, que é “um movimento contínuo em que se interpõem os acontecimentos próprios e os de conjunto, produzidos num campo de influências, o qual se delinea numa linha de coerência, que liga o passado o presente e o futuro.” (Freitas e Galvão, 2007, p. 224). Somos luz e sombra, mas brilhamos sempre mais do que escurecemos – somos “momentos de crise e de renascimento” (Freitas & Galvão, 2007, p. 225). “Lembramos os detalhes da nossa história pessoal com todo o seu colorido emocional

associado a imagens com simbologia própria” (Frank & Landeira-Fernandez, 2006, p. 36) — esquecemos e lembramos e, assim, vamos construindo o nosso acervo pessoal. Na nossa memória vamos separando e salientando os momentos que se nos afiguram como mais significativos, outros perdem-se no esquecimento — fala e silêncio contam igualmente.

Efetivamente, todos, em determinados momentos da nossa vida, sentimos a tentação de espreitar para o passado para nos reconhecermos e para nos reconstruirmos. Nesses momentos de ‘desassossego’, somos confrontados com a necessidade, por vezes urgente, de entrar profundamente no nosso íntimo, para encontrar o barro de que somos feitos e quais os frutos colhidos do que semeámos. Conhecermo-nos bem é mergulhar cada vez mais fundo em nós, com a vontade de nos maravilharmos. Com a coragem de encontrar o que quer que seja, de encontrar o “*estranho no banal*” (Pérez, 2003, p. 11). De facto, “olhar para o passado pode ajudar-nos a encontrar explicação para significados nas ações que temos hoje” (Freitas & Galvão, 2007, p. 220). Devemos “colocar a ênfase nessa transformação, nessa consciência de incompletude, nessa vontade de partir, de procurar outras margens. (...) aprender significa, sempre, de alguma forma, transformar-se” (Vieira, 2007, p. 1).

Para isso, ousamos ‘viajar’ e cada viagem ao nosso passado é uma descoberta. Passeamos então calmamente pela nossa vida, deslumbrando-nos com as telas do passado, parando em diversos lugares de abrigo, onde sempre vamos encontrando fontes de água fresca e cristalina, que inspiram o nosso presente. Nessa ‘viagem’ cruzam-se inúmeros caminhos, uns que nos conduzem outros que nos perdem, uns tão fáceis e tranquilos, outros tão sinuosos e difíceis, mas nem por isso desanimadores. Traçar o mapa desta viagem é contar a história dos nossos caminhos, é compreender que os mais difíceis e escondidos, levam aos ‘países’ mais importantes dentro de nós, aos nossos verdadeiros tesouros. Estes tesouros fazem parte de nós – eu diria mesmo: somos nós! E contar a nossa história é criarmos a nossa identidade – é construirmo-nos. Assim se opera o processo de subjetivação, que, segundo Larrosa (2002, p. 21), é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece ou o que toca”. Esta nossa história pessoal faz-se de instantes, de pontos, de figuras, de episódios marcantes que hoje iluminam quem e como somos. A nossa história aparece com uma dimensão fragmentada, uma espécie de mosaico, de ‘manta de retalhos’ em que cada fragmento contribui para a compreensão do quadro como um todo, na linha de Edgar Morin (1990), para quem o todo é simultaneamente mais e menos do que a soma das partes.

Recordar não emerge do vazio e narrar-me não é um mero relato de acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência de vida que é convocada e comunicada. Do ponto de vista metodológico, a ‘obrigação’ de recordar traz à superfície muito do que pode contribuir

para nos tornarmos melhores profissionais. Porque é através do olhar sobre o nosso passado, que podemos encontrar novos significados para o nosso presente, perspetivando a construção do nosso futuro – de facto, “coexistem, em cada momento, memórias do passado e expectativas de futuro que se combinam na forma como vivemos o presente e contribuimos para o modelar, projetando-o no devir” (Freitas & Galvão, 2007, p.221) – porque o passado é portador de futuro! Que as lembranças e reflexões possibilitem “a compreensão do agora a partir do outrora. O passado se reapresenta no hoje, não se repete, se atualiza e se presentifica na narrativa quotidiana” (Pérez, 2003, p. 5). Importa “fazer da rememoração uma *arqueologia da memória*” (id., ibid., p. 8). E a memória, qual ‘janelas’ (Martins, 2012, p. 2) é, assim, uma possibilidade de atuação, que “possibilita realçar e detetar momentos de mudança vibrantes, ou convites para a mudança consciente” (Martins, 2012, pp. 2 e 3).

Este processo memorialístico de construção da nossa identidade profissional tem sido cada vez mais estudado e fonte de interesse por parte das Ciências da Educação. E tem-se concluído que “ao puxar dos memoriais dos(as) professores(as) o fio das experiências profissionais vividas e narradas é possível tecer a malha do conhecimento construído por eles ao longo de sua trajetória pessoal e profissional” (Saveli, 2006, p.101). Efetivamente, hoje em dia cremos que não é viável desligar o eu pessoal do eu profissional, particularmente na profissão docente, grandemente arreigada aos valores e profundamente exigente no que toca o empenhamento e as relações humanas. Como afirma Jennifer Nias (1991, citada por Nóvoa, 1991, p. 15): “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” — ora, ser-se professor impõe a contínua tomada de decisões, que “cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”, sendo, assim, impossível separar o eu profissional do eu pessoal (Nóvoa, 1992a, p. 17). Nesta linha, ensina-nos Nóvoa (1992a, p. 16) a importância dos três AAA na sustentação do processo identitário dos professores: de Adesão, de Ação e de Autoconsciência. A identidade é um “lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (id., ibid., p. 16). A reconstrução de histórias pessoais “pode contribuir para melhorar qualitativamente a prática docente individual e, conseqüentemente, a prática docente no sentido mais amplo” (Maués, 2003, p. 3). A propósito desta reflexão sobre a ação, cito:

Nesse processo de reflexão sobre o seu percurso de vida, o indivíduo manifesta a sua subjetividade e interpreta as suas ações no plano individual e coletivo, na busca de significados para construção da sua identidade profissional. Nesse sentido, o método autobiográfico possibilita ao docente,

pelo relato da sua história de vida, revelar os seus anseios e expectativas ante a profissão docente e a própria vida. (Burnier et al., 2007, p. 347)

Aliás, no atual contexto do desenvolvimento das pesquisas educacionais, é indiscutível a presença e a importância cada vez maior que os estudos com e sobre histórias de vida de professores vêm conquistando. Dominicé (1988, p. 140) refere mesmo que “a educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida”.

Parece ser inegável que a narrativa pessoal nos ajude a compreender como nos vamos construindo profissionais. Para Freitas & Galvão (2007, p. 221), é importante encontrar quais os momentos marcantes que identificamos na nossa vida profissional – fazendo um balanço retrospectivo e retroativo — , como os descrevemos e como explicamos teoricamente a sua influência no nosso desenvolvimento profissional.

Há que perceber ainda que a construção desta identidade, através do processo de memória, leva a que tomemos consciência de uma “identidade para si” e de uma “identidade para o outro” (Dubar, 1997, p.103) – pois que, como já referi anteriormente, há que fazer deste exercício um exercício de reflexão, em que lancemos um olhar sobre nós próprios, para “registar o exercício de pensar a trajetória pessoal e nela os processos de construção, desconstrução e elaboração de novos conhecimentos para alterar o nível de consciência de si mesmo” (Saveli, 2006, p. 104).

Através da memória e da narração autobiográfica, conseguimos ver-nos e rever-nos nas nossas práticas, tendo em vista “a reconstrução das suas perspectivas e das suas atitudes através dos processos, por vezes recorrentes, da escrita e da leitura” (Ramos & Gonçalves, 1996, p. 9).

Em suma, pretendo nos capítulos seguintes, ir fazendo a minha catarse pessoal, narrando uma história da qual serei autora, personagem e narradora, ainda que não se possa dizer que a vida lembrada e narrada seja a vida vivida (Silva, 2010), pois que terá de haver algum distanciamento, que permita a reflexão sobre o objeto narrado – a minha própria vida. Olhar de fora será, naturalmente, enriquecedor e um necessário exercício reflexivo – “lembrar não é reviver, mas re-fazer. É reflexão, compreensão do agora a partir do outrora, é sentimento, reparação do feito e do ido, não sua mera repetição” (Bosi, 2003, p. 20).

Este processo de escrita, a que julgamos poder chamar criativo, já seria válido só por si, até pelo que contém de catártico (sendo, neste caso, o processo mais importante do que o produto), e de meio potencial de promoção do autoconhecimento, mas que será ainda mais produtivo se

proporcionar a reflexão sobre a prática pedagógica e fornecer, de certo modo, aquilo a que vulgarmente se chama "efeito de espelho" e que permite ao professor ver-se e rever-se na sua prática educativa. (Ramos & Gonçalves, 1996, p. 9).

Pretendo ir levantando o véu do passado, desvendando segredos que há muito repousavam no meu íntimo. Pretendo despertar do sono da instalação e acordar para a mudança, já que esta autoanálise “ressignifica e reinterpreta os olhares que temos de nós mesmos, pondo em evidência outras emoções e razões das quais antes não nos tínhamos apercebido” (Freitas & Galvão, 2007, p. 219).

É altura, então, de parar, fechar os olhos e recordar. Revisitar momentos, lugares, pessoas e tentar (re)aprender com essa revisitação. É altura de olhar pela janela da memória e tentar compreender o presente. É altura de resgatar histórias do meu passado no esforço de desvendá-lo. É altura de refletir em quem eu era e em quem eu sou agora. E, então, narrar-me... narrar histórias que me ensinaram a ser o que hoje sou, que me ajudaram a ‘construir-me’. Catani (1994, p. 54) conclui isso mesmo: “O prazer de narrar-se favorece a constituição da memória pessoal e coletiva inserindo o indivíduo nas histórias e permitindo-lhe, a partir destas tentativas, compreender e atuar.”

Que, à luz dos contributos teóricos que desejo convocar, eu consiga, na linha de Caeiro (2001), “uma aprendizagem de desaprender...”, que eu seja capaz de “despir-me do que aprendi”, de “raspar a tinta com que me pintaram os sentidos”, de “desembrulhar-me e ser eu”... E aí, então, que eu me deixe pasmar, encantar, fascinar pela descoberta, “assombrar diante do banal” (Alves, 2001, p.66)!

3. Jardim das memórias - as situações profissionalmente mais significativas

Os primeiros quarenta anos de vida dão-nos o texto; os trinta seguintes, o comentário.

Arthur Schopenhauer

Não é fácil, ao recordar, fixar um ponto, que sirva de guia e que me indique, qual estrela do caminho, por onde seguir neste ato de rememoração... Ter consciência da nossa própria vida faz nascer muitas perguntas e lança-nos em novos caminhos.

Tento recuar no tempo e perceber quando descobri a minha vocação e não ‘vejo’ esse tempo de forma clara... vejo imagens esbatidas... enevoadas... pessoas... lugares... Vou “aquecendo a memória” e “as reminiscências vão tomando conta” de mim e “ganhando dimensão própria, impassíveis ao controlo”. Os acontecimentos são ainda figuras errantes num tempo indefinido, mas vão ganhando cor... “os factos são detalhados pelo prazer de reviver cada espaço, cada canto, cada cheiro, cada sabor...” (Freitas & Galvão, 2007, p. 222).

Tento recuar fundo... longe... e trazer tudo para perto de mim... Dou por mim à procura do que fui e do que fiz para ser quem sou e agora saber quem sou.

Sempre me lembro de ter facilidade — e até necessidade! — na comunicação com os outros, de gostar de falar, de interagir... de cativar. Nunca pensei, porém, que havia de ser professora. Agora que penso nisso, sei que houve figuras que terão determinado a minha escolha e demarco duas, em particular – a minha professora primária e a minha professora de Português dos 2.º e 3.º Ciclos.

A minha professora primária. Jovem, bonita, revolucionária para a época. Liberal..., nada tinha a ver com a minha primeira professora primária da 1.ª classe, que todos temíamos. Temíamos errar... temíamos as reguadas dadas geralmente por cada erro ortográfico... temíamos quase respirar e sorrir fora do compasso! No 2.º ano — a 2.ª classe! — já foi diferente. A ‘minha professora’ era nova, em idade e no colégio que frequentei. Vinha de Angola. Era loura, alta, magra e muito, muito bonita. Era o oposto da outra professora. Tinha um diminutivo, pelo qual não se importava — até gostava! — que a tratássemos! Sem ‘dona’, sem ‘senhora professora’. Enfim... ‘modernices’ para a época. Estávamos em 1976. E ela era o exemplo de tudo o que não seria ‘politicamente correto’. E, talvez por isso...ou talvez não — é impreciso o motivo! — a empatia tenha sido enorme. Ainda hoje nos encontramos e recordamos aqueles tempos. A grande diferença então notada: o afeto que nos dava... a confiança... o carinho... sem gritos... sem ralhar... sem reguadas... Se as dava — e deu-as! — era porque o Diretor quase a obrigava, sei-o hoje! Dizia que era conveniente, para ‘calar

alguns comentários’. Recordo hoje que talvez tenha sido para mim um modelo. Tinha os alunos sempre à sua volta, gostava que a penteássemos e convidava-nos para ir lanchar a casa dela. Dava-nos rebuçados ‘bola de neve’. Ria connosco e com gosto. Parecia que tudo a fazia brilhar e ser diferente aos meus olhos, comparando-a com a imagem de todas as outras professoras primárias do Colégio. E foi assim que, quase sem dar por ela, fui para o Ciclo Preparatório.

Uma realidade completamente diferente, mas uma professora de Português igualmente bonita, igualmente loura, talvez não tão jovem, mas também ainda jovem, voltou a marcar a diferença. Foi fácil cativar-me. Não havia a mesma proximidade que havia com a ‘minha professora da primária’, mas eu adorava as aulas, a matéria, a forma como se vestia, a forma como se ria, a forma como falava. E foi assim até ao 7.º ano. Para mim, não houve outras professoras de Português. Não houve outras professoras que me marcassem de facto. Nenhuma outra que hoje, ao ativar as memórias e todos os seus recantos, me apareçam com um registo de saudade. Nem os nomes recordo. Ao contrário destas duas que, sei hoje, nunca esqueci.

No fundo, eu queria ser como elas, queria ser uma professora que marcasse a vida dos alunos como elas marcavam a minha. Mas mais do que saber que tipo de professora eu queria ser, eu sabia o que não queria ser, como não queria ser. De facto, as minhas escolhas vieram mais daquilo que eu não queria fazer do que daquilo que era a minha certeza.

E nesta confusão de imagens, evoco as mãos hábeis que marcaram a minha infância, numa rapidez de movimentos que me maravilhavam, que faziam uma manta de *crochet*, combinando cores, padrões, figuras, motivos, rosetas que se ligavam de forma impercetível... como agora as minhas memórias... meadas que levavam a novelos, que, qual fio da minha memória, tento, agora, à distância de tantos anos, ‘desnovelar’...

Tenho dificuldade em escrever sobre mim de forma coerente e organizada. Nunca o fiz. E agora, não só escrevo sobre mim, como sou mesmo a protagonista da minha história. Investigo-me. E reconheço que neste esforço de investigação, me encontro, ou me reencontro. E vem-me à cabeça um excerto do romance *Aparição*, de Vergílio Ferreira: “Não ‘escolhi’ a profissão: de algum modo *sáira-me* (...). A *verdade* de um curso não está no que aí se aprende mas no que disso sobeja: o halo que isso transcende e onde podemos achar-nos homens.” (Ferreira, 1996, pp. 24 e 25). Se calhar, comigo também terá sido assim: saiu-me! Nunca foi uma ambição de sempre ser professora. Não tinha sequer essa referência em casa – sou filha de médicos e a minha irmã sempre mostrara mais ‘jeito’ para Ciências também. Eu tinha mais ‘queda’ para ‘Letras’. Gostava muito de Francês. Aliás foi por causa do Francês que optei por

seguir o Curso de Línguas e Humanidades e depois entrei em Línguas e Literaturas Modernas – variante Português-Francês. Porque não havia um Curso só de Francês! Mas não desgostava de Português, sobretudo da Linguística, não tanto da Literatura. A vida veio mostrar-me o contrário. Hoje sou professora só de Português, porque gosto mais. E do Secundário, que tem uma forte componente de Literatura. E é na sequência desta rápida viagem pelos meus ‘primórdios’ que chego, enfim, ao final do Curso, atestando o voto de confiança da ‘minha professora primária’ nos idos de 1979 — nunca perdi nenhum ano e em junho de 1991, com 21 anos terminava o curso e estava ‘preparada’ para começar a minha vida profissional.

Paro. Fecho os olhos. Recordo. Situo-me nesse setembro de 1991, quando iniciei a minha vida profissional. Revisito-a e tento (re)aprender com essa revisitação. Olho pela janela da memória e tento compreender o presente. Resgato histórias do meu passado e esforço-me por desvendá-lo. Reflito em quem eu era e em quem eu sou agora.

E neste processo de revisitação, seleciono três *histórias* que penso terem contribuído para ser o que hoje sou, que me ajudaram a ‘construir-me’ enquanto profissional e que me proponho visitar para melhor compreender: a entrada para o Colégio onde ainda hoje sou professora; o exercício da função de Diretora de Turma; e, por fim, o exercício do cargo de Diretora Pedagógica Adjunta.

Terminei a licenciatura em 1991 e como o estágio estava integrado, de forma a podermos obter o diploma de licenciatura — ramo educacional —, tive a minha primeira experiência de docência, como professora estagiária numa Escola Secundária, perto de Coimbra. Correu bem, mas não me deslumbrou: havia um excesso de trabalho administrativo, de burocracias, que eu não esperava ter de fazer enquanto professora... o ambiente era demasiado descontraído e demasiado permissivo... por diversas vezes cheguei a pensar que alguns daqueles meus colegas, pela forma de falar e também pelas ideias que manifestavam, pela forma como se apresentavam, não seriam de todo um bom exemplo para os alunos... o trabalho era muito rotineiro... e parecia que alguns professores o exerciam penosamente e sem gosto... Enfim, eu era ainda muito jovem e tinha sonhos cor de rosa que não correspondiam à realidade que ali encontrei. Apesar de tudo, o meu grupo de estágio era bem disposto, muito cúmplice, as minhas turmas eram simpáticas e mantive a convicção de que o meu rumo seria mesmo aquele, mas com outras pessoas e noutra lugar. Vivía ainda a forte convicção de que ‘tudo era possível!’.

No ano seguinte, em 1992, o Concurso Nacional colocou-me numa escola pública, a cerca de 50 quilómetros de casa. Estava um pouco mais longe de casa, mas sempre no esquema de *ir e vir* todos os dias, foi um ano sem história... ou com uma história que não

parecia ser a minha. Aliás não querendo parecer exagerada, nem tão pouco caprichosa, eu diria mesmo que me foi penoso aquele ano. Não gostei das viagens, não gostei da forma pouco respeitadora como tratavam os jovens professores, não gostei de ficar horas à espera na escola para dar as últimas aulas da noite, à luz de um *petromax*, quando os professores *da casa* davam as aulas das primeiras horas das turmas, entre as 18h e as 20h. Não me identifiquei com os colegas, quase todos mais velhos, sem vontade de ver em mim uma ‘mais valia’ para a escola. E de facto, eu só estava de passagem. Quer fizesse mal, quer fizesse bem, no final do ano ia embora. Senti-me a esmorecer. Ninguém queria saber das minhas ideias de jovem professora. Ninguém queria saber se eu precisava de alguma coisa. Ninguém queria saber se eu estava feliz, ou se precisava de ajuda para me orientar num mundo novo que me era ainda estranho. O corpo docente desta escola era razoavelmente estável, acomodado, com pouca vontade de partilhar experiências... de ficar na escola para além da hora... de querer inovar. Eram ‘velhos na casa’ e ‘inchados’ de direitos adquiridos... mortos por dar as suas aulas e ir a correr para casa... onde se empanturravam com explicações. Os alunos eram tratados como uma massa homogénea... Voltei a encontrar um trabalhar sem gosto... um ‘cada um por si’... uma certa ‘desordem’, que não tinha nada a ver com os meus ‘sonhos cor de rosa’... Era o meu segundo ano como professora e os meus alunos eram na maior parte mais velhos do que eu. E acho, hoje como outrora, que eram, ainda assim, os que mais me mimavam, os únicos que verdadeiramente se importavam comigo, que me esperavam, preocupados, se por acaso me atrasava. Voltei a concorrer. O meu sentir desencantado em relação a esta escola, a esta experiência, foi tal que, na altura de concorrer, na parte em que se concorria por escolas, nem sequer a incluí!

Não posso deixar de recordar as palavras tão pertinentes de Joaquim Azevedo (2004, p. 5), quando recordo aquele ano:

Para esta desordem, só pode haver uma ordem:
A ética do cuidar,
Do cuidar de cada um como se fosse único e divino,
Do cuidar sustentado na crença de que cada ser humano aprende e
aprende ao longo de toda a vida,
Assim saibamos nós cuidar de cada uma e de cada um,
Não deixando ninguém pelo caminho.

Posso dizer que talvez tenha sido esta a diferença que encontrei quando entrei para o Colégio da Rainha Santa Isabel. Efetivamente, quando pensava que iria decerto ficar ainda

mais longe de casa, tal acabou por nunca acontecer.... O rumo da minha história mudou em 1993.

3.1. Chegada ao Colégio da Rainha Santa Isabel — Acolhida no coração.

Eis que chego ao Colégio da Rainha Santa Isabel (CRSI). Aqui (re)encontrei a minha vocação para a docência. Vejo agora, à distância de alguns anos, que foi então que percebi ser possível viver a docência com ‘chama’, com ‘alma’, com ‘Amor’. Aqui aprendi a cativar pelo Amor e a amar para cativar. Aqui fui cativada!

O meu primeiro contacto, em maio de 1993, acabou por surgir de forma inesperada, mas absolutamente oportuna: acabados de sair os resultados da primeira parte do Concurso de Professores e, de certa forma como esperado, a ‘sentença’ foi ‘não colocada’. Comecei a fazer uma listagem de escolas particulares para enviar o currículo. Nunca me viria a servir dela. Fruto de um contacto já antigo, o telefone toca numa manhã cinzenta de maio. Do outro lado, uma voz serena e doce pergunta-me se tenho um bocadinho do meu tempo para conversar e se esse bocadinho podia ser ‘já!’. Um ‘já!’ — identifico hoje — vindo de alguém capaz de o aplicar como um ‘detonador de vontades’... Nem pensei duas vezes – não tinha tempo... em breve teria de estar na Escola Secundária onde estava colocada, para mais um dia de trabalho —, mas sentia que queria e devia ter todo o tempo do mundo. O que previra ser um bocadinho do meu tempo acabou por ser uma conversa de mais de duas horas, que terminou com um simples e afável: ‘Posso contar consigo?’. Hoje retenho com agrado e até nostalgia um pormenor daquele encontro — o momento da despedida: eu percebi que queria muito ficar ali, mas também que a Irmã Diretora queria muito acolher-me no seu coração. E fiquei. Foi o primeiro passo nesta longa caminhada que ainda dura. Foi o primeiro contacto com a minha nova casa. A empatia estava criada com uma pessoa – visionária, determinada, combativa — que ali, do nada, me tratou por ‘Laurinha’, como ser único que de facto era — e sou! —, mas de que, enquanto docente, em contexto profissional e laboral, ainda não me havia dado conta. Tratou-me com muita ternura, com afeto e com uma inesperada proximidade familiar, apesar de ser o nosso primeiro encontro. Duma quase indefinível quantidade de *flashes* que vão reacendendo a minha memória daquele dia, destaco ainda a curta visita que fiz às instalações, guiada pela doce mão da Irmã Diretora: as crianças que corriam a abraçá-la, a beijá-la... os funcionários a quem a Irmã sempre se dirigia pelo nome e com afabilidade, os professores que

saudava com ternura e apresentando-mos, quase invariavelmente como os seus ‘tesouros’, os seus ‘príncipes’ ou as suas ‘princesas’... levaram-me a perceber, desde o primeiro dia, que o ar que ali se respirava era, de facto, diferente... E logo ali colhi a minha primeira lição: aprendi que ser-se próximo, amar para cativar não só era possível como era imprescindível. Este primeiro encontro e os muitos outros que se lhe seguiram marcaram de forma exemplar e determinante o meu percurso profissional e pessoal – hoje sou melhor do que outrora, tenho a certeza. Penso e repenso, agora porque ‘obrigada’ a fazê-lo, nesta minha primeira relação com a liderança: de facto reconheço na Irmã Diretora, hoje como então, o perfil de um líder carismático, reconheço-lhe o ‘dom’ de moldar o meu destino; era, e ainda é, sem qualquer dúvida, a alma simbólica do Colégio. Refletindo sobre as suas características, reconheço-lhe uma liderança servidora, ou seja, uma liderança alicerçada no serviço ao próximo, no satisfazer as necessidades do outro e não as suas vontades, na capacidade de influenciar as pessoas para o bem comum, liderando com autoridade.

A partir deste contacto, tão marcante, eu sabia que queria dar o meu melhor, para não desiludir quem tanta confiança tinha depositado em mim, quem tinha acreditado sem ver. *Fiz-me* nesta casa que me acolheu e me ensinou tanto. Logo no primeiro contacto com as pessoas e com o espaço, senti um misto de estranheza e de acolhimento. Não tinha nada a ver com a imagem de escola que eu tinha. Não tinha nada a ver com os corredores *frios* e *vazios* das escolas por onde passara, quer como aluna, quer como professora. Havia vida, havia um toque pessoal... Recordo pormenores delicados como um *naperon* numa mesinha na sala de professores que me chamou a atenção – dava ao espaço um toque familiar, cuidado..., bem cuidado. Aliás, esta familiaridade do espaço e do trato, que desde logo me fascinou, trazer-me-ia ainda outras surpresas: recordo o cheiro das torradas com manteiga que uma Irmã gentilmente nos servia em dias de reunião, adivinhando as nossas precisões...; as mobílias de estilo, em madeira bem tratada, nos espaços de trabalho e de acolhimento...; enfim, pormenores muito acolhedores e muito distantes do cenário em que eu tinha ‘atuado’ até então.

Foi aqui, no Colégio onde ainda hoje *vivo*, que viria a (re)encontrar a minha vocação docente. Ser professora, companheira, amiga como eu idealizara, que eu revia naquelas duas professoras que, em boa parte, determinaram a minha escolha, parecia, afinal, ser possível. Não podem ser alheias a esta constatação as características da instituição e até os acontecimentos da minha vida familiar: o CRSI assistiu ao meu namoro, ao meu casamento, ao nascimento das minhas três filhas, mas também a períodos menos bons da minha vida... enfim: a perdas e a ganhos... Aos poucos, o meu *eu* foi-se transformando graças a este

Colégio — centro em redor do qual organizei toda a minha vida. Ao recordar estes tempos idos, guardados intocáveis na minha memória, vejo hoje a reciprocidade do testemunho: também testemunhei o crescimento do Colégio, em espaço físico, em número de alunos, em número de professores. Sinto que fomos crescendo juntos. Este colégio onde *moro* é uma Escola Católica Cultural, com um Carisma e uma pedagogia próprios, com os quais me identifico completamente. Toda a Escola é, por excelência, um espaço de humanização. A Escola Católica deverá sê-lo por “carga genética”. Por isso a responsabilidade da Escola Católica é acrescida.

Como refere a Sagrada Congregação para a Educação Católica (SCEC), (1997, n.º 8), a “escola católica deve ser capaz de fornecer aos jovens os instrumentos cognoscitivos para encontrar lugar numa sociedade fortemente caracterizada por conhecimentos técnicos e científicos, mas, ao mesmo tempo, digamos primariamente, deve poder dar-lhes uma sólida formação de orientação cristã”. Já em 1977, a SCEC destacara o papel fundamental da escola na sociedade moderna (n.º 24) e esclarece que a Escola Católica “se não for ‘escola’ e não reproduzir os elementos que caracterizam a escola, não pode ser escola «católica»” (n.º 25). É, assim, uma escola das pessoas para a Pessoa — é este o *ethos* da Escola Católica. Nesta instituição, sinto que me reeduquei, assimilei e assumi os seus valores: Verdade, Justiça, Responsabilidade, Fé, Amor... valores que me foram transmitidos pelo exemplo de cada um e que penso que vou também conseguindo fazer chegar a todos aqueles que me são confiados, igualmente através do exemplo. E parece, de facto, que nunca conheci outra forma de ver e de estar no mundo, relegando para um canto esquecido do meu íntimo a minha formação ‘estatal’ de origem (Vieira, 2007, p. 6). Aqui construí a minha identidade, sem ‘maquilhagem’, pois nesta casa senti que poderia ser quem sou e assim viver e trabalhar.

Para que estas recordações entrem no campo das evidências, importa conhecer um pouco melhor este Colégio.

É Coimbra, *cidade do conhecimento*, dos estudantes e da Universidade, que acolhe o Colégio da Rainha Santa Isabel, numa das suas colinas. O Colégio recorta-se no perfil da cidade, olha a Torre da Universidade, *ex-libris* de Coimbra, e o Rio Mondego, numa paisagem única e privilegiada. O Colégio é uma instituição da Congregação de São José de Cluny, ao serviço da educação, a qual tem por fio condutor a pedagogia Cluny. Esta pedagogia assenta na pessoa, na personalidade, na visão educativa e na vida de Ana Maria, fundadora da Congregação. No Colégio, a educação passa pelo vetor católico, pelo vetor cultural e, claro, pelo vetor escola, que, como pode ler-se no documento orientador *Visão, Missão e Ação Educativa* (2008), visam uma educação para a Excelência do saber em todas

os domínios. Interessa esmiuçar um pouco mais as características desta Pedagogia que aposta profundamente na autodeterminação e no autodomínio: o aluno tem de aprender a conhecer-se e a saber educar a sua forma de ser e de estar. A pedagogia Cluny pretende preparar a pessoa humana para a vida e pretende que seja fruto da reflexão, do discernimento e das decisões responsáveis. Trata-se, portanto, de uma pedagogia que procura formar em plenitude para ser um agente de transformação da sociedade, interessando-lhe desenvolver o método mais eficaz para o aluno aprender a saber, a saber ser e estar e a saber fazer. É ainda uma pedagogia do exemplo Crístico: o educador, docente ou não docente, tem uma missão exemplar, por isso dele se espera um estilo de ser e um comportamento coerentes com a respectiva função. Para este modelo de pedagogia, a Escola é o que forem os seus educadores e os alunos serão o que forem os seus modelos. Os educadores só terão autoridade se o que quiserem transmitir for, em primeiro lugar, vivido por eles. Cito, a propósito, Ana Maria Javouhey (2001, p. 286), quando escreve: “Instruí bem os educadores, pensem que a menor negligência da nossa parte se torna culpada, pois a nossa missão é por assim dizer divina.” Em suma, é pelo punho da Madre Fundadora, que os alunos aprendem a conhecer desde o pré-escolar e cuja vida e obra vão aprofundando até ao 12.º ano, que, numa carta data de 1825, chegamos a um conjunto de ‘vontades’ que são o motor de todos os autores da nobre missão de educar no nosso colégio: “Façamos todos os esforços por aperfeiçoar a educação e levá-la ao grau de perfeição que é possível...” (Javouhey, 2001, p. 298).

