



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

*A DESCOBERTA DO ELEMENTO*

*MEMÓRIAS DE UM PERCURSO PROFISSIONAL*

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

Especialização em Administração e Organização Escolar

*Hugo Daniel Trindade Laureano*

Porto, novembro 2013



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

*A DESCOBERTA DO ELEMENTO*

*MEMÓRIAS DE UM PERCURSO PROFISSIONAL*

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

Especialização em Administração e Organização Escolar

*Hugo Daniel Trindade Laureano*

Trabalho efetuado sob a orientação da

*Professora Doutora Maria Ilídia de Meireles Cabral da Rocha Vieira*

Porto, novembro 2013

## **Agradecimentos**

Ao Professor José Matias Alves pelo estímulo e desafio para a realização deste Relatório.

À Professora Maria Ilídia Vieira pela notável orientação, apoio e incentivo incondicionais.

Aos meus pais, por aquilo que sou, pelos ensinamentos de vida e por acreditarem sempre em mim.

À minha mulher, Sónia, pelo apoio, carinho e compreensão nos meus momentos de maior indisponibilidade.

Aos meus filhos, Miguel e João, por serem luz na minha vida e pelas longas horas que ficaram sem a atenção do pai.

À Irmã Maria da Glória Cordeiro, pelo exemplo e testemunho de coragem, liderança e visão, assim como pela confiança depositada em mim.

Às minhas colegas Alexandra, Laura e Paula pelo inesquecível companheirismo ao longo desta aventura.

A todos, muito obrigado!

## Sumário executivo

Este relatório apresenta uma reflexão teoricamente fundamentada sobre alguns episódios do meu percurso profissional que considero terem sido mais significativos, na medida em que potenciaram uma (re)construção da minha identidade profissional, sendo, igualmente, exemplos do meu modo de ser, estar e sentir.

Essas vivências ocorreram em três momentos distintos do meu percurso profissional.

O primeiro momento foi vivenciado numa Escola do Ensino Básico onde, apesar das diferentes resistências sentidas, foi possível, através do desenvolvimento de uma atividade artística, integrar alunos surdos-mudos na Comunidade Educativa daquela Escola.

O segundo momento foi vivenciado num Colégio Católico e retrata as tentativas de integração social de um aluno com *fobia social* que, na altura, revelaram ter sucesso.

O terceiro momento relata a minha frequência no curso de pós-graduação em Administração Educativa e centra-se na importância da formação dos professores e nas mudanças que este curso gerou na minha prática educativa.

Esta reflexão é, assim, caracterizada pela importância do trabalho colaborativo, assim como no estabelecimento de uma relação pedagógica mais próxima, que respeite as diferenças existentes em cada pessoa, enquanto seres únicos e irrepetíveis. Neste sentido é reforçada a importância das dimensões da emoção, da afetividade e da sensibilidade ao outro, ou seja, no estabelecimento de uma comunidade de relacionamentos, que assente em princípios e valores éticos.

Por outro lado, esta reflexão permitiu-me tirar conclusões sobre a necessidade de desenvolver uma autonomia escolar mais alargada e efetiva, com um modelo de financiamento justo e equitativo que permita que os pais possam escolher o Projeto Educativo que pretendem para os seus filhos, desenvolvendo, assim, uma verdadeiro espírito de Liberdade, Autonomia, Respeito e Responsabilidade. Desta forma, seria possível melhorar a aprendizagem e o sucesso

educativo dos alunos, assim como continuar a alimentar a paixão pela Educação que deve residir em cada professor.

**Palavras-chave:** culturas profissionais e organizacionais, integração social, formação de professores, trabalho colaborativo, relação pedagógica.

## **Abstract**

This report presents a reflection theoretically founded on a few episodes of my career that I consider to have been most significant in that it potentiated a (re) construction of my professional identity, and also examples of my way of being and feeling .

These experiences occurred in three distinct moments of my career.

The first moment was experienced in a Basic Education School, where despite the different resistances felt, it was possible, through the development of an artistic activity, to integrate deaf-mutes students within the school's educational community.

The second moment was experienced in a Catholic school and portrays the attempts of social integration of a student with social phobia who, at the time, proved to be successful.

The third moment relates the frequency in a post-graduation course in Educational Administration and focuses on the importance of teacher training and the changes that this course led into my educational practice.

This reflection is thus characterized by the importance of collaborative work as well as the establishment of a closer pedagogical relationship that respects the differences in each person as a unique and unrepeatable being. This way it is reinforced the importance of the dimensions of emotion, affection and sensitivity towards the other, that is, the establishment of a community of relationships, which is based on ethical principles and values.

Moreover, this reflection has allowed me to draw conclusions about the need to develop broader and more effective school autonomy, with a model of fair and equitable funding that allows parents to choose the educational project they want for their children, developing thus a true spirit of Freedom, Autonomy, Respect and Responsibility. This way, it would be possible to improve students' learning and educational success, as well as to continue to fuel the passion for education that resides in each teacher.

**Keywords:** organizational and professional cultures, social integration, teacher training, collaborative work, pedagogical relationship.



## ÍNDICE

1. Introdução.....	1
2. Memórias, Cognição e Emoção – Breve enquadramento teórico metodológico .....	7
2.1. - O ato de recordar e a articulação cognição e emoção .....	7
2.2. - O que fica e o que se perde na memória .....	12
2.3. - Histórias de vida enquanto instrumento de produção de conhecimento e desenvolvimento profissional .....	16
3. Problemática(s).....	22
3.1. – O Ensino Artístico enquanto agente integrador de alunos surdos-mudos na Comunidade Educativa .....	23
3.2. – Integração social de um aluno: diagnóstico, estratégias e consequências. ....	28
3.3. – A formação de professores enquanto geradora de mudança na minha prática pedagógica. ....	32
4. Reflexão teoricamente fundamentada .....	38
4.1. – O Ensino Artístico enquanto agente integrador de alunos surdos-mudos na Comunidade Educativa .....	38
4.2. – Integração social de um aluno: diagnóstico, estratégias e consequências. ....	47
4.3. – A formação de professores: do trabalho colaborativo reflexivo à mudança da ação prática. ....	53
5. Análise, reflexão e projeção .....	62
6. Conclusão .....	73
Referências bibliográficas .....	78
Anexos.....	88
Síntese biográfica .....	88



## 1. Introdução

"Caro professor, ele terá de aprender que nem todos os homens são justos, nem todos são verdadeiros, mas por favor diga-lhe que, para cada vilão há um herói, para cada egoísta, há um líder dedicado.

Ensine-o, por favor, que para cada inimigo haverá também um amigo, ensine-o que mais vale uma moeda ganha que uma moeda encontrada.

Ensine-o a perder, mas também a saber gozar da vitória, afaste-o da inveja e dê-lhe a conhecer a alegria profunda do sorriso silencioso.

Faça-o maravilhar-se com os livros, mas deixe-o também perder-se com os pássaros no céu, as flores no campo, os montes e os vales.

Nas brincadeiras com os amigos, explique-lhe que a derrota honrosa vale mais que a vitória vergonhosa, ensine-o a acreditar em si, mesmo se sozinho contra todos.

Ensine-o a ser gentil com os gentis e duro com os duros, ensine-o a nunca entrar no comboio simplesmente porque os outros também entraram.

Ensine-o a ouvir todos, mas, na hora da verdade, a decidir sozinho. Ensine-o a rir quando estiver triste e explique-lhe que por vezes os homens também choram.

Ensine-o a ignorar as multidões que reclamam sangue e a lutar só contra todos, se ele achar que tem razão.

Trate-o bem, mas não o mime, pois só o teste do fogo faz o verdadeiro aço. Deixe-o ter a coragem de ser impaciente e a paciência de ser corajoso.

Transmita-lhe uma fé sublime no Criador e fé também em si, pois só assim poderá ter fé nos homens.

Eu sei que estou a pedir muito, mas veja o que pode fazer, caro professor.“

Carta datada de 1840 e atribuída a Abraham Lincoln para o professor do seu filho<sup>1</sup>  
(Consultado em <http://terrear.blogspot.pt/> no dia 01/06/2013)

---

<sup>1</sup> Ressalva-se que alguns historiadores duvidam que esta carta tenha sido escrita por Abraham Lincoln, na medida em que Lincoln apenas foi pai, pela primeira vez, em 1842, ou seja, dois anos depois desta carta.

Este relatório reflexivo teoricamente fundamentado procura caracterizar, a partir de memórias episódicas, alguns aspetos mais marcantes do meu percurso profissional, com a descrição dos factos, do espaço e das pessoas envolvidas nesses episódios.

Para além disso, uma vez que as emoções estão intimamente ligadas às sensibilidades e afetos pessoais que nos ligam ao Mundo que nos rodeia, incluo essa vertente afetiva na minha reflexão, na medida em que a considero importante para a compreensão integral das situações profissionais que me proponho narrar, permitindo-me, assim, construir e projetar conhecimento no meu futuro profissional.

Este relatório está estruturado em seis capítulos, sendo o primeiro a introdução onde se pretende enunciar o objeto, as partes constituintes e as principais fontes convocadas para a reflexão.

O segundo capítulo – *memórias, cognição e emoção* está dividido em três subcapítulos: *o ato de rememorar e a articulação cognição e emoção, o que fica e o que se perde na memória e histórias de vida enquanto instrumentos de produção de conhecimento profissional*. No primeiro subcapítulo reflete-se sobre a interdependência existente entre a memória e a integração com o meio diversificado e complexo em que vivemos. Para tal, recorre-se a conhecimentos na área das Neurociências, onde se explicitam os diferentes sistemas de memórias em articulação com a cognição e emoção, de forma a não ser considerada apenas como um mero registo pontual de um acontecimento mas como um instrumento que permita a intervenção na prática pedagógica do professor. No segundo subcapítulo, distingue-se entre os factos relatados e os factos perdidos na memória. Para tal, são explorados os conceitos de *memória voluntária* e de *memória involuntária*, como processos importantes no relatar de situações do percurso profissional do professor e na compreensão de atitudes e comportamento de determinadas situações em concreto, o que faz com que a rememorar seja muito mais do que um simples recordar. No terceiro subcapítulo, pretende-se demonstrar a importância do relato de vivências profissionais para a prática pedagógica, uma vez que permitem construir conhecimento que visa a melhoria da ação do professor. Assim, através do elencar das diferentes categorias de aprendizagem onde se inserem os conhecimentos obtidos a partir das memórias, fica justificado o trabalho de reflexão sobre a vida do docente, o que reforça e dá sentido à vida profissional dos professores.

O terceiro capítulo – *problemáticas*, está dividido em três subcapítulos, sendo que cada um deles relata um episódio marcante na minha vida profissional.

O primeiro caso foi vivenciado no ano letivo 1998/99 numa Escola Pública situada na periferia de Coimbra, onde tinha sido colocado como professor de Ciências Naturais de duas turmas de alunos surdos-mudos, sem ter tido qualquer formação Pedagógica para tal. Estes alunos tinham dificuldades de aprendizagem e estavam completamente desintegrados da restante Comunidade Educativa, assumindo o Conselho Executivo que o único objetivo daqueles alunos era o cumprimento do Ensino obrigatório e a rápida inserção no mundo do trabalho. Surge, porém, durante o terceiro período, a notícia da organização de um baile de final de ano, no qual estes alunos gostariam de participar, embora não o querendo fazer por se sentirem à parte dos restantes colegas da Escola. Nessa altura, substitui os conteúdos planificados para as aulas de Ciências Naturais por outros que visavam ensinar aqueles alunos a dançar e a saber estar em sociedade. A participação daqueles alunos no baile revelou-se importante para a sua integração na Comunidade e contribuiu para estimular o aparecimento de mais iniciativas de Ensino Artístico naquela Escola.

A segunda narração foi vivenciada no ano letivo 2009/2010, quando recebi, na minha Direção de Turma do 11.º ano, um aluno diagnosticado com “fobia social”, que não interagiu com os colegas da turma nem com os professores, manifestando graves dificuldades de relacionamento interpessoal, assim como de adoção de estilos de comunicação ajustados. Este aluno isolava-se bastante e quando, por obrigação, tinha que dirigir a palavra a alguém fazia-o olhando para o chão. Ao longo desse ano letivo desenvolvi algumas estratégias dentro e fora da sala de aula para tentar minimizar o problema e que passavam por uma coordenação com os alunos da turma, professores e pais. O aluno terminou o Secundário com essas mesmas dificuldades e dois anos mais tarde (em setembro de 2012), suicidou-se quando estava no segundo ano do Ensino Superior.

A terceira narração reporta-se ao ano letivo 2011/2012 quando fui convidado, pela Direção do Colégio onde leciono, a inscrever-me na pós-graduação em Administração Educativa, lecionada em parceria entre a Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto e a Associação Portuguesa de Escolas Católicas (APEC). O curso contemplou as vertentes da pedagogia, da cultura, da construção social, das políticas de educação e da afirmação da

identidade, tendo permitido, entre outros aspetos, enquadrar e refletir sobre a prática pedagógica individual e coletiva.

O quarto capítulo – *reflexão teoricamente fundamentada* pretende ser uma análise dos momentos vivenciados no capítulo anterior, à luz dos respetivos quadros teóricos de referência.

Assim, para o primeiro caso vivenciado – *o ensino artístico enquanto agente integrador de alunos surdos-mudos na Comunidade Educativa*, reflete-se sobre uma realidade que assenta no modelo escolar único, que, com base numa pedagogia uniforme, ensina da mesma forma a diferentes alunos, o que faz com que a Escola esteja organizada em função do aluno médio ou do modelo ideal de aluno. Esta realidade insere-se numa Escola em que os pais estão ausentes, sendo que os professores e funcionários trabalhavam de forma individualista, sem procurarem implementar diferentes abordagens que pudessem resultar em alunos que, por si mesmo, eram diferentes dos restantes colegas. Assim, através do estabelecimento de uma relação pedagógica mais próxima dos alunos foi possível desenvolver uma atividade inserida no Ensino Artístico, que resultou na inserção de um grupo de alunos com necessidades especiais na Comunidade Educativa.

Relativamente ao segundo caso – *integração social de um aluno: diagnóstico, estratégias e consequências*, reflete-se sobre a necessidade de um professor estabelecer um conjunto de interações com os alunos, de forma a gerarem um ambiente de aprendizagem e de vivência mais acolhedor e fraterno e, deste modo, conseguir integrar todos os alunos. Assim, é necessário um professor adotar um perfil mais democrático, num tipo de liderança servidora, ou seja, estabelecendo uma relação pedagógica que se preocupe com os problemas e ansiedades dos seus alunos, ouvindo-os e tentando resolver os seus conflitos interiores. Para tal é importante o desenvolvimento das dimensões da emoção e afetividade que visam aproximar os alunos da Comunidade Educativa, enquanto geradora de relacionamentos entre as pessoas. Neste sentido, é necessário desenvolver uma cultura de escola que esteja alicerçada em valores de solidariedade e de fraternidade.

Em relação ao terceiro caso vivenciado – *a formação de professores: do trabalho colaborativo reflexivo à mudança da ação prática*, reflete-se sobre a importância que a formação de professores tem na construção do *eu* profissional. Neste contexto, elencam-se os principais

modelos de desenvolvimento profissional, assim como as condições que podem potenciar esse crescimento enquanto profissionais e pessoas. Para tal, os professores deverão constituir verdadeiras Comunidades de Aprendizagem Profissional, onde o conhecimento é partilhado e onde é possível aprender através da reflexão com os outros, em contraste com o trabalho profissional que existe em muitas escolas e que é realizado

de forma isolada, na intimidade e com autonomia pessoal, sem ser objeto de análise e discussão coletiva, pelo facto de as escolas não possuírem uma organização que apoie e incentive o trabalho colaborativo entre os docentes (Bolívar, 2012, p. 130).

Assim, este tipo de trabalho colaborativo, vivenciado em comunidades de prática onde existem relações de colegialidade permitirá aumentar o desempenho profissional coletivo e consequentemente o sucesso escolar dos alunos resultando, desta forma, no desenvolvimento de projetos de melhoria pedagógica.

No quinto capítulo – *análise, reflexão e projeção*, procede-se à análise dos factos de forma objetiva, formando um conjunto de saberes teóricos e práticos que servirão de base a futuros momentos da minha prática profissional. Assim, tendo como ponto de partida o livro de Ken Robinson (2010), caracterizo as diferentes dimensões que constituem o *Elemento*, refletindo e projetando para o futuro as aprendizagens adquiridas, as quais passam sobretudo pela implementação de estratégias inovadoras e criativas na prática pedagógica, de forma a respeitar e motivar cada aluno para os diferentes Saberes.

No sexto capítulo – *conclusão*, é afirmada a oportunidade que a escrita deste Relatório Reflexivo Teoricamente Fundamentado constituiu, pois, se por um lado, permitiu visitar alguns episódios marcantes na minha vida profissional, por outro lado, permitiu analisar, refletir e (re)construir as minhas práticas pedagógicas. Este capítulo aborda ainda a necessidade de alargar a autonomia das Escolas, de (re)definir um sistema de financiamento do Ensino que permita a total liberdade de escolha do Projeto Educativo que os pais pretendem para os seus filhos e ainda uma mudança de atitude na cultura dominante escolar, de forma a desenvolver uma cultura de aprendizagem profissional que, aliada a um modelo de liderança democrática, permita incrementar o sucesso escolar dos alunos, através da promoção de mais e melhores aprendizagens para todos.

Por fim é apresentada a bibliografia que suporta este relatório reflexivo teoricamente fundamentado, assim como o meu registo biográfico, no qual constam os cargos e missões desenvolvidas ao longo da minha vida profissional.

## 2. Memórias, Cognição e Emoção – Breve enquadramento teórico metodológico

### 2.1. - O ato de recordar e a articulação cognição e emoção

Em termos globais, “os processos de construção de conhecimento são *fazer*, que se entrecruzam de saberes e de sentidos, ou de cognições e afetos” (Chaves, 1995, p.26). Do ponto de vista cognitivo, a aprendizagem associada à aquisição de novas informações e à reorganização de conhecimentos já adquiridos está dependente da memória. De acordo com Pinto (2001), “esta interdependência ocorre porque a estrutura e significado do material a ser aprendido está em grande parte dependente do conhecimento atualmente retido na memória, isto é, daquilo que a pessoa já sabe e é capaz de recordar” (p.1).

No caso concreto da memória, e de acordo com estudos relacionados com a neuropsicologia, este é um “processo cognitivo estruturado por um conjunto de operações que respondem a regras de integração com o meio ambiente com substratos neurais específicos” (Frank, 2006, p.37) onde “entram em jogo a tensão permanente entre as forças organizadas da ordem e coerência com as forças da discordância, do caos, do inesperado, do destino” (Meneghel, 2007, p.122). Porém, tal como defende Robinson (2010), apesar de “o nosso cérebro estar, até certo ponto, programado pela nossa genética, as nossas experiências afetam profundamente a nossa evolução enquanto indivíduos e o desenvolvimento do próprio cérebro” (p.191).

Na área das Neurociências, o conceito de *sistemas de memória* engloba as “diferentes etapas relacionadas com o processamento dos múltiplos sistemas de memória: *codificação, consolidação e evocação*” (Frank, 2006, p.40), sendo que a *codificação* se refere à fase de elaboração de informações que visam ser armazenadas; a *consolidação* diz respeito à retenção da informação que posteriormente será elaborada e armazenada e a *evocação* à etapa de acesso às memórias armazenadas, onde a *memória semântica* desempenha um papel importante “graças à sua propriedade de integrar conhecimentos e formar laços com a simbologia particular” (id. ibid., p.41). Estudos neuronais apontam, ainda, que esta última etapa de *evocação* possa sofrer

alterações relacionadas com o estado motivacional do indivíduo, uma vez que está sujeita a “efeitos de bloqueios gerados por mudanças neuro-hormonais” (id. *ibid.*, p.44), ou seja, a mesma memória pode sofrer algumas alterações consoante o momento de *evocação* em causa.

Neste sentido, considero que este é o momento ideal para a evocação das minhas memórias profissionais, na medida em que, neste momento, julgo possuir uma maturidade pessoal e profissional que me permitirá descrever as situações profissionais mais marcantes de uma forma rigorosa e pragmática. O distanciamento com que agora irei rememorar e narrar esses episódios contribuirá para não deixar que a emoção do momento vivido torne a situação menos objetiva. Para isso, muito contribuíram os 15 anos que medeiam a primeira situação relatada e o ano em que este relatório é elaborado.

Ao longo desse tempo, cresci com um Mundo em constantes mudanças (sociais, políticas, económicas e tecnológicas), tive oportunidade de lecionar em 4 ciclos de estudos diferentes (2.º Ciclo do Ensino Básico, 3.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário e Ensino Superior), no Ensino Estatal e no Ensino Particular, realizei a profissionalização em serviço, assim como diversas formações científicas, pedagógicas e pastorais, as quais foram muito importantes para me permitir interpretar as diferentes situações com menos ilusão e mais realismo.

Assim, ao longo deste relatório, procurarei caracterizar, a partir de *memórias episódicas*, os factos, o tempo, o espaço e as pessoas envolvidas naquele episódio, mas também, incluirei nessa descrição, todas as emoções vividas por mim e por outras pessoas, na tentativa de tornar o mais perceptível possível todo o conteúdo e envolvência da situação narrada, numa perspetiva de, a partir da reflexão do passado, construir aprendizagem para o presente e o futuro.

Para tal, e tendo “como eixo o professor enquanto sujeito da ação pedagógica” (Mafra et. al, s/d, p.2), mobilizarei uma memória de longo prazo, com situações profissionais que vivi em diferentes momentos e espaços numa tentativa de “construir uma versão longitudinal do si-mesmo” (Saveli, 2006, p.95) colocando, muitas vezes, “em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade das nossas identidades ao longo da vida” (Josso, 2007, p.415).

Deste modo, a memória que pretendo envolver neste relatório é de carácter reflexivo, a qual possui “bases neurais próprias e distintas de outros tipos de memória, o que possivelmente decorre do carácter eminentemente autorreflexivo da rememoração” (Frank, 2006, p.39). Assim, a

partir da descrição de momentos que mais me marcaram do ponto de vista profissional, procurarei elaborar uma reflexão teoricamente sustentada das diferentes “formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto” (Josso, 2007, p.413), não me limitando, portanto, a relatar unicamente a minha perspectiva dos acontecimentos. Neste sentido, incluirei, neste relatório reflexivo, uma multiplicidade de outras perspectivas, nomeadamente das pessoas envolvidas nos relatos dos diferentes momentos, tentando, igualmente interpretá-los, com a devida fundamentação teórica.

