



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

**DIFERENTES CONTEXTOS, UM MESMO OBJETIVO:
DESENVOLVER AS PESSOAS QUE MORAM NOS ALUNOS**

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, Administração e Organização
Escolar

Maria do Rosário Teixeira Sales

Setembro de 2012



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

DIFERENTES CONTEXTOS UM MESMO OBJETIVO:
DESENVOLVER AS PESSOAS QUE MORAM NOS ALUNOS

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Administração e Organização
Escolar

Maria do Rosário Teixeira Sales

Trabalho efetuado sob a orientação de:
Professor Doutor José Matias Alves
Vítor Manuel Miranda Alaíz

Porto, setembro 2012

Índice

RESUMO	4
ABSTRACT	4
DEDICATÓRIA	5
AGRADECIMENTOS.....	6
SUMÁRIO EXECUTIVO	7
1. INTRODUÇÃO	9
2. PROBLEMÁTICA	11
2.1.Começar uma profissão: Educadora de Infância.....	11
2.1.1.Enquadramento da Educação Pré-Escolar e surgimento das IPSS.....	11
2.1.2- Eu, enquanto Educadora de Infância	13
2.2. A Maturidade profissional: o desafio do agrupamento de escolas.....	19
2.2.1- Os Agrupamentos de escolas	20
2.2.2- Eu, enquanto membro da direção de um agrupamento de escolas.....	21
3.REVISÃO DA LITERATURA	33
3.1. - Afetividade e relação pedagógica	33
3.1.1- Motivação no processo ensino - aprendizagem	34
3.1.2 – O papel da afetividade na relação pedagógica	36
3.1.3 – A relação professor/aluno.....	40
3.2 - Liderança e sucesso educativo.....	44
4.ANÁLISE E REFLEXÃO	50
4.1. Aprendizagens profissionais mais relevantes	50
4.2.Projeção do conhecimento adquirido através da reflexão sobre a ação.....	53
5.CONCLUSÃO	55
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57
7. ANEXOS.....	60

Resumo

O relatório apresenta uma descrição do meu percurso profissional de 22 anos, no qual foram desempenhadas funções de Educadora de Infância e Gestora Escolar.

Na segunda parte, apresenta-se uma revisão da literatura considerada relevante para o tratamento das problemáticas suscitadas pelo percurso profissional supracitado.

Termina com uma conclusão em que se salienta a importância da afetividade, empatia, abertura e o diálogo na relação pedagógica; assim como, uma liderança otimista, aberta à inovação, à partilha, à troca de experiências, que encare os desafios como possibilidade de melhoria.

Palavras-chave: afetividade, relação pedagógica, partilha, liderança

Abstract

This report first presents a description of my twenty-two professional path, in which I worked as an infant teacher and a school manager.

In the second part, there is a review of the bibliography considered as important for the treatment of the problems raised by my above mentioned professional path.

I finish this report with a conclusion that enhances not only the importance of affection, empathy, openness and dialogue in the pedagogical relationship, but also of an optimistic leadership, open to innovation, sharing and exchanging of experiences that face the challenges as a possibility of improvement.

Key words: affection, pedagogical relationship, sharing, leadership

Dedicatória

Ao meu marido

e aos meus filhos, André e Filipa

Agradecimentos

Este relatório decorre de uma experiência única que passou pelo patamar profissional, sem dúvida, mas também pela componente humana. Como tal, agradeço a disponibilidade, acompanhamento e apoio de todos os que tornaram este trabalho possível.

Gostaria de agradecer à minha família pelo apoio, incentivo e acima de tudo pela compreensão e paciência em alturas de maior ausência.

Ao professor Vitor Alaiz, meu orientador, pela partilha de saber, por todo o empenho, sabedoria, compreensão e exigência que me proporcionou um crescimento não só a nível académico como também humano.

Uma palavra de agradecimento à Universidade Católica Portuguesa, que me deu a possibilidade de frequentar este mestrado, e a todos os professores deste curso que me transmitiram novos saberes e possibilitaram horas gratificantes de discussão de questões educativas.

Sumário executivo

Este relatório apresenta, numa primeira parte, um percurso profissional que se estende ao longo de 22 anos de serviço, exercido em funções diversificadas.