Com o intuito de fazer com que toda esta orientação pedagógica e espiritual chegue a todos os educadores, há um trabalho muito bem orientado, em pequenos grupos de reflexão, de frequência semanal, para que todos tenham consciência de que alunos e professores são pessoas humanas, perfectíveis, e em formação, e tudo o que fazemos é para o seu maior bem e felicidade: em especial pelos alunos, sempre que necessário se desenha um plano educativo de acompanhamento individual; por eles se pensou na criação de uma disciplina como Raízes Greco-latinas, ministrada desde o 5.º ao 8.º ano, pois é nos Clássicos que está a base de todo o nosso pensamento; por eles se privilegia o contato pessoal com as famílias, “obrigando-as” a um encontro com o Diretor de Turma pelo menos uma vez por período, o que está bem claro no Regulamento Interno. Importa ainda referir que cada professor deste Colégio é livre de adotar o seu método de trabalho, ainda que tenhamos as orientações atrás mencionadas que conformam a pedagogia Cluny, utilizada em todas as escolas da Congregação das Irmãs de S. José de Cluny, a nível mundial. É um método em que se pretende que o aluno seja um ator ativo e consciente da sua educação; engloba em si uma diversidade de métodos, centrando a problemática da formação na participação efetiva e construtiva dos alunos. Há uma

combinação harmoniosa entre o método expositivo, que assenta na transmissão de informação e conhecimento em que a participação do aluno é mais passiva, e o interrogativo, que consiste em levar o aluno a descobrir o que se pretende ensinar. A nossa pedagogia, como de resto penso que ficou claro, pretende ajudar o aluno a pensar e a ter um papel ativo na sua aprendizagem. O papel do professor é um papel de liderança e de exemplo.

De certa forma, encontrei no Colégio o ambiente e clima de escola com que havia sonhado e com que me identifiquei de imediato – o meu *jardim sonhado!*... Aliás, vejo agora que houve um antes e um depois na minha profissão: antes de 1993, antes do Colégio, e depois do colégio. Huberman (1992) desenvolveu um estudo sobre as principais tendências do ciclo de vida dos professores. O ciclo de vida profissional dos professores deverá ser visto como um processo, uma caminhada marcada por avanços e recuos, momentos de esmorecimento e de inspiração... — “maxiciclos”, “sequências” ou “fases” que traçam e descrevem percursos da vida dos professores, da ‘carreira docente’. Huberman (1992) delimita uma série de sequências, que cada professor atravessaria de forma única e individualizada: Entrada na Carreira; Fase de Estabilização; Fase de Diversificação; Pôr-se em Questão; Serenidade e Distanciamento Afectivo; Conservantismo e Lamentações e, por fim, o Desinvestimento. Destaco, deste conjunto, a fase de ‘sobrevivência’ e a fase da ‘descoberta’, ambas incluídas na ‘Entrada na Carreira’. A fase da “sobrevivência” é a do primeiro impacto com o meio profissional e com a complexidade da situação profissional, facto que Huberman designa por *choque do real*, em que, por norma, os professores em início de carreira têm tendência para se comparar com os professores mais experientes e com a forma como a maior parte deles lida. É de notar, nesta fase, um tactear permanente das diferentes situações, uma preocupação consigo próprio, um desfazamento entre a realidade sonhada e a realidade quotidiana das salas de aula, a fragmentação do trabalho, o aprender a ‘andar ao som do toque’, a dificuldade de enfrentar a gestão do tempo, do programa, das emoções e a primeira vez que se exerce um papel de autoridade e que se ensina a aprender... ou simplesmente a transmitir conhecimentos, a oscilação entre relações muito íntimas e muito distantes com os alunos, sem a necessária e devida ‘distância crítica’, a dificuldade em lidar com situações de indisciplina e, por fim, o uso de material didático, por vezes, inadequado. A fase da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a desmistificação de alguns mitos, a alegria por ter uma turma e um programa pelos quais se é responsável, por fazer parte de um corpo docente, por ir a reuniões, por corrigir testes, por avaliar... Para muito professores, é um aspeto vivenciado positivamente que os ajuda a superar os problemas relacionados com a ‘sobrevivência’, estados vividos muitas vezes em paralelo. Sinto que

talvez tenha experienciado a diferença entre o estado de ‘sobrevivência’ — antes de 1993 — e o estado de ‘descoberta’ — a partir de 1993— de que nos fala Huberman (1992, p. 39). Várias vezes até então, eu me interrogava se conseguiria viver toda uma vida, de forma rotineira e cinzenta, rodeada de gente cinzenta, apenas com raros apontamentos de cor como vivera até então. Aqui encontrei a cor que me faltava. Encontrei o meu rumo. E penso que o ambiente de família — os alunos eram cerca de metade do que são hoje... os professores também... as Irmãs em maior número —, a cumplicidade, o acolhimento, a solidariedade, o companheirismo, o entusiasmo que encontrei no Colégio foram características inequívocas neste ‘caminhar’ rumo ao meu *jardim sonhado*.

Na verdade, o Colégio, vive-se um verdadeiro ambiente de família. Sempre agradável? Sempre bem disposto? Sempre cor de rosa? Não — como em qualquer família! Os bons e os maus momentos fazem parte do saber crescer em harmonia e do fortalecimento... do ‘músculo’ que qualquer organização deve criar. Considero que o Colégio é uma escola *em movimento*, de acordo com a tipologia proposta por Hopkins, Ainscow e West (Alaíz, Góis & Gonçalves, 2013) — é uma escola ativa, eficaz em termos de valor acrescentado, os profissionais trabalham cooperativa e ativamente para responderem aos desafios que lhes são colocados e darem continuidade ao processo de desenvolvimento em que o Colégio se empenha. É uma escola que sabe bem em que ponto está e para onde quer ir. Efetivamente, talvez por tudo isto, tenha passado a sentir-me feliz, sempre que ia trabalhar. Tinha prazer em fazer o que fazia e isso mudou tudo na minha vida, sobretudo no que diz respeito à entrega com que passei a dedicar-me a tudo quanto fazia. Aqui, desde logo, senti que havia uma particular atenção sobre o meu trabalho. Senti que o que eu fazia era notado — elogiado, se bem feito; advertido, com indicação de sugestões de melhoria, se mal feito. Aprendi a saber ver com o coração e penso que consegui também ensinar a ver com o coração — aprendi a dar prioridade ao Saber Ser, meu e dos alunos, dos meus em particular, de todos em geral. Vivi a minha atividade profissional com mais entusiasmo, até porque tive consciência de uma maior responsabilidade. Esta responsabilidade implicava, de certa forma, um compromisso. Eu não estava ali por acaso. Não tinha sido ali colocada por ordem de um computador. Eu tinha sido ‘escolhida’ por um conjunto de características pessoais, se calhar até mais do que as profissionais. E quando me refiro a esta ‘escolha’, a esta ‘responsabilidade’, a esta ‘particular atenção’ em relação ao que eu fazia, não o associo de forma exclusiva ao papel da Irmã Diretora. Todos pareciam olhar por mim... cuidar de mim. A liderança estava na altura muito centralizada na Irmã Diretora..., mas eu via em todos os outros educadores docentes uma superioridade hierárquica... via em todos exemplos que eu deveria seguir... via em todos protetores que

queriam verdadeiramente ajudar-me a fazer parte do ‘clube’. Quase todos os professores eram mais velhos do que eu... eu era, de facto, muito mais jovem, e divertia-me essa situação. Como era diferente ser então, ali, de novo e ainda, jovem professora!

Recordo que logo no final do primeiro ano letivo, fui convidada a integrar o Secretariado de Exames. Aprendi imenso. Aprendi todo o trabalho manual de registo de classificações, registo de ‘termos’, atualização de registos biográficos, a importância de nunca rasurar um documento, enfim, um trabalho muito distante daquele que hoje em dia é pedido a qualquer elemento de um Secretariado de Exames. E aprendi-o com duas professoras da ‘velha guarda’, para quem eu era uma ‘frescura’ e que me pediam, por isso, todos os trabalhos que implicassem maior movimentação, subir e descer escadas, por exemplo. Para além disso, ouvia com agrado e divertimento muitas histórias das suas histórias. Sentia-me uma filha, a quem gostavam de contar o seu passado, na esperança de que fizessem ‘eco’ no meu futuro e ficassem perpetuadas na minha memória. E ficaram!

Também os alunos eram ‘diferentes’, muito diferentes daqueles a que eu estava habituada. Havia muito mais disciplina, eram muito mais interessados, e desde logo estabeleci com eles relações de forte amizade que ainda hoje perduram. Para isso contribuiu também o facto de ter turmas com quem passava por semana cerca de oito ou nove horas de aulas: era professora de português, de francês e era Diretora de Turma. Para além disso, almoçávamos, por norma, todos no Colégio e isso estreitou muito os laços. Era mesmo uma família alargada. Pedro Cunha (1996) refere-se à importância da relação pedagógica para reforçar a autonomia, numa espécie de equilíbrio necessário, referindo que não devemos limitar a nossa relação à escolha entre o autoritarismo e a permissividade. Há, segundo ele, uma ‘terceira via’, que promove o seu crescimento: a da autonomia, que desagua na colaboração e no amor.

A minha experiência pedagógica anterior à entrada no Colégio é tão ténue, que não considero que tenha efetivamente existido enquanto tal. De certa forma, o período de docência antes do Colégio — por impreparação..., por receio..., por inexperiência..., por desajuste entre o que idealizava e o que concretizava... por desinteresse dos alunos... — não foi mais do que os preparativos da viagem que comecei quando subi a íngreme rampa que liga o Colégio à cidade. A minha ação docente, a minha prática pedagógica, é um caminho, uma viagem que só então verdadeiramente começou! E que ainda hoje dura! Foi no Colégio que aprendi a ser professora, que fui mudando a minha ação docente, a minha prática pedagógica, a minha forma de fazer aprender, a minha forma de *ser professora*. Tenho a clara noção de que, fruto da paixão pelo ensino, pelo contacto com os alunos, pela forma divertida e

descontraída com que gosto de estar em aula, pelos testemunhos que muitos alunos me foram deixando, ano após ano, ensinei a aprender e aprendi a ensinar. E devo-o ao Colégio, a quem gosto de chamar *casa*, e a todos os que fazem parte desta comunidade educativa, a quem gosto de chamar *família*.

E ainda hoje tudo isto faz sentido. Aprendi a fazer das rotinas aquilo que me dá ritmo, do banal a constante surpresa, da entediante acomodação suscitar um fascinante ímpeto transformador.

Por tudo o que fui referindo, reitero a convicção de que fui acolhida no coração e aprendi a falar a linguagem do Amor em meio profissional. Afinal, “o cuidado da instrução é amor” (Sab. 6, 17).

Se, por um lado, é bom ir olhando para trás e perceber que as coisas mudam e ficam diferentes, por outro, recolho a certeza de que fui sendo construída até ser o que sou hoje.

3.2. A experiência enquanto Diretora de Turma — Ver com o coração.

Sempre novos desafios foram surgindo, desde que entrei no CRSI. Logo no meu segundo ano de casa, foi-me atribuída uma Direção de Turma, o que senti, na altura, como uma prova de confiança à qual teria de dar resposta. Desde então, muitas Direções de Turma me têm sido atribuídas e tenho aprendido bastante nesta função. Tenho até dificuldade em imaginar o trabalho docente sem este ‘braço’ fundamental – o exercício da função, da *missão*, de Diretor de Turma. Não a exercer é amputar parte da profissionalidade docente. Poderia destacar alguns grupos de alunos em particular, pensei de facto nisso inicialmente, mas depressa, nestes meandros de reflexão sobre a ação, me dei conta de que todos os grupos, em períodos distintos, com características diferentes e por caminhos muito desiguais, se revelaram excelentes oportunidades para ‘aprender a ver com o coração’. A metáfora é antiga: já na sempre atual obra *O Príncipezinho*, de Antoine de Saint-Exupéry, a raposa desvenda o seu segredo ao louro rapazinho, revelando que “só se vê bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos...” (2005, p. 74). Acredito que este comportamento de envolvimento e de compromisso leva os alunos a aprenderem melhor e deixa marcas indeléveis na sua vida. Eu, pelo menos, sempre me esforcei para que assim fosse.

A educação é uma forma de intervenção no mundo, pelo que devemos agir e reagir na escola, realçando a urgência de mudança com o objectivo de melhor respondermos, como profissionais, a todas as novas exigências. Cada vez mais somos chamados a preparar os

jovens para ocuparem, mais tarde, o lugar das gerações atuais, ou seja, somos chamados a orientá-los para a vida adulta, apetrechando-os de conhecimentos, de experiências e de valores. Cabe também à escola ser o lugar das primeiras responsabilidades assumidas pelos jovens, onde estes descobrem que não estão sós, que a solidariedade existe e que devem assumir compromissos para ajudar a fazer com que o mundo seja um mundo melhor. No CRSI, esta certeza faz parte da sua matriz e desde cedo me apercebi de como o papel do Diretor de Turma era crucial para concretizar este objetivo. Julgo muito sábio um velho provérbio chinês que diz «Diz-me e eu esquecerei; ensina-me e eu lembrar-me-ei; envolve-me e eu aprenderei.». Foi este ‘envolver’ que tentei assumir como educadora e de forma muito particular como Diretora de Turma, fazendo os possíveis por conhecer os *segredos* e os sonhos das minhas ‘flores’.

O papel do Diretor de Turma assume, nesta linha de pensamento, um papel primordial no domínio afetivo na escola, criando um ambiente saudável, estabelecendo uma ligação de afeto baseada na confiança, no respeito, no compromisso... Por isso, no papel de Diretora de Turma sinto que fui ‘mãe’, ‘pai’, ‘amiga’, ‘confidente’, ‘psicóloga’... E assim fui desempenhando a minha missão, sempre com a corresponsabilidade e cumplicidade dos pais. É certo que cada vez mais a escola age no prolongamento e em nome da família naquilo que esta não sabe, não pode, não consegue ou simplesmente não quer fazer. Desde que cheguei ao Colégio, percebi também esta missão, nem sempre fácil, de mostrar aos pais que a escola não pode assumir a tarefa que é deles, mas pode orientar e pode colaborar. Nunca quis, nem quero, inverter o protagonismo dos papéis: os pais são sempre os primeiros educadores dos alunos e estes têm de o saber e de o sentir. É a escola que coopera com os pais e não o contrário! Daí a nobre e difícil missão de educar. E educar na escola será tanto mais eficaz quanto mais reinar o Amor! É um enorme ato de Amor trabalhar com os alunos, ter paciência para os ouvir, compreendê-los, ajudá-los a crescer como pessoas únicas, adultos de um amanhã cada vez mais incerto. O aluno a quem nos dirigimos é único, irrepitível, vulnerável e digno de respeito. Respeitar a criança, o adolescente, o jovem é convertê-lo no protagonista do seu crescimento; é despertar e valorizar os seus interesses profundos e apelar à sua criatividade; é impulsionar, animar e exigir conforme as suas possibilidades, para que desenvolva as suas potencialidades. Deseja-se, por isso, um educador atento à pessoa que mora no aluno (Azevedo, 2001), que o trate pelo nome, que deseje saber os seus sonhos, que esteja atento aos pormenores, aos seus pormenores. Um educador que passe de um modelo educativo industrial para um modelo agro cultural, atento à diversidade e à individualidade dos alunos (Robinson & Aronica, 2010).

De novo, percebi a diferença entre as escolas por onde tinha passado e o Colégio: em muitas outras escolas, senão na maior parte delas, o Diretor de Turma é escolhido não pelas suas virtudes, não pelo seu perfil, mas por questões administrativas ou laborais, como, por exemplo, para ‘completar horário’. No Colégio, não posso dizer que esta situação não aconteça, mas é de todo evitada. Desde cedo testemunhei o zelo na escolha dos professores que pudessem exercer esta função e esta missão e o cuidado de os formar nesse sentido — para além da formação semanal com a Irmã Diretora, em pequenos grupos, o que desde logo facilita a identificação do perfil certo para exercer esta ‘missão’, esta formação é também feita anualmente, no final do ano letivo, insistindo na especificidade do nosso Carisma, e sistematicamente relembrada ao longo do ano, através do envio de pequenos textos de reflexão. A Direção está ainda sempre disponível para colaborar com o Diretor de Turma na resolução de situações mais delicadas, através de um diálogo aberto e franco — a própria Direção, tendo elementos diretores de turma, sabe bem as necessidades que estes sentem ‘no terreno’, não é uma mera orientação de ‘gabinete’, não é nada diretivo, mas vivido... A este respeito lembra Roldão (1995, p. 30) “a necessidade de ser reequacionado o sistema de atribuição das direções de turma que não pode de modo algum ser dissociado do perfil do docente e de critérios relativos à função que lhe é atribuída”. No CRSI, de facto, há particular atenção dada ao papel do Diretor de Turma. Ciente da centralidade do papel deste e de que este é a imagem do Colégio junto dos Pais, a Direção tem vindo a reforçar as suas competências e preocupa-se com a sua formação, seja ao nível pessoal, cultural, pastoral ou administrativo. Foi neste cenário de inovação e de diferença que eu comecei a aprender, primeiro, e depois a representar o meu papel de Diretora de Turma, assim que cheguei ao Colégio.

À preocupação pela seleção e formação dos Diretores de Turma juntamos um tempo letivo que, desde 1988, todos os alunos têm com o Diretor de Turma uma vez por semana. Neste tempo, nesta ‘aula’, Diretor de Turma e alunos aprendem a conhecer-se melhor, a construir uma relação harmoniosa e um ambiente saudável – é, no fundo, o terreno onde se cultiva o jardim, onde se semeia e aduba a terra e se removem, de quando em quando, algumas ervas daninhas..., onde se aposta na formação pessoal, cultural e pastoral. Também para isso, os Diretores de Turma são orientados de forma sistemática, através de Sessões de Formação, para que saibam exatamente o que se espera deles e o que têm de fazer, para os conduzir no seu papel e garantir a sintonia com o Projeto Educativo. Por esse motivo, se criou também no nosso Colégio a figura do *Secretário* do Diretor de Turma, que o acompanha a ele e à turma, que quase conhece tão bem quanto ele, que o substitui sempre que necessário, que

colabora nas tarefas administrativas. Desta forma, todos os docentes acabam por estar preparados para o exercício deste “cargo” de suma importância.

Quando comecei a *ser* Diretora de Turma, a relação quer com os pais quer com os alunos tanto me assustava como me apaixonava: o encontro com os alunos e com os pais, face a face, é um encontro arriscado, vulnerável e de fortíssima exposição pessoal. Eu era ainda jovem, inexperiente no meu papel de educadora, de mediadora e gestora de conflitos, e naturalmente, receava poder não saber o caminho a trilhar... Mas sempre me atraiu a busca e a construção de um sólido conhecimento de todos, um conhecimento mútuo que se vai construindo e facilitando a proximidade. Senti, desde logo, a grande responsabilidade que me era depositada pela Direção, por, ainda nova na ‘casa’ e como ‘mera’ docente, me ser atribuída uma turma, então do 9.º ano, para eu ‘cuidar’. Assim esclarece Marques (2002, p.15): “O Diretor de Turma é o professor que acompanha, apoia e coordena os processos de aprendizagem, de maturação, de orientação e de comunicação entre professores, alunos e pais”. Era assim que eu me sentia. Era assim que eu entendia a peculiaridade do trabalho de Diretora de Turma. De facto, o Diretor de Turma é uma peça-chave na relação educativa, uma vez que atua junto de todos os implicados na nobre missão de educar: alunos, professores, pais, funcionários e estruturas de orientação educativa. Ele é, claramente, o elo de ligação entre todos, fazendo a ponte escola-família, “destacando-se como elemento integrador das influências da escola e da família” (Alho & Nunes, 2009, p. 151). Este é um dos muitos papéis do Diretor de Turma. A mim me eram “pedidas contas” e a mim me eram “dadas contas” dos alunos, seja pelos Pais ou Encarregados de Educação, seja pelos outros elementos do Conselho de Turma, seja pelos funcionários, seja pela própria Direção – eu sabia quase tudo da vida dos meus alunos: como se portavam no recreio, como iam nos estudos, como se davam com os pais, se namoravam, se se zangavam com um amigo, se tinham sido incorretos com um professor, se tinham conseguido subir uma nota menos boa, se estavam felizes, se eram felizes... O que aconteceu, e depressa o percebi, é que o exercício do cargo de Diretora de Turma me *forçara* a assumir papéis que num outro educador não são imprescindíveis: o contacto com o aluno e com a sua família, com os seus *segredos*, vai para além da vida escolar. O que aprendi no contacto mais próximo com os alunos e com os pais transporte para a minha vida. E vice-versa. Aprendi a errar e a corrigir o erro, a experimentar novas estratégias. Ver os alunos a crescer, a mudar, a melhorar, insistir para que sejam pessoas íntegras com valores e com princípios capazes de marcar a diferença na sociedade é um desafio constante. Sinto pôr em prática nesta função o lema da Congregação das Irmãs de S. José de Cluny: ‘estar em toda a parte onde há bem a fazer e sofrimento a aliviar’. Eu diria que,

sendo Diretora de Turma, me sinto numa uma espécie de ‘trabalho de campo’: pôr os pés no chão é que deixa marcas, pôr as mãos no barro e sujá-las é que dá forma às coisas, um abraço forte é que deixa o outro sentir-se abraçado, dar o coração inteiro é que toca os outros. O Diretor de Turma tem de fazer com entusiasmo todo este ‘trabalho’!

No entanto, esta proximidade não pode permitir cair no esquecimento o facto de que a liderança é um traço crucial no exercício da função de Diretor de Turma. Foi ficando cada vez mais claro para mim que, ao ser Diretora de Turma, tinha de evidenciar a capacidade de conduzir o grupo na direção prevista, de apontar o caminho, de criar motivação. Enquanto Diretora de Turma, sempre senti que deveria ser capaz de, mais do que qualquer outro docente, *planificar* a alegria dos meus ‘pupilos’... das ‘flores do meu jardim’! E nesse sentido tentei sempre ser um exemplo de liderança: a essência da liderança está em fazer o que os outros precisam, é *dar a mão aos outros e cantar em coro!* (Hunter, 2006, p. 38). Penso que é oportuno convocar aqui a relação que, ao abordar a função do Diretor de Turma, se estabelece com a liderança de um educador. A sua eficácia dependerá, naturalmente, da influência que consiga exercer sobre aqueles que educa e sobre a autoridade que esses lhe reconhecem. “A liderança é construída sobre autoridade ou influência, que, por sua vez, são construídas sobre serviço e sacrifício, que são construídos sobre o amor” — quem lidera com autoridade, é chamado a “doar-se, amar, servir e até sacrificar-se pelos outros” (Hunter, 2006, p. 67). Daí a pertinência do título que escolhi para este segundo momento - ***Ver com o Coração.***

Efetivamente, a minha liderança como Diretora de Turma, como já referi anteriormente, pressupõe autoridade e esta pressupõe influência. Liderar com influência e com autoridade é uma liderança construída a partir do serviço e do sacrifício pelos outros e é ela que faz a diferença, que marca... e que dará os seus frutos. Deixo aqui o curioso da palavra *sacrifício*: ainda que muitas vezes a utilizemos com um sentido negativo, por implicar algo penoso, feito contra vontade, detenhamo-nos na sua origem etimológica — *sacer* e *ficium*, significando exatamente o ‘ato de fazer ou de manifestar o sagrado’, não é, portanto, algo que custe, mas algo que enobrece. Nesta dimensão, o sacrifício eleva-nos, porque tudo fazemos por bênção e agradecimento. Do serviço e do sacrifício resultará ainda o compromisso, que vem da alma, do íntimo de cada um — sabemos-nos comprometidos quando o nosso comportamento é motivado pela força interior e não por submissão. O exercício da liderança, ou seja, a *autoridade* e a *influência* sobre os meus alunos, exigia de mim, enquanto Diretora de Turma, compromisso: uma enorme dedicação pessoal.

Qual raposa do Príncipezinho, sinto-me bem, prendendo a mim os alunos e vice-versa. Mas para isso, é preciso ter vontade para escolher amar, ou seja, sentir as reais necessidades e

não os desejos dos alunos, e para *servir*. E *servir* é identificar e satisfazer as necessidades legítimas dos outros, mesmo antes de serem sentidas enquanto tal. Esta vontade é uma capacidade única que permite sintonizar as intenções com as ações e escolher o comportamento, o caminho a seguir. No meu caso, sinto muitas vezes que os alunos acreditam que o que, como Diretora de Turma, lhes sugiro é, verdadeiramente, o melhor caminho a seguir. Assim fui construindo a minha autoridade: prestando um serviço e sacrificando-me pelos alunos, indo ao seu encontro, ajudando-os a resolver os seus problemas, importando-me com eles, insistindo para que se aplicassem nos estudos, mostrando estar a par dos seus sucessos, aplaudindo-os ou repreendendo-os sempre que necessário e oportuno.

É, no fundo, assim que se vê com o coração – basta pôr um pouco de amor em tudo o que fazemos! E ver com o coração, liderar com o coração, servir, aprende-se, conquista-se e é contagiante! Sei, por diversos testemunhos que ainda hoje recebo de alunos e ex-alunos que ninguém passa em vão pela vida de ninguém. A relação educativa é, sem dúvida, decisiva e marca todos os que nela se *envolvem* profundamente.

Pelo que já expus, talvez tenha deixado claro por que selecionei este momento como significativo: por perceber que era possível ter impacto na vida dos outros, fazendo a diferença. E eu sempre o desejava. Para isso, esforcei-me por apurar a minha missão enquanto professora Diretora de Turma, reconhecendo a importância de ter carisma e apelar a ideais elevados, ser *paladino* de valores morais de Liberdade, Verdade, Paz, Justiça, Igualdade... enquadrando-me naquilo que o Colégio preconiza no seu Projeto Educativo. Também me dei conta de que, assim, era respeitada, admirada e merecedora de confiança. Possivelmente por isso, comecei desde cedo a sentir o peso desta responsabilidade e de ano para ano, de turma para turma, esforço-me por não me fechar em rotinas, por não me instalar, tentando evoluir sempre e aproveitar a *crisis* – o instalar-se impedir-me-ia de transformar o aluno e a criatividade é o trampolim capaz de acolher e propor ideias novas, abandonando rotinas. No Colégio, eu diria que é quase uma *obrigação* inovar, convocar a criatividade, pelo grande número de irmãos, primos, amigos, num verdadeiro conceito de *Familia*, que acolhemos ano a ano.

A singularidade e a unicidade de cada aluno é, por isso mesmo, um desafio constante, que não permite ‘receitas’, formatações, formas únicas de atuar no mesmo ano, na mesma turma e muito pior em anos diferentes e consecutivos. Quantas vezes docentes ‘prestigiados’ mantêm anos a fio as mesmas práticas, perante alunos sempre diferentes? Quantos docentes não se apegam à transmissão de conhecimentos e descutam a importância da relação? Também aqui o papel do Diretor de Turma assume particular relevância, devendo conseguir

transformar os alunos, é certo, mas também os colegas de trabalho, para que aos poucos, se crie uma comunidade capaz de ver com o coração, capaz de se afeiçoar àquilo a que dedicamos o nosso tempo, a nossa atenção... àquilo que *servimos*. Não devemos ansiar por alunos *uniformes*. Cada pessoa deve seguir o seu próprio caminho, mas incumbe-nos, como educadores, oferecer, através do processo de aprendizagem, a matriz de valores que entendemos necessária para enriquecer a sua personalidade e para facilitar o seu acesso ao Bom, ao Belo, ao Justo, ao Verdadeiro. Como professora e como Diretora de Turma, defendo uma educação integral que emerja da singularidade da pessoa. A pessoa íntegra não é um aglomerado de atividades diversas, mas sim um ser capaz de pôr a sua marca pessoal nas diferentes facetas da sua vida. Para motivar os outros, há que ter a motivação em si mesmo, para os inspirar e contagiar. Roberto Carneiro (2004, p. 119) afirma que “(...) só um educador de eleição pode transmitir ao jovem educando a sede de saber, no qual ele pode beber o sentido da vida e a riqueza da descoberta do outro”.

Assim, uma das minhas metas era e é promover nos alunos o desejo de saber, palavra que deriva de ‘saborear’. Reconheço-me enamorada pelo meu trabalho, gosto de *saborear* o desejo de saber e de suscitar esse desejo nos meus alunos, almejo inspirar e despertar a vida à minha volta, o que torna mais fácil que os alunos sejam pessoas apaixonadas pelo conhecimento. Curioso que “em latim, havia duas formas concorrentes: o *sapere* e o *scire*. De *scire* veio toda a nossa ciência. Mas *scire* corresponde à ideia de um conhecimento que apreende o objeto na medida em que o *separa*, o *recorta*, o *divide*, em relação às restantes coisas. É um gesto de discernir ou de *distinguir*. O *sapere* aproxima-se das coisas a partir do que elas têm de único: o sabor, o gosto. Sucede que *sapere* se foi sobrepondo a *scire* e deu o *saber* de que hoje dispomos, mas um *saber* que recolheu as características mais puritanas da tradição científica: e fica um *saber* que não *sabe* a nada” (Coelho, 1983). Assim, o meu sentir é que o meu *saber* seja *saboroso*, esteja sempre *vestido de emoção*, só assim será possível *contagiá-lo* aos alunos.. Este desejo de saber anda de mãos dadas com a aprendizagem, está estreitamente relacionado com a motivação e com a criação de hábitos. Por isso, o papel do docente Diretor de Turma é de suma importância. Aumentar a competência dos indivíduos que preparamos para um futuro imediato passa por ‘aprender a aprender’. Para tal, será necessário ajudar o aluno a construir critérios sólidos que lhe permitam discernir, com sentido crítico, por entre o emaranhado de informação disponível, e tomar decisões sobre a sua própria aprendizagem, para continuar a sua formação ao longo da vida. Como Diretora de Turma, fui fomentando o *aprender a conviver* e o *aprender a ser*. O processo de socialização – *aprender a conviver* – é um dos objetivos da educação, devendo nós, educadores,

proporcionar recursos que facilitem a cooperação entre as pessoas. *Aprender a ser* é, sem dúvida, o conteúdo mais difícil de ensinar e de aprender. É esta aprendizagem que nos vai acompanhar ao longo de toda a nossa existência e em todas as nossas dimensões vitais. As crianças que hoje aprendem o sentido do bem comum nesse pequeno mundo que é a aula ou a escola serão amanhã cidadãos do bem, sensíveis ao que as rodeia e comprometidos com a construção de uma sociedade melhor — um *jardim* florido, viçoso, cuidado.