Relativamente à articulação entre a cognição e a emoção, torna-se evidente que a cognição das memórias está intimamente relacionada com a emoção do indivíduo na altura em que vivenciou os factos descritos, ou seja, existe uma clara e inequívoca interdependência entre a emoção e a cognição. Neste sentido, tal como refere Saveli (2006), as memórias possuem duas componentes: “uma *subjetiva*, representada pelos sentimentos ou a afetividade, e a outra, uma dimensão *objetiva* representada pelos desafios enfrentados no quotidiano da vida familiar e social” (p.95). Estas duas componentes fazem, assim, com que o processo de narração seja uma “dimensão fundamental de comunicação humana e de atribuição de significado ao mundo” (Wittizorecki, 2006, p.10), onde se encontram elementos como “uma estrutura de tempo, particularidades genéricas, razões por trás das ações, composição hermenêutica, canonicidade implícita, ambiguidades de referência, centralidade da problemática, negociabilidade inerente e elasticidade histórica” (Eugénio, 2008, p.137-138).

É, assim, consensual que as emoções estão intimamente ligadas às sensibilidades e afetos pessoais que nos ligam ao Mundo que nos rodeia, os quais são, por vezes, pouco valorizados numa reflexão pessoal. No entanto, e no caso concreto deste relatório, pretendo incluir essa vertente afetiva na minha reflexão, na medida em que a considero importante para a para uma compreensão mais integral das situações profissionais que me proponho narrar.

Por outro lado, as emoções estão igualmente ligadas à cognição pois implicam “uma capacidade de classificação, de comparação, de avaliação das vantagens e inconvenientes, de contextualização” (Josso, 2007, p.428), ou seja, durante a narração das memórias, a cognição não é apenas o resultado de um determinado contexto racional, mas também fruto de emoções.

Nesse exercício é fundamental que o seu enquadramento possibilite a informação do contexto em que a mesma ocorreu, de forma a transparecer a importância dessas situações vividas, tal como me proponho realizar neste relatório. Porém, nessa articulação entre a cognição e a emoção, ressalta que “a consciencialização ou individualização, não sendo um ato mecânico, é um processo prolongado de apropriação, construção pessoal e conformação individual na complexidade da interação que o sujeito vai estabelecendo com a realidade e consigo” (Martins, 2012, p.6), o que faz com que “o autor, personagem e narrador se fundem em uma só figura” (Silva, 2010, p.613). Esta característica faz com que a narrativa também seja considerada uma “forma de prática social através da qual o sujeito elege/escolhe/busca/constrói, a partir de um repertório sociocultural de relatos (coletivo), o que melhor expressa a sua narrativa pessoal, ou seja, a sua história” (Wittizorecki, 2006, p.25).

A importância do uso da memória na melhoria da prática pedagógica não surge apenas com o objetivo de um registo pontual do professor, mas como um elemento de “intervenção na prática atual, procurando melhor ressignificá-la, ou, pelo menos, com mais consciência das influências que redundaram na sua conduta em sala de aula” (Maués, 2003, p.37), o que “pressupõe uma ação autoreflexiva e autobiográfica” (Silva, 2010, p.611), que, numa espécie de balanço retrospectivo, identifique momentos marcantes na nossa vida profissional, sendo vital proceder-se à “exposição dos seus acontecimentos, o registo dos seus sucessos, com um comentário autobiográfico público” (Freitas, 2007, p.223). Posteriormente, há que explicar teoricamente a influência desses momentos, ao longo do caminho percorrido, durante o desenvolvimento profissional do indivíduo. Só assim é que “a sequência da obra própria pelo próprio fornecerá o sólido suporte para se compreender a passagem do tempo numa vida” (Freitas, 2007, p.223).

Por outro lado, e para além do testemunho pessoal, o ato de rememorar serve também o propósito de “projetar a escola como um lócus de preservação e socialização de marcas culturais - centro recriador da memória e da cultura local - e afirmar a prática educativa, como um espaço plural de memória e narração” (Pérez, 2003, p.1). Neste sentido, é importante relacionar os factos em causa, com o tempo e o espaço, na medida em que sendo a realidade complexa, só assim nos “possibilita compreender como na prática social são produzidas e encontradas soluções locais” (Pérez, 2003, p.11). Um dado momento podia ser vivido de modo diferente caso este tivesse

ocorrido noutra espaço e noutra local, pois “na vida do dia-a-dia, é difícil dizer com exatidão onde acaba a esfera individual e começa a coletiva. As nossas práticas, linguagens, artefactos e pontos de vista refletem as nossas relações sociais” (Freitas, 2007, p.224), ou seja, há uma integração entre as “dimensões de nosso ser no mundo” (Josso, 2007, p.417) pois a identidade individual tem na sua base “características sociais, culturais, políticas, económicas, religiosas, em termos de reprodução sociofamiliar e socioeducativa” (id. ibid., p.417). Procurarei evidenciar estas características neste relatório, nomeadamente na descrição das situações que mais me marcaram profissionalmente, até porque “as vontades individuais ou coletivas não nascem do nada, do vazio” (Neves, 2012, p.20), ou seja, a percepção do contexto é importante para o conhecimento da situação relatada.

Uma vez que tanto o professor como a Escola têm obrigação de se questionar permanentemente sobre as suas práticas educativas e as relações existentes entre toda a Comunidade Educativa, torna-se vital uma constante reflexão sobre o quotidiano escolar, tendo como objetivo “compreender o compreender do outro” (Pérez, 2003, p.10), na medida em que na construção coletiva Escolar o todo é mais do que a soma das partes.

Neste sentido, proponho-me narrar as minhas experiências profissionais, sem me limitar apenas a uma *perspetiva enunciativa* (Silva, 2010, p.612), ou seja, a relatar factos objetivos como espaços e pessoas, mas também uma numa *perspetiva discursiva* (Silva, 2010, p.602), fundada a partir do modo como “o sujeito interpreta o real e significa-o no bojo de uma dada situação de interlocução” (Silva, 2010, p.603). Deste modo, o ato de rememorar engloba várias vertentes o que implica

a necessidade de falar da família, das escolas em que trabalhamos, dos professores e dos alunos com quem convivemos, da ideologia, das teorias e do pensamento pedagógico que nos formaram, dos recursos audiovisuais, dos métodos de ensino, dos livros, da política nacional, da política educacional adotadas em nossa formação, da condição subjetiva da mulher profissional da educação, enfim, das experiências acumuladas durante a nossa vida (Maués, 2003, p.40).

O ato de rememorar implica, assim, uma conjunção de múltiplos processos, desde “o trabalho da recordação, a emergência da subjetividade e a constituição de posicionamentos

identitários” (Silva, 2010, p.604). Ao longo do percurso profissional são várias as situações que podem ser elegíveis para serem relatadas. O facto de não as problematizar, pode levar a que “com o passar do tempo, a opacidade de um véu que turva a nossa visão restringa as nossas capacidades de reacção” (Tardif, 2000, p.21), até porque durante o processo reflexivo, o indivíduo “toma a si mesmo como objeto de reflexão” (Silva, 2010, p.615).

## 2.2. - O que fica e o que se perde na memória

No confronto entre o que fica e o que se perde na memória há que se distinguir a quantidade de informação retida, ou seja, a *disponibilidade de informação* (Pinto, 2001, p.10) e a capacidade de uma determinada informação ser recordada, isto é, a *informação retida* (Pinto, 2001, p.10), sendo que a quantidade de informação retida é sempre superior à informação recordada. Neste contexto, Pinto (2001) defende que “a maior limitação da memória humana não seja tanto em termos de capacidade de retenção, mas antes em termos de capacidade de recordação” (p.10). Por outro lado, nem todos os fatos que não são relatados se podem considerar como perdidos na memória, pois tal como defende Souza (2007):

a relação entre memória e esquecimento revela sentidos sobre o dito e o não-dito nas histórias individuais e coletivas dos sujeitos, marca dimensões formativas entre experiências vividas e lembranças que constituem identidades e subjetividades, potencializando apreensões sobre as itinerâncias e as práticas formativas. O não-dito vincula-se às recordações e não significa, necessariamente, o esquecimento de um conteúdo ou de uma experiência. (p.4).

No sentido de compreender o que fica e o que se perde na memória, alguns autores definem a *memória voluntária* e a *involuntária* (Eugénio, 2008, p.135), em que a voluntária, está associada a um determinado momento na experiência humana da vida, que “coloca a serviço do intelecto e que traz para o presente eventos passados pela ação intencional daquele que lembra”, estando a memória involuntária, associada a experiências vividas ao longo do tempo,

mobilizando “experiências anteriormente vivenciadas sem serem produtos de uma ação intencional” (id. *ibid.* , 2008, p.135).

As situações que me proponho relatar neste relatório serão, numa primeira abordagem, resultado de uma *memória voluntária*, na medida em que irei relatar algumas situações que escolhi como sendo profissionalmente mais relevantes e marcantes no meu percurso profissional. No entanto, numa perspectiva de reflexão sobre esses episódios, pretendo igualmente mobilizar a *memória involuntária*, uma vez que todo o percurso pessoal e profissional que realizei até hoje me ajudarão a compreender determinadas atitudes e comportamentos perante uma situação em concreto. Tentarei, assim, não separar o todo da parte pois “a escrita das memórias não se limita apenas a uma “narrativa linear, assética, presa a uma sequência cronológica” (Saveli, 2006, p.99).

Assim, a noção de memória vai muito para além do mero recordar, isto é, do “simples reconhecimento de conteúdos passados” (Silva, 2010, p.605). Trata-se, assim, de um efetivo reviver, ou seja, um fenómeno que “medeia a ação ideológica e a experiência social” (id. *ibid.*, p.605), e em que um professor tira consequências das suas relações sociais e profissionais com outras pessoas que pertencem à sua Comunidade. Deste modo, apesar de neste relatório reflexivo teoricamente fundamentado as memórias serem pessoais, elas resultam de uma “partilha cultural no seio do grupo social” (id. *ibid.*, 2010, p.605) em que se colocam “em evidência emoções, experiências ou pequenos fatos marcantes, dos quais antes não nos tínhamos apercebido” (Freitas, 2007, p.220) e que se vão unindo entre si como se “fosse um mosaico, em que os estudos de caso se complementam” (Meneghel, 2007, p.117) para fazerem um todo. Assim,

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).

De forma a enquadrar o mais possível as situações relatadas, irei, neste relatório reflexivo, trazer para a cena as falas de alunos, professores, diretores e funcionários, uma vez que alguns “traços da memória estão nos próprios indivíduos” (Menezes, 2007, p.27).

Deste modo, o que fica das memórias é muito mais do que o simples facto relatado ou do que as relações inerentes. São “experiências vividas de participação em comunidades específicas” (Freitas, 2007, p.224), ou seja, deixam de ser apenas um “exercício exclusivo de memória e de reavistação para se tornar uma hipótese de trabalho e de reflexão teórica a partir dos processos de pensamento de cada um dos leitores que aceite esse desafio, isto é, um objeto didático” (Chaves, 1995, p.28).

Para tal, tão importante como mobilizar memórias vivas é tentar ver as recordações “empoeiradas que turvam o nosso olhar” (Pérez, 2003, p.11), tendo, para tal, que “acionar outros códigos cognitivos, como a sensibilidade, a intuição, a rememoração e a afetividade, capazes de romper com condicionamentos técnicos e afetivos e afirmar outras formas de saber” (id. Ibid., p.11). Neste sentido, e uma vez que “a linguagem é o instrumento utilizado pelas pessoas para organizar sistemas complexos de significados” (Saveli, 2006, p.97), a escrita das memórias é um processo complexo e completo.

A narração das memórias profissionais é, assim, um trabalho “metadiscursivo, portanto, notadamente reflexivo, realizado na forma de (re)conceitualização e/ou (re)contextualização de saberes e conhecimentos, de (re)configuração de papéis e posições identitárias – reflexos de seus processos de subjetivação/ subjetividade” (Silva, 2010, p.615), adquiridos ao longo do exercício da sua profissão, ou seja, ao longo do tempo e incluem “dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional” (Tardif, 2000, p.14). Assim, exercitar a memória de diversos acontecimentos do percurso profissional de um professor implica necessariamente retratar as

imagens que as pessoas têm de si, como professor, em situação de sala de aula, em momentos diferentes de sua vida, na relação com seus alunos, no trabalho de sala de aula, suas propriedades, o conhecimento da matéria que leciona, a competência ao longo dos anos, a satisfação ou não com o trabalho, os melhores anos da docência, momentos de “tédio”, “crises”, “desgastes” que afetam docentes, a aproximação cada vez maior da instituição na qual trabalham (Maués, 2003, p.40).

Este revisitar de situações marcantes na minha vida profissional possibilitar-me-á ainda “realçar e detetar momentos de mudança vibrantes, ou convites para a mudança consciente”

(Martins, 2012, pp.2-3), os quais foram importantes para ter assumido uma nova visão na minha vida profissional e que resultaram, muitas vezes de “sentimentos, emoções, impressões, oriundas do universo sociocultural” (Silva, 2010, p.606), marcadas pelo tempo e espaço em que vivi os acontecimentos narrados, pelo que “a constituição da posição identitária é impossível de se fazer como um todo único e homogêneo” (Silva, 2010, p.620). Assim, partes da minha memória profissional apontam mesmo para uma “constituição da memória coletiva, em que se evidenciam alguns acontecimentos que marcam épocas históricas da educação em vários contextos políticos, económicos e culturais” (Freitas, 2007, p.226)., tal como procurarei evidenciar na narração desses momentos.

Há, no entanto, que distinguir os acontecimentos meramente circunstanciais ou rotineiros que se perdem na memória, ou que são simplesmente omitidos, e que integram a *memória episódica* (Gomes, 2012, p.4), uma vez que “esquecer e lembrar refletem o acervo pessoal” (Frank, 2006, p.36), das experiências e vivências marcantes no desenvolvimento profissional do indivíduo e que fazem parte da *memória autobiográfica* (Gomes, 2012, p.3). Esta última memória faz, assim, parte do mais significativo e relevante de um indivíduo, sendo que a sua narração a transporta até ao tempo presente, num contexto de rememoração das experiências vivenciadas, regulado pelas “experiências emocionais e expectativas pessoais de cada indivíduo” (Silva, 2010, p.605).

Para além disso, todo o processo burocrático que envolve, cada vez mais intensamente, os professores resulta em menor disponibilidade de tempo para coligir as memórias, podendo, mesmo, algumas delas perderem-se no tempo tão veloz que vivemos, o que pode levar ao “isolamento do homem contemporâneo, ao apagamento da memória coletiva e ao empobrecimento da experiência humana” (Pérez, 2003, p.2). Apesar disso, e de forma a evitar este perigo, deve ser feito um esforço individual para elaborar este tipo de trabalho, na medida em que dele depende não só o registo histórico mas também a investigação social, cultural e pedagógica que permitirá implementar novas estratégias numa sociedade sempre em mudança.

### **2.3. - Histórias de vida enquanto instrumento de produção de conhecimento e desenvolvimento profissional**

A elaboração do presente relatório reflexivo teoricamente fundamentado pretende afirmar-se como um “investimento de inclusão da própria voz do docente, da sua história pessoal de formação e de trabalho como elementos de conhecimento capazes de contribuir para a melhoria de seu exercício profissional” (Sousa, 1996, p.61), o que se traduzirá numa melhoria do processo educativo no seu todo pois “acarreta uma modificação da própria relação com o saber” (Dizerbo, 2012, p.548). Esta possibilidade advém do facto de no processo da construção das memórias se utilizar o “recurso de recordações-referências para compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências ao longo da vida” (Wittizorecki, 2006, p.17), pois narrar é “caminhar para si” (id. ibid. , 2006, p.20), ou seja, a partir de determinados episódios profissionais registados na memória chegar à formação de um percurso de vida, na certeza, porém, que “a identidade pessoal está sempre em constante construção e reconstrução” (Vieira, 2007, p.1).

Assim, este tipo de trabalho permite que cada um seja “investigador de si próprios, sem vazios de teoria”, pois permitirá uma reflexão alargada sobre a sua vida profissional. Só assim se poderá encontrar sentido para o que se está a narrar, o que pressupõe um “mergulho interior através das associações livres do processo de evocação, num plano Psicossomático” (Souza, 2007a, p.18) fazendo com que “a transformação de um acontecimento em experiência se vincule ao sentido e ao contexto vivido” (Cordeiro, 2007, p.63), o que, dada a natureza humana, implica que “nem sempre as lembranças expressam o traçado linear de um caminho que se faz de desvios, de idas e vindas, de acertos e desacertos, de luz e sombra (Cordeiro, 2007, p.64).

Porém, o campo profissional não se pode dissociar da vertente pessoal do indivíduo, na medida em que cada pessoa é única e irrepetível. Assim, as histórias de vida permitem “construir conhecimento que garanta aos profissionais a sustentabilidade do seu desenvolvimento não apenas enquanto tal, mas sobretudo como seres humanos e como pessoas” (Chaves, 1995, p.26). Por outro lado, “a memória permite ressignificar o vivido, refazendo o esgarçado tecido da vida com os fios da experiência trançada, dando-lhe novos significados” (Meneghel, 2007, p.126).

Neste sentido, os conhecimentos obtidos a partir das memórias podem ser agrupados em quatro categorias de aprendizagens, nomeadamente:

*aprendizagens existenciais* - são constitutivas do conhecimento de si como ser psicossomático em nossas dimensões de ser no mundo, nossos registos de expressão e nossas competências genéricas transversais particulares;

*aprendizagens instrumentais* - reúnem os processos e procedimentos em todos os domínios da vida prática numa dada cultura e num dado momento histórico;

*aprendizagens relacionais* - são as aquisições de comportamentos, de estratégias de trocas e de comunicação com o outro, do saber ser em relação consigo, com o outro e com o mundo;

*aprendizagens reflexivas* - permitem a construção do saber-pensar nos referenciais explicativos e compreensivos (Josso, 2007, pp.421-422).

Ao longo deste relatório reflexivo serão mobilizadas, essencialmente, *aprendizagens relacionais e reflexivas*, na medida em que os episódios que irei narrar resultam de relações com outras pessoas (alunos, professores, pais, funcionários, diretores), assim como da realidade vivida naquele momento e, por outro lado, ajudarão, de forma reflexiva, a repensar os meus referenciais pessoais e profissionais.

Tal como refere Almeida Garrett, “o Homem é ele e as suas circunstâncias”, ou seja, o meio e a relação com os outros influencia os indivíduos, na medida em que somos seres sociais. Assim, a “identidade profissional é construída em uma relação mediática com o outro em que o sujeito professor se apropria, nega, supera conhecimentos e experiências enfrentados no espaço cotidiano do seu trabalho” (Saveli, 2006, p.103). Assim, proponho-me não apenas interpretar a minha pessoa enquanto profissional, mas a relação do meu relato “com os temas de investigação” (Martins, 2012, p.2), na medida em que a importância da interpretação das vivências narradas à luz de diferentes lentes teóricas permitirá produzir conhecimento multifacetado.

Neste sentido, o relato das memórias não se trata de nenhuma obra de ficção, mas sim de um “construir sentido com as suas vidas” (Pineau, 2006, p.339), em que toda a narração assenta numa realidade vivida de forma muito intensa, embora “os documentos de história de vida mais interessantes tenham uma sensibilidade, um ritmo e uma urgência dramática que qualquer romancista adoraria conseguir” (Meneghel, 2007, p.118).

Deste modo, vamos acumulando histórias de vida que merecem ser estudadas enquanto instrumentos de produção de conhecimento e desenvolvimento profissional, uma vez que permitirão estudar, descobrir, compreender e refletir sobre a prática pedagógica do indivíduo e projetar, no futuro, aspectos de melhoria pessoal e “entendimentos que favoreçam práticas mais significativas à formação de futuros educadores” (Maués, 2003, p.40). Neste sentido, “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” (Saveli, 2006, p.99), sendo que a “linha de vida do professor é o grande eixo em função do qual se situam o passado, o presente e o futuro de um mundo concebido pela extrapolação do seu próprio mundo” (Ramos, 1996, p.127).

Assim, o relato de histórias de vida profissional assume uma “*reflexividade crítica* em que ninguém forma ninguém, sendo que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (Nóvoa, 1988, citado por Bueno, 2002, p.22), o que justifica o carácter formativo deste tipo de trabalho, na medida em que promove o estudo do “cerne do processo identitário do indivíduo” (Saveli, 2006, p.101), quer em termos pessoais, quer em termos profissionais, patente no relato dos desafios que teve de enfrentar nas diferentes experiências que vivenciou ao longo do seu percurso. Por outro lado, a narração das memórias, para além da possibilidade de refletir sobre a própria vida profissional, pode igualmente “ajudar a entender e a organizar a realidade social e, dessa forma, oferecer melhores condições para que os sujeitos possam transformar a própria realidade” (Wittizorecki, 2006, p.23), tendo, deste modo, uma finalidade mais abrangente e não só concentrada no indivíduo, permitindo, assim, unir as dimensões individual e coletiva, uma vez que uma não é independente da outra, o que faz com que a narração possa ser objeto de estudo tanto na “investigação como na formação” (id. *ibid.*, 2006, p.23).

No âmbito da formação, para que as histórias de vida possam gerar conhecimento são necessárias algumas condições essenciais, tais como:

estruturas subjetivas, como as noções de espaço e de tempo e os conceitos como por exemplo o de causalidade, mas também são necessárias impressões sensíveis provenientes do mundo exterior. Sem aqueles estas serão cegas, sem estas aqueles serão ociosos. É da união das estruturas subjetivas e das impressões sensíveis que resulta o conhecimento (Gomes, 2012, p.11).

Porém, este conhecimento pode não ser conseguido durante as etapas iniciais da vida profissional de um professor, na medida em que o percurso de formação inicial de um professor é marcado

pela sedução inicial com os discursos e as práticas profissionais das culturas científicas específicas em detrimento das das ciências humanas. Só muito mais tarde se defrontam com a necessidade de se posicionarem em relação aos saberes da docência e optarem pelo seu exercício. A partir desse momento, as suas narrativas são marcadas por acontecimentos que levam a *trajetórias interiores*, determinando suas escolhas ao longo do caminho para o desenvolvimento profissional (Freitas, 2007, p.230).

A escrita das memórias, para além de resultar na regulação dos processos pedagógicos do indivíduo e na organização de conhecimentos e saberes implicados na tarefa, permite aferir a “chamada autoconsciência do que ele é e do que não é” (Silva, 2010, p.604). Assim, as memórias, para além de nos ajudarem a refletirmos sobre o que somos ou o que dizemos acerca de nós, também nos ajudam a perceber o “que os outros pensam ou dizem que somos” (Freitas, 2007, p.224).

Por outro lado, uma vez que este tipo de reflexões faz a “mediação entre as ações e a estrutura, ou seja, entre a história individual e a história social” (Bueno, 2002, p.17), torna-se possível, mesmo no quadro subjetivo das memórias, construir uma “via de acesso não linear ao conhecimento científico do sistema social, uma vez que a biografia é uma micro-relação social” (Bueno, 2002, p.20).

