



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
Faculdade de Educação e Psicologia

TODOS OS CAMINHOS COMEÇARAM EM ROMA
Percursos de enamoramento pelo ensino

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

Especialização em Administração e Organização Escolar

Alexandra Margarida Bastos Rodrigues de Sá Marques

Porto, janeiro de 2014



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

TODOS OS CAMINHOS COMEÇARAM EM ROMA

Percursos de enamoramento pelo ensino

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

Especialização em Administração e Organização Escolar

Alexandra Margarida Bastos Rodrigues de Sá Marques

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professora Doutora Maria Ilídia de Meireles Cabral da Rocha Vieira

Porto, janeiro de 2014

Ai de mim se não evangelizar!

1ª Cor. 9, 16

Agradecimentos

Na difícil, mas gratificante tarefa dos agradecimentos, o meu pensamento ergue-se primeiro ao Alto, agradecendo a Deus pelo dom da vida com que fui abençoada!

À Professora Doutora Ilídia Vieira, pela orientação atenta, preocupada e carinhosa com que conduziu este meu caminho...

Ao Professor Doutor Matias Alves, pela *humildade* do seu saber, pela forma cativante de o transmitir...e sobretudo pela sua sagesa!

À Ir. Maria da Glória, pelo carinho, dedicação, confiança e Amor que em cada dia manifesta de forma exemplar...

À Ir. Maria Eugénia, por ter possibilitado esta oportunidade ímpar de formação e reflexão...

Aos meus pais e irmãos... por tudo!

Ao Vítor, à Didi e à Nocas, por todas as dádivas de compreensão e paciência que nunca vou ser capaz de retribuir...

À minha Laurinha, por todos os instantes de partilha, de reflexão e de desassossego, por todos os momentos de comunhão, de *sofrimento* e de riso ...

Aos meus companheiros de jornada, Paulita e Huguito, sempre presentes...

A todos os que estão na(s) minha(s) memória(s), que cruzaram o meu caminho, que partilharam do meu crescimento profissional e pessoal, ajudando-me a ser quem sou...

A minha profunda gratidão!

Sumário executivo

Este trabalho expõe, sob a forma de uma narrativa reflexiva teoricamente fundamentada, episódios marcantes do meu desenvolvimento profissional, que elegi, entre outros, como alicerces do meu ser profissional, como marcos de referência de alteração de rota.

Assim, e na *senda da memória*, narro três histórias de vida, enquanto docente e enquanto pessoa, trilhando caminhos de consciencialização, de aprendizagem, de mudança, de inovação e de transformação: *todos os caminhos começaram em Roma*, onde vivi a primeira experiência de ensino, o primeiro contacto pedagógico e onde senti o despertar da vocação docente. Seguem-se *novos rumos* - uma breve passagem por Mogofores e a minha caminhada profissional e pessoal ao serviço do Colégio da Rainha Santa Isabel, onde ainda permaneço. Finalmente um *trilho de transformação* com o desafio da frequência dum Curso de Pós-Graduação em Administração Educativa.

Estes caminhos vividos ao longo da minha vida profissional deram espaço a *caminhos refletidos*. Afigura-se-me como um grande enriquecimento a *elucidação das vivências* a partir de outros olhares sobre as problemáticas que emergem da minha narração. A abordagem teórico-reflexiva organizada em três subcapítulos, abrange as dimensões mais importantes que se destacam em cada um dos momentos narrados: identidades profissionais; cultura de escola, relação pedagógica e liderança; desenvolvimento profissional e organizacional.

Finalmente, são abertos *novos caminhos*, que permitem fazer a análise e reflexão das aprendizagens profissionais mais relevantes bem como a projeção do que pode ser objeto de mudança.

Palavras chave: identidades profissionais; cultura de escola, relação pedagógica, liderança; desenvolvimento profissional e organizacional.

Abstract

This paper sets out, in the form of a reflective narrative theoretically sustained, striking episodes of my professional development, which I have chosen, among others, as cornerstones of my professional being, benchmarks for rerouting.

Thus, and within the *path of memory*, I tell three life stories as a teacher and as a person, treading paths of awareness, of learning, of change, of innovation and of transformation: *all roads began in Rome*, where I had the first experience of education, the first teaching contact and where I felt the awakening of the teaching vocation. New directions would follow - a brief stay in Mogofores and my professional and personal journey in the service of the Colégio da Rainha Santa Isabel, where I still remain. Finally, a *transforming track* with the challenge of attending a Postgraduate Course in Educational Administration.

These paths, which were experienced throughout my professional life, gave way to *reflected paths*. I take as a great enrichment to *elucidate these experiences* from other perspectives on the subjects that emerge from my storytelling. The theoretical reflexive approach, organized into three subchapters, covers the most important aspects that stand out in each narrated moment: professional identities; school culture, pedagogical relationship and leadership, professional and organizational development.

Finally, *new paths* are opened that will allow, not only the analysis and reflection of relevant vocational learning, but also the projection of what may be the subject of change.

Keywords: professional identities; school culture, pedagogical relationship, leadership, professional and organizational development.

ÍNDICE

Capítulo 1. Desenhando novas rotas por entre sendas, caminhos, rumos e trilhos	1
Capítulo 2. Na senda da memória, por entre a cognição e a emoção	5
Capítulo 3. As vivências – caminhos trilhados	17
3.1. Roma - O início do caminho	17
3.2. Novos rumos: de Mogofores ao CRSI.....	23
3.3. A Pós-graduação em Administração Educativa – Um trilho da transformação... 	32
Capítulo 4. A Elucidação das vivências - Caminhos refletidos	39
4.1. Roma: A descoberta da profissão docente e a consciência de uma identidade profissional.....	39
4.2. De Roma ao CRSI – Cultura de escola, relação pedagógica e liderança	46
4.3. Percursos formativos: Desenvolvimento profissional docente e organizacional ...	67
Capítulo 5. Análise, reflexão e projeção - Novos caminhos	71
Capítulo 6. Contemplando a Rota	79
Capítulo 7. Referências bibliográficas.....	85

Capítulo 1. Introdução: Desenhando novas rotas por entre sendas, caminhos, rumos e trilhos

A relação entre memória, histórias de vida e aprendizagens tem vindo a firmar-se como uma das vertentes de estudo no plano pedagógico. A memória deve ser vista como uma alavanca reflexiva e não apenas como resgate de um passado longínquo, ou próximo. Pode definir-se como o conjunto das (re)descobertas e alicerces que nos dão identidade, nos revelam, nos ajudam a relacionar, a optar, a tomar decisões e a construir o presente, projetando o futuro. Dela colhemos as nossas histórias de vida que constituem um espaço de construção de conhecimentos, de experiências e de vivências que nos servem de modelo para efetivarmos aprendizagens. Estas histórias são, estrategicamente, agentes de mudança e de (re)construção pessoal, pois são *pedaços de nós*, quais peças de puzzle, que encaixam na nossa existência e completam o nosso ser. Através do constante esquadriñar da nossa memória, deparamo-nos com fragmentos de vida que nos conduzem à reflexão, à ação e destas à aprendizagem.

O repto lançado para a seleção, narração, leitura e fundamentação teórica de episódios relevantes do meu percurso profissional, traduz-se neste Relatório Reflexivo Teoricamente Fundamentado. Não é este trabalho um mero acumular de palavras ou ideias soltas, é antes produto de reflexões *sofridas*, aturadas e apuradas. É fruto de um diálogo permanente entre o meu eu pessoal e o meu eu profissional.

Assim, apresenta-se este relatório em seis capítulos, correspondendo o primeiro à Introdução. O segundo capítulo reporta à importância da memória e a sua conexão com a cognição e a emoção. A memória mune-se de conhecimento e sentimento para imprimir em nós a importância de determinadas histórias, tesouros que têm valor por si mesmos. No que concerne ao terceiro capítulo, vários *caminhos* foram *trilhados*, tendo o seu início em Roma, cidade eterna, onde me rendi a um doce enamoramento pela missão de educadora, onde me encantei pela descoberta do serviço ao outro numa profissão como o ensino. Este percurso continua, assim como a paixão se confirma. No Colégio de Mogofores, percebi a força de um carisma, a importância de ser exemplo, de ser testemunha da vivência de valores e boas atitudes. Já no Colégio da Rainha Santa Isabel, descobro uma Escola Católica Congregacional

Cultural e Missionária onde o grande farol orientador é Ana Maria Javouhey, Madre Fundadora da Congregação das Irmãs de S. José de Cluny, inscrita em Jesus Cristo. O último caminho percorrido pelas histórias de vida é um *trilho de transformação*, vivido intensamente no Curso de Pós- Graduação em Administração Educativa. Aqui o valor da reflexão e de uma atitude pró- mudança ganha novo sabor.

O quarto capítulo fundamenta, à luz de quadros teóricos, as minhas vivências. Está organizado em três subcapítulos. O primeiro diz respeito à descoberta da profissionalidade docente e à consciencialização da constante edificação da identidade profissional. Esta não nasce do nada, esta forma-se a cada instante da nossa vida, nunca esquecendo a comunhão que existe entre o nosso ser pessoal e profissional. É um enlace perene, firme e impossível de dissociar. O segundo subcapítulo remete-nos para a reflexão sobre as culturas de escola, evidencia a importância da relação pedagógica e escrutina o modelo de liderança servidora. Cada escola é o que os que nela vivem a fazem, as dinâmicas, as rotinas, as pessoas e as relações que existem entre elas. Aquela que sinto como crucial é a relação pedagógica que assenta no cuidado em relação ao outro, seja ele aluno, Encarregado de Educação, docente ou não docente. A liderança servidora *propõe* o andamento, inspira os seguidores, é serviço ao outro, é prioridade no e do outro, é entrega incondicional ao outro! O desenvolvimento profissional e organizacional constitui o terceiro subcapítulo. A formação é essencial em todas as áreas, mas muito particularmente na profissão docente. O nosso *objeto de trabalho* é o Homem, com toda a sua individualidade e dignidade. Só isto basta para justificar o nosso empenho em fazermos sempre mais e melhor. Urge refletir individual e coletivamente sobre as práticas docentes e sentirmo-nos autores e construtores de mudança(s).

No quinto capítulo apresentam-se *novos caminhos* como chaves para preocupações do presente. Calcorreei todas as memórias, histórias de vida e aprendizagens, criando uma viagem refletida e crítica com o intuito de perspetivar o futuro e consolidar conhecimento.

O último, mas não menos importante, capítulo faz uma breve *contemplanção* sobre a missão educativa como entrega, dádiva ao outro, abertura de coração. Importa formar para um olhar atento, sentido, cuidadoso e preocupado. Importa a partilha de experiências, projetos e ideais, criando verdadeiras comunidades aprendentes. Importa sonhar e fazer sonhar, porque afinal... *pelo sonho é que vamos!*

*E sabe que o hoje é só memória
do dia de ontem e que o
amanhã é sonho de hoje.*

Kahil Gibran

Capítulo 2. Na senda da memória, por entre a cognição e a emoção

Lembrar, recordar, rememorar, visitar o passado, conservar ideias, pessoas, imagens, fixar datas, nomes, números, caminhos, lugares, amores, desamores, episódios... tudo fazemos instintivamente, sem grande esforço. Simplesmente acontece. E apenas, porque desde o primeiro suspiro criamos memória(s), tesouros que têm valor por si mesmos. Fazem parte de nós, somos nós. A memória é vital ao homem! Carregada de pontos de referência, ela é semente no passado, flor no presente e fruto no futuro. Note-se que

a memória do homem é constitutivamente social, histórica, cultural e simbólica e, se não há memória puramente individual, admite-se que a memória é o imbricamento de vozes sociais, engendradas no curso dos processos de socialização pelos quais passam, contínua e permanentemente, as pessoas. (Silva, 2010, p. 616)

No mais simples ato do dia-a-dia, a memória é essencial, para nos identificarmos, para nos revelarmos, para nos relacionarmos, para fazermos opções, em suma, para gozarmos a nossa liberdade. Aliás, “devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens.” (LeGoff, 1996, p.9). Todavia, note-se que “a memória não funciona num ápice, é necessário criar condições que facilitem a memorização” (Josso, 2004, p. 59), o resgate de histórias do passado.

É triste viver sem memórias... será o mesmo que viver sem passado, sem lembranças, sem história! Visitar as memórias é descobrir um caminho que se trilhou, catapultando-nos para o agora e para o que há de vir. Importa, pois, “poder revisitar um tempo passado de nossas vidas e, ao recontá-lo, potencializar novos significados do nosso presente e perspetivar a construção do devir” (Freitas & Galvão, 2007, p. 221). Lembrar é, então, “refazer, reconstruir, repensar com imagens e ideias de hoje as experiências do passado” (Saveli, 2006, p. 96). Reconheçamos que todas as memórias são marcantes... qualquer que seja o seu género - auditivo, visual ou tátil no entanto, aquela que mais me toca é a memória olfativa...: o cheiro a Natal, o cheiro a Páscoa, o cheiro a bebé,... uns prendem-me ao passado, às tradições, outros consolam-me o presente, outros ainda criam-me o desejo de que ganhem futuro. Aos poucos, “aquecendo a memória as reminiscências vão tomando conta de mim ganhando dimensão própria, impassíveis ao controlo”. Vou detalhando os factos do passado

“pelo prazer de reviver cada espaço, cada canto, cada cheiro, cada sabor; é a delícia de ser a si reinventada numa escrita livre e marota, trazendo para fora o seu lado mais alegre da infância” (Freitas & Galvão, 2007, p. 222).

Porque no passado não há somente as coisas que ocorreram, “há também todo o potencial que cada indivíduo tem para prosseguir a sua existência de futuro” (Josso, 2004, p.16) é importante trazer as memórias ao presente, fundando tradições e heranças, fazendo-as nossas, dando-lhes um cunho pessoal, um olhar único. Assim, revisitamos o passado com outros olhos, não havendo identidade entre as imagens de hoje e as imagens de ontem, ajustando o passado às exigências e aos ideais do presente. “O conteúdo da lembrança não aflora em estado puro na linguagem do narrador que lembra” (Saveli, 2006, p. 98). Como afirmou Bento XVI (2008), também os maiores valores do passado não podem simplesmente ser herdados, devem ser feitos nossos e renovados através de uma, muitas vezes difícil, escolha pessoal.

Esta pessoalidade cria riqueza, diversidade, instiga-nos à abertura ao outro, à troca de saberes interiores e exteriores, à partilha de caminhos, à construção do ser humano em plenitude. Através da narrativa de nós, somos ajudados “a perceber como nos fomos construindo profissionalmente, através de um olhar mais personalizado”, tentando que o eu que recorda e o eu que é recordado se “tornem coincidentes e consistentes” (Freitas & Galvão, 2007, p. 221). Ainda segundo Silva (2010, p. 605), “recordar é uma ação (operação) caracteristicamente individual, psicológica, que traz à baila elementos de um mundo interpessoal e cultural, os quais alimentam um quadro de referência partilhado”. Apesar desta subjetividade, “em que aspetos cognitivos e subjetivos entram em jogo” (Freitas & Galvão, 2007, p. 222), não posso deixar de reconhecer que é a existência de muitos pontos comuns que nos tornam iguais na procura dessa riqueza, dessa diversidade, que nos conduzirá à felicidade.

A memória não é uma despensa que armazena a informação aleatoriamente, mas que estabelece um sentido e uma organização para tudo o que recebe. Para Saveli (2006, p. 104), “a memória tem uma dimensão de preservação da lembrança, mas também do esquecimento, da omissão”. De facto, “só se guarda o que é possível esquecer, uma vez que a principal característica do ato de lembrar é a seleção que está voltada para a dimensão social.” Há que (re)arrumar a lembrança, numa transformação que transforma reminiscências num discurso

organizado. A memória guarda cuidadosamente todo o conhecimento e fá-lo unicamente com base em parâmetros que previamente lhe fornecemos, logo é seletiva! Quando acedemos a um ficheiro informático, ele aparece isento de emoções, de sensações, aparece intocável tal como o guardámos. A nossa memória não recupera apenas um ficheiro, a partir de estímulos muito diversos cria, sim, uma representação do que queremos recordar, como nos diz Silva, (2010, p. 606) “a memória também sofre flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa.” Descubro, assim, que a pureza das minhas memórias é impossível... elas são o produto de tudo o que me envolve: das pessoas, de todas as minhas vivências, de todas as minhas emoções... Daí que a memória seja “um espaço interpretativo, de construção de sentido regulada pelas experiências emocionais, expectativas pessoais de cada indivíduo” (id., ibid., p. 605). Temos de lançar um olhar sobre nós mesmos. Ao registrar o exercício de pensar, não podemos negar a nossa trajetória de vida, das experiências que vivemos, dos nossos medos, das nossas angústias, das nossas dificuldades e dos nossos desejos (Saveli, 2006, p. 104). O grande fator de significação das coisas é o sujeito, a pessoa, o ser humano que através dos seus sentimentos, filtra *as* e *nas* memórias o que de significativo vê, sente e vive em determinados contextos. Na linha de Ortega y Gasset (1967), segundo o qual *eu sou eu e as minhas circunstâncias*, também se deverá entender que considerando a memória e o seu relato como janelas, e enquanto educadora, serei uma “criadora de circunstâncias” (Martins, 2012, p. 2). Também para mostrar os efeitos da memória seletiva, Ramos & Gonçalves (1996) afirmam que

é sabido que tendemos a ser seletivos no relembrar das nossas experiências e, por isso, quanto menos tempo decorrer entre o momento da vivência e o momento da escrita menos nos acontecerá a omissão ou, até, a alteração de pormenores que poderão revestir-se de importância, mas que poderemos alterar substancialmente. Só à ocorrência dos factos poderemos chamar realidade, daí que deveremos ter em atenção que o processo de escrita deve revestir-se de tantos detalhes quanto possível, a fim de que possamos fazer uma reconstrução fiel no que respeita às dimensões significativas da experiência que vivenciámos. (p. 9)

Assim, a fidelidade do relato da vivência depende, sobretudo, da seletividade do nosso sentir desses e nesses momentos e do pormenor de descrição a que sujeitamos a nossa narração. Quanto mais esmiuçarmos a experiência vivida, mais perto da realidade estaremos, mais potenciamos o futuro.

Através da memória constrói-se história, seja ela a nossa, a dos que nos rodeiam ou até a da Humanidade. É dessa história que nos alimentamos a cada momento, dando sentido à vida, construindo identidade(s). E nesta construção da identidade, da nossa identidade, e evocando Nóvoa, “é impossível separar o eu pessoal do eu profissional.” (1992, p. 17). Não me vejo como profissional mecanizada. Adaptando o texto de Ricardo Reis, *ponho tudo quanto sou no mínimo que faço*, só assim serei *grande e inteira*. O meu olhar terá sempre de recair sobre mim enquanto profissional, indissociável de mim enquanto pessoa. Refletindo sobre a minha identidade, na linha de Saveli (2006, p. 101), percebo que puxar da minha memória “o fio das experiências profissionais vividas e narradas é possível tecer a malha do conhecimento construído” por mim ao longo da minha “trajetória pessoal e profissional.” A afirmação de Jennifer Nias, citada por Nóvoa (1992), corrobora isto mesmo: “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (p. 15). Sobre esta indissociabilidade do eu profissional e do eu pessoal, sobre esta interligação entre a pessoa e o profissional, Nóvoa acrescenta que “o homem define-se pelo que consegue fazer com o que os outros fizeram dele” (Nóvoa, 1992, p. 25). De facto a identidade constrói-se, não é um produto, daí a pertinência de nos referirmos à identidade enquanto processo, destacando o seu “carácter dinâmico, sempre em mutação” (Burnier et al., 2007, p. 347), que “caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor” (Nóvoa, 1992, p.16). A identidade profissional é, efetivamente, um espaço de “construção constante e traz imbricada a necessidade de se instaurar um processo de desconstrução e reconstrução” (Saveli, 2006, p. 102).

Convivo diariamente com a união entre a Memória e a História. Como professora desta disciplina, sempre foi para mim muito clara a sua importância na formação das crianças, dos jovens e dos adultos: “a ligação existente entre a história que cada um fez e a história de que cada um é produto” (Nora, 1987, p.11).

Qualquer professor é um potencial contador de histórias e, individual ou coletivamente, vivencia uma história de vida. Narrar, contar ou relatar histórias é uma “atividade social do homem, é uma atividade constitutiva da sua humanização, que contribui para recordar, tirar do esquecimento, trazer à lembrança algo” (Silva, 2010, p. 612). Cavaco (1991) refere exatamente esta ideia: “em cada um de nós 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.” (p. 157). A História oferece-nos muito mais do que um passado, que permite compreender o presente e perspetivar o

futuro. Apresentar um simples conceito como este é muito redutor. Condensar num conjunto mínimo de palavras todo o conteúdo de ideias que esta ciência encerra é quase impossível... por isso deleito-me de cada vez que leio o *Elogio da História* que Karl Jaspers (1972) faz a esta Ciência Humana e Social:

Nenhuma realidade é mais essencial para a nossa auto certificação do que a história. Mostra-nos o mais largo horizonte da humanidade, oferece-nos os conteúdos tradicionais que fundamentam a nossa vida, indica-nos os critérios para a avaliação do presente, liberta-nos da inconsciente ligação à nossa época e ensina-nos a ver bem o homem nas suas mais elevadas possibilidades e nas suas realizações imperceptíveis.

Não podemos melhor aproveitar os nossos ócios do que familiarizando-nos com as magnificências do passado, conservando viva essa recordação e, ao mesmo tempo, contemplando as calamidades em que tudo se subverteu. A experiência do presente compreende-se melhor refletida no espelho da história. O que a história nos transmite vivifica-se à luz da nossa época. A nossa vida processa-se no esclarecimento recíproco do passado e do presente.

Só de perto, na intuição concreta e sensível, e prestando atenção aos pormenores, a história realmente interessa. (p. 107)

Este louvor à História realça a sua importância para a Humanidade, que é fruto de *amassamento*, de memórias e da reflexão. A simples narração dos factos conduz à ponderação, à mudança e à alteração de rota. A narrativa permite “organizar as experiências humanas, os saberes de um modo geral” (Silva, 2010, p. 610), num “exercício de organização do pensamento” (Saveli, 2006, p. 95).

Hoje a História é mais do que o elencar de factos e de acontecimentos... é a interpretação e reflexão destes, é, em suma, uma prática pedagógica “da resistência, que ao desconstruir o passado, reconstrói o futuro pela reinvenção do presente” (Pérez, 2003, p.4). Por isso, talvez o recordar a que me proponho neste Relatório seja, para mim, uma ação muito semelhante à que desenvolvo na área que leciono, História, isto é, narrar histórias, recorrendo à memória, ao saber de cada um, às fontes históricas, interpretando-as de forma refletida e fundamentada. Neste exercício de escrita das minhas vivências, destacam-se dois

aspetos fundamentais

a reflexividade humana e a capacidade de nos debruçarmos sobre o passado e alterarmos o presente sob a sua luz, ou alterarmos o passado à luz do presente. Porém nem o passado, nem o presente, permanecem fixos, neutros diante dessa reflexividade (Saveli, 2006, p. 95).