O início de funções docentes no ano letivo 1989/1990, logo após o término do curso, numa IPSS (instituição particular de solidariedade social), marcou toda a minha carreira profissional. De facto o meio fabril em que se situava essa IPSS e considerando a diversidade dos meios familiares de origem das crianças, o grande desafio que se me colocou foi a estratégia que deveria implementar num contexto de socialização em que muitas aprendizagens decorrem de vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança, de experiências relacionais e de ocasiões de aprendizagem que implicam recursos humanos e materiais diversos. E, para além da riqueza proporcionada por diversas situações pedagógicas no grupo de alunos de que era educadora, a exigência que se me colocava nas funções de coordenadora pedagógica de que fui incumbida, deu-me as competências profissionais e relacionais que considero das mais relevantes de toda a minha carreira. Exerci funções de coordenadora pedagógica dessa instituição durante 7 anos, sendo responsável por todas as valências (creche, jardim de infância, ATL), num total de 6 salas, ou seja, 6 grupos de crianças.

Passei um ano pelo ensino oficial, como educadora contratada (1996/1997) e, no ano seguinte, após vinculação, leccionei na Ponta do Sol, ilha da Madeira.

Regressei ao continente, obtendo colocação em Escamarão, concelho de Cinfães. No decurso do ano letivo de 1998/1999, fui convidada pelo então presidente da Câmara Municipal, Dr. Paulo Ramalheira Teixeira, para exercer funções no Jardim de Infância de S. Geão (centro de Castelo de Paiva). O convite pressupunha a abertura de uma sala nova de jardim de infância e a criação e implementação da primeira sala de prolongamento, hoje denominado componente de apoio à família.

Tornei-me educadora efetiva em Castelo de Paiva, Jardim de Infância de Vila Verde, no ano letivo de 2000/2001. Decidindo nesta altura, dar mais um passo no meu enriquecimento pessoal, frequentei uma especialização em administração escolar e

administração educacional, que concluí em maio de 2003, no Instituto de Estudos Superiores de Fafe.

Por esse tempo, começavam a ser formados os agrupamentos de escolas, tendo surgido o convite para integrar a Direção do Agrupamento Vertical de Escolas de Castelo de Paiva (AVECP), em representação da educação pré-escolar.

A partir dessa altura, as funções que desempenhei no agrupamento antes mencionado foram, cronologicamente, as seguintes:

- Vice-Presidente do Conselho Executivo, de 2003 a 2008;
- Adjunta da Diretora, de 2008 a 31/01/2011;
- Vice-Presidente da CAP, de 01/02/2011 a 14/07/2011;
- Subdiretora, de 15/07/2011 até ao presente momento.

O AVECP, ao longo destes anos em que nele exerci funções dirigentes, sofreu várias alterações, passou por vários processos eleitorais, e cresceu muito com a inclusão da Escola Secundária de Castelo de Paiva.

Hoje, este agrupamento de escolas totaliza 2300 alunos, engloba 3 Eb1/JI, 9 JI, 9 Eb1, Eb2/3 e Secundária.

Na segunda parte do relatório, apresenta-se uma revisão da literatura considerada relevante para o tratamento das problemáticas suscitadas pelo percurso profissional supracitado.

A conclusão menciona a importância da afetividade, empatia, abertura e o diálogo na relação pedagógica. No que respeita à liderança, salienta a exigência, para uma escola de qualidade, de uma liderança otimista, aberta à inovação, à partilha, à troca de experiências e que encare os desafios como possibilidade de melhoria.

1. Introdução

O relatório que apresento surge no âmbito da conclusão do Curso de Mestrado em Ciências da Educação / Especialização em Administração Escolar, da Universidade Católica Portuguesa. Este documento espelha uma reflexão sustentada na minha prática e pesquisa na área da educação, assente em conceções de afetividade e de liderança que dão sentido ao meu trabalho e às quais, mais adiante, faço referência.

O meu percurso de vida profissional, de mais de duas décadas como docente, tendo ocorrido em vários contextos, conforme já foi referido, proporcionou-me uma vasta experiência em diferentes campos e um enriquecimento pessoal que pretendo evidenciar neste documento.

O objeto deste trabalho centra-se na afetividade: ser professor em diferentes contextos, a que o título alude, mas sempre com o mesmo objetivo - procurar o que de melhor existe em cada um, em cada escola, em cada turma, em cada aluno, no sentido de desenvolver, na sua essência, *“as pessoas que moram nos alunos”* (J. Azevedo).

Além disso, e assumindo um patamar de extrema relevância, neste trabalho pretendo plasmar ações / situações práticas da minha vida profissional, ocorridas nas diversas funções que exerci, tendo sempre como objetivo primordial ajudar os alunos a encontrar o seu caminho, o caminho do sucesso.