Assim, a escrita das memórias profissionais, para além de servir como forma de reflexão da ação pedagógica do presente, poderá ainda “assegurar um novo olhar” (Silva, 2010, p.610) sobre a realidade pessoal, social e profissional pois trata-se de um “exercício de pensar a trajetória pessoal e nela os processos de construção, desconstrução e elaboração de novos conhecimentos para alterar o nível de consciência de si-mesmo” (Saveli, 2006, p.104). Esta expectativa subjaz à elaboração deste relatório, na medida em que um dos objetivos da sua elaboração se prende com a construção de um conhecimento as situações que irei narrar permitiram-me obter novos conhecimentos que me ajude a mudar comportamentos e atitudes contribuindo, assim, para o meu amadurecimento pessoal e profissional.

Neste sentido e como defende (Pérez, 2003, p.1) “compartilhar memórias é uma forma de reinventar a comunidade, de construir redes de solidariedade que através do exercício de outras formas de relacionamento, nos possibilitem estabelecer novos modos de sociabilidade democrática e novas formas de criatividade social”. Para além disso, as memórias individuais contribuem igualmente para potenciar mudanças no pensar e no fazer da nossa sociedade, uma vez que a “colocação em comum de questões, preocupações e inquietações, explicitadas graças ao trabalho individual e coletivo sobre a narração de cada participante, permite refletir sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades que estão por descobrir ou inventar” (Josso, 2007, p.415).

É expectável que a escrita das minhas memórias me permita compreender o presente e projetar o futuro, o que é essencial num processo de construção do conhecimento conducente ao desenvolvimento profissional assente na “compreensão do agora a partir do outrora” (Pérez, 2003, pp.4-5). Tal como afirma (Bueno, 2002, p.22) existe uma simultaneidade da visão retrospectiva e prospetiva” que um indivíduo possui ao longo da sua vida, ou seja, perante um acontecimento no momento presente tem-se em conta as aprendizagens passadas para projetar o futuro. Para além disso, “da mesma forma, como não se lê, do mesmo jeito, duas vezes o mesmo livro, não se revive da mesma maneira uma experiência de vida. A diferença maior está no teor das ideias e das reflexões sugeridas pela nova leitura” (Saveli, 2006, p.100). No entanto, se o “passado se reapresenta no hoje, não se repete, se atualiza e se presentifica na narrativa cotidiana” (Pérez, 2003, p.5), há que ter esperança num futuro melhor, mais justo e fraterno, sendo que cada Escola, na sua realidade social, deve ser o principal motor desse desenvolvimento, na medida em que é o local “privilegiado para produção de subjetividades potencializadas e capazes de investir na criação e circulação de saberes compromissados com a recriação das utopias de mundos melhores, mais solidários” (id. ibid. , 2003, p.12).

Porém, este desafio não termina num trabalho de memórias. Trata-se de um processo contínuo, com novas realidades e novos desafios onde

a consciência da inconclusividade, provisoriedade, inacabamento do Ser e do conhecimento, concorre para que o(a) professor(a) exerça com autonomia o seu trabalho e tenha o sentimento de que é ele(a) quem controla as suas decisões e ações. É

esse sentimento que instaura o processo de busca de novos conhecimentos e o enfrentamento de novos desafios (Saveli, 2006, p.102).

Neste sentido, a narração das minhas memórias não se constitui enquanto um fim em si mesma. Pelo contrário, trata-se apenas de mais um passo no meu processo formativo enquanto professor, ao qual subjaz um processo de “transformação, nessa consciência de incompletude, nessa vontade de partir, de procurar outras margens” (Vieira, 2007, p.4), na medida em que “os caminhos são feitos no caminhar e que, este, constitui um processo de progressivas e sempre inacabadas aproximações, face à intenção de procura, de descoberta e de possível deslumbre” (Chaves, 1995, p.26). O exercício da escrita das memórias tem também como “função e sentido manterem-nos vivos, recuperar as nossas energias adormecidas e nos revigorar” (Meneghel, 2007, p.124) e “identificamos momentos de rutura e transformação em nossas formas de fazer e de pensar; identificamos a influência de acontecimentos pessoais e sociais em nossa opção pela docência e seus rumos e identificamos a construção e a mudança de estilos de ser professor(a)” (Wittizorecki, 2006, p.27), permitindo, assim, a “atribuição de sentidos à nossa trajetória” (Eugénio, 2008, p.133), quer da vida profissional, quer da vida pessoal.

### **3. Problemática(s)**

Ao longo dos 13 anos de serviço tive a oportunidade de lecionar em diferentes níveis de ensino, nomeadamente nos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, no Ensino Secundário e no Ensino Superior. Por outro lado, fui docente em Escolas Públicas e atualmente leciono numa Escola Privada. Nos diferentes locais onde lecionei tive que tomar decisões ajustadas ao contexto escolar e à situação vivida, as quais nem sempre foram pautadas pelo cumprimento rígido de normas coletivas ou de regulamentos escolares.

Assim, ao longo do meu percurso profissional, tentei sempre interagir com os alunos, de uma forma integrada com a sociedade e com o Mundo, tendo sempre a consciência que, antes de mais, cada aluno é uma pessoa única, irrepetível e feita à semelhança de Deus.

Os três episódios que escolhi para narrar pretendem ilustrar sucessos e fracassos nesta minha caminhada, assim como pontos de mudança na minha ação pedagógica.

A primeira narração refere-se a uma situação ocorrida com alunos surdos-mudos do 3.º Ciclo do Ensino Básico, que se encontravam desmotivados para o estudo, pouco integrados na Escola e em que os professores e funcionários não lhes reconheciam valor. Na minha ação com estes alunos, em vez da leção de conteúdos programáticos do 3.º período da disciplina de Ciências Naturais, preparei-os para a participação num baile que decorreu na Escola, o qual permitiu a integração desses alunos na comunidade Educativa, promovendo a sua felicidade e a realização pessoal.

A segunda narração retrata um caso de insucesso e que teve um final trágico. Trata-se de uma situação que envolve um aluno que foi diagnosticado com “fobia social” e o qual foi transferido para a turma onde eu era o Diretor de Turma. Com a ajuda de professores, funcionários e outros alunos, tentamos que o aluno se integrasse o mais possível na Escola e na turma. Ao longo do tempo conseguimos que ele não estivesse tão isolado de todos e do Mundo e notámos uma ligeira melhoria no seu estado de “fobia social”, porém, passados dois anos depois

de o aluno ter saído da Escola e ter entrado na Universidade recebemos a triste notícia que ele se tinha suicidado.

A terceira narração trata de um momento de mudança na minha ação educativa, consequência de ter realizado uma pós-graduação em Administração Educativa, organizada em parceria com a Universidade Católica Portuguesa (UCP) e a Associação Portuguesa das Escolas Católicas (APEC) e que decorreu em Fátima no ano de 2012. As aprendizagens que fiz nas diferentes Unidades Curriculares, assim como a troca de ideias e experiências com os colegas participantes fizeram-me refletir e mudar a minha ação educativa, a qual passou a valorizar mais a pessoa que é o aluno, reconhecendo e respeitando as suas diferenças culturais, sociais e de aprendizagem.

### **3.1. – O Ensino Artístico enquanto agente integrador de alunos surdos-mudos na Comunidade Educativa**

Após a conclusão da licenciatura no ramo científico de Geologia, em setembro de 1997, na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra (F.C.T.U.C.) fui colocado no ano letivo de 1998/1999 (em acumulação com o cargo de Monitor na F.C.T.U.C.) numa Escola EB 2,3 na periferia da cidade de Coimbra, como professor de Ciências Naturais de duas turmas do 7.º ano e uma turma do 8.º ano. Assumi igualmente o cargo de Diretor de Turma de uma das turmas do 8.º ano. Na altura não tinha nenhuma formação Pedagógica, tendo concorrido em “miniconcurso” para horários na região de Coimbra e até 16 horas letivas (por questões legais relacionadas com a acumulação de funções com o cargo de Monitor).

A minha decisão de ter concorrido à lecionação no Ensino não Superior prendia-se com o facto de as chefias da Faculdade terem avisado todos os Monitores e Assistentes Contratados que, devido à redução do número de alunos nas licenciaturas em Geologia e Biologia, os seus contratos poderiam não ser renovados no final do ano letivo 2000/2001, como veio a acontecer.

Ambas as turmas do 7.º ano que constavam no meu horário daquela Escola eram constituídas exclusivamente por alunos surdos – mudos: uma turma com dois alunos com deficiência profunda, que foi a minha Direção de Turma e a outra turma com cinco alunos com deficiência profunda moderada. A inclusão nesta Escola de turmas com alunos surdos - mudos tinha como objetivo a integração destes jovens na sociedade, na medida em que possibilitava um convívio mais próximo com alunos de idades semelhantes. Tratava-se de fomentar a educação inclusiva que prevê que os ambientes estejam devidamente preparados para receber todas as pessoas.

A Escola que hoje pertence a um mega agrupamento está localizada na margem esquerda do Mondego, sendo que o seu público-alvo consiste em alunos provenientes da periferia da cidade de Coimbra, com algumas carências económicas e dificuldade de aprendizagem. A Escola, na época, não possuía laboratórios nem pavilhão gimnodesportivo, sendo que, em algumas salas, era frequente o pingar de água durante os dias de chuva.

Quando me apresentei na Escola, fui recebido pelo Presidente do Conselho Executivo que me perguntou se eu sabia linguagem gestual, ao que eu respondi que não. Foi-me então explicado que iria ter alunos surdos – mudos que sabiam fazer leitura labial mas que era necessário “alguma ginástica” da minha parte para eles me compreenderem. No final desta conversa, o Presidente do Executivo desejou-me “boa sorte e boa aventura”. De seguida tive uma breve reunião com a Professora de Ensino Especial que me disse para eu não me preocupar pois estes alunos apenas estavam na Escola à espera de terem a idade para ingressar no mundo do trabalho. Na altura interpretei esta afirmação como uma demissão da Escola na formação daqueles alunos, na medida em que dava a sensação que os professores se acomodaram à sensação que não podiam fazer nada com alunos que apresentassem aquelas limitações, restando apenas esperar que o tempo passasse, sem tentar encontrar alternativas pedagógicas que fossem eficazes com estes alunos. Por outro lado, senti igualmente que aqueles alunos estavam a ser rotulados como sendo incapazes de estudar, sendo que a sociedade apenas os aproveitaria como mão-de-obra. A realização pessoal daqueles alunos parecia não importar. O seu direito à aprendizagem e a um conhecimento capaz de *unir e libertar*, integrando cada indivíduo num espaço de cultura e de sentidos (Reboul, 1989) não era, certamente, uma prioridade naquela escola.

Quando me confronto na 1ª aula com estes alunos verifico alguma dificuldade em perceber-los pois eram poucos os que conseguiam articular algumas palavras, havendo mesmo alguns alunos que apenas se faziam entender por linguagem gestual. Ao longo do tempo esta comunicação foi sendo melhorada através de leitura labial, de parte a parte, e com algumas aulas de linguagem gestual, que senti necessidade de frequentar.

Durante os primeiros tempos procurei ajuda com a professora de Educação Especial da Escola, porém rapidamente percebi que as preocupações desta colega se centravam apenas em que estes alunos não faltassem às aulas, uma vez que sempre que manifestava a minha preocupação pela desmotivação dos alunos ou questionava sobre métodos de ensino alternativos para aqueles alunos, a colega dizia que aqueles alunos só teriam sucesso no mundo de trabalho. Nas conversas informais que mantive com outros professores também notei a indiferença que eles tinham para com aqueles alunos, preocupando-se apenas com as turmas que não tinham alunos surdos-mudos, manifestando *indiferença pelas diferenças*, numa tendência para privilegiar os alunos socialmente favorecidos e discriminar os outros (Bourdier & Passeron, 1964). Desta forma, não encontrei muito apoio nem ajuda na Escola para conseguir trabalhar, com sucesso, com aquelas turmas e questioneimei-me algumas vezes se não deveria haver um acompanhamento especial e próximo aos professores que lecionassem turmas com alunos com estas características especiais.

De forma a conseguir motivar os alunos para a disciplina de Ciências Naturais, preparei as minhas aulas recorrendo a técnicas e materiais que pudessem ajudar estes alunos a compreender o mais básico do programa da disciplina, nomeadamente através do uso de imagens e pequenos vídeos legendados, de forma a ajudá-los a encontrar o gosto pela compreensão de fenómenos naturais existentes no Mundo em que vivemos.

No início do 3.º período, desse ano letivo, surgiu a proposta do Conselho Executivo em se organizar um baile para todos os alunos da Escola, o qual serviria para promover o convívio entre alunos e para o qual seriam convidados os professores e pais. Ora, dada a limitação no domínio da interação social que os alunos surdos – mudos possuíam, estes transmitiram-me a sua tristeza pois, apesar de gostarem muito de participar na iniciativa, não queriam dar esse passo com receio de serem gozados pelos outros colegas, até porque nenhum deles sabia dançar.

Nesse mesmo dia tentei falar com outros professores do Conselho de Turma a fim de tentar encontrar uma alternativa para estes alunos, mas não senti receptividade em nenhum deles, sendo que um colega até me disse que “esses alunos estavam condenados a viver à margem da sociedade”. Mais uma vez senti que os professores rotulavam aqueles alunos, sem sequer se preocuparem em fazer nada para alterar aquele essa situação. Penso que achavam que aqueles alunos só seriam úteis à sociedade no mundo do trabalho e que não havia forma de os integrar na sociedade por serem diferentes da norma que eles tinham em mente. Neste sentido, quanto mais a Escola intensifica o seu raio de ação, mais ela própria é um fator de exclusão social (Dubet, 2000), nomeadamente através do desenvolvimento de percursos pedagógicos diferenciados, de acordo com o desempenho dos alunos.

Porém, esta atitude de demissão dos professores para com estes alunos, fizeram-me estremecer e decidi alterar radicalmente os planos das restantes aulas de Ciências Naturais das minhas duas turmas de surdos-mudos: em vez de ensinar “a estrutura e funcionamento dos ecossistemas”, tal como estava planificado, iria ensinar aqueles alunos a dançar.

Para isso, falei com a professora de Ensino Especial que me disse que não via nenhum problema até porque já estávamos no último período do ano letivo e segundo a colega pouco mais aqueles alunos iriam aprender, dadas as suas limitações. A colega ficou de dar conhecimento ao Conselho Executivo da Escola, porém disse-me para avançar pois não haveria problema nenhum. Notei, porém, que esta minha ideia foi recebida com indiferença quer pela professora responsável por aqueles alunos quer pelos restantes professores da turma. Fiquei com a sensação que achavam que não iria ter sucesso, logo não lhe deram importância.

Porventura noutras escolas esta minha ideia não seria possível realizar-se, na medida em que a direção da escola poderia dar prioridade ao cumprimento do programa da disciplina, o que, de qualquer forma, já não estava a acontecer, se entendermos o cumprimento do programa como a capacidade de fazer com que os alunos aprendam os conteúdos programáticos. No entanto, como nesta Escola achavam que estes alunos não aprendiam nada nas aulas, estando apenas a *passar o tempo*, decidiram autorizá-la, embora de forma não entusiástica. Por outro lado, estas turmas tinham um plano de estudos diferente das restantes turmas, com competências mínimas a adquirir muito básicas, as quais já haviam sido abordadas nos dois primeiros períodos do ano letivo.

Assim, em todas as aulas de Ciências, intervalos de almoço e algumas tardes livres que os alunos e eu tínhamos em comum praticávamos alguns passos de danças mais conhecidas, assim como abordávamos alguns temas de conversa que poderiam ter, nesse evento, com os outros colegas, como futebol, cantores juvenis famosos e notícias atuais do mundo.

Evidentemente que a planificação para aquele período da disciplina de Ciências Naturais não foi cumprida, na medida em que não foi lecionada a unidade de trabalho sobre a “estrutura e funcionamento dos ecossistemas”, no entanto, dada a adaptação que era feita aos programas das diferentes disciplinas nas turmas com surdos-mudos, esta unidade curricular poderia ser lecionada no ano seguinte, devido ao encurtamento nos programas que estas turmas tinham em relação às outras turmas do mesmo ano.

Dado o entusiasmo e motivação que os alunos manifestaram, a maioria dos professores daquelas turmas foi gradualmente aderindo a este desafio, cedendo mesmo algumas das suas aulas para que os alunos pudessem praticar para o dia do baile.

Chegado esse grande dia foi com muita alegria que assisti ao longo do baile ao quebrar de barreiras que pareciam intransponíveis entre os alunos surdos – mudos e os restantes alunos da Escola. A alegria que os meus alunos revelavam nas danças foi contagiante a todos os participantes, gerando-se um momento de convívio entre todos, com conversas animadas entre eles e em que os alunos Surdos-Mudos se sentiram, pela primeira vez, verdadeiramente integrados naquela Comunidade Educativa.

Ainda hoje, quando encontro estes meus alunos na rua, recordamos, com nostalgia e satisfação, essas aulas do 3.º período e o próprio baile, em que eles me transmitem a importância que este momento teve no resto da vida deles pois, a partir daí, sentiram ambição e força para lutar por uma vida diferente daquela que alguns lhes tinham predestinado.

Sei que não lhes ensinei “a estrutura e funcionamento dos ecossistemas”, porém fico com a certeza que, ao ter conseguido integrar aqueles alunos na Escola, os ajudei a alterar o sentido das suas vidas, o que penso ter sido mais importante para eles e para mim.

Assim, ao ter ajudado a integrá-los na Comunidade Educativa, julgo que será mais fácil a sua integração na sociedade, na medida em que passaram a saber que a deficiência que possuem

não deve ser visto como um obstáculo intransponível. Foi igualmente importante ter demonstrado aos professores daquela Escola, que de uma forma criativa foi possível dar mais algum sentido na vida daqueles alunos que não fosse só o passar o tempo na Escola para, num futuro próximo, ingressarem no mundo do trabalho.

Esta vivência fez-me ver a Escola como um local de oportunidade de mudança e não apenas um local onde se debitam os conteúdos programáticos sem ter a sensibilidade de olhar para a *pessoa que mora no aluno* (Azevedo, 2001), a qual tem sentimentos e necessidades que não se limitam apenas ao conhecimento técnico e científico.

Assim, os princípios gerais devem adaptar-se tendo em conta as circunstâncias de lugar e as pessoas envolvidas, devendo, para tal, passar-se de um *paradigma industrial de educação* (que visava a preparação de trabalhadores fabris, consequência da Revolução Industrial) *para um paradigma agro-cultural ou agro-botânico* (Robinson, 2010), com uma visão do Mundo mais realista, o que respeita a individualidade dos alunos.

Por outro lado, fez-me ainda acreditar que, com perseverança e espírito de compromisso, é possível alterar um estado de coisas, mesmo que à partida se esteja sozinho. De facto, fiquei com a sensação que urge repensar os princípios fundamentais nos quais baseamos a educação dos nossos alunos, na medida em que a nossa tarefa de professores deve ser educá-los em todo o seu ser para que possam enfrentar o futuro e tirar algo de bom dele.

### **3.2. – Integração social de um aluno: diagnóstico, estratégias e consequências.**

No ano letivo 2009/2010 recebi na minha Direção de Turma do 11.º ano, um aluno diagnosticado com “fobia social”. Trata-se de uma patologia do tipo “Transtorno Ansioso Social”, que pode ter origem genética ou social e que manifesta nos indivíduos pela presença de tensões nervosas quando são obrigados a interagir com outras pessoas, ou quando são expostos em público. As pessoas com este tipo de patologia, apesar de compreenderem que os seus medos não têm razão de ser, ficam muito ansiosas em situações onde têm que conviver com outras

pessoas pois tem a sensação que os outros a estão a julgar, de uma forma negativa. Por isso, tentam, na medida do possível, evitar este tipo de situações.

Os pais do aluno eram de uma condição familiar humilde, bem-educados, estando dispostos a fazer sacrifícios pelo filho, para que este pudesse valorizar-se, obter um curso superior e realizar-se profissionalmente.

Logo na primeira aula de apresentação de Direção de Turma, onde solicito aos alunos para se apresentarem, o D.D. revelou muitas dificuldades em fazê-lo. Limitou-se a dizer o seu nome e de onde vinha, com um tom de voz muito baixo e olhando para baixo. No final desse dia, e após uma troca de impressões com os meus colegas daquele Conselho de Turma, ficou claro que o D.D. não interagira com os colegas da turma, nem com os professores, manifestando graves dificuldades de relacionamento interpessoal, assim como de adoção de estilos de comunicação ajustados.

Nos dias seguintes, tanto os professores com os próprios colegas do aluno reparavam que o D.D. isolava-se sempre e quando, por obrigação, tinha que dirigir a palavra a alguém fazia-o olhando para o chão e de uma forma o mais breve possível. Durante os intervalos ficava junto à porta da sala de aula onde ia ter a aula seguinte, não indo conviver com os seus colegas ao recreio ou ao bar. Gostava igualmente de almoçar sozinho e quando tinha que partilhar uma mesa com outros colegas, comia o mais rápido possível, sem falar com ninguém.

Ao longo do ano letivo, desenvolvi várias estratégias dentro e fora da sala de aula para tentar minimizar e controlar o problema do D.D., sempre em colaboração com os pais, os professores, os alunos da turma e a Psicóloga do Colégio, uma vez que esse sucesso dependia de fatores como o ambiente familiar e atividades de integração social de forma graduada e assistida.

Essa colaboração era feita com base numa reunião quinzenal que a Psicóloga, os pais do aluno e eu tínhamos, onde fazíamos o ponto de situação em relação às atitudes do aluno (Saber Estar e Ser), assim como as suas aprendizagens. Para além disso, eram delineadas estratégias de cooperação entre a família e a escola, de forma a contribuir, o mais possível, para a sociabilização do aluno. Neste sentido, promovia-se a participação do aluno nas atividades extracurriculares, nos jantares de turma e nas visitas de estudo. Em casa falavam com ele sobre essas atividades, de

forma a que o aluno se sentisse motivado a participar, ajudando-o, igualmente a ser menos introvertido.

No âmbito do Conselho de Turma foi decidido não questionar o D.D. em frente aos colegas, nem forçá-lo a realizar uma tarefa em grupo, que pudesse resultar num ambiente onde se sentisse nervoso e ansioso. Por outro lado, eram solicitadas ao D.D. pequenas tarefas de responsabilidade em que este pudesse ser bem-sucedido, de forma a motivar o seu interesse pelos conteúdos escolares e aumentar o desejo do aluno em aprender. Estas decisões foram deliberadas tendo como base o testemunho apresentado pela Psicóloga Clínica como sendo a terapia adequada para fazer face à patologia apresentada pelo aluno.

Porém, todas estas estratégias eram flexíveis, isto é, foram sendo modificadas de acordo com as necessidades particulares do D.D., do assunto ou da tarefa em questão. Assim, quer na reunião quinzenal entre os pais, a psicóloga e eu, quer nas reuniões do Conselho de Turma, era feito o ponto de situação do aluno, recorrendo igualmente a relatos de colegas do aluno e de funcionários que nos permitiam ter informações sobre a sua postura durante os intervalos.