É frequente a utilização da metáfora do jardim, para representar a civilização do cuidar. Falar de Direção de Turma é falar mais de sementes do que de frutos. Curiosamente, desde há muito que me refiro aos alunos das minhas direções de turma como as ‘flores do meu jardim’. Talvez por isso associe o trabalho do professor e Diretor de Turma ao de um fiel jardineiro: vejo cada turma como um jardim, em que os alunos são as flores e a terra onde germinam e nós, professores, que os ensinamos, o jardineiro, a quem cabe semear nesta terra a vida e depois zelar para que cresça, alimentando-a com a esperança que em cada coração de professor é infinita. É esta a missão maior de quem ensina: semear, fazer feliz...e ser feliz...! De facto é uma boa representação da relação pedagógica: as relações devem ser alimentadas com *cuidado*, desenvolvidas com *amor*, para que cresçam e amadureçam e, finalmente, deem fruto! Ter esta capacidade de ser *semeador* e *jardineiro* não é tarefa nem simples, nem fácil. Exige um conjunto de ‘virtudes’. Refletindo, agora, sobre a minha prática enquanto Diretora de Turma, reconheço a existência de *comportamentos virtuosos* que, a meu ver, são importantes para que se aprenda a ver com o coração, fazendo com que o *nosso jardim* cresça viçoso e saudável. Passo a enumerá-los, sem que a ordem da sua apresentação esteja relacionada com qualquer relação de importância.

A relação pedagógica, e em particular, a relação entre Diretor de Turma e ‘as flores do seu jardim’ será tanto mais rica quanto aquele for capaz de surpreender sempre os alunos, trazendo para a turma a imagem viva de que gosta de saber, de trazer novidades, a imagem viva do **entusiasmo e da alegria!** No CRSI, cabe a qualquer educador, e ao Diretor de Turma em particular, associar cada aluno a um novelo, fechado e absolutamente necessitado do outro para ser quem deve ser – uma pessoa única, com dons destinados à criação e a completar a Criação. O Diretor de Turma deve puxar pelos seus fios e revelá-lo, (des)envolvê-lo. Há que *desocultar* os talentos escondidos de cada um, os seus dons — tentando conhecer cada um na sua singularidade, através do diálogo, da proximidade da relação com os Encarregados de Educação, através de uma relação próxima e atenta. No CRSI, o trabalho do Diretor de Turma congrega a dimensão escolar, cultural e pastoral e, assim, ajudar a desvelar a realidade e a humanidade que mora em cada aluno torna-se mais fácil, tentando *chegar sempre a horas*

junto de cada aluno. Todos eles têm necessidades diferentes e isso exige de nós, escola, diferentes modelos de educação para lidar com essas necessidades individuais.

A **atenção e o cuidado** são também muito importantes. Saber se o aluno está bem, por que motivo está triste, por que chegou tarde, o que se passa com ele, e evidenciar este interesse através de pequenos gestos, através de uma palavra amiga ou de uma festa na cabeça, mostra um desassossego permanente que nos *cativa*, que nos *prende*. Assim, mais fortes, mais unidos, conseguiremos aprender a viver juntos, construindo, de forma sólida, uma civilização do cuidar. A parábola do Bom Samaritano (Lc, 10, 30-37) representa esta ideia: como seguidores de Jesus devemos descobrir a importância do cuidado, num ato de entrega ao projeto do outro, o que implica deixar-se nas mãos de quem se cuida. Qual bom samaritano, deve o Diretor de Turma acolher os seus alunos, cuidar deles, tratar-lhes as feridas, infundir-lhes força e esperança.

Retomo aqui a ideia do **compromisso** com o crescimento dos que estão à nossa volta, seja a nível pessoal, escolar, espiritual... É, no fundo, assumir as escolhas feitas. O verdadeiro compromisso, o tal que vem da alma, pressupõe o crescimento dos alunos e da turma juntamente com o aperfeiçoamento contínuo, implica estimular os alunos para que se tornem melhores cada dia que passa.

Há também que ter **coragem** e saber encorajar. Ter coragem é ter convicções firmes e ousar tomar as decisões certas em benefício dos outros, não vacilando na defesa dos princípios que defende. É ter coragem de erguer a voz em defesa do que é correto e preservar aquilo em que acreditamos. Coragem é ter a **confiança** que em momentos de temor ou em situações difíceis, a vida se vive, lutando e enfrentando os problemas e as barreiras; é a força positiva para combater momentos tenebrosos da vida... Quantas vezes não temos de ser corajosos na nossa relação com a turma em geral e com cada aluno em particular? Quantas vezes não temos de ter a coragem de deixar as preocupações pessoais à porta da sala?

É ainda importante que o Diretor de Turma perceba o que há de único nos alunos, que se coloque no lugar deles para ver a realidade de outro modo, é tentar ver o que sentem e sentir o que veem. É ter **empatia**, colocando o aluno em primeiro lugar, importando-se com ele, tendo compaixão por ele, fazendo-o sentir-se importante, sentir que tem valor e que é estimado. É, no fundo, perceber, intuir, identificar os sentimentos dos alunos, numa ética solidária. Falemos do *pathos*, do sentimento, do cuidado, da lógica do coração. Importa, para conseguir esta empatia, saber ouvir os alunos e oferecer-lhes ajuda, saber ouvir ativamente, ou seja, cultivar o *dom da escutatória*, como refere Rubem Alves (2009): saber escutar, centrar a máxima atenção no outro — nos seus silêncios, nas suas dúvidas, nas suas inquietações, nas

suas perplexidades e nos seus dilemas. É importante que o Diretor de Turma preste atenção aos alunos, deixando por instantes, por momentos, o seu mundo, entrando efetivamente no mundo deles. Esta atenção requer **paciência**: ser persistente e perseverante nos momentos difíceis, tranquilamente, sendo capaz de esperar o momento certo para certas atitudes, de aguardar em paz a compreensão que ainda não se tenha obtido. Reconheço-me uma Diretora de Turma paciente, com capacidade de ouvir os meus alunos com calma, com atenção, sem ter pressa, mostrando disponibilidade interior e de tempo para eles, sacrificando os meus interesses e o meu próprio tempo, tendo ainda a capacidade de me libertar da ansiedade que, por vezes, os professores carregam.

Também de referir a importância da **bondade** do Diretor de Turma. Para que saiba ver com o coração, tem de prestar atenção ao aluno. Esta é uma das tarefas do Amor — ser bom para os outros. A bondade pode manifestar-se nos pequenos gestos, nos mais simples rituais de cortesia, na disponibilidade, na gratuidade, da capacidade de dar ternura aos meus alunos, na solidariedade, para com os que passam por momentos mais difíceis, e na tolerância. Esforço-me por ser capaz de ver o bem nos alunos, de os valorizar, de os elogiar — ao prestar atenção às coisas boas de cada aluno, fui naturalmente por várias vezes surpreendida, vendo nele aquilo que nunca vira antes, deixando-me maravilhar.

De referência exemplar, destaco o **perdão**. Só perdoa quem ama. E se o Diretor de Turma perdoar, dá uma lição de amor ao aluno. E perdoar não é não assinalar as falhas, não assinalar os erros. Aliás *ralhar*, repreender é uma prova de amor. Temos de saber optar, “entre a permissividade completa e a rigidez impositiva da decisão”, entre a “flexibilidade” e a “exigência compreensiva”. Assim, optamos pela educação. Qualquer criança, qualquer jovem, qualquer aluno “necessita duma consistência normativa e, ao mesmo tempo, duma dose muito forte de liberdade e de amor.” (Guerra, 2002a, p. 205) Perdoar é libertar-se do ressentimento, do rancor, quando somos injustiçados... assim se caminha rumo à felicidade.

O Diretor de Turma deve ainda cultivar a **humildade**, sendo autêntico e verdadeiro com os alunos, sem máscaras, numa evidente prova de respeito por si e pelos outros. Eu diria que esta virtude é um pré-requisito de todas as anteriores. É importante reconhecer os seus erros e reconhecer os méritos, dar aos alunos a possibilidade de brilhar, realçando o seu trabalho, reforçando positivamente os seus esforços, de forma constante e pertinente...

Para além destas *santidades* do Diretor de Turma, posso referir de forma meramente enumerativa, outras virtudes que experienciei como importantes e eficazes. A listagem poderá ser quase interminável: o dinamismo, o equilíbrio, o sentido de humor, a capacidade crítica e de decisão - desenvolvendo em si e nos alunos o pensamento crítico, de forma imparcial,

rejeitando preconceitos e nunca se agarrando a rótulos, promovendo um tratamento justo e honesto - , a capacidade de sonhar e fazer sonhar, a sensatez, a capacidade de comunicação, a alegria, a cortesia, a amabilidade, o sentido do serviço ao outro, a disponibilidade, o dever de sigilo, o dom da *observatória*, a coerência, a cumplicidade...

A combinação de todas estas singularidades do educador, foram permitindo, decerto, que eu fosse modelo para os meus alunos e vista enquanto tal. Em suma: há que ser paciente e mostrá-lo. Ser alegre e mostrá-lo. Ser humilde e mostrá-lo — em educação a liderança exerce-se por modelação. Fui testemunhando, ao longo destes anos e das muitas direções de turma que me foram sendo atribuídas, que no papel de um Diretor de Turma, atitudes e exemplos são, talvez, a melhor maneira para influenciar positivamente os alunos. Os exemplos caem no seu coração qual sementes, que hão de germinar, crescer e dar melhores frutos. Os educadores, muito particularmente o Diretor de Turma, são mestres de saber e de vida, deverão também eles ser ícones, modelos. Na pedagogia Cluny, o educador, docente e não docente, tem uma missão exemplar, por isso, dele se espera um estilo de ser e um comportamento coerentes com a respectiva função. No nosso Colégio, o êxito da educação depende muito da qualidade humana, científica, moral e cristã do educador. A Escola é o que forem os seus educadores e os alunos serão o que forem os seus modelos. Os educadores só terão autoridade se o que quiserem transmitir for, em primeiro lugar, vivido por eles.

Penso ter deixado claro que me seduz o trabalho de Diretora de Turma, pelo desempenho do papel de educadora, de conselheira, de confidente e de confessora, que conhece bem os seus alunos, que terá sempre de ter consciência de que os seus alunos serão sempre a expressão viva do mais belo ato da criação. Agrada-me a possibilidade de “gerar ressonância”, “seguir um caminho emocionalmente positivo, pautar-[me] por valores e despertar os valores e o valor dos que [me] rodeiam” (Trigo & Costa, 2008, p. 566). Partilho da perspectiva de Marques (2002, p. 15), para quem o diretor de turma “é o eixo em torno do qual gira a relação educativa”.

Vivi, vivo hoje e espero continuar a viver no futuro o exercício do cargo de Diretora de Turma de forma apaixonante e tentando apaixonar. Que cada aluno seja para mim como a flor do Príncipezinho: única! Que como Diretora de Turma seja capaz de cativar os meus alunos e de me deixar cativar por eles, para que passemos, ambos, a ser únicos no mundo um para o outro... até porque, como diz a raposa, “só conhecemos o que cativamos!” (Saint-Exupéry, 2005, p. 69)

É assim que, enquanto educadora e muito especialmente enquanto Diretora de Turma, tento deixar a minha marca na vida dos meus alunos. Cada ‘flor do meu jardim’ é especial

para mim, pois é essa flor que eu ‘rego’, que ponho ‘debaixo de uma redoma’, que ‘abrigo com o biombo’, a quem ‘mato as lagartas’, a quem ‘ouço queixar-se, gabar-se e até, às vezes, calar-se’. Qual plantador de árvores, cada semente representa a esperança de que podemos deixar para trás um mundo mais belo e promissor do que aquele que herdamos, se tomarmos consciência de que temos nas mãos o poder de *moldar* as pessoas, e o poder de *influenciar* o mundo à nossa volta, muito particularmente o mundo que vive em cada aluno.

Assim sendo, redobro em mim a certeza de que ser professora desafia-me, ser Diretora de Turma completa-me: aos desafios inerentes à minha profissão — alunos diferentes... com personalidades que vão cambiando ao longo do ano e dos anos... conhecimentos que devemos ir sempre atualizando.... formas de ‘dar a matéria’ que devemos ir (re)inventando... — o contacto com o ‘lado oculto’ do aluno, com a pessoa que nele mora, com a sua relação com os outros professores... com os pais... com o que está por detrás da sua ‘máscara’ é um trabalho que vem preencher uma lacuna que só dei conta existir depois de ter sido Diretora de Turma pela primeira vez. Sempre achei que este papel é bem mais do que ser só Professora de Português de uma determinada turma!

A minha primeira ‘missão’ como Diretora de Turma foi uma experiência inesquecível e um berço de aprendizagens muito marcante: acompanhei a mesma turma desde o 8.º ao 12.º ano, com entrada e saída de alunos e de professores, o que enriqueceu imenso esta experiência. Desde então nunca mais deixei de ser Diretora de Turma. E é um desafio permanente: porque ser professor não é só fazer com que os alunos adquiram os conhecimentos curriculares, para que sejam excelentes — acima de tudo há que fazer com que sejam excelentes pessoas e ‘puxar esses fios’ é um papel que cabe, em boa parte, ao Diretor de Turma. Educar é, efetivamente, muito mais do que transmitir conhecimentos, é muito mais do que informar. Educar é cultivar no aluno o pensamento, a capacidade de ajuizar, a sensibilidade, a ética, a consciência moral, a tolerância, o sentido da gratuidade, a arte de ser feliz... É conseguir que cada criança desenvolva ao máximo as suas capacidades e cresça em todas as dimensões.

Claro está que não há uma receita para o conseguir. Esta capacidade de ‘desnovelar’ os alunos, descobrir neles outros encantos, requer sensibilidade, paciência e, sobretudo, capacidade de olhar para eles com olhos de Amor.

Ao exercer a função de Diretora de Turma, percebo que a profissão docente é uma profissão de afectos, que se exerce pelo contacto pessoal regular e prolongado ao longo de um ou vários anos. Senti — e sinto! — que o trabalho de Diretora de Turma facilita e abre novos caminhos, lança novos olhares sobre a atividade docente: exige flexibilidade, humor, dá prazer, maior segurança e maior descontração, a autoridade torna-se quase natural, o respeito

é recíproco e mais espontâneo (Huberman, 1992, p. 41). E as “pessoas que moram nos alunos” (Azevedo, 2001) exigem essa atenção, essa escuta, essa dádiva, essa dedicação que fazem do professor “o primeiro de todos os ofícios” (Bourdieu, 1987). Percebi, partindo do que afirma Alves (2011), que a profissão docente é uma profissão exigente, que se exerce num contexto de inflação e deflação de expectativas, de heterogeneidades, de exigências múltiplas e contraditórias. E esta turbulência faz do professor um ser frágil e inquieto sempre na busca das respostas justas. Percebi que a profissão docente é uma profissão de risco, que se exerce sob múltiplas pressões — dos Pais, da realização de Exames, da Direção — e sob o efeito de frequentes processos de minorização e desautorização: quantas vezes os pais só ouvem a ‘versão’ dos filhos sobre determinado acontecimento em aula e depressa veem no professor uma *persona non grata*, um inimigo seu e do seu filho! Quantas vezes as prioridades não são a escola nem o trabalho em aula! Quantas vezes tendemos a desculpabilizar os alunos, porque têm ambientes familiares adversos! Quantas vezes a escola tende a ser transbordante na sua missão!... — de facto, a escola foi-se desenvolvendo por acumulação de missões e de conteúdos, numa espécie de constante *transbordamento*, que a levou a assumir uma infinidade de tarefas (Nóvoa, 2009) Fui ainda percebendo, fruto de toda esta reflexão, que a profissão docente é uma profissão *impossível*, porque se lhe exige tudo: o conhecimento e a instrução, a proximidade e a distância, o cuidado e a exigência, a igualdade e a diversidade. Mas é sempre muito gratificante. O educador deve transmitir confiança e segurança emocional, base da autoestima; deverá ainda oferecer critérios de julgamento para que os alunos aprendam a analisar, criticar de forma construtiva e discernir, encontrando o seu próprio caminho. Neste contexto de afeto e consideração, a organização, as regras e as exigências que toda a aprendizagem comporta adquirem um valor educativo positivo. Um aluno que se sente querido, aprende, e aprende a querer.

Agora percebo, ao revolver a minha memória, e ao refletir sobre o que fui e sou como Diretora de Turma, que sinto os alunos que me são confiados como uma parte de mim. Exigem cuidado, dedicação, atenção, Amor. Conseguindo, enquanto Diretora de Turma, transmitir este desvelo, talvez seja mais capaz de me tornar numa professora inesquecível. Capaz de inspirar e transformar a vida dos meus alunos, pelo exemplo de proximidade e pela distância crítica, pelo papel de amiga, mas não de melhor amiga. É curioso como, nas avaliações de final de ano, do papel de Diretora de Turma, muitos vão referindo o meu lado maternal, o facto de os ter sabido guiar, orientar em momentos menos bons, destacando uma capacidade que reconheço ter: a capacidade de ouvir sem ter de julgar. Alguns ainda hoje me tratam carinhosamente por ‘mamã’! E, de facto, parece fazer sentido: como Diretora de

Turma, acolho os alunos e, durante uma série de anos, acompanho-os no seu crescimento em todas as suas facetas como pessoas e é muito gratificante ver os seus progressos... como chegam às nossas ‘mãos’ e com saem delas, *moldados* por nós, no respeito pela sua singularidade.

No fundo, como Rubem Alves (2003, p. 4) penso que este meu gosto pelo exercício da função de Diretor de Turma poderá radicar num desígnio algo egoísta — ousar desejar a *imortalidade*, continuando a viver “naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia” das minhas palavras, vivendo no *coração*, no *olhar* e na *memória* dos meus alunos!

3.3. A nomeação para Diretora Pedagógica Adjunta — Ser e fazer com o coração.

Finais de maio... começam a soar algumas vozes de que ia haver mudanças na Direção do Colégio. Tudo estava envolto em algum secretismo. Dizia-se muita coisa. Mas ninguém sabia bem o que ia acontecer. Instala-se um clima de alguma instabilidade e de alguma curiosidade. Um dia, em Reunião Geral, somos chamados a votar em alguém que julgássemos capaz de poder exercer o papel de Diretor Pedagógico Adjunto e a registar as qualidades humanas e de boas relações interpessoais, qualidades de formação espiritual e na espiritualidade específica de S. José de Cluny, bem como as qualidades profissionais que víamos nessa pessoa. Todos votamos. Adivinhavam-se mudanças. E eis que no dia 16 de junho, recebo o convite mais inesperado da minha vida profissional. Pela mão da então Diretora Pedagógica, que doze anos antes me havia acolhido, e fruto de uma reorganização interna da Congregação religiosa a que pertence o Colégio, passo a integrar a Direção, para exercer o cargo de Diretora Pedagógica Adjunta. Era uma novidade: pela primeira vez na história da Congregação em Portugal, um membro leigo assumia um cargo na Direção Pedagógica, constando no Alvará. Pedi tempo para pensar, sabendo que nunca diria que não. Apenas precisava de me refazer do inesperado. Com o convite, cercam-me medos, receios, ansiedades. Medo de não estar à altura. Medo de desiludir. Medo de não ser capaz de conciliar o papel profissional e o papel pessoal – tinha tido há um ano a terceira filha! Medo de não ter tempo para fazer tudo o que me era solicitado. Medo de não saber liderar e de não saber gerir. Tudo era uma realidade nova para mim. E a mudança, ainda que, à partida, benéfica, desejável e desejada, é terrivelmente assustadora.

No dia seguinte, tive uma curta entrevista com a Irmã Provincial: no essencial, comunicou-me que eu havia sido escolhida por uma grande maioria de colegas na votação, na

qual eu também participara, e que apenas servira para confirmar o que era já uma vontade da então Direção. Referiu-me ainda quais as qualidades que haviam destacado: como qualidades humanas, apontaram o facto de ser amável, calma, dinâmica, honesta e justa, ponderada e conciliadora, com facilidade nas relações; como qualidades na formação espiritual, referiram o facto de ter como referência os valores evangélicos e ser conhecedora e empenhada no Carisma e na espiritualidade da Congregação; como qualidades profissionais, o facto de ser organizada, eficaz, responsável e disponível, entre outras. Apesar disso, não consigo, olhando-me, revisitando-me, identificar com objetividade os motivos que possam ter levado tantos colegas a votar em mim... Avanço algumas características, todavia: sempre fui frontal e muitas vezes fui voz de sentires de muitos que nem sempre ousavam manifestar-se; sempre me dei bem com colegas de todos os ciclos, desde o Pré-escolar ao Secundário; sempre ‘vesti a camisola’ do Colégio e sempre o fiz com orgulho e convicção. Sentia-me, portanto, duplamente indigitada – por colegas e pela Direção – e por isso mesmo duplamente convocada para dar o meu melhor e para não desiludir todos aqueles que me haviam escolhido.

Queria ser irrepreensível, mas desde logo quis deixar claro na minha cabeça e na dos outros que ainda que sofresse pressões, ainda que houvesse quem se opusesse, quem colocasse barreiras ao meu trabalho, eu colocaria como prioridade a minha liberdade interior, para que esta me desse a confiança necessária para que, como sempre fizera, não me ‘vender’ àquilo em que não acreditava. Julgo que tenho conseguido.

E chegou setembro. Foi um início de ano letivo num papel bem diferente do costumado. Senti-me muito bem acolhida por todos neste meu novo papel. Senti um caloroso afeto e uma profunda compreensão por parte dos colegas e das Irmãs. Senti-me apoiada. Apoiada pelos meus colegas de Direção, bem mais experientes do que eu, mas que nunca me fizeram sentir a minha inexperiência. A sensatez, a compreensão, o carinho, o cuidado que colocaram na minha formação foram cruciais para que os reconheça como meus *mestres*. Mantive sempre uma relação próxima, familiar, bem disposta, mas sempre respeitadora com todos os elementos da Direção. O mesmo se passou em relação aos Coordenadores de Departamento e aos Coordenadores de Ciclo, com quem trabalhava muito de perto. No fundo, nunca deixei de me sentir uma colega ‘normal’. No início tinha até dificuldade em ocupar o ‘meu’ gabinete... ou o ‘meu’ lugar de estacionamento. Estas eram, talvez, manifestações exteriores da minha nova função. No início, por diversas vezes, era a Irmã Diretora que me ‘obrigava’ a ocupar esse espaço, como forma de afirmação do meu novo estatuto. Confesso que o estranhei durante uns tempos. Porém tudo passou a ser uma questão de hábito e de

necessidade... o avolumar do trabalho exigia, efetivamente, que me focasse, por vezes que me isolasse, e o gabinete, aos poucos, foi passando a ser *o meu espaço*, onde todos sabiam poder encontrar-me, onde todos — irmãs, colegas e alunos — sabiam que podiam ir bater. Ainda hoje assim é.

Os três primeiros anos – correspondentes ao primeiro mandato – considero-os um tempo de exploração de um mapa de uma terra desconhecida. Os primeiros anos foram de facto, mais um tactear daquilo que me era, muitas vezes, absolutamente estranho. Foi o estabelecer metas e fronteiras. Tentei perceber qual o meu lugar, qual o meu espaço... tornei-me mais observadora, querendo perceber como se fazia... tentei estar presente em todos os momentos que pudessem ser um momento de aprendizagem da minha nova função – estava em todos os conselhos de turma, fui a muitas reuniões de outras estruturas e instituições – AEEP², APEC³, NEC⁴, DREC⁵, Conselho Nacional de Educação, reuniões na Câmara Municipal e da Associação de Pais... Lidei com novos conceitos que desconhecia: rede escolar, contratos de associação, de desenvolvimento e simples e até qualquer coisa de Contabilidade... Aprendi muito com a Irmã Diretora, estando quase sempre junto dela para ver como lidava com as diversas situações... desde problemas laborais, a problemas disciplinares que envolviam os alunos, à redação de ofícios ou de circulares... Se, por vezes me acanhava e pensava que era melhor não estar presente num determinado momento por, eventualmente, não me dizer respeito, era a Irmã quem me chamava e abria a porta para que eu entrasse. Aprendi ainda muito do que ainda hoje sou e faço com a então sub-diretora, uma colega, que muito terá contribuído para que eu fosse escolhida para este lugar. Também ela me abriu muitas portas, me foi introduzindo em ‘áreas reservadas’, muito particularmente do ponto de vista das relações sociais e institucionais — fazia questão de me apresentar sempre como a ‘nova cara’ do Colégio. O primeiro mandato foi ainda tempo para perceber qual era o meu papel: não queria nem exceder as minhas competências nem ficar aquém das mesmas. Foi clarificar a minha função, não me mostrando diferente daquilo que sempre fora, mostrando-me próxima de todos, mesmo daqueles de quem não me sentia tão chegada. Sempre com a firme convicção de que abraçava a missão que me fora confiada da melhor forma que sabia e que podia. Seja a nível pedagógico, seja a nível cultural, seja pastoral, seja disciplinar, penso que fui colaborando com todos os parceiros educativos. Passei a ser um elo de ligação entre docentes e Direção, no sentido de auscultar aquilo que, por vezes, é o sentir

² Associação dos Estabelecimentos do Ensino Particular

³ Associação Portuguesa das Escolas Católicas

⁴ Núcleo das Escolas Católicas de Coimbra

⁵ Direção Regional de Educação do Centro

de um corpo docente, algo numeroso e heterogéneo. O facto de termos alunos dos 3 aos 18 anos no mesmo edifício obriga a determinadas estratégias pedagógicas que me eram novas e para as quais não estava ainda desperta — a partilha do espaço de um único edifício para realidades e necessidades tão diferentes nem sempre é fácil: por exemplo, se há exames, ou às vezes até testes de avaliação, a decorrer nas salas que dão para o recreio da Pré-escolar, certo é que as crianças ficam impedidas de poder fazer o recreio no exterior, de forma a não perturbarem os mais velhos...; se há provas de aferição do 4.º ou do 6.º ano, todos os restantes alunos têm de ser ocupados noutras atividades, no exterior do Colégio ou no Pavilhão, garantindo a efetiva tranquilidade e silêncio durante o decorrer das provas...; a partilha do recreio na hora do almoço, entre o 1.º Ciclo e os alunos de todos os outros ciclos, mais velhos...; a partilha de atividades e de festas comuns, que obriga a uma gestão do programa de forma a existir tempo e espaço para todos participarem de forma equitativa e harmoniosa...; a formação transversal em época de exames para que todos os docentes do 1.º Ciclo ao Secundário possam assumir, por exemplo, a função de vigilante...; o fomento da entreajuda entre os diferentes ciclos... Todas estas estratégias não são mais do que meros exemplos. Percebi, então, como nem sempre a ‘minha’ solução podia ser a melhor. Percebi que neste Colégio nunca podemos pensar num ‘eu’, mas que só é possível conduzir o barco, se pensarmos no ‘nós’ e em conjunto. Percebi-o através de um diálogo aberto e franco com os restantes membros da Direção, com maior experiência, outras vezes levando a minha ideia avante e deparando-me com um resultado menos positivo do que aquele que esperava. Conheci a dificuldade de gerir uma casa como esta, ajudando a fazê-lo! Dificuldades como a gestão da distribuição equilibrada do serviço docente, uma vez que pode acontecer que os mesmos professores lecionem Ciclos diferentes, ou como chegar a horas aos problemas, ou mesmo antes da hora, antecipando a sua solução, bem como a dificuldade em perceber que perante dois problemas há que optar pelo mal menor e que nem sempre é fácil discernir qual é... Do ponto de vista das relações humanas, estive junto dos professores, tentando gerir de forma eficaz e promovendo a comunicação entre todos e a resolução de conflitos no seio da comunidade docente e discente. E assim fui crescendo “em sabedoria e em graça, diante de Deus e dos Homens” (Lc, 2, 52).

A maior aprendizagem foi a nível pastoral, sobretudo ao nível teológico e espiritual. Logo em 2006 tornei-me Associada⁶, o que é um marco importante na caminhada de Fé de

⁶ Os Associados das Irmãs da Congregação de S: José de Cluny são leigos, crentes, que procuram viver com seriedade o seu compromisso baptismal que desejam aprofundar o seu crescimento na fé; juntam-se a uma comunidade de Irmãs para conhecer a aprofundar o Carisma e a Espiritualidade da Congregação, bem como aprofundar e consolidar a respetiva vocação.

um membro da família Cluny. E é verdadeiramente assim que ainda hoje me sinto: da família. Incondicionalmente. Tentei — e empenho-me ainda nessa missão — transmitir aos alunos e aos colegas que a nossa escola é diferente. É diferente, porque concilia uma série de vetores — escola, católico e cultural — sem perder a unidade e singularidade que a caracteriza. É diferente, porque, como já deixei claro na narração dos dois momentos anteriores, acolhe e vê com o coração, preocupa-se com as pequenas coisas... preocupa-se com o aluno em todas as dimensões — ontológica, noológica e axiológica. É extraordinariamente importante assumirmos essa diferença e tornarmo-nos sempre e cada vez melhores, à imagem de Jesus, o nosso *farol*, sendo do nosso tempo. Como Ana Maria preconizava. Sem dúvida que foi neste campo que eu mais me enriqueci. Esta riqueza refletiu-se não apenas no meu desempenho como elemento da Direção, mas também como professora. Percebi que o professor não pode nunca deixar ficar mal a ‘casa’, que ele é responsável pelas suas ‘flores’. Esta casa, com um *jardim* tão vasto, tão grande, tão diverso, depende da ação dinâmica e ativa de cada professor... afinal são os professores, somos nós, que estamos no terreno, que o cuidamos e servimos diretamente. Assim, obviamente, passei a aprimorar também a minha forma de ser professora.... Senti que a minha missão era ‘especial’. Eu já sabia que tinha, como professora, uma missão exemplar para com os alunos. Mas agora tinha também de ser exemplo para os meus colegas, para os outros professores. De mim se esperava, e é uma exigência de qualquer cargo de Direção, um perfil e um desempenho coerentes com a respetiva função. Constatei que só poderia ter autoridade, se o que quisesse transmitir fosse, em primeiro lugar, vivido também por mim. Não podia apresentar traços do perfil do professor Cluny, traços do perfil do Diretor de Turma, se eu própria, não correspondesse a esse perfil: não podia exigir pontualidade e chegar atrasada, não podia exigir que os testes fossem corrigidos no espaço de quinze dias e demorar três semanas, enfim, não podia, e nem seria coerente, não faria qualquer sentido, ‘pregar’ uma coisa e fazer outra. É importante conhecer a realidade de vários ângulos, para melhor a compreender e melhor agir sobre ela. E isso foi, e é, um privilégio para mim e extremamente enriquecedor.