Li algures, e há já algum tempo, que narrar a vida a torna mais preciosa... Na altura, nem me debrucei muito sobre a questão. O que é certo é que a frase ficou comigo e recordo-a agora com vontade de a pensar, de a trabalhar... Efetivamente escrever memórias é um privilégio. É um mundo de descobertas. É uma ventura ter de parar e vasculhar a caixa das lembranças, descobrindo tesouros onde, até agora, nada de importante havia a declarar. Quando escrevemos a nossa própria história, temos uma fantástica oportunidade de dar um significado, um sentido aos acontecimentos que relatamos. Escrever sobre nós obriga a recuperar algo passado e a remexê-lo até dar fruto: é um trabalho individual, solitário, de *partir pedra*, até fazer com que brilhe o que é precioso, ou seja, tudo! – “a memória e o esquecimento são igualmente inventivos” (Borges,1995). Temos de ser garimpeiros e aprender com as pedras do caminho que todas elas são importantes no percurso que escolhemos. A vida é uma série de aventuras com as quais, quando revisitadas, organizadas, refletidas, conseguimos aprender muito sobre nós, atores dessa existência, sobre a nossa atuação como pessoas, como família, como profissionais... Trazer de novo à memória factos passados permite-nos limpar e arrumar riquezas esquecidas, pois aquilo que é verdadeiramente importante vai connosco para todo o lado. O que realmente importa não pesa..., não atrapalha, mas é a nossa mais-valia. Por vezes, temos receio de avançar e de dar a conhecer a nossa história, de nos expormos, temos medo de mostrar que afinal *o rei vai nu...* que a nossa vida é vazia de interesse... quando na realidade temos preciosidades ímpares, capazes de nos transportar para a mudança e levar, através do nosso exemplo, outros a fazê-lo. Será sempre necessário adquirir a consciência de que, na narrativa autobiográfica, relacionamos os “conceitos de público e privado, de realidade interior e de realidade exterior com a indissociação do campo visível e invisível, esferas do silêncio e da exposição do discurso.” (Freitas & Galvão, 2007, p. 223). Neste sentido, é importante criar “empatia para desnudar” (id., ibid., 221), pois que haverá sempre resistências a este desvendamento, o que tem de ser tido em conta num maior ou menor grau de entrega na elaboração da nossa própria narração. Dar significado ao tempo presente, refletindo na minha história, na história da

minha prática docente, é, então, “compreender o que ele comporta de passado e futuro, encharcado de memória e grávido de projetos” (Pérez, 2003, p. 4).

(Re)visitar a minha história não é reviver, é (re)conhecer-me, é (re)fazer-me! Através da minha narração, ao olhar para um tempo longe e trazê-lo para mais perto, numa *refiguração* da minha vida, (Silva, 2010), eu conheço-me e ganho asas para encetar a mudança ou optar pela permanência. É exatamente sobre a problemática da importância da narração autobiográfica que muito se têm debruçado vários estudiosos das Ciências da Educação, chegando à conclusão de que muitas são as vantagens do conhecimento de experiências profissionais na construção de novas práticas educativas, de novas concepções de educação. Estas vantagens residem de forma muito particular na possibilidade de mudança, de autoconhecimento e de autoformação que estas narrativas de primeira pessoa transportam. A escrita de memorial possibilita iluminar as ações, desenvolve a auto-compreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das experiências e de um processo de conhecimento de nós e dos significados que atribuímos aos diferentes fenómenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva. Em suma, constrói “um espaço de reflexão, de rememoração, de (re)significação de experiências vivenciadas” (id., *ibid.*, p. 604).

Narrar histórias... ouvir histórias... ler histórias... Desde pequeninos que todos nós convivemos com histórias... A expressão *Era uma vez...* faz parte do recordatório da nossa infância quando todas as narrações começam assim... é o início das histórias de encantar. Efetivamente, qualquer experiência humana pode ser expressa na forma de uma narrativa (Bauer & Jouvechelovitch, 2002). Contar histórias e ouvir histórias permite, assim, “um olhar que nos permita ver o passado como herança grávida de futuro” (Pérez, 2003, p.9). Evoco, a propósito, algumas ocasiões em que a magia das histórias subsidia a construção do futuro, constrói a nossa identidade: ao deitarmos os nossos filhos..., contamos-lhes histórias... em cujo final existe quase sempre um apontamento moral, dando-lhes o alicerce de vida de que precisam para prepararem o futuro; os avós quando contam histórias ao netos..., histórias do passado, permitem aos gaiatos viver carinhosamente o presente e sonhar o seu futuro...; um casal de namorados, ao iniciar a sua caminhada sente necessidade de contar a sua história, mostrar ao outro quem é - porque esse ser de hoje construiu-se no ontem - para juntos construírem uma história de futuro conjunta; os discípulos de Emaús, quando abordados pelo Senhor, contam a história de Jesus ao próprio Deus, e Ele, para os fazer entender o que se passava naquele presente, conta-lhes a História da Salvação do povo de Deus, desde os

Profetas até Sua Ressurreição, para eles próprios projetarem o futuro... vivendo a Fé... saindo para anunciarem a Boa Nova; na Liturgia contamos e (re)vivemos sem nos cansarmos a História do Povo de Deus, fazemos o que nos foi pedido por Jesus: *Fazei isto em memória de mim!*... isto é, recontamos e relembamos a Última Ceia do Senhor! Fazer memória não é ficar a viver do passado, é sobretudo viver o presente, delineando o futuro. E, assim, os acontecimentos emergem da História e fazem novamente história. Efetivamente, cada indivíduo se reconhece na história que conta a si mesmo – e acrescento *e aos outros* – sobre si. (Ricoeur, 1985).

As histórias, então, a intenção de criar laços, não só entre as pessoas, mas entre o passado e o presente... As histórias de vida não são exceção:

uma boa história ‘desborda’ deixando vir à tona elementos sequer imaginados e surpreendendo o próprio narrador. A história de vida devolve a palavra aos silenciosos e aos esquecidos da história e projeta uma iluminação particular ao social: elas tiram a palavra dos lugares de silêncio e rechaçam um ponto de vista enquadrado em sistemas de pensamento exclusivos, redutores e totalitários. (Meneghel, 2007, p. 119)

Contar o passado, revisitando-o e revivendo-o muitas vezes, permite-nos criar tradições, integrando a história que vem de longe, projetando-a para e no nosso futuro, perpetuando momentos. Ancorados no passado, devemos construir o amanhã, repleto de recordações, reconstruções, tradições, mudanças, inovações...

A abordagem autobiográfica, sobre a qual pretendo focar-me, reveste-se de uma dimensão heurística e é potenciadora de mudança, pela conjugação de vários “olhares disciplinares”, pela construção de uma “compreensão multifacetada” e pela produção de um conhecimento que é a junção de vários saberes (Nóvoa, 1992).

Uma curiosidade que ilustra bem esta abordagem da importância da memória, da história, da narração, foi a última eleição papal. No segundo imediatamente após o anúncio do sucessor de Pedro, choveram inúmeras informações acerca do passado deste homem que agora serve o ministério petrino. Enfim: recuperaram o que ele terá sido no passado para especular e perspetivar aquilo que ele será no futuro.

Sinto que, para contar a minha história, para revolver o meu passado, preciso de tempo... não gostaria de fazer uma *história* instantânea... sem grande espaço para a

reflexão... não gostava apenas de *teclar*... gostava de escrever!... e ‘apurar’ o registo! Não será fácil representar-me enquanto personagem de uma história que vivi e da qual sou personagem - numa narração em que o estatuto de autor, de personagem e de narrador se fundem numa só pessoa. Sinto que é necessário um tempo de balanço, virado para o futuro e não para o passado, para este processo de construção da minha identidade, um tempo que permita que me *aproprie* da minha história pessoal e profissional “um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (Nóvoa, 1992, p. 16). Reconheço, todavia, que não seja capaz de “ir ao passado a não ser de uma forma fragmentada, sem estabelecer elos de ligação com o presente” (Saveli, 2006, p. 99). A minha história de vida, como outras, fará parte de uma “região de sombras, que seduz, mas é igualmente perigosa, pois produz algo de irracional” (Meneghel, 2007, p. 125). Pretendo, então, ser “investigadora de mim própria” (Vieira, 2007, p. 9), tomando consciência do papel crucial que o distanciamento terá de desempenhar – “o distanciamento entre o papel vivido do autor de suas próprias experiências”, para dar à minha vida um certo *acabamento*, terei de ser capaz de distanciar-me da minha vida, “olhá-la de fora”, de me tornar um outro em relação a mim mesmo (Silva, 2010, p. 614).

A narrativa pessoal poderá ajudar-me a perceber como me fui construindo profissionalmente, quais os momentos charneiras mais marcantes que identifico como professora e como descrevo e explico teoricamente a sua influência no desenvolvimento da minha profissão. É exatamente aquilo que pretendo fazer neste Relatório e que explorarei nos capítulos seguintes.

Como me tornei quem sou?

Heikinen

Capítulo 3. As vivências – caminhos trilhados

É com o lápis da memória que inicio agora a viagem às lembranças da minha docência...

Ao longo das próximas páginas, esta viagem ocupar-me-á o espírito... O Relatório Reflexivo Teoricamente Fundamentado mostrou-se o pretexto ideal para desenvolver uma atitude crítico-reflexiva há muito pretendida, reencontrando valores e memórias que importa conhecer, compreender e considerar nos desafios do tempo presente e futuro. Revisitar momentos capitais de consciencialização, de aprendizagem, de crescimento, de mudança, de inovação, de transformação a nível profissional, e pessoal(!), não é tarefa fácil..., mas é um enorme desafio! Para traçar o caminho a percorrer, é crucial parar e refletir sobre a minha vivência, sobre o meu percurso profissional. Irei narrar episódios de vida, pois para o bem e para o mal, o eu pessoal é impossível de dissociar do eu profissional, que desejo interpretados e refletidos para fazerem *História* e não serem apenas meras estórias.

Depois de repensada reflexão, decorrem três momentos que elegi como fundamentais nesta jornada que dura há 18 anos, pois entendo-os como marcos de referência de alteração de rota – a primeira experiência de ensino em Roma; a entrada no Colégio da Rainha Santa Isabel e no modelo de Escola Católica Cultural; e, por fim, a frequência do Curso de Pós-Graduação em Administração Educativa.

3.1. Roma - O início do caminho

Todos os meus caminhos profissionais começaram em Roma. Corria o ano de 1993, quando, no terceiro ano da Faculdade, surgiu a oportunidade de integrar o Projeto Erasmus. Aluna de História, variante de História da Arte, a cidade de Roma afigurava-se a melhor escolha. Tinha então 23 anos e era a primeira vez que saía de casa para ir estudar para fora. Uma mistura de sentimentos confundia o desejo de aventura e o receio de ir para tão longe. Afinal, *cortar o cordão umbilical* não é fácil. Mas parti, feliz e contente, na companhia de

colegas de longa data. À nossa espera, no aeroporto, estava um pequeno grupo, contacto que tínhamos levado de Portugal, que nos conduziu, nem de propósito, até ao *Hotel Amália*(!) onde passamos a primeira noite! No dia seguinte, logo pela manhã, recebemos um telefonema da Diretora da Escola Portuguesa em Roma, que já sabia da nossa estadia. Disse apenas que nos iria buscar ao fim do dia: *não precisam de estar a gastar dinheiro, ficam em minha casa até encontrarem um sítio para morar!* E lá ficamos durante oito dias. Estar longe dos afetos de casa e encontrar mimo tão depressa foi um bom prenúncio. Pela primeira vez ouvi falar da Escola Portuguesa. Depois de alguma procura, o *destino* providenciou-nos um apartamento no coração de Roma, no Instituto Português, considerado território nacional! O Instituto Santo António dos Portugueses era um dos locais de encontro do clero português naquela cidade e ainda um espaço cultural para a comunidade portuguesa em Roma. Deste convívio, foi um instante para que fosse convidada a colaborar com a Escola Portuguesa. Tinha ido para Roma como estudante e, inesperadamente, estava prestes a ser também professora! Desde os 15 anos que sempre trabalhei nas férias, em campos de trabalho com jovens, não era o trabalho que me assustava... era mesmo a missão que me era proposta. Nunca tinha pensado nesta atividade como ocupação nem naquele presente, nem neste futuro! Estava no ramo científico e as perspetivas passariam pela investigação, por um trabalho num museu, numa Câmara Municipal, num Centro Cultural... Mas professora, de facto, eu não sonhava ser. Quando surge o convite, sou assaltada por uma série de questões que me fazem avançar para o sim, sempre *protegida* também pela necessidade de aventura e descoberta próprias da idade. O que seria ser professor? Como seria ser professor? Quais os ‘procedimentos’ que teria de seguir? Será que iria conseguir? Será que me iria sair bem? Como poderia ajudar a aprender? E o que era a Escola Portuguesa? Esta Escola surgiu em 1971 para a alfabetização básica de emigrantes de língua portuguesa, na cidade de Roma, e rapidamente se desenvolveu, vindo a ser frequentada, no princípio dos anos 80, por mais de 350 alunos. Espelhando a comunidade lusófona daquela cidade, a Escola foi sempre frequentada sobretudo por mulheres, empregadas domésticas, em grande parte provenientes de Cabo Verde. Foi precisamente a pedido de algumas delas que as Religiosas do Coração de Maria abraçaram esta missão: ensinar a ler e escrever. Estava lançada a semente que depois se desenvolveu até se estender a todos os níveis do ensino secundário, envolvendo mais de mil alunos e uma centena de professores. Para além das Irmãs do Coração de Maria e dos Jesuítas e Combonianos da Primeira Hora, a Escola sempre contou com a colaboração de religiosos e padres diocesanos, cónegos, professores universitários e leigos, como foi o meu caso. Mas foi a essência, o

espírito desta Instituição que me cativou: as três décadas da sua existência pautaram-se pelas linhas de orientação que nortearam o pontificado de João Paulo II - a construção de uma humanidade cada vez mais como *grande e única família*, isto é, acolher e apoiar quem se encontra em situação de maior fragilidade e isolamento, promover justiça e solidariedade, levar a redescobrir o sentido do homem e da fraternidade, num verdadeiro encontro de raças e culturas. Encontrara nesta oportunidade a possibilidade de colaborar numa iniciativa válida do ponto de vista humano e educativo. Foi, talvez aqui, que senti o apelo à vocação para a docência. Foi um doce enamoramento que se tornou paixão. As aulas eram em todas as quintas feiras e domingos, da parte da tarde, os dias de ‘folga’ na vida profissional dos nossos alunos. E os primeiros encontros foram para mim muito constrangedores. Tinha uma assembleia, maioritariamente muito mais velha do que eu, que bebia avidamente tudo o que lhes transmitia. Não só palavras... sobretudo afetos, compreensão, entrega! Tudo era para mim novidade, descoberta. Lecionei o equivalente ao 2º ciclo, no Ensino Recorrente por Unidades Capitalizáveis. Este modelo de ensino fugia aos meus padrões de escola, e era, por isso, uma novidade, um desafio e uma necessidade de fazer diferente. Como organizar vários níveis dentro de uma sala de aula? Como gerir várias pessoas em momentos diferentes da sua aprendizagem no mesmo local? Questionei os *colegas* mais experientes... interroguei os alunos, interpelei-me sobre a melhor forma de resolver o *meu* problema. Penso que o problema seria apenas meu, pois a escola funcionava há muito com este padrão de ensino. Os meus colegas e os alunos lidavam com a situação de forma natural...alguns deles nunca tinham tido outro registo de aula... daí que pessoalize este problema. Senti que devia e tinha de mudar a forma de ‘dar’ aulas, não por experiência profissional, pois nunca tinha trabalhado no ensino, apenas me dei conta de que o modelo que tinha como aluna não servia este propósito. A minha vivência escolar foi a mais tradicional possível: o professor ditava as aulas do alto do estrado, não havia lugar ao diálogo, não havia lugar à *fascinação* pelo conhecimento (Cunha, 1996, p.2), não havia lugar à cumplicidade, não havia lugar ao *cuidar* de cada um, não havia lugar ao interesse na pessoa que mora no aluno (Azevedo, 2001). Por este arquétipo escolar eu nunca me senti atraída - talvez por isso nunca tivesse sentido até então o *chamamento* do ensino. Tinha agora a possibilidade de fazer diferente e a minha experiência foi fundamental para saber e perceber por onde não queria seguir. Tinha de deixar cair o papel controlador que sempre vi centrado no professor, para assumir o papel de guia dos alunos. A minha missão era entusiasmar e desafiar aqueles que Deus tinha colocado no meu caminho, despertando-os para o conhecimento, orientando-os, questionando-os,

estabelecendo-lhes metas, discutindo ideias, levando-os a retirar conclusões, garantindo assim o rigor das suas aprendizagens. “Os professores que, por dogmatismo, matam a curiosidade ou o espírito crítico dos seus alunos, em vez de os desenvolver, estão a ser mais prejudiciais do que úteis”. (Delors, 2006, p. 98)

Para tentar concretizar esta minha *missão*, formei diferentes grupos de trabalho consoante as unidades em que cada um estava a trabalhar. Este esquema já era prática na escola, porém os professores limitavam-se a *controlar* a turma a partir da sua secretária, não fazendo a aproximação necessária àquilo a que hoje chamo a verdadeira relação pedagógica. Tentei ir, intuitivamente, mais além, tendo por referência aquilo que não tive enquanto aluna. A *massa* estava feita, era necessário *recheá-la* o melhor possível. No entanto era a minha primeira experiência como professora... Na Escola, não tinha ninguém da minha área que me pudesse orientar na especificidade da disciplina, na preparação de aulas, na organização de um plano cuidado e atento... a grande mais-valia era o espírito de entreajuda que existia em toda a comunidade, uma ajuda fraterna que me envolveu do primeiro ao último minuto naquele lugar e que trouxe comigo para a vida. Uma chegada daqui, outra dali e com ‘alguma’ vocação que comecei a perceber que teria para o ensino, o *recheio da massa* foi aparecendo, deliciando-me com cada aula em que estava com os meus alunos. Recordo com saudade o constante desafio em que me lançava aula a aula. Afinal, eu ainda não tinha completado a minha formação académica e, como já afirmei, a experiência profissional nesta área era nula. Temi sempre, por isso, não estar à altura de alguma dúvida que pudesse surgir. E, todavia, foi por aqui que descobri a pequenez do meu conhecimento e a necessidade de humildemente dizer *não sei, mas vou procurar e na próxima aula esclarecemos isso*. Foi aqui que iniciei, inconscientemente, um trajeto de vida diferente, e que ainda hoje teimo na sua continuidade. Como diz Cunha (1996),

A vida foi sempre considerada como grande mestra do desenvolvimento da pessoa. É a experiência acumulada que nos enche de sabedoria, é o sofrimento que nos tempera a vontade, é a memória dos acontecimentos (...) que nos enraíza e enquadra. (p. 6)

Olhando a esta distância..., eu era tão frágil, tão *franzina* no meu ser professora... tinha tanto que aprender, tanto que crescer!

Fazia, então, questão de me sentar várias vezes em cada grupo e com cada um em particular, atendendo às questões que me eram postas, colocando outras, conversando, abrindo caminhos, despertando atenções e emoções. Senti a necessidade de colocar o aluno no centro do seu processo de aprendizagem, permitindo-me ter um papel de *acompanhadora*, de *mediadora* e de *conselheira*. Penso ter seguido, de alguma forma, aquilo que Lesne (1984) apelida de modo de trabalho pedagógico do “tipo incitativo de orientação pessoal onde se pensa o indivíduo em formação como sujeito da sua própria socialização” (Lesne, 1984, p. 5). De facto, este modelo de ensino exigiu um trabalho muito pessoal de cada um em que me coloquei no papel de espetadora ativa, uma verdadeira *treinadora de bancada*, uma vez que procurava dar ecos de tudo o que os alunos iam fazendo, sugerindo propostas e apontando caminhos que me pareciam mais claros. Muitas atividades eram também feitas em conjunto, quebrando a rotina de todos, como a visualização de um filme, a interpretação de documentos..., mas em tudo o que fosse transversal a todas as Unidades de Aprendizagem, tentava que esse trabalho fosse em grande grupo. Por acreditar que agimos mais pela emoção do que pela razão, a minha aposta foi esta aproximação aos corações, ao cativar *da* e *a* alma, que julgo de extrema importância numa relação pedagógica. Os recursos materiais que tinha não eram muitos, mas não quis que fossem justificação para não fazer mais e melhor. A imaginação foi uma grande aliada, a cidade de Roma uma inspiração. Aproveitei os momentos de convívio, concretizados sobretudo em visitas de estudo à cidade e a outros locais, proporcionados pela própria escola para toda a comunidade escolar como um tempo importante de motivação para o conhecimento, de escuta, de partilha de vidas, de compreensão de dificuldades, de entendimento do outro, minorando as lacunas materiais que em cima referi. Foi o despertar para realidades tão diferentes da minha que me fez crescer como ser humano, que me fez desde logo uma *melhor* professora. Foi com eles que aprendi e interiorizei que fomos criados como seres únicos, irrepetíveis, concretos, preciosos, insubstituíveis e portanto a necessidade de individualizar e respeitar cada um e cada ritmo de trabalho.

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. (Azevedo, 2004)

Percebi o verdadeiro valor do conhecimento, da vontade de aprender, da vontade de vencer. Vi os alunos *nascere*m e *cre*scerem diante dos meus olhos, uma e outra vez, surgirem de dentro de si mesmos, a partir do entusiasmo a que as novas descobertas os faziam chegar. Descobri no olhar atento e ávido de esperança que tinha muito para dar e muito mais a receber. Todo o *brilhozinho nos olhos* que contemplava em cada momento de conquista e de compreensão era recompensador. O amor com que me envolviam, o carinho das palavras, os olhares enternecidos, agradecidos, invadiram-me a alma, o coração e a razão. O que trouxe da minha estadia em Roma foi muito mais do que um ano de formação acadêmica. Trazia na bagagem de regresso a certeza do meu futuro, do caminho que queria trilhar, do que queria fazer na vida: a paixão pelo ensino.

Quando regressei de Roma, tinha mais um ano de Faculdade pela frente, um ano de investigação... um dos meus ‘amores’! Foi fantástico! Recordo o prazer com que me entregava a tarefas de pesquisa, de inquirição, de busca, de procura, de cruzamento de informações, de autênticos quebra-cabeças..., mas muitas vezes me lembrava da *aventura* que tinha tido. Após terminar o curso, em outubro de 1995, as saídas profissionais eram nulas. Fui a uma série de entrevistas. Para além de não ter encontrado o que quer que fosse de animador, nada, nada verdadeiramente me entusiasmava. Depois da estranheza, o *bichinho do ensino*, *daquele ensino*, tinha-se entranhado na minha vontade. Fui educada, desde tenra idade, a olhar o outro como imagem de Deus. Foi-me incutido, desde pequenita, a necessidade de servir o outro, respeitando-o e atendendo às suas características particulares. Desde a experiência de ensino que tive em Roma que percebi que um dos caminhos para concretizar esse serviço se poderia alcançar numa profissão como a docência e o modo como olhei para este meu futuro, agora presente, alterou-se a partir dessa altura. A possibilidade de me *envolver* no processo de ensino-aprendizagem, diferente da experiência que tivera como aluna, foi determinante: marcada pelo alheamento emocional do professor em relação à pessoa que mora no aluno (Azevedo, 2001), o que me encantou foi esta oportunidade de ajudar os meus alunos a caminhar pelos seus próprios pés!

3.2. Novos rumos: de Mogofores ao CRSI

Terminada a licenciatura, e contrariamente ao que tinha desenhado para o meu futuro, inscrevi-me no Concurso Nacional de Professores e enviei currículos para alguns estabelecimentos de ensino particular. Fui chamada para substituir uma professora do 2º ciclo, no Colégio Salesiano de Mogofores, no mês de março de 1996. Foi uma experiência muito enriquecedora. Era uma escola católica situada num meio rural e a sua população era, na esmagadora maioria, simples, carente de afetos, desejosa de atenção. Apesar dos quarenta e cinco minutos que me separavam de casa, era com alegria que fazia o caminho diariamente ao encontro dos *meus pequenitos*. O ambiente com os colegas e alunos era muito bom, assim como com a comunidade religiosa. Aumentava cada vez mais a certeza de que este era o caminho a seguir. Sentia-me bem no papel de educadora. A satisfação pessoal e profissional crescia a cada passo. O meu gosto era cada vez mais por uma escola diferente, por um outro modelo distinto daquele em que tinha sido aluna. Esta escola salesiana fortaleceu ainda mais a minha vontade de palmilhar o trilho da educação. Tendo Dom Bosco como estrela a seguir, a proposta foi para mim aliciante: tornar os jovens bons cristãos e honestos cidadãos, baseando todo o trabalho educativo num espírito de amor e ainda educá-los através do exemplo, sendo testemunha da vivência de valores e boas atitudes. A Escola Católica e todo o seu *ethos* serviam este propósito. O segredo de uma Escola Católica Congregacional reside no Carisma que cada fundador lega e que aliado ao Evangelho ajuda a ser e a fazer diferente e, ousar dizer, até melhor! A chave, na prática, está no olhar sempre atento à singularidade, à unicidade e à preciosidade de cada um que faz parte da comunidade educativa. Se há coisas que se sentem e não se explicam, esta é, sem dúvida, uma delas. Nesta escola tinha encontrado o caminho, nem sempre a direito, nem sempre livre de obstáculos, mas que era, afinal, o caminho pelo qual me fui apaixonando.