Assim, este trabalho incidirá sobre duas fases distintas da minha vida profissional – uma das quais já referenciada - e que considero como as que mais contribuíram para a minha consciencialização da relevância da atuação do professor. Dois grandes desafios que exigiram de mim uma constante atualização, com reflexo na minha valorização pessoal e profissional:

- Enquanto Educadora de Infância, em início de carreira, exercendo a função de Educadora Coordenadora numa Instituição de Solidariedade Social (IPSS), período compreendido entre os anos de 1990 e 1997. Enquanto Educadora de Infância no serviço oficial (Ministério da Educação), período compreendido entre 1997 e 2003.
- Enquanto elemento do órgão de direção de um Agrupamento de Escolas, período compreendido entre 2003 e o momento atual, 2012.

Questões com que fui confrontada:

- Qual a importância da afetividade na relação pedagógica?
- Que liderança nos guiará ao sucesso educativo?

2. Problemática

Neste capítulo, irei abordar separadamente duas vertentes da minha vida profissional, conquanto elas sejam indissociáveis uma da outra.

- **Enquanto educadora de infância.**

- **Enquanto membro da direção de um agrupamento de escolas.**

Em cada uma, abordarei as situações profissionalmente mais significativas, bem como as questões que elas me foram suscitando.

O que une as duas situações é que me assumo como professora, e entendo isso como um desafio que nos obriga a dar o melhor de nós mesmos.

2.1.Começar uma profissão: Educadora de Infância

Começarei por apresentar um pequeno enquadramento histórico da educação pré-escolar, abrangendo também o surgimento das IPSS, instituições particulares de solidariedade social, que permitirá situar o contexto em que iniciei o meu percurso profissional.

Abordarei, ainda, a importância da frequência da educação pré-escolar, enquanto fator promotor do sucesso educativo, finalizando com o relato de uma situação profissional, por mim vivenciada.

2.1.1.Enquadramento da Educação Pré-Escolar e surgimento das IPSS

Uma breve revisão histórica ajudará à compreensão da época em que acedi à profissão e ao modo como o fiz, bem como o percurso realizado.

O século XIX foi um dos períodos importantes para o desenvolvimento da Educação Pré-escolar. Foi no ano 1882, em Lisboa, que o primeiro jardim de infância oficial foi criado em homenagem a Froebel, aquando das comemorações do centenário do seu nascimento.

Em Portugal, até 1966, a maioria dos centros existentes, para crianças menores de seis anos, tinham como preocupação principal os cuidados e necessidades mais básicos, não existindo objetivos educacionais.

Somente em 1973, com a reforma de Veiga Simão, a Educação pré-escolar é oficializada, constituindo parte integrante do Sistema Educativo Português.

Durante o período revolucionário que se seguiu ao 25 de Abril de 1974 multiplicaram-se as iniciativas populares de criação de suportes de atendimento às crianças, mas só em 1977 é definida a criação de uma rede oficial de educação pré-escolar.” (Formosinho, 1997, p.29)

Duas escolas oficiais de formação de educadores iniciaram a sua atividade, uma em Coimbra e outra em Viana do Castelo, sendo criados em 1978 cento e quarenta e dois Jardins de Infância e em 1979, duzentos e sessenta e quatro.

A par desta rede dependente do Ministério da Educação, vinha a desenvolver-se, desde a década de 1960, uma outra pertencente ao Ministério dos Assuntos Sociais. Esta outra rede desenvolveu-se bastante a partir de 1974, sobretudo através de iniciativas das Instituições Privadas de Solidariedade Social (IPSS), que incorporam as organizações de educação de infância sem fins lucrativos. (Formosinho, 1997, p.29)

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86) veio reconhecer o importante papel da educação pré-escolar no sistema educativo português.

Em 1997, o Ministério da Educação, publica a Lei-Quadro da Educação pré-escolar (Lei nº 5/97) que define este nível de ensino como a primeira etapa da educação básica mas, ao mesmo tempo, como um serviço social básico.

A frequência de um contexto formal tem-se tornado, assim, indispensável para proporcionar às crianças vivências alargadas, relevantes e adequadas, que contribuam para a preparação para uma vida futura.

A definição das Orientações Curriculares pelo Ministério da Educação, em 1997, veio apoiar as práticas educativas dos profissionais da Educação Pré-escolar, fornecendo-lhes pontos de referência comuns, que não funcionam como um currículo, por serem gerais e abrangentes, permitindo-lhes manter a sua autonomia pedagógica. Proporcionam uma melhor organização para um trabalho de qualidade em que o educador observa, planeia, age, avalia, comunica e articula todo o processo educativo, aprofundando a intencionalidade da sua intervenção profissional.

A criação do curso de Licenciatura em Educação de Infância vem na sequência da Lei nº 115/97, de 19 de setembro, e corresponde, também, a uma aspiração crescente das comunidades profissionais. As instituições formadoras para este nível de ensino, de forma

pioneira, apontavam a criação da licenciatura como uma forma de melhorar a qualidade da formação e de criar para estes profissionais condições de igualdade com os professores de outros níveis de ensino.