Progressivamente, fui-me afirmando, corrigindo falhas, foi crescendo a vontade de melhorar e de aprender ainda mais, conciliando sempre com a atividade docente, fundamental para me ajudar a perceber as necessidades dos alunos, os seus ecos sobre tudo, ou quase tudo.

Entretanto, as responsabilidades aumentaram e o conhecimento sobre toda a realidade também. Fui-me tornando cada vez mais segura em relação ao que dizer e ao que fazer. Sobretudo na relação de “autoridade” sobre os outros. Não o digo com qualquer forma de pretensão ou superioridade e, por isso, sinto necessidade de esclarecer – esta autoridade de

que, na realidade, fui investida, era-me, ao início, difícil de exercer em relação àqueles que eram os meus colegas de trabalho. Principalmente em relação aos colegas mais velhos. Eu era uma das professoras mais novas, na altura em que fui para a Direção. Por formação e princípio, o respeito pelos mais velhos sempre me foi inculcado e via esse aspeto como uma forma de não dever, sequer, ousar confrontar esse ‘posto’ que a idade permite... Estava enganada: a colaboração que senti por parte deles foi absolutamente encorajadora de uma postura confiante no caminho que tinha de seguir. As palavras da Irmã Diretora, incentivando a minha opinião, dando importância àquilo que pensava, foram sentidas como ponteiro da direção a seguir... Agora sinto ser o meu dever e já o faço com menos pruridos e com mais segurança do que fazia antes. Sou sistematicamente solicitada por todos... e sobre os mais diversos assuntos: um detalhe da legislação, um procedimento com um aluno, um conflito com um Encarregado de Educação, um problema administrativo, a necessidade de uma ausência, uma autorização de saída para um aluno, uma opinião sobre uma avaliação, um parecer sobre uma correção de um teste, sobre uma alteração de uma data...

Progressivamente, aquilo que no início eram medos e inseguranças transformou-se em força e energia. Se, por um lado, muitas vezes, os problemas se repetem, também é um facto que, por outro lado, o contacto permanente com alunos, com Encarregados de Educação, com colegas e com Irmãs nos vai ajudando a ver mais e melhor, a perceber que é no Outro que está o nosso foco, que é pelo Outro que agimos, que é com o coração que o vemos e isso, sem margem de dúvida, é uma força. Esta energia foi-me ainda transmitida pelas mais diversas fontes. Fui buscar força à palavra de Deus e, não raras vezes, às cartas da Nossa Madre Fundadora. Recordei amiúde que “Se procurarmos a Deus, não nos desviaremos do bom caminho”, que “Ele está connosco e não nos deixará sós”. Em alturas de maior desânimo, que não foram muitas, ecoavam no meu íntimo as palavras de Ana Maria: “Coragem! Não nos deixemos abater pela tribulação! Ponhamos toda a nossa confiança em Deus.” De certa forma, aqui reside o verdadeiro sentido da segurança que a experiência nos dá, do ‘saber de experiências feito’. Sinto que tenho crescido, porque naturalmente a idade nos dá maior maturidade, mas também porque fui sendo capaz de gerir melhor a minha vida e porque, claro, aprendi mais, e isso fez com que me sentisse efetivamente mais segura.

Aos poucos, fui fazendo mais, sem ter de estar sempre a perguntar se podia fazer: fui-me tornando mais autónoma, porque também incentivada, corrigida ou aplaudida, sempre que necessário. A minha missão na Direção revelou-se um trabalho aliciante e um permanente desafio: há sempre novidades e situações inesperadas com as quais temos de aprender a lidar e saber resolver. Não há rotinas nem monotonia.

Do ponto de vista das relações humanas, o *fechamento* que senti nos anos iniciais foi-se atenuando aos poucos. Pode parecer contraditório referir este *fechamento*, perante aqueles que, no fundo me haviam escolhido e com quem sempre havia manifestado abertura... Decerto terá sido a minha reação ao inesperado... uma coisa era lidar de igual para igual, diferente poderia ser afirmar-me com alguma autoridade... Se calhar, mais do que ‘fechamento’ terá sido uma forma de ‘estudar’ a melhor maneira de reencontrar o equilíbrio nesta nova missão. Este processo de liderança foi surgindo naturalmente... o que me foi tranquilizando, pelo facto de ter sempre conseguido manter a minha forma de ser e de estar, não me deixando tentar pelo autoritarismo! O certo é que fui abrindo horizontes, aprendendo mais com todos e deixando mais de mim a um número maior de colegas.

Têm sido anos plenos de aprendizagens e de aquisição de saberes e de implementação de tudo aquilo em que investi desde o início, num crescendo de segurança, da perfeita consciência de que o meu papel é *servir*.

A dificuldade maior tem sido a de conciliar todo o acréscimo de trabalho e de responsabilidades com a atividade docente, que eu tanto gosto de exercer. Sinto que, por vezes, os alunos perdem com a minha falta de tempo para eles. E se eles perdem, eu perco também... Mas nunca pensei, sequer ao de leve, em deixar a docência, para apenas me entregar à Direção, como por vezes acontece. Preciso das aulas para me dar energia: qual Anteu, é nas aulas que colho, tantas e tantas vezes a energia necessária para enfrentar outros desafios. É lá que me fortaleço. Porque ao entrar na sala de aula, deixo os problemas à porta. Posso vir a deixar de ser ‘Diretora’, mas não deixarei nunca de ser ‘Professora’: ‘porque se é “professor” sempre. É-se. Simplesmente.’ (Guerra, 2002a, p. 137) No fundo revejo-me na afirmação de Huberman (1992, p. 40), vendo metaforicamente este momento da minha profissão, como a “transição da adolescência em que ‘tudo é ainda possível’, para a vida adulta, em que os compromissos surgem mais carregados de consequências”, pelo que é importante referir que simultaneamente identifico esta fase com uma maior maturidade profissional, a que associo também alguma serenidade e confiança, a que Erikson (citado por Huberman, 1992, p. 50) chama de ‘integridade do eu’ — a consequência de uma série de etapas bem sucedidas no plano pedagógico, que fazem da nossa vida uma vida única.

Não é fácil, arrumar tantos anos, tão cheios, em ‘meia dúzia’ de linhas... Anos plenos de aprendizagens, anos de coisas novas e quase todas boas, anos que terão sido, do ponto de vista profissional, os mais intensos e enriquecedores que já vivi. Percebo a minha tendência ‘natural’ e que eu já conhecia em mim de guardar só o que é positivo... por norma esqueço

com facilidade aquilo que me desagradava... Involuntariamente, acabei por fazer corresponder os momentos que elegi como charneiras na minha vida profissional às fases e sequências da vida profissional que Huberman (1992, p. 52 e ss.) descreve como ‘normais’ e quase biológicas — entrada, empenhamento e promoção ou ‘exploração’ e ‘estabilização’.

Todos estes momentos operaram alguma mudança em mim — em poucas palavras, fizeram de mim uma profissional mais consciente da necessidade de ser melhor a cada dia, uma profissional melhor, capaz de conciliar a docência com o trabalho de Direção, com vontade de avançar, sem desanimar — bem como a necessidade de fazer operar essa mudança nos outros. Fizeram-me despertar do sono da tentação da instalação, que a seu tempo acaba sempre por se abater sobre todos os profissionais, e acordar para a mudança. De facto, acontece tanto em nós quando estamos dispostos a que aconteça!

Só agora, ao recordar, ao narrar-me, percebo o quão estes momentos da minha vida são importantes para o que hoje faço e como o faço..., para o que era e para o que sou, porque efetivamente, como já referi no capítulo anterior, “lembrar não é reviver, mas re-fazer” (Bosi, 2003, p. 20) e parece que consigo sempre encontrar futuro nestes abraços do passado.

Aqui deixo a *minha galeria de arte*, em cujas paredes pus sentimentos e as minhas histórias significativas. Dou-me conta de que, passando tudo em grande velocidade, fico com a impressão de que a luz não tem tempo de desenhar todas as cores. Dou-me conta de que o meu mundo é imenso. E agora leio-me nas palavras de S. João, ao acabar o seu Evangelho, dizendo que se se pusesse por escrito tudo o que Jesus fez, o mundo não poderia conter os livros que se teriam de escrever. Não está nada longe da realidade...: se eu considerar os *toques* importantes da minha vida..., os gestos que construí e me construíram, quaisquer páginas seriam poucas para o registar...

Resta-me a alegria de constatar que o meu passado fica como um álbum de imagens, sementes que deram e dão frutos numa terra que cheguei a temer árida, mas que se revelou floresta frondosa.

Há um céu azul que sempre se descobre por detrás de horizontes sombrios...

Aulas más são as aulas que os rapazes não querem ouvir. Mas então - poderia eu defender-me - que culpa temos nós de os rapazes serem barulhentos, desinquietos e desatentos? É verdade que às vezes a culpa não é nossa: é toda deles, a quem mais apetecia estar na rua que na escola. Mas para isso justamente é que serve o bom professor - e o meu drama resulta de que a mim só me interessa ser bom professor. Ser bom professor consiste em adivinhar a maneira de levar todos os alunos a estar interessados; a não se lembrarem de que lá fora é melhor.

Sebastião da Gama

4. Canteiros iluminados

Todos os casos são únicos e muito similares a outros

Thomas Elliot

Terminada a narração das minhas experiências como profissional docente, dou-me conta de que aquilo que vivi já terá sido vivido e refletido por outros. Refletindo sobre a minha prática docente, dou-me humildemente conta de que muitos já fizeram de práticas semelhantes o seu objetivo teórico. Muitos foram, digamos, desbravando o terreno, arredando pedras, abrindo e iluminando o caminho... Muitos foram ‘farol’!

Importa, então, apresentar as ‘lentes’ que me ajudam, agora com outro olhar, a (re)ver a minha prática, a percebê-la e, naturalmente, a aperfeiçoá-la. Aqui reside a nossa humildade enquanto eternos ‘aprendizes’ do nosso ‘mister’. E esta humildade predispõe-nos a abrir caminho a outras aventuras profissionais. Esta humildade torna-nos maiores e, decerto, acredito que melhores. Reconhecer a nossa pequenez, os nossos erros e as nossas fragilidades é reconhecer que há sempre caminho a fazer... e é reconhecê-lo nas pegadas de outros, que ousaram ‘abrir caminho’. Foi assim, nesta *humildade*, que fui descobrindo os ‘tesouros’ escondidos por detrás da minha experiência profissional e de que só agora me dou conta.

Reconheço, como Kelchtermans (2009, p.71), que ao longo do processo de elaboração deste relatório fui desenvolvendo um “quadro interpretativo pessoal”, ou seja, uma nova forma de olhar para a minha profissão, mais sistemática, encontrando nela novos sentidos e novas pistas para a ação. Um sistema muito pessoal de conhecimento e de crenças sobre a educação que, após o processo de reflexão que desencadeei, reconheço existir — refiro-me ao *know how* profissional, a uma consciência profissional que fui desenvolvendo e que me permite pensar a profissão docente para além das evidências, olhando “para além da montanha” (Alves, 2006). A forma como perspetivo o ato de ensinar e de aprender, a consciência da necessidade de ser fascinante e competente na minha relação com todos os elementos da comunidade educativa, o gosto em *cuidar* do aluno, o meu sentir de pertença à escola, o sentir-me comprometida com os alunos, com a profissão e com a escola, a noção mais clara do processo de liderança enquanto substrato fundamental para a eficácia da escola são alguns exemplos destas minhas crenças nas quais acredito vivamente e que me esforço por alimentar dia-a-dia. Sinto-me, no fundo, num processo de autocompreensão (Kelchtermans, 2009), através do qual encontrei um sentido, quer para mim, quer para a

minha profissão. E que sentido? Uma maior consciência de que um professor se faz e que para que seja *bom professor* terá de ser capaz de *adivinhar* como *levar todos os alunos a estar interessados e a não se lembrarem de que lá fora é melhor*. Cada professor vai aprendendo e aperfeiçoando esta *arte de adivinhar*, que não pode ser descurada: fá-lo através da formação sistemática sobre as práticas e através das dinâmicas de formação que levarão de forma efetiva ao desenvolvimento profissional docente. Sinto-me como se o processo de narração autobiográfica tivesse sido um momento em que fiz silêncio para me ouvir e nesse silêncio me encontrei diante de algo que me espantou, algo que me maravilhou — um eu pessoal e profissional que desconhecia e no qual foi crescendo e ainda dura um desejo insaciável de fazer melhor! Nesse silêncio vi-me diante de algo que me alargou os horizontes — as minhas fragilidades e a possibilidade de as transformar em forças e em oportunidades de mudança, as minhas forças e a necessidade de as consolidar. E reitero que o importante é “ver para além da montanha” (Alves, 2006)! Essa visão aprende-se! Eu aprendi!

Para este novo olhar, contribuiu o processo de reflexão teoricamente fundamentado sobre as minhas práticas, nomeadamente no que se refere às culturas de escola, à organização escolar e à sua hipercomplexidade, à identidade profissional docente e ao desenvolvimento da profissão de professor, aos diferentes modelos e estilos de liderança e ainda à relação pedagógica. Estes são, efetivamente, os temas que sobressaem da minha narração.

Este capítulo encontra-se organizado em três subcapítulos que correspondem a dimensões comuns aos episódios por mim narrados. Proponho-me, convocando alguns dos autores que se têm debruçado sobre os temas acima referidos, aprofundar a reflexão teoricamente fundamentada sobre as minhas práticas, já iniciada no capítulo anterior, fazendo-o da forma o mais integrada e integradora possível.

4.1. Ser professora – A arte de *jardinar*

*E sou já do que fui tão diferente
Que, quando por meu nome alguém me chama,
Pasma, quando conheço
Que ainda comigo mesmo me pareço.*
Camões

Sempre que me perguntam a minha profissão, respondo, hoje cheia de orgulho: ‘sou professora!’. E não raras vezes penso no que pensarão disso... nas imagens que construirão a partir deste traço tão significativo da minha identidade. A identidade profissional é, então, a

construção de um *eu* profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. (Marcelo, 2009, p. 11)

Não há profissão que não assevere uma identidade. Enquanto atividade especializada, qualquer profissão garante uma especificidade identitária que, segundo Nóvoa (1992b),

não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço em construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mesma dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (p. 16)

E assim me (re)vejo, depois de puxar os fios da minha memória..., e (re)vejo-me, precisamente como esse ‘espaço em construção’, onde fui cruzando com diferentes *maneiras de ser e de estar na profissão*. E assim cheguei ao que hoje sou, à minha maneira de me sentir e de me dizer professora. Esta construção, hoje sólida, nem sempre o foi, como relatei no capítulo anterior, não fosse a identidade profissional “um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências”, “uma aprendizagem ao longo da vida” (Marcelo, 2009, p. 12). Tudo começou, para mim como para muitos, com um sonho... um *arquétipo*. Um sonho fundamental. Rubem Alves (2008) esclarece a este respeito o que penso ser o toque da identidade nos conceitos de *comunhão* e de *irmãos*: “o facto de termos, todos, os mesmos

sonhos fundamentais cria a possibilidade de ‘comunhão’. Ao compartilhar os mesmos sonhos descobrimo-nos irmãos. Um desses sonhos fundamentais é o de um ‘jardim’. (...)”

O ‘meu jardim’ contem todas as ‘flores’ de que cuidei ao longo destes vinte anos de ‘ser professora’..., de ‘ser jardineira’ ... de tantos ‘canteiros’ quantas as turmas que me foram confiadas. No livro *Os quatro amores*, de C. S. Lewis, encontrei eco deste meu sentir. O autor compara o amor a um jardim do qual nós somos os jardineiros. A metáfora é esclarecedora: diz-nos que a paixão, o enamoramento, é uma prova de espanto e de beleza. Porém, por si só, não basta. Não basta deixar que seja apenas a natureza a trabalhar. O jardim só será verdadeiramente grandioso, se arregaçarmos as mangas e fizermos esse trabalho paciente, meticoloso, exigente do jardineiro. Mas esta ‘missão’ de ‘jardinagem’ não é um trabalho fácil e aí reside o grande desafio...: haverá um tempo para admirar a sua beleza e um tempo para tirar ervas daninhas; um tempo para regar e um tempo para podar; um tempo para saborear e um tempo para suar; um tempo para sorrir e um tempo para chorar. No amor, como no jardim, estamos com o corpo todo. E só assim ser professora faz sentido para mim.

E é curioso que, neste desnovelar de histórias, muitas das vezes em que me pergunto a mim mesma o que faço eu na vida, recordo uma história exemplar:

Um dia, o rei Luís IX, S. Luís de França, visitou as obras da Catedral de Chartres em reconstrução. Depois do seu incêndio, em 1194, causado por um raio. O rei, passeando pela construção, ia perguntando a cada um o que estava a fazer. As respostas foram várias. Um carpinteiro afirmou-lhe que estava a fazer um dos bancos da nave central; um pedreiro lamentou-se que estava a trabalhar para ganhar a vida e dar de comer aos filhos; um escultor apontando para um capitel a que dava os últimos retoques, explicou que estava a seguir as novas regras da arte gótica, criando uma linha decorativa revolucionária. Depois de perguntar a muita gente, e ter recebido respostas variadas, o rei encontrou num canto escuro um velhinho curvado, varrendo aparas de madeira. Quando o rei lhe perguntou o que estava a fazer, o velhinho respondeu: «Estou a construir uma catedral!» (Neves, 2012)

Esta história acompanha-me muitas vezes e reforça a minha convicção de que ser professor(a) é ‘construir catedrais’... Mas com que entusiasmo? O entusiasmo faz a diferença e só o entusiasmo autêntico é contagiante...

O impacto da profissão que exercemos sobre a nossa vida é esmagador. A forma como cada um vê a sua profissão e, mais importante, a forma como cada qual a vive são fatores determinantes do carácter humano. Mas é igualmente válido que o carácter humano, os traços do carácter de cada um, são também essenciais para a forma como se desempenha a

profissão... o entusiasmo ou o desentusiasmo com que nos entregamos faz toda a diferença. E essa diferença vivemo-la e vemo-la todos os dias, quais respostas recebidas pelo rei da história que contei. Para muitos professores, e para muitos dos que eu fui encontrando ao longo da minha vida, o seu trabalho não é mais do que cumprir uma tarefa, rotineira e ‘cinzenta’..., sem *cor*... sem *ação*..., sem *coração*! Para estes, o trabalho é visto na sua mera forma operativa. Talvez estes professores sejam aqueles que, conforme a investigação apresentada por Huberman (1992), chegaram a uma fase de desinvestimento, e talvez seja o perfil dominante que hoje retenho do curto período anterior à entrada no CRSI, mas que voltei a cruzar no Colégio. Estes professores estão mais centrados em si próprios, mais interessados na sua vida fora da escola, lamentam-se com frequência e anseiam por pedir a aposentação, sobre a qual conversam amiúde. Outras vezes, não se prende com a idade do professor nem com a falta de vocação, é mesmo um problema de ambição mal resolvido ou mesmo de desencanto com o resultado do seu trabalho. Convictos de que o professor nasce e não se faz, muitos nem empreenderam esforços para se *fazerem* e vão desmaiando a cor já esbatida com que pintaram a profissão. Interrogo-me como será possível que uma profissão tão estimulante e tão desafiante possa ser vivida de forma tão sem cor e tão mecânica! Para além de traços individuais, de cada pessoa que mora em cada professor, penso que a escola vista como um sistema debilmente articulado (Weick, 1976) ou a perspetiva burocrática podem explicar este desencanto face à profissão docente por um conjunto de traços que parece nada terem a ver com a magia de ensinar. Efetivamente, por um lado, a escola surge, por vezes, como um sistema debilmente articulado, verificando-se uma escassa articulação entre intenções, metas e ações, entre história do passado e projetos do futuro, entre liderança de topo e liderança intermédia, entre processos e resultados, desnudando uma dinâmica geral de ambiguidade. Nela existem diferentes sectores que fazem parte do todo que é a escola, entre os quais existe uma relação formal, exigindo esforços contínuos de articulação, de forma a garantir a individualidade e a especificidade de cada um. Por outro lado, a divisão do trabalho, a fragmentação das tarefas, a hierarquia da autoridade, a existência de numerosas regras e regulamentos que anseiam (sem que, na maioria das vezes, o consigam...) prever e dar resposta a todos os problemas e ainda a centralização das decisões, a impessoalidade das relações, o predomínio dos documentos escritos, e ainda a uniformidade de procedimentos organizacionais e pedagógicos (Alves, 1999a). Esta mesma lógica está igualmente patente no discurso de Formosinho & Machado (2009, p. 22) que “concebe o educando como um ser passivo, cara a fundir, barro a modelar, folha branca para escrever e pintar, copo a encher e faz da educação um ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos para

essa ‘caixa’ que seria o educando”. Enfim, um conjunto de ‘ordens’ que parecem gerar a ‘desordem’ na educação (Azevedo, 2004) e que, compreensivelmente, contribuem para o desencanto e para o desinvestimento de alguns dos que, diariamente, se movem nestes contextos.

Em derivação oposta, outros há (e ainda bem!) que apesar de lógicas de ação por vezes paralisantes, não se deixam *morrer profissionalmente*, que não desistem de, como afirma Alves (2012a), *inventar dias mais claros*. Pessoas para quem ser professor é ainda uma realização pessoal: veem-se e reveem-se nessa função, que desempenham ou anseiam desempenhar com gosto. São felizes. Têm orgulho no que fazem. Têm honra em fazê-lo. *Fazem-se*. Encontram sentido(s) no trabalho e dele fazem uma das razões da sua vida.

Pessoalmente entendo que o verdadeiro professor encontra no sentido da sua vida a razão do seu trabalho. Põe tudo o que é no mínimo que faz. Com paixão. Com Amor. E assim, decerto, evocando Ricardo Reis (1994), estes professores serão “grandes” e “inteiros”, porque ‘põem tudo o que são no mínimo que fazem’. Tarefa fácil? Não: “ensinar só é fácil para quem nunca entrou numa sala de aula” (Nóvoa, 2003, p. 9).

Analisando estas diferentes atitudes face à profissão e à identidade profissional, alicerço uma possível leitura na relação entre a construção da identidade docente e a abordagem ética adotada no exercício docente por esses profissionais proposta por Monteiro & Estevão (2012).

Assim, se há professores mais desencantados e mais ‘cinzentos’, como vimos, o seu tipo de identidade poderá ser *conformista*, cujo fator preponderante é o cumprimento de tarefas, sem entusiasmo; fazem apenas o necessário, sem demonstrar paixão, é o seu trabalho um mera obrigação contratual, uma demonstração da *ética da passividade*, marcada pelo distanciamento do contexto em que toda a comunidade está inserida; são ainda professores marcados pela aceitação resignada da novidade, sem gosto pela mudança, sem acreditar em si nem nos alunos, isolam-se e não se apercebem de que seria neles, em cada um deles, que estaria a chave da mudança e da realização pessoal e profissional. Um segundo grupo de professores revela uma *identidade crítico-reflexiva*, ciente de que pode e deve fazer sempre algo mais para melhorar a sua a vida, a dos alunos e a dos seus pares. Crê no seu papel de construtor de um mundo melhor e a ética adotada é a *ética da justiça*. Um terceiro grupo baseia a sua abordagem identitária na *afetividade*: deseja veementemente ser professor, manifesta amor pela profissão e grande entusiasmo na realização das tarefas. Realiza o seu trabalho com paixão e revela especial atenção por cada qual com quem trabalha. Relacionamos este tipo de identidade com a *ética do cuidado*, uma ética para ser vivida.

Retomo as palavras que escrevi no capítulo anterior, quando tentei reencontrar o momento em que escolhi ser professora. E retomo, por isso, o excerto do romance *Aparição*, de Vergílio Ferreira, que então citei: “Não ‘escolhi’ a profissão: de algum modo *saíra-me* (...). A *verdade* de um curso não está no que aí se aprende mas no que disso sobeja: o halo que isso transcende e onde podemos achar-nos homens.” (Ferreira, 1996, pp. 24 e 25).

Esta reflexão sobre a identidade profissional é de sobeja importância: “é através da nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam” (Marcelo, 2009, p. 11). Incomoda-me a imagem recorrente que se (des)constrói dos professores, que acentua um ‘retrato’ que os apresenta como desmotivados e desalentados. Uma sucessiva tendência para a *desprofissionalização* (Nóvoa, 1995a). Uma imagem sistematicamente construída pela negativa, provocada por um desconhecimento da especificidade da profissão docente por parte da Comunicação Social, que se tem empenhado em divulgar uma opinião pouco prestigiada dos professores; graças ainda a uma imagem de pouco empenho e de pouco trabalho veiculada pelos próprios professores, o que veio avolumar, por exemplo, a ideia de que os professores têm muitos dias de férias, a redução do horário dos professores, à medida que iam progredindo na carreira, ou o abandono dos alunos por parte dos professores de que muitos alunos se queixavam, foram permitindo que no senso comum grassasse a imagem negativa que dos professores foi sendo talhada.

Miguel Santos Guerra (2003), a propósito da vocação docente, comenta alguns mitos e erros que se foram impondo na prática profissional do ensino. Um desses mitos é, efetivamente, o mito da vocação – “o professor nasce, não se faz”. Como Guerra, “penso que o professor se faz e faz-se com uma formação autêntica, tanto teórica como prática” (2003, p. 37) Acredito hoje, de forma refletida, que não nasci professora – fiz-me. Eu não fui tão pouco preparada para dar aulas. Não deixa de ser curioso como é no processo de reflexão que tenho vindo a desenvolver que disso me dou conta:

Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. (Freire, 2012, p. 49)

Hoje reconheço-o sem qualquer sombra de dúvida: a minha formação ‘psicopedagógica’ esteve bem longe da realidade escolar e dos problemas efetivamente sentidos pelos professores. Reconheço que foi impreparada que cheguei ao ‘palco’ do ensino — apesar de ter seguido a via de ensino, de ter feito as disciplinas psicopedagógicas e

didáticas e de ter feito um ano do estágio profissional, a realidade, a matéria viva, que encontrei no meu público foi muito diferente daquela que lera nos livros!

Carneiro (2012) conclui isto mesmo:

Temos de dar atenção à formação inicial dos professores nas pedagogias, nas didáticas e nas práticas de ensino. Os professores estão a formar-se de um prisma excessivamente teórico. Temos professores excelentes – mas, muitas vezes não temos é professores competentes para exercerem a sua profissão. Eu repensava toda a formação inicial. Fechava as escolas superiores de educação – temos demais, umas 50 entre públicas e privadas – e recriava uma meia dúzia de instituições renovadas de formação inicial de professores do ensino básico, investindo a sério nas práticas pedagógicas, nas didáticas específicas e nos métodos de ensino-aprendizagem (p. 50).

Fiz-me professora, através de uma alegria grande em ensinar, ao perceber que os resultados do meu trabalho podiam ser visíveis na evolução dos alunos. Fui-me fazendo professora, através de formações, mais ou menos específicas, que me foram permitindo contactar com outros ‘palcos’, com outros ‘atores’, com outros ‘argumentos’ e que foram, naturalmente, oportunidades de crescimento pessoal e profissional; fui-me fazendo professora, através de uma consciência, agora ainda mais nítida, porque refletida, de que ensinar não é apenas transmitir conhecimentos, de que há que “querer bem aos educandos” (Freire, 2012, p. 119), há que tomar consciência de que a obra é imperfeita e a mudança é criativa — o “futuro como problema e não como inexorabilidade” (id., *ibid.*, p. 75) —, mas que não pode ditar o mau ambiente do espaço pedagógico, de que a esperança deve resistir sempre e deve inquietar-nos. Sem estes ‘ingredientes’, a prática educativa perde ‘sabor’. “É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece (...) e cumpre [amorosamente] o seu dever” (Freire, 2012, p. 119), apesar das adversidades que existem, mas que não se sobrepõem à magia de ensinar.

E eis que sucumbe outro dos mitos apresentados por Guerra (2003): “Para ser professor basta dominar uma área de conhecimento” — é uma ideia errada, mas recorrente. De facto, como penso já ter deixado claro, para ser professor não basta dominar uma área de conhecimentos, requer formação específica, saber ensinar determinada disciplina, saber despertar no aluno o gosto em aprender. De facto, qualquer um pode ser professor, sem formação específica, nem, tão pouco, vontade — basta ‘habilitação suficiente’ e o nome diz quase tudo. Muitos professores que fui conhecendo, primeiro como aluna, depois como colega de profissão, encaixam nos mitos de Guerra (2003), que elevados a dogmas,

empobreceram e desacreditaram as práticas docentes, desvalorizando aquele que deveria ser considerado, de forma unânime e respeitadora, como ‘o primeiro de todos os ofícios’ (Bourdieu, 1987): por um lado, basta que o professor tenha uma “disposição favorável” para a docência, para haver a errada noção de que não é necessário formar-se.

Muitos foram os mitos e erros que foram sendo construídos ao longo dos tempos sobre a profissão professor. E se a opinião pública e o desconhecimento levou a que esta imagem negativa e absolutamente desacreditada se fosse enraizando e tivesse efeito numa crise de autoridade do professor, também a procura da docência sem qualquer vontade, sem qualquer ‘devoção’ contribuiu para a imagem da *desprofissionalização* docente. Tenho de reconhecer, como Guerra (2003, p. 39), que os “mitos e erros causaram e continuam a causar graves males no exercício da profissão e no modo de conceber a formação e de configurar a imagem social dos docentes”. Esta imagem mais disfórica era, de certa forma, a imagem que eu própria construí ao passar pelas escolas do início da minha vida profissional, onde constatei o desencanto profissional de muitos, que levaram ao descrédito e visão mais negativa sobre a profissão por outros tantos. Esta visão desencantada faz esquecer a muitos a complexidade da tarefa realizada pelos professores ou, por outro lado, poderá advir precisamente desta complexidade, para a qual nem todos estão preparados, não havendo um investimento em processos de reflexão-formação que partam das práticas docentes e nelas se reflitam, essenciais para a emergência de um outro modo de ser professor. Efetivamente, o professor lida com uma matéria prima sensível e vastamente complexa, pela sua diversidade infindável: os alunos (Guerra, 2003) — o que, na prática, leva a que cada olhar, cada instante passado com o aluno seja um desafio revestido de sensibilidade e atenção à sua unicidade: não há receitas, há sensibilidades a apurar e a aprender. Há que estar disponível para o outro, acolhendo-o nessa sua unicidade e criando respostas adequadas para todos e para cada um.