Entretanto, os afazeres pessoais como Encarregada de Educação da minha irmã levam-me a frequentar, com alguma regularidade, o Colégio da Rainha Santa Isabel, em Coimbra. Visitava o Colégio nas festas, nas semanas culturais, e para falar com a Diretora de Turma. Em qualquer uma das circunstâncias fui sempre muito bem recebida por todos aqueles com quem me ia cruzando. Mas duas figuras foram referências para mim. A Irmã Diretora — que com um sorriso rasgado me dizia, sempre que nos encontrávamos: *Gostava tanto de ter a menina a trabalhar aqui connosco...* — e a Diretora de Turma, uma jovem, que irradiava

alegria, empenho, dedicação. Quando reunia com ela, revestia-me do meu papel de Encarregada de Educação, colocava o meu ar mais sério e lá ia eu... Hoje, à distância de uns bons pares de anos, posso afirmar que quando reúno com qualquer Encarregado de Educação, é dela que me lembro, pelo seu exemplo de entrega, de devoção, de compromisso aos seus alunos e à sua missão. Nas nossas conversas sempre deixou transparecer um conhecimento interessado e carinhoso pela minha educanda, o que me tranquilizava e me fazia pensar que a minha irmã estava a ser muito bem acompanhada. Num dos muitos encontros casuais com a Irmã Diretora, pede-me para lhe voltar a enviar um currículo. Sentia-me feliz no colégio onde estava, mas vir para Coimbra fazia toda a diferença. Rápido lhe fiz chegar às mãos o rol da minha vida estudantil e profissional. Marcou a entrevista para o sábado seguinte. Apesar de já a conhecer, o nervoso miudinho fez questão de me acompanhar durante todo o tempo que durou o encontro. Falamos de tudo um pouco, esmiuçando o meu currículo, mas sobretudo das experiências que revelavam maior arrojo da minha parte. Percebi que ir e ver mais além era muito importante. A audácia era - e é - o distintivo desta casa. Aqui pede-se para, como ouvi um dia a Matias Alves, *voar e sonhar com os pés assentes na terra*.¹ Aqui vê-se “para além da montanha” (Alves, 2006). Aqui caminha-se com a certeza da ‘vitória’. Aqui sentimo-nos encorajados a fazer mais e melhor. Aqui a ousadia apura-se nas mais pequenas coisas. Aqui os obstáculos são alavancas na construção de um mundo melhor. Aqui as portas estão sempre abertas... Ficou logo agendado um estágio de formação em Estrasburgo, no mês de agosto, e a minha entrada oficial para o dia 1 de setembro. A despedida de Mogofores foi doída... mas um novo desafio me esperava, talvez dos maiores da minha vida. A minha nova casa abria-me as portas e dava-me ao mesmo tempo as chaves, isto é, corresponsabilizava-me na missão educativa, fez de mim coautora, criadora ativa do que aqui se faz e não apenas simples executante, acrítica e automatizada, dum plano superior que emana da Direção. A integração no corpo docente, uma mistura etária heterogénea, mas de coração e mente abertos, foi tarefa simples. Muitos conheciam-me pelo que a minha irmã contava..., mas eu também já os conhecia. O entusiasmo com que ouvia falar de todos cativou-me! E os alunos que encontrei eram bem diferentes das minhas experiências anteriores. Tinham um nível sociocultural acima da média e, globalmente, eram alunos com uma autoestima elevada,

¹Ouvi esta expressão ao Professor Matias Alves numa aula da disciplina de Identidade da Escola e Projeto Educativo, em janeiro de 2012, no âmbito do curso de Pós-Graduação em Administração Educativa da Universidade Católica.

autônomos, com um espírito crítico apurado, interessados, empenhados, trabalhadores. Provinham de famílias estáveis emocional e economicamente, o que lhes transmitia segurança e tranquilidade para desenvolver as suas capacidades. Tinham acesso a programas culturais diversificados, que enriqueciam o seu conhecimento extracurricular, meios que potenciavam um conjunto de aprendizagens autodidatas, isto é, condições de excelência impulsionadoras de um conhecimento independente, livre. Na sua generalidade, eram alunos com um nível de aprendizagem considerado bom a muito bom. A sua preparação e predisposição ao conhecimento desafiavam-me! Existiam, obviamente, exceções a esta ‘regra’ e não eram poucas. Para esses, e para todos os outros, o princípio era - e é! – cuidar, atender especificamente às necessidades individuais. Não me era estranho fazê-lo: a experiência de Roma tinha-me dado essa *luz* e essa prática. Para o concretizar, é necessário conhecer bem a realidade de cada aluno, em todas as dimensões, seja do Saber, seja do Saber Ser, Saber Estar e Saber Fazer. Para isso, para além das fichas de registo e de caracterização individual que cada um preenche, das fichas diagnósticas, do diálogo, há que cultivar o dom da *escutatória* (Alves, 2009) e da *observatória*: é preciso escutar com a alma e observar com o coração, centrando a máxima atenção no aluno, nos seus silêncios, nas suas dúvidas, nas suas inquietações, nas suas perplexidades e paradoxos². Barthes (1984, p. 202) aclara a ideia de escuta, dizendo que “escutar é pôr-se em postura de descodificar o que é obscuro, confuso ou mudo, para fazer aparecer na consciência o ‘abaixo’ do sentido (o que é vivido, postulado, intencionalizado como escondido).” Este mesmo autor diz ainda que se trata do “verbo evangélico por excelência” (id., *ibid.*, p.202), de ligação direta a Deus e por isso se torna tão importante cada um de nós burilar este sentido, este sentir. Cada um de nós é fruto do infinito Amor que Deus tem para conosco. “Ele criou-nos a partir do ‘excesso’ do Seu amor”, como refere o Catecismo Jovem da Igreja Católica (2011, p. 174). Acabei por encontrar aqui o mesmo serviço, a mesma missão que me encantou em Roma, o mesmo sentir o outro que encontrei no Colégio Salesiano de Mogoforos, mas desta vez fundado numa Escola Católica Cultural e de espírito missionário, legado da Congregação das Irmãs de S. José de Cluny, que a orienta, com uma pedagogia própria que visa principalmente, como refere o Ideário e Projeto Educativo do Colégio (CRSI, 2008, p. 3) o “crescimento global da pessoa nas

²Ideia retirada de um ‘marcador’ que o Prof. Matias Alves entregou na sessão de abertura do Curso de Pós Graduação em Gestão e Administração Escolar

dimensões, pessoal, social, religiosa, artística e acadêmica, para que optando e comprometendo-se com os princípios da visão cristã do mundo e da vida, chegue à realização plena e à felicidade”. Esta pedagogia assenta em três vetores fundamentais: no vetor escola, numa clara formação para a excelência; no vetor católico, traduzido na vivência dos conteúdos da Fé e Moral Católica; e no vetor cultural, no aprofundamento de um tema cultural de grande abrangência renovado anualmente. Nesta escola o ensino sustenta-se em quatro pilares: *aprender a ser*, é aqui uma prioridade intemporal; *aprender a conhecer*, como resposta adequada ao progresso científico; *aprender a fazer*, a ligação que se faz entre os conhecimentos e competências de cada um e *aprender a viver juntos* a construção de uma cidadania responsável e de uma identidade consciente. É uma escola onde são exploradas as potencialidades do ser humano nas vertentes do *saber*, *saber estar*, *saber ser* e *saber fazer* que são avaliadas de forma qualitativa a partir da observação da prática e da vivência de valores que servem cada uma destas vertentes. A verdade, a justiça, a coragem, o respeito, a responsabilidade, a autodeterminação, a obediência, o autodomínio, a fraternidade, o perdão, a solidariedade, a persistência, a alegria, o civismo e a delicadeza de atitudes, a pontualidade, a assiduidade, a autonomia... são valores que podem ser facilmente observáveis nas diversas atividades que temos com os alunos dentro e fora das salas de aula. A nortear este projeto, está a fundadora da Congregação das Irmãs de S. José de Cluny, Ana Maria Javouhey, “mulher forte, de inteligência esclarecida e intuições delicadas, duma audácia sem precedentes que sabia utilizar os meios ao seu alcance para conduzir a pessoa à plenitude possível” (id., *ibid.*, p. 5). Fazer a Santa Vontade de Deus e descobri-Lo em cada ser humano é o princípio que defende. E é o que sempre tento concretizar em cada dia, promovendo a dignidade de cada ser que me é confiado, num profundo respeito por todos e por cada um, investindo no desenvolvimento de todas as capacidades e potencialidades de cada um dos meus alunos. Somos herdeiros de uma obra que é fruto do Sonho, Audácia e Génio da nossa fundadora. Somos herdeiros da visão que ela teve e da voz que lhe dizia: *Estes são os filhos que Deus te dá*. Nós continuamos a ter os filhos que Deus lhe deu e que Deus nos dá, e, temos de saber cuidar deles! Mas, como cuidar da melhor maneira? Como ser audaz como Ana Maria? Só tendo o fogo de Deus que ardia no seu coração. Jesus, o Mestre, aponta-nos o caminho através das palavras de S. Mateus – “Vós sois o sal da terra, vós sois a luz do mundo”. Então, temos de ser para eles o *sal e a luz* que o Mestre nos ordenou, e sermos a bondade, a presença e o sorriso de Deus. Se soubermos ser tudo isto, realizamos maravilhas, como Ana Maria realizou. Se formos este *sal*, damos sabor ao que transmitimos e quando há

sabor, o gosto pelo saber desperta! A forma de levar tudo isto à ação passa por tudo o que fazemos diariamente. Depois da oração da manhã na Capela, com professores e comunidade religiosa, o dia com os alunos começa em sala de aula louvando o Senhor, pondo em comunhão as preocupações de cada um, fazendo-as ser um bocadinho de todos. Claro que há alunos mais ‘abertos’ a este espírito que outros, o importante é a partilha e o conhecimento que vamos tendo uns dos outros. Zelamos para que no decorrer do dia de trabalho sejam tidos como fundamentais valores tão simples como o respeito pelo outro, a dedicação ao trabalho, o cumprimento do dever... Sob a forma de participação em várias campanhas de solidariedade, despertamos os jovens para a prática do voluntariado, para a necessidade da partilha, para a experiência de cidadania.

O Colégio é uma escola viva, muito ativa no seu quotidiano. Para além das atividades letivas, os alunos envolvem-se em atividades extracurriculares, de índole diversa – cultural, artística, pastoral, desportiva - , preenchendo de cor, movimento, alegria e dinamismo o dia a dia da instituição. A novidade é uma constante, os dias nunca são iguais, há sempre algo de novo que vai acontecendo... Estas atividades pretendem chamar todos os parceiros educativos ao Colégio... e ao longo do ano vai-se dando à Cidade, mimando-a com diversos momentos desportivos, culturais, artísticos e pastorais que testemunham esta alegria de *estar em toda a parte onde há bem a fazer*, legado de Ana Maria Javouhey. Nem sempre trazer os Pais à escola é tarefa fácil, mas o contacto direto, muito próximo, da Irmã Diretora com eles é determinante: tudo começa com a entrevista inicial, em que é proposto o projeto educativo, sendo vincada a necessidade de colaboração e o estreitamento de laços entre a escola e a família para que cada jovem aluno se sinta orientado e acolhido. A partir daqui, gera-se um vínculo forte, um compromisso a honrar. A este compromisso não pode ser alheia a liderança carismática da Irmã Diretora, ao ‘leme’ da instituição há 25 anos. Embora toda esta dinâmica me tenha envolvido e enredado numa teia de comprometimento, de missão, de serviço, de entrega, de disponibilidade, o foco deste segundo momento da minha reflexão recai sobre a minha integração no modelo de Escola Cultural que o Colégio assume desde 1988. Escola Cultural é “a que vive impulsionada desde o seu âmago, por uma poderosa intencionalidade cultural. Esta intencionalidade cultural deve habitar o coração da própria dimensão curricular. Deve, depois e por cima, concretizar-se na dimensão extracurricular” (Patrício, 1996, p. 93). Foi um momento, que se prolonga ainda no tempo, de desafio à minha capacidade de (re)criação, de inovação, de criatividade, de aplicação e de conciliação com o saber adquirido

na minha formação inicial. Conhecia esta vertente cultural do Colégio apenas como espetadora de várias exposições e mostras das diferentes vertentes artísticas existentes, ballet, ginástica, judo, teatro, música, artes plásticas. Achava maravilhoso, e de muita qualidade, todo aquele trabalho. Estranhava, porém, a forma como todas aquelas manifestações culturais apareciam... Quando entrei para a *família*, o segredo começa a ser revelado. Digo começa, pois ainda hoje, no caminhar dos anos, a novidade e a vontade de fazer diferente é sempre vencedora. O modelo de Escola Cultural espelha a singularidade da identidade do Colégio - conduzir o ser humano à maior perfeição possível em todas as suas vertentes. E fá-lo através da formação sistemática dos docentes, do trabalho colaborativo entre toda a comunidade educativa e sobretudo reinventando práticas e processos de inovação contínua, alicerçados na criatividade de professores e alunos. Não podemos afirmar que todos os alunos saiam do Colégio já com todas as capacidades desenvolvidas na totalidade. Mas a todos são dadas pistas e oportunidades de formação integral que lhes permitirão, no futuro, atingir os seus objetivos, serem cidadãos comprometidos com a sociedade. Esforçamo-nos, efetivamente, para formarmos os jovens de hoje como os construtores do amanhã. Não é tarefa fácil, mas tentamos descobrir em cada aluno ‘o elemento’ (Robinson & Aronica, 2010), ou seja, o que ele gosta de fazer e a possibilidade de conseguirmos conciliar o que gosta com o que faz! É neste sentido que no nosso Colégio, sei agora, preconizamos um *modelo agro-cultural*, o saber cuidar de cada um mediante as suas necessidades, em alternativa ao *modelo industrial* de ensino, dar o mesmo a todos de igual forma (id. *ibid.*). No fundo, até como Escola Católica, para além de cultural, o Colégio cumpre este propósito de uma ‘agricultura biológica’: cuida da pureza e especificidade própria de cada um, visto como um todo, numa visão integral da pessoa. Na preocupação por esta ‘descoberta’, estamos particularmente atentos ao aluno, tentando despertar a criatividade nas salas de aula e fora delas. É a criatividade um dos ingredientes para que cada interveniente no processo educativo — aluno ou professor — descubra o seu ‘elemento’ — o lugar onde as coisas que adoramos fazer e as coisas em que somos bons se conciliam: “O Elemento é uma maneira diferente de definirmos o nosso potencial. Manifesta-se de forma distinta em cada pessoa, mas os seus componentes são universais” (Robinson & Aronica, 2010, p.21). O modelo de Escola Cultural que vivemos no Colégio tem ajudado a descobrir e desenvolver as capacidades criativas dos alunos e até dos professores. E é um dos aspetos essenciais para nos tornarmos quem realmente somos.

O desenvolvimento de todos estes dons é facilitado e potenciado, porque ao

currículo escolar oficial, o Colégio permeia um projeto cultural. O tema cultural é de extrema importância; é um tema aglutinador, norteador de toda a atividade curricular e extracurricular ao longo de todo o ano letivo. Cada professor era e é responsável pelo cumprimento do plano cultural, cuidadosamente elaborado por si e por todos os que constituem os diferentes conselhos de turma e de ano. Estou no Colégio há quinze anos e já vivenciei quinze temáticas distintas, onde o denominador comum a todas elas é a criatividade, a imaginação, a dedicação, a singularidade, pois apesar do tema cultural ser o mesmo para todo o Colégio o resultado final de cada trabalho é sempre diferente e único. O ‘esquema’ de desenvolvimento do tema cultural e da sua apresentação pública foi-se aperfeiçoando ao longo do tempo por força de exigências diversas e pressões vindas de várias frentes: o próprio ministério, alunos, pais, Irmãs e professores. Começou por ser elaborado um plano e uma exposição por turma que evoluiu para um trabalho por ano de escolaridade. Tentarei traduzir por palavras um plano cultural do nosso Colégio. Não é tarefa fácil, é mesmo árdua, uma vez que está enraizada em mim e pode escapar-me o que não é tão evidente aos olhos dos outros. O ideal é pois vivenciá-lo, saboreá-lo, no entanto arrisco esta descrição. Irei ter presente como exemplo o ano transato, por ser mais recente e fresco na memória. Neste ano de 2012/2013, fruto da vivência do ano da Fé, da crise de valores, da crise económica, da crise social, o tema cultural escolhido foi *Hoje construímos o amanhã! Eu Acredito*. A escolha não é feita de forma leviana, o tema é sempre previamente e devidamente contextualizado. Tudo começa com a prospeção, por parte da Direção, junto dos diferentes elementos da comunidade educativa, auscultando e recebendo sugestões, com o intuito de definir o tema mais ajustado à realidade que se vive. A imagem gráfica do tema é maturada pelo nosso designer gráfico, o *criador*, como lhe chamou Matias Alves - aquando de uma visita ao Colégio -, que, com a sua sensibilidade, faz surgir a obra. Nada é feito ao acaso, tudo é por ele minuciosamente pensado e simbolicamente feito presente. O Dente de Leão, planta medicinal herbácea cujas sementes facilmente se disseminam, e cujo significado é de união, tolerância, otimismo e esperança, foi a imagem escolhida para condensar toda a mensagem do tema cultural. A explicação desta imagem é feita a todos os educadores, docentes e não docentes num momento de lançamento e explicitação do tema cultural, que, depois, será uma mais-valia para entrarmos em maior profundidade no Carisma da nossa pedagogia! Neste caso concreto, procurou levar-se todos os educadores a interiorizar que os alunos, para serem agentes transformadores do amanhã, terão de ser formados de forma diferente do habitual, do hoje! Este processo de sensibilização e acompanhamento, monitorização permanente do Tema Cultural, ao longo de todo o ano,

implica que tenha sido criado o Conselho Cultural, órgão de orientação pedagógica, constituído pelos Diretores de Turma, respetivos secretários, delegados culturais, que representam os alunos de cada turma do 5.º ao 12.º ano. Este Conselho, durante o decorrer de todo o ano, reúne-se de forma ordinária e extraordinária, sempre que necessário, para pontuar o desenvolvimento dos trabalhos e coordenar a sua articulação pelos vários níveis de ensino. Estamos numa escola com alunos dos 3 anos ao 12.º ano, por isso mais premente é toda esta organização. Posteriormente à sessão de apresentação, feita no mês de julho, cada grupo disciplinar chama a si a responsabilidade do tratamento das temáticas que cruzam com o tema cultural. Esta *orquestração*, dos conteúdos disciplinares e o tema cultural é feita de forma minuciosa por cada grupo disciplinar, e também pela sensibilidade de cada professor, que integram no currículo da disciplina a temática cultural escolhida. Tendo Zander (2008) no horizonte, podemos afirmar que a conduta de um professor é muito semelhante à de um maestro ao reger a sua orquestra. Tal como este, ele tem de ter a *capacidade de tornar outra pessoa poderosa*, tem de apostar na preparação do trabalho dos seus alunos, um trabalho de bastidores, muitas vezes incompreendido, mas que está feito e pronto a ser desafiado pelo entusiasmo dos jovens. Depois de incluído no Plano de Atividades de cada Grupo Disciplinar, os diferentes professores de cada ano de escolaridade, em Conselho de Turma, fazem a planificação anual do Tema Cultural. Em setembro, na Sessão Solene de abertura do ano letivo, o Tema é apresentado aos pais, deixando o desafio de o enriquecerem e co-construírem com a sua marca e ação. Aos alunos, nas primeiras sessões de Direção de Turma, o Tema é também apresentado. É feita uma motivação e uma responsabilização e convocamo-los à vivência ativa da temática. Procede-se ainda à eleição do delegado cultural da turma que será o mediador, no que diz respeito ao trabalho desenvolvido e ao programa cultural, entre a turma e o Conselho de Turma e deverá ter um papel ativo na dinamização dos trabalhos e projetos da turma. Este aluno deverá dar provas de forte interesse cultural, ser dotado da capacidade de saber ouvir os outros e deverá ser uma pessoa atenta ao meio cultural que o rodeia e divulgá-lo aos outros. O Tema Cultural começa a ser tratado em sala de aula pelos vários professores, tendo na figura do Diretor de Turma o coordenador de todos os trabalhos, sendo posto em prática com os alunos nas Sessões de Direção de Turma, correspondentes a 45 minutos semanais. É aqui que se põe a imaginação a render, criando, inovando, mudando, brincando com materiais, seduzindo os alunos para a construção do conhecimento de forma ativa, pondo *a mão na massa*, através da investigação, da elaboração de trabalhos, da organização e da participação em colóquios... É de suma importância dar espaço para a

criação e fruição cultural e entenda-se esta fruição como Santo Agostinho tão bem a explicita, isto é, como a capacidade de usufruir, desfrutar, amar uma coisa por causa dela mesma. É fundamental acreditar no potencial formativo que as diferentes disciplinas têm, não só na vertente programática, mas também, e com um peso considerável, na dimensão da formação cultural individual. Surgem desta forma, para colocar na Mostra Cultural, trabalhos de todas as vertentes do conhecimento, onde a criatividade é uma presença sempre muito apreciada. Esta Mostra é o culminar de uma semana intensa em atividades culturais, onde cada aluno ou grupo de trabalho pode evidenciar os seus talentos. Toda a escola se articula por forma a tornar esta semana um verdadeiro momento cultural e marcante para todos, os horários são flexibilizados – as aulas são compensadas nas semanas imediatamente antes e depois destas atividades culturais -os professores quando planificam o ano já sabem que aquela semana é dedicada a atividades de âmbito cultural, os diferentes espaços ocupados, dinamizados e revestidos da temática cultural. Há lugar para as audições, os teatros, as conferências, os interturmas de danças, as atividades desportivas. As escolas e várias entidades de Coimbra são convidadas a estar presentes e a testemunhar experiências. Mais uma vez, chamo o exemplo deste ano, em que a Associação de Pais dinamizou um concurso de fotografia, escreveu um conto de Natal, promoveu conferências, apresentação de livros, tudo subordinado ao tema cultural. A cidade é também testemunha deste dinamismo cultural. Entre exposições de trabalhos de artes visuais, passando por espetáculos de dança, ginástica, música e coros, a comunidade partilha do trabalho de todo o Colégio. Não só em tempo letivo é trabalhado o tema cultural. Privilegiam-se, também, momentos não formais de múltiplas aprendizagens e desenvolvimento cultural: os encontros de reflexão por ano escolar, as (H)oras com Jesus, as diferentes festas de final de período, as celebrações pastorais, a grande festa da Comunidade Educativa, onde se realiza um Rally Paper solidário, usando sempre a temática cultural como pano de fundo... A avaliação desta vertente cultural é feita, através de uma análise SWOT, entre os alunos e o Diretor de Turma, nos Conselhos de Turma, nos Grupos Disciplinares, nos diferentes Departamentos, no Conselho Cultural e no Conselho Pedagógico onde têm assento pais, educadores não docentes e alunos. A participação do aluno, em termos culturais, é avaliada, em cada disciplina com os critérios e pesos previamente definidos por cada grupo disciplinar - não podemos esquecer que o tema cultural é trabalhado em sala de aula e dentro do contexto dos conteúdos dos programas das diferentes disciplinas - e no seu perfil pessoal, tentando criar um empenho efetivo destes no dia-a-dia, na construção do tema cultural e na sua formação enquanto pessoa.