Por outro lado, nas várias conversas que tive com o D.D., incentivei-o a ter confiança nele próprio, reconhecendo o seu esforço e capacidade, com otimismo no futuro. Neste âmbito, de salientar uma evolução muito favorável na participação do D.D. nessas conversas, em que de um monólogo inicial durante o 1.º período, passámos para um registo de diálogo aberto e interessante nos 2.º e 3.º períodos. Julgo que esta mudança ficou a dever-se a uma maior integração entre o aluno e a Escola, na medida em que sentiu o humanismo com que todos os membros da Comunidade Educativa se interessavam por ele (Irmãs Religiosas, professores, funcionários e alunos) perguntando-lhe como ele estava e nunca o deixando sozinho, tentando inseri-lo, o mais possível, nas conversas dos grupos. Esta mobilização foi inicialmente fomentada pelos professores da turma, porém, pouco a pouco, foi alastrando, de forma espontânea, aos diferentes membros da Comunidade Educativa. Para tal muito contribuiu o facto de o principal objetivo desta Escola ser a formação integral do Homem em todas as suas dimensões, de forma a torná-lo capaz de se inserir nas estruturas sociais, dinamizando a sua humanização. Para isso, é uma Escola Cultural e Artística, com diferentes atividades extracurriculares, trabalhando, todos os anos um Tema Cultural diferente, onde se incute, nos alunos, valores de transcendência e humanistas.

No final daquele ano letivo, o D.D. concluiu o ano com bom aproveitamento escolar (típico dos alunos com Fobia Social), com uma média a rondar os 16 valores, tendo sido bastante regular nos resultados que obteve nos diversos testes das diferentes disciplinas e cumpridor nos diversos trabalhos solicitados.

No ano letivo seguinte, em que o D.D. esteve no 12.º ano, não fui Diretor de Turma do aluno, na medida em que a disciplina que leciono no 12.º ano é uma opção. No entanto, continuei a seguir de perto o D.D., ajudando o Diretor de Turma do D.D., que é um professor de Educação Moral e Religiosa Católica, muito experiente e com grande sensibilidade pessoal. As estratégias pedagógicas iniciadas durante a minha Direção de Turma mantiveram-se no 12.º ano do D.D., com o mesmo sucesso e empenho de todos os envolvidos.

O D.D. terminou o Secundário com aprovação em todas as disciplinas e em todos os exames nacionais, tendo concorrido ao Ensino Superior onde foi colocado, na 1ª fase, num curso de Engenharia da Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de Coimbra.

Nada mais se soube do D.D. até que dois anos mais tarde, em setembro de 2012, recebemos a triste notícia que se tinha suicidado, perto de sua casa, tendo-se deitado na linha do norte, esperando a passagem de um comboio.

Toda a Comunidade Educativa do Colégio ficou em estado de choque com o sucedido e desde logo nos questionamos (a começar por mim), o que é que poderíamos ter feito para que esta situação não tivesse acontecido? Como, onde e quando errámos? Deveríamos ter feito algo diferente?

De acordo com o nosso ponto de vista, fizemos, na altura, tudo o que estava ao nosso alcance para minimizar a patologia de “fobia social” que o aluno tinha, porém, como se trata de uma patologia sem cura, é provável que se não for devidamente acompanhada esta possa ter consequências graves. Deste modo, julgo que quando o aluno ingressou no Ensino Superior, perdeu a proximidade com os professores e colegas Universitários, na medida em que se trata de um tipo de ensino mais formal e mais distante do aluno, o que terá levado a um novo isolamento do aluno face à sociedade. Este comportamento terá despoletado uma crise fóbica que fez com que ele tivesse terminado com a sua própria vida.

Este incidente fez-me lembrar que em cada aluno há uma pessoa em construção e que a educação não é neutra, na medida em que uma pedagogia que assenta no humanismo Cristão, na criação de laços de união e no amor pelo próximo terá resultados infinitamente melhores do que uma relação pedagógica distante e demasiado formal. Assim, na minha opinião, o centro da pedagogia deverá ser a Pessoa, na medida em que só uma pessoa que estiver bem consigo própria, com os outros e com o Mundo pode ter sucesso no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que existe uma clara *ligação entre a emoção e aprendizagem* (Damásio, 2003), sobretudo ao nível dos domínios da perceção, planeamento, raciocínio, memória e tomada de decisão.

### **3.3. – A formação de professores enquanto geradora de mudança na minha prática pedagógica.**

No início do ano letivo 2011/2012 fui convidado pela Direção do Colégio da Rainha Santa Isabel a inscrever-me no curso de pós-graduação em Administração Educativa, em parceria com a Universidade Católica Portuguesa (UCP) e a Associação Portuguesa das Escolas Católicas (A.P.E.C.), o qual se realizaria em Fátima, no edifício da Congregação das Religiosas do Amor de Deus, durante o ano civil de 2012.

No sentido de justificar o convite à minha inscrição no referido curso, a Diretora de Supervisão Geral do Colégio referiu que a Congregação de São José de Cluny (proprietária do Colégio da Rainha Santa Isabel) está atualmente empenhada em formar leigos para prosseguirem a obra das Irmãs Religiosas. Esta necessidade advém do facto de o número de Irmãs Religiosas estar a diminuir de uma forma muito acentuada, não só em Portugal, mas também em toda a Europa, fruto do envelhecimento das Irmãs Religiosas e da falta de vocações que se verifica sobretudo no Hemisfério Norte. Assim, a Congregação pretende, de forma gradual e sólida, passar o testemunho a leigos que inspirem confiança na continuação do Carisma e da Obra da Congregação, o que, no caso específico do Colégio, envolveria formar professores habilitados e

treinados para as diferentes estruturas diretivas e pedagógicas (órgãos de gestão, lideranças de topo e intermédias).

Apesar da alegria que senti pela confiança depositada em mim, fiquei igualmente receoso de não estar à altura do desafio, porém estava disposto a dar o meu melhor, confiando em Ana Maria Javouhey e no Espírito Santo.

A pós-graduação decorreu entre 7 de janeiro a 5 de julho de 2012, aos sábados e em algumas sextas-feiras. Estiveram presentes cerca de 20 professores de diversos Colégios associados da APEC, de várias regiões do país. Esta heterogeneidade geográfica foi de extrema importância durante a pós-graduação, uma vez que possibilitou uma troca de experiências muito rica e proveitosa entre todos os participantes. Este enriquecimento não se limitou ao tempo das aulas, mas também nos momentos de pausa e de refeições, em que os momentos de convívio entre os colegas resultavam numa troca de impressões sobre a especificidade do Ensino nas Escolas Católicas, aos níveis pedagógico, organizacional, administrativo e de gestão.

Por outro lado, nos dias em que não tínhamos aulas, trocamos, por e-mail, materiais pedagógicos, assim como artigos relacionados com as problemáticas da Escola, num tipo de trabalho colaborativo em que partilhavam o que produziam e liam.

As disciplinas que integraram a pós-graduação foram muito variadas e permitiram-me (re)construir uma nova atitude pedagógica mais próxima dos alunos, enfatizando a Escutatória, tendo em conta que cada aluno é único, irrepetível e feito à semelhança de Deus, o que lhe confere uma singularidade que tem que ser respeitada e valorizada. Sinto que renasci, do ponto de vista profissional, conseguindo marcar claramente as diferenças na minha postura pedagógica, antes da pós-graduação, mais preocupado em formatar alunos para terem um bom desempenho nos Exames Nacionais e após a pós-graduação, mais preocupado em formar boas pessoas e interessado naquilo que os alunos estão a sentir.

Assim, a aprendizagem que realizei no curso de pós-graduação foi fundamental para me ajudar a desconstruir a lógica homogeneizadora que existente no currículo das disciplinas que leciono, permitindo, assim, a melhoria da aprendizagem dos alunos através de práticas curriculares mais sustentadas e eficazes. Deste modo, comecei a definir as estratégias mais adequadas ao sucesso educativo dos meus alunos a partir do contexto individual, social e cultural

de cada turma, de forma a conseguir que seja o currículo a adaptar-se às necessidades dos alunos de cada turma e não o contrário. Uma vez que as turmas e os alunos não são uniformes entre si, comecei a dar importância à experiência de cada aluno como ponto de partida para a exploração do currículo. Assim, ao longo de cada unidade curricular, passei a motivar os alunos a trazerem para a aula notícias científicas sobre o tema a explorar, as quais debatemos e exploramos na turma, de forma a envolver, o mais possível, todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, decidi que era o momento de sair da minha “zona de conforto”, onde havia entrado após ter definido como principal objetivo a preparação dos meus alunos para os exames nacionais e o alcançar de um lugar de destaque nos *rankings* nacionais. Tal objetivo tornou a minha prática pedagógica uniforme, impessoal e muito formatada numa estrutura de exame nacional. Assim, ao tornar-me pró-ativo, comecei a conceber diferentes estratégias que permitissem aos alunos alcançar os objetivos e conteúdos definidos à *priori*, de forma mais pessoal e dinâmica para os alunos.

Para tal, passei a coordenar competências, aprendizagens e atividades com os colegas do mesmo Conselho de Turma, de forma a abandonar um método expositivo, com o professor centrado apenas na sua própria disciplina e passasse a interagir mais com os alunos, integrando saberes de outras disciplinas, tendo inclusivamente incorporado procedimentos de avaliação no desenvolvimento das diferentes estratégias, valorizando os saberes prévios dos alunos, verificando igualmente a que se devem os seus problemas, de uma forma construtiva, ou seja, não penalizadora na avaliação. Desta forma, no início do ano letivo, promovi uma reunião com o Conselho de Turma onde planificamos a unidade de aprendizagem “Exploração Sustentada dos Recursos”, onde ficou patente as áreas do conhecimento abrangidas, a duração, os objetivos e competências visados, as estratégias a utilizar, assim como os momentos e instrumentos de avaliação / regulação das aprendizagens pretendidas, sempre em articulação com as principais linhas orientadoras do Projeto Educativo do Colégio. Assim, na disciplina de Biologia e Geologia os alunos começaram por identificar e descrever os diferentes tipos de recursos existentes na região envolvente do Colégio e procederam à análise dos materiais que compõem o quotidiano. Posteriormente, na disciplina de Físico-Química procederam, à análise laboratorial de solos, águas e plantas dessa mesma região, tendo analisado os dados na disciplina de Matemática, de

forma a elaborar na disciplina de Português um artigo científico sobre o todo o trabalho desenvolvido, o qual foi traduzido para Inglês para que pudesse ser publicado numa revista internacional.

No final verificou-se uma grande satisfação nos alunos pelo trabalho desenvolvido, na medida em que, se por um lado, se sentiram motivados e envolvidos no trabalho, por outro lado, verificaram a ligação que existe entre as diferentes disciplinas, passando a conceber o seu estudo de uma forma integrada e não isolada.

Este novo pensar e fazer na minha postura pedagógica foi consequência das diferentes Unidades Curriculares da pós-graduação, que, tal como peças de um puzzle, foram encaixando entre si, e que me ajudaram a repensar as minhas práticas pedagógicas.

Deste modo, na disciplina de Identidade da Escola e Projeto Educativo e na disciplina de Seminário de Projeto, ambas coordenadas pelo Professor Doutor José Matias Alves aprendi a importância do Projeto Educativo na Escola, enquanto documento orientador que define a Identidade da Escola, o qual é muito útil e tem que contar com a participação ativa de toda a Comunidade Educativa (alunos, professores, funcionários, famílias), a qual se deve sentir integrada na sua construção, pois é um documento que existe na ação dos elementos da Comunidade, caso contrário será um documento pouco coerente.

É, assim, vital que o Projeto Educativo seja um documento de referência, que dê sentido pedagógico, unidade e visão à Escola, uma vez que possui duas grandes lógicas: o desejo que engloba a ideologia, sentimentos e simbólica e, por outro lado, a ação, onde se inclui a racionalidade e a adesão racional a um programa de mudança positiva.

Desta forma, em conjunto com as minhas três colegas do mesmo Colégio, definimos um plano de reestruturação do Projeto Educativo do Colégio onde lecionamos, na medida em que entendemos que o mesmo estava desatualizado e descontextualizado da nossa realidade de escola. Esse plano foi muito bem acolhido pela Direção do Colégio, na medida em que tinha a noção que o mesmo já não se ajustava à realidade pedagógica dos nossos tempos, enquanto que a maioria dos colegas ficou na dúvida quanto à necessidade e importância dessa reestruturação. Porém, de forma a esclarecer a Comunidade da importância desta tarefa, promovemos reuniões com a Direção do Colégio e professores a fim de elaborarmos, em conjunto, um documento inovador

que espelhasse a nossa vivência e Carisma de Escola. Ao longo deste processo fomos integrando as propostas recebidas pelos diversos colegas, de forma que resultou um documento final que potenciou o envolvimento de todos nas práticas educativas do Colégio, uma vez que cada professor sentiu que aquele era o seu documento. Este facto resultou numa grande aceitação do documento final, o que facilitou a sua implementação, tendo tido como principais consequências uma maior abertura da Comunidade Educativa ao meio, um maior envolvimento dos professores e funcionários com os alunos e uma maior interajuda entre todos.

Este trabalho permitiu-me ter a noção que nesta sociedade tão complexa e em rápida transformação em que vivemos atualmente, é vital a apresentação clara dos elementos que permitem a identificação da matriz cultural das Escolas Católicas, com a afirmação dos seus valores e missão, para que o aluno se torne parte integrante de uma sociedade com harmonia social, fraterna, justa, ética e livre.

Nas disciplinas de Organização e Desenvolvimento Curricular I e II, ambas coordenadas pela Professora Doutora Maria do Céu Roldão adquiri saberes e competências relacionadas com o currículo e o desenvolvimento curricular diferenciado, de forma a melhorar a aprendizagem dos alunos através de práticas curriculares sustentadas e eficazes. Assim, aprendi a fazer uma análise reflexiva do currículo, partindo da análise e compreensão de conceitos, teorias e valores subjacentes ao currículo.

Através do trabalho desenvolvido nesta unidade curricular apreendi que a reflexão na ação é o melhor instrumento de aprendizagem do professor uma vez que, desta maneira, o professor adquire e constrói novos conceitos e teorias, tornando-se flexível aos desafios que a prática impõe.

Desta forma, sinto que me tornei mais um investigador da minha prática em sala de aula, formulando estratégias e reconstruindo a minha ação pedagógica, o que resultou igualmente num processo formativo que implica a troca de saberes entre os meus colegas, na medida em que passei a operacionalizar as minhas aulas recorrendo a estratégias de ensino motivadoras e transformadoras, adequadas e diferenciadas aos diferentes contextos pedagógicos e alunos, uma vez que, tal como os alunos são multiculturais, o currículo também tem que ser um espaço de diferenciação, devendo o professor um mediador entre o conhecimento e os alunos.

Na disciplina de Fundamentação Antropológica e Ética da Educação Escolar, coordenada pelo Professor Doutor Roberto Carneiro, refleti sobre os desafios e implicações Éticas que estão a ser colocados à Escola, num Mundo em constante transformação, onde se notam quebras de padrões Éticos, o colapso de códigos de conduta e a recusa de valores, onde um paradigma social está a ser substituído por um paradigma individual, onde impera a competição e o egoísmo. Assim, aprendi que um líder tem que ter a capacidade de unir as pessoas, possuir um comportamento Ético irrepreensível, com objetivos bem definidos e sem medo de implementar uma Escola com valores de Justiça, da Vida, de Igualdade entre as pessoas e de Fraternidade.

Na disciplina de Gestão e Liderança, coordenada pelo Professor Doutor Joaquim Machado, fiquei a conhecer a especificidade da Escola como unidade organizativa, com estruturas orgânicas, áreas organizativas e funções diretivas. Foi igualmente importante trabalhar e conhecer as diferenças existentes entre os vários modelos de liderança e de gestão existentes nas Escolas, onde é importante o domínio de habilitações técnicas, humanas e conceituais. Por outro lado, um líder que pretenda dinamizar um projeto de melhoria na Escola, gerindo pessoas e conflitos, deve igualmente possuir uma atitude proactiva capaz de influenciar as pessoas a trabalharem para determinados objetivos identificados para o bem comum.

Na disciplina de Políticas Públicas de Educação, coordenada pelo Professor Doutor Joaquim Azevedo, aprendi a especificidade inerente às regras e normas da regulação da Educação, aos níveis Europeu, Nacional, de Escola e de turma, em que o Serviço Público da Educação deve estar direcionado para o desenvolvimento humano, onde colaboram muitos agentes sociais. Adquiri ainda conhecimentos sobre dinâmicas de regulação do Sistema Educativo, onde o Estado tem um papel muito ativo, dificultando, por vezes, a maturação dos Projetos Educativos da Escola, devendo, assim, dar mais liberdade e autonomia às Escolas.

## **4. Reflexão teoricamente fundamentada**

### **4.1. – O Ensino Artístico enquanto integrador de alunos surdos-mudos na Comunidade Educativa**

Uma das características do atual sistema de ensino é a sua organização de forma a tornar possível que o professor seja um mero “transmissor do conhecimento, monopolizando ou centralizando a comunicação, limitando as possibilidades de o aluno-receptor se tornar emissor, criando formas ilusórias de participação e minimizando os aspectos relacionais” (Estrela, 2002, p. 19). Esta situação verifica-se porque “o modelo escolar vigente, com a sua específica gramática, é um produto que se mantém inalterado desde a sua moderna origem, contemporâneo da revolução industrial e da consolidação da generalidade dos estados europeus” (Vieira, 2013, p.26), sendo, desta forma, muito baseado num “modelo escolar único e unificado” (Nóvoa, 2009, p.4). Este é um modelo que se rege pelo “princípio de ensinar a muitos como se fossem um só [...], com uma pedagogia uniforme – mesmos conteúdos, mesma extensão dos programas e limites estreitos para o ritmo de implementação” (Machado, 2010, p.40), o que gera um tipo de “pedagogia óptima que se concretiza num programa óptimo para todos os professores e alunos, uma duração de aula óptima, um tamanho de classe óptimo, uma estrutura pedagógica da escola óptima, etc” (Formosinho, 1984, p.103), sem ter em conta o contexto da Escola, do aluno e do professor. Impõe-se, desta forma, uma uniformidade cega e inadequada à heterogeneidade intrínseca ao Sistema Educativo, onde se encontram pessoas diferentes entre si, provenientes de contextos sociais e culturais igualmente diferentes.

Esta lógica de currículo uniforme, compartimentação do trabalho intelectual, uniformidade geral de métodos, técnicas, tempos e espaços de aprendizagem, distribuição dos alunos e professores por turma, assim como um controlo e gestão centralizado, contribui para o insucesso educativo e, conseqüentemente, para o abandono escolar.

De facto, a Escola está organizada em

função do aluno médio, não se prevendo respostas adequadas, na maioria dos casos, para aqueles que não se enquadram nesta categoria. Quando há alunos que não conseguem atingir os conhecimentos e competências básicas que se convencionou deverem ser atingidos em determinada fase do seu percurso escolar, a resposta da escola é insistir naquilo que, claramente, não funcionou. Assim, mantendo as regras da gramática escolar, dando aos alunos mais do mesmo, espera-se que, um dia, espontaneamente, eles aprendam (Vieira, 2013, p.33)

Esta “acção pedagógica centrada numa espécie de *modelo ideal de aluno* – o tal aluno médio, que nunca existiu” (Nóvoa, 2003, p.3), está, assim, muito vocacionada para a utilização de métodos e técnicas iguais para todos os alunos e turmas, o que remonta a um “modelo do tipo um professor – uma turma, que pretendia preparar trabalhadores para a indústria e agricultura. Tratava-se de um modelo que se centrava “em ensinar os alunos a obterem bons resultados nos testes, o que deixava para trás as crianças com necessidades especiais” (Hopmann, 2008, p.211), como estava a acontecer com os alunos surdos-mudos que integravam as turmas que me foram atribuídas no 7.º e 8.º ano de escolaridade.

Assim, neste modelo de ensino

a tarefa do aluno pode ser sintetizada no clássico aforismo ouvir, ver e calar. Ou ainda falar a pedido do professor para repetir aquilo que este deseja ouvir, porque consiste em repetir precisamente aquilo que ele disse (Guerra, 2002, p.80).

O ambiente pedagógico que encontrei naquela Escola estava, assim, “acorrentado e focado num currículo único, muito minimalista” (Roberson, 2011, p.885), que ia ao encontro do que Formosinho (1987) designou por currículo “*uniforme pronto a vestir de tamanho único*”. Este currículo definido centralmente organiza as disciplinas de igual forma para todos os alunos, com os mesmos conteúdos, a mesma extensão de programas, a mesma carga horária e com uma “pobreza de práticas pedagógicas, fechadas numa conceção curricular rígida e pautadas pelo ritmo de livros e materiais escolares concebidos por grandes empresas” (Nóvoa, 1999, p.8), em que cada professor se “preocupa consigo próprio, embora os interesses individuais nem sempre sejam iguais aos colectivos” (Guerra, 2001, p.76).

Deste modo, a dificuldade que encontrei com os professores da Escola em aderirem à realização de diferentes atividades com os alunos surdos-mudos prende-se com um

efeito de rigidez que, num certo sentido, torna os professores indisponíveis para a mudança. E é verdade que os profissionais do ensino são por vezes muito rígidos, manifestando uma grande dificuldade em abandonar certas práticas, nomeadamente quando foram empregues com sucesso em momentos difíceis da sua vida profissional (Nóvoa, 1992, pp.16-17)

Porém, a minha insistência em inovar e fazer diferente com aqueles alunos prende-se com a necessidade urgente de “ modificar um sistema de educação que se restringe ao currículo, inibe a criatividade e minimiza o papel de líder do professor ” (Hargreaves, 2007, p.224), uma vez que

o professor não deve se preocupar somente com o conhecimento através da absorção de informações, mas também pelo processo de construção da cidadania do aluno. Para isso, é preciso que o professor se consciencialize de que o seu papel é de facilitador de aprendizagem, aberto às experiências novas, estabelecendo uma relação empática onde procura entender os sentimentos e os problemas dos seus alunos e tenta levar os mesmos à autorrealização (Varela, 2010, p.31).

De facto, o importante é usar o currículo de forma a “preparar os alunos para a vida que vão ter fora dos muros da Escola” (Dewey, 1990, p.11) e para tal, é fundamental perceber que

é a triangulação entre o indivíduo, o meio e o mediador que possibilitará a construção de uma ponte entre o abismo legitimado do fracasso escolar e a construção do conhecimento para a Educação para a liberdade (Ferraz, 2009, p.7158).

Porém, o ambiente pedagógico que encontrei na Escola era que tanto os professores como os alunos estavam

prisioneiros dos problemas e constrangimentos que decorrem do défice de sentido das situações escolares, a construção de uma outra relação com o saber, por parte dos alunos, e de uma outra forma de viver a profissão, por parte dos professores, têm de ser feitas a par (Alves, 2009, p.8).