A minha expectativa de jovem professora não terá sido diferente da de muitos outros jovens professores. Agora, à distância de mais de vinte anos, revejo a minha realidade na realidade de outros. Releio-me nas palavras de Nóvoa— que muito tem escrito sobre as questões ligadas à identidade dos professores e ao desenvolvimento profissional —, quando reconhece que falta, na vida dos professores, elaborar “uma *teoria da personalidade* que se inscreve no interior de uma *teoria da profissionalidade*” (2007, p. 8). Falta, então, o conhecimento pessoal, falta despír o sentido demasiado técnico ou científico da profissão de professor — esta personalidade é algo de indefinível, que está no âmago da identidade profissional docente. Para a construção da identidade, portanto, concorrem dois processos

distintos, a saber: um processo autobiográfico, a identidade do eu, e um processo relacional, a identidade para o outro (Dubar, 1997).

De qualquer forma, congratulo-me, porém, por ter, no fundo, escapado ao “lugar do morto” (Nóvoa, 1995b, p. 2), não tendo desvalorizado a relação humana, as minhas qualificações e as dos meus colegas de profissão. Mas não foi fácil. Sou ‘filha’ dos anos 80 e iniciei o exercício da profissão nos anos 90. Estas duas décadas são marcadas por revoluções no âmbito da profissionalidade docente — “é difícil imaginar um processo educativo que não conte com a mediação relacional e cognitiva dos professores” (id., ibid., p. 3). Em ambos os períodos, porém, fui assistindo à luta “pela dignificação dos professores, pela valorização da profissão docente, por uma autonomia profissional, por uma melhor imagem social” (id., ibid., p. 1). Em ambas, assisti à desvalorização efetiva dos professores, provocada, em boa parte, pelas políticas economicistas que inviabilizavam qualquer hipótese de que o estatuto do professor pudesse ser positivamente alterado. Em ambas assisti às dificuldades de partilhar experiências e de refletir coletivamente sobre a ação pedagógica.

A minha visão sobre a profissão docente é, porém, seguramente, mais otimista. Esta visão tem sido um processo desenvolvido ao longo dos meus vinte e dois anos de experiência profissional. Sabendo que “não é com o mero transcorrer dos anos que o professor perito conquista a sua competência profissional” (Marcelo, 2009, p. 14) e que nem sempre a experiência nos faz melhores mestres (Berliner, 1986), a importância de refletir sobre a minha conduta e sobre a minha identidade é imensa e indispensável para atingir uma ação e um pensamento característicos de um ‘perito’. E foi assim que aprendi a lidar com as situações, tentando ler nelas os aspetos positivos, fazendo dos momentos menos bons trampolim para chegar mais alto... Aprendi a superar as dificuldades ou limites dessas situações menos boas, vendo nas dificuldades oportunidades de melhoria, naquilo que posso considerar uma estratégia de *coping*. Efetivamente,

o conceito de bem-estar docente pretende traduzir a motivação e a realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (*coping*) que este desenvolve para conseguir fazer face às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento (Jesus, 2002, p. 23).

Daí os momentos que selecionei no capítulo anterior serem, percebo agora, todos marcados pela positiva. Se, conforme Cardoso & Araújo (2000) apontam, um terço dos professores vê a sua profissão como causadora de *stress*, eu deverei situar-me nos restantes dois terços, que não considera a profissão *stressante*. Sinto, verdadeiramente, o meu percurso

profissional caracterizado pela motivação e pelo bem-estar. Animam-me diariamente, desde há mais de vinte anos, os mesmos aspetos identificados por Dunham (1992), que contrariam a imagem rotineira da profissão docente: a diversidade de tarefas, o contacto com os alunos, a experimentação de novos métodos de ensino, a oportunidade de realizar um trabalho em que deixamos sempre a nossa marca pessoal, a imprevisibilidade do quotidiano, o processo de tentar encontrar soluções diferentes para problemas diferentes, ou mesmo soluções diferentes para problemas semelhantes, a recolha de informação atualizada e pertinente sobre os temas a ensinar, a preparação de aulas com materiais originais, o trabalho com os colegas, a partilha de ideias e o enriquecimento mútuo e ainda o reconhecimento que, às vezes, recebemos dos alunos, dos Pais, ou mesmo dos colegas... Enfim, sempre tantos e novos desafios que encontramos a cada ano, a cada turma, a cada aluno, e que se vão cruzando connosco na nossa profissão. Em cada novo ano que vai passando, reconheço ver melhor e diferente do que quando era ‘principiante’, sinto que o meu “conhecimento está interrelacionado e organizado em torno de ideias importantes” acerca da disciplina que leciono. E este conhecimento ajuda-me a “saber quando, porquê e como utilizar o vasto conhecimento [...] numa situação concreta.” (Marcelo, 2009, p. 14). O CRSI prima por um ambiente familiar, onde me sinto bem. Onde desde sempre me sinto bem. Talvez também por alguma predisposição natural que me caracteriza de uma grande facilidade de adaptação e de uma certa tendência para ver nas dificuldades oportunidades. Talvez ainda devido a uma necessidade grande de estar com e pelos outros. O ambiente de família, marcado pela proximidade e pelo companheirismo é potenciado pelo clima de escola vivido, pela presença da ‘família’ das Irmãs, que são, de certa forma, o elo de ligação entre todos, que têm sempre a porta de sua e nossa casa aberta, onde não há horário para sair ou para entrar... e que nos acolhem no coração, tudo fazendo para que nos sintamos em casa e para que o aconchego impere.

Decerto que a esta aprendizagem que fui explanando ao longo deste subcapítulo não foi alheio o facto de ter construído a minha identidade no Colégio da Rainha Santa Isabel, uma Escola Católica, que me mostrou sempre o caminho a seguir, numa clara orientação marcada por dois faróis — Jesus Cristo e Ana Maria Javouhey, fundadora da Congregação das Irmãs de S. José de Cluny, a que o Colégio pertence. Penso, e por experiência própria, que a identidade profissional que se constrói numa Escola Católica é peculiar: revejo nesta identidade e de forma mais consciente, radicada numa formação específica, aquilo que Nóvoa (2003) denominou como ‘teoria da pessoa’ — teoria esta que olha a pessoa no seu todo, na sua singularidade e na sua diversidade, que simultaneamente promove o diálogo e a abertura ao Outro, à solidariedade, uma forma da ‘dimensão da partilha’. De facto, “os professores,

com a sua ação e testemunho, encontram-se entre os protagonistas mais importantes que mantêm na Escola Católica o seu caráter específico” (SNEC, 1977).

A minha experiência nas escolas estatais, onde iniciei o meu percurso profissional, não tendo por certo a ver com o facto de ser uma escola do estado, foi marcada pela ‘desmotivação pessoal’, pela ‘insatisfação profissional’, quase roçou o ‘desinvestimento’ e a ‘indisposição constante’ (Nóvoa, 1995b, p. 22). Reconheço que a minha entrada no Colégio, em 1993, veio, felizmente, contrariar esta visão disfórica que começara a desenvolver-se e reconheço, mais uma vez em Nóvoa, um dos motivos para que o clima de escola que encontrei fosse tão diferente: no Colégio a profissão docente aparece, na grande generalidade, dotada dos mecanismos de *seleção* e dos mecanismos de *diferenciação*, podendo, por isso, basear-se a carreira docente no mérito e na qualidade (Nóvoa, 1995b, p. 30). No Colégio reencontro novos valores, que correspondiam às minhas “reminiscências mais positivas (e utópicas) do idealismo escolar” e que permitiram que (re)atribuísse um “sentido à ação presente”.(id., ibid., p. 29) Também foi aqui que encontrei já edificadas “normas de funcionamento e regulação profissional” (id., ibid., p. 29), longe do laxismo das escolas anteriores. De facto, no Colégio, (re)encontrei “novas energias e fontes de prestígio” (ib., idib., p. 30), daí ter destacado este momento como determinante na minha ‘história de vida de professora’. No Colégio, aprendi a ‘construir a catedral’!

Esta sensação de bem-estar, não pode cegar para a realidade. Não obstante o otimismo, constatei e vou constatando, seja por experiência vivida, seja por experiência testemunhada, que a vida de um professor é pontuada por algum sofrimento (Alves, 2000, p. 10): o trabalho docente exige, muitas vezes, travessias solitárias, que nos levam a arrostar, sozinhos ‘um mundo de problemas pedagógicos e sociais’; o tempo e o espaço são sistematicamente espartilhados; a incerteza da eficácia das estratégias pedagógicas selecionadas invade-nos; a impotência... perante problemas trazidos de casa pelos alunos é uma realidade... Na primeira escola em que, impreparada, fui ‘lançada’, assim aconteceu. Senti-me perdida, desorientada, sozinha, desalentada... a esmorecer. Reconheço as contrariedades, a desmotivação, o cansaço, a evidência das ‘ervas daninhas’. Uma delas é o isolamento.

Refletindo agora, nestes exercícios de rememoração,, e sinto que terei sido tocada pela sorte... que terei sido abençoada: faço verdadeiramente o que gosto onde gosto, o que me dá um profundo sentimento de realização pessoal e profissional. Recordo, conforme registei no capítulo anterior, professores acomodados, com pouca vontade de fazer diferente e melhor... incapazes de partilhar ou de ver na partilha um bem maior... professores sem a ‘alegria de ensinar’. E penso ser aqui oportuno refletir sobre o isolamento da profissão docente. Para

Fullan & Hargreaves (2000), ensinar é desde há muito, talvez até desde sempre, “uma profissão solitária”. Para estes autores, o individualismo é mais uma questão cultural e menos uma peculiaridade da profissão. Porque, efetivamente, será mais fácil e mais rápido preparar aulas sozinho, muitos professores optam por este caminho e nem sequer imaginam a organização do seu trabalho de forma colaborativa (Meksenas, 2003). Mas eu convivo bem com essa realidade: talvez por, muitas vezes, lecionar um único nível sem outros colegas a par comigo.

Gomes (2008), partindo desta investigação de Fullan & Hargreaves (2000), reflete sobre as raízes do problema do isolamento e aponta alguns fatores que o poderão determinar: a arquitetura escolar que isola espaços e segrega pessoas; a rigidez dos horários e a organização inflexível da rotina escolar impeditiva de interações sociais; e ainda a sobrecarga de trabalho. Foi esta visão mais desencantada que trazia das escolas onde comecei a minha atividade que talvez tenham determinado o deslumbramento inicial e o encantamento que viria a encontrar no Colégio da Rainha Santa Isabel. Cada vez mais, o trabalho do professor não se pode restringir apenas e só às quatro paredes de uma sala de aula: na linha de Law (2001), o professor é agora um trabalhador de toda a escola, com deveres para além da sala de aula. Foi também esta vertente que fez, inegavelmente, a diferença.

Mas a nossa profissão é igualmente bafejada pela tal ‘alegria de ensinar’ (Alves, 2003): o entusiasmo, a dádiva, a entrega, o sucesso... e a sensação de missão cumprida. Assim, se, por um lado, a profissão docente pode ser uma fonte de sofrimentos — sofrimento para aqueles que a escolheram por equívoco ou para aqueles que a escolheram por amor —, ser professor é como ser poeta... ou ser artista: também o professor, como o artista sofre mas não trocaria a sua vocação por nada. Alguém trocaria de amor só porque o seu amor é pobre? Eu, de facto, não trocaria esta profissão por nenhuma outra. Nenhuma outra me preencheria, me daria tanto sentimento de realização e missão cumprida como esta.

Ensinar não é uma profissão — é uma vocação, e ‘vocação’ que dizer chamamento. Não resisto a citar Alves (2012a), quando diz

Moldar o destino, inscrever o destino na nossa vontade, deixar marcas indeléveis nos modos de ver, ler e sentir o mundo! Estas são algumas das razões da imortalidade do professor. Da sua quase intemporalidade! Da sua quase divindade criadora! Motivos maiores de gratificação e de realização profissional! Morar no olhar dos nossos alunos! Ser nessa promessa de fazer os outros mais autónomos através do conhecimento, da

determinação! De fazer os outros mais livres! Na dádiva e na exigência! Eis todo um programa de ação e de reinvenção no modo de ser professor (p. 11).

E porque a “a identidade não é um atributo fixo, mas sim um fenómeno relacional”, “um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo, enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto” (Marcelo, 2009, p. 12), importa perceber melhor o ‘terreno’ onde se foi desenvolvendo a minha identidade profissional: a escola.

4.2. Cultura de escola – O meu *jardim* .

Home is where the heart is.

(Provérbio inglês)

Esta certeza da minha identidade profissional não pode ser alheia ao espaço ‘escola’, onde me fui movimentando ao longo destes mais de vinte anos — como referem Kelchtermans (2009), os professores nunca dão sentido a si próprios nem à sua profissão a partir do nada, a partir do vazio, fá-lo-ão sempre em interação com o contexto. Comigo também foi assim: a par da minha biografia individual, há a considerar a ‘biografia’ da escola (id. *ibid.*, 2009), onde ‘me fiz’. De facto, a curta permanência nas outras escolas por onde passei — onde fiz estágio e onde fui colocada depois de profissionalizada — e a imagem menos boa que nelas colhi parece que esfumaram essas vivências e precisaria de fazer um esforço grande na ativação da minha memória, para que pudesse ler nesses dois anos qualquer contributo para a construção da minha identidade profissional. Hoje reconheço, apesar de tudo, que esse contacto, ainda que fugaz, permitiu dar valor e consistência ao caminho que eu queria seguir como professora e aos bons exemplos que também aí acabei por observar.

Efetivamente, o ensino não pode nunca dissociar-se de certas condições organizacionais, como as relações sociais entre alunos, pais, colegas e diretores, as normas, os valores, os costumes, as tradições que constroem a ‘cultura’ de cada escola. Recorde-se que uma das imagens mais frequentes da política educativa insiste na ideia de que a escola é o lugar mais importante na hierarquia do sistema, que faz dela o centro do processo educativo. Mas, como diz Alves (2000, p. 35), vivemos “entre um discurso e a sua negação prática” — não há dúvida de que é de facto na escola onde tudo se passa, mas a escola “ocupa esse ínfimo lugar na cadeia hierárquica, quase não detém qualquer poder de decisão no currículo, no recrutamento e gestão do pessoal, na definição da rede escolar, na gestão do tempo.” A minha

realidade de escola, contudo, escapa um pouco a esta visão — o recrutamento e a gestão do pessoal são da total responsabilidade da Direção, mas certo é também que, muitas vezes, os professores disponíveis são os que foram excluídos pelo sistema da rede estatal. Comigo assim foi. O que não deixou de ser uma feliz coincidência, que acabou por mudar o rumo da minha vida pessoal e profissional e que terá condicionado a minha identidade profissional. Tudo teria sido diferente, se o meu caminho não tivesse passado pelo Colégio da Rainha Santa Isabel.

Esta reflexão leva-me a evocar a questão de Guerra (2002b): “Qual a vida real da escola?” E atrevo-me a acrescentar: ‘Qual a identidade da escola, suporte da identidade de tantos professores?’ Não há um padrão. Cada escola é única, singular e, arrisco dizer, irrepetível. Uma escola é um organismo vivo, com alma e gente lá dentro, com uma identidade própria, que se relaciona com tudo o que nela vive e vai palpitando e fazendo com que viva: a gestão e a regulação dos espaços, as relações humanas, as lideranças. E aqui reside a sua diversidade e riqueza. Mas também a discrepância e a *perversidade*, que Guerra (2003) apresenta em três eixos: a disparidade entre o que se pensa e o que se diz, que leva à hipocrisia e à mentira; a disparidade entre o que se diz e o que se faz, que conduz ao falso discurso; e a disparidade entre o que se pensa e o que se faz, que provoca os atos irracionais. Esta hipocrisia, para Brunsson (2006), é mesmo uma marca característica das organizações, e não apenas um mero desvio. Efetivamente, parece ser apanágio das organizações esta tentação de dizer uma coisa, decidir outra e fazer ainda uma outra. Num mundo ‘às avessas’ como o nosso, surge o esplendor da hipocrisia.

Estas ‘conclusões’ não parecem muito animadoras... Efetivamente, já Azevedo (2004) se referira à “ordem e desordem na educação escolar”. Na tentativa de encontrar uma ‘resposta’ para esta (des)organização escolar, Nóvoa (1999) traça o retrato de uma escola ideal assente num conjunto de descritores que importa aqui salientar e através dos quais tentarei descrever e alargar um pouco mais a minha realidade organizacional:

1. a autonomia da escola, evidente na resposta adequada e atempada da escola aos desafios do quotidiano, na responsabilização dos atores sociais e profissionais e na criação de um reforço da identidade da escola, do seu *ethos*, de forma a permitir, entre outros, a criação de um projeto próprio — fruto de uma determinação forte da Irmã Diretora, sempre a ouvi dizer que as leis valem o que valem e que nunca se deverão sobrepor ao superior interesse dos alunos nem ir contra o que é o Projeto Educativo do Colégio.

2. a liderança organizacional, enquanto promoção de estratégias de atuação concertadas, através de uma participação colegial — de forma crescente, tem sido esta a realidade a que tenho assistido: sucessivas alterações na organização e gestão do Colégio, tornando a direção numa estrutura cada vez mais colegial, mais participada por diferentes atores.
3. a articulação curricular, decorrente de uma boa planificação curricular e uma boa coordenação dos planos de estudos — não sendo tarefa fácil, esta articulação torna-se mais fácil numa escola como a nossa, com níveis dos 3 aos 18 anos, conseguindo, sempre que possível, evitar a repetição de conteúdos programáticos.
4. a otimização do tempo, respeitando o ritmo de cada um — o facto de haver estabilidade docente até, de certo modo, continuidade dos alunos de ano para ano, de ciclo para ciclo, esta otimização torna-se mais possível e mais previsível.
5. a estabilidade profissional, manifestada pela criação de um clima de segurança e de continuidade — apesar da crescente diminuição de alunos e dos cortes no financiamento do Estado, que tem, de certa forma, ameaçado uma segurança, em tempos, bem maior, o corpo docente do Colégio é estável e coeso, com uma faixa de docentes entre os 30 e os 50 anos, que trilharam quase toda a sua carreira profissional no Colégio.
6. a formação pessoal, devidamente articulada com o projeto educativo a escola e com projetos de formação-ação e de investigação-ação — a ideia da Direção em relação à necessidade de formação é clara: desde uma formação interna ao nível do Carisma e da Espiritualidade da Congregação a uma formação específica no âmbito de cada uma das áreas do saber e da especificidade da escola enquanto Escola Católica. Esta preocupação é clara, por exemplo, pelo aumento significativo do número de professores com o grau de Mestre obtido já em funções no Colégio.
7. a participação dos pais, num clima de colaboração e motivação — a Associação de Pais do Colégio é uma estrutura muito dinâmica, que reúne mensalmente com a Direção e que colabora de perto com os Pais, com os Professores e com a Direção.
8. o reconhecimento público, enquanto conjunto de valores comum que cada membro deverá procurar de forma a solidificar a identidade da organização escolar — a projeção local, nacional e internacional do Colégio é sobejamente sabida e os atores têm esta noção bem como a da responsabilidade que este reconhecimento público implica.

9. o apoio das autoridades, seja de forma material, seja através de aconselhamento que vise projetos de melhoria das escolas — várias são as estruturas superiores, estatais ou de iniciativa privada, que têm mostrado gosto em colaborar com o Colégio e em implementar sistemas de avaliação interna que permitam avançar, fazer mais e fazer melhor.

Esta listagem não pode ser dissociada de um conjunto de crenças, valores e ideologias — a que Nóvoa (1999, p. 4) chamou “bases conceptuais e pressupostos invisíveis” da cultura organizacional — que deverão enformar o conceito de cultura organizacional da escola, que Morgan (1986) assume como o modo de funcionamento espontâneo das organizações: a forma como as organizações funcionam quando não estão a ser observadas, avaliadas, ou inspecionadas. A cultura de escola consiste, como afirma Hargreaves (1998), numa espécie de lente a partir da qual vemos o mundo.

Segundo Raposo (2012), a cultura de escola é marcada pelo contexto externo, pelos diferentes níveis de ensino ministrados, pelos departamentos disciplinares, pela formação académica dos docentes e, como não poderia deixar de ser, pela cultura dos alunos.

Esta complexidade radica numa fragmentação da perspetiva sociológica na análise da escola como organização, que “teria muito pouco de sociológico, e passa a privilegiar um enfoque mais holístico e empírico, contudo mais complexo” (Ferreira, 2005, p.76). A escola é uma organização específica local que tem como objetivo expresso a educação de jovens e adultos de uma forma sistemática, sequencial, recorrendo à intervenção de agentes profissionais em colaboração com outros agentes não profissionais e através de um processo direto e prolongado (Formosinho, 1986).

Ainda que Rocha (2007, p. 8) alerte para os perigos de se ver a escola como uma qualquer racionalidade — de facto, “na análise sobre as organizações educativas, os modelos racionais de análise começam a perder grande parte da sua capacidade para explicar as variações das estruturas escolares.” —, importa debruçarmo-nos um pouco sobre esta análise e reflexão das racionalidades organizacionais (id. *ibid.*), uma vez que, de certo modo, estas diferentes ‘lentes’, estas diferentes perspetivas de análise da escola enquanto organização, acabam por nos permitir ver essa realidade em que nos movimentamos profissionalmente — a escola. Várias são as visões teóricas sobre as formas de gestão que se põem em marcha nas organizações educativas.

A racionalidade empresarial (Rocha, 2007) — a visão das organizações educativas como se de uma empresa se tratasse e que se enquadram em prioridades que são “meras questões técnicas e gestionárias que se inscrevem no quadro de uma perspetiva neo-tayloriana”

(Lima, 1994, p. 124) — está presente em diversas concepções sobre as organizações escolares e tem sido combatida por Nóvoa (1992a, p.16), justamente porque lhes reconhece uma especificidade muito própria, que deve ser arredada da visão taylorista das escolas, “que não podem ser pensadas como uma qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano”. É certo que qualquer abordagem da escola como organização será sempre incapaz de espelhar a complexidade deste tipo muito específico, que acaba por mais não ser do que um mundo imenso de casos excepcionais. O CRSI não escapa, naturalmente, a esta visão: também a sua gestão é cada vez mais entendida como a gestão de uma média empresa, com uma natural preocupação em otimizar os recursos humanos, materiais e financeiros e em beneficiar, por exemplo, de uma política de comunhão dinamizada pelas diferentes escolas da Congregação ou das diferentes Escolas Católicas.

Para além da racionalidade empresarial, corremos o risco de olhar a escola essencialmente através do modelo burocrático — Formosinho (1984) descreve mesmo o sistema educativo português como um sistema burocrático centralizado —, pelo excesso de regras formais, critérios racionais de execução e resolução de problemas, pela departamentalização — é de facto esta a ‘versão oficial’ da realidade da escola (Lima, 1992), de qualquer uma. Do CRSI também, ainda que muito tenhamos já feito, ao longo destes anos, para desburocratizar a escola, descentralizando e libertando-se de uma autoridade central, numa autonomia crescente, livre de regras e normativos tantas vezes inibidores e repressores da criatividade ensinante e aprendente. Porém, é inegável que a escola seja uma organização formal marcada pela fragmentação das tarefas e pela hierarquia da autoridade, com um elevado número de regras a cumprir, que tendam a dar respostas e a fazer previsões de situações múltiplas. Esta lógica burocrática conduz, muitas vezes, a uma ação insensata (Alves, 2003) e é dessa insensatez que, no Colégio, temos vindo a fazer um trabalho de libertação.

A racionalidade relacional foi igualmente transferida para o domínio educacional — a própria designação de ‘comunidade educativa’ vem ao encontro desta ideia, pois que “postula-se a horizontalidade das relações de poder e de comunicação e sustenta-se a emergência potencialmente emancipatória destas dinâmicas de construção partilhada de valores e objetivos, a partir da comunicação intersubjetiva assente num sentimento de pertença coletiva” (Sarmiento & Ferreira, 1995, pp.101 – 102).

As perspectivas da racionalidade de pendor contextual, em contexto educativo, estão vigentes numa série de investigações que, essencialmente a partir dos anos 60, se insurgiram contra os princípios das perspectivas

clássicas e das relações humanas que dominaram o pensamento sobre as organizações durante a primeira metade do século XX. (Rocha, 2007, p.7)

A racionalidade contextual assenta nas relações da escola com outras organizações, um meio para a cooperação e para o consenso (Lima, 1992). Que escola vive fechada à realidade, fechada à comunidade local, fechada ao contexto em que se situa? A especificidade do CRSI enquanto escola católica cultural obriga a esta reciprocidade: somos ‘obrigados’ a reportar à sociedade aquilo que a sociedade nos dá, não podendo, assim, o Colégio fechar-se à cultura envolvente, nem fechar-se sobre si mesmo.

Estes modelos racionais de análise, entendidos de forma estanque e compartimentada, começam, porém, a perder alguma da sua capacidade, dada a pluralidade de organizações escolares que vão surgindo: “na análise sobre as organizações educativas, os modelos racionais de análise começam a perder grande parte da sua capacidade para explicar as variações das estruturas escolares” (Rocha, 2007, p. 8), começando a aparecer, com mais intensidade, como refere (Weick, 1976), outras concepções substancialmente diferentes das racionais — partes de algumas organizações são excessivamente racionalizadas conquanto que outras partes mostram ser inabordáveis a partir de uma análise racional.

Rocha (2007) afirma ser mais prudente analisar a escola sob perspetivas organizacionais nas quais se aponta para uma pluralidade de racionalidades conforme à variedade das diferentes estruturas escolares:

A partir sobretudo da década de 70 do século XX, verificam-se grandes avanços na produção teórica acerca das organizações. Essa produção teórica reveste-se de um pluralismo em nada homogéneo, por vezes até contraditório. Contudo, irá cada vez mais afirmar-se a necessidade de rejeitar “o modelo racional” que enforma as teorias clássicas, a teoria da burocracia, a teoria das relações humanas, a teoria da contingência, entre outras (p. 8).

Estas são propostas de síntese, que destacam as ‘racionalidades ambíguas’ que nelas ocorrem, por permitirem uma perspetiva holística das organizações escolares. De facto, olhando a escola como uma organização — facto incontestável —, há que refletir, então, sobre a pluralidade de racionalidades. Continuando a seguir Rocha (2007), apontamos as já referidas racionalidades ambíguas, numa crítica à mono racionalidade organizacional em contexto educativo — no fundo as organizações escolares oscilam entre a “ordem burocrática da conexão” e a “ordem anárquica da desconexão” e não sendo exclusivamente burocrática,

também não é exclusivamente anárquica, sendo simultaneamente as duas coisas (Lima, 1992, p. 157). Eu diria que escola alguma escapa a esta visão de uma “loucura sensata” ou de um “disparate razoável” (Lima, 1992, p. 77).

Rocha (2007) acrescenta ainda o conceito de ‘racionalidades políticas’, passando as concepções de poder, de conflitos, de interesses, de oportunismo, de negociação a entrar na realidade educativa. Penso que a organização dos órgãos de gestão do CRSI, muito centralizada na Irmã Diretora e na Entidade Titular, elementos religiosos da Congregação, não permite semear este tipo de ‘jogo de poder’: de qualquer forma, há sempre, no nosso Colégio, como em qualquer organização, grupos com objetivos, percepções e interesses diversos. Há sempre quem queira lutar e defender os seus interesses e que se envolva em relações de negociação, ou mais ou menos consensuais, ou mais ou menos conflituosas. Devo dizer, não obstante, que o ambiente do Colégio é um ambiente muito cordial e sereno, o que não quer dizer que não coabitem no Colégio diferentes racionalidades, numa clara pluralidade racional, como penso ter conseguido demonstrar na análise suprarreferida. Quase que arrisco dizer que o Colégio poderia ser considerado um “espaço homogêneo de pura assimilação de valores, ideais e objetivos comuns” (Rocha, 2007, 11), apesar da existência de alguns elementos ‘tóxicos’, e não um sistema “fraturado pelo conflito” (Baldrige, 1971, p. 26), mas um espaço marcado pela ordem e pela cooperação. Esta análise da minha realidade põe, de certo modo, em causa a hipótese de poder considerar, sem hesitações, a existência de uma racionalidade política nesta organização. Efetivamente, não vejo no Colégio, fruto da organização que já descrevi, uma ordem política que impere, onde sejam mobilizados de forma estratégica mecanismos de poder que comandem a atuação de cada ator. Há, porém, que ter em consideração a obediência no interior da organização e aliando todas estas partículas políticas deste espaço, podemos, ainda que com reservas, considerar o Colégio como um espaço micropolítico, um espaço aberto e inclusivo, em estreita relação com outras dimensões da organização: os interesses dos intervenientes, a manutenção do controlo e a gestão da organização, os conflitos, a relação com o Estado e com as suas estruturas diretivas. Ainda que numa perspetiva saudável, há sempre coligações e conflitos, que, longe de uma visão negativa, são muitas vezes geradores de boas energias de mudança e de debate de ideias. Não obstante a hipercomplexidade da organização escolar, o clima organizacional do CRSI, menos marcado pelo individualismo, consegue ser um clima timbrado pela serenidade e pela cordialidade, onde a missão e a sua visão parecem ser assumidas por todos, contribuindo para a criação de uma identidade comum harmónica e propiciadora de desenvolvimento organizacional. Concluindo,

A dimensão política das organizações é hoje assumida, de facto, como sendo fundamental para explicar as dinâmicas integradoras e desintegradoras que se operam nas organizações, sem por isso reverter para um carácter disfuncional das mesmas, e obriga a reconhecer a natureza plural dos interesses, conflitos, cooperações, fontes de poder e relações de poder que nelas se manifestam. (Rocha, 2007, p. 238)

Refira-se, por fim, o conceito de ‘racionalidades institucionais’, pela inequívoca interação com outras instituições, como o Estado e a Família, como refere Rocha (2007, p.13): “as organizações educativas são constituídas por múltiplas redes de poder e integram na sua estrutura formal estruturas socialmente construídas de sentido, mitos institucionalizados, regras racionalizadoras da sociedade e racionalidades várias (...)”. Efetivamente, no nosso Colégio, e a título de exemplo, a autonomia em relação ao Estado é quase uma realidade, mas nunca o é de todo: a par do financiamento dos Contratos de Educação e das visões tão pouco consensuais a respeito, há a necessidade de obedecer a um conjunto de imperativos ideológicos e normativos, para que não possa ser posta em causa a legitimidade das suas ações e das suas decisões.