Esta descrição torna evidente o motivo pelo qual o modelo de Escola Cultural é aquele com que me identifico nas minhas práticas quotidianas. O dinamismo, os valores, os horizontes que alarga, o conhecimento construído pelo aluno, a relação pedagógica alicerçada na convivência formal e informal, o convívio entre pares, o sentir a escola como nossa, viva, em movimento, o estar na escola a desoras, o envolvimento ativo e efetivo de toda a comunidade educativa..., tudo me compromete, me envolve, me seduz, me convoca à missão de educar. Mais fácil se torna se aliarmos a isto o pulsar católico do Colégio. Esta casa, a que chamo minha, revela-se única no casamento que faz entre o modelo de Escola Cultural e a Escola Católica. Nesta união encontro, em cada dia, motivos de paixão pela educação, pelo ser professora de alma, emoção, devoção e por vocação.

3.3. A Pós-graduação em Administração Educativa – Um trilha da transformação

À preocupação pela formação integral do aluno acresce, por parte da Direção, um constante apelo à formação dos professores. Nesta linha, chego à minha última paragem... no tempo: não posso deixar de referir como marco de profunda consciencialização da necessidade de mudança o Curso de Pós-Graduação em Administração Educativa, orientado pela Universidade Católica Portuguesa em parceria com a Associação Portuguesa de Escolas Católicas, que frequentei a convite da Direção do Colégio.

A formação sempre fez parte do caminho trilhado ao longo dos anos *de* e *ao* serviço. Formações específicas da área de ensino que leciono, mas também de formação pessoal. Aliás, todas as semanas, desde há 15 anos, participo nas Sessões de Formação, conduzidas pela Irmã Diretora e onde um largo espectro de temáticas nos ajudam a crescer e a ganhar consciência da responsabilidade que temos como educadores católicos, com uma missão específica perante o *nosso mundo* e no mundo, com especial destaque para a formação de todos os docentes e não docentes no Carisma e Espiritualidade da Congregação da Irmãs de S. José de Cluny. Estas sessões juntam, em torno da mesma mesa e em diferentes grupos, consoante um horário pré estabelecido, vários grupos de docentes e não docentes que com a orientação da Irmã Diretora trabalham, estudam, refletem e saboreiam a Palavra de Deus, o Catecismo da Igreja, vários documentos da Igreja, documentos da Congregação... É nestas sessões que grande parte das informações importantes para o bom funcionamento do Colégio

são transmitidas e discutidas. É neste espaço de encontro que somos levados a olhar o exemplo crístico e que somos convidados a tê-lo sempre presente na relação pedagógica e pessoal.

Em outubro de 2011, foi-me lançado o desafio de um Curso de Pós-Graduação, que mais uma vez materializou a preocupação da Direção em assumir como prioritária a formação científica, pedagógica, católica e pessoal dos docentes. Este curso, como tão bem definiu Matias Alves (2012), teria *um currículo original construído por uma polifonia de vozes claramente pensado para as escolas católicas*. A Escola Católica vive a sua proposta educativa num contexto cultural marcado pela centralização e uniformização, assente em séculos de história, sedenta de autonomia escolar e de uma multiplicidade de projetos educativos. O Curso que frequentei e que seleciono como momento marcante da minha vida de professora surge de uma parceria estabelecida entre a Associação Portuguesa de Escolas Católicas e a Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. O propósito mais evidente deste Curso foi contribuir para que a Escola Católica possa formar *homens verdadeiramente novos, artífices de uma nova humanidade*, inspirando o seu projeto educativo comum na *comunhão eclesial* e na *civilização do amor*. E, de facto, foi o que senti. Foi um curso que, no fundo, ousou inovar: a escolha das diferentes disciplinas faziam jus a esta originalidade: diversificadas nas temáticas, mas complementares nos conteúdos - Identidade da Escola e Projeto Educativo, Fundamentação Antropológica e Ética da Educação Escolar, Organização Curricular I e II, Gestão e Liderança, Políticas Públicas de Educação e Seminário de Projeto. Apesar de todo o esforço pessoal, familiar e profissional a que um projeto destes obriga - afinal eram todos os sábados das 9h às 17h30, de janeiro a julho, e em Fátima! -, respondi a este repto, pronta a dar e receber a novidade da oportunidade. Há muito que não me sentava com tanta regularidade no lugar de aluno, posição que seduz, mas que ao mesmo tempo intimida. O receio da exposição, o desassossego das avaliações, o medo de ter uma *branca...* fizeram-me andar para trás no tempo e padecer do *friozinho na barriga* que não experienciava desde a minha vida estudantil. Todas estas sensações foram ultrapassadas com rapidez, pois a maneira como nos implicaram neste processo de *formação – ação – formação* (Alves, 2012), mas também de *ação – reflexão – ação*, foi de tal forma cativante que os medos ficaram escondidos na vergonha de não ser audaz na aprendizagem! As expectativas cresciam de sessão para sessão!

Sentia, há já algum tempo uma certa instalação, acomodação a determinadas práticas,

sobretudo quando era confrontada com momentos de autoavaliação. Por imperativo organizacional do Colégio, muitas vezes sou a única docente de um só nível de escolaridade, o que me impede de colaborar de forma mais ativa com os meus pares, principalmente na preparação de aulas e na partilha de recursos. Fui sentindo uma instalação incômoda, mas ao mesmo tempo *confortável*, no sentido de habituação, no que diz respeito aos métodos de partilha do conhecimento. Percebi que, ao sair da sala de aula, vinha vazia de diálogo, ou seja, que tinha estado sozinha sem me envolver ou deixar-me envolver com e pelos alunos. No corre-corre da vida, as rotinas vão-se instalando sem darmos por isso. Aliás, esta ideia de repetição, de fazer sempre o mesmo, sem novidade, sem alterações, é corrente entre a opinião pública em relação à docência - *Os professores são uns felizardos, porque fazem uma vez e fica feito para todo o sempre!* É claro que é uma ideia completamente errada. Esta profissão, para quem a toma de vocação e coração, é talvez aquela que exige uma maior capacidade de inovação, de abertura da mente, de atenção à *pessoa que mora no aluno* (Azevedo, 2001), de domínio das novas formas de comunicação, de dedicação, de nova linguagem, de responsabilidade, de novas estratégias de cativar para o conhecimento. Este curso veio mostrar-me o benefício da reflexão sobre as práticas profissionais como alavanca de mudança de direção e como forma de fazer destas experiências palcos de aprendizagem, de viragem de rumo, em suma, de inovação. Como refere Vieira (2007)

a formação consiste em proporcionar a outros seres humanos meios que lhes permitam estruturar a sua experiência com o fim de ampliar continuamente o conhecimento, a crença racional, a compreensão, a autonomia, a autenticidade e o sentido da própria situação no passado, o presente e o futuro dos humanos. Por isso, formar é transformar, ou, antes, formar é levar a querer (trans)formar-se. (p.10).

A intensidade dos encontros semanais e a forma apaixonada e apaixonante como, na sua maioria, eram transmitidas as reflexões pessoais dos nossos ‘professores’, fez-me esquecer o cansaço, saborear e aproveitar cada momento. E eu que até cria que pensava, que meditava e re meditava a minha atividade... estava longe do verdadeiro *professor reflexivo* de Dewey (1959)... Ter consciência de que urgia a mudança - nas práticas pedagógicas, no quebrar de rotinas, no olhar pessoalizado e nas relações interpessoais com os colegas - e acreditar que ela era possível(!) foram algumas das mais-valias desta formação. A urgência da mudança impunha-se. Senti-me convocada, desafiada a fazer diferente, a ser coautora, construtora, arquiteta de novas práticas e de nova postura perante a rotina e as contribuições

que posso dar e receber na partilha de experiências. No final do curso, escrevi, num exercício de avaliação que nos foi pedido, que todas as aprendizagens *foram fundamentais para o despertar da mudança, do questionar modelos institucionalizados, apurar o sentido crítico quanto às práticas levadas a cabo até aqui*. Penso que é, por si só, esclarecedor do impacto que a frequência desta formação teve na minha vida profissional e pessoal.

A conceção da missão de educar sempre foi clara para mim. Deixei-me enredar numa teia de rotinas, em ratoeiras quotidianas repetitivas, que me impediram de retomar o caminho certo - achar que já se sabe tudo, a acomodação a certos 'vícios' profissionais, nomeadamente de ser sempre a mesma professora durante um longo período de tempo, escusando-me, embora de forma inconsciente, à mudança! Este curso de pós graduação permitiu-me a paragem que se impunha. A reflexão sobre a minha ação, sobre as práticas diárias, sobre a minha forma de agir e de pensar o outro, voltaram a fazer parte de mim, voltaram a consciencializar-me e a construir a mudança. O facto de ter partilhado experiências com outras escolas tornou este desafio mais rico, pela simples razão de não nos sentirmos tão sozinhos neste caminhar. Realço a importância de ter vivido também estes momentos com mais três colegas do Colégio. As viagens eram um prolongamento das aulas onde a troca de ideias era uma constante. Muitas delas motivaram ações provocatórias da necessidade de mudança, dentro do próprio Colégio. Recordo concretamente várias entrevistas que fizemos a docentes, não docentes, alunos e pais, tentando pulsar a precisão da mudança. Notou-se, logo de imediato, um despertar para uma reflexão que não era comum fazer-se fora dum contexto formal de avaliação, nomeadamente no final do ano letivo e em jeito de balanço. Por outro lado, apesar de ser uma auscultação de âmbito restrito, que implicou uma amostra inexpressiva, senti-a como uma motivação, uma predisposição para fazer diferente e fazer melhor, pelo interesse que alguns dos entrevistados foram evidenciando, através do questionar mais amiúde sobre a possibilidade das sugestões de melhoria por eles propostas serem postas em prática. Criou-se espaço para questionar o outro, para nos questionarmos a nós próprios e para nos sentirmos predispostos e motivados à mudança, para instigar à reflexão sobre a necessidade de melhoria da escola, à procura de novas soluções para os problemas do dia-a-dia da escola, às vezes de fácil resolução, alterando de forma positiva a realidade, à procura de novas práticas, de novos métodos, para nos desinstalarmos, para fazermos melhor. A grande dificuldade é prolongar no tempo a vontade de fazer diferente, manter acesas as vontades emergentes. Esta dificuldade nasce, sobretudo, das rotinas que nos rodeiam e pelas quais nos

deixamos envolver, sem ousarmos sair delas pelo simples facto de que nos sentirmos confortáveis e eficazes nesse conforto – *mudar para quê?*

Enfim, estes “documentários do eu” (Diamond 1991, citado por Ramos & Gonçalves, 1996, p.10) obrigam-me à paragem e à aprendizagem, à reflexão e à ação, à diferença e à inevitável mudança. Ao narrar parte de mim, obtenho o “triplo estatuto de Professor/ Narrador/ Personagem” principal deste “discurso da vida” (Ramos & Gonçalves, 1996, p. 2 e 3), tendo a real perceção da sua utilidade enquanto instrumento de promoção e construção de autoconhecimento que me levará a transformações pessoais e profissionais.

*Até agora eu não me conhecia.
Julgava que era Eu e eu não era.*

Florbela Espanca

Capítulo 4. A Elucidação das vivências - Caminhos refletidos

A maior prova de humildade em relação ao conhecimento que possuímos da realidade é termos a capacidade de perceber e aceitar que outros já passaram por esse caminho, refletindo, descobrindo atalhos, construindo trilhos mais largos, abrindo os horizontes. Atentando na minha narrativa, revisitando as minhas memórias e vendo nelas a possibilidade de parar e refletir sobre a minha vida profissional e até mesmo pessoal, afigura-se-me como um grande enriquecimento poder elucidar as minhas vivências a partir de outros olhares sobre as problemáticas que emergem da minha narração. É um prazer ir ganhando consciência que a senda que se percorre já foi calcorreada por outros e que esse mesmo caminho, iluminado por esses contributos, se faz assim melhor, com tantos obstáculos transpostos, com tantos buracos aplanados, com tantos desvios já concluídos... e devidamente arrançados!

Chegou a hora do cotejo de ideias, de ações, de reações. Chegou a hora de conhecer mais e de me conhecer melhor, permitindo-me um crescimento profissional e pessoal adquirido como consequência da experiência, análise e reflexão permanente da minha prática (Villegas - Reimers, 2003), à luz de contributos teóricos que me permitam iluminar alguns recantos dos caminhos percorridos.

Para tal, organizei este capítulo em três subcapítulos que abordam as dimensões mais importantes que emergem de cada um dos momentos narrados, nomeadamente: identidades profissionais; cultura de escola, relação pedagógica e liderança; desenvolvimento profissional e organizacional.

4.1. Roma: A descoberta da profissão docente e a consciência de uma identidade profissional

A minha primeira paragem surge na descoberta da minha profissão, do meu futuro agora presente! Tal como narrei no capítulo anterior, o encontro com a arte de educar fez-se de forma providencial, embora puramente casual. Nunca tinha pensado, nem sonhado ser professora! *O que seria ser professor? Como seria ser professor? Quais os 'procedimentos'*

que teria de seguir? Será que iria conseguir? Será que me iria sair bem? Como poderia ajudar a aprender? Sou filha de um tempo onde existiu aquilo a que Nóvoa chama a *desprofissionalização* da profissão docente, “no pós 25 de abril, onde as dimensões ideológicas prevaleceram sobre os critérios profissionais, e no âmbito da Reforma de 1986 com um acentuar do fosso que separa os atores e os decisores” (Nóvoa, 1995a, p.21). Não tive um professor de referência... eram todos muito novos, de idade e de profissão, muito preocupados com eles, com o perfume da liberdade e pouco connosco. Penso, hoje, que lhes faltava a garra e a sabedoria, a boa vontade, o saber cuidar do outro. Daí a minha negação, o meu *esquecimento* em relação a tal profissão. Citando e apropriando-me das doudas palavras de Paulo Freire (2012), “jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura” (p. 121). Assinalo apenas uma professora de Português, já calejada pelos anos de vida e pela profissão, que me traz saudades do tempo de estudante, do tempo em que os exemplos são marcas para a vida. Esta referência ainda hoje a estimo na memória e faço uso dela de forma recorrente nas minhas aulas, apontando os exemplos, contando as histórias que teimam em não sair da recordação. “O professor nasce, não se faz”, (Guerra, 2003, p.36). Muitas vezes me revi neste mito enunciado por Guerra (2003), quando o *bichinho do ensino* se começou a *entranhar na minha vontade*. Sempre julguei que era necessário uma vontade forte, um chamamento interior sentido para abraçar esta profissão. Como nada despertava a minha curiosidade e nada era atrativo para mim neste ofício, nunca pensara nele para preencher o lugar de objetivo, de futuro, de missão na minha vida. Mas, de facto, Santos Guerra desconstrói este mito, não pondo de lado a necessidade de interesse e vocação pela docência, mas reconhecendo que o professor se pode fazer, se pode e deve ir fazendo com uma formação teórica e prática autêntica (Guerra, 2003). Revejo-me, então, nesse processo. Vejo agora, olhando há distância de quase uma vintena de anos, que a minha vocação foi acordada pela possibilidade que tive de contactar com uma realidade, diferente da experiência que tinha tido enquanto aluna, que me preencheu a alma — “...ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (Freire, 1991, p.58). Vejo agora o quão importante foi, e é, a formação e a reflexão que vou fazendo ao longo destes anos, possibilitando que me fosse fazendo, “construindo o eu profissional” (Marcelo, 2009, p. 7) ao serviço da educação. A este respeito, Roldão (2004) coloca duas questões que merecem a minha reflexão:

Considera-se que o professor ensina porque e enquanto professa – expõe, apresenta, disponibiliza – um saber conteudinal que domina, sendo a apreensão pelo outro principal ou exclusivamente responsabilidade dele, aprendente? Ou considera-se que o professor (teacher) ensina porque e enquanto é especialista da função de estabelecer, fundamentado em saber próprio, a ligação entre os dois pólos de que é mediador – o saber e o aprendente? (p.98).

Por um lado, e respondendo à primeira questão, entendo que o professor não pode ser um mero transmissor de conhecimentos, um mero profissional de um saber específico, num processo em que o aluno fica de fora — “os alunos são de algum modo externos a este processo” (id., *ibid.*, p.98). Nestas circunstâncias, a ação docente é “largamente intransitiva no que se refere ao aluno, e apenas transitiva no que se refere ao saber”. Em relação à segunda questão colocada, “a leitura da função [docente] configura uma dupla transitividade – o professor é aquele que ensina não só alguma coisa, mas alguma coisa a alguém.” O professor tem de ser visto como “um profissional de ensino: alguém que sabe (...) construir a passagem de um saber ao aluno” (id. *ibid.* p. 98). Daqui decorre que o aluno não pode ser deixado fora do processo, cabendo ao professor considerá-lo na sua especificidade, orientando-o, intencionalizando-o e tutorizando-o (Roldão, 2004). Estas duas ideias são esclarecedoras e permitem concluir que há competências e saberes profissionais específicos da profissão docente que importa dominar. Não deve um profissional docente limitar o seu saber à sua “personalidade, suas habilidades pessoais, seus talentos naturais” (Tardif, 2000, p. 16), à experiência de vida, enquanto aluno, à sua formação académica e teórica. Os saberes profissionais “não são construídos e utilizados em função do seu potencial de transferência e de generalização; eles estão encravados, embutidos, encerrados em uma situação de trabalho à qual devem atender” (id., *ibid.*, p. 16). O exercício da profissão docente não pode ser vivido num caminho preconcebido e impessoal, mas tem de ser construído por cada um de forma refletida, singular, pessoal.

Esta profissionalidade docente é, então, uma mistura harmoniosa entre a vocação e a formação, esta última vista como “necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a (...) competência profissional e pessoal” (Marcelo, 2009, p. 8). Citando Nóvoa (1992), a propósito da tensão instalada entre “consolidação de novas regulações e dispositivos de tutela da profissão docente” e “desenvolvimento científico da profissão docente no quadro de uma autonomia contextualizada”, percebe-se que a

formação de professores ocupa um lugar central neste debate, que só se pode travar a partir de uma determinada visão (ou projeto) da profissão docente. É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas atuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores. (p.11)

De facto, a formação de professores é crucial na configuração de uma *nova profissionalidade docente*, promovendo a “emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (Nóvoa, 1992, p. 12), deixando de lado a persistente confusão entre ‘formar’ e ‘formar-se’, mas sem esquecer a importância do desenvolvimento pessoal: “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (Nóvoa, 1992, p. 13).

Hoje é, assim, pedido um novo profissionalismo, ou seja, no contexto do “reconhecimento da profissão docente como uma profissão (e portanto, baseada no conhecimento) e dos professores como profissionais (menos executantes e mais autores e também mais zelosos do conhecimento que lhes é próprio)” (Lopes, 2008, p. 33). Era revestida deste profissionalismo que sempre vi a missão docente. É o desafio constante às nossas capacidades, às nossas potencialidades que fazem desta profissão um doce risco no dia-a-dia. Reconheço agora que a escolha da profissão está ligada a “condições culturais e sociais típicas” (Gomes, 2008, p. 9) e, atrevo-me a acrescentar, também as condições de formação, educação e princípios de cada um, que influenciam em muito a escolha da profissão e o saber estar na profissão, a par da realização pessoal. Na maior parte das investigações que se vão desenvolvendo sobre a motivação para a profissão docente, verifica-se que “a falta de motivação inicial para a profissão docente é o principal factor de mal-estar e desejo de abandono desta atividade profissional” (Jesus, 1996, p. 21). Não obstante, não me revejo em nada nela, uma vez que não tinha nenhuma motivação inicial, nenhum gosto ou gesto a imitar, apenas a experiência, a prática e a formação me ajudaram de forma indubitável a abraçar tão nobre ofício e o desejo de nele continuar perdura, para além das pedras que vou encontrando pelo caminho.

Então como cheguei ao que sou enquanto profissional? Considerando a identidade como processo de identificação *de* e *com* alguma coisa, a construção da identidade profissional de cada indivíduo “consiste em dar um significado consistente e coerente à própria existência, integrando as suas experiências passadas e presentes, com o fim de dar um sentido ao futuro. Trata-se de uma incessante definição de si próprio” (Vieira, 2007, p. 5). A construção do meu *eu* profissional faz-se também, sei-o hoje, através da reconstrução das minhas memórias, do trazer do passado para o presente sensações e certezas, levando-me a assumir um futuro mais seguro. Percebo agora que o que sou enquanto profissional da educação é a fusão vários de fatores, um verdadeiro e complexo labirinto de situações, histórias, vivências e convivências, saberes e sabores.

as convicções dos docentes, seus desejos, expectativas, diante da atividade profissional, o repensar sobre as práticas pedagógicas, a formação docente, sua função social, experiências pessoais, constituem-se portanto, também, em elementos que contribuem para a construção da identidade profissional. Esses elementos da subjetividade docente, por sua vez, estão marcados pelas experiências vividas pelos indivíduos ao longo das suas vidas, pelos discursos, pelas instituições e grupos aos quais tiveram acesso, participantes também da construção dos significados que esses docentes irão conferir às suas experiências em geral e à docência em particular. (Burnier, et al., 2007, p. 348).

A identidade, qualquer que ela seja, pessoal ou profissional, desenvolve-se ao longo da vida. Esta vai-se descobrindo, à medida que as diferentes experiências vividas exigem um olhar atento e cuidado sobre elas, requerendo resposta, exigindo atitude -“A identidade é, assim, um processo complexo e dialético, é uma (re)construção permanente, flexível e dinâmica” (Vieira, 2007, p. 5). Embora não o soubesse, fui-me construindo professora desde os assentos da escola. Fui-me construindo professora, desde o momento em que nada me atraía nesta função. Fui-me construindo como professora, desde que *esquecia involuntariamente* esta profissão como futuro. Fui-me construindo professora, observando atentamente todos os exemplos que não correspondiam ao meu ‘sonho’ de professora. Fui-me construindo professora, desde a primeira aula que partilhei com os meus alunos, lá longe, na Escola Portuguesa, em Roma. Fui-me construindo professora, desde o momento em que enfrentei problemas e os resolvi, ou não. Fui-me construindo professora, no momento em que entrei para a Família Cluny e me fui revestindo da sua identidade. Fui-me construindo

professora, quando constitui família. Fui-me construindo professora no diálogo aberto e franco com os meus pares. Fui-me construindo professora nos diferentes momentos de paragem, formação e reflexão sobre a minha profissão. Fui-me construindo professora... com o caminho percorrido até aqui. Vou continuar esta construção, fazendo novos caminhos, ultrapassando os desafios, pulando as adversidades, abraçando as venturas. A identidade profissional, de acordo com Sarmiento (2009, p. 48), “corresponde a uma construção inter e intrapessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar”. De facto, não é um caminho que se possa percorrer sozinho, nem se pode optar sequer por essa situação. É um caminho paralelo a tantos outros que procuram edificar a sua identidade, dar-lhe uma consistência sólida e proativa. A minha aprendizagem profissional faz-se, então, em comunidade e também por uma aturada reflexão sobre as minhas práticas, sobre o que já fiz até aqui, trabalhando-o no presente, perspetivando o futuro. Segundo Kelchtermans (2009) “os professores desenvolvem um quadro interpretativo pessoal: um conjunto de cognições, de representações mentais que funcionam como uma lente através da qual olham para a sua profissão, dando-lhe sentido e agindo nela” (p.71). Esta *paragem* no meu *eu* profissional obriga-me a saber quem sou, num exercício de observação sobre mim mesma que de forma tão consciente nunca tinha feito. Reconheço agora a importância deste autoconhecimento, para que a minha profissionalidade seja cada dia mais completa, para que o meu agir seja mais consciente e consistente. Esta Identidade Profissional onde me vou reconhecendo e crescendo, leva-me a assumir várias dimensões de compromisso. Bolívar (2009) define compromisso como “un vínculo psicológico o identificación com una organización, actividad o persona, que da lugar a determinadas acciones” (p. 4). A identificação que sempre senti com as diferentes identidades das diferentes instituições por onde passei e me encontro, contribuiu e contribui para a minha própria edificação, não só profissional mas também pessoal e ainda para o assumir de determinada postura ou ação. Firestone & Roseblum (1988), Danneta (2002) e Park (2005) distinguem três dimensões do compromisso nas quais revejo parte da forma do meu *ser* professora. O compromisso com os estudantes, “como cuidado e solicitud por sus alumnos” (Bolívar, 2009, p. 5), bem como sentir-me responsável pela sua aprendizagem atendendo de “modo personalizado, las necesidades individuales de cada estudiante” (id., *ibid.*, p, 5); o compromisso com a profissão que, apesar de no meu caso não ter sido um amor à primeira vista, é para mim uma missão que vai muito para além de um mero trabalho, de uma mera

ocupação, pois sinto “satisfacciónen el modo como hace determinadas tareas en su trabajo y en una identificación personalen el modo como entiende su trabajo” (id., ibid., p. 5). Por último, o compromisso com a escola esclarece um pouco a ideia de identificação com a organização que expus em cima e que se traduz numa especial lealdade para com a escola (Meyer & Allen, 1997), no ir, estar e fazer mais do que o pré-estabelecido, o desejo de permanecer e fazer da escola a nossa casa. Todo o comprometimento leva a um envolvimento – um *bocadinho* de nós é *arrastado* para dentro do que fazemos e quando o fazemos com paixão, estamos integralmente a dar-nos. Assim, o nosso ser, no meu caso, mulher, mãe, professora... confunde-se e une-se, enriquecendo todas as partes que nos formam. Deste modo, a identidade profissional que procuro é o caminho que percorro todos os dias na busca de ser um ser humano melhor.