Neste sentido e de acordo com Whitehead (1967) “há apenas uma disciplina que deve interessar na Educação: a Vida em todas as suas manifestações” (p.6), sendo que, para tal, “a relação pedagógica é um espaço pluridimensional onde é possível, apesar das diferenças nele

presentes, transformá-lo num ecossistema de saberes e de afetos que permita o desenvolvimento integral dos seres humanos” (Dias, s/d, p.1).

Assim, a Escola onde lecionava podia ser considerada como uma *escola do tipo submersa* (Alaiz, 2003, p.4), pouco frequentada pelos pais (a maioria de baixo estatuto económico) e onde os professores e funcionários eram indiferentes a uma tentativa de melhoria e a novas abordagens educativas. De acordo com a eficácia e o dinamismo este tipo de escola é do tipo “*encalhada*, onde os professores trabalham isoladamente, as expectativas são baixas e existe um sentimento de descrença face à mudança, que nem sequer é tentada” (Alaiz, 2003, p.5), daí a fraca receptividade que teve a minha proposta de dinamizar atividades diferentes que permitissem integrar na Comunidade Educativa os alunos surdos-mudos, na medida em que “uma das principais funções de um sistema educativo é a sociabilização dos alunos com a sociedade” (Keynote, 2003, p.143), o que claramente não estava a acontecer com aqueles jovens.

De facto, tal como é evidenciado em vários estudos,

a escola trata menos bem os alunos menos favorecidos: os entraves são mais rígidos para os mais pobres, a estabilidade das equipas docentes é menor nos bairros difíceis, a expectativa dos professores é menos favorável às famílias desfavorecidas, que se mostram mais ausentes e menos informadas nas reuniões de orientação. Estes alunos são marginalizados em currículos diferenciados e ficam cada vez mais enfraquecidos (Dubet, 2004, p.542).

Os alunos surdos-mudos estavam, assim, a ser discriminados na Escola, na medida em que alguns professores não acreditavam no seu futuro. Para isso muito contribuiu o facto de os professores da Escola pouco interagirem com aqueles alunos, uma vez que “a nossa atitude e comportamento em relação a uma pessoa é determinada pela imagem que nós temos dessa pessoa, assim como da relação que temos com ela” (Barivelo, s/d, p.4).

Ora, esta forma diferente de tratar aqueles alunos incorre num sentimento de “injustiça, a qual acontece em todos os espaços do ambiente escolar e que não é exclusividade de uma relação entre professores e alunos ou que ocorre apenas na sala de aula, mas que atinge outras esferas do quotidiano escolar” (Carbore, 2004, p.261). Assim, a triste realidade é que

a comunidade, tal como o fogo, pode ser útil ou nociva. Pela sua própria natureza, a comunidade é tanto inclusiva, como exclusiva. Pode aproximar algumas pessoas, deixando outras de fora. Para além disso, a comunidade pode exagerar as diferenças com os outros, causar fragmentação, separação e conflito (Sergiovanni, 2004, p.88).

Acresce ainda que estes alunos, dada a sua especificidade, não conseguiram atingir os mesmos objetivos que os outros alunos da Escola, o que também influenciava o modo de interagir dos professores para com estes alunos, uma vez que

os professores, na representação que constroem dos alunos, outorgam uma especial importância ao grau de conformidade destes à consecução dos objetivos da escola. Ainda que esta dimensão receba denominações distintas, os aspetos implicados são, em linhas gerais, os mesmos: atenção, participação, motivação, responsabilidade, interesse pelo trabalho, constância, respeito às normas de relação com os colegas e com o professor ; em suma, assunção das regras do jogo definidas pela instituição escolar para alcançar seus objetivos (Col, 1996, p.1).

Assim, desde o início que tentei combater este distanciamento existente para com aqueles alunos, na medida em que em cada aluno há uma pessoa que “anseia por liberdade, amor e valor espiritual, ao qual deve ser respondido com criatividade, visão e sentido de unidade” (Chopra, 2002, p.3).

Por outro lado, e num espírito de uma “*visão comunitária* que pensa a escola como uma comunidade de pessoas para as quais a participação naquela escola ajuda a dar sentido às suas vidas” (Soares, 2004, p.100), a Escola deve criar condições que “permita a manifestação do aluno em suas dimensões política, social, afetiva, educacional, enfim, em seu sentido pleno, tendo em vista o desenvolvimento de uma moral baseada no senso de justiça e no respeito ao grupo” (Carbore, 2004, p.269), o que claramente não estava a acontecer. Trata-se, assim, de um

agir sobre a relação pedagógica mediante processos comunicacionais facilitadores, para aí criar um sistema interativo que, para além dos conteúdos programáticos e das imposições normativas do Sistema Educativo, não deixe de equacionar as necessidades e o sentir humanos (Dias, s/d, p.1).

Para tal é importante estabelecer uma relação pedagógica assente em dez princípios, concretamente: “*fascinação, expectativa, respeito, encorajamento, compreensão, confrontação,*

*consequências, negociação criativa, diálogo e exigência*” (Cunha, 1996, p.59). Deste modo, o professor deve estar *fascinado* pelos conteúdos que leciona e pela sua profissão, levando a que os alunos também gostem de aprender; ser *expectante* na aprendizagem dos alunos, o que elevará as possibilidades de aprendizagem dos alunos; *respeitar* o aluno enquanto pessoa única, irrepetível e devidamente enquadrada num determinado estágio de desenvolvimento, considerando o aluno como um fim em si e não como um meio; *encorajar* o aluno de modo a que este consiga ultrapassar as dificuldades e obstáculos; ser *compreensivo* com aluno e com os seus problemas; *confrontar* os alunos com as suas atitudes, de forma positiva e pedagógica, ou seja, sem humilhação; tirar *consequências* dos atos dos alunos, de forma responsável, de forma a que este vá tirando conclusões sobre os efeitos das suas atitudes; adotar uma *negociação criativa* que permita valorizar o que de melhor há em cada pessoa, de forma a todos ganharem; fomentar o *diálogo* de ideias, opiniões e sentimentos, de modo a formar uma comunidade mais rica, sólida e fraterna e ser *exigente* para fazer desenvolver os Dons que cada aluno possui.

Tal só é possível fazer se o professor adotar uma pedagogia “de existência que reabilite a afetividade e anule a relação pedagógica de dominação-subordinação, substituindo-a por uma relação de liberdade e cooperação (...) tornando-se o organizador da aprendizagem e o estimular do desenvolvimento cognitivo e socioafectivo do aluno” (Estrela, 2002, p.20-39) até porque “sendo a relação pedagógica uma relação pessoal não pode ser sujeita a sistemas que se baseiam na impessoalidade” (Formosinho, 1984, p.104).

Assim, uma vez que “o ensino é simultaneamente o trabalho do coração (da emoção, da empatia) e o trabalho da razão (da racionalidade, do intelecto)” (Nóvoa, 2003, p.10) e sabendo que existem estudos que sugerem que "o cérebro humano requer um certo desafio para ativar emoções e aprendizagem" (Amado, 2009, p.77), era indispensável agir para mudar aquele estado de coisas. Desta forma, decidi tomar uma decisão do tipo

*fazer primeiro*, em que não se pensa para agir, mas age-se para pensar (...) e que funciona bem em situações com regras simples e em que a implementação de especificações complicadas poderia por em causa a realização da atividade (Mintzberg, 2001, p.91).

Assim, ao decidir ensinar queles alunos a dançar, para além de “fazer ruturas com o senso comum, o qual por vezes inquina a compreensão dos modelos e da sua respetiva aplicação”

(Dias, s/d, p.2), estava a “ensinar aquilo que somos e naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos” (Nóvoa, 2008, p.15) até porque “na educação há sempre alguma coisa a acontecer que nem sempre é intencional ou planeado” (Maria, 2009, p.62). Por outro lado, e não menos importante, era uma tentativa de promover uma “escola mais justa pelo fato de que ela tratar bem os vencidos, não os humilhar nem ferir, preservando a sua dignidade e igualdade de princípio com os outros” (Dubet, 2004, p.551). Assim, esta estratégia pretendia proporcionar naqueles alunos: “uma participação mais ativa, um elevado grau de realidade ou concretização e um maior interesse pessoal ou envolvimento” (Fernandes, 2007, p.33).

Não é irrelevante o facto de esta situação relatada ter acontecido no início da minha carreira docente, uma vez que essa etapa na vida profissional dos professores é associada a uma “fase de descoberta que traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade” (Huberman, 1992, p.39). Por outro lado,

as opções que cada um de nós tem de fazer como professor cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser, é impossível separar o eu profissional do eu pessoal (Nóvoa, 1992, p.17).

Desta forma e uma vez que na escola deve haver um forte compromisso com uma

*cultura de sociabilização*, através da promoção de iniciativas que ajudem os jovens a viver em conjunto e de construírem relações sociais, com tudo o que isso inclui, como tensões, negociações, concessões no plano relacional, cumplicidades e solidariedade (Vincent, 2008, p.9).

decidi aproveitar a iniciativa do baile final de ano como oportunidade para queles alunos poderem estabelecer novos laços com a Comunidade Educativa, tendo, desta forma, treinado aqueles alunos na dança que “é um meio poderoso para se expressar ideias em que os dançarinos usam múltiplas formas de inteligência – cinestésica, rítmica, musical e matemática para o fazerem” (Robinson, 2010, p.59).

Durante o processo houve a necessidade de reorganizar o espaço da sala de aula, uma vez que as mesas e as cadeiras estavam dispostas em filas, o que denunciava

o posicionamento de hierarquia de poder: o professor detém o poder pela coação, manda; e o aluno obedece: as disciplinas organizando as ‘celas’, os ‘lugares’ e as ‘fileiras’ criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos (Foucault, 2007, p.126).

Pretendeu-se, assim, tornar o ambiente em sala de aula mais

estimulador, de modo a suscitar o interesse e a participação livre da criança e a incentivar o desenvolvimento da sua autonomia, o que não significa anarquia e desordem, mas postula uma noção diferente de ordem (Estrela, 2002, p. 21).

Assim, apesar de a nova disposição das mesas à volta da sala, criando um espaço amplo, poder ter criado alguma perturbação, tal foi evitado a partir do momento em que se conseguiu ver “a ordem espiritual subjacente a essa nova distribuição das mesas e carteiras da sala de aula (Chopra, 2002, p.3). Por outro lado,

temos de criar ambientes nas nossas escolas, nos nossos locais de trabalho, nos nossos serviços públicos, onde cada um se sinta inspirado a crescer criativamente. Temos de garantir que todas as pessoas tenham oportunidade de fazer o que deveriam fazer, de descobrir o seu *Elemento* à sua maneira (Robinson, 2010, p.13).

Relativamente a este problemática do rearranjo do espaço da sala de aula, (Sergiovanni, 2004, p.76) descreve um caso prático com

jovens que estão a aprender matemática na rua gerindo um sistema de apostas de basebol que tem um significado genuíno para eles e que envolve uma comunidade de aprendizagem ao “nível da rua”. Se esses jovens forem postos em frente a uma secretária para trabalharem sozinhos numa sala de aulas clássica, a mesma matemática ficará por aprender. Estes alunos são capazes de passar ao teste de matemática da vida, mas reprovam no teste padronizado da escola.

O que é facto é que durante e após o baile, verificou-se que aumentou de forma significativa a interação que estes alunos tinham com todos os outros elementos da Comunidade Educativa, o que reforça a ideia que a “Escola tem um papel fundamental no fortalecimento de ligações entre a comunidade, promovendo, entre outras, a oportunidades de interação social” (Mulford, 2007, p.173).

Como resultado desta ação que surgiu como consequência de atender às “características individuais das crianças, nos seus afectos e problemas, procurando cuidar e atender às suas necessidades” (Nóvoa, 2003, p.3), confirmou-se que

o movimento humano promove o ato de desvendar; conhecer o desconhecido, avançando nas descobertas e nas pesquisas. Nesse caminho, o movimento torna-se a ação e, conseqüentemente, a ação torna-se aprendizagem significativa e afetiva (Ferraz, 2009, p.7161),

a qual permitiu a integração daqueles alunos surdos-mudos na Comunidade Educativa e na sociedade, promovendo-se a dignidade e a igualdade da pessoa humana, enquanto valor moral e espiritual inerente a cada indivíduo e um princípio base num estado de direito democrático.

Assim, tal como preconiza Azevedo (2012, p.7)

nascemos novos fechados e absolutamente necessitados do outro para sermos quem devemos ser: pessoas únicas, dons destinados à criação e a completar a obra da Criação. São os outros que puxam pelos meus fios e me revelam na minha singularidade na minha dignidade me des-envolvem.

Nestes alunos surdos-mudos foi, assim, possível despertar neles uma dinâmica de sociabilização, transformando uma relação distante assente numa “obsessão com os resultados, que faz do conhecimento uma mercadoria como qualquer outra, no seio da economia de mercado, que hipervaloriza a avaliação e toda uma parafernália de instrumentos a ela associados” (Azevedo, 2011, p.173) numa relação humanista de proximidade, desenvolvendo uma sensibilidade especial para os seus problemas e ansiedades.

Por outro lado, ficou igualmente claro que uma Escola fica mais rica se se organizar sob um *mundo de diversidade e pluralidade* (Peretti, 1987) onde, em contraste com uma única referência de identidade individual, há diferentes correntes de pensamento, formando, assim, uma sinfonia cultural que enriquece a Escola e todos os membros da sua Comunidade Educativa.

## **4.2. – Integração social de um aluno: diagnóstico, estratégias e consequências.**

Um professor só existe porque há alunos. Assim, a missão pedagógica que um professor tem é “interacional ou relacional, isto é, realiza-se com base e em face de um conjunto de interações pessoais entre professor e alunos” (Cordeiro, 2011, p.66).

Ora, uma vez que cada aluno é único, irrepetível e feito à semelhança de Deus, a ação de cada docente está relacionada “com o facto de os professores estarem comprometidos numa relação educativa enquanto pessoas, como uma pessoa em particular” (Maria, 2009, p.71), a qual é o “centro de dependência e de influência recíproca que permite assegurar a formação e o desenvolvimento das pessoas” (Filloux, s/d, p.1). Este tipo de relação pedagógica é entendida como

o conjunto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contactos. Num sentido lato, a relação pedagógica abrange todos os intervenientes directos e indirectos. Num sentido restrito, abrange a relação professor-aluno e aluno-aluno dentro de situações pedagógicas (Estrela, 1994, p.32).

Assim, a ação educativa de um professor passa por uma “interação social bastante complexa entre o docente e o aluno” (Brilhart, 2010, p.176), em que “os professores que criam uma atmosfera acolhedora e fraterna conseguirão promover no aluno atitudes de persistência e de aprendizagem” (Weller, 2005, p.1). O professor necessita, assim, de

saber observar e analisar as situações educativas, através da aplicação de técnicas e instrumentos de pesquisa, e da capacidade de “olhar” a informação à luz de uma multireferencialidade teórica que lhe facilite bons diagnósticos e respostas adequadas aos diferentes contextos (Amado, 2009, p.76).

Dada a especificidade do D.D., procurei, assim, estar mais atento ao aluno e às suas necessidades, adotando um perfil do tipo

professor democrático, ou seja, aquele que se preocupa com os alunos, que conversa com eles, quando os alunos enfrentam problemas têm a liberdade de chegar e conversar com esse professor, e este, por sua vez, ouve os alunos, procura

compreende-los, dá opções para que os mesmos resolvam os problemas e consigam atingir os seus objetivos que o próprio professor propôs (Varela, 2010, p.44).

Assim, “a interação e a comunicação entre o professor e os alunos é um fator determinante para o desenvolvimento intelectual da criança” (Barivelo, s/d, p.4) nomeadamente porque

para que a relação pedagógica se caracterize *pela comunicação autêntica* é imprescindível que se dê um salto qualitativo do patamar discursivo para o patamar *ser em e com*. Se o professor conseguir ser ele próprio, apesar das contingências do seu desempenho, tornar-se-á *facilitador* do processo expressivo do aluno. Uma vez facilitada a relação com o aluno, este sentirá condições de tornar-se ele próprio, com o mínimo de constrangimentos (Dias, s/d, p.7).

Desta forma pretendia tornar o D.D. “um jovem autónomo cognitiva e afetivamente – desenvolvimento pessoal; respeitador da autonomia do outro; e portanto, preparado para o amor, o diálogo e a cooperação -desenvolvimento pessoal e social baseado na autonomia” (Cunha, 1996, p.67). ou seja, “acrescentar à trilogia clássica – aprender a conhecer, a fazer e a ser – um quarto elemento: aprender a viver juntos” (Nóvoa, 2009, p.22).

Este elemento é aliás referido como um dos *quatro pilares da educação* (Délors, 1996, p.89), concretamente: *aprender a conhecer*, que se prende com os processos cognitivos, de forma a desenvolver no indivíduo o gosto e a curiosidade por querer saber cada vez mais e melhor, numa construção do conhecimento; *aprender a fazer*, onde se pretende aplicar na prática os conhecimentos teóricos adquiridos, o que pressupõe a aquisição de competências específicas para acompanhar a evolução do conhecimento e da sociedade; *aprender a viver com os outros*, o que se relaciona com as atitudes e valores, e pressupõe a descoberta e o respeito pelos outros e *aprender a ser*, o que é essencial para o desenvolvimento integral de um indivíduo, tanto do ponto de vista pessoal como profissional, tornando-se capaz de intervir, ao longo da vida, de forma autónoma, responsável e proactiva na sociedade onde ele se insere.

De todas estas dimensões que pretendíamos desenvolver no D.D. tornava-se urgente dinamizar a capacidade do D.D. “viver em comum / na sociedade, enriquecendo-se com os outros, respeitando os seus pontos de vista, assim como as regras de convivência, possibilitando a

passagem da adolescência à idade adulta” (Bébien, 2002, p.5), o que se é uma exigência humana fundamental, e que no caso do D.D. se estava a tornar difícil.

Pretendia-se, assim, ajudar o D.D. a ser uma pessoa mais autónoma “sendo o responsável pela sua aprendizagem, permitindo-lhe apropriar-se de um saber próprio” (id. ibid. , 2002, p.18), o que o levaria a uma “melhoria do seu estado psicológico, na medida em que se desenvolveria de forma mais harmoniosa e completa” (Chirkov, 2007, p.250), tendo como consequência uma maior “participação democrática e dinâmica do aluno na vida escolar, de forma a vivenciar diferentes papéis e a não mais se colocar como vítima ou agente de injustiça” (Carbore, 2004, p.269), ou seja, torná-lo capaz de se governar a ele próprio, determinando livremente regras já interiorizadas” (Filloux, s/d, p.2).

No desenvolvimento destas dimensões, a emoção e a afetividade desempenham um papel central, na medida em que

as emoções são um meio natural de avaliar o ambiente que nos rodeia e reagir de forma adaptativa. Nestas ocasiões o aparelho das emoções avalia, e o aparelho da mente consciente avalia também, pensadamente. Com efeito, uma das finalidades principais da nossa educação é interpor uma etapa de avaliação não automática entre os objetos que podem causar emoções e as respostas emocionais” (Damásio, 2012, p.67-68)

Desta forma, uma vez que é pela afetividade que

o indivíduo tem acesso aos sistemas simbólico-culturais “originando a actividade cognitiva e possibilitando o seu avanço, pois são os desejos, intenções e motivos que vão mobilizar a criança na selecção de actividades e objectos (Leite & Tagliaferro, 2005, p.250),

desenvolveram-se entre a Comunidade Educativa e o D.D. relações afetivas que pretendiam valorizar a “dimensão relacional, a qual é crucial quando se trata de desenvolver a criatividade, a confiança e o dinamismo nos alunos” (Amado, 2009, p.78).

Desta forma, o tipo de relacionamento pedagógico que

abarca todos os agentes envolvidos de forma direta e indireta no processo pedagógico, nomeadamente aluno-professor, aluno-funcionários e professor-pais baseia-se na

relação humana, sendo a interação professor-aluno uma relação que deixa marcas e que deve sempre buscar a afetividade e o diálogo como forma de construção do espaço escolar”(Varela, 2010, p.24),

foi de grande proximidade entre a Comunidade Educativa e o D.D., na medida em que a Escola em causa vive um tipo de

*comunidade de relacionamentos*, em que as relações entre as pessoas são próximas e informais, as circunstâncias individuais são tidas em conta, a aceitação é incondicional, as emoções são legitimadas, o sacrifício do interesse pessoal de cada um para o bem da comunidade é comum, os relacionamentos são intrinsecamente valorizados, o conhecimento é valorizado e aprendido e os alunos são aceites e os outros gostam deles. Estes tipos de relacionamentos entre as pessoas criam uma unidade que é semelhante à encontrada nas famílias e noutros grupos onde as pessoas têm relacionamentos muito estreitos (Sergiovanni, 2004, p.86).

Assim, tal como preconiza o Ideário e Projeto Educativo do Colégio, a relação que a Comunidade Educativa mantinha com o D.D. pretendia promover a formação integral do D.D., entendida como “a necessidade de articular a educação física, intelectual e moral” (Nóvoa, 2009, p.21), desenvolvendo, para tal, a “Inteligência espiritual, definida por valores que facilitam a aquisição de um sistema de Valores” (Macgilchrist, 1997, p.3). Desta forma, todos os membros da Comunidade estavam conscientes da importância da sua missão, na medida em que conheciam bem a

*cultura da escola* que compreende primeiramente um sistema de valores comuns aos membros da Comunidade Escolar, incluindo as crenças sobre as finalidades da Instituição, sobre o que os alunos devem aprender, sobre como os adultos e estudantes devem se comportar e sobre o tipo de pessoa que os alunos se poderão tornar quando adultos (Soares, 2004, p.91).

Enquanto Diretor de Turma do D.D. estava igualmente consciente da importância do meu papel na sua formação até porque

uma das ideias centrais do pensamento de Vygotsky, contida no conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, é a de que relações concretas entre pessoas estão associadas

ao desenvolvimento das funções superiores, tornando-se assim fundamentais as atitudes de ajuda e apoio exercidas pelo professor (Amado, 2009, p,78).

Por outro lado, e uma vez que “os principais responsáveis pela qualidade de aprendizagem de um aluno são os professores” (Barber, 2007, p.15), significa que se tem “mais influência nos alunos. Na maioria dos casos tem um efeito positivo, porém devem ter um efeito excepcional” (Hattie, 2003, p.3),

Neste sentido, o tipo de liderança que, enquanto Diretor de Turma, assumi na relação com o D.D., com a família e com a Comunidade Educativa foi do tipo “*servidora*, cuja principal preocupação é a de ajudar os outros” (Smith, 2005, p.4), com uma “forte preocupação com o crescimento de cada indivíduo” (Spears, 2005, p.4). Desta forma, enquanto Diretor de Turma assumi a missão de “transmitir uma imagem humanista da organização: a escola preocupa-se com o bem estar dos alunos porque dispõe de uma estrutura particularmente centrada na resolução dos seus problemas” (Sá, 1997, p.122).