Qualquer uma destas ‘conceções’ permite constatar que não há uma lente única através da qual possamos observar e analisar a organização escolar — dada a grande diversidade deste tipo específico de organização, há sempre aspetos mais dominadores numas do que noutras, mas aí reside o desafio de ser ator educativo e agente ativo na construção da ‘cultura de escola’.

Foquemos de novo a nossa atenção no ‘clima organizacional’. Raposo (2012) elencou, de acordo com diversos autores (Lewin, 1939; Cornell, 1955, Argyris, 1958, Halpin & Croft, 1963), os muitos termos que remetem para o conceito de cultura de escola. Os termos tornam-se muito generalistas e abrangentes, acentuando um certo emaranhado de ideias neste campo. Pese embora a falta de precisão, todos parecem sintetizar ‘algo que se sente’: ‘clima’, ‘ethos’, ‘atmosfera’, ‘caráter’, ‘cultura’ e ‘espírito’, termos que, nem sempre clarificados, provam a ausência de um padrão.

Revejo no CRSI um clima escolar aberto (Halpin & Croft, 1963), em que, de uma forma geral, há um bom trabalho de equipa, com um bom nível de sociabilidade, não dominado pelo cumprimento burocrático das funções. Segundo os mesmos autores, o CRSI evidencia ainda características de um clima familiar, que em muitas situações se comporta e sente como uma grande e feliz família. Já no capítulo anterior me referi ao ‘ethos da escola católica’. E é curioso verificar agora que fez todo o sentido: *ethos* é a palavra utilizada para

descrever “características mais intangíveis da escola”, sendo mais utilizado pela investigação qualitativa (Raposo, 2012, p. 47). Vejo a minha escola católica como um ‘jardim fértil’ para a melhoria (Stoll, 1999), onde semeamos, em terrenos tantas vezes inférteis e sempre tão diferentes — o coração dos alunos, o coração dos professores, o coração dos pais, o coração dos auxiliares de ação educativa e, não menos importante, o coração das Irmãs. Ainda para Raposo (2012), “as boas sementes só crescem em culturas fortes”. O meu ‘jardim fértil’ tem uma cultura forte, que desenvolve normas positivas, que sabe que nada pode ser feito ao acaso, que, enquanto ‘jardim’, não basta deixar que a natureza faça o seu trabalho. Neste meu ‘jardim’, arregaçamos as mangas e fazemos o trabalho paciente, minucioso e sempre exigente do jardineiro. No Colégio sabemos viver um tempo de pé, para admirar a beleza das nossas flores e dos nossos frutos e um tempo de joelhos, arrancando ervas daninhas; sabemos que é preciso guardar um tempo para regar e um tempo para podar; um tempo para saborear e um tempo para suar; um tempo para sorrir e um tempo para chorar. Sou tentada a afirmar que, mau grado algumas exceções, estamos quase todos com o corpo todo, não havendo interesses divergentes que ponham em causa o rumo e os ideais preconizados no Ideário do Colégio, havendo até, muitas vezes a capacidade de superar divergências pessoais e enveredar por um caminho mais consensual (Peters & Waterman, 1987). E talvez aqui possa estar a chave da nossa eficácia. Esta eficácia é, parece-me, sólida e consistente e em grande parte devida a uma liderança forte e carismática. E o papel da liderança na cultura de escola é crucial — são os líderes os seus fundadores, são eles os responsáveis pela instituição de valores e de crenças, conforme abordarei no subcapítulo seguinte.

Recordo aqui as sábias palavras de Neves (2012), por ocasião de um Seminário de Formação, que teve lugar no Colégio, e me parecem pertinentes para esta reflexão: a escola é um grande jardim do conhecimento, onde a humanidade juntou as melhores flores do espírito humano — literatura, arte, história, ciência, imaginação, humor, religião. Por muitas teorias, investigações, que se debruçam sobre a escola, é disto que esta instituição. Mas como a verdade, objetivo da sabedoria e da ciência é, por natureza, muito maior que a razão humana, nunca ninguém visitará todo o jardim durante esta vida. A finalidade é que os jovens alunos e os adultos professores, passando algum tempo nesse jardim, obtenham alguns benefícios para a sua vida.

Nesta visão de escola reside a especificidade da Escola Católica. Para além de evangelizar e criar uma dinâmica que permita à Razão pilotar os dois cavalos de Platão – o desejo e a energia —, pretende criar uma dinâmica que permita liderar os alunos e os seus interesses, os professores e as dinâmicas de trabalho e, ainda, a organização da escola, para

que ela cumpra a sua missão, através de uma reflexão constante e uma formação regular de todos os educadores para que caminhem na direção que se pretende. Deseja-se que se viva um clima de diversificação, de personalização, que a escola seja flexível e adaptável no seu modo de funcionar, de tal modo que todos os espaços sejam lugares de aprendizagem e em todos os terrenos se possa semear o Amor. A Escola Católica tem nos seus pressupostos a ideia clara de que cada um tem o seu itinerário próprio, a sua forma de aprender, a sua personalidade, a sua marca distintiva, vai ao encontro dos alunos e das suas necessidades. “A escola tem de criar condições para que a pessoa possa singrar ao seu ritmo, à sua maneira, de acordo com as suas ambições e sonhos.” (Carneiro, 2012, p. 51). No Colégio vive-se de facto assim, dando muita atenção à individualidade de cada um, à noção clara de que cada pessoa é única, preciosa e irrepetível. Por isso, se insiste na formação sistemática dos Diretores de Turma e dos Professores em geral, para que sejam dadas algumas ‘luzes’ sobre como estar atento aos pormenores, como estar atento a cada aluno que nos é confiado, como podemos fazer para descobrir ‘o elemento’ (Robinson & Aronica, 2010) em cada elemento da comunidade escolar. De certa forma, tentamos, no Colégio desenvolver uma aprendizagem personalizada, adaptando as práticas letivas às necessidades, aos interesses e às capacidades de cada aluno, prestando particular atenção ao seu potencial, diferenciando, sempre que possível, os métodos de ensino, de acordo com o ‘público’ que conduzimos: ou reforçamos o diálogo com o aluno, ou promovemos o trabalho de grupo, ou o trabalho individual, ou a apresentação de trabalhos à turma... o importante é levar cada um a tomar consciência dos dons preciosos que possui e a potenciá-los.

A sala de aula é o *coração da escola*. (...). E é por isso um lugar estratégico da ação educativa. Daí que deva ser um espaço estimulante, propiciador de aprendizagens interessantes e relevantes para a vida pessoal e social. Para tal, será essencial criarem-se espaços e tempos nos quais alunos e professores gostem de estar pois isso gerar a vontade e a disposição de ensinar e aprender. Por outro lado, a existência de uma ordem propícia ao trabalho, a construção de um sentido para o que se está a fazer, a existência de uma disciplina consentida e de um propósito (intencionalidade) para o que se está a fazer são ingredientes essenciais de uma aprendizagem fecunda. (Vieira, 2013, p. 109)

Para operacionalizar esta sensibilidade ao outro, há sempre uma informação cuidada e atempada passada pelo Diretor de Turma aos restantes docentes do Conselho de Turma. Neste contacto são dadas informações que ajudarão cada docente a olhar de forma cuidada cada aluno — problemas familiares, de saúde, emocionais. Tentamos chegar a tempo a cada

problema de cada aluno. Este contacto advém duma relação, na generalidade, de grande proximidade e cumplicidade com os Encarregados de Educação, que pessoalmente, por correio electrónico, ou por telefone mantêm contacto próximo e atento.

A Carta Pastoral *A Escola em Portugal* (CEP, 2008) esclarece ainda que “todo o ambiente da escola, como comunidade educativa, deve estar impregnado dos valores cristãos e as atividades, curriculares e extracurriculares, ordenadas e iluminadas pela fé cristã em diálogo com a cultura e com a vida”. De facto, no Colégio, há, na verdade, uma preocupação explícita com a evangelização, mas mais importante será a evangelização implícita que fazemos chegar aos elementos da nossa comunidade escolar, através dos gestos, das ‘sementes de amor’ que vamos deixando, do exemplo que todos tentamos ser para os alunos, para os Encarregados de Educação, para os colegas.

Olhando o terreno onde me movo desde 1993, importa delinear a tipologia de cultura de escola que aí se vive. Como referi no capítulo anterior, no Colégio, ‘cultiva-se’ de facto um ambiente de família. Reitero a proposta de tipologia de cultura de escola então apontada, de acordo com Hopkins, Ainscow e West (1998, citados por Alaíz, Góis & Gonçalves, 2013), ainda que não possamos perder de vista a tipologia de Stoll & Fink (2006). Estes autores apresentam diferentes tipologias de culturas de escola, em função de dois binómios: os primeiros consideram o binómio eficácia versus ineficácia e dinamismo versus estaticismo; já os segundos apresentam o binómio eficácia versus ineficácia e melhoria versus declínio. Não podemos apresentar uma tipologia pura, há vestígios de várias características na caracterização de uma organização. Partindo deste pressuposto, vejo o Colégio como uma *moving school*, uma escola em movimento, onde a melhoria do ensino é vista como uma responsabilidade e um empreendimento coletivo. Como então afirmei: sabe bem em que ponto está e para onde quer ir. Hesitei nesta classificação: não poderia o Colégio ser uma *cruising school*, uma escola ‘em velocidade de cruzeiro’? Estas escolas são igualmente consideradas de forma quase unânime escolas de sucesso, escolas eficazes, pelo menos, aparentemente eficazes. O que determinou a minha escolha foi, precisamente, não rever no Colégio, nem o fraco desempenho dos professores, nem a ausência de sinais de melhoria — há um constante apelo à mudança e à necessidade de fazer diferente e melhor. É uma escola ativa, calma, que soube adaptar-se ao meio, e onde assevero existir uma melhoria eficaz. Não deixa de ser uma escola ‘afamada’, mas não vive à sombra dos resultados passados nem é resistente à mudança.

Nesta sumária classificação, tentei considerar a escola no seu sentido global, na certeza de que se me focasse apenas nalguns dos seus atores, a tipificação seria diferente —

bastaria, a título de exemplo, fazer esta classificação, olhando apenas para os diferentes Departamentos e Grupos disciplinares: se alguns se mantêm em movimento, outros vagueiam e ainda há os que talvez corram o risco de ‘encalhar’. Considerei, então, uma visão holística do Colégio enquanto organização, através de um olhar panorâmico sobre o meu *jardim*. Certo é que, numa análise exaustiva e demorada, em todos os itens de cada um dos diferentes tipos de escola, há sempre um ou outro aspeto em que nos podemos rever, ainda que, por norma, em minoria, o que não justifica a sua consideração como parâmetro de seleção. Vejo nos nossos professores jardineiros empenhados, que tomam conta das suas ‘flores’, dos seus ‘canteiros’, regando com Amor.

A Escola, qualquer escola, constitui-se como um espaço de personalização, onde cada um que nela mora se pode descobrir como ser precioso, único, irrepetível e não ‘apenas mais um’ no meio de tantos. Sentir-se único é especialmente possível numa Escola Católica, uma vez que esta se alicerça nos valores evangélicos e é de natureza cristocêntrica, donde emerge um modelo a seguir: Jesus Cristo! Ele leva-nos a caminhar rumo à perfeição e é precisamente esta a ideia veiculada pelo documento da Sagrada Congregação para a Educação Católica (1977, ponto 35):

Desta maneira a Escola Católica consciente de estar comprometida na promoção do homem integral, porque em Cristo, o Homem perfeito, todos os valores humanos encontram a sua realização plena e portanto a sua humanidade. Nisto consiste o carácter católico, especificamente seu e aqui se radica o seu dever de cultivar os valores humanos no respeito pela sua legítima autonomia, na fidelidade à missão peculiar de pôr-se ao serviço de todos os homens. Jesus Cristo, com efeito, eleva e nobilita o homem, valoriza a sua existência, constitui o paradigma e o exemplo de vida proposto aos jovens pela Escola Católica.

Numa altura em que a Escola é constantemente apontada como espaço de desumanização, descaracterizado, palco de diversas formas de violência, a Escola Católica tem de fazer uma contracultura, afirmando de forma clara os valores intemporais, mostrando que não há ‘modas’ de valores... E há que ter “coragem de arrostar com todas as consequências que derivam da sua ‘diferença’ com respeito às outras escolas” (SCEC, 1997, ponto 66).

Enfim, é missão da Escola Católica promover o homem na sua integridade, focar-se na pessoa humana e no seu valor único, reforçando o seu empenhamento educativo e tornando-a apta a educar personalidades fortes, a preparar líderes. Assume, assim, um “papel decisivo na

transformação dos indivíduos e das suas atitudes” (CEP, 2002).

Paulo Freire (2012, p. 90) considera que “a educação é uma forma de intervenção no mundo”, “pelo que devemos agir e reagir na escola, realçando a urgência de mudança com o objectivo de melhor respondermos, como profissionais, a todas as novas exigências” (Silva, 2007, p. 24). É inegável que a educação tem como finalidade preparar os jovens para ocuparem, mais tarde, o lugar das gerações atuais, ou seja, desenvolvê-los para a vida adulta, apetrechando-se de conhecimentos, experiências e valores que os circundam. Cabe, então, também à escola ser o lugar das primeiras responsabilidades assumidas pelos jovens, onde estes descobrem que não estão sós, que a solidariedade existe e que devem assumir compromissos para ajudar a fazer com que o mundo seja um mundo melhor.

Mas porque a população escolar é constituída por indivíduos todos diferentes quer a nível emocional, quer a nível económico, sociocultural, quer no que diz respeito aos ritmos de aprendizagem, a escola caracteriza-se como uma realidade complexa, viva, à qual compete dar respostas flexíveis e diversificadas, numa sociedade progressivamente mais heterogénea, mais informada, mais apelativa, mais competitiva e atravessada por uma crise de valores. A missão é difícil, mas é possível — ousar aplicar o título de uma obra de Rubem Alves para sintetizar a forma como olho e sinto o ‘meu’ Colégio, que, de forma muito sumária, aqui tentei retratar: é “a escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir” (Alves, 2001).

Para empreender esta missão, o papel da liderança na cultura de escola é, então, como já deixei claro, fundamental — “a liderança serve como um catalisador para desencadear as potencialidades que já existem na organização” (Vieira, 2013, p. 144). Importa, por isso, ‘olhar’ os modelos e os estilos de liderança com mais atenção.

4.3. A(s) liderança(s) — Ser *jardineiro* e cuidar do *jardim*

Ao refletir sobre liderança, projeto-me nessa abordagem temática em duas funções que exerço e que destaquei no Capítulo 3: a de Diretora Pedagógica Adjunta e a de Diretora de Turma. Em qualquer uma destas funções, há uma terceira, aglutinadora e da qual estas dependem — a de professora. Todas estas *missões* estabelecem relações diferentes com a liderança: implicam estilos de liderança distintos, ainda que não se excluam, porque também se situam em níveis hierárquicos peculiares.

Se tivermos em consideração as condições específicas em que o trabalho nas escolas se desenvolve, constatamos que a liderança é um elemento crucial, capaz de marcar a

diferença, estabelecendo uma relação positiva com a eficácia das organizações educativas. Não é difícil perceber o porquê desta importância: a natureza moral da educação, o cariz individual da profissão docente e as exigências contraditórias, inesperadas e ambíguas dos contextos (Alves, 1999b) determinam a influência inquestionável da liderança nas organizações escolares.

Os professores estão cada vez mais envolvidos em papéis de liderança. Logo à partida, são eles os responsáveis “pelas dimensões da *reconstrução*, da *diferenciação* e da *adequação curricular*” (Roldão, 2007, p. 8). Eu sou exemplo disso: enquanto Professora, os primeiros passos de liderança em sala de aula, depois como Diretora de Turma e, finalmente, como Diretora Pedagógica Adjunta, sem esquecer ter passado entretanto pelo papel de Coordenadora do Departamento de Português e dos Diretores de Turma. E é curioso referir que as três missões que destaquei no Capítulo 3 se vão construindo por *acumulação*, ou seja, sendo Diretora de Turma não deixo de ser Professora e apenas fará sentido que seja Diretora Pedagógica Adjunta, sendo Professora e Diretora de Turma. Só assim continuarei a *calçar os sapatos* dos outros e será mais fácil sentir *no terreno* as dificuldades, as fragilidades que possam motivar a minha intervenção, a minha atuação enquanto *líder*.

É-me particularmente difícil falar sobre liderança. Sobre a minha liderança. Por ser uma área sensível e por, por natureza pessoal, entender que não fui feita para *mandar*. Talvez por isso me seja cara a definição de liderança como a “capacidade de fazer com que os outros alterem voluntariamente os seus modos de trabalhar tendo em vista a construção e o desenvolvimento de projetos comuns” (Alves, 1999b, p. 25).

Não poderia falar sobre liderança, sem refletir, primeiro, sobre uns dos exemplos de liderança que norteiam a minha forma de pôr em prática essa capacidade. É precisamente nesta definição que revejo a minha ‘mestre de liderança’ — a Irmã Diretora — um exemplo ímpar de liderança e talvez aquele que, desde cedo, me habituei a admirar, por reconhecer a complexidade de liderar uma organização escolar, mormente, uma organização escolar com as características do CRSI, e a eficácia dessa sua administração. Nesta minha admiração, releio-me nas palavras de Chopra (2002, p. 2), quando escreve que os líderes e os seus seguidores “formam uma ligação espiritual invisível”. Ainda na linha deste autor, “os líderes existem para personificar os valores pelos quais os seguidores anseiam, e os seguidores existem para alimentar a visão do líder que têm dentro de si” (p. 2). Vejo-a, efetivamente como a minha ‘Mestre de liderança’. ‘Mestre de liderança’, porque vejo nela a capacidade de promover relações interpessoais positivas, apoiando todos os seus ‘príncipes’ e ‘princesas’ seja no domínio da sua formação académica, seja na tentativa de resolução de problemas pessoais,

interessando-se, cuidando de cada um, numa evidência da fraternidade que a singulariza. ‘Mestre de liderança’, porque é visionária e ambiciosa, preocupando-se com a inovação pedagógica, pastoral e cultural. ‘Mestre de liderança’, porque promove o trabalho colaborativo, numa lição de esforço coletivo que deixa claro que juntos vamos mais longe. ‘Mestre de liderança’, porque sabe delegar, confia quase cegamente nas equipes a quem distribui as diferentes tarefas, sem, porém, deixar de acompanhar, sugerir alterações, ouvir e também persistir no seu caminho, quando percebe que há quem vacile ou quem não acompanhe no momento o alcance da sua visão⁷. ‘Mestre de liderança’ ainda, porque sendo a ‘imagem de marca’ do Colégio, é ela que estabelece de forma sistemática as pontes com as famílias e com as diferentes estruturas do poder local e central — a entrevista inicial, de cerca de duas horas, que faz com cada família, marca o primeiro passo de uma caminhada, de um compromisso, da sintonia e da partilha de valores, que são, também estes, chave do sucesso e da eficácia. A Irmã é, de forma indubitável, a “alma simbólica do grupo” (Chopra, 2002, p.2) — talvez o nosso Colégio, o grupo de todos os que são liderados pela Irmã, veja nela uma protetora, uma mãe e uma visionária.

Ao longo da minha relação, institucional e pessoal, com a Irmã Diretora, num caminhar de mais de vinte anos, fui percebendo esta capacidade que a Irmã evidencia de conseguir, quase naturalmente, que os outros adiram ao projeto que todos temos em mãos, de forma voluntária. Sei que nem todos o fazem verdadeiramente desta forma. Sei que muitas vezes essa adesão implica muitas resistências, mas a grande maioria acha mesmo que acaba por se entregar voluntariamente. Sabemos que não é um processo fácil e que nunca toca a totalidade dos trabalhadores, mas com paciência, com persistência, com uma vontade forte, com resiliência, tenho constatado que é, efetivamente, possível. Vejo nesta Irmã traços inequívocos de liderança, pela capacidade de estabilizar e de transformar a cultura de escola. Vejo que, nesse sentido é responsável por uma cultura de escola forte e é, sem sombra de dúvida, o *ex-libris* do CRSI, quem mais aparece como ponto central no processo de liderança, seja para os professores, seja para os restantes funcionários, para os alunos, ou para os Pais.

É ao que tenho assistido, desde que tenho vindo a ‘crescer’ no CRSI: vejo na Irmã Diretora um “polo inspirador e catalisador de mudança e do desenvolvimento da escola”, como refere Raposo (2012, p. 47). A Irmã Diretora sabe muito bem para onde vai e de quem

⁷ Há vários exemplos desta situação. Muitas das ‘ideias’ da Irmã Maria da Glória são inicialmente acolhidas com alguma resistência...o tempo tem vindo a provar a sua pertinência e a sua visão de futuro: oração da manhã, sessões de formação, projeto língua, campos de férias de línguas...projetos europeus são alguns exemplos.

se faz acompanhar, posso dizer que revela um cuidado particular na escolha dos seus ‘seguidores’.

Confesso-me uma *seguidora* da Irmã Diretora. E não entendo que nesta confissão haja qualquer decalque em mim dos seus passos ou alguma forma menos luminosa de *seguidismo*. Confesso-me seguidora, no sentido em que me reconheço uma permanente *aprendiz* da sua arte de liderar, não porque encontre em mim as suas características.

Daqui depreendemos que para que a liderança seja efetiva e eficaz, terá de existir reciprocidade, uma influência recíproca, em que a influência de um, seja determinante no comportamento de outros. O conceito de liderança implica, então, necessariamente dois lados: o lado daquele que influencia e o das pessoas influenciadas. Daqui sucede que o conceito de liderança apareça muitas vezes definido como um processo de influência. Santos (2000) refere, neste contexto, a existência de uma *relação binária*. Para a autora, para que haja poder, tem sempre de ser considerado aquele ou aqueles sobre os quais ele se exerce, “por outras palavras, não há apenas ação de *a* sobre *b*, mas também reação de *b* em relação a *a* e é esta interação que instaura o poder” (p. 107). Ainda nesta linha, Goleman, Boyatzis & Mckee (2002, p. 25) apresentam como ideal de liderança a “liderança com ressonância” — gerar ressonância, estar em sintonia com os “sentimentos das pessoas”, ser emocionalmente positivo, orientar-se por valores e despertar os valores e o valor dos que o rodeiam é a tarefa maior de todos os líderes:

Os líderes ressonantes sabem quando devem ser visionários, quando devem ouvir e quando devem dar ordens. São líderes com perspicácia para ver o que é verdadeiramente importante e para definir uma missão que reflita os valores de quem dirige a organização. São líderes que cuidam naturalmente das relações, que fazem vir à superfície as questões latentes e que criam sinergias humanas em grupos harmónicos. Suscitam relações de lealdade, porque se preocupam com a carreira dos seus subordinados e estimulam as pessoas a dar o melhor de si próprias na prossecução de uma missão que apela a valores compartilhados (id., *ibid.*, p. 267).

A liderança é, nesta ordem de ideias, a capacidade de influenciar pessoas para que se envolvam voluntariamente, com gosto, em tarefas para a concretização de objetivos comuns. Muito importante é a influência que o líder consegue exercer e a forma como obtém a adesão dos outros àquilo que pensa, diz e faz, através de um processo de interiorização. Esta acontece quando os seguidores veem no líder a experiência e os valores necessários para conquistar credibilidade. Foi o que sucedeu comigo. Ao refletir hoje, de forma fundamentada, sobre a

liderança e sobre a minha relação com ela, vejo que a minha adesão foi feita por interiorização. Compreendi, nesta linha de pensamento, que liderança pressupõe poder, autoridade e influência. São talvez estas as palavras-chave que deverão ser tidas em conta. Liderar com influência e autoridade deixa marcas e é uma liderança construída a partir do serviço e do sacrifício pelos outros (Hunter, 2006). Servir é identificar e satisfazer as necessidades legítimas dos outros (id., ibid.), mesmo antes de serem sentidas enquanto tal. Assim se constrói autoridade: prestando um serviço e sacrificando-nos pelos outros. Daqui resulta o compromisso. Este compromisso, seguindo Bolívar (2009), traduz-se num cuidado com os alunos e no sentido de responsabilidade pelas suas aprendizagens, mas também num forte vínculo com a escola e com as pessoas que nela moram. Este compromisso exprime-se na boa relação que existe entre os docentes, que se manifesta em gestos de lealdade, de cuidado e de preocupação por todos e pelo Colégio, num claro gosto de permanência nele.

Penso que estas ‘luzes’ iluminam o meu papel enquanto, por um lado, seguidora de um modelo e, por outro, arquiteta de um modelo pessoal de liderança. Constato na Irmã poder, autoridade e influência, numa demonstração de liderança carismática. Poder e influência são conceitos distintos: o poder remete para o controlo, enquanto que a influência remete para a persuasão; a influência não reclama o poder, ainda que o poder possa ir além da influência (Santos, 2000):

A influência é de alguma forma um poder que será exercido não intencionalmente e que se manifestará à rebeldia daquele que o exerce. Isto é, *a* tem influência sobre *b*, quando *b* reage em função daquilo que imagina que *a* pretende, mas sem que este o manifeste. (id., ibid., p. 109)

Sinto que, se no caso da liderança da Irmã Diretora há uma clara conciliação de autoridade — pela própria função que exerce, que lhe confere a responsabilidade da autoridade, “um poder legítimo e aceite por aqueles sobre os quais se exerce” (Alves, 2003, p. 45) —, de poder — ligado à função e a muitos anos do seu exercício, o que lhe confere um poder natural, “realizando a sua própria vontade, a despeito da resistência” (id., ibid., p. 45) — e de influência — pela condução do grupo de mais de cem trabalhadores, docentes e não docentes, de forma tão *ligeira*, tão discreta —, no meu caso me deva caracterizar mais pela influência sobre os outros, e não pelo poder ou pela autoridade. O poder e a autoridade são-me instituídos pelo cargo que desempenho e ambos, eu diria, de forma muito restrita. Entendo, assim, que também neste caso de cooperação, a liderança seja um processo e não uma pessoa (Santos, 2000).

Importa aqui recordar a circunstância em que fui nomeada para o cargo de Diretora Pedagógica Adjunta – depois de uma consulta prévia aos professores, através de voto secreto, sou convidada a exercer este cargo. Penso ser importante esta alusão, para refletir de forma fundamentada sobre a legitimidade do meu exercício da autoridade. De facto, este é condicionado pelas imagens e expectativas que os ‘subordinados’ vão construindo sobre quem exerce um cargo de direção. “A designação ou eleição de um ‘chefe’ não dá apenas origem a diferentes expectativas, mas também cria condições distintas para o chefe e os subordinados” (Santos, 2000, p. 113). Eu acumulei estas duas formas, o que parece facilitar a minha assunção do poder, mas também potencia os meus medos e o receio de fracassar. A mesma autora esclarece que “a legitimidade baseada na designação feita através da competência parece ser o fator mais importante do poder” (id., ibid., p. 113). A minha designação pela Entidade Titular do Colégio, por recomendação da então Direção, cujo elemento superior era a Irmã Diretora, correspondia a este desiderato. Por outro lado, “a criação de legitimidade através de um processo eleitoral, parece sair reforçada, uma vez que este meio contribui para a existência de maior sentido de responsabilidade” (id., ibid., p. 113). Assim aconteceu e recordo aqui o que narrei sobre esta vivência: *Sentia-me, portanto, duplamente indigitada – por colegas e pela Direção – e por isso mesmo duplamente convocada para dar o meu melhor e para não desiludir todos aqueles que me haviam escolhido.*

Talvez nesta escolha, por ambos os lados, tenha pesado o facto de na minha forma de relação com a Irmã Diretora, sem dúvida a grande responsável por esta nomeação, nunca a associar ao poder de recompensa ou ao poder de coerção (French & Raven, 1959). Se, por um lado, as escolas podem ser vistas como espaços de luta, divididos por conflitos — explícitos ou implícitos, reais ou potenciais — entre os seus membros, por outro lado, podem ser espaço para o consenso e para a cooperação. De certa forma, sinto o meu trabalho na Direção como a confluência destas duas forças. Por um lado, vejo o lado positivo e até saudável que o conflito pode ter: nunca fui de me sentir obrigada a concordar com tudo o que viesse dos meus superiores hierárquicos; sempre fui muito crítica e ‘destemida’, sempre ousei correr o risco de dar a minha opinião, ao invés de me remeter ao silêncio ou à indiferença...

Sempre reconheci na Irmã Diretora um poder legítimo, e por isso o direito de me orientar e ensinar o caminho que eu deveria seguir, e um poder de competência, pela sua vasta e longa experiência ao serviço da educação e, precisamente por isso, me sinto desde sempre tentada a olhá-la como minha ‘mestre’. Por último, penso não poder esquecer o poder de referência, baseado na minha identificação com a Irmã em tantos e tantos aspetos, numa

espécie de sintonia que ultrapassa a barreira da idade, da formação, ou outras, mas que nunca ultrapassa a do respeito e a do estatuto.

Muitas das tarefas que entretanto passei a desempenhar já as desempenhava antes, como colaboradora. De certa forma, houve a passagem de uma liderança informal — porque advinda do reconhecimento da minha competência para as cumprir, independentemente de qualquer hierarquia — a uma liderança formal — esta, sim, decorrente de uma designação formal e prevista no organograma dos órgãos de gestão do Colégio.

Interrogo-me, por vezes, ainda hoje, talvez até mais hoje: “porquê eu?”, “que traços do meu comportamento e do meu agir profissional terão sido determinantes?”, “Que *qualidades* me guindaram a este desafio?” A resposta, dada por mim, não é tarefa fácil. As minhas conclusões serão por certo diferentes daquelas a que os que me escolheram poderiam chegar, se lhes dirigisse as mesmas questões. Estas qualidades relacionam-se, essencialmente, com a capacidade de ajudar a identificar e resolver problemas, a compreensão empática, a autenticidade, a capacidade de escuta dos outros e de clarificação de expectativas, a ética da responsabilidade e do compromisso, a disponibilidade para partilhar poderes e a capacidade de relacionamento interpessoal. Estas características permitem “ajudar os outros a dar sentido ao seu mundo”, sendo que “o mundo faz sentido quando as pessoas são capazes de construir as suas próprias definições de situações e estão envolvidas com líderes na resolução ativa de problemas” (Sergiovanni, 2004, p. 63). A liderança pode ser esta força que constrói a unidade da ação e o sentimento de compromisso, de integração e de pertença.