Se esta descoberta da identidade é fundamental para o meu desempenho enquanto docente, a descoberta da importância desta profissão também se vai descobrindo à medida que a experiência vai passando por nós. O modelo de ensino, por Unidades Capitalizáveis, que encontrei na Escola Portuguesa em Roma, “novas pedagogias e métodos de trabalho”, permitiram-me “pôr em causa a ideia de um modelo escolar único”, com que estava familiarizada (Nóvoa, 2007, p. 2). Foi um desafio à minha capacidade criativa, à minha imaginação, à minha vontade de fazer diferente. Tal como destaquei no capítulo anterior, desenvolvi um trabalho algo solitário, pois não tinha ninguém da minha área com quem partilhar uma planificação ou questionar sobre uma preparação de aula. Vi-me naquilo que Hargreaves (1998) apelida de *individualismo forçado*, “resultante de constrangimentos do contexto de ordem diversa, como administrativos, (...) que determinam barreiras significativas e levam ao desencorajamento para fazer de outro modo” (Santos, 2000, p. 82). Apesar de tudo, posso dizer que tive preciosas ajudas, não específicas, como necessitava, mas ajudas que me facilitaram os caminhos, sobretudo na forma de organização da sala de aula enquanto espaço e nem tanto na minha postura perante os alunos. Nunca trabalhei de forma colaborativa com outros professores de História. Foi um trabalho solitário, mas com muita amizade. Para muitos, poder-se-ia ver neste modelo, por Unidades Capitalizáveis, um trabalho exclusivo dos alunos, uma inutilidade da pessoa do professor. Aqui compreendi que esta função, que apropriei como missão, é fundamental.

O papel do professor continua a ser imprescindível, insubstituível a sua voz e a 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).

A genuinidade de atitudes de que nos fala Pombo é essencial à prática docente, tornando viva a relação pedagógica. Como diz Nóvoa, “é difícil imaginar um processo educativo que não conte com a mediação relacional e cognitiva dos professores.” (Nóvoa, 1995b, p.3). Foi num ambiente de partilha, sobretudo de emoções e de humildade de atitudes, que percebi a grandeza desta profissão.

4.2. De Roma ao CRSI – Cultura de escola, relação pedagógica e liderança

A construção da minha identidade profissional não é um processo fechado, acabado, muito pelo contrário, é um processo aberto, incompleto, e sempre novo, sujeito à mudança. Esta identidade vai-se edificando através das diferentes experiências que vou tendo ao longo dos anos, do amadurecimento pessoal e profissional, da reflexão sobre as práticas do dia-a-dia. Dubar (1997, p.105) faz de forma clara a articulação entre a identidade individual e a identidade coletiva. “A identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições.” O meu *eu* profissional depende assim do meu *eu* pessoal e social. Sou um *produto* do que sou e do que me rodeia. Sou o resultado do que e com quem vivi e do que e com quem vivo - “o indivíduo influencia o grupo e é influenciado por ele” (Santos, 2000, p. 73). Cada Escola por onde passei marcou definitivamente a minha forma de estar na profissão. A cultura específica de cada escola onde *vivi* e *vivo* contribuiu e marcou para sempre o meu olhar e agir sobre esta missão, ao mesmo tempo que marca todos os que com ela crescem. “Na essência, ela [a cultura de escola] define a realidade para todos os que trabalham numa organização social” (Raposo, 2012, p. 45), mas também “a cultura dos alunos influencia, de modo significativo, a cultura da escola” (id., *ibid.*, p. 46). Esta é a simbiose perfeita para uma escola mais completa. A singularidade e identidade de cada escola está na forma única que cada uma tem de fazer as coisas. Nas três escolas por onde passei, existiam

pontos comuns: são todas escolas católicas, cada uma *carregando o peso* do carisma do seu fundador, no entanto com uma dimensão sociocultural muito diferente, o que influencia de forma definitiva o agir de todos os intervenientes no processo educativo. *A maneira de ser* de cada escola está sempre em mutação. Ela vive dos Homens que lhe dão alma, que a animam todos os dias. Uma vez que a sociedade se vai reconstruindo e evoluindo a cada dia, é natural este frenesim dinâmico a que esta instituição se tem que adaptar. O mundo é hoje determinado pela mudança e pela inovação e o *mundo escola* deve estar à altura para responder de forma eficaz às necessidades do dia-a-dia, capaz de estimular a inovação e acompanhar as mutações. Não existe uma tipologia de escola que se ajuste na totalidade e em exclusividade a uma instituição, cada casa é um caso, com as suas particularidades e singularidades. No entanto, a nível geral, e olhando para uma tipificação trazida à ribalta por Alaíz, Góis & Gonçalves (2013), com base nas propostas de Stoll e Fink (1996), revejo a Escola Portuguesa em Roma como uma *escola que se passeia*. Era, pois já encerrou, uma escola com um funcionamento singular. Não era fácil encontrar pessoas disponíveis para exercer a atividade docente, pois embora remunerada, dependia em parte da boa vontade e disponibilidade de cada um. No entanto, e apesar de todas as contrariedades existia “uma enorme vontade de experimentar qualquer coisa que possa fazer a diferença” (Raposo, 2012, p. 50). A Direção era muito persistente na forma como perseguia os seus objetivos, mas quase nunca eficaz “porque lhes faltavam as competências para operacionalizar a mudança” (id., ibid., p. 50), isto é, os instrumentos humanos e materiais de que dispunham nem sempre eram colaborativos. Já a Escola de Mogofores era um misto de *escola que se passeia* e de *escola lutadora*. Com uma população escolar, como referi na minha narrativa, muito carente a nível material e sobretudo emocional, “gastava imensa energia para melhorar e nem sempre os seus esforços eram bem sucedidos” (Alaíz, Góis & Gonçalves, 2013, p. 3) e esta situação acontece devido ao isolamento cultural e económico em que muitas destas famílias se encontravam o que impossibilitava a realização de muitas atividades que almejavam a melhoria da prestação dos alunos. No CRSI revejo uma *escola em movimento*:

estas escolas são não só eficazes em termos de valor acrescentado, mas os seus profissionais trabalham cooperativa e ativamente para responder aos desafios que lhes são colocados e darem continuidade ao processo de desenvolvimento em que estão empenhadas. Elas sabem em que ponto estão e para onde querem caminhar. (Alaíz, Góis & Gonçalves, 2013, p. 2).

De facto, a dinâmica que descrevi na narrativa, encaixa nesta tipologia de escola, apesar de, em algumas situações pontuais, encontrar aspetos de uma *escola em velocidade cruzeiro*, onde a presença de alguns elementos *tóxicos* que “continuam a trabalhar como há 50 anos atrás” (Raposo, 2012, p.7) e que insistem na continuidade de práticas que já nada motivam os jovens dos nossos dias para o desafio do enriquecimento dos seus conhecimentos. Penso que existe uma clara relação entre o comportamento destes colegas e a sua idade. Considerando o ciclo de vida profissional dos professores, apresentado por Huberman (1992), entendo que estes *tóxicos* são, alguns, marcados por um desinvestimento e um distanciamento afetivo dos alunos e na profissão docente – são professores que “nada mais têm a provar aos outros ou a si próprios” (id., ibid., p. 44). Outros, tendo alcançado a fase do “conservantismo e lamentações”, tornam-se “particularmente resingões”, manifestando “maior rigidez e dogmatismo”, “resistência mais firme às inovações”, “nostalgia do passado” e “mudança de ótica geral face ao futuro” (id., ibid., p. 45). Estes professores nem sempre são os mais velhos, mas são sempre os mais desencantados, desiludidos e “canalizam para outros lados as suas energias” (id., ibid., p. 46). Apesar destas exceções, a grande maioria dos profissionais docentes do CRSI fazem desta escola uma escola ativa e cheia de vida.

O que me prendeu e encantou nesta nobre missão da educação foi a possibilidade de servir o outro, numa espécie de egoísmo porque, garanto, sou feliz ao fazê-lo! A escola é o único lugar por onde passa toda a gente... o que transmitimos aos nossos alunos facilmente se esquece... o que não se esquece é o modelo relacional que temos com eles. Podemos marcar para toda a vida, vincar para toda a vida e, como defende Damásio (2000), os sentimentos e as emoções influenciam fortemente a mente, formando a parte essencial da consciência. Por isso, é importante, num processo de ensino-aprendizagem, atender também ao coração, conquistar a pessoa, fasciná-la, como refere Cunha (1996), levá-la e elevá-la até atingir o seu melhor, segundo as suas capacidades. Se o passado está imbuído num modelo de relação pedagógica assente na “transmissão do saber e no distanciamento entre o mestre e o aluno” (Amado, et al. 2009, p. 76), modelo no qual estive envolvida enquanto aluna, hoje várias investigações demonstram que “é pela afetividade que o indivíduo tem acesso aos sistemas simbólico-culturais.” (Amado, et al. 2009, p. 77). Existe, sem dúvida, uma relação indissociável entre as aprendizagens dos alunos “e o *ethos* de escola onde se cultive a proximidade nas relações humanas, em articulação com a autoridade dos adultos” (Freire, 2001). Urge investir nas condições afetivas que cada escola, que cada docente, que cada educador deve dispensar à

pessoa que mora no aluno (Azevedo, 2001), “para que se verifique a aprendizagem de conteúdos a par de uma educação integral do aluno, contemplando conhecimentos, emoções, valores, e atitudes” (Amado, et al. 2009, p. 78). Segundo Amado (2009), a relação pedagógica deve ser compreendida e analisada sob vários ângulos. Desta forma, devemos olhar para ela na perspectiva da relação do professor para com os alunos, na atitude do aluno para com o professor e o da relação entre alunos. Em qualquer uma delas, a atitude primordial deverá ser sempre uma atitude de Amor, pautada pela entrega, pelo entendimento, pela compreensão, pela confiança, pelo respeito...

É necessário formar professores realmente motivados e vocacionados para o desempenho das suas funções, que simultaneamente sejam pessoas capazes de criar condições favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos, que sejam capazes de os respeitar e de os amar (Amado, 2009, p.83).

Devemos, desta forma, favorecer e garantir o aparecimento da *ética do cuidado* (Boff, 1999) na profissão docente. “O cuidado favorece a devoção, a confiança, a paciência, a humildade, a honestidade, o conhecimento do outro, a esperança e a coragem” (Estevão, 2012, p. 178), valores que devem estar presentes nas relações intraescola. É imperativo cada um de nós “fazer-se *próximo* para cuidar do outro” (Papa Francisco, 2013a). Como nos esclarece Seíça (2003), todo o professor que elege a ética do cuidado está sempre atento às pessoas dos alunos, às suas necessidades, disposições e tempos próprios mais do que aos conteúdos a ensinar, ainda que estes não sejam esquecidos. Evoco um dos mitos apresentados por Guerra (2003, p. 38) que diz precisamente “que só se aprendem conhecimentos”. Penso que deixei claro que de facto não passa de um mito: “Qualquer professor ensina muitas coisas enquanto ensina” (id., ibid., p. 39) para além das matérias valores, atitudes, destrezas. Tal atitude do cuidado significa também conduzir o aluno, persuadi-lo no caminho da aprendizagem e da descoberta dos seus próprios interesses e projetos, que irão determinar, afinal, aquilo que ele vai aprender.

Assim adota duas grandes tarefas: primeiro, servir de mediador entre o aluno e o mundo, aumentando-lhes as perspetivas e multiplicando-lhes os ângulos de visão e segundo, trabalhar cooperativamente com o aluno, no seu esforço de se tornar apto para viver bem neste mundo. (Estevão, 2012, p. 178)

Tendi, desde o primeiro momento em que enfrentei uma ‘plateia’ de alunos, a viver o ensino

como este serviço à pessoa do aluno, como este trabalho cooperativo com o aluno. Quando iniciei esta atividade em Roma e me deparei com uma sala onde se encontravam adultos, quis fazer diferente do que tinha vivido. As circunstâncias de vida de cada pessoa que ali estava obrigaram-me a (re)fazer caminho. Os problemas de cada um interferiam de forma direta na sua prestação como aluno. Será que eu, com sensibilidade e ternura, não deveria atender às suas especificidades? À medida que vou caminhando nesta rota do autoconhecimento, compreendo que “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico ao serviço da mudança” (Freire, 2012, p.119). Nesta escola, onde todos os meus caminhos começaram, experienciei um clima de tranquilidade e de alguma partilha. Não fazia parte dos quadros da escola e estava ali de *passagem*. Não afrontava ninguém com a minha colaboração naquele projeto. No entanto, sabia que existiam vários problemas de convivência entre colegas, onde grassava o egoísmo e a vontade de ser mais do que o outro. Sempre me mantive à margem destes problemas e colhi exemplos de partilha e de entreatajuda.

Em Mogofores, mais uma vez, as experiências de vida específicas de cada um dos alunos saltavam para as luzes da ribalta, fazendo-me repensar atitudes e formas de conduzir o processo de ensino-aprendizagem. Recordo que nas primeiras semanas era muito rígida quanto à marcação de faltas de trabalho de casa. À medida que os dias foram passando, fui começando a conhecer a comunidade onde estava inserida...: muitos jovens, antes das aulas da manhã, já tinham ido ao campo, dar de comer ao gado e ‘mudar-lhes’ a cama! Ao fim do dia, depois das aulas, observava-os empoleirados nos telhados e andaimes das casas a dar ‘serventia a pedreiro’, ajudando o agregado familiar com o seu trabalho. O meu olhar em relação a muitos deles foi mudando, criei até admiração por aqueles *meus pequenitos* que me ensinavam, sem o saber, o que era a dureza da vida. Aqui, colapsa outro mito sobre a profissão docente: “Só os alunos aprendem” (Guerra, 2003, p. 39) – “O aluno também pode ser um bom (ou mau) ensinante. O professor pode ser um excelente (ou péssimo) aprendiz”. Transporte para dentro das quatro paredes da sala de aula estes meus sentimentos. A admiração e o respeito por eles aumentava... e eu sentia-me bem, a cumprir o verdadeiro papel de educadora. Revejo a minha postura nas palavras de Freire (2012),

o preparo científico do professor ou professora deve coincidir com a sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre aquela e esta. Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso

mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde mas perseverantemente nos dedicar. (pp.34 e 35)

Já no CRSI, as relações tendem a ser muito próximas. Como a oferta se estende da Educação Pré-escolar até ao 12º ano, muitos alunos estão connosco todo esse tempo, trazendo consigo irmãos e outros familiares. Conhecê-los desde tenra idade permite-nos orientá-los de forma *maternal*. Aliás, Barthes (1987) vê na “maternagem” uma prática da educação marcada pelo apoio, pelo encorajamento, pela proteção. Também Matias Alves (2012) nos fala deste *parentesco educativo*, acrescentando o da *paternagem* para justificar

a relação educativa como uma relação de afeto, incitamento e sedução. Como uma relação de escuta e atenção, como uma manifestação de confiança e 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. Mas a educação é também uma prática de paternagem. De rigor, de ordem, de exigência, de autoridade. Porque sem rigor e ordem não é possível organizar sequências de aprendizagem frutuosas. Sem exigir que cada aluno dê o máximo de si mesmo, o seu projeto de vida fica seriamente amputado. Sem autoridade, o projeto de fazer crescer o outro perde, em grande medida, o sentido (p. 104).

Para os alunos que vão chegando a meio do percurso, a integração é quase sempre fácil. Muitos dos ‘veteranos’ fazem as honras da casa, porque a vivem e sentem como tal, e nós procuramos acolhê-los o melhor que sabemos, sempre com o olhar atento e pessoalizado que cada um merece. Cunha (1996) descreve dez princípios que uma relação pedagógica, baseada na autonomia, deve observar. Gostaria de me rever em todos eles, porque os julgo cirúrgicos na minha prática diária, mas, de facto, observá-los a todos no mesmo espaço e tempo reconheço que é difícil. O primeiro Princípio é o da Fascinação, sendo que, segundo Cunha (1996), o professor deve ter a “arte de saber apresentar as matérias” (p. 2), fascinando, cativando, seduzindo, pelo conhecimento, os seus alunos. Não é esta uma tarefa fácil, nem tenho a pretensão de achar que cumpro integralmente este princípio, falo apenas dos ecos que me vão chegando, sobretudo através da avaliação que é feita pelos alunos no final de cada período letivo, que referem que gostaram da forma como lhes é feita a *apresentação* da matéria. O gosto pela História tem que ser trabalhado e é sempre uma preocupação minha que *as aulas não sejam uma seca!* O Princípio da Expectativa, isto é, a esperança que deposito nos

meus alunos através de um “olhar de convívência, de um sorriso de entendimento, de uma chamada ao quadro repetida” (id., *ibid.*, p. 3), de um piscar de olho, de o chamar pelo nome... influenciam de forma positiva o desempenho dos meus alunos. Se tenho uma visão positiva deles, tendem a estimular o seu lado bom e a obterem bons resultados. O Princípio do Respeito, observável no apreço que demonstro pelas características individuais de cada um e a sensibilidade de perceber do que cada um gosta, podendo ir ao encontro das suas expectativas. O quarto Princípio enunciado por Cunha (1996) diz respeito ao Encorajamento, que entendo como o cuidar do outro – “não é tanto a explicação que interessa, é a presença, a lembrança, o cuidado” (id., *ibid.*, p.4), o encorajar a andar para a frente a seguir o caminho, reforçando positivamente os esforços dos jovens alunos. O quinto Princípio é o da Compreensão que requer da parte do professor uma análise atenta das diferentes situações, percebendo se, de facto, a criança deve ser compreendida ou repreendida. O sexto Princípio é o da Confrontação – “a arte aqui consiste em ver claramente e com indignação o efeito que o comportamento tem em mim ou nos outros, sem nunca cair no insulto ou na humilhação” e é um pouco levar o aluno a fazer um autoexame do seu comportamento, levando-o a refletir nos efeitos que poderá ter no futuro. O Princípio das Consequências é o sétimo da lista de Cunha (1996). Não castigando, nem desculpabilizando o aluno, o educador deve “afastar-se da zona de conflito e organizar a situação de tal modo que o educando se veja confrontado com as suas próprias ações e suas consequências, aprenda delas e, autonomamente, decida tirar os ensinamentos correspondentes” (id., *ibid.*, pp. 6 e 7). O jovem cresce, aprendendo com as suas próprias falhas e com as consequências que dela decorrem. O oitavo Princípio é o da Negociação Criativa - “a arte de educar na autonomia consiste no contínuo esforço para promover, não soluções de compromisso em que todos perdem um pouco, mas alternativas de superação em que todos ganham tudo”(id., *ibid.*, p 7). Ao professor cabe o papel de arranjar uma solução positiva para todos, depois de analisar os diferentes lados. O Princípio do Diálogo assenta na conquista, com a nossa atenção, da atenção, do respeito, da confiança e do carinho do aluno. O último Princípio é o da Exigência, “que deve colorar todos os outros, que lhes deve dar o sabor especial e a dignidade final. Um princípio, não de modo, mas de qualidade” (id., *ibid.*, p.8): devemos então exigir, de forma respeitosa, encorajando à excelência e assim as crianças se sentem queridas, desejadas e entusiasmadas a realizarem um trabalho que tende à perfeição. Este princípios que devem assistir a uma relação pedagógica baseada na autonomia vão-se burilando através das experiências de vida e de trabalho, vão-se aprimorando no contacto com a pessoa que mora no aluno (Azevedo, 2001), vão-se aprimorando na troca de

experiências com pares, vão-se retocando na reflexão e na mudança que em cada um se vai operando. A minha entrada no CRSI marca definitivamente a minha vida profissional e pessoal. Como relatei, o conhecimento que possuía da Instituição, com uma cultura de escola muito peculiar e desafiante, foi decisivo para vestir a camisola e abraçar a proposta educativa em que me estava a inserir e desejava ajudar a construir.

Apesar do conhecimento que tinha do CRSI, o Modelo de Escola Cultural que o Colégio seguia foi sempre para mim um enigma que incentivava à descoberta. Uma escola, como o CRSI, pluridimensional, compreende o aluno enquanto pessoa, numa procura de harmonia entre autonomia e responsabilidade social. Isto é, recorrendo a uma estrutura pluridimensional, ajuda o aluno a chegar ao seu aperfeiçoamento integral, potenciando aptidões particulares capazes de o integrar positivamente na sociedade. O Colégio é mais do que um simples local de transmissão de conhecimentos. Para além das atividades desenvolvidas com base nos currículos de cada disciplina, os educadores desenvolvem toda uma série de atividades extracurriculares. Como nos descreve Manuel Ferreira Patrício, *pai* da Escola Cultural, esta escola vai

permitir e promover a expressão e formação cultural das crianças e dos jovens; Promover o processo de personalização, pela criação de condições institucionais favoráveis à livre escolha de certas atividades culturais e desportivas por parte das crianças e dos jovens; Impregnar a dimensão cultural da escola da dinâmica recorrente do princípio cultural, formulado este do seguinte modo: o processo educativo é um processo de apropriação crítica, fruidora e criadora, por parte de cada geração, dos bens e dos valores culturais da comunidade nacional – humana; Favorecer subjetiva e objetivamente o enraizamento na cultura da comunidade. (Patrício, 1996, p.184).

Cada vez mais, o conceito de Escola Cultural é atual. Não se pode educar crianças sem atender ao meio onde estão inseridas. É aqui que a relação entre a escola e a família é mais estreita e, por conseguinte, deve ser incrementada. Se as famílias forem seduzidas e chamadas a participarem em diferentes atividades, sentirão que o Colégio também lhes pertence, que a Escola não é só um lugar de ensino, visto da forma mais tradicional, mas essencialmente um local de diferentes aprendizagens.

Esta ideia de ensinar tudo a todos e de forma diferenciada, não é nova. Talvez por

defeito de formação, gosto de arrumar as ideias de forma cronológica, trazer de longe para perto reflexões e ações que nos ajudam a entender o que vivenciamos no presente. Por isso, surge aqui a oportunidade de traçar na linha do tempo quatro importantes momentos que identifico como fulcrais na compreensão desta Escola Católica, Cultural e Missionária.