O meu compromisso era conseguir fazer com que o D.D. “crescesse enquanto pessoa, de uma forma saudável, inteligente, livre, autónoma” (Bass, 2000, p.33). Isto só acontece se o professor assumir uma

maior concentração no bem estar dos alunos, em que o líder possui um amor do tipo *agápico* (um amor moral para com os outros), desenvolvendo, no trabalho com outros, um sentido de humildade e procurando ter comportamentos altruístas em vez de comportamentos egoístas, tornando-se igualmente preocupado e envolvido com os outros, benevolente e justo (Winston, 2008, p.213).

Este tipo de *amor-agápico* que todos os que conviveram com o D.D. revelaram para com ele, ao longo de todo o percurso do D.D. na Escola foi, assim,

uma forma de amor que surge na história exatamente quando nasce o Cristianismo. A própria palavra *ágape*, mesmo se já existia, adquiriu um novo significado com os cristãos (em especial com S. Paulo), para poder exprimir plenamente o amor típico do humanismo cristão, cujo modelo é o Crucificado que dá a vida até pelos não amigos (Bruni, 2010, p.1).

Uma vez que a Escola, enquanto organização é “formalmente definida como um conjunto de pessoas que trabalham em equipas para atingir objetivos comuns” (Schermerhorn, 2002, p.7) e sendo o Colégio uma “*escola em movimento* – eficaz e em que os seus profissionais trabalham cooperativa e ativamente para responder aos desafios que lhes são colocados num processo de melhoria contínuo” (Alaiz, 2003, p.3), todos os professores e funcionários trabalham de forma colaborativa, abraçando os desafios que lhes são colocados, de forma empenhada e ativa, o que aumentou a eficiência do processo, na medida em que existiu “uma maior coordenação entre as atividades e responsabilidade de todos” (Hargreaves, 1996, p.269), as quais visavam o mesmo fim, até porque “os compromissos partilhados aproximam as pessoas e criam ligações mais estreitas entre estas e entre estas e a própria escola. Estes fatores contribuem para ajudar a aprendizagem dos alunos” (Sergiovanni, 2004, p.41).

Desta forma conseguimos estabelecer um mecanismo de comunicação eficaz entre todos os envolvidos, na medida em que para que se “desenvolva uma relação pedagógica equilibrada assente em sistemas relacionais é necessário que, para além da presença física, ocorram não só processos de informação como também, e sobretudo, processos de comunicação” (Dias, s/d, p.3).

Um dos elos principais em todo este processo foram os pais do D.D., tendo mantido com eles uma comunicação frequente, com uma ampla troca de informações pois

a família constitui indubitavelmente a base de toda a comunidade e de toda a sociedade (...) sendo um modelo vital para a aprendizagem do relacionamento com os outros, no desenvolvimento do sentido de partilha, das discussões de ideias e na assimilação de valores como a solidariedade (Deslanders, 2008, p.159).

Dois anos após a saída do D.D. do Colégio, no seu 2.º ano da Universidade, recebemos a notícia do seu suicídio, a qual foi sentida com grande tristeza por todos na Escola, porque se, por um lado, as “emoções são omnipresentes e influenciam a nossa vida quotidiana” (Gendron, 2007, p.1), por outro lado, sentimos que não fomos bem sucedidos na ação educativa que tivemos com o D.D., uma vez que a verdadeira função dos professores “não é a de ensinar uma determinada matéria, mas sim educar os seus alunos pois a orientação e o aconselhamento são o coração de um sistema educativo vivo” (Robinson, 2010, p. 236). Assim, se

para muitos o ensino é uma profissão baseada em métodos de ensino e no domínio das disciplinas a ser ensinadas, porém nenhuma delas é suficiente para definir o ensino como uma profissão. Ensinar é professar algo e o acto de professar exige a defesa de certas e determinadas virtudes que incluem a necessidade de assumir um compromisso público para servir ideias e pessoas. O carinho é a pedra basilar desse compromisso (Sergiovanni, 2004, p.55).

Sentimos, assim, que com a partida do D.D. havia também partido uma parte de nós. Questionamos o que fizemos de errado, ou o que podíamos ter feito mais pelo D.D. e pela sua família. Teria o D.D. sofrido algum isolamento com um Ensino Universitário mais impessoal e distante? Julgo que dificilmente obteremos certezas definitivas e absolutas, porém fica a certeza que trilhamos com o D.D. caminhos de verdade, solidariedade e fraternidade, para que numa perspectiva de Visão Cristã do Mundo fosse possível chegar à sua realização plena e felicidade.

#### **4.3. – A formação de professores: do trabalho colaborativo reflexivo à mudança da ação prática.**

Ao longo do percurso profissional de um professor, com início na sua formação inicial, dá-se um processo contínuo de evolução que se denomina

*desenvolvimento profissional* e que é um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente. É uma construção do *eu profissional*, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional (Marcelo, 2009, p.7).

Este processo de desenvolvimento profissional inclui “qualquer actividade ou processo que tenta melhorar destrezas, atitudes, compreensão ou actuação em papéis actuais ou futuros”

(Fullan, 1990, p. 3) e permite que o docente promova “a curiosidade acerca da sua turma; identifica interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações” (Rudduck, 1991, p. 129), o que necessariamente leva o professor a “preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas” (Heideman, 1990, p. 4).

Trata-se, assim, de um processo que permite que os professores inovem e desenvolvam

o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes (Day, 1999, p. 4).

De acordo com Marcelo (2009, p.16), os três principais modelos de desenvolvimento profissional que procuram explicar o percurso evolutivo dos professores, assim como as condições que podem potenciar esse crescimento são os seguintes:

- *modelo implícito no desenvolvimento profissional docente*: através das mudanças nos conhecimentos e crenças dos professores pretende induzir uma alteração das práticas docentes em sala de aula e, desta forma, uma melhoria nos resultados da aprendizagem dos alunos;

- *modelo do processo de mudança dos professores de Guskey e Sparks*: a mudança nas crenças dos professores dá-se através da comprovação, na prática, da utilidade e exequibilidade dessas novas práticas que se querem desenvolver. Esta mudança, dá-se, assim, de forma lenta, garantindo-se que a introdução de novas metodologias ou procedimentos didáticos não provocará uma distorção nos principais aspectos do processo de ensino-aprendizagem;

- *modelo de desenvolvimento profissional de Clarke e Hollinsworth*; é um modelo não linear, mas sim interrelacionado, em que a mudança ocorre

através da mediação dos processos de aplicação e reflexão, em quatro âmbitos: o domínio pessoal (conhecimentos, crenças e atitudes do docente), o domínio das práticas de ensino, as consequências na aprendizagem dos alunos e o domínio externo.

Estes autores defendem que o desenvolvimento profissional se produz tanto pela reflexão dos docentes, como pela aplicação de novos procedimentos (Marcelo, 2009, p.16).

Em todo o caso, todos os modelos apontam que uma melhoria na qualidade pedagógica de um professor deverá “resultar na mudança de relacionamento que os professores têm com os alunos e na mudança das práticas pedagógicas dos professores” (Meirink, 2010, p.161), ou seja, que “reconheça e incorpore uma visão integral do aluno no seu todo” (Malm, 2009, pp.77-78).

O protocolo estabelecido entre a A.P.E.C. e a UCP permitiu desenvolver o curso de pós-graduação em Administração Educativa, na medida em que “a formação de professores passa pela autonomia das Universidades e das Escolas e pela celebração de acordos que traduzam a diversidade de interesses e de realidades institucionais” (Nóvoa, 1991, p.24).

Uma vez que não é possível existir “ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (Nóvoa, 1992a, p.9), até porque enquanto professores, a nossa melhor capacidade “consiste em estudarmos e reflectirmos, com base em contributos teóricos e nos dilemas do quotidiano” (Azevedo, 2011, p.247), as diferentes unidades curriculares da pós-graduação centraram-se na

qualidade do ensino ministrado como um fator determinante, o que confere um papel central aos processos de educação e formação e uma responsabilidade acrescida a professores e formadores, já que da qualidade da sua formação académica e profissional e do serviço que desempenham depende, em muito, o melhor ou pior desempenho dos estudantes (Simão, 2009, p.63).

Por outro lado e uma vez que “quanto mais conhecimentos, competências e competências de ensino o professor tiver, mais bem sucedidas serão as escolas na apresentação da aprendizagem” (Sergiovanni, 2004, p.146), a formação de professores não é uma tarefa simples, na medida em que o conhecimento profissional de um professor engloba a articulação e o uso integrado de vários domínios, nomeadamente:

conhecimento científico de conteúdo, conhecimento didáctico-pedagógico de conteúdo, conhecimento do currículo, conhecimento do aluno, conhecimento do contexto. Todas estas dimensões são mobilizadas num saber em ação integrador que se

traduz na condução de cada ato pedagógico singular – cada situação de ensino (Roldão, 2010, p.10),

Neste mesmo sentido verifica-se que

o ato de ensinar é dialético, no verdadeiro sentido deste termo, na medida em que o professor aprende com o que ensina e é modificado pela sua interligação através de algo que idealmente se transforma num processo de troca. O ato de dar é recíproco, tal como os labirintos do amor (Steiner, 2003, p-15).

Assim, sendo a Escola um reflexo da sociedade que se encontra em constante mudança, um professor tem a obrigação de estar em constante “*desenvolvimento profissional*, procurando promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais e também como pessoas”. (Marcelo, 2009, p.9), ou seja, a construção do *eu* pessoal e profissional, o que inclui

todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam, direta ou indiretamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, revêm, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes (Day, 1999, p. 4).

Desta forma os professores poderão constituir uma verdadeira “*Comunidade de Aprendizagem Profissional* com o principal objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos” (Bolívar, 2012, p.127). Trata-se, assim, de uma nova perspetiva na prática profissional de cada professor, que contrasta com o individualismo, na medida em que implica criar uma nova cultura de aprendizagem dos professores, onde o conhecimento é partilhado, o que, necessariamente, desenvolverá a Escola num lugar onde

se analisa, discute e reflecte, em conjunto, sobre o que está a acontecer e sobre o que se pretende alcançar. É partilhada a convicção de que se as pessoas trabalharem em conjunto, todos podem aprender uns com os outros, podem partilhar as realizações

profissionais e pessoais, e também as dificuldades e problemas existentes no ensino. Assim, a colaboração entre colegas, o escutar e partilhar de experiências podem representar uma via privilegiada para alcançar uma Comunidade de Aprendizagem Profissional (Bolívar, 2012, p.128).

Assim, numa “*comunidade de aprendizagem*, em que tanto aprendem os alunos como os professores” (García, 1999, p.50), todos

os alunos e outros membros da comunidade escolar estão empenhados na reflexão, crescimento e questionamento, e onde a aprendizagem é uma atitude ao mesmo tempo que uma actividade, uma forma de vida e um processos docentes (Sergiovanni, 2004, p.59).

Desta forma, todos os professores “podem aprender através da reflexão da sua própria experiência e identidade, quer em relação a si próprios, quer em relação aos outros” (Brilhart, 2010, 176), o que foi acontecendo ao longo da formação.

Assim, enquanto que “no século XX o ato de ensinar estava centrado no professor, atualmente está centrado no processo de aprendizagem do aluno” (Brilhart, 2010, p.168). Como consequência deste facto, qualquer formação de professores tem que ter em conta que “ser professor no século XXI pressupõe que para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender” (Marcelo, 2009, p.8), desenvolvendo, assim, as suas competências profissionais de forma a “preparar os alunos para um futuro próximo que envolverá mudanças significativas nas áreas sociais, económicas, financeiras, médicas e religiosas” (Roberson, 2011, p.885). Neste contexto, a formação a formação recebida foi ao encontro destas necessidades, uma vez que a formação dos professores deverá ser

um processo de desenvolvimento / crescimento do professor, o que pressupõe a valorização das vertentes social, pessoal e profissional do professor. O desenvolvimento social compreende a (re)construção e (re)negociação do que significa ser professor nos dias de hoje. O desenvolvimento pessoal inclui a construção, avaliação e aceitação de novo conhecimento, bem como a gestão de sentimentos associados a processos de mudança de concepções e práticas. O desenvolvimento

profissional envolve um investimento na melhoria de saberes fundamentais de boas práticas do ensino (Fernandes, 2007, p.29).

O trabalho em equipa com professores de outras Escolas foi igualmente uma mais valia na formação, na medida em que os “professores têm que se atualizar e refletir sobre a sua prática pedagógica, em parceria com os seus pares” (Hargreaves, 2007, p.224) pois “um professor não pode melhorar o seu desempenho de uma forma isolada em relação aos restantes colegas” (Glickman, 2002, p.4), até porque “a cooperação entre os professores pode ser o caminho (ou o obstáculo, se não existir) para o bem-estar docente e para a inovação e qualidade do ensino” (Jesus, 2002, p.42). Assim, neste tipo de trabalho colaborativo há a tendência para “reduzir o sentimento de impotência dos professores e a aumentar a sua autoeficácia coletiva e individual” (Day, 2004, p.207).

Nesse sentido, foi importante o curso de pós-graduação ter contado com a presença de vários professores de diferentes Escolas e de várias regiões a nível nacional, com laços de cortesia e amizade que foram sendo estabelecidos, num ambiente de colaboração e de inter-ajuda, o qual é “essencial para promover um bom desempenho e uma elevada satisfação pessoal” (Amado, 2009, p.76) até porque

quando as tribos se juntam no mesmo local, as possibilidades de inspiração mútua aumentam. Em todos os domínios, tem havido grupos poderosos que inovaram através da sua influência sobre cada um dos membros e do seu ímpeto enquanto grupo (Robinson, 2010, p. 120).

Assim, é importante “passar a formação de professores para dentro da profissão, isto é, há a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas” (Nóvoa, 2009, p.6), reforçando as

*comunidades de prática*, isto é, um espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspetivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos. Assim, através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta

reflexão coletiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores (Nóvoa, 2009, p.17).

Esta necessidade tem como consequência a passagem de um trabalho individualista dos professores para uma cultura colaborativa “centrada nas relações espontâneas entre os professores, o que pressupõe a existência de relações de colegialidade, assente em princípios de ajuda, apoio, planificação e reflexão” (Hargreaves, 1996, p.269), desenvolvendo, assim a

Inteligência colegial, entendida como a capacidade dos professores em trabalhar juntos, de forma contínua e variada, a fim de melhorarem a sua prática. Como o todo é mais do que a soma das partes, a melhoria das Escolas, está, assim, ligada à aprendizagem dos professores, os quais devem ser os principais agentes da mudança (Macgilchrist, 1997, p.3).

Ao longo das diferentes unidades curriculares da pós-graduação foi clara a “necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas e organizacionais, sendo a inovação um elemento central” (Nóvoa, 2009, p.14). Desenvolveram-se trabalhos que pretenderam promover a autonomia do aluno, sendo que, para tal, tivemos em conta “quatro princípios: da Fascinação, da Expectativa, do Respeito e do Encorajamento” (Cunha, 1996, p.67), ou seja, tornar a matéria fascinante ao aluno, criar expectativas possíveis de atingir, respeitar os alunos e dar-se ao respeito e encorajar os alunos durante o trabalho.

Os trabalhos começaram por evocar a “capacidade da *Escutatória*”, (Alves, 1999, p.65) até porque “só quem sabe escutar poderá fazer da sua palavra uma acto de comunicação” (Azevedo, 2011, p. 295). Este Dom deve, assim, ser desenvolvido por todos os professores, na medida em que

formar professores significa, acima de tudo, preparar pessoas que vão colaborar na educação de pessoas em desenvolvimento; o que implica adquirirem a capacidade de vir a estabelecer ligações entre os domínios da aprendizagem cognitiva e da afetividade; tornando-se, entre outros aspetos, aptos para uma escuta ativa da “voz” do aluno (Amado, 2009, p.83).

Por outro lado, a formação baseou-se na “escola e com as atividades diárias realizadas pelos professores, reconstruindo, assim, a cultura escolar e no qual se implicam os professores

enquanto profissionais” (Marcelo, 2009, p.11), de uma forma reflexiva, tendo em conta a experiência pessoal e profissional de cada um, uma vez que “só é capaz de emitir julgamentos quem basear a sua ação a partir de reflexões sobre a própria prática” (Garcia, 2005, p.51), na medida em que “a prática pedagógica de um professor é a integração do seu conhecimento pessoal e profissional” (Brilhart, 2010, p.176), não se podendo, assim, separar uma da outra.

Por outro lado, refletiu-se sobre vários fatores que influenciam o desempenho profissional de um docente, tal como “a interação entre a Comunidade Educativa e o meio envolvente, os diferentes recursos disponíveis, os símbolos e rituais existentes na Escola” (García, 1999, p.51). Desta forma, a formação assentou nas “necessidades de aprendizagem dos alunos, com múltiplas formas de desenvolvimento, dirigindo-se à criação de comunidades de aprendizagem e não apenas centrado no professor” (Sparks, 1997, p.8).

Assim, a formação, no seu todo, permitiu incutir e envolver os professor num processo de mudança pedagógica, de forma a encará-la como “modificação em direção à melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e não como um problema ou uma ameaça” (Fernandes, 2007, p.31), uma vez que “a educação só solucionará os seus verdadeiros desafios se conferir poder aos professores criativos e apaixonados, e estimular a imaginação e a motivação dos alunos” (Robinson, 2010, p.234).

Em síntese, as diversas unidades curriculares da pós-graduação funcionaram com uma exposição teórica dos conceitos ou técnicas a apropriar, complementada com a realização de exercícios práticos que permitiram a “reflexão pelos professores do grupo, numa perspetiva de implementação de algumas sugestões apresentadas na sua vida profissional e pessoal, para além do fundamental debate e da troca de experiências” (Jesus, 2002, p.39), o que se torna muito útil no desenvolvimento profissional de um professor.

Com esta formação adquiri práticas pedagógicas inovadoras que, através de competências didáticas, me permitem valorizar e respeitar a identidade própria de cada aluno. Assim, deixei de ensinar a turma para passar a ensinar o indivíduo, o que fez com que os alunos ganhassem mais interesse pela disciplina e pela Escola, obtendo, desta forma, mais sucesso educativo.

No Colégio consegui, em conjunto com outros colegas, dinamizar projetos de melhoria pedagógica que assentam sobretudo no trabalho colaborativo entre elementos do mesmo grupo

disciplinar e do mesmo Conselho de Turma, com partilhas de experiências, saberes, preocupações e atividades, o que potenciou um forte sentido de responsabilidade e identidade. As relações tornaram-se, assim, mais próximas e informais, em que prevalece o espírito de sacrifício individual para o bem comum, tendo-se o Colégio tornado mais família.

Para além disso, foi possível fazer com que diferentes membros da Comunidade Educativa se interessassem pelo desenvolvimento e cumprimentos de um Projeto Educativo sólido, credível e exequível, consolidando, assim, a relação entre o Colégio e a Comunidade Educativa.

## 5. Análise, reflexão e projeção

Através da reflexão teoricamente fundamentada sobre o meu percurso profissional ganhei consciência da importância que o professor tem no sucesso educativo dos alunos e da Escola. Isto porque a reflexão sobre a ação pedagógica permite um certo distanciamento ao que foi previamente planeado e executado, o que leva à análise dos factos com maior objetividade e clareza, criando, assim, um conjunto de saberes teóricos e práticos para futuras situações semelhantes às vividas anteriormente.

Analisando o título deste Relatório Reflexivo “À descoberta do *Elemento*: memória de um percurso profissional”, *Elemento* define-se como “o local onde as coisas que adoramos fazer e as coisas em que somos bons se reúnem. (...) É o ponto onde a aptidão natural e a paixão pessoal se encontram” Robinson (2010, p. 13). Ora, refletindo sobre as minhas aprendizagens profissionais mais relevantes, é-me possível afirmar que encontrei o meu *Elemento*: a Educação!

Tendo como ponto de partida o livro de Ken Robinson (2010) irei, de seguida, elencar as diferentes dimensões que constituem o *Elemento*, caracterizando as minhas aprendizagens profissionais mais relevantes e projetando o conhecimento adquirido através da reflexão sobre a ação. Assim:

- i) “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, 2010, p.21).

Uma das aprendizagens mais importante que efetuei ao longo do meu percurso profissional foi a Educação das sensibilidades, ou seja, aprender a ver não apenas como um ato natural mas a ver mais longe, *para além da montanha* (Alves, 2006), para melhor compreender e descobrir o Mundo onde existo como pessoa e como profissional, de forma a poder intervir sobre ele para o melhorar.

Para tal, refleti, de forma sistemática, sobre as minhas práticas pedagógicas, as quais se encontram devidamente inseridas numa Comunidade Educativa cujo funcionamento e organização procurei também compreender melhor. Até porque “o truque é olhar para a frente agora, para entender o futuro como um movimento dentro de nós mesmos” (Chopra, 2002, p.2).

Assim, se, por um lado, o nosso potencial está relacionado com a articulação de vários saberes, os quais se encontram em permanente mudança, por outro lado está intimamente relacionado com o gosto e a paixão com que cada um vive a sua profissão.

ii) *“Muitos não encontram o seu Elemento porque não compreendem os próprios poderes e porque não têm noção das suas potencialidades para a renovação”* (Robinson, 2010, p.22).

Ao longo da minha vida profissional constato que um professor fascinado pela sua profissão tem, de facto, o poder e a responsabilidade de mudar o que não está bem e, com isso, construir um Mundo melhor, mais justo, fraterno, digno e solidário, com mais e melhores aprendizagens para aqueles que, de ano para ano, passam pelas suas mãos.

Para tal, é necessário inovar e ajustar as práticas pedagógicas a cada realidade. Neste contexto, a situação vivida com os alunos surdos-mudos permitiu-me ver como um conjunto de professores que não queriam inovar, não conseguiam, desta forma, perceber que com aquela atitude estavam a sentenciar aqueles alunos para o abandono escolar e a discriminação social. Não estavam, assim, conscientes do poder que tinham e da possibilidade de poderem propiciar àqueles alunos uma integração social diferente e uma realização pessoal. Para tal, bastava que tomassem consciência das suas potencialidades para a renovação, utilizando diferentes métodos, estratégias e abordagens pedagógicas para com aqueles alunos.

Já na formação de professores ficou evidente que os professores têm potencialidades para a renovação, sobretudo ao nível da construção de verdadeiras comunidades de aprendizagem, uma vez que, desta forma, todos podem aprender uns com os outros, partilhando experiências e materiais através da reflexão da sua atividade profissional. Assim, através da dinamização de

projetos de melhoria pedagógica, sobretudo ao nível do trabalho colaborativo, é possível trabalhar de forma mais eficiente para o sucesso educativo dos alunos.