Sanches (1999) identifica quatro vias de conhecimento organizacional dos líderes: o conhecimento pessoal e profissional de si mesmo, o conhecimento da instituição, da situação e dos atores. Este meu caminho de autorreflexão talvez me permita chegar, caminhando por estas vias, então, a algumas conclusões: acho que tenho sido, fundamentalmente, uma mediadora, capaz de fazer a triagem dos problemas que possam e devam ou tenham de chegar mais alto na estrutura hierárquica, capaz de encontrar solução para os problemas de forma rápida e descomplicada, muitas vezes porta-voz de muitos ‘sentires’ e reguladora de conflitos. Para apurar estes traços, é determinante reconhecer a importância do conhecimento do contexto — “a ação de liderança é sempre uma ação situada e holística” (Sanches, 1999, p. 65). Revejo-me, de certa forma no conceito de liderança transformacional de Bass (Alves, 2003):

A liderança transformacional motiva os seguidores para que façam mais e melhor do que o esperado, consciencializa da importância e valor dos processos e produtos desejados, promove a superação dos interesses pessoais

imediatos em benefício da organização, eleva o nível de confiança e amplia as necessidades dos seguidores. (p. 47)

Ainda seguindo Bass (1988), os traços deste tipo de liderança são o carisma, a consideração individual e o estímulo intelectual, caracterizando este poder como um modo de pensar ativo, e não reativo, criativo e inovador na busca de soluções, vendo nas dificuldades oportunidades.

Igualmente Rego & Cunha (2004, p. 239), defendendo a “liderança transformacional”, ou seja, “a que produz grandes mudanças/transformações nas organizações, alcançando-as a níveis superiores de desempenho e ajustando-as adaptativamente às constantes modificações da envolvente”, insistem na questão dos “valores e da ética na liderança”.

Assim, é necessário atender de forma particular ao carácter moral do líder:

Precisamos de teorias de liderança que reconheçam que os pais, professores, membros dos órgãos administrativos e alunos têm mais capacidade de tomar decisões baseadas em valores do que em decisões individuais. Em vez de agir de forma calculista e individual, baseados no seu interesse próprio, devemos reconhecer que as pessoas reagem a normas, valores e crenças que definem a qualidade de vida conjunta do grupo que lhes dá significado e importância (Sergiovanni, 2004a, p. 37).

Esta liderança é moral pois sublinha a junção de várias pessoas em torno de uma causa comum tornando a escola numa comunidade formalmente vinculativa. As comunidades vinculativas possuem ideias, princípios e finalidades partilhadas que criam uma poderosa fonte de autoridade para a prática da liderança (Sergiovanni, 2004b, p. 173).

Também o papel do Diretor de Turma não é alheio a este olhar sobre a liderança. Não sendo uma forma de liderança de topo, mas um exemplo de liderança intermédia, nem por isso menos importante, situa-se o Diretor de Turma “na interface entre duas áreas de intervenção: a *docência* e a *gestão*” (Roldão, 2007, p. 3). Esta sua função “implica desenvolver no grupo de professores da turma um sentido de equipa e consolidar a sua consciência de grupo responsável pela turma, em conjunto, e não apenas a título individual” (id., *ibid.*, p. 8). O Diretor de Turma representa um elo primordial com a escola (Alho & Nunes, 2009): é ele que representa a imagem do colégio junto dos Pais, é mesmo, muitas vezes, o único contacto institucional que, durante meses, os pais estabelecem; é ele o intermediário entre os pais e os outros professores; é ele que assegura um acompanhamento

individualizado dos alunos e, por fim, é ele que atua junto das outras estruturas de orientação educativa, como os Serviços de Psicologia e Orientação, garantindo a eficácia do seu papel junto dos alunos. Depende muito da sua estratégia de liderança a eficácia do funcionamento de órgãos como o Conselho de Turma: ao Diretor de Turma cabe gerir as relações pessoais e profissionais dentro deste conselho (Roldão, 2007). Nesta linha, os Diretores de Turma mais velhos desempenham um papel de colaboração muito louvável, promovendo o desenvolvimento profissional dos Diretores de Turma menos experientes, ajudando-os não apenas ao nível do desempenho das tarefas burocráticas, mas também dando sugestões para a resolução de problemas. Esta é uma prática corrente desde há muito no Colégio, apesar da sua informalidade: não há um espaço nem um tempo próprios, há sim, um trabalho colaborativo, que pretende ajudar a formar, a melhorar, mas também a criar um padrão de qualidade e de atuação entre todos. Assim, o contributo do Diretor de Turma para que o Colégio conheça melhor não só as famílias dos alunos, mas também o trabalho dos professores e crie laços que frutifiquem entre todos é indispensável. O sentir de cada professor, de cada Diretor de Turma, o sentir de cada aluno, a proximidade entre ambos tornam-se determinantes na forma de exercer a liderança: “é esta combinação de subjetividades que torna fundamental a exigência de uma ética que mantenha o professor alerta para a sua responsabilidade como ‘mediador’ na construção do ‘itinerário’ do aluno, enquanto autoridade nos planos cognitivo, moral e afetivo” (Amado et al., 2009, p. 77).

O líder democrático, que provoca a responsabilização, a criatividade, a motivação, a profundidade na comunicação a coesão e a harmonia é talvez o que mais se adequa ao perfil desejado para o Diretor de Turma. O que não quer dizer que, em situações distintas, não possa exercer outros estilos de liderança. Pode mesmo ser necessária a coexistência de vários estilos, que deverão ser adaptados aos resultados almejados. Aliás, não há um modelo ideal de liderança. A eficácia de cada estilo depende do contexto humano e social e pode até, ser necessário recorrer, em função das circunstâncias, a vários deles.

O exercício da liderança, ou seja, a influência sobre os seus alunos, exige do Diretor de Turma uma enorme dedicação pessoal, e aqui reside a diferença entre os docentes mais dedicados e aqueles que fogem a estas ‘maçadas’. De forma ideal, o Diretor de Turma deverá ser também um líder transformacional, provocando a mudança, desinstalando-se e desinstalando os outros, deixando marcas indelévels.

Greenleaf (2002) apresenta um conceito de liderança sedutor – o bom líder é o que transforma o lugar onde estamos, ou nos leva a um lugar que nunca visitámos. A relação educativa é decisiva e marca o aluno e o professor no seu mais íntimo ser.

Para que a educação resulte, os alunos têm de acreditar que o que o educador sugere é, verdadeiramente, o melhor caminho a seguir. Qual raposa do Príncipezinho, o Diretor de Turma, em particular, mas qualquer professor tem de conseguir prender a si os alunos: “Mas, se tu me cativares, passamos a precisar um do outro. Passas a ser único no mundo para mim. E, para ti, eu também passo a ser única no mundo...” (Saint-Exupéry, 2005, p. 68)

Como fazer, então, para ter impacto na vida dos alunos, fazendo a diferença? Como vimos, ao Diretor de Turma cabem uma série de papéis cruciais na vida dos alunos. Mas talvez o mais importante seja o de ser poeta do amor, semeando com sabedoria, colhendo com paciência. E assim fará, decerto, toda a diferença.

4.4. A relação pedagógica - Eu e as ‘flores do meu jardim’

Se tu me prenderes a ti, a minha vida fica cheia de Sol

Saint-Exupéry

*E ainda que a aridez instalada em muitos,
às vezes desanime o teu espírito jardineiro...
mesmo cansado, por favor, persiste!
As tantas cores e perfumes,
a beleza leve e curativa, nunca será vã.
Prossigamos semeando!
Flores, Bem e abraços...
Bençãos, sorrisos e olhares de paz...
Gi Stadinik (2013)*

Quando falo das ‘flores do meu jardim’ refiro-me aos meus alunos, aos muitos que fui cuidando com desvelo e amor.

Na relação pedagógica, o aluno apresenta-se como uma peça fundamental. E o professor? “a sua voz e instantaneidade da sua audibilidade na clareira comunicativa que é o espaço da aula, a poliformia das diversas linguagens de que se serve, a temperatura do olhar, a postura corporal, os gestos, a entoação, o ritmo da fala, fazem dele o meio privilegiado e incontornável de qualquer ensino” (Pombo, 1999, p. 15). De facto, penso, como Nóvoa (2007), que o professor é um elemento insubstituível, seja na promoção da aprendizagem dos alunos, seja na sua integração na sociedade. Nesta relação, sinto que o meu papel de Diretora de Turma e a proximidade daí inerente fizeram com que os laços com os alunos fossem reforçados, bem mais do que com os alunos que não pertencem à minha Direção de Turma. O que não quer dizer que os alunos extra Direção de Turma sejam esquecidos ou

menosprezados... são igualmente ‘flores do meu jardim’, apenas as condições em que a ‘jardinagem’ é feita são diferentes.

Nos canteiros do meu vasto jardim, há toda a espécie de flores..., flores de todas as cores e de todos os feitios, uma heterogeneidade semelhante a um verdadeiro arco-íris (Cortesão, 1998), onde nunca pode ser esquecido o potencial formador dos diferentes níveis (ou cores) dentro da sala de aula. E como num jardim ‘de verdade’ que tem o toque do jardineiro que dele cuida, também neste ‘meu jardim’ é impossível separar aquilo que sou daquilo que faço — “separar as dimensões pessoais e profissionais” (Nóvoa, 2003, p. 4) — : ensino aquilo que sou e naquilo que sou se encontra muito daquilo que ensino. E a esta conclusão só pude, efetivamente, chegar, na sequência deste trabalho sobre mim, de autorreflexão e de autoanálise. Revejo-me na urgência de Nóvoa (2003, p. 4) da construção de “*uma teoria da personalidade no interior mesmo de uma teoria a profissionalidade*”. A esta visão não pode ser alheia a “dupla matriz da escola: lugar de partilha do saber e lugar de aprendizagem das regras da vida em sociedade” (Nóvoa, 2003, p. 7).

No ‘meu’ Colégio, a criação de um espaço com os alunos, que existe desde 1988, a que damos o nome de “Sessão de Direção de Turma”, vem precisamente ao encontro desta dupla matriz, uma vez que nesta sessão, de 45 minutos, não é prioritária a transmissão de conhecimentos, mas a partilha de valores, a motivação para o Saber Ser e Estar. Esta poderá ser uma solução para um desfazamento que há muito se vem sentindo na educação:

o trabalho educativo implica sempre um horizonte ético, implica sempre a mobilização de um conhecimento prudente para uma vida decente. Não basta pensarmos os saberes. Não basta preocuparmo-nos com a sua transmissão e aquisição pelos alunos. Temos, também, de nos interrogar sobre as consequências sociais destes saberes, sobre o modo como a sua mobilização contribui (ou não) para uma vida melhor. (Nóvoa, 2003, p. 10)

Sinto que à medida que o tempo foi passando, na minha relação com os alunos, fui ‘estabilizando’ e que esta ‘estabilidade’ foi dando alguma segurança. A repetição de situações foi-me ensinando a lidar com elas de forma mais eficaz e, sobretudo, mais segura. Mais segura de mim. De certa forma, sinto que acentuei o “grau de liberdade” (Huberman, 1992, p. 40), num crescente “sentimento de ‘competência’ pedagógica” (Huberman, 1992, p. 40) e de maior à vontade, de maior conforto e de maior descontração, capaz de desnudar fragilidades, de relativizar os insucessos e até os sucessos. Este conforto surge quase sempre associado a

uma maior eficácia e a um estilo muito próprio. Foi neste clima de confiança que me passei a referir aos meus alunos como ‘flores do meu jardim’ — a imagem ‘pegou’ e hoje é conhecida por todos: alunos, pais, colegas, irmãs.

Contrariamente ao que alguns estudos empíricos (Peterson, 1964, citado por Huberman, 1992) revelaram, na fase de estabilização, não me senti menos sensível, ou menos vulnerável, nomeadamente, no que toca aos alunos. Não sinto que tenha desinvestido ou que tenha aumentado o distanciamento afetivo face a eles. Sem emoções, não é possível tomar decisões, e precisamente por isso, sempre agi muito pelo coração e é por aí que tento chegar aos alunos e cativá-los. Concordo que o ensino seja ao mesmo tempo trabalho do coração, da empatia e das emoções e trabalho da razão, do intelecto (Nóvoa, 2003). O professor tem de ser *cientista e artista* (id., *ibid.*), *geómetra* e saltimbanco (Hameline, 1977). E eu tenho tentado conciliar estes atributos, com mais ou menos ‘jeito’, com mais facilidade ou menos, com mais ou menos vontade. Talvez por, entretanto, ter acumulado o papel de mãe’, olho para os alunos como se neles visse ‘problemas’ similares aos que tenho ou posso vir a ter em casa e vice versa. Talvez por isso, em avaliações que muitas vezes peço aos alunos, mormente sobre o meu papel de Diretora de Turma, não é raro a referência ao meu lado maternal, ao ‘colo’ que sentem e gostam de receber. Talvez por isso não seja incomum ser procurada pelos alunos, seja pessoalmente, seja por telefone, via e-mail ou *sms*, na tentativa de que os ajude a saber qual o caminho a seguir. Talvez por isso, esteja enraizado em mim que cada um mereça todo o cuidado e atenção, na clara noção que fui adquirindo de que cada aluno é efetivamente um ser único — numa “diversidade explosiva” (Nóvoa, 2003, p. 3) e que não há receitas ou formatações que lhes possam ser aplicadas. Sinto ser inevitável falar aqui da prática educativa da *maternagem* (Barthes, 1987): uma metáfora sobre educação, em que se associa a relação educativa a uma relação de afecto, de incitamento e de sedução, a uma relação de escuta e de atenção, a manifestação de confiança e de presença. “É a presença atenta, é o olhar que inspira, é o saber que o outro está lá para securizar, para afirmar que a aprendizagem é possível.” (Alves, 2012a, p. 104)

Naturalmente que a ‘experiência’ de muitos anos e a repetição de situações pode ajudar, mas cada caso é um caso, cada pessoa é diferente e nem sempre o que resultou para uma poderá resultar para outra. Claro está que tive a sorte de acolher alunos que, de uma forma geral, têm intenção de estudar e de aprender, não todos, mas seguramente a maioria arrisco dizer que, aparentemente, terá tornado a minha tarefa de ensinar mais fácil. Porém, são igualmente alunos que ‘já sabem tudo’, têm acesso a muita informação, e isso, acaba por dificultar a mesma tarefa de ensinar, pois exige ‘manobras de diversão’, maior pesquisa,

maior criatividade, para que aos olhos do aluno, aprender não seja um aborrecimento! É igualmente um desafio.

É curioso que não creio que a diferença de idades pese de forma negativa. Sou uma mente aberta e bem disposta, o que acaba por atenuar a diferença de idades e por criar uma relação próxima, com a devida distância crítica.

Também na minha relação pedagógica, posso atestar a falácia de alguns dos mitos apresentados por Guerra (2003), seja como professora, seja como Diretora de Turma, na certeza de que me fui fazendo melhor professora com uma formação autêntica e de que, para além de ensinar as matérias aos alunos, lhes fui ensinando a importância do amor, da justiça, do respeito, da solidariedade, da paz e de outros valores que se aprendem com a vida, vivendo-a — um currículo oculto, todavia extraordinariamente importante. E “Só os alunos aprendem”? Estou certa de que não: tenho, em sala de aula ou fora dela, sido uma boa aprendiz — aprendi com os alunos e com os colegas, com os fracassos e com os sucessos, com as forças e com as fragilidades. Aprendi a ver na relação pedagógica com os alunos um “relacionamento que promove a autonomia e desemboca na colaboração e no amor” (Cunha, 1996, p. 2). Este autor escolheu dez princípios para caracterizar a relação pedagógica. São princípios que se interligam e se reforçam mutuamente e não os podemos entender como estanques e espartilhados. Percebo agora, refletindo sobre eles, que a minha relação com aqueles alunos reflete alguns desses princípios: o princípio da Fascinação, pois sinto que fazia com que os alunos gostassem da matéria, sinto que era, para eles, e, por isso, uma ‘boa professora’, capaz de educar pelo fascínio, desvendando o encanto da leitura e da escrita; o princípio da expectativa, pois sempre tentei, e fui aprendendo a fazê-lo, fui percebendo quão importante era e os frutos que dava acreditar nos alunos e mostrar-lhes isso; daqui, também, o princípio do respeito — cada aluno é um ser único, singular, e tem de ser respeitado enquanto tal; nunca descurei, nem descuro, o princípio do encorajamento — sei que o caminho é, por vezes, penoso e árduo, sinuoso, com obstáculos a vencer, mas por sabe-lo conheço a eficácia da mão no ombro, ou da festa na cabeça ou dum olhar encorajador; se o princípio da compreensão pauta as minhas relações, a que tenho com os alunos não seria uma exceção — sou adepta da escuta, esforço-me por apurar o dom da *escutatória*; o princípio da confrontação, porque abre o espaço à autonomia; o princípio das consequências mostrou-se igualmente rico e sempre tentei mostrar aos alunos que cada um ‘se deita na cama que fez’, são as consequências das suas ações que lhes mostram o caminho a seguir e aquele por onde não devem ir e que, mesmo no caminho errado, eu estaria por perto para lhes dar a mão; o princípio da negociação criativa esteve presente, sempre que promovia pontes de

entendimento; claro está que o princípio do diálogo imperou e deve imperar sempre na nossa relação, partilhando ideias e emoções, criando laços; e finalmente, o princípio da exigência, que é o ‘sal’ de todos os outros, leva-me a que, acreditando nos alunos, respeitando-os, encorajando-os, os ajude a que sejam melhores a cada dia que passa, nunca esquecendo os seus ritmos, nunca permitindo que algum deles se perca, algum deles se desvie, algum deles fique para trás...

Sinto-me comprometida nesta missão de cuidar dos meus alunos. E aflige-me sempre poder causar-lhes algum dano, ainda que sem o saber. Por isso, reforço o meu compromisso com eles, vendo nesse compromisso (Bolívar, 2009, p. 5) o cuidado, o zelo e a responsabilidade pela sua aprendizagem, mormente as situações mais problemáticas, que sempre me atraíram, por as achar mais desafiantes. É importante atender, de modo personalizado, às necessidades individuais de cada um, comprometendo-nos a potenciar o melhor que de cada um podemos extrair. Os alunos são a razão do meu *ser professora*.

Não tenho dúvidas que, ao empenhar-me na relação afetiva com os meus alunos, estou a contribuir igualmente para o seu sucesso académico: é pela afetividade que o aluno tem acesso à atividade cognitiva e que o avanço desta é permitido — “processos cognitivos e afetivos interrelacionam-se e influenciam-se mutuamente” (Amado et al. 2009, p. 78). De facto, conseguir ser fascinante para o aluno, conseguir fascinar o aluno é já uma boa passada para o êxito. É pois, de suma importância atender às características pessoais dos professores que sejam facilitadoras da criação de laços, da criação de ligações afetivas, que nos vão permitindo, como a raposa do Principezinho, ‘arranjar o coração’, preparando-nos para a ‘chegada’ de cada aluno. Destas características,

sobressaem a *disponibilidade* (capacidade de ouvir e entender sem deixar de ser crítico), a *aproximação* amistosa e respeitosa (por exemplo, cumprimentar e falar com o aluno em contextos exteriores à escola e à aula) e, muito especialmente, a *capacidade de criar um clima de bem-estar e de humor* (onde o aluno se possa rir e, ao mesmo tempo, sinta incentivo para trabalhar).(Amado et al., 2009, p. 79).

Este último ponto é de suma importância, devendo o professor ser capaz de temperar a severidade com humor, num equilíbrio do *nem sempre nem nunca*. Amado (2001, p. 345) apresenta uma tipologia elaborada a partir de um quadro de referências dos alunos, depois de conhecerem bem os seus professores, regulando, assim, os seus comportamentos face ao tipo dominante em cada um — “há, assim, a este respeito pelo menos três tipos de professores:

aqueles com quem se pode brincar e abusar e não dizem nada; aqueles com quem se brinca mas não se pode abusar; aqueles com quem nunca se pode brincar”. Creio incluir-me no segundo tipo: de facto, gosto muito de brincar, de manter um clima de boa disposição, um ambiente descontraído, marcado pela confiança, pela compreensão e pelo bom entendimento, mas não suporto abusos, faltas de respeito. A educação tem de ser, para além da prática de *maternagem* de que já falei e com a qual me identifico bastante, uma prática de *paternagem* (Alves, 2012a). Nesta linha, há que cultivar o rigor, a ordem, a exigência e a autoridade. Sem estes ‘ingredientes’, não é possível organizar sequências de aprendizagem frutuosas. Sem autoridade, o verdadeiro rumo da Educação, como projeto de fazer crescer o outro, perde, em grande medida, o norte.

Gosto ouvir dos alunos — “já é o segundo toque?! Passou tão depressa!”. Desta forma, sinto que os envolvi na aprendizagem e acredito que aprenderão melhor. As palavras de Nóvoa (2006, p. 11) falam por si: “Que ninguém duvide: o que decide o futuro de muitas crianças e de muitos jovens não são as leis, nem os programas, são, sim, os bons professores”: — aqueles que marcam, que prendem, que cativam, que se emocionam com os alunos, que celebram os seus sucessos e os ajudam a superar as adversidades, aqueles que dão colo e que repreendem, os que os alunos levam no coração, que nunca esquecem e de quem recordam a voz, o olhar e o perfume.

5. Do jardim sonhado ao jardim construído... do jardim construído ao jardim sonhado

*Consideremos o jardim, mundo de pequenas coisas,
calhaus, pétalas, folhas, dedos, línguas, sementes.
Sequências de convergências e divergências,
ordem e dispersões, transparência de estruturas,
pausas de areia e de água, fábulas minúsculas.*

*Geometria que respira errante e ritmada,
varandas verdes, direções de primavera,
ramos em que se regressa ao espaço azul,
curvas vagarosas, pulsações de uma ordem
composta pelo vento em sinuosas palmas.*

*Um murmúrio de omissões, um cântico do ócio.
Eu vou contigo, voz silenciosa, voz serena.
Sou uma pequena folha na felicidade do ar.
Durmo desperto, sigo estes meandros volúveis.
É aqui, é aqui que se renova a luz.*

António Ramos Rosa

Eis que chegou a hora de repensar todo o caminho feito até aqui.

A narrativa pessoal ajudou-me a perceber como me fui construindo como pessoa e como profissional. Reconheço em mim a anunciada *transformação* e a consciência de *incompletude*... Foi muito importante contar-me a mim própria, de forma a adquirir uma maior consciência do meu trabalho como educadora. No fundo, a realização deste trabalho permitiu-me um conhecimento pessoal, no interior do meu conhecimento profissional, capaz de captar o sentido de ser professora, que abraça muito mais do que a vertente técnica e académica.

Neste olhar distanciado, considero de novo o *jardim*, o meu *mundo de pequenas coisas*, das quais fazem parte as muitas *sementes* que fui deitando à terra... Que sementes lancei? Que frutos colhi? Reconheço que ao passear pela minha vida, num caminho feito de *convergências e divergências*, de sucessos e insucessos, de muitos sorrisos e de poucas lágrimas, de luz e de sombra, chegou o momento de olhar para trás para poder andar para a frente. No cruzamento destes dois tempos, suspende-se o jardim encantado, o meu jardim interior, onde moram a pessoa e a profissional que hoje sou.

Olhando para o passado, revejo-me. Se o Homem se define pelo que consegue fazer com o que os outros fizeram dele, eu diria que neste momento de balanço, sinto-me mais

próxima de chegar a uma definição sobre mim mesma, pela constatação de que muito do que vivi e muitos dos que comigo o viveram contribuíram para aquilo que hoje sou.

Aprendi desde cedo com e na Família, berço dos valores de Verdade, Respeito e Amor que sempre nortearam o meu crescimento pessoal e a que o crescimento profissional não podia deixar de ser permeável. Aprendi com os meus muitos mestres, com os meus colegas, com os meus alunos. Aprendi com a Vida. E aprendi comigo. Com os fracassos e com os sucessos.

Hoje sei que a minha ‘carreira’ não é, conforme eu pensava, uma série de acontecimentos, é, sim, um processo, com avanços e recuos, solavancos e serenidades, momentos de aceleração e de paragem, de alentos e de desalentos.

Centrando-me na aprendizagem recente, decorrente do processo de reflexão, de autoanálise e de autoconhecimento decorrente da elaboração deste Relatório, penso ter sido lançada a semente que foi germinando e vai agora florescendo: a consciência do que é ser bom professor. Na tentativa de sintetizar todas as minhas aprendizagens, diria que aprendi a ser Professora a sério! Aprendi a ser Diretora de Turma a sério. Aprendi a dar valor a uma escola a sério! Aprendi a Ser a sério!

Aprendi, então, que os bons professores não nascem — fazem-se! E fazem-se, na certeza de que sabem que a sua competência científica e pedagógica é determinante para a qualidade da educação. Aprendi que essas competências só serão bem conseguidas, investindo na formação contínua. Nesta linha de formação, refletir de forma sistemática e crítica sobre as práticas é um contributo generoso e precioso.

Aprendi a partilhar saberes e experiências. E, ao ser assim, sei que estou mais aberta ao outro, à inovação e à mudança. Aprendi que os bons professores se dedicam ao ensino com entusiasmo e alegria. Aprendi que os bons professores acreditam no que fazem e que o exercício da sua profissão é uma peça crucial na construção de um mundo melhor, alicerçado no conhecimento e em valores.

Aprendi a dar o melhor de mim ao ensino e a dignificar a profissão. Aprendi que a aula não é, afinal, um palco, no qual não sou, afinal, atriz — é, sim, o meu espaço, o espaço da autenticidade, onde sou verdadeiramente eu e onde não há lugar para a representação teatral.

Aprendi que me sinto orgulhosa do que sou e do que faço, reconhecendo a minha missão de formar pessoas, despertando vocações e construindo futuros. Aprendi que os bons professores deixam marcas, e podem, assim, tornar-se imortais. Aprendi que

A existência de uma identidade profissional contribui para a percepção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho do professor e é um fator importante para que este se converta num bom professor (Marcelo, 2009, p. 12)

Aprendi a encantar-me com a docência e a deixar-me cativar por ela. Conheci a importância de amar para cativar. A importância de ver com o coração. Aprendi a ensinar, desnovelando os alunos e puxando os fios de outros encantos, outros seus talentos que aprendi a descobrir.

Também aprendi a viver numa escola a sério: numa incidência de luz e de cor, reconheci no *jardim sonhado* o *jardim construído* e neste, vejo, dia-a-dia, a magia de um *jardim encantado*. Aprendi a deixar-me encantar: encantam-me os alunos e os desafios que nos lançam em cada dia, dias sempre diferentes, apesar das horas certas do toque da campainha; encantam-me as matérias e o desafio de as tornar diferentes, atuais e capazes de cativar e despertar os mais adormecidos; encanta-me o trabalho de Diretora de Turma, que me obriga e exercer papéis diversos e aliciantes; encantam-me os olhares, os gestos, os constantes desafios a fazer mais, a fazer melhor, a fazer sempre diferente.

Aprendi a libertar-me do peso das convenções, das imagens preconcebidas sobre os professores, sobre o ensino das matérias e sobre a escola...

Aprendi a ser feliz e a fazer feliz. A servir o Outro e a dar-me. A fazer sacrifícios, elevando-me neles e com eles.

Aprendi a ser semeadora e jardineira comprometida na minha missão. Aprendi o exercício da imortalidade! Aprendi a inquietar-me sempre... e a semente da inquietação obriga-nos a caminhar...

Aprendi que “ser educador é ser poeta do amor” (Cury, 2004, p.1), que “educar é acreditar na vida e ter esperança no futuro”, “é semear com sabedoria e colher com paciência” (id. *ibid.*, p. 9).

Não cheguei a estas conclusões por uma mera dedução, nem tão pouco por suposição. Foi fruto de “um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências” (Marcelo, 2009, p. 12), numa evidência da aprendizagem ao longo da vida.

Vi o *jardim sonhado* ir-se transformando no *jardim construído*.

Olhando para o futuro, e porque consigo sempre encontrar futuro nestes abraços do passado, imponho a mim própria a questão-tipo colocada por Marcelo (2009, p. 12) no âmbito da reflexão sobre a formação da identidade profissional: “Quem é que eu quero ser?” E confio

que esta atitude reflexiva, interrogativa imposta a mim mesma nunca me abandone. Pôr-me em questão. É muito edificante que tal aconteça. Só assim poderei desafiar o comodismo, a acomodação, e só assim poderá haver mudança. Por isso, quero continuar a sonhar com outros jardins... quero aprimorar a minha *jardinagem*... E nesta tentativa de aperfeiçoamento, convoco Paulo Freire (1996) e projeto em mim algumas das suas 'luzes', que me inspiraram, e, qual perfume deixado no ar, me foram dando as *direções de primavera*.

Espero ser alegria e esperança.

Espero continuar a acreditar que a mudança é possível.

Espero continuar a ser movida pela curiosidade e a conseguir despertá-la nas minhas 'flores'...

Espero reforçar o meu comprometimento.

Espero continuar a acreditar e encontrar novos motivos para ver na educação uma forma de intervenção no mundo.

Espero saber escutar e ter disponibilidade para o diálogo.

Espero querer bem, sem olhar a quem...

Espero conseguir transformar em jardim os lugares por onde passo...

Espero saber ver e saber quando reformar e revitalizar o jardim que com cuidado e amor tenho vindo a construir...

Espero continuar a semear... a colher e a celebrar o sucesso da colheita. E se não colher, espero ser capaz de analisar a trajetória percorrida, tentar encontrar a causa do problema e aprender com ele.

Espero que o meu jardim seja sempre um *jardim encantado* e um *jardim de esperança*, onde viva semeando e cultivando, na esperança de ver nascer algo de Bom... um *jardim* com *jardineiros* capazes de formar os profissionais do futuro sem esquecer que o mundo vai precisar de Pessoas livres, responsáveis, com esperança, com sentido crítico e consciência moral, sociáveis, compassíveis e comprometidas com a justiça— *é aqui que se renova a luz!*

Gostaria muito de garantir que *desta vez é que é*. Mas sei que podemos voltar insistentemente ao mesmo, recusando fazer o que devia ser feito, porque vamos *deixando andar*. E culpamos a falta de tempo, a falta de inspiração, desculpamo-nos, dizendo que não chegou o (melhor) momento... Se esperamos o momento ideal, pomos cinzento em vez de cores, espera em vez de realização e deserto em vez de caminho feliz. Que eu ouse sempre não cair nesta tentação...