Entre 1998 e 2001 deu-se o processo de transição de curso de bacharelato para curso de licenciatura, com um plano de estudos transitório. Em 1998-1999 iniciava-se o 1º ano da Licenciatura de raiz em Educação de Infância.

A elevação da formação inicial dos Educadores para o nível de Licenciatura constitui um marco extremamente importante para a Educação Pré-escolar.

2.1.2- Eu, enquanto Educadora de Infância

O interesse crescente pela Educação Pré-escolar alargou a procura de profissionais dessa área o que, de certa forma, facilitou a minha entrada no mercado de trabalho.

Decorria o ano de 1990, quando fui selecionada para uma entrevista de emprego. A atividade consistia em coordenar um Jardim de Infância Particular de Solidariedade Social (IPSS), com valência de Creche, Jardim de Infância e ATL, num total de 6 salas.

Devo referir que, por essa altura, a importância na sociedade destas instituições era muita, dado serem instituições sem fins lucrativos. No entanto, a valorização da educação pré-escolar era quase nula. Os pais colocavam as crianças no Jardim de Infância mais por necessidade do que por considerarem a sua frequência como benéfica para o desenvolvimento dos seus filhos.

É neste contexto, que surge a minha oportunidade de emprego. No Jardim de Infância do Centro Social e Paroquial de Sanfins, em Santa Maria da Feira, desempenhei a função de coordenadora pedagógica da instituição.

Ora, sendo a única Educadora de Infância na instituição, e havendo em cada sala uma auxiliar de ação educativa, colocou-se-me o primeiro grande desafio:

- Quais as estratégias que deveria implementar, tendo em vista conciliar a minha atuação como docente e as funções de coordenação?

Em função da minha inexperiência perante uma situação nova e de tal complexidade – face à inexistência de formação académica e pedagógica das auxiliares (AAE), atualmente denominadas Assistentes operacionais – entendi que essa formação deveria ser por mim supervisionada e diariamente planificada o que, desde logo, comecei a pôr em prática.

Assim, fazia a planificação semanal das atividades para cada sala / grupo de crianças, reunindo à sexta-feira com as AAE, para lhes entregar as planificações para a semana seguinte e tirar qualquer dúvida que pudessem ter.

Ao início a reação não foi a melhor. Estavam habituadas a fazer as coisas à sua maneira e era como se uma intrusa de repente lhes viesse “dar ordens”. Aos poucos, fui ganhando a sua amizade e confiança, explicando-lhes que elas tinham que fazer a diferença no dia a dia daquelas crianças. Era para mim inconcebível que um grupo de crianças estivesse tantas horas dentro de uma sala, sem qualquer tipo de orientação. As crianças precisam de criar rotinas, de horários, de situações que lhes transmitam orientação e segurança. O acolhimento matinal, a canção dos bons dias, o quadro das presenças, o quadro das tarefas, a leitura de uma história foram momentos que aos poucos foram sendo introduzidos nas diversas salas. A importância destes instrumentos e/ou atividades é facilitar a organização e a tomada de consciência de pertença a um grupo, assim como, a atenção e o respeito pelo outro.

Além do acompanhamento / supervisão do trabalho das AAE, chamei a mim a responsabilidade do grupo / sala dos 5 anos. Por ser o grupo que faria no ano seguinte a transição para a escolaridade obrigatória, entendi que deveriam ter uma atenção especial por parte do educador. A mudança de ambiente educativo provoca sempre a necessidade de adaptação por parte da criança, e algumas das dificuldades de transição decorrem do desconhecimento de cada uma das etapas do sistema educativo, bem como, dos fatores que facilitam a continuidade entre eles.

Neste sentido, foi promovida a articulação com a escola do 1º ciclo, e as crianças tiveram a oportunidade de visitar a escola que iriam frequentar. O objetivo era favorecer atitudes de curiosidade e o desejo de aprender nas crianças, considerando que a criação de atitudes positivas face à escola iria permitir uma melhor integração num novo contexto.

Outra das razões desta minha opção pelo grupo dos mais crescidos, foi também o facto de haver uma maior exigência de trabalho, que a meu ver, não podia ser delegada numa AAE. Ao nível das aprendizagens, havia todo um trabalho a ser realizado no sentido de tomada de consciência das diferentes funções da escrita, da correspondência entre o código oral e escrito; ao nível da matemática, a aquisição das noções de espaço, tempo e quantidade, bem como, regras básicas de convivência (saber escutar, esperar pela sua vez, seguir orientações, ser autónomo).

Paralelamente, reunia mensalmente