- iii) “No elemento temos que questionar tudo o que tomamos como certo e definitivo no que se refere às nossas capacidades e às capacidades dos outros” (Robinson, 2010, p.42).

Um professor acomodado facilmente será ultrapassado por uma realidade em transformação permanente, uma vez que tanto os conhecimentos como os alunos se modificam rapidamente e para um professor conseguir responder a esta realidade terá que se manter em formação contínua, disposto a aprender e a ajustar a sua prática educativa em todos os tempos e espaços.

Uma possível atitude que eu poderia ter adotado no caso dos alunos surdos-mudos seria a de ensinar aqueles alunos com insensibilidade perante as suas diferenças, tal como era prática naquela Escola. Por outro lado, perante a falta de apoio que senti nos outros colegas para com as minhas novas estratégias, em que os professores assumiam como certo e definitivo que aqueles alunos não iriam aprender, eu poderia ter abandonado a ideia de tentar mudar esta situação. No entanto, decidi questionar aquilo que os outros tomavam como certo e imutável. Para tal, questionei e desenvolvi métodos e estratégias inovadoras de abordagem para com aqueles alunos, o que me fez igualmente questionar a minha capacidade de trabalho e, posteriormente, contagiar os outros colegas com a mesma dinâmica.

Por outro lado, na segunda situação relatada com o aluno D.D., foi essencial não me ter resignado ao diagnóstico de *fobia social* que lhe havia sido dado. Sempre acreditei que era possível alterar aquela situação, com um acompanhamento mais próximo e com a indispensável ajuda dos outros membros da Comunidade Educativa. O essencial é sempre acreditar que é possível mudar alguém ou um determinado estado de coisas, mesmo quando, à primeira vista, parece ser certo e definitivo.

Torna-se, assim, fundamental que cada professor se convença que é possível e importante inovar as práticas pedagógicas, apesar de todo o trabalho e consequências inerentes a esse processo de transformação. De facto, não é possível que um professor mantenha as suas ações pedagógicas inalteradas perante um Mundo que está a mudar e mais depressa do que nunca. Porém, uma atitude inovadora implica, necessariamente, um estudo prévio aprofundado, de forma a dar sentido à ação pedagógica do professor.

iv) *“A nossa experiência do Elemento sofre uma transformação quando sofremos frustração, deceções e situações em que nada funciona ou corre bem. Ficamos mais concentrados e atentos”* (Robinson, 2010, p.90).

No primeiro momento relatado neste relatório – *o Ensino Artístico enquanto agente integrador de alunos surdos-mudos na Comunidade Educativa* – não foi fácil dar resposta a um conjunto de frustrações e deceções que sofri quando não consegui qualquer apoio de colegas para desenvolver uma abordagem diferente para com aqueles alunos. Para além disso, senti ainda uma união dos colegas contra as minhas ideias que apenas pretendiam tentar mudar aquele estado de coisas. De facto, os colegas daquela Escola estavam tão habituados, desde sempre, a usar os mesmos métodos, iguais para todos aos alunos e turmas, que mostraram uma enorme resistência em aceitar alguma inovação que pretendi inserir.

Tal situação levou a que os alunos surdos-mudos se sentissem cada vez mais isolados na Comunidade Educativa e na sociedade em geral, servindo a Escola apenas para passar o tempo e permitir receber um certificado que lhes desse a possibilidade de integrar a vida profissional que já lhes havia sido destinada.

Porém, como, por vezes, é necessário dar um passo atrás para, a seguir, dar dois passos em frente, decidi abdicar de uma relação mais próxima com os meus colegas para me concentrar nas novas estratégias que pretendi implementar com aqueles alunos. Afinal de contas, valeu a pena e um grande ensinamento que retirei desta experiência é que não devemos desistir das nossas convicções quando achamos que estamos no bom caminho, independentemente do que a

maioria possa achar, dizer ou fazer, pois se, por um lado, nem sempre a maioria está certa, por outro lado, só os *mares bravos é que fazem os bons marinheiros*.

Relativamente ao segundo momento descrito neste relatório, a morte do D.D. abalou-me seriamente na medida em que questioneei se falhei em alguma coisa, se haveria forma de poder ter evitado aquela tragédia. Afinal de contas, ser professor é estar a o serviço do aluno. Em todo o caso, penso que o caminho percorrido foi o correto e tal desfecho não me fará, perante outra situação parecida, desistir de acreditar ou sequer ter medo de avançar para uma estratégia de maior proximidade, na tentativa de resolver o problema diagnosticado.

- v) *“Estar no nosso Elemento, fluir, é adquirir força, pois é uma forma de unificarmos as nossas energias, de nos sentirmos profundamente ligados à nossa identidade”* (Robinson, 2010, p.96).

As estratégias e atitudes que desenvolvi com os alunos surdos-mudos situaram-se no início do meu percurso profissional, onde um professor está a atravessar uma fase de descoberta e de fascínio pela profissão.

Porém, com a distância temporal entre essa realidade vivida e os dias de hoje, tenho a certeza que se o mesmo desafio acontecesse hoje, voltaria a pensar em estratégias inovadoras para conseguir ativar as emoções e conseqüentemente as aprendizagens daqueles alunos, fazendo com que ocorresse uma mudança na relação que aqueles alunos tinham com a Comunidade Educativa.

Da mesma forma, com a experiência vivida com o D.D., o facto de dia-a-dia verificar ligeiras melhorias no seu estar e ser, fizeram com que a minha força de mudar o D.D. fosse cada vez mais forte, levando a que o processo de mudança fluísse de forma mais natural e rápida, sobretudo quando via o D.D. a conversar com algum elemento da Comunidade, em vez de estar isolado nos corredores.

De facto, um professor que é fascinado pela sua profissão e pelos conteúdos que leciona faz com que os alunos aprendam não só as competências específicas da disciplina que leciona,

mas também todas as outras aprendizagens e competências inerentes à formação integral da pessoa. Para tal, é absolutamente fundamental que a fase de descoberta e de fascínio que os professores atravessam no início do seu percurso profissional se mantenha ao longo de toda a vida.

- vi) *“Estar no Elemento implica relacionar-se com outras pessoas que partilham a mesma paixão e o mesmo desejo de extrair o melhor de si próprio”* (Robinson, 2010, p.105).

A paixão da educação implica necessariamente emoções e afetividades, que desempenham, assim, um eixo central no desempenho profissional de um professor, na medida em que vão possibilitar o desenvolvimento de ações concretas, de forma natural. Ora, tal só acontece se for estabelecida uma relação próxima com as pessoas que nos rodeiam e que partilham connosco esta paixão pela educação e o mesmo desejo de fazer mais e melhor, o que terá como principal consequência o bem-estar e desenvolvimento dos alunos que nos são confiados.

De facto, na experiência que tive com os alunos surdos-mudos, senti que os professores daquela Escola preferiam trabalhar sozinhos do que em grupo, o que resultava num distanciamento entre os alunos e os professores, assim como numa ausência de trocas de experiências pedagógicas que, na minha opinião, poderiam resultar no sucesso educativo dos alunos.

Porém, nas outras duas experiências relatadas, fiquei absolutamente esclarecido sobre o facto de ser bastante importante desenvolver uma estratégia de partilha e reflexão de ideias, experiências e emoções com outros colegas da comunidade de aprendizagem, uma vez que a revisão conjunta da prática pedagógica beneficiará, de forma inequívoca, os alunos.

Tal só é possível estabelecendo uma comunidade de relacionamentos, o que aprendi ser fundamental para o desenvolvimento dos alunos, na medida em que o estabelecimento de relações próximas entre os diferentes elementos de uma Comunidade Educativa desempenha um

papel de unidade, o que é importante para o bem comum, pois tal como refere Nóvoa (2009) “um bom professor é definido por cinco facetas: conhecimento, cultura profissional, tacto pedagógico, trabalho em equipa e compromisso social” (p.18).

Mais uma vez, tão importante como levar a que um aluno adquira as competências da disciplina que leciono, é fundamental estimular o aluno para que ele aprenda a viver com os outros, em sociedade, o que é essencial no desenvolvimento integral da pessoa, de forma harmoniosa e ativa na sociedade. Trata-se de uma visão humanista que permite o desenvolvimento do bem-estar de todos os indivíduos, quer na Comunidade Educativa, quer na sociedade em geral.

Para isso é muito importante o envolvimento criado entre os alunos e a Comunidade Educativa, para que todos os elementos se sintam envolvidos na resolução de um determinado problema, permitindo, assim, criar uma resposta mais eficiente e rápida.

Assim, só com o envolvimento e a colaboração de outras pessoas que partilham o mesmo compromisso e visão é que é possível ajudar os alunos. Para tal é fundamental estabelecer canais de comunicação eficazes e regulares, de forma a trocar ideias e para que todos tenham acesso à mesma informação, para, desta forma, se sentirem envolvidos no processo. Neste processo de passagem de um trabalho individualista para um trabalho colaborativo é igualmente importante saber ouvir os outros, pois só desta forma será possível estabelecer ligações entre a afetividade e a aprendizagem.

vii) *“O medo talvez seja o obstáculo mais comum na procura do Elemento: o medo de falhar, de não ser suficientemente bom, de ser considerado incapaz, o medo de desaprovação, o medo do desconhecido”* (Robinson, 2010, p.135).

A importância que os alunos participem, de forma ativa, no processo de ensino-aprendizagem, associado ao respeito profundo pelas características de cada aluno, implica

necessariamente que o professor inove e procure, de forma dinâmica e sistemática, novos materiais pedagógicos que se ajustem a cada situação e turma. Isto porque

O bom professor não é, portanto, aquele que provoca admiração pelo seu saber -esse pode até fazer-me desanimar; não é aquele que entretém - com esse não se aprende; nem é aquele que obriga a estudar -esse não educa. O bom professor é aquele que apresenta de tal modo a matéria que eu me sinto fascinado por ela e mobilizo as minhas energias e recursos para a conhecer e gozar (Cunha, 1996, p.67).

Porém, muitas vezes, o professor tem medo de dar um passo diferente do que tem dado ou, por comparação, do que os outros colegas têm dado. No caso dos alunos surdos-mudos senti, em determinados momentos, medo de avançar com as minhas novas estratégias. Senti que o facto de não ter qualquer apoio na Escola para avançar com aquela inovação poderia fazer com que, caso alguma coisa corresse mal, passasse a ser considerado incapaz pelos meus pares. Muitas vezes pensei o que me poderia acontecer se o plano falhasse. Porém, o carinho que tinha para com aqueles alunos e o facto de achar que pior do que estava era impossível de acontecer, decidi arriscar.

Por outro lado, na situação do D.D., senti, no início, algum medo em avançar com uma estratégia de maior proximidade com o aluno, pois temi que isso podia levar a que o aluno sentisse uma enorme pressão e, desta forma, aprofundar ainda mais a sua *fobia social*.

Porém, em ambos os casos e tal como acontece ainda hoje, consequência dos ensinamentos que adquiri ao longo do meu percurso profissional, em situações de dúvida, decido sempre avançar, fazendo e agindo de modo diferente perante uma turma, na medida em que recordo, com nostalgia, que o medo pode levar a inércia, o que prejudica os alunos. Avanço sem medo, avaliando e melhorando durante o processo, porém sem me resignar perante uma realidade que avalio como incorreta, mesmo que à partida possa ser considerada, por parte de algumas pessoas, como certa e imutável.

viii) “O Elemento implica uma descoberta do nosso eu, o que será impossível se vivermos obcecados pela conformidade” (Robinson, 2010, p.144).

Com a descoberta do meu “eu”, o que inclui todas as experiências pessoais e profissionais que contribuem para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, tornei-me um professor cada vez mais fascinado pela minha profissão, o que muito provavelmente fará com que os alunos ganhem também fascínio por aprender, num respeito que cada aluno merece enquanto pessoa única e irrepetível. Só desta forma é possível valorizar o ser e estar de cada pessoa, os seus problemas e ansiedades, formando, assim, uma comunidade mais rica e sólida. Até porque como não somos iguais, a Escola desempenha igualmente um papel fundamental na integração social do aluno e na promoção da dignidade e igualdade da pessoa.

De facto, tal como aprendi no momento relatado sobre a formação de professores, para conseguir este resultado e uma vez que um professor não existe sozinho, torna-se importante o trabalho numa comunidade de aprendizagem, com partilha de materiais, saberes, experiências e projetos pedagógicos.

Neste sentido, o meu “eu” profissional passou a integrar, de forma mais consistente, os outros e os seus contextos sociais e culturais. Só com um bom relacionamento entre os professores é que se conseguirá uma melhoria efetiva na qualidade pedagógica e consequentemente no sucesso educativo dos alunos.

*ix) “Compreender a diferença costuma ser um dos primeiros passos para se encontrar o Elemento” (Robinson, 2010, p.187).*

Ao longo da minha experiência profissional, aprendi que uma turma é constituída por alunos diferentes entre si, que advém do facto de cada pessoa ser única e irrepetível, o que implica a construção de uma atmosfera acolhedora e fraterna em sala de aula, num respeito inerente a cada pessoa, devendo o professor assumir uma atitude de atenção perante cada aluno e não apenas face à turma em geral.

No primeiro e no segundo momento relatados foi muito importante, no caso dos alunos surdos-mudos e no caso do D.D., a capacidade de escuta dos problemas e preocupações dos alunos envolvidos, conversando com eles e com as suas famílias, de modo a delinear estratégias de ação que pudessem minimizar ou mesmo fazer desaparecer esses problemas. De facto, é importante que o aluno saiba que os seus problemas são também os nossos problemas, o que faz com que o professor assuma um envolvimento não egoísta e respeitador da identidade de cada aluno, compreendendo e aceitando a diferença.

Neste sentido, para mim, ficou clara

a importância da adequação do currículo às necessidades e interesses dos alunos, da planificação cuidada, da variação de estímulos e de projetos motivadores capazes de suscitar entusiasmo e de canalizarem a energia do grupo para a produção de trabalho e para a realização de níveis elevados de aspiração (Estrela, 2002, p. 57),

o que faz com que cada aula deva ser cuidadosamente preparada e devidamente ajustada ao contexto educativo de cada turma. Por outro lado, é igualmente importante obter *feedback* da nossa prática pedagógica, por exemplo, ouvindo alunos e colegas, de forma a melhorar o nosso desempenho, contribuindo, desta forma, para um maior sucesso educativo. Esses dados são muito importantes pois poderão sugerir a realização de algumas mudanças ou ajustes na prática pedagógica, onde é essencial inovar e tornarmo-nos mais eficientes.

Com a experiência dos alunos surdos-mudos aprendi que mais do que um ensino obcecado nos resultados dos testes e exames, deve ser dada oportunidade a todas as crianças para descobrir os seus dons e aptidões naturais, fornecendo-lhes a oportunidade para os desenvolver. Deste modo, urge terminar com o princípio de ensinar da mesma maneira a todos, porque cada pessoa é única e irrepetível. Assim, aprendi que é importante valorizar o que há de melhor em cada aluno, encorajando-os a ultrapassar as suas dificuldades, o que só é possível transformando uma relação distante e igual para todos numa relação próxima e personalizada.

Desta forma, torna-se claro que uma estratégia de ação importante a ter em conta para sempre é a de adaptar o currículo oficial aos alunos que me são confiados, ou seja, não lecionar da mesma forma a todos, na medida em que o professor tem que ter consciência dos “condicionalismos de ordem institucional e aos constitucionalismos de ordem interpessoal

decorrentes das características concretas dos alunos que lhe são confiados, jogando com as margens de liberdade que lhe são concedidas” (Estrela, 2002, p.76).

Quando se perspectiva uma mudança na prática pedagógica há estratégias de ação que podem ajudar essa alteração e que passam por encorajar os alunos, inovando e adequando estratégias e métodos que permitam criar neles interesse e curiosidade, respeitando as diferenças e características existentes entre eles. Há, assim, que estimular a imaginação e motivação dos alunos, o que implica que o professor assuma uma postura mais criativa e inovadora.

## 6. Conclusão

A escrita deste relatório reflexivo teoricamente fundamentado constituiu uma oportunidade para revisitar a minha vida profissional assim como a Escola enquanto estrutura de ensino-aprendizagem multidirecional e intemporal, onde se geram múltiplas interações que visam alcançar diferentes fins no desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Para isso, os professores devem estar conscientes da sua missão, cooperando neste processo de desenvolvimento sem abdicar de ter uma capacidade crítica face à realidade escolar, numa procura de um local que lhes dê liberdade de agir e de pensar, de forma a conseguir conceber e concretizar as suas ideias.

Uma vez que as Escolas possuem hoje em dia algumas margens de autonomia, deverão, na minha opinião, assumir esse estatuto de forma mais concreta e visível, organizando a gestão pedagógica, como o currículo e a distribuição dos tempos letivos, de forma mais apropriada à realidade sociocultural em que a Escola se insere, sem comprometer a sua função central que é Ensinar num ambiente de transmissão de valores, de vivência em sociedade e de fraternidade. Trata-se, assim, de deixar de responder de forma homogénea à heterogeneidade da realidade Escolar. Para tal é fundamental que os líderes escolares assumam o exercício de transformação e de melhoria das condições existentes da Escola e que o cargo lhes confere. Tal missão não é fácil pois gerir e liderar uma Escola implica mobilizar e implicar todos os membros da Comunidade Educativa, preferencialmente de forma voluntária, para fazerem parte de um todo coeso e eficaz.

Neste contexto, o Projeto Educativo de Escola pode contribuir para gerar conexões e trabalho coletivo na Comunidade Educativa, de forma a produzir mudanças no pensar e no trabalhar dos diferentes membros da Comunidade, num espírito de Liberdade, Autonomia, Respeito e Responsabilidade. Isto porque no Sistema Educativo, o êxito de um programa de melhoria passa pelas pessoas, porém a generalidade das pessoas só muda se vir sentido nessa mesma mudança (cf. Weick & Sutcliffe, 2007).

Por outro lado, a intervenção do Estado na Educação não é neutra, pois segundo Azevedo (2012) “o Estado educa com um catálogo de regras muito claro, para a obediência, submissão, a repetição e a imitação” (pág.31). Assim, só com a garantia da existência de Projetos Educativos

diferenciados é que os pais podem escolher a educação que querem para os seus filhos. Desta forma, o Estado deve apoiar e fomentar a existência de projetos Educativos diferenciados e a liberdade de escolha dos pais a esses mesmos Projetos. Para tal, deverá possibilitar que as Escolas possam escolher e adaptar o currículo que melhor se ajusta à sua realidade social e cultural, em vez da existência de um currículo uniforme, a nível nacional. Esta questão é igualmente importante para as Escolas do Ensino Particular, na medida em que este é um “importante constrangimento na possibilidade das Escolas oferecerem um Projeto Educativo diferenciado” (Melo, 2013, p.315).

Neste sentido, deverá ser implementada uma real e efetiva autonomia das Escolas que aproxime a Escola da realidade social e cultural do meio onde se insere, levando a uma identidade de escola que possibilite a formação e implementação de um Projeto Educativo individual e devidamente enquadrado, com uma planificação e articulação curricular própria, com capacidade de decisão sobre a distribuição da distribuição dos tempos letivos, por disciplina ou unidade curricular, assim como na contratação dos professores que melhor se identificassem com os valores e identidade preconizados no Projeto Educativo de cada escola.

Assume-se, assim, de especial importância o que foi recentemente assumido na proposta aprovada pelo atual Governo no Conselho de Ministros do dia 31 de outubro de 2013, concretamente no documento da Reforma do Estado intitulado “Um Estado Melhor”, ao preconizar a possibilidade de formar

*escolas independentes.* Trata-se, aqui, de convidar, também mediante procedimento concursal, a comunidade dos professores a organizar-se num projecto de escola específico, de propriedade e gestão dos próprios professores, mediante a contratualização com o Estado do serviço prestado e do uso das instalações. Essa oportunidade significa uma verdadeira devolução da escola aos seus professores e garante à sociedade poder escolher projetos de escola mais nítidos e diferenciados (pág. 73).

Porém, esta situação necessita de um compromisso político a longo prazo para que as reformas Educativas, que são absolutamente centrais para uma cultura, um povo e uma Nação, não estejam sujeitas a variações bruscas e tão rápidas, tal como acontece com as mudanças de governo. A este propósito e tal como refere Azevedo (2011), “qualquer que seja o governo em

exercício, deveria haver quatro ou cinco linhas mestras, devidamente concertadas em sede parlamentar, que se erguessem como esteios intocáveis durante os próximos vinte anos” (p.257).

Por outro lado, parece-me igualmente importante apostar cada vez mais em alterar a cultura dominante nas Escolas de um tipo de trabalho autónomo e individual para uma cultura que assente na constituição de verdadeiras e sólidas comunidades de aprendizagem, com relações de colegialidade e de colaboração, o que poderá fazer com que os métodos de ensino dos professores mudem, na medida em que “as pessoas mudam quando o contexto que trabalham muda” (Bolívar, 2012, p.140). Neste sentido, parece-me poder ser um bom ponto de partida a dinamização de projetos conjuntos que propiciem o envolvimento de todos, de forma conseguir fazer a evolução do individualismo para uma comunidade verdadeiramente profissional e cooperante.

Para se conseguir esta mudança há necessariamente que repensar o papel de liderança que deverá deixar de ser uma liderança formal muito centrada na burocracia para passar a ser uma liderança que permita, o mais possível, o envolvimento das pessoas, ou seja, que possibilite a partilha de conhecimento, de experiências e de metodologias, com liberdade e responsabilidade.

Em todo o caso, o processo de melhoria de uma Escola não deve estar dependente de reformas originadas pelo Ministério da Educação ou outra entidade externa, mas sim partir da vontade efetiva de todos os elementos da Escola, até porque não devemos esperar por uma melhoria “através de exigências externas; somente quando a escola se transformar numa unidade básica de mudança e inovação, esta influenciará sem dúvida, a aprendizagem e a educação dos alunos” (Bolívar, 2012, p.127).

Assim, cada Escola deve gerir o seu próprio processo de mudança, em detrimento de estar dependente de organismos externos para esse efeito. Só desta forma se gerará competência e capacidade própria.

A Escola, por outro lado, não pode estar desligada do meio onde se insere, ou seja, não pode estar isolada. Os professores devem, assim, comunicar com a Comunidade, envolvendo-se em atividades sociais e culturais. Para tal é fundamental arranjar condições que permitam envolver as famílias e as comunidades, por, exemplo, através da realização de atividades culturais. Em todo o caso, a Escola não se pode esquecer do seu papel central que é o de fazer aprender os

alunos pois “não é possível fazer tudo e a tudo dedicar a mesma atenção. Concentrando-se nas dimensões sociais, esta escola acaba por conceder uma menor atenção às aprendizagens” (Nóvoa, 2009, p.24).