Vale a pena pensar nisto...

6. “Em todos os jardins hei de florir”⁸ – Algumas conclusões

Mas as sementes são invisíveis. Dormem no segredo da terra até que a uma lhe dê para acordar... Então, espreguiça-se e começa a lançar timidamente um rebentozinho inofensivo e encantador em direção ao Sol. Se é um rebento de rabanete ou de roseira, pode crescer à vontade. Mas mal se percebe que é de uma planta daninha, é preciso arrancá-lo imediatamente.

Saint-Exupéry

A escola nem sempre acompanha as transformações que vão sendo operadas na sociedade. De forma sistemática, são necessárias mudanças que, nem sempre os poderes decisórios parecem entender ou conseguir empreender. Sejam quais forem as reformas, mais ou menos políticas, mais ou menos educativas, o professor será sempre a chave da melhoria da escola: “A mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela e dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir ativamente”. (Thurler, 1994, p. 33)

O papel do professor é, então, de suma importância e, precisamente por isso, a tomada de consciência dessa importância e da consequente necessidade de formação, no caminho para uma efetiva profissionalização, são prementes. Qualquer forma de desinstalação tem de passar pela formação de professores. O ponto de partida é este: a história de vida – lógicas de formação que iniciem o seu percurso na reflexão da história de vida do professor como aluno, como estagiário, como professor principiante, como professor experiente, libertando a formação da escolarização e da academização (Nóvoa, 1999). A formação é um processo de transformação do saber, do saber fazer e do saber ser e a autoformação talvez seja a única ‘arma’ que pode assegurar resultados efetivos – os professores têm de mergulhar nos processos de mudança para que estes se transformem em prática efetiva.

Que seja uma dificuldade sentida que leve ao desejo de inovação: a imposição poderá não ser o melhor caminho, pode conduzir à extemporaneidade e não à permanência. As pessoas não mudam de um dia para o outro: a mudança na escola terá que ser inevitavelmente lenta e voluntária, porque os professores só alterarão os seus modos de agir e de trabalhar, se encontrarem na mudança algum sentido e alguma gratificação (Raposo, 2012).

Independentemente de qualquer estratégia conducente à inovação pedagógica, importa, antes de tudo, que sejamos capazes de criar um tempo de qualidade: um tempo que nos

⁸ Verso de um poema de Sophia de Mello Breyner Andresen, Obra Poética I, Lisboa, Caminho, 1998

permita chegar sempre a horas junto do outro, sem ter sentido de tempo ou de pressa. A má gestão do tempo causa danos tremendos na moral dos professores: ansiedade, frustração e culpa são entraves que não permitem ousar mudar.

Mais tempo, ainda assim, por si só, não é garante de uma mudança efetiva na educação, mas é já uma boa oportunidade. É importante repensar o tempo e a forma como nos entregamos às suas garras vorazes. Importa que Ele, o único e verdadeiro Mestre, nos ensine a “contar os nossos dias, para chegarmos à sabedoria do coração” (Salmo 89).

Na sequência da reflexão realizada no âmbito da elaboração deste Relatório, apresento algumas estratégias de ação que prevejo eficazes para melhorar a vida profissional e a vida das escolas.

Promover o trabalho colaborativo é um dos caminhos e tende a ser o contexto favorecedor da reflexão profissional e do reforço da confiança necessária à inovação (Santos, 2000, p. 100). Efetivamente, um trabalho em equipa que proporcione momentos de reflexão sobre o que fazem, como fazem e para que fazem, permite refletir sobre processos e sobre resultados, servindo essas reflexões como trampolim para a mudança, como desafio à melhoria das práticas, questionando o que é ser-se bom professor. Nesta linha de um trabalho colegial, a responsabilidade deverá ser partilhada: partilhar sucessos e infortúnios torna-nos mais fortes e mais capazes de enfrentar as adversidades. A definição conjunta de prioridades e objetivos comuns são igualmente de privilegiar, pois que não inibem, antes privilegiam, as escolhas individuais – estas deverão ser entendidas como complemento e aprofundamento das motivações coletivas. Ousemos fazer evoluir a profissão de uma dimensão individual para uma dimensão coletiva. Ousemos transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional.

Importar olhar a docência como uma *teoria do coletivo*, construindo-a alicerçada num conhecimento e numa ética partilhados — é a partilha com os colegas que nos faz educadores (Nóvoa, 2003). A constituição de equipas educativas são um meio de reforço do trabalho e organização deste – um campo onde poderá haver uma intervenção significativa de forma a mudar a cultura de escola. A criação de um grupo de trabalho por ano de escolaridade poderá ser a unidade primeira de planificação e concretização colaborativa na escola. Este grupo, pouco alargado, permite reduzir riscos do trabalho em grande grupo, como a menorização da responsabilidade, a dificuldade de identificação de objetivos e de prioridades comuns, de organização e de gestão do tempo. Estas equipas não devem fechar-se sobre si próprias, devem manter uma abertura grande, nomeadamente, com os diferentes grupos disciplinares. Assim sendo, a liderança intermédia pode instituir-se como criadora de contextos

impulsionadores de mudança — há, pois, que lhe dar especial atenção, relevo e formação específica para que se alcancem os resultados almejados.

Assim poderá ser possível alcançar o saber construído no coletivo e se viabilizará a construção de uma escola vista e entendida, mas sobretudo vivida, como uma *comunidade que aprende*. Urge, então, abandonar as rotinas que paralisam o pensamento e a ação e edificar uma nova cultura profissional, que radique na ideia de *escola aprendente* (Nóvoa, 2003): ousemos fazer da escola o lugar da formação dos professores, o espaço da análise coletiva das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. Urge criar uma verdadeira cultura profissional dos professores, fundada em regras éticas (curiosamente uma das matérias em falta na formação inicial dos docentes!) claras e numa prestação de serviços de qualidade. Esta nova cultura profissional tem de ser pautada por critérios de elevada exigência e qualidade. Urge ainda recuperar o prestígio perdido dos professores e inflamá-los de uma nova energia.

Para que este ‘milagre’ aconteça, há que provocar a alteração nos conhecimentos e nas crenças dos professores, que levará a uma reformulação das práticas docentes em sala de aula, que talvez permitam uma melhoria nos resultados da aprendizagem dos alunos.

Também o desenvolvimento de práticas de consultoria que apoiem a definição estratégica da ação educativa, apoiando igualmente a gestão e desenvolvimento da carreira docente, poderá ser um caminho eficaz para promover a qualidade dos processos e resultados educativos. Estas práticas poderão facilitar a instituição de dinâmicas e procedimentos de melhoria contínua e o reforço da dinâmica de trabalho em rede. A criação de redes de escola torna mais fácil a partilha de boas e más práticas — boas, para que sejam promovidas e tidas como exemplo a seguir; más, para que sejam tomadas precauções de modo a evitar que se repitam. Tal como no planeta do Príncipezinho, também em cada escola há *ervas boas* e *ervas daninhas* e, daí, sementes boas de ervas boas e sementes daninhas de ervas daninhas. Tal com ali, também devemos zelar para que *as sementes terríveis de embondeiro não atravanquem* o planeta todo... é que um planeta com muitos embondeiros acaba fatalmente por explodir. É, mesmo, *uma questão de disciplina*.

Finalmente, ver uma mais-valia no trabalho dos Professores peritos é uma outra estratégia que permite combinar competência com capacidade de inovar — a experiência não faz por si só um melhor mestre, mas torna-o mais destro na resolução de situações novas... algo que se desenvolve ao longo da vida... Colhemos no ‘saber de experiências feito’ dos professores mais velhos os ensinamentos para a nossa (inov)ação pedagógica quotidiana — o

que os outros fazem são caminhos já percorridos e nós temos a obrigação de lhes acrescentarmos o nosso conhecimento e a nossa experiência, dando continuidade à ‘viagem’...

Se não é fácil, conseguir que toda a escola, qualquer escola, mergulhe na urgência da mudança, é possível, apesar de tudo, ir construindo as bases sólidas para que esta, efetiva e duradoura, possa acontecer, fazendo da escola um lugar único, um

lugar paradoxal de sofrimento, resignação e alegrias. Das pequenas alegrias que nos fazem acreditar que, apesar de tudo (isto é, do peso das normas, da anquilose das estruturas, das derivas políticas e económicas), há utopias que se vão podendo realizar, há o azul que se (re)descobre por detrás dos horizontes sombrios. E há práticas de promoção de sucesso que nos fazem acreditar na possibilidade de outro futuro. (Alves, 2012b)

A escola é um organismo vivo – nasce, cresce, desenvolve-se e... acaba por morrer. Está nas nossas mãos deixar morrer a flor ou ir regando para que seja vida e, qual rosa do jardim de Adónis, imarescível sempre!

*Apesar das ruínas e da morte,
Onde sempre acabou cada ilusão,
A força dos meus sonhos é tão forte,
Que de tudo renasce a exaltação
E nunca as minhas mãos ficam vazias.*

Sophia de Mello Breyner Andresen

7. Referências bibliográficas

- Alaíz, V, Góis, E. & Gonçalves, C. (2003) *Auto-Avaliação de Escolas – Pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.
- Alho, S. & Nunes, C. (2009). Contributos do director de turma para a relação escola-família. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 150-158.
- Alves, J. M. (1999a). *A Escola e as Lógicas de Acção. As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Coleção Cadernos CRIAP. Porto: Edições ASA.
- Alves, J. M. (1999b). Autonomia, Participação e Liderança. In A. Carvalho, J. M. Alves & M. J. Sarmiento, *Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança*. (pp. 15-32). Porto: Edições ASA.
- Alves, J. M. (2000). *O Primeiro de Todos os Ofícios*. Porto: Edições ASA.
- Alves, J. M. (2003). *Organização, Gestão e Projetos Educativos das escolas*. Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições ASA.
- Alves, J. M. (2006). Ter bons olhos não é ver a montanha mas o que está para além dela. *Correio da Educação*, 248.
- Alves, J. M. (2011). Os Professores não têm futuro. Eles são o futuro. [Em linha]. Disponível em <http://terrear.blogspot.pt/2011/01/os-professores-nao-tem-futuro-eles-sao.html> [Consultado em 02/02/2013].
- Alves, J. M. (2012a). O Projeto Fénix e a Progressiva Transformação da Gramática Escolar. In J. M. Alves & L. Moreira (Org.), *Projeto Fénix – As Artes do Voo e as Ciências da Navegação*. (pp. 83-120). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Alves, J. M. (2012b). Da Escola, lugar único. [Em linha]. Disponível em <http://correiodaeducacao.asa.pt/287236.html> [consultado em 12/12/2013].
- Alves, R. (2001). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas, SP, Papyrus.

- Alves, R. (2003). *A alegria de ensinar*. Porto: Edições ASA.
- Alves, R. (2005) Correio da Educação, maio 2005 [Em linha]. <http://terrear.blogspot.pt/2006/12/correio-da-educao-entrevista-rubem.html>, [consultado em 12 outubro 2013].
- Alves, R. (2008). Quais são os nossos sonhos. [Em linha]. Disponível em <http://terrear.blogspot.pt/2008/03/quais-so-os-nossos-sonhos.html> [consultado em 12/11/2013].
- Alves, R. (2009) Escutatória [Em linha]. Disponível em <http://terrear.blogspot.pt/2009/01/escutatria.html> [Consultado em 16 /09/ 2013].
- Amado, J. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E. & André, M. J. (2009). O lugar da afectividade na relação pedagógica: contributos para a formação de professores, *Revista de Ciências de Educação*, 8, 75-86.
- Azevedo, J. (2001). *Avenidas da Liberdade: reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J. (2004). Ordem e desordem na educação escolar. [em linha]. Disponível em <http://www.joaquimazevedo.com>. [Consultado em 23/07/2013].
- Baldrige, V. J. (1971). *Power and conflict in the university*. New York: John Wiley.
- Barthes, R. (1987). *O Rumor da Língua*. Lisboa: Edições 70.
- Bass, B. (1988). El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar. In R. Pascual (coord.). *La gestion educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid: Narcea/Congreso Mundial Vasco.
- Bauer, M. & Jovchelovitch, S. (2002). Entrevista Narrativa. In: M. Bauer & G. Gaskell, *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes.
- Berliner, D. (1986). In Pursuit Of The Expert Pedagogue. *Educational Researcher*, 15, 7, pp. 5 - 13.

- Bolívar, A. (2009). Os Professores e as Lógicas de Compromisso e de Responsabilidade: O que nos ensina a investigação. Comunicação apresentada no Seminário *Culturas de Liderança, de Compromisso e de Responsabilidade*, Universidade Católica Porto.
- Bourdieu, P. (1987). Propostas para o ensino do futuro. *Cadernos de Ciências Sociais*, 5.
- Bosi, E. (2001). *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Breyner, S. (1991), *Jornal de Letras* n.º 468, de 25 de junho.
- Brunsson, N. (2006). *A Organização da Hipocrisia – Os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. Porto: Edições ASA.
- Burnier, S., Cruz, R., Durães, M., Paz, M., Silva, A. & Silva, I. (2007). Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n.º 35, maio/ago, pp. 343 – 358.
- Cardoso, M., & Araújo, A. (2000). “Stress na profissão docente: prevalência e factores de risco”. Comunicação apresentada no *III Congresso Nacional de Saúde Ocupacional* (Póvoa de Varzim).
- Carneiro, R. (2004). *A educação primeiro*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carneiro, R. (2012) A fé faz-nos livres para servir. In *Família Cristã*. Setembro.
- Catani, D. (1994). A didática como iniciação: os relatos autobiográficos e a formação de professores. In *Ensaio sobre a produção e circulação dos saberes pedagógicos*. São Paulo; 1994. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. pp. 28-57.
- CEP – CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA (2002). “Documento sobre Educação, Direito e Dever”, de 6 de janeiro de 2002. Lisboa: Secretariado Geral do Episcopado.
- CEP – CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA (2008). “Carta Pastoral sobre a Escola em Portugal”, de 13 de Novembro de 2008. Lisboa: Secretariado Geral do Episcopado.

- Chopra, D. (2002). A alma da liderança, *HSM Management*, 33, 1-4.
- Coelho, E. (1983). O encanto radical de Barthes. *Jornal de Letras*, 70.
- Colégio Rainha Santa Isabel (2008). *Visão, Missão e Ação Educativa*. Coimbra.
- Cortesão, L. (1998). *O Arco-Íris na Sala de Aula? Processos de Organização de Turmas: Reflexões Críticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cunha, P. (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Cury, A. (2004). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Editora Pergaminho.
- Dominicé, P. (1988). O que a vida lhes ensinou. In: A. Nóvoa & M. Finger (Orgs.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa : Ministério da Saúde, Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, p.131-153.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Dunham, J. (1992). *Stress in teaching*. London: Routledge.
- Ferreira, S, (2004). *A Estruturação Díptica da Gramática de Regras do Agrupamento de Escolas como Organização*, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga.
- Ferreira, V. (1996). *Aparição*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Formosinho, J. (1986). Sistema Educativo. Conceitos Básicos, in *Cadernos de Administração Escolar*. Braga, Área de Análise Social e Organizacional da Educação.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas – Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Frank, J. & Landeira-Fernandez, J. (2006). Rememoração, subjetividade e as bases neurais da memória autobiográfica, *Psicologia Clínica*, 18, 35-47.

- Freire, P. (2012). *A Pedagogia da Autonomia — Saberes necessários à prática educativa*, Edições Pedagogo.
- Freitas, D. & Galvão G. (2007). O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores, *Ciências e Cognição*, 12, 219-233.
- French, J. & Raven, B. (1959). *Studies in social power*. Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente*. Porto Alegre: Artmed.
- Goleman, D., Boyatzis & R., Mckee, A. (2002). *Os novos líderes: a inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva.
- Gomes, A. (2008). A construção da identidade profissional do professor: uma análise de egressos do curso de Pedagogia. Comunicação oral apresentada no VI Congresso Português de Sociologia *Mundos Sociais: Saberes e Práticas*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Greenleaf, R. (2002). *Servant Leadership: A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness*, 25th anniversary ed. New York: Paulist Press.
- Guerra, M. (2002a). *Uma pedagogia da libertação. Crónica sentimental de uma experiência*. Porto: ASA Editores.
- Guerra, M. (2002b). *Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: ASA Editores.
- Guerra, M. (2003). *No Coração da Escola – Estórias sobre a Educação*. ASA Editores.
- Halpin, A., & Croft, D. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: University of Chicago.
- Hameline, D. (1977). *Le domestique et l'affranchi*. Paris : Les Éditions Ouvrières.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal.

- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa et al. (Ed.) *Vidas de professores*. (pp.31-62). Porto: Porto Editora.
- Hunter, J. (2006) *Servir para liderar – uma história acerca da verdadeira essência da liderança*, Lisboa: Gestãoplus Edições
- Javouhey, A. (2001). *Correspondência*. 1798 -1833, Tomo 1, Cartas 108 e 113.
- Jesus, S. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente - uma lição de síntese*. Porto: Asa Editores.
- Josso, M. C. (2004). *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez.
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. Flores & A. Veiga Simão, *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Pedago (pp.61-98).
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Rev. Bras. Ed.*, 19, 20-28.
- Law, M. (2001). Os professores e fabricação das identidades. *Currículo sem fronteiras*. V. 1, n. 2, pp. 117-130, jul/dez. 2001.
- Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (1994). Modernização, racionalização e optimização: perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da educação. *Cadernos de Ciências Sociais*. n. 14, p. 119 - 139.
- Lima, L. (2003). *A Escola como Organização Educativa. Uma Abordagem Sociológica*. São Paulo: Cortez Editora.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 7-22.
- Marques, R. (2002). *O Diretor de Turma e a relação educativa*. Lisboa: Editorial Presença.

- Martins, G. (2012). Dar consciência à memória: negociar propostas e integrar desvios, *III Jornadas de Histórias de vida em Educação*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação do Porto.
- Maués, J. (2003). Memória, história de vida e subjetividade: perspectivas metodológicas em pesquisas educacionais, *Movendo Ideias*, 1, pp. 37-45.
- Meksenas, P. (2003). Existe uma origem da crise de identidade do professor? [Em linha]. *Revista Espaço Acadêmico*. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/031/31cmeksenas.htm>. [Consultado em 10 de janeiro de 2005].
- Monteiro, I. & Estevão, C. (2012). A ética na construção da identidade profissional e da profissão docente, In C. Estevão (Org.) *Políticas de formação, ética e profissionalidade*. Curitiba: Editora CRV, pp. 167-181.
- Morgan, G. (1986). *Images of Organization*, Sage.
- Morin, E. (1990). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Neves, J. C. (2012). O Professor católico, educador na fé — esquema e notas desenvolvidas. Seminário de Formação. Coimbra: Colégio da Rainha Santa Isabel.
- Nóvoa, A. (1992a). Para uma Análise das Instituições Escolares. In A. Nóvoa (Org.) et al. *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, pp. 13-43.
- Nóvoa, A. (1992b). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa et al. (Ed.) *Vidas de professores*. (pp.11-30). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995a). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa et al. (Ed.) *Profissão Professor*. (pp.9-32). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995b). O lugar dos Professores: terceiro excluído. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão Professor* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas, *Educação e Pesquisa*, 1, 1-18.

- Nóvoa, A. (2003). Currículo e Docência: a Pessoa, a partilha, a prudência. [Em linha]. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_11.pdf. [Consultado em 20/12/2013].
- Nóvoa, A. (2006). Debate Nacional sobre Educação na Assembleia da República, Lisboa.
- Nóvoa, A. (2007). Percursos profissionais e aprendizagem ao longo da vida. In *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação. (pp.21-28).
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Pessoa, F. (2001). *Poesia de Alberto Caetano*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Pérez, C. (2003). O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa, *26^a reunião anual da ANPED*. (vol. 8). Poço de Caldas: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- Pombo, O. (1999). Universidade: Regresso ao futuro de uma ideia. In *Da ideia de universidade à Universidade de Lisboa*, Lisboa: Reitoria da Universidade de Lisboa.
- Ramos, M. A. & Gonçalves, R. E. (1996). As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, p. 123-150.
- Raposo, A. (2012). *Professores e Contextos de Trabalho: ação docente numa escola em mudança*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação não publicada, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Rego, A. & Cunha, M. (2004). *A essência da liderança: mudança x resultados x integridade: teoria, prática, aplicações e exercícios de autoavaliação*. Lisboa: Ed. RH.
- Reis, R. (1994). *Poesia*. Lisboa: Ed. Ática.
- Robinson, K. & Aronica, L. (2010). *O Elemento*. Porto: Porto Editora.

- Rocha, C. (2007). Racionalidades organizacionais e relações de poder na escola pública portuguesa: construindo uma gestão mais democrática In *Educação em Revista*, Marília, v.8, n.1, p.1-20.
- Roldão, M. C. (1995). *O director de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (ME).
- Roldão, M. C. (2007). O Diretor de Turma e a Gestão Curricular. *Cadernos de Organização e Administração Educacional: A Turma como Unidade de Análise*. Nº1, ISSN 1646-7841.
- Saint-Exupéry, A. (2001). *O Príncipezinho*. Editorial Presença.
- Sanches, M. F. C. (1999). Liderança pedagógica e social: Retratos entre pares. *Revista de Educação*, vol. VIII (2), pp. 65–81.
- Santos, L. (2000). *A prática lectiva como actividade de resolução de problemas: um estudo com três professoras do ensino secundário* Tese apresentada na Universidade de Lisboa para obtenção do grau de Doutor em Educação. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Sarmiento, M. J. & Ferreira, F. I. (1995). A Construção Social das Comunidades Educativas. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (1), pp. 99- 116.
- Saveli, E. (2006). Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para a compreensão do processo de formação, *Práxis Educativa*, 1, pp. 94-105.
- SCEC – SAGRADA CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA (1977). A Escola Católica. In SNEC – SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ (1981a), Igreja, Educação, Escola. Lisboa: SNEC, pp. 167-195.
- SCEC – SAGRADA CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA (1997). A Escola Católica no Limiar do Terceiro Milénio. Cidade do Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Sergiovanni, T. (2004a). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: ASA.

- Sergiovanni, T. (2004b). *O mundo da liderança: desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: ASA.
- Silva, M. I. (2007), *O Diretor De Turma E A Gestão Curricular No Conselho De Turma — Consenso Ou Conflito?, Estudo do papel do Diretor de Turma em contextos sociais distintos na região Centro do país*, Universidade Portucalense: Porto.
- Silva, J. (2010). O memorial no espaço da formação académica: (re)construção do vivido e da identidade, *Perspectiva*, 28, 601-624.
- Stoll, L. (1999). School culture: Black hole or fertile garden for school improvement, in J. Prosser (Ed.). *School culture*. London: Paul Chapman.
- Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Thurler, M. G. (1994). Levar os professores a uma construção activa da mudança. Para uma nova concepção da gestão da inovação. In M. G. Thurler & P. Perrenoud, (Eds.), *A escola e a mudança*. Lisboa: Escolar Editora.
- Trigo, J & Costa, J. A. (2008). Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores, Ensaio: aval. *Políticas Públicas de Educação*, Rio de Janeiro.
- Vieira, R. (2007). Identidades, histórias de vida e culturas escolares: contribuições e desafios para a formação de professores. III Seminário de Educação *Memórias, Histórias e Formação de Professores* (pp.1-17). Rio de Janeiro: UERJ.
- Vieira, I. (2013). *Gramática escolar e (in)sucesso – os casos do projeto fénix, turma mais e ADI*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação não publicada, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Porto.
- Wittizorecki, E., Bossle, F., Oliveira e Silva, L., Oliveira, L., Günther, M., Vargas dos Santos, M., Sanchotene, M., Molina, R., Diehl, V. & Neto, V. (2006). Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a), *Movimento*, 12, 9-33.

Weick, K. E. (1976). *Educational organizations as loosely coupled systems*. *Administrative Science Quarterly*. v. 21, n. 1, p. 1-19.

Síntese registo biográfico

Experiência profissional

| | |
|--|---|
| Datas | De setembro de 2005 até ao presente |
| Função ou cargo ocupado | Diretora Pedagógica Adjunta |
| Principais atividades e responsabilidades | Coordenar e colaborar na parte pedagógica, cultural, pastoral, artística e disciplinar de toda a escola; Coadjuvar a ação da Diretora Pedagógica em todas as suas competências; Substituir a Diretora Pedagógica, quando mandatada ou na sua ausência; Coordenar o Conselho Pedagógico; Coordenar o Conselho Cultural; Recolher e analisar os diversos documentos legais e fazer memorando dos mesmos para conhecimento de todos os agentes educativos; Facilitar a articulação entre a Direção e os vários agentes educativos; Coordenar a atividade dos coordenadores de ciclo; Promover a comunicação e a resolução de conflitos no seio da comunidade educativa. |
| Datas | De setembro de 1998 até 2005 |
| Função ou cargo ocupado | Coordenadora de Diretores de Turma |
| Principais actividades e responsabilidades | Acompanhar os diferentes níveis de ensino, superintendendo a toda a atividade dos mesmos em estreita articulação com a Diretora Pedagógica; Promover um ambiente educativo, conforme às orientações decorrentes do Ideário da Congregação de S. José de Cluny e do Projeto Educativo do Colégio; Zelar pelo desenvolvimento das diferentes dimensões da pessoa do aluno, pela qualidade do ensino e pelo sucesso das aprendizagens; Orientar as atividades letivas e não letivas; Fazer cumprir o Regulamento Interno, nomeadamente no que se refere às atitudes e comportamentos dos alunos; Acompanhar e coordenar a atuação e desempenho dos diretores de turma; Assegurar um relacionamento aberto e colaborante com as famílias dos alunos; Garantir a articulação do sector com os restantes níveis do Colégio; Organizar um dossier onde conste legislação, recursos disponíveis para as direções de turma e outra documentação relativa às suas atividades e competências; Informar convenientemente os diretores de turma acerca das deliberações do Conselho Pedagógico; Efetuar o levantamento estatístico dos vários elementos respeitantes às diferentes direções de turma, com vista à sua análise para fins pedagógicos e de organização escolar; Propor à Direção Pedagógica, cumprindo as normas fixadas para o efeito, a aquisição de recursos materiais necessários ao normal desempenho das atividades de coordenação de direção de turma; Exercer as demais competências que lhe sejam legalmente cometidas; Apresentar à Direção Pedagógica um relatório crítico, anual do trabalho desenvolvido. |
| Datas | Anos letivos de 1997/1998 e 2001/2002 |
| Função ou cargo ocupado | Delegada à Profissionalização em Serviço (2.º ano), em Português e em Francês |
| Principais atividades e responsabilidades | Orientação de estágio de três formandas |
| Datas | De 1995 até 2005 |
| Função ou cargo ocupado | Coordenadora do Departamento de Português |
| Principais actividades e responsabilidades | Coordenar os professores de Português e de Latim, desde o 1.º Ciclo até ao Secundário; dinamização da Semana do Português; Dinamização da Feira do Livro; dinamização de momentos teatrais no colégio, entre outros momentos de promoção da Língua e Literatura Portuguesas junto da comunidade escolar (encontros com escritores, percursos literários, conferências sobre Literatura,...) Responsável pela orientação pedagógica e pela coordenação das atividades educativas de todos os professores que constituem o respetivo Departamento; Assegurar o cumprimento das deliberações do Conselho Pedagógico no âmbito do respetivo Departamento; Zelar pela qualidade do ensino, por parte dos professores, nas vertentes científica e pedagógica; Garantir a elaboração, o cumprimento e avaliação do Plano de Atividades; Fomentar o bom relacionamento, o espírito de grupo e o trabalho em equipa; Assegurar a autoavaliação anual do desempenho do Departamento Curricular e a elaboração do respetivo relatório; Promover a inventariação das necessidades em equipamento e material didático e incentivar a rentabilização dos recursos existentes; Promover a articulação do respetivo Departamento Curricular/Grupo Disciplinar com as restantes estruturas educativa. |

| | | |
|--|--|--|
| | Datas | De setembro de 1993 até ao presente |
| | Função ou cargo ocupado | Professora de Língua Portuguesa e de Português ao 3.º Ciclo do Ensino Básico e ao Ensino Secundário |
| | Principais actividades e responsabilidades | Preparação dos alunos no domínio da língua portuguesa; preparação dos alunos para exame final de âmbito nacional. |
| | Nome e endereço do empregador | Colégio da Rainha Santa Isabel R. do Brasil, n.º 41, 3030-175 COIMBRA |
| | Tipo de empresa ou sector | Escola católica e cultural |
| | Datas | Ano letivo 1992-1993 |
| | Função ou cargo ocupado | Professora de Língua Portuguesa e de Português ao 3.º Ciclo do Ensino Básico e ao Ensino Secundário |
| | Principais actividades e responsabilidades | Preparação dos alunos no domínio da língua portuguesa; |
| | Nome e endereço do empregador | Escola Secundária de Pombal |
| | Datas | Ano letivo 1991-1992 |
| | Função ou cargo ocupado | Professora Estagiária de Língua Portuguesa e de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário |
| | Principais actividades e responsabilidades | Preparação dos alunos no domínio da língua portuguesa; |
| | Nome e endereço do empregador | Escola Secundária de Cantanhede |
| | Educação e formação | |
| | Datas | De setembro de 1987 a junho de 1991 - Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas – variante Português-Francês |
| | Nome e tipo da organização de ensino ou formação | Faculdade de Letras – Universidade de Coimbra Largo da Porta Férrea 3000-447 Coimbra |
| | Datas | Novembro de 2005 a julho de 2006 Curso de Formação Avançada para Diretores |
| | Nome e tipo da organização de ensino ou formação | Associação portuguesa de Escolas Católicas (APEC) / Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular (AEEP) / Universidade Católica |
| | Datas | Janeiro de 2012 a julho de 2012 Curso de Pós- graduação em Administração Educativa |
| | Nome e tipo da organização de ensino ou formação | Associação portuguesa de Escolas Católicas (APEC) / Universidade Católica Portuguesa - Porto |
| | Informação adicional | <ul style="list-style-type: none"> - Associada das irmãs da Congregação de S. José de Cluny - membro do GERFEC (Groupe de Européen de Recherche et Formation de Éducateurs Chrétiens), tendo feito, enquanto tal, dois estágios de formação (1995 e 2011), em Estrasburgo. |