Já desde a Antiguidade Clássica, e apesar das limitações que a vivência democrática lhes impunha, os atenienses procuravam educar os seus cidadãos de forma integral, dando-lhes a possibilidade de uma formação abrangente, completa, global, tal como nos relata Platão (citado por Neves et al, 2005), na sua obra *Protágoras*.

Logo que a criança começa a compreender o que lhe dizem, a ama, a mãe, o pedagogo e até o próprio pai se esforçam por que ela se torne o mais perfeita possível. A cada ação ou palavra lhe ensinam ou apontam o que é justo e o que não é, que isto é belo e aquilo vergonhoso, que uma coisa é piedosa e outra ímpia, e ‘faz isto’, ‘não faças aquilo’. (...).

Depois, mandam-na à escola. (...) Os mestres, depois de ela aprender as letras e ser capaz de compreender o que se escreve, põe-na a ler nas bancadas as obras dos grandes poetas e obrigam-na a decorar esses poemas (...) a fim de que a criança os imite e se esforce por ser igual a eles.

(...) a saber tocar bem os instrumentos de música (...) tornando-a mais sensível ao ritmo e à harmonia (...)

Enviam-na também aos professores de ginástica a fim de possuir melhores condições físicas, para poder servir a um espírito são (...) Depois de estar livre da escola, o Estado, por sua vez, obriga-a a aprender as leis e a viver de acordo com elas. (p. 54)

Toda a educação era, pois, orientada para a formação integral do cidadão, visando o seu desenvolvimento físico, intelectual e moral no respeito pelas leis da cidade e a preparação para o exercício dos direitos cívicos, através da participação ativa e direta na vida política da *polis*.

Na Idade Média, que para muitos e durante muitos anos foi um tempo de trevas, de paragem no desenvolvimento da humanidade, surge S. Bento que, no século VI, fundou a Ordem Beneditina. Ao redigir a Regra da sua comunidade, a lei pela qual se deveriam reger todos os que abraçassem esta vida, ele qualifica a vida monástica como uma escola ao serviço do Senhor e pede aos seus monges que nada se coloque entre eles e a Obra de Deus - a oração.

Resume numa expressão singular a vida exemplar que cada um deles deveria seguir: *ora et labora*, reza e trabalha. Entendendo este *rezar* como uma profunda capacidade de contemplar, escutar, procurar e descobrir no interior de cada um os seus talentos, os seus dons para os fazer render, brilhar e para alcançar a felicidade, e o *trabalhar* como complemento da oração, o pôr em prática esses dons, podemos adivinhar o conceito de *educare*, isto é extrair e conduzir de dentro para fora de cada um o que de melhor ele tem, significa intervir e alimentar positivamente para fazer crescer, isto é fazer sair de dentro de si mesmo o melhor que existe e pôr ao serviço dos outros.

Já no Renascimento a proposta de formação do indivíduo é muito semelhante à Idade Antiga, não fosse este período o voltar a valorizar os grandes pensadores clássicos, a colossal cultura clássica, a base da civilização ocidental. O ser humano começa a ganhar interesse pela descoberta de si próprio, a debruçar-se mais sobre si mesmo e os seus problemas tal como sucedera na Antiguidade, e a voltar-se para o estudo da cultura clássica, a fonte, o modelo a seguir. Neste período, e por força das circunstâncias, o homem do renascimento procurou também conhecer a natureza e os seus fenómenos, aperfeiçoando ainda mais a sua formação. Assim, vários são os exemplos e escolhi dois que ilustram mais uma vez a abrangência deste ideal de educação. Baltazar Castiglione (citado por Amaral et al, 2007) descreve, desta forma, as qualidades ideais que deveriam estar presentes na educação de um cortesão:

Que o cortesão conheça não só o Latim, mas também o Grego. (...) Que ele saiba escrever em verso e em prosa, particularmente a nossa língua. Louvá-lo-ei também por saber várias línguas estrangeiras, principalmente espanhol e francês, que estão muito divulgados em Itália.

A sua cultura parecer-me-á insuficiente se não tiver conhecimentos de música e não basta que saiba ler a partitura, deve ainda tocar vários instrumentos. (...) Há ainda um aspeto que julgo de grande importância: trata-se da arte do desenho e da pintura (...). Que o nosso homem de corte seja um perfeito cavaleiro de toda a sela: nos torneios, nos duelos, nas corridas, no lançamento do dardo e da lança (...). Convém também que saiba saltar e correr. (p. 55)

Pela curiosidade e pertinência do assunto, atrevo-me a transcrever outro documento que penso que ilustrará bem esta temática, desta vez pela mão de Rabelais (citado por Amaral et al, 2007), que na sua obra *Carta de Gargântua a Pantagruel*, pontua as características do homem ideal, completo e perfeito, com uma boa formação cívica, intelectual e física.

Aconselho-te, filho, a que empregues a tua juventude em tirar bom proveito dos estudos e das virtudes. Tu estás em Paris (...). Entendo e quero que aprendas as línguas perfeitamente: primeiro a grega (...), em segundo lugar a latina, e depois a hebraica para as santas letras (a Bíblia), e igualmente a caldaica e arábica (...); que não exista história que não tenhas presente na memória, a que te ajudará a cosmografia (Geografia) daqueles que sobre ela tenham escrito. Das artes liberais – geometria, aritmética e música – dei-te algum gosto, quando ainda eras pequeno, na idade de 5 a 6 anos; continua o resto, e de astronomia aprende todos os cânones (...). Do direito civil quero que saibas de cor os belos textos e que mos compares com a filosofia. Enquanto ao conhecimento das coisas da natureza, quero que a isso te entregues curiosamente, que não haja mar, rio nem fonte de que tu não conheças os peixes; todas as aves do ar, todas as árvores e arbustos frutíferos das florestas, todas as ervas da terra, todos os metais escondidos no ventre dos abismos, as pedrarias do todo o Oriente e Meio Dia, que nada disso te seja desconhecido. Depois, cuidadosamente, revisita os livros dos médicos gregos, árabes, e latinos, sem desprezar os talmudistas e cabalistas, e por frequentes anatomias (dissecações anatomias) adquiere perfeito conhecimento do outro mundo (o microcosmo) que é o homem. (p. 55)

Como se pode atestar, o Homem renascentista procurou desenvolver de forma harmoniosa o corpo e o espírito. Praticava atividades físicas, cultivava a vida em sociedade, tinha curiosidade por todas as coisas e uma notoriedade inabalável no espírito crítico. A imagem clássica que temos deste homem universal, enciclopédico, interessado em tudo, é-nos dada por Leonardo da Vinci que foi artista, engenheiro e cientista, um *exemplar* perfeito da formação integral.

Outro nome incontornável deste período é, sem dúvida, Comenius, professor, cientista e escritor checo considerado o fundador da Didática Moderna. Propõe um sistema articulado de ensino, reconhecendo o igual direito de todos os Homens ao saber, sendo a máxima da sua pedagogia a trilogia: *omnes, omnia, omnino*, isto é, educar todos, em todas as coisas, de uma forma total. O seu objetivo central era tornar os homens bons cristãos, sábios no pensamento, dotados de fé, capazes de praticar ações virtuosas. Numa altura em que o ensino era privilégio apenas de alguns, Comenius ousou defender uma escola pública e democrática para todos, nobres e plebeus, ricos e pobres, rapazes e raparigas, mais ou menos inteligentes... A Obra de Comenius é um paradigma do saber sobre a educação da infância e da juventude, utilizando como local privilegiado a escola, onde a arte da educação faz *germinar as sementes interiores*

as quais não se desenvolverão a não ser que sejam solicitadas por oportunas experiências, variadas e ricas.

Mas o farol que norteia toda a vivência no CRSI e até o Projeto Escola Cultural é o forte Carisma e a pedagogia preconizada pela fundadora da Congregação das Irmãs de S. José de Cluny a que o Colégio pertence. Demorar-me-ei algum tempo na descrição desta mulher, porque, de facto, sinto-a como o exemplo seguido, o modelo sempre presente, o arquétipo do devir. É no seu exemplo que vou continuando a descobrir a minha identidade profissional, é nela que reside a génese da nossa cultura de escola, é com ela que vivemos, aprendemos e vamos construindo a nossa missão. Falo no plural, pois toda a escola a escuta e segue. Muito resumidamente, testemunhamos nesta brevíssima apresentação de Ana Maria, uma forte capacidade de intemporalidade e atualidade.

No último quartel do século XVIII, 1779, nasce num lar rico de Fé Ana Maria Javouhey, em Chamblanc, França, crescendo em plena Revolução Francesa. Ainda adolescente, quer transmitir o Amor que a anima e não hesita em catequizar as crianças das redondezas e cresce nela a certeza de uma vida entregue ao Senhor. Tem 19 anos quando consagra a Deus a sua vida para sempre – “só se me arrancarem o coração me poderão tirar o desejo da vida religiosa.” (Javouhey, 1798) Apesar do início do seu percurso religioso ter sido sinuoso ao serviço de outras Ordens religiosas, Ana Maria, mulher de forte carácter, persegue a sua missão e em 1806 funda a Congregação das Irmãs de S. José de Cluny. O seu forte carisma marca definitivamente todos aqueles com quem ela se cruza em vida ou agora através do seu legado. Ela não temia nada nem ninguém, e nenhuma dificuldade ou obstáculo era capaz de a fazer desistir ou desanimar da sua missão. Pelo contrário, Ana Maria transforma as dificuldades em oportunidades. A sua firmeza e sageza espantam, a sua disponibilidade para fazer o bem comove, a sua boa vontade desperta nos outros os dons próprios de cada um. Faz, através das inúmeras Cartas que vai escrevendo ao longo da sua vida, um apelo constante à coragem, à perseverança, à criatividade. Conhece, avalia e valoriza com nitidez o valor profundo dos homens e das mulheres que com ela se cruzam. Muito observadora, à sua volta vê imensas necessidades, crianças a escolarizar e catequizar, doentes a aliviar. “Sabe que fundar uma escola custa caro e que os mais carenciados não podem pagar” (Auduc, 2012, p. 18). É o amor que revela em relação ao ensino – “há muitas capacidades nas crianças, é nelas que ponho a minha esperança...” (Javouhey, 1822) – e o êxito que teve com uma primeira

experiência na cidade de Paris, que a catapultou para África –

O Senhor Débassyns de Richemont, Governador da Ilha de Bourbon (hoje Ilha da Reunião) descobre os seus talentos de educadora. Conquistado, pede Irmãs de S. José de Cluny para formar a juventude de cor na Ilha Bourbon [...] Aceita sem uma hesitação e, cinco das quinze Irmãs que formam a Congregação preparam-se para partir. (Gatin, 1994, p. 7).

Quão profunda certeza tinha Ana Maria em relação à sua missão para ousar comprometer a sua Congregação num empreendimento deste calibre e nesta época! Seguem-se as Antilhas, o Senegal, a Gâmbia, a Serra Leoa, a Guiana..., onde luta fervorosamente pela libertação e educação dos escravos e o alívio das dores físicas e psíquicas dos que sofrem. Ela sabe que a liberdade é uma aprendizagem e dedica-se a essa missão com uma vontade intensa e imensa de cumprir a Sua demanda. Em pleno século XIX, tem consciência da igualdade e dignidade que assiste a todos os seres humanos, “independentemente da diversidade das etnias, das sociedades e das culturas –, vemos semeada a vocação a formar uma comunidade feita de irmãos que se acolhem mutuamente e cuidam uns dos outros” (Papa Francisco, 2013b, p.1). Acredita sem hesitar nas potencialidades de todos os filhos que Deus lhe deu, independentemente da sua cor, raça ou nação. Não deixa ninguém para trás... faz despertar em todos os que a rodeiam o melhor que existe em cada um, potencializando os seus dons. A Madre Javouhey é a educadora de homens e de mulheres provenientes de diversas nações desconhecidas umas das outras, de línguas, etnias e costumes totalmente diferentes que não tinham entre si outros laços que não fossem o da escravatura. Um dos desafios era a educação destes Homens no respeito pela dignidade humana... Ana Maria tinha a resposta pronta. “Os negros não são surdos nem à voz da Moral e da Religião, nem à da Civilização; filhos do Pai comum, são homens como nós” (Javouhey, 1838). Como conseguir que eles descubram a grandeza e os limites da liberdade? Ana Maria vai consegui-lo através de uma linguagem, atrevo-me a dizer, universal: atitudes maternas, expressões de simpatia, atenções pessoais. Enfim vivenciou o AMOR. Ela revela-se como exemplo a seguir... na vivência da liberdade e como a transmite aos outros, na sua forma de exercer autoridade, na visão positiva com que observa os outros, dando-lhes provas da sua confiança, nas suas atitudes de carinho, nos estímulos que dá, na educação que enaltece, atendendo sempre às especificidades e necessidades de cada um.

É este modelo de vida, de cumprimento da missão, de entrega aos outros, de verdadeiro sentido de estar ao serviço dos outros, de educação que diariamente é proposto no nosso Colégio como exemplo a viver. Todo o seu Carisma, toda a sua inabalável Fé e abandono ao cumprimento da Santa Vontade de Deus, revelam-se em cada momento, e são o que a guia, alimenta e lhe dá força e entusiasmo para ultrapassar todos os obstáculos. Todos nós, herdeiros deste grandioso legado, somos chamados a prosseguir este trabalho, a viver esta e nesta missão como Ana Maria o fez. Esta forma de viver a profissão docente é apaixonante! As novas pedagogias e metodologias do ensino apontam para práticas similares àquelas usadas por esta mulher, a quem, nos inícios do século XIX, chamavam *a generala*. É surpreendente a sua apurada visão de futuro, a sua atualidade, a sua vontade intrépida de mostrar com que facilidade e gosto se pode praticar o bem e *educar* os outros: “Primeiro ponha todo o seu empenho em aperfeiçoar a obra da educação, elevando-a ao mais alto nível que seja possível nesse país; nós empenhar-nos-emos em secundá-la, enviando-lhe professoras muito competentes em ciências e artes” (Javouhey, 1825).

Também ela antecipa e dá vida ao conceito de escola pluridimensional, multicultural, defendida na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 48/86 de 14 de Outubro) ainda em vigor. A consciência de que, para além das atividades letivas/curriculares, as escolas devem ser “complementadas por acções orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres”. Mais uma vez recorro a vários excertos da sua correspondência para ilustrar esta ideia

Esta insistência despertou em nós o desejo de fundar em Paris uma escola para formar professoras destinadas ao ensino de línguas estrangeiras e artes recreativas nos nossos colégios, principalmente nas colónias. Tal escola seria frequentada por elementos entre os dez e os quinze anos que receberiam uma formação gratuita. (Javouhey, 1825);

Estamos a preparar professoras de artes recreativas; temos dez aspirantes a aprender desenho e música, estão a trabalhar bem e com bons resultados. (Javouhey, 1824)

Temos uma Escola Normal de Artes Recreativas; a Sra. Diez é a diretora e tem uma irmã dela como sub-diretora. Há dez alunas ligadas à Congregação e cinco internas em música e desenho. (Javouhey, 1824).

Creio que será sensato abrir um internato em S. Dinis onde se darão também

aulas de desenho e de música. Arranje um professor ou professora para a música. (Javouhey, 1825).

Chegam-nos de todas as colónias pedidos para que a Congregação tenha professoras competentes para ensinar línguas estrangeiras e artes recreativas. (Javouhey, 1825).

Organize tudo muito bem, com bom nível. A irmã Angadrème está preparada para mestra de civilidade e de trabalhos manuais. A irmã Batilde assegura a gramática e desenho. Que a sala de estudo seja bonita e decorada com bom gosto. Muita regularidade em tudo. (Javouhey, 1825).

Ensine-os a compor discursos pequenos; mesmo que dêem erros, vão-se exercitando, habituem-se a falar e a refletir. Ensine-os a declamar, a ler bem poesia, tudo isso é muito útil. (Javouhey, 1829).

Esta ação educativa é tão atual! Nesta surpreendente audácia, ancoramos a preocupação, ainda hoje sentida nesta casa Cluny, de permitir aos alunos o desenvolvimento das suas capacidades, dos seus dons adormecidos, através da oferta das muitas atividades extracurriculares, como o Ballet, a Ginástica, a Música, as Línguas, entre outras, e, obviamente, na parte curricular.

A linha de ação educativa que conduz esta comunidade Cluny assenta também, e como não podia deixar de ser, na sua Madre Fundadora. Ana Maria, uma camponesa, com pouca formação académica, permitiu que o Espírito de Deus nela habitasse e realizasse maravilhas. Deixa-nos, também neste aspeto, uma direção muito clara –

A força imposta tem pouco poder quando não existe, no coração, a convicção do dever (...) Os homens livres não se constroem, persuadem-se (Javouhey, 1841).

É preciso dar-lhes uma educação que, elevando-os no seu próprio conceito os faça desejar conquistar um dia o lugar a que são chamados a ocupar na sociedade. (Javouhey, 1841).

O interesse pessoal, bem compreendido pelos alunos, bastará para os levar a um trabalho produtivo. (Javouhey, 1838).

Assim, devemos ensinar-lhes a amar o trabalho e a fugir da ociosidade, levá-los a amarem-se e a ajudarem-se mutuamente. (Javouhey, 1843).

Para levar esta jovem população a participar nos benefícios da liberdade e da

educação, não basta ensinar-lhe a satisfazer as suas necessidades puramente materiais. É preciso também que eles saibam viver em sociedade e consigo próprios, que saibam o que devem a Deus e a seus irmãos. (Javouhey, 1840).

Todos eles só serão felizes quando procurarem a felicidade na prática da lei de Deus que temos de nos empenhar em ensinar aos nossos queridos alunos. (Javouhey, 1835).

Todas as suas Cartas são fontes de inspiração e *recados* que nos deixa. Ensina-nos a desenvolver no aluno uma visão positiva de si mesmo, fazendo com que se sinta bem na sua pele, ajudando-o, em cada dificuldade, à sua (re)construção.

O Professor Manuel Ferreira Patrício, *pai* da escola cultural, é visita frequente da casa. Foi em 1986 que, numa reunião onde estava presente a nossa Irmã Diretora, partilhando experiências, os dois chegaram à conclusão de que o conceito de Escola Cultural casava na perfeição com o legado de Ana Maria Javouhey. Habitados como estamos a uma escola onde é valorizado sobretudo, e quase em exclusividade, o conhecimento dos instrumentos científicos e técnicos, isto é a parte curricular, necessários à integração profissional futura dos nossos alunos devemos também aprender “a governar em última instância, o seu ser” (Patrício, 1989, p.115). E este *governo* é assumido no CRSI. Como Escola Católica que é, este adjetivo acrescenta-lhe responsabilidade, como refere Cotovio (2012). A forma como educa e prepara os jovens para uma cidadania ativa e livre, “é a sua maneira de servir ao mesmo tempo a dignidade do homem e a causa da Igreja” — testemunhou-nos João Paulo II (1990) na Constituição Apostólica *Ex Corde Ecclesiae*. No CRSI o aluno é, antes de mais, pessoa única e irrepetível. Como referi na minha narrativa somos exortados diariamente a vivenciar as simples práticas cristãs de amor e serviço ao próximo, somos encorajados a eleger os valores da justiça, do respeito, do amor e da alegria nas nossas atitudes do dia-a-dia, na convivência entre os diferentes participantes da comunidade educativa. Temos por missão “tudo fazer para elevar o aluno, apetrechando-o com as ferramentas necessárias para o tornar numa pessoa virtuosa” (Cotovio, 2012, p. 63). A nossa missão é evangelizadora como salienta o Cardeal Patriarca José Policarpo (2007, citado por Cotovio, 2012)

a Escola Católica tem de ser um espaço de evangelização. Comunicar os princípios básicos de uma visão cristã do homem e do mundo, preparar para participar na cidade dos homens como presenças da Igreja no mundo, é evangelizar. Intervir na mutação cultural com os valores cristãos, é

evangelizar (p.66).

Entendo esta evangelização como um serviço ao outro, que por sua vez o faz a outros e desta forma vão-se alargando os horizontes de um mundo melhor, mais fraterno, mais unido. – “Ai de mim se não evangelizar!”. É com estas certezas que no CRSI nos entregamos à nobre missão da educação. É com esta esperança que somos convocados a cumprir a Santa Vontade de Deus, como preconizava Ana Maria Javouhey. Como nos diz Amado (2009),

ultrapassámos o tempo da grande expressão demográfica da população estudantil e da pressão para a formação inicial de professores em grande número. A aposta é agora a da qualidade e, em nosso entender, esta está para além da indiscutível competência científica. (p.83).

Não descurando a competência científica, é necessário, então, apostar na qualidade de um serviço de Amor ao outro, de atenção ao outro, de cuidar do outro. Esta escola preconiza estas vivências, esta forma de ensino, esta forma de estar dos seus educadores.

Ainda que existam uns *resistentes*, aqueles que por norma não aderem à novidade, à inovação, a este ser professor com o coração, com sentimento, no CRSI a forte liderança, nas mãos da nossa Irmã Diretora há mais de 25 anos, opera verdadeiros *milagres*.

O tema da liderança tem granjeado ao longo dos últimos tempos um reparo mais profundo por parte de todos os quadrantes da sociedade global. Até agora, ela era vista apenas como uma aptidão inata, genética, intrínseca de determinado indivíduo. Porém, a liderança também se aprende, também pode ser aperfeiçoada, apurada, trabalhada. Na disciplina de Gestão e Liderança do curso de Pós Graduação em Administração Educativa foi sugerida a leitura de um livro muito curioso, *O Monge e o Executivo*, (Hunter, 1998) que me fez refletir sobre a importância da liderança. Convoco esta história para, em breves linhas, me guiar nesta questão.

Mas o que a liderança?!

Nas suas investigações sobre este conceito Bernard Bass (1990) refere que existem quase tantas definições de liderança quantas as pessoas a tentar defini-la. De todas as que li, refleti e adequiei ao modelo de liderança vivido e sentido no CRSI, aquela que mais se ajusta diz o seguinte – “habilidade de influenciar pessoas para trabalharem entusiasticamente visando atingir os objetivos identificados como sendo para o bem comum” (Hunter, 1998, p.

25). Acrescento apenas que este é um processo interativo onde todas as partes têm um papel estruturante para o sucesso da ação, seja ela qual for!

De acordo com este autor, acentuo a importância de duas palavras nesta definição. Por um lado, Hunter (1998) apresenta-nos a *habilidade* como uma capacidade que pode ser aprendida e desenvolvida por alguém, corroborando as mais recentes reflexões acerca da definição de liderança. Por outro lado, saliento a *influência*, palavra onde o autor pára e questiona: “Se liderar é influenciar os outros, como desenvolver essa influência? Como levar as pessoas a fazer o que desejamos? Como receber suas ideias, confiança, criatividade e excelência, que são, por definição, dons voluntários?” (id., *ibid.*, p. 25). Mais uma vez declara a liderança como uma competência passível de ser aprendida, assimilada e que só é possível exercer com sucesso, envolvendo todos os *atores* de forma ativa, como seres pensantes, “é saber como o líder consegue envolver as pessoas do ‘pescoço para cima’ em vez da antiga ideia de ‘nós só queremos você do pescoço para baixo’” (id., *ibid.*, p. 25).

Daqui o autor faz a distinção entre poder e autoridade, que julgo fundamental para entender o que é ser líder. Assim, Hunter (1998) esclarece *poder* como “a faculdade de forçar ou coagir alguém a fazer sua vontade, por causa da sua posição ou força, mesmo que a pessoa preferisse não o fazer” (id., *ibid.*, p. 26). O poder é encarado como uma imposição de regras, de ideias, entendido como um processo unilateral. Já *autoridade*, definida como a “habilidade de levar as pessoas a fazerem de boa vontade o que você quer por causa de sua influência pessoal” (id., *ibid.*, p. 26), pressupõe a liberdade de reflexão e ação num processo bilateral, interativo. Esta autoridade é construída, alicerçada na dedicação, compreensão, no serviço ao outro, no sacrifício pelo outro - “Nós a construímos sempre que servimos aos outros e nos sacrificamos por eles” (id., *ibid.*, p. 67). E isto só é possível através de uma predisposição para amar de modo incondicional e sem exigir nada em troca: amor não é como nos sentimos a respeito dos outros, mas como nos comportamos com os outros. Esta noção de Amor Agapé funde-se na definição de liderança. Mais uma vez recorro à obra de Hunter (1998) para clarificar esta ideia. Este autor faz uma listagem das características que devem estar contempladas na liderança, e conclui que elas são as mesmas no Amor! A *paciência*, visível no autodomínio perante as contrariedades; a *bondade*, evidente na atenção que devemos ao outro, elogiando o seu trabalho, incentivando à melhoria, a *humildade*, patente na autenticidade dos nossos atos, na nossa fuga ao orgulho e arrogância que nos tentam tantas vezes; o *respeito*, perceptível na forma de lidar com as pessoas, fazendo-as sentir

indispensáveis, importantes, únicas; a *generosidade*, manifestada na satisfação, em primeiro lugar, das necessidades do outro; o *perdão*, notório no renunciar ao rancor decorrente de um erro do outro; a *honestidade*, mostrada como a isenção do engano, da deslealdade; e o *compromisso* visto como o envolvimento, comprometimento na dedicação ao crescimento e aperfeiçoamento do outro! Pelo exposto parece poder aqui aplicar-se o conceito de liderança servidora para que vários estudos vão apontando, nomeadamente Fullan (2011), Bolívar (2010) e Chopra (2002), e que Greenleaf (2002) tão bem salienta: um líder servidor é antes de mais um servidor. A prioridade de um líder deste género é assegurar-se que as necessidades do outro são as primeiras a ser *servidas*. Esta característica é a que sobressai num líder servidor – o serviço ao outro, a prioridade no e do outro, a entrega incondicional ao outro!

Jesus Cristo é apontado como *o maior líder de todos os tempos* e quem mais do que Ele soube doar-Se, amar, servir e sacrificar-Se pelos outros? Não é vivendo deste modo, ser feito desta massa que surgem os líderes? Fazer um jantar para doze pessoas, só com vinho e pão, e ser celebrado há mais de 2000 anos não é para qualquer um!

Embora as palavras nunca se esgotem quando falamos de Jesus, não é d’Ele, que vou falar. No entanto não O posso deixar fora desta temática, uma vez que Ele é o paradigma supremo para todo aquele que exerce a sua função de educador e líder de uma escola, sendo ela católica ou não! Foi um líder incansável na forma como perseguiu o Seu objetivo e arduamente trabalhou para o alcançar – anunciar a Boa Nova do Reino de Deus, *Reino de Verdade e de Vida, Reino de Santidade e de Graça, Reino de Justiça, de Amor e de Paz.*³ A Bíblia relata inúmeros episódios das viagens, pregações, milagres que Jesus realizou, em nome do Pai, onde ‘encarnava’ os valores e crenças como justificação e motivação das suas ações, com uma habilidade ímpar na comunicação, como Mestre dos mestres, atingindo o coração de todos, dos ‘grandes’ em poder e dos ‘grandes’ em humanidade. Não desejava apenas que O seguissem, mas que cada um iniciasse o seu próprio caminho de forma consciente, fomentando a autonomia e a construção pessoal, acompanhando-os e orientando-os. Deste Deus feito Homem, raiava uma enorme compaixão por todos e transparecia uma paixão em tudo o que fazia. É o exemplo, o modelo de ser humano que trabalhou por amor! O

³ Prefácio da Festa de Cristo Rei

Senhor serviu, deu o exemplo, morreu por nós! “Quando amamos os outros, e nos doamos a eles, precisamos servir e nos sacrificar. Quando servimos e nos sacrificamos, construímos autoridade. E quando tivermos construído autoridade com as pessoas, então ganharemos o direito de sermos chamados de líderes” (Hunter, 1998, p.70). Que outro senão Ele?

Se o papel da liderança é “uma variável importante no funcionamento das organizações” (Alves, 1999, p. 24), mais cuidada terá de ser numa instituição com características tão singulares como a escola, onde o objeto com que lidamos é o mais precioso de todos – o ser humano! Fundamentando esta ideia salienta Alves (1999, p. 25) que “o processo de escolarização é marcado pelo caráter eminentemente moral da atividade”. A liderança de topo no CRSI é exercida pela Irmã Diretora há mais de duas décadas de anos. Profunda conhecedora da realidade da escola, faz questão, na medida do possível, de chamar cada membro desta comunidade escolar pelo seu nome. Grande parte do corpo docente foi admitido por ela que faz questão de assistir e acompanhar o crescimento pessoal e profissional de cada um, tendo, desta forma, o trabalho facilitado, quando se trata de exercer a sua autoridade. Em breves palavras, rabiscarei as características que vejo e contemplo com admiração na Irmã Diretora, fruto de uma convivência de mais de 16 anos,

que têm a ver com a capacidade de ajudar a identificar e a resolver problemas, a compreensão empática, a autenticidade, a capacidade de escuta e de clarificação de expectativas, a ética da responsabilidade e compromisso, a disponibilidade para a partilha de poderes, a capacidade de relação interpessoal. (Alves, 1999, p. 25)

A liderança exercida por esta Irmã é, na minha ótica, uma liderança carismática, inata, faz parte do seu ser. Exerce-a com tal naturalidade que todos a aceitam, reconhecem, respeitam e não põem em causa. Convoca as pessoas a segui-la... a seguir as suas ideias e os seus ideais, procura entusiasmar e contagiar os outros. É alguém com a visão de futuro e que arquiteta o presente com vista a chegar a esses objetivos. No entanto, colhe vários exemplos e modelos de liderança – em Jesus Cristo e em Ana Maria Javouhey, fundadora da Congregação. Aliás, em muitas das suas atitudes revemos Ana Maria. É uma liderança que serve, não se serve, sente-se que apenas quer o bem-estar de todos. A nossa Irmã Diretora é uma mulher corajosa, audaz, destemida, crente em Deus mas também nos dons de cada um que faz por desenvolver e potenciar, qual líder transformacional, motivando os seus seguidores a fazer mais e melhor do que o esperado, alertando-os para a importância e valor

dos processos e produtos almeçados, destacando os interesses da organização em detrimento dos interesses pessoais, aumentando o nível de confiança e ampliando as necessidades de cada um (Bass, 1988). É uma sonhadora, capaz de alavancar vontades, comprometida com os *seus filhos*. Apaixona e cativa para o maior bem comum. Move montanhas. Elogia... mas na altura certa chama à razão, corrige as falhas, mostrando como se faz, dando exemplo, engloba-se sempre, não se exclui. Sabe pedir perdão! Faz o certo na hora certa: embora isso nem sempre seja reconhecido no imediato, mais tarde revela-se de facto correto. Leva à aprendizagem, procura sempre inovar partindo, muitas vezes, das ideias dos seus seguidores, mas sempre com o seu fito impresso na mudança, enfoca o desenvolvimento, é uma comunicadora nata. *Dá o corpo às balas* por qualquer um de nós! Orienta, coopera, acompanha, confia... é uma pessoa convicta do seu valor...o que leva os outros a acreditarem em si! “É uma liderança atenta à dimensão moral da educação, à natureza social e interpessoal das práticas educativas, à dimensão instrucional, à natureza política da educação” (Alves, 1999, p. 25). É uma liderança que se baseia sobretudo no amor ao próximo, na crença em Deus, na confiança nos outros, na esperança num mundo melhor e numa reflexão e ação críticas (Alves, 1999). Recordo aqui uma pequena história que li e refleti com os meus alunos não há muito tempo:

Um viajante caminhava pela estrada, quando se lhe deparou um pequeno rio que corria, tímido, por entre as pedras. Continuou a andar e a seguir o seu curso até que notou que ele ia ganhando volume e se tornava maior. Bem mais adiante, o viajante viu o riacho dividir-se em cachoeiras, num verdadeiro espetáculo. O cenário atraiu o viajante, que foi descendo pelas pedras, ladeando uma das cachoeiras. Descobriu, então, uma gruta, onde a natureza criara, com paciência, belíssimas formas. Ali, encontrou uma placa. Alguém estivera ali antes dele. Com a lanterna, iluminou as palavras inscritas. Eram versos do poeta e filósofo hindu Tagore, Prémio Nobel de Literatura, em 1913. Dizia: ‘Não foi o martelo que deixou perfeitas estas pedras, mas a água, com a sua doçura, a sua dança e a sua canção. Onde a dureza só destrói, a suavidade consegue esculpir. (Rangel, 2003, p. 167).

Tal como a água do riacho deixa uma marca suave e harmoniosa por onde passa, assim a nossa Irmã Diretora “com a sua doçura, a sua dança e a sua canção”, ou seja, com a sua forma singular de chegar ao coração de cada um, opera milagres, mudança, transformação em cada um daqueles que se deixa cativar!

4.3. Percursos formativos: Desenvolvimento profissional docente e organizacional

Desde o momento em que iniciei a minha vida profissional, e pelo contacto permanente com jovens de idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos, tenho-me apercebido e vivenciado muitas mutações sociais e não só, que têm acontecido a uma velocidade desmedida. Parece-me, ou talvez por este ser o *meu tempo*, que a *evolução* da(s) sociedade(s) se traduz num rodopio frenético de inovações que levam os nossos jovens à diferença legítima de cada um, mas também à diferença de interesses, de objetivos, de postura, de abertura ao conhecimento... Esta modernidade exige mudanças, atualizações e aperfeiçoamentos por parte de quem deve ser orientador e mestre destes jovens e ser professor no século XXI pressupõe o assumir que

o conhecimento e os alunos (as matéria-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para continuar a dar resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender. (Marcelo, 2009, p.8).

Há uma necessidade de atualização permanente, de partilha de experiências profissionais, tal como fazem as mães quando se encontram e confidenciam histórias e práticas, procurando ajuda para resolver os pequenos e os grandes desafios de qualquer educador. Por isso, a formação, ou como defende Marcelo (2009), o *desenvolvimento profissional*, no sentido de *evolução e continuidade*, é visto também como local de encontro com pares, de troca de saberes e sabores e deve ser encarada como imprescindível.

A formação é essencial. Existe uma necessidade urgente de refletir individual e coletivamente sobre o trabalho mobilizando conhecimentos, vontades e competências. É inadiável uma reflexão que responsabilize e comprometa à mudança. “Para isso, é primordial os professores serem os autores dessas reflexões, que se sintam motivados e envolvidos – só assim a mudança acontecerá, só assim a mudança fará sentido e vencerá. É preciso começar” (Nóvoa, 2007, p.10).

De facto, quem não se sente autor da mudança, não muda nem permite alterações à sua volta. O curso de pós graduação em que me vi *envolvida* fez-me acordar para esta necessidade de autoria; fez-me crescer enquanto profissional; fez-me refletir nas práticas rotineiras em que

estava a cair; fez-me conhecer, reconhecer e corrigir vícios; fez-me despertar para os prejuízos do *isolamento profissional* em que vivia; fez-me despertar para o ganho da partilha. Esta formação trouxe a oportunidade de “um ‘compromisso mais profissional’ com a profissão docente” (Gomes, 2008, p.15). Uma formação refletida sobre as práticas diárias de um professor é um dos caminhos, arrisco mesmo a dizer, é o principal caminho para uma melhoria significativa da qualidade do ensino. “Assim sendo, é natural que os esforços inovadores na área da formação de professores contemplem práticas de formação-ação e de formação-investigação” (Nóvoa, 1991 p. 26) e de “formação-inovação” (Nóvoa, 1988, p. 129), sendo que o momento fundamental num processo de formação é o da “reflexão crítica sobre a prática” (Freire, 2012, p.49), o que (re)descobri na Pós Graduação. “A formação faz-se na ‘produção’, e não no ‘consumo’, do saber. Formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas” (Nóvoa, 1988, p. 129). É urgente permear a prática docente e de vida com a reflexão, fazendo viva a ação de cada dia, permitindo crescer em saber e em responsabilidade. “A formação de professores é o momento-chave da socialização profissional” (Nóvoa, 1992). Lawn (1991) apela à autoria dos professores,

eu quero professores que não se limitem a imitar outros professores, mas que se comprometam (e reflitam) na educação das crianças numa nova sociedade; professores que fazem parte de um sistema que os valoriza e lhes fornece os recursos e os apoios necessários à sua formação e desenvolvimento; professores que não são apenas teóricos, mas também criadores. (p.39).

Ainda, segundo Nóvoa (1992), “importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (p. 21). Estes *professores reflexivos* (Dewey, 1933; Schön, 1983, 1992; Shulman, 1987; Zeichner, 1993) são as alavancas da mudança, os construtores de novas realidades, autores de novidade.

A Formação que abracei e que narrei como momento chave de transformação, tornou-me consciente das minhas fragilidades, das minhas fraquezas, das minhas acomodações enquanto profissional da educação. A *ilha* em que me tinha tornado ganhou consciência da sua fragilidade e até mediocridade. A partilha de experiências pedagógicas, uma das mais-

valias de enriquecimento profissional profundo, tinha deixado de fazer parte da minha postura. O isolamento *de e no* trabalho pedagógico, levou-me a perder práticas diferenciadas, a partilhar as dificuldades, a aliviar a *carga*. Hargreaves (1998) fala-nos de colaboração e colegialidade e são elas que ocupam um lugar fulcral nas ortodoxias da mudança, permitindo aos professores aprender uns com os outros partilhando saberes e ampliando o conjunto das suas competências, fomentando o desenvolvimento profissional dos mesmos e das escolas (id. *ibid.*). Esta Pós-Graduação (re)abriu caminhos há muito fechados. Fez-me repensar no enriquecimento que é para mim, enquanto docente, para os meus pares e sobretudo para os meus alunos a aprendizagem através de um trabalho colaborativo entre todos. Embora seja de concretização difícil, continuando a seguir o mesmo autor (1998), ela fomenta o desenvolvimento profissional dos envolvidos, propiciando oportunidades de aprendizagem a todos e criando momentos de reflexão individual. Reconheço que, enquanto professora, dentro de uma sala de aula, faço um trabalho solitário, quer na preparação de aulas, quer até na sua planificação, devido sobretudo a ser a única professora de um nível de ensino, não tendo pares na mesma situação, dificultando deste modo um trabalho mais partilhado e menos solitário. Enquanto educadora no CRSI, vejo-me envolvida em muitas outras atividades, principalmente a nível cultural e pastoral, onde existem verdadeiros momentos de “atividades produtivas comuns” (Santos, 2000, p. 102) com uma série de colegas, não só dentro da minha área mas de todas as outras. “Há numerosas ocasiões em que os professores trabalham uns com os outros para atingirem um objetivo relacionado com algum aspeto dos seus programas ou das suas práticas” (id., *ibid.*, p. 102).

Pela diversidade de escolas presentes na Pós Graduação, tive a oportunidade de testemunhar a riqueza da pluralidade, uma vez que vários indivíduos com experiências e competências diferentes permitiram criar num mesmo espaço e tempo uma comunidade de partilha interessantíssima, acrescentando conhecimento(s) e experiência(s). Mas estas descobertas não ficaram fechadas entre as quatro paredes da sala, onde ao longo de sete meses nos fomos revisitando e recontando em experiências partilhadas. Elas saltaram para fora, sendo este trabalho de memorização, narração e reflexão sobre a minha profissão um espelho e um exemplo de que a semente deu frutos e valeu a pena. O grupo de formandos do CRSI, trouxe para a comunidade escolar, novas ideias que pôs em prática. Desde julho de 2012, as várias formações internas dadas de forma sistemática aos educadores colhem inspiração em muito do que em nós foi semeado. Aos poucos se tem vindo a fazer caminho:

vocábulos e expressões como *mudança, reflexão sobre as práticas, trabalho colaborativo* são disso exemplo; uma dica de reflexão semanal enviada pela Direção a todos os educadores, com pistas de atuação, de mudança, de melhoria intitulada ‘Vale a pena pensar nisto...’ é também uma ajuda à construção de espírito de comunidade que trabalha para um bem comum, para o sucesso de todos. Com isto pretende-se também a desinstalação e o avivar memórias!

Serviu ainda esta formação para dar seguimento e alicerçar a construção de uma comunidade de aprendizagem profissional mais sólida, aqui no CRSI, que intensificasse a reflexão conjunta sobre as práticas, em ordem a um melhor desempenho de toda a comunidade escolar. Para Bolívar (2012), esta construção consegue-se através do foco na aprendizagem realçando a importância do comprometimento de todos os professores na busca do sucesso educativo de todos os alunos. Este propósito exige um trabalho sistemático de colaboração com o fito na reflexão e melhoria das práticas. Desta forma, penso que o CRSI vai dando alguns passos para ser uma verdadeira *escola que aprende* (Guerra, 2001).

Capítulo 5. Análise, reflexão e projeção - Novos caminhos

Recorrer à memória na busca do meu presente e do meu futuro é um exercício, uma aprendizagem fantástica de (re)encontro com tesouros esquecidos. Percebo agora que a memória “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” (Maués, 2003, p. 3). Esta recriação de saberes e de fazeres ajuda-me à construção do meu ser profissional e pessoal. Ao longo desta viagem de encontro com o passado, de narração e de reflexão sobre esses percursos assumidos, ganhei consciência da sua importância, não só pela ímpar oportunidade de auto conhecimento, mas sobretudo pela certeza que encontrei da necessidade de mudar, de me desinstalar, de ousar. “Dia a dia eu ficava sabendo mais alguma coisa do Planeta, da partida, da viagem... Mas isso devagarinho, ao acaso das reflexões.” (Saint - Exupéry, 1996, p. 21)

Confrontei-me com o reconhecimento de que as aprendizagens começaram há muito e que são, ainda hoje e obviamente, uma constante. Os princípios com que sempre vivi, convivi e testemunhei nos meus pais, são a essência do que sou hoje. A forma como olho o mundo e os outros devo-a a eles! Não posso, nem quero, negar o alicerce da minha identidade, da minha forma de ser. Refletindo no que hoje sou enquanto profissional, reconheço nessa postura o olhar atento e preocupado dos meus pais, em relação à minha formação, ao meu ser como pessoa. Muitas das minhas atitudes são reveladoras da educação e da formação que os meus pais sempre fizeram questão em acompanhar. Se tinha alguma dúvida desta situação, com o revisitar do meu passado, atenta a determinados pormenores e atitudes, é inevitável não reconhecer uma aprendizagem tão nobre quanto aquela! Foram eles que me deram a conhecer a importância da dignidade de cada um, o lugar que cada ser deve ocupar no coração do outro, o respeito máximo pela individualidade, pela singularidade de cada Homem. Foram eles que me batizaram e assumiram esse compromisso de forma séria, dando-me a conhecer a Santíssima Trindade... Se agora sou uma profissional da educação atenta à especificidade de cada aluno... é neles que repousa uma boa parte da responsabilidade. Esta aprendizagem é transversal em todos os momentos da minha vida, por isso não a quis excluir deste relatório. Faz parte de mim, é assim que sou!

Detenho-me agora nas aprendizagens que (re)descobri ao longo destes longos meses

de trabalho e que agora quero evidenciar. Aprendi com todos os que se cruzaram comigo, com os que acrescentaram encanto e com os que, por vezes, retiraram algum fascínio à profissão que elegi como a melhor de todas, aquela que é a mais completa – o “primeiro de todos os ofícios” (Bourdieu, 1987)! – a docência. Apesar dos incômodos e impedimentos que fui encontrando pelo caminho, também fui descobrindo forma de os ultrapassar, umas vezes com um salto em frente, outras vezes com dois passos para trás e três para a frente...para ganhar balanço (!) e chegar mais longe.

Sempre tive a noção de que o encontro com tão *fidalga* profissão foi fruto de uma experiência de vida extraordinária. Jovem inexperiente, atrevi-me a pôr os meus talentos a render junto de quem deles necessitava. O que tinha na bagagem eram exemplos não muito positivos como aluna que me faziam temer este lugar, mas que, ao mesmo tempo, me faziam acreditar em formas diferentes de fazer as coisas. Através desta reflexão, o *puzzle* de vivências vai-se encaixando, dando lugar a certezas. Sei, agora, que os entraves de principiante deram lugar a pulos qualitativos. A ingenuidade, as referências que trazia dos bancos da escola, a novidade, o medo foram abrindo a possibilidade a novos caminhos como a criatividade, a motivação, a imaginação, o lutar em cada dia para ultrapassar os desafios.

Retomo algumas palavras da minha narrativa, que ilustram a minha viragem de rumo, o meu assumir de um gostar que foi crescendo e se foi convertendo em paixão e que só agora vejo *claramente visto - todo o* brilho nos olhos *que contemplava em cada momento de conquista e de compreensão era recompensador. O amor com que me envolviam, o carinho das palavras, os olhares enternecidos, agradecidos, invadiram-me a alma, o coração e a razão.* Almejava atingir o que tive, excepcionalmente, como exemplo... ser fascinante e competente! Sem grande consciência, na altura, todas as estratégias de diferenciação pedagógica que fui introduzindo deram os seus frutos, levando a uma participação muito ativa por parte dos meus alunos em todas as atividades que ia propondo. As aprendizagens foram muito para além da sala de aula e muito para além do conhecimento científico. Passaram a barreira do *institucionalmente correto* e chegaram à partilha de experiências de vida, repletas de valores e pessoas concretas, aproveitando momentos menos formais como as visitas de estudo ou mesmo as *excursões*. A minha identidade profissional, a minha noção de pertença a um grupo profissional foi-se agigantando, tornando-se a certeza do caminho a seguir.

Da minha memória, trouxe a passagem pelo Colégio de Mogofores e a certeza de um

forte enriquecimento profissional. Neste pequeno lugarejo, *longe da civilização*, onde a carência de afetos ocupa um lugar de destaque na vida das pessoas, confirmei, fortaleci e dei continuidade à minha identidade profissional. Aqui, alicersei os fundamentos da missão que ainda hoje me preenche. Se tivesse dúvidas, aqui aprendi e confirmei que o professor também aprende (!) ... em todas as ocasiões. Com os *meus pequenitos*, conheci realidades diferentes da minha e da experiência que tinha tido em Roma... Aprendi a ser uma professora atenta à pessoa do outro, às suas grandezas e às suas fraquezas, às suas limitações e às suas capacidades, ao seu bom humor e ao seu mau humor... enfim, descobri-me capaz de ver com o coração e sentir com a razão! Com a Comunidade Religiosa deste colégio, compreendi a importância de um modelo carismático onde assenta a prática educativa da instituição – tornar os jovens bons cristãos e honestos cidadãos, sendo testemunha da vivência de valores e boas atitudes (!), ao jeito de D. Bosco. O meu percurso de vida tinha-me já proporcionado esta sensibilidade. Aqui aprendi a pô-la ao serviço do outro através do exercício da minha profissão.

Com a chegada ao CRSI, senti a confirmação da já minha certeza – ser professora! A comunidade escolar que vim encontrar, com um corpo docente ativo e participativo, altamente motivado, com alunos interessados, empenhados e autónomos, uma comunidade religiosa que me acolheu de forma fraterna, permitiram-me integrar numa espécie de família alargada – a família Cluny. A escola é o que cada um que dela faz parte, se entrega a e por ela. De facto, a corresponsabilidade na missão educativa que me foi proposta fez, e faz, com que, de alma e coração, me entregasse a esta casa, vestindo a camisola, respirando a escola, tomando-a para mim como algo que tenho e devo cuidar. Tomei consciência, no decorrer desta reflexão, que a relação pedagógica se vai acurando com o passar dos anos, com a sabedoria da vida, com a partilha de ideias e sentires, com a cumplicidade, característica tão cara a esta profissão, com uma atenção redobrada que tenho em relação à pessoa do outro! São várias as oportunidades dadas numa qualquer instituição educativa para que se façam aprendizagens. Elas não são apenas fruto de um encontro em sala de aula... vai muito para além disso. O ano letivo aqui no Colégio é feito de um conjunto de atividades que provocam encontro connosco, com o outro, com Deus. A formação interna ocupa semanalmente um tempo interessante de paragem, de aprendizagem, de reflexão e preparação para as dificuldades que vamos encontrando pelo caminho. Os Encontros de Reflexão e as Visitas de Estudo que realizamos com os nossos alunos, permitem um conhecimento diferente de cada um nós, numa entrega e

disponibilidade distinta da correria diária. A preparação para a exposição da apresentação do tema cultural cria a possibilidade de estar no Colégio a desoras ouvindo e sentindo a casa de forma diferente. Aprendi que não ensino só curiosidades científicas, ensino um emaranhado de coisas tão ou mais importantes! Aprendi a diversificar, a inovar e a ajustar práticas pedagógicas às necessidades específicas de cada um. Aprendi a *Estar em toda a parte onde há bem a fazer e sofrimento a aliviar*, lema do CRSI, inspirado nas sábias palavras e no exemplo da Madre Fundadora, mulher inspiradora e farol para quem se deixa enamorar pelo modelo de humildade, serviço, obediência, entrega, audácia que tanto a caracterizam. Aprendi o valor de uma liderança que serve e não se serve. Não são aprendizagens fáceis, pois os obstáculos vão surgindo ao longo do percurso. O cansaço, grande motivador de acomodação, o tempo mal gerido, a resistência à mudança, os *tóxicos* que não acreditam como eu, são apenas alguns óbices que nos impelem à permanência num estado de letargia que incomoda mas que se acomoda dentro de nós. Esta casa é também a minha casa! Aqui ajudo a alavancar projetos e sonhos, aqui respiro inspiração, aqui sou feliz!

O meu último relato coincide com a pós-graduação, momento forte de formação e de aprendizagens, etapa importante de desenvolvimento profissional. (Re)aprendi a utilizar palavras capitais para a profissão docente – reflexão e mudança! Através de uma equipa de professores experientes e entusiasmados pelo e com o saber, com os colegas de outras instituições de ensino, partilhámos experiências, receios, angústias, medos, criando uma verdadeira comunidade aprendente. E esta aprendizagem continuava nas muitas viagens que fiz com os meus companheiros de formação onde aproveitávamos para discutir o dia e o que nos era mais caro e tocante. As aulas, as leituras, os TPC's, os trabalhos de grupo, a escrita, os exames, foram em cada momento um partir pedra e o rasgar de velhos e novos caminhos. Compreendi a importância e a riqueza do trabalho colaborativo que gera um conhecimento mais vasto e profundo. Percebi a utilidade da reflexão sobre a ação e da ação sobre a reflexão. Entendi a utilidade da mudança, geradora de alterações de rotinas e práticas obsoletas, fora de tempo. Vários foram os impedimentos que não me permitiram usufruir desta oportunidade na sua totalidade. O nervoso miudinho do voltar a sentar na cadeira do aluno... o curto espaço de tempo para digerir tanta e tão preciosa informação e apropriar-me do conhecimento... são apenas dois dos exemplos mais fortes e que tenho pena de não ter ultrapassado. Mas uma certeza eu tenho... vontade de passar à ação! Fazer de tudo isto trampolim para novas ações, para novas aprendizagens, para a mudança que se impõe a cada dia pelo corrúpio das

inovações a cada segundo sentidas.

Todas estas aprendizagens, umas novas, outras esquecidas na memória e que agora recuperei, pedem a sua aplicação, a sua realização concreta na atividade diária que desenvolvemos não só com os nossos alunos, mas com toda a comunidade educativa. Assim, é urgente criar inconformismo em nós e nos outros! É urgente desaprender e voltar a aprender! É urgente inventar e reinventar. É urgente incomodar e sentirmo-nos incomodados. É urgente abrir novos caminhos à criatividade! É urgente promover o diálogo franco entre toda a comunidade escolar. É urgente a formação. É urgente um trabalho colaborativo efetivo e construtivo. É urgente a vigilância atenta ao outro. É urgente o cultivo da resiliência. É urgente a humildade do saber. É urgente ousar! É urgente a mudança!

Ensinar é sempre, antes de mais, escutar, colocar-se no lugar do outro, usar a sua linguagem, esquecer-se, portanto, de si mesmo; depois, mesmo falando para todos, é tentar dirigir-se a cada um, é "dizer alguma coisa a alguém"; e, no desejo de educar o seu público (ensinar) é abrir-lhe um horizonte até então ignorado, fazê-lo subir um degrau no sentido duma perspectiva mais alta - a fim de que, tendo-vos escutado, o ouvinte se torne mais informado, mais apto para a profissão de homem.

Jean Guitton

Capítulo 6. Contemplando a Rota

Contemplando os caminhos que percorri, e que lentamente se foram transformando em rota de reflexão, chego às considerações finais deste trabalho. A elaboração deste relatório deu-me a possibilidade de refletir sobre momentos da minha vida profissional, interpretando-os à luz de quadros teóricos. Foi uma oportunidade ímpar de me confrontar comigo mesma, com as minhas ações passadas e de me questionar sobre onde e como posso fazer mais e melhor a partir do hoje. Com as leituras e reflexões que fui fazendo alarguei o conhecimento e a percepção que tinha da instituição escola e de tudo o que vive dela, com ela e para ela.

Num mundo em rota de mudança acelerada, a nós, profissionais da educação, cabe-nos uma nobre incumbência e um enorme desafio – ser do nosso tempo! Precisamos de um mundo renovado, onde cresça uma sociedade plena de valores, onde o mais importante seja a pessoa, a sua dignidade, a sua individualidade. A educação é uma arma potente para o conseguir, sendo a escola o veículo privilegiado.

Se as nossas escolas não são o espaço onde se está a criar outra humanidade, onde a sabedoria se arraiga, onde está em gestação outra sociedade, onde a esperança e a transcendência têm lugar, então estamos a demorar a conceber uma contribuição única nesta etapa histórica (Bergoglio, 2004).

A nossa missão é ajudar a formar os profissionais do futuro, sem esquecer que aqueles indivíduos de que o mundo vai precisar nos próximos anos são, acima de tudo, *pessoas*. Portanto, além da sua cumplicidade com as tecnologias, eles são seres humanos tolerantes, generosos e apaixonados, sendo necessário ajudá-los a construir critérios sólidos que lhes permitam discernir, com sentido crítico, por entre o emaranhado de informação disponível, e tomar decisões sobre a sua aprendizagem, para continuar a sua formação ao longo da vida. Temos, acima de tudo de tornar os nossos jovens aptos para a *profissão de Homem*! Educar é cultivar nas crianças e jovens, o pensamento, a capacidade de ajuizar, a sensibilidade, a ética, a consciência moral, a tolerância, o sentido de gratuidade, a arte de ser feliz. Educar é conseguir que cada criança desenvolva ao máximo as suas capacidades e cresça em todas as dimensões, da mente e do espírito. Para que tal aconteça, é necessário e urgente uma mudança de paradigma, uma alteração profunda nas nossas escolas. Temos de educar na e para a responsabilidade, na e para a liberdade, no e para o bem comum. Temos de ensinar a sonhar,

despertando os jovens para um mundo mais justo, solidário e comprometido. Temos de apostar na formação de professores, eles não nascem...fazem-se! (Guerra, 2003). Temos de abrir o coração dos docentes à aceitação da unicidade de cada aluno, de cada par, de cada encarregado de educação...de cada outro. Aceitar as diferenças leva-nos a repensar práticas pedagógicas diferenciadas. Estas imperiosas alterações tornam-se mais simples de executar através da cooperação, de um trabalho colaborativo, alicerce de uma qualquer organização escolar, num ambiente de partilha e de construção do conhecimento. Temos de formar para a consciencialização de um *poder* coletivo. Temos de formar para o comprometimento conosco e com os outros. Temos de formar para o desafio constante da nossa profissão. Temos de formar para o permanente recomeço. Temos de aprender a conjugar os verbos convocar, mudar, acolher, acompanhar, fortalecer, possibilitar, regenerar, promover, desafiar, amar...

Consciente de que usar a ‘biografia’ pessoal serve essencialmente para orientar e para aprender mais, ciente de que a escrita da prática profissional favorece a compreensão e a mudança (Nóvoa, 2006), sei que esta viagem é, porque agora ganhou nova vida e novo fôlego, um longo percurso... sinuoso, incerto, que serpenteia na memória até agora adormecida, esquecida... muda! Reviver episódios profissionais passados, degraus na construção da minha identidade profissional, permite-me mobilizar as aprendizagens que fui reunindo para o meu agir profissional no presente e no futuro. Desta jornada, que agora termina, trago no alforje a certeza da importância da reflexão sobre as práticas, a mais-valia da sua aplicabilidade no dia-a-dia da profissão docente, numa constante necessidade de *rotinar* mudanças, no sentido de fazer diferente, sempre para melhor, sempre que se justifiquem!

Mas afinal... “Pelo sonho é que vamos, / comovidos e mudos”.⁴ E esta é a hora de retomar a viagem, de voltar a pôr pés ao caminho... “Chegamos? Não chegamos?”⁵... o propósito é chegar, não a conclusões, soluções, mas a mais um (re)começo, tendo como certeza que o mais importante é o caminho que percorremos, os obstáculos que fintamos e que

⁴ Sebastião da Gama, *Pelo sonho é que vamos* (1992)

⁵ idem

rapidamente aprendemos a valorizar...ou não! “Basta a fé no que temos, / basta a esperança naquilo que talvez não teremos. Basta que a alma demos, / com a mesma alegria / ao que desconhecemos / e ao que é do dia-a-dia.”⁶ Basta a entrega e o crer no querer uma mudança refletida, liberta das práticas rotineiras, em que, desacomodados, corremos o risco de cair.

“Partimos.”⁷? “Vamos.”⁸? Parto e eternizo então a viagem! “Haja ou não haja frutos, / pelo sonho é que vamos.”⁹ Pelo sonho da mudança...pelo sonho de construir um mundo melhor! Se não sonharmos... nada acontece!

“Constituamo-nos em estado permanente de missão.” (Papa Francisco, 2013b, p. 23).
Estejamos alerta!

6.
idem

7.
idem

8.
idem

9.
idem

Cada um de vós ponha ao serviço dos outros os dons que recebeu, como bons administradores da graça de Deus, tão variada nas suas formas. Se alguém fala, diga palavras de Deus; se alguém exerce um ministério, faça-o como um verdadeiro mandato recebido de Deus, para que em tudo seja Deus Glorificado, por Jesus Cristo.

Capítulo 7. Referências bibliográficas

- Alaíz, V, Góis, E. & Gonçalves, C. (2013). *Auto-Avaliação de Escolas – Pensar e praticar*. Edições ASA.
- Alves, et al. (1999). *Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança*. Edições ASA.
- Alves, J. M. (2012). *Ensinar é Sempre Correr Riscos*. [em linha]. Disponível em <http://www.facebook.com/pages/Católica-Porto-Educação>. [Consultado em 03/05/2013].
- Alves, J. M. (2000). *O Primeiro de Todos os Ofícios*. 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. (2012b). 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 (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, R. (2001). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas, SP, Papyrus.
- Alves, R. (n. d.). Escutatória. [Em linha]. Disponível em: <http://www.rubemalves.com.br/escutatorio.htm>. Consultado em [6 de janeiro de 2014].
- Alves, R. (2003). *A alegria de ensinar*. Edições ASA.

- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E. & André, M. J. (2009). *O lugar da afetividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores*. Sísifo – Revista de Ciências da Educação. Nº 8.
- Amaral, C. & Pinto, A. (2007). *Descobrir a História 8*. Porto. Porto Editora.
- Auduc, G. (2012). *Ana Maria Javouhey 1779-1851 Um Coração Sem Fronteiras*. Província Portuguesa da Congregação de São José de Cluny.
- Azevedo, J. (2001). *Avenidas de 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 3/04/2013].
- Barthes, R. (1987). *O Rumor da Língua*. Lisboa: Edições 70.
- Barthes, R. (1984). *O Óbvio e o obtuso*. Lisboa: Edições 70.
- Bass, B. M. (1990). *Bass and Stogdill's hand book of leadership*. New York: Free Press.
- Bauer, M. & Jovchelovitch, S. (2002). Entrevista Narrativa. In: M. Bauer.; G. Gaskell. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes.
- Bergoglio, M. (2004). *Mensagem às Comunidades Educativas*, 21 de abril.
- Bíblia Sagrada - Mt 5,13-14; 1ª Cor. 9, 16; 1 Pedro 4, 10-11.
- Boff, L. (1999). *Saber cuidar: ética do humano. Compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes.
- Bolívar, A. (2009). Seminário - *Culturas de Liderança, de Compromisso e de Responsabilidade – Os Professores e as Lógicas de Compromisso e de Responsabilidade: O que nos ensina a investigação*.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leitão.

Borges, J. L. (1995). *Funes, o memorioso*. In: Ficções. São Paulo: Globo.

Bourdieu, P. (1987). Propostas para o ensino do futuro. *Cadernos de Ciências Sociais*, 5.

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.35. maio/agosto.

Carta de Bento XVI à Diocese e à Cidade de Roma sobre a tarefa urgente da formação das Novas Gerações. [Em linha. Disponível] em www.vatican.va/holy-father/benedict_xvi/letters/2008/documents/hf_ben-xvi_let_2008021_educazione_po.html [Consultado em 04/01/2014].

Constituição Apostólica *Ex Corde Ecclesiae* do Sumo Pontífice João Paulo II sobre as Universidades Católicas (1990).

Cavaco, M. H. (1991). *Ofício do professor: O tempo e as mudanças*. in: A. Nóvoa (Org.) *Profissão professor*. (pp. 155-191). Porto: Porto Editora.

Chizzotti, A. (1991). *Pesquisa em Ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.

Chopra, D. (2002). A alma da liderança, *HSM Management*, 33, 1-4.

Colégio Rainha Santa Isabel (2008). *Visão, Missão e Ação Educativa*. Coimbra.

Cotovio, J. (2012). *O Ensino Privado nas Décadas de 50, 60 e 70 do Século XX. – O Contributo das Escolas Católicas*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.

Cunha, P. (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Damásio, A. (2000). *O Sentimento de Si*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Danneta, V (2002). *What Factors Influence a Teacher's Commitment to Student Learning? Leadership and Policy in Schools*. 1.

Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M.

- & Nanzhao, Z. (2006). *Educação - um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo.
- Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago: Henry Regnery.
- Dewey, J. (1959) In Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Coleção Cidine, n.º1. Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (1997). *A Socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Estevão, C. (Org.) (2012) *Políticas de formação, ética e profissionalidade*. Curitiba: Editora CRV.
- Firestone, W. & Roseblum, S. (1988). Building commitment in urban high schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 10.
- Freire, I. (2001). *Percursos disciplinares e contextos escolares. Dois estudos de caso*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Freire, M. (1991) *A Formação Permanente*. In: Freire, Paulo: *Trabalho, Comentário, Reflexão*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Freire, P. (2012) *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*: Pedagogo.
- Freitas, D. & Galvão G. (2007). O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. *Ciências e Cognição*, 12, 219-233.
- Fullan, M. (2011). *Change Leader. Learning do What Matters Most*: Jossey-Bass.
- Gomes, A. (2008). *VI Congresso Português de Sociologia. Mundos Sociais: Saberes e Práticas. Educação e Aprendizagens Sociais*.

- Greenleaf, R. (2002). *Servant Leadership: A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness*, 25th anniversary edn (New York: Paulist Press).
- Guerra, M. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Edições Asa.
- Guerra, M. (2003). *No Coração da Escola – Estórias sobre a Educação*. ASA Editores.
- 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. (1998). *O Monge e o Executivo – Uma História sobre a essência da Liderança*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Jaspers, K. (1972). *Iniciação Filosófica*. Lisboa: Guimarães Editores.
- Javouhey, A. (2001). *Correspondência. 1798 -1833*, Tomo 1, Cartas 65, 81, 84, 89, 90, 98, 108, 113, 143, 190.
- Javouhey, A. (2001). *Correspondência. 1798 -1833*, Tomo 2, Carta 384, 463, 547, 343.
- Jesus, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante Editora.
- 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: Pedagogo (pp. 61 – 98).
- Larossa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira*. Ed., 19, 20-28.

- Lawn, M. (1991). Debate Section – The Education and Training of a Profession. *Education Review*, 5, pp. 34 a 41.
- LeGoff, J. (1996). *História e Memória*. Campinas: Editora da UNICAMP.
- Lesne, M. (1984). *Trabalho Pedagógico e Formação de adultos – Elementos de Análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, A. (2008). Marcos e Marcas das Políticas de Educação na (Re)construção da Identidade Profissional dos Professores Portugueses: Rumo a uma Política Pedagógica, Políticas Públicas e Conhecimento Profissional: a Educação e a Enfermagem em Reestruturação. In J. Lima & H. R. Pereira (Eds.), *Políticas públicas e conhecimento profissional: a educação e a enfermagem em reestruturação* (pp. 69-110). Porto: Livpsic.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação* nº 8.
- 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. *Belém*, ano 4, nº1, p. 37-45.
- Meneghel, S. (2007). Histórias de vida – notas e reflexões de pesquisa, *Athenea Digital*, 12, 115-129.
- Meirieu, P. 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].
- Meyer, J.P., Allen, J.N. (1997) *Commitment in the Workplace. Theory, Research and Application*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Morin, E. (1990). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Neves, P., & Malaquias, C. (2005). *Novo Clube de História 8*. Porto: Porto Editora.
- Nias, J. (1991). Changing Times, Changing Identities: Grieving for a Lost Self. In *Educational Research and Evaluation* [R. Burgess, ed.] London: The Falmer Press.
- Nóvoa, A. & Finger, M. (1988) *O método (auto) biográfico e a formação* - Cadernos de formação. Ministério da Saúde. Lisboa.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e suas histórias de vida. In: A. Nóvoa. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995a). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa et.al., *Profissão Professor* (pp. 9-32). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995b) *O Lugar dos Professores: Terceiro Excluído?* Adaptação do Prefácio da 2ª Edição da obra *Profissão Professor*.
- Nóvoa, A. (2006). Prefácio a Neves, Manuela. *Da Vida na Escola*. Porto: Asa.
- Nóvoa, A. (2007). *Percursos profissionais e aprendizagem ao longo da vida, 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.
- Ortega Y Gasset, J. (1967). *Meditações do Quixote*. São Paulo : Iberoamericana
- Papa Francisco. (2013a). *A Alegria do Evangelho. Exortação Apostólica Evangelii Gaudium*. Prior Velho: Edições Paulinas.
- Papa Francisco. (2013b). Mensagem para o dia Mundial da Paz de 2014.
- Park, I. (2005) Teacher Commitment and its effect on student achievement in American high schools. *Educational Research and Evaluation*, 11.
- Patrício, M. (1989). *Filosofia da Educação e Inovação Educativa*. Inovação, 2.

- Patrício, M. (1996). *A Escola Cultural: horizonte decisivo da reforma educativa*. Lisboa: Texto Editora.
- Pérez, C. (2003). O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa, *26ª reunião anual da ANPED*. (vol. 8). Poço de Caldas: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- Pombo, O. (2009) *Universidade: Regresso ao futuro de uma ideia. Da ideia 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.
- Rangel, A. (2003). *O que podemos aprender com os gansos*. Cruz Quebrada: Casa das Letras.
- 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.
- Ricoeur, P. (1985). *Temps etrécit*. Paris: Editions du Seuil.
- Robinson, K. & Aronica, L. (2010). *O Elemento*. Porto: Porto Editora.
- Robinson, K. (2010), Bring on the learning revolution!, Tedspeech. [em linha] http://www.ted.com/talks/lang/eng/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution.html. [Consultado em 4 dezembro 2013].
- Roldão, M. C. (2004). *Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação dos profissionais de ensino. Discursos - Perspectivas em Educação*, 95–120.
- Saint-Exupéry, A. (1996). *O Príncipezinho*. Lisboa: Publicações Europa América.
- Santos, L. (2000). *A prática letiva como atividade de resolução de problemas: Um estudo com três professores do ensino secundário*. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências. Universidade de Lisboa.

- Sarmiento, T. (2009). *As Identidades Profissionais em Educação de Infância*. Locus Social.
- Saveli, E. (2006). *Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para a compreensão do processo de formação*. *Práxis Educativa*, 1, 94-105.
- Schön, D. (1983). *The reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação*. (pp. 79-91). Lisboa: D. Quixote.
- Seiça, A. (2003). *A docência como praxis ética e deontológica. Um estudo empírico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica: Coleção Temas de Investigação.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), pp.1-22.
- Silva, J. (2010). O memorial no espaço da formação académica: (re)construção do vivido e da identidade, *Perspectiva*, 28, 601-624.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério, *Revista Brasileira de Educação*, nº 13.
- 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.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: an international review of literature*. Paris: UNESCO/ International Institute for Educational Planning.
- Youcat Catecismo Jovem da Igreja Católica (2011). Lisboa: Paulus Editora.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Síntese do registo biográfico

Experiência Profissional

Datas	De setembro de 2013 até ao presente
Função ou cargo ocupado	Coordenadora dos Diretores de Turma
Datas	De setembro de 2005 até 2012
Função ou cargo ocupado	Coordenadora do Departamento de Ciências Humanas e Sociais
Principais atividades e responsabilidades	Responsável pela orientação pedagógica e pela coordenação das atividades educativas de todos os professores que constituem o respetivo Departamento.
Datas	De setembro de 2001 até 2005
Função ou cargo ocupado	Coordenadora do 3º Ciclo do Ensino Básico
Principais atividades e responsabilidades	Acompanhar os diferentes níveis de ensino, superintendendo a toda a atividade dos mesmos em estreita articulação com a Diretora Pedagógica.
Datas	De setembro de 1997 até ao presente
Função ou cargo ocupado	Professora de História ao 3.º Ciclo do Ensino Básico e ao Ensino Secundário Diretora de Turma
Principais atividades e responsabilidades	Preparação dos alunos no domínio dos conteúdos da disciplina de História
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 1996-1997
Função ou cargo ocupado	Professora de História no 2.º e 3º Ciclos do Ensino Básico
Principais atividades e responsabilidades	Preparação dos alunos no domínio dos conteúdos da disciplina de História
Nome e endereço do empregador	Colégio Salesiano de S. João Bosco de Mogofores
Datas	Ano letivo 1995-1996
Função ou cargo ocupado	Professora de Língua Portuguesa no 2.º Ciclo do Ensino Básico, em regime de substituição
Principais atividades e responsabilidades	Preparação dos alunos no domínio da língua portuguesa;
Nome e endereço do empregador	Colégio Salesiano de S. João Bosco de Mogofores
Datas	Ano letivo 1993-1994
Função ou cargo ocupado	Professora de Português e História no 2º e 3.º Ciclos do Ensino Recorrente
Principais atividades e responsabilidades	Preparação dos alunos no domínio da língua portuguesa e dos conteúdos da disciplina de História

Nome e endereço do empregador	Escola Portuguesa em Roma
Educação e formação	
	Datas De 1 janeiro a 31 de julho de 2012 - Curso de pós-graduação em Administração Educativa
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Faculdade Psicologia Universidade Católica Portuguesa - Porto
	Datas De setembro de 1990 a outubro de 1995 - Licenciatura em História – variante História da Arte
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Faculdade de Letras – Universidade de Coimbra Largo da Porta Férrea, 3000-447 Coimbra
	Datas De setembro de 1998 a junho de 2000 – Profissionalização em Serviço
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Escola Superior de Educação de Coimbra Praça Heróis do Ultramar 3030-329 Coimbra
	Datas De Setembro de 1993 a Junho de 1994 – Bolseira Erasmus
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Università degli Studi di Roma “La Sapienza”, na Facoltà di Lettere e Filosofia Roma
Informação adicional	- membro do GERFEC (Groupe de Européen de Recherche et Formation de Éducateurs Chrétiens), tendo feito, enquanto tal, um estágio de formação (1997), em Estrasburgo.