Por outro lado, um aspeto que tem assumido cada vez mais relevância nos últimos tempos tem sido a austeridade e os recursos cada vez mais escassos que estão ao serviço da Educação. Independentemente da justiça ou injustiça na redução do orçamento para o setor da Educação, esta situação poderá ser encarada como uma oportunidade para que o atual Sistema de Ensino se transforme em profundidade, com reforço na educação de Valores Éticos e no rigor do trabalho desenvolvido.

Em todo o caso, deverá, na minha opinião, ser sempre salvaguardada a possibilidade de as famílias poderem escolher, de forma livre, a Escola e conseqüentemente o Projeto Educativo que pretendem para os seus educandos, independentemente dos seus recursos financeiros. Para tal, é necessário que o Estado apoie financeiramente as famílias carenciadas, como, por exemplo, através da implementação do cheque-ensino.

Por fim, e em jeito de reflexão final, a elaboração deste relatório reflexivo teoricamente fundamentado permitiu-me refletir, de forma completa e profunda, sobre os aspetos mais significativos do meu percurso profissional, devidamente contextualizados à luz dos quadros teóricos de referência.

Assim, foi muito nostálgico e útil revisitar os momentos profissionais positivos e negativos que mais me marcaram, até ao momento, e refletir sobre as aprendizagens adquiridas nesses momentos, assim como projetar no meu futuro profissional essas aquisições de conhecimento. Desta forma poderei delinear o que posso e como posso melhorar o meu futuro profissional, trilhando, assim, novos caminhos para uma mudança e melhoria efetiva na arte de ensinar.

Porém, sinto que refletir pode não ser suficiente. Urge agir, inovar e ousar fazer diferente. Só assim se conseguirá colocar a prática pedagógica ao serviço do aluno, enquanto pessoa única e irrepetível, que merece todo o nosso esforço e empenho, uma vez que, em última análise, o professor tem o poder e a responsabilidade de assumir o compromisso de, através do seu testemunho e ação, transformar o Mundo, tornando-o um lugar mais justo, solidário, humanista e

fraterno. E isto, só se consegue através da promoção de mais e melhores aprendizagens para todos.

## Referências bibliográficas

- Alaiz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de Escolas – pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.
- Alves, J. (2006). Ter bons olhos não é ver a montanha mas o que está para além dela. *Correio da Educação*, 248.
- Alves, J. (2009). Reinventar a Escola para redescobrir as pessoas. [Em linha]. Disponível em [http://www.ridh.fmleao.pt/paginacao/riDH\\_1\\_2010.pdf](http://www.ridh.fmleao.pt/paginacao/riDH_1_2010.pdf). [consultado em 02/08/2012].
- Alves, R. (2009). *O amor que acende a Lua*. São Paulo: Papirus.
- Amado, J. (2009). O lugar da afectividade na relação pedagógica: contributos para a formação de professores, *Revista de Ciências de Educação*, 8, 75-86.
- Azevedo, J. (2001). *Avenidas de liberdade: reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação: ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2012). *Liberdade e Política Pública de Educação, Educação, Liberdade e Autonomia – Um Desafio Inadiável*. Simpósio organizado por Colégio Pedro Arrupe, Lisboa.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). How the world’s best-performing school systems come out on top. [Em linha]. Disponível em [www.nctq.org/p/publications/docs/mckinsey\\_education\\_report.pdf](http://www.nctq.org/p/publications/docs/mckinsey_education_report.pdf). [Consultado em 13/07/2013].
- Barivelo, J. & Daupiard, V. (s/d). L’effet Pygmalion. [Em linha]. Disponível em <http://ebookbrowse.com/effet-pygmalion-pdf-d300455109>. [consultado em 27/06/2013].
- Bass, B. (2000). The future of Leadership in learning organizations, *The future of Leadership in learning organizations*, 3, 18-40.
- Bébien, V. (2002). *La relation pédagogique: du rapport au savoir au partage des connaissances*. Alpes: Cefedem Rhône.

- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leitão.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1964). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bueno, B. (2002). O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade, *Educação e Pesquisa*, 28, 11-30.
- Brilhart, D. (2010). Teacher conceptualization of Teaching: integrating the personal and the professional, *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 4, 168-179.
- Bruni, L. (2010). A ferida do outro – Economia e relações humanas. Abrigada: Cidade Nova. [Em linha]. Disponível em <http://terrear.blogspot.pt/2012/11/o-amor-humano-uno-e-multiplo.html?q=amor>. [consultado em 02/07/2013].
- Carbore, R. & Menin, M. (2004). Injustiça na escola: representações sociais de alunos do ensino fundamental e médio, *Educação e Pesquisa*, 2, 251-270.
- Chaves, I. (1995). Formação e conhecimento profissional dos professores – a construção de um objeto didático, *Cahiers Pedagogiques*, 334, 25-28.
- Chirkov, V. (2007). Culture, personal autonomy and individualism: Their relationships and implications for personal growth and well-being. In G. Zheng, K. Leung & J. G. Adair (Eds.), *Perspectives and progress in contemporary cross-cultural psychology* (pp.247-263). Beijing, China: China Light Industry Press.
- Chopra, D. (2002). A alma da liderança, *HSM Management*, 33, 1-4.
- Col, C. & Miras, M. (1996). A representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem. In Coll, Palacios & Marchesi, *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. (pp.1-7). Porto Alegre: Artmed.
- Cordeiro, V. (2007). Experiência, histórias de leitura e formação - os bastidores da leitura e cenas da escola: com quantas histórias se faz um leitor?, *Histórias de vida e formação de professores*, 1, 54-67.
- Cordeiro, J. (2011). A relação pedagógica. In *Caderno de Formação: formação de professores didática geral* (pp.66-79). São Paulo: Cultura Acadêmica.

- Cunha, P. (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Damáσιο, A. (2012). *Ao Encontro de Espinosa. As emoções sociais e a Neurologia do sentir*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers - the Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Delórs, J. (1996). *Learning: the treasure within*. Paris: United Nations Education.
- Deslanders, R. (2008). Contribution des parentes à la socialite des jeunes, *Education et francophonie*, 2, 156-172.
- Dewey, J. (1990). *The school and society and the child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dias, F. (s/d). Teoria dos Sistemas e Abordagem centrada na Pessoa: contributos para uma recentragem da comunicação na relação pedagógica. [Em linha]. Disponível em C:\Users\BOX\Desktop\Relação pedagógica\A Comunicação e a Relação Pedagógica.mht. [consultado em 30/06/2013].
- Dizerbo, A. (2012). Experiências escolares e dispositivo de biografização: rumo à construção de competências biográficas, *Revista Brasileira de Educação*, 17, 537-550.
- Dubet, F. (2000). A Escola e a Exclusão, *Éducation et Sociétés*, 5, 43-57.
- Dubet, F. (2004). O que é uma Escola Justa?, *Cadernos de Pesquisa*, 123, 539-555.
- Estrela, M. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Eugénio, B. (2008). Processos de constituição profissional de professores homens nas séries iniciais, *Práxis Educacional*, 4, 129-149.
- Fernandes, R. (2007). *Estratégias de ensino / Aprendizagem das Ciências: contributo da formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação não publicada, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.

- Ferraz, V. (2009). A relação pedagógica em sala de aula. Um estudo sobre o fracasso escolar e a construção da autonomia moral. In *Atas do IX Congresso Nacional de educação – EDUCERE (pp. 7149-7164). Simpósio organizado pela Pontifícia da Universidade Católica do Paraná, Curitiba.*
- Filloux, J. (s/d). Relation éducative et autonomie du sujet. [Em linha]. Disponível em <http://www.meirieu.com/COURS/texte15.pdf>. [Consultado em 30/06/2013].
- Formosinho, J. (1984). A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada. *Revista O Ensino 7-10*, 101-107.
- Formosinho, João (1987a). O Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único. *Cadernos de Análise Social da Educação*. Universidade do Minho, 41-50.
- Foucault, M. (2007). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Frank, J. & Landeira-Fernandez, J. (2006). Rememoração, subjetividade e as bases neurais da memória autobiográfica, *Psicologia Clínica*, 18, 35-47.
- Freitas, D. & Galvão G. (2007). O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores, *Ciências e Cognição*, 12, 219-233.
- Fullan, M. (1990). Staff Development Innovation and Institutional Development. In B. Joyce (ed.), *School Culture Through Staff Development*. Virginia: ASCD, pp. 3-25.
- García, C. & García, A. (1999). Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio, *Educar*, 4, 47-69.
- Garcia, M. et al. (2005). As identidades docentes como fabricação da docência, *Educação e Pesquisa*, 1, 45-56.
- Gendron, B. (2007). Des competences au capital émotionnel et bien-être et mal-être des enseignants, *Symposium Emotions et compétences émotionnelles des personnels éducatifs et scolaires : quels impacts sur la pédagogie et le bien-être au travail?* (pp.1-12). Strasbourg: Actualité de la Recherche en Education et en Formation.
- Glickman, C. (2002). *Leadership for Learning: how to help teachers succeed*. Virginia (E.U.A.): Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gomes, C. (2012). Construção social da memória autobiográfica e histórias da vida, *III Jornadas*

*de Histórias de vida em Educação*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação do Porto.

Guerra, M. (2001). *A Escola que aprende*. Porto: Edições ASA.

Guerra, M. (2002). *Entre Bastidores. O lado oculto da organização escolar*. Porto: Asa.

Hargreaves, A. (1996). *Teaching as a research based profession: possibilities and prospects*. London: Teacher Training Agency.

Hargreaves, A. (2007). Sustainable Leadership & Development in Education: creating the future, conserving the past, *European Journal of Education*, 2, 223-233.

Hattie, J. (2003). Teachers make a difference. What is the research evidence? [Em linha]. Disponível em [www.acer.edu.au/documents/rc2003\\_hattie\\_teachersmakeadifference.pdf](http://www.acer.edu.au/documents/rc2003_hattie_teachersmakeadifference.pdf). [Consultado em 10/07/2013].

Heideman, C. (1990). Introduction to staff development. In P. Burke et al. (eds.), *Programming for staff development*. London: Falmer Press, pp. 3-9.

Hopmann, S. (2008). David Hopkins, Every School a great school: realizing the potential of system leadership, *Springer Science and Business Media*, 9, 209-211.

Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In Nóvoa, A. et al. (Ed.) *Vidas de professores*. (pp.31-62). Porto: Porto Editora.

Jesus, S. (2002). *Perspectivas para o Bem-Estar docente: uma lição de síntese*. Porto: ASA Editores II, SA.

Josso, M. (2007). A transformação de si a partir da narração de histórias de vida, *Educação*, 3, 413-438.

Keynote, E. (2003). The opportunity trap: education and employment in a global economy, *European Educational Research Journal*, 1, 141-179.

Leite, S. & Tagliaferro, A. (2005). A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível, *Psicologia Escolar e Educacional*, 9, 247-260.

Macgilchrist, B. (1997). *The Intelligent School*. Londres: Paul Chapman Publishing.

Machado, J. (2010). Escola, igualdade e diferenças, *Revista interdisciplinar sobre o*

*desenvolvimento humano, 1, 39-44.*

Mafra, L. (s/d). Profissão docente, constituição e memória: reflexões a partir da experiência do grupo de estudo e pesquisas sobre a profissão docente – GEPPDOC.

Malm, B. (2009). Towards a new professionalism: enhancing personal and professional development in teacher education, *Journal of Education for Teaching, 1, 77-91.*

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro, *Sísifo – revista de Ciências de Educação, 8, 7-22.*

Maria, F. & Simão, A. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas.* Mangualde: Pedago.

Martins, G. (2012). Dar consciência à memória: negociar propostas e integrar desvios, *III Jornadas de Histórias de vida em Educação.* Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação do Porto.

Maués, J. (2003). Memória, história de vida e subjetividade: perspectivas metodológicas em pesquisas educacionais, *Movendo Ideias, 1, 37-45.*

Meirink, J. et al. (2010). Teachers learning and collaboration in innovative teams, *Cambridge Journal of Education, 2, 161-181.*

Melo, R. (2013). Relations Between Catholic Schools Funded by the State and the National Educational Inspectorate in Portugal—Freedom of Education With State Funding. *Journal of School Choice: International Research and Reform, 7, 312–333.*

Meneghel, S. (2007). Histórias de vida – notas e reflexões de pesquisa, *Athenea Digital, 12, 115-129.*

Menezes, J. (2007). Memória e registros da escola e da não-escola, *Histórias de vida e formação de professores, 1, 25-44.*

Mintzberg, H. & Westley, F. (2001). Decision making: it's not what you think, *Massachusetts Institute of Technology Sloan Management review, 42, 89-93.*

Mulford, B. (2007). Building social capital in professional learning communities: importance, challenges and a way forward. In Stoll, L., & Seashore, K., *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas.* (pp. 166-180). London: Open University

Press and McGraw Hill.

Neves, M. (2012). Aprender a Ensinar. Memórias de uma viagem profissional. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação não publicada, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Nóvoa, A. (1991). O passado e o presente dos professores. In Nóvoa, A. et al. (Ed.) *Profissão Professor*. (pp.9-32). Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In Nóvoa, A. et al. (Ed.) *Vidas de professores*. (pp.11-30). Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1992a). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 13-33.

Nóvoa, A. (1995). O lugar dos Professores: terceiro excluído. In Nóvoa, A. (Ed.), *Profissão Professor* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas, *Educação e Pesquisa*, 1, 1-18.

Nóvoa, A. (2003). Currículo e Docência: a Pessoa, a partilha, a prudência.[Em linha]. Disponível em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121\\_1\\_11.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_11.pdf). [Consultado em 18/07/2013].

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*. (pp.21-28). Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

Peretti, A. (1987). *Pour une école plurielle*. Paris: Larousse.

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.

- Pineau, G. (2006). As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa – ação – formação existencial, *Educação e Pesquisa*, 32, 329-343.
- Pinto, A. (2001). *Memória, cognição e educação: implicações mútuas*. Lisboa: Edinova.
- Ramos, A. (1996). As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática de supervisão. In A. Isabel, *Formação Reflexiva de Professores*. (pp.123-150). Porto: Porto Editora.
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Paris: PUF.
- Roberson, S. (2011). Defying the default culture and creating a culture of possibility, *Education*, 4, 885-904.
- Robinson, K. (2010). *O Elemento*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2010). *Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rudduck, J. (1991). *Innovation and Change*. Milton Keynes: Open University.
- Sá, V. (1997). *Racionalidades e práticas na gestão Pedagógica: o caso do Diretor de Turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Saveli, E. (2006). Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para a compreensão do processo de formação, *Práxis Educativa*, 1, 94-105.
- Schermerhorn, J. (2002). *Organizational Behavior*. Arizona: University of Phoenix.
- Sergiovanni, T. (2004). *O Mundo da Liderança – Desenvolver Culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: ASA.
- Silva, J. (2010). O memorial no espaço da formação académica: (re)construção do vivido e da identidade, *Perspectiva*, 28, 601-624.
- Simão, A. (2009). Formação de Professores em contextos colaborativos: um projeto de investigação em curso, *Revista de Ciências da Educação*, 8, 61-74.
- Smith, C. (2005). *Servant Leadership: the leadership theory of Robert K. Greenleaf*. [Em linha]. Disponível em <http://www.greenleaf.org.uk/whatissl.html>. [Consultado em 12/07/2013].
- Soares, J. (2004). O efeito da Escola no desempenho cognitivo de seus alunos, *Revista*

*Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*, 2, 83-104.

Sousa, C. (1996). Memória e autobiografia, *Revista Brasileira de Educação*, 2, 61-76.

Souza, E. (2007). Histórias de vida e formação de professores - histórias de vida e práticas de escrita de si e cotidiano escolar, *Histórias de vida e formação de professores*, 1, 3-13.

Souza, E. (2007a). Abordagem experiencial - pesquisa educacional, formação e histórias de vida; histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial, *Histórias de vida e formação de professores*, 1, 15-23.

Sparks, D. & Hirsh, S. (1997). *A New Vision for Staff Development*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development and National Staff Development Council.

Spears, L. (2005). Understanding and practice of servant-leadership. [Em linha]. Disponível em [http://www.regent.edu/acad/sls/publications/conference\\_proceedings/servant\\_leadership\\_roundtable/2005/pdf/spears\\_practice.pdf](http://www.regent.edu/acad/sls/publications/conference_proceedings/servant_leadership_roundtable/2005/pdf/spears_practice.pdf). [Consultado em 13/07/2013].

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

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*, 13, 5-13.

Varela, A. (2010). *Relação Pedagógica e vinculação: influência do estilo de liderança do professor no desenvolvimento da vinculação do aluno – o caso da Escola Hermann Gmeiner*. (dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Jean Piaget, Cabo Verde.

Vincent, S. (2008). La construction du lien social à l'école, *Education et francophonie*, 2, 1-15.

Vieira, R. (2007). Identidades, histórias de vida e culturas escolares: contribuições e desafios para a formação de professores. *III Seminário de Educação "Memórias, Histórias e Formação de Professores"* (pp.1-17). Rio de Janeiro: UERJ.

Vieira, I. (2013). *Gramática escolar e (in)sucesso – os casos do Projeto Fénix, turma Mais e ADI* (Dissertação de Doutoramento não publicada). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.

Weller, M. (2005). General Principles of Motivation. [Em linha]. Disponível em

<http://www.ndsu.edu/ndsu/nlillebe/tandl/teachingtips/motivating/motivate.html>.

[Consultado em 01/07/2013].

Weick, K. & Sutcliffe, K. (2007). *Managing the unexpected: resilient performance in an age of uncertainty*. USA: Jossey-Bass.

Whitehead, A. (1967). *The aims of education and other essays*. New York: The Free Press.

Winston, B. & Ryan, B. (2008). Servant Leadership as Humane Orientation: using the globe constructo f Human Orientation to show that Leadership is more Global than Western, *International Journal of Leadership Studies*, 3, 212-222.

Wittizorecki, E. (2006). Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a), *Movimento*, 12, 9-33.

## Anexos

### Síntese biográfica

#### Experiência profissional

- Coordenador de Projetos;
- Diretor de Turma;
- Coordenador do Ensino Secundário;
- Professor de Biologia e Geologia do Ensino Secundário e de Ciências Naturais no Ensino Básico;
- Monitor da Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de Coimbra;
- Assessor Pedagógico e Cultural;
- Coordenador do Secretariado de Exames Nacionais do Ensino Secundário;
- Membro da equipa de horários;
- Membro do Conselho Pedagógico;
- Membro da Direção Nacional da Associação Portuguesa de Professores de Biologia e Geologia (A.P.P.B.G.), eleito em mandatos bianuais e consecutivos, desde 2001 até à atualidade;
- Colaborador nos pareceres sobre os Exames Nacionais que a A.P.P.B.G. elabora para o Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação (G.A.V.E.) desde 2001 até à atualidade;
- Formador de Professores credenciado pelo Centro Científico-Pedagógico de Formação Contínua desde 2009.

<b>Experiência profissional</b>	Lecionação no Ensino Básico e Secundário
Data	Desde 01.09.2001 até à atualidade.
Função ou cargo ocupado	Coordenação de Projetos, Coordenador do Ensino Secundário, Diretor de Turma, Assessor Pedagógico e Cultural e professor de Biologia e Geologia do Ensino Secundário.
Principais atividades e responsabilidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinamizar projetos nacionais e Europeus (UNESCO) na Escola;</li> <li>- Elo de ligação família-escola a nível da Direção de Turma;</li> <li>- Coordenação do setor do Secundário;</li> <li>- Assessoria Pedagógica e Cultural da Direção do Colégio;</li> <li>- Lecionação das disciplinas de Ciências Naturais (do 5.º ao 9.º ano), Biologia e Geologia (10.º e 11.º ano), de Biologia (12.º ano) e de Geologia (12.º ano).</li> </ul>
Nome e morada do empregador	Colégio da Rainha Santa Isabel Rua do Brasil, 41 3030-175 Coimbra
Tipo de empresa ou sector	Ensino
<b>Experiência profissional</b>	Lecionação no Ensino Superior
Data	De 01.09.2000 a 31.08.2001
Função ou cargo ocupado	Monitor
Principais atividades e responsabilidades	Lecionação de aulas práticas das disciplinas de Mineralogia, Petrologia Geral e de Paleontologia da Licenciatura em Geologia e da disciplina de Geologia Geral da Licenciatura em Biologia

Nome e morada do empregador	Departamento de Ciências da Terra Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra Largo Marquês de Pombal 3000-272 Coimbra
Tipo de empresa ou sector	Ensino Superior
<b>Educação e formação</b>	Administração e Gestão Escolar
Data	De 01.01.2012 a 31.12.2012
Designação da qualificação atribuída	Pós-graduação
Principais disciplinas/competências profissionais	Gestão e Liderança, Organização Curricular, Políticas Públicas de Educação, Fundamentos Antropológicos, Ética na Educação Escolar e Seminário de Projeto.
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Universidade Católica do Porto
Classificação final	18 valores
<b>Educação e formação</b>	Profissionalização em serviço
Data	01.09.2003 a 31.08.2005
Designação da qualificação atribuída	Estágio Pedagógico

Principais disciplinas/competências profissionais	Psicologia da Educação, Didática de Biologia e da Geologia, Sociologia da Educação e Administração Escolar, Tecnologia Educativa e Prática Educativa.
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Universidade de Aveiro
Classificação final	17 valores
<b>Educação e formação</b>	Ambiente e Ordenamento do Território
Data	01.09.1998 a 31.08.1999
Designação da qualificação atribuída	Pós-graduação
Principais disciplinas/competências profissionais	Avaliação de Impactes, Geologia Ambiental, Transformações Globais, Geoquímica Ambiental, Recursos Hídricos, Temas de Geomorfologia, Seminário em Investigação e Geologia de Campo.
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Departamento de Ciências da Terra Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra
Classificação final	17 valores
<b>Educação e formação</b>	Geologia
Data	01.09.1993 a 31.07.1997
Designação da qualificação atribuída	Licenciatura

Principais disciplinas/competências profissionais	Diversas disciplinas específicas das áreas de Geologia e Biologia; Química Geral, Física Geral e Matemática Geral.
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Departamento de Ciências da Terra Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra
Classificação final	14 valores
<b>Artigos publicados</b>	<p>- LAUREANO, H., (2006). <i>Reflexão sobre os Exames Nacionais de Geologia do 12.º ano</i>, in Boletim da A.P.P.B.G. – Associação Portuguesa de Professores de Biologia e Geologia, nº 26, Coimbra.</p> <p>- LAUREANO, H., (2005). <i>Proposta de guião para uma actividade outdoor no Cabo Mondego</i>, in Boletim da A.P.P.B.G. – Associação Portuguesa de Professores de Biologia e Geologia, nº 24, Coimbra.</p> <p>- LAUREANO, H., (2001). <i>Homenagem ao primeiro professor de Geologia da Universidade de Coimbra, Dr. Roque Joaquim Fernandes Thomaz</i>, in Boletim da A.P.P.B.G. – Associação Portuguesa de Professores de Biologia e Geologia, nº 17, Coimbra.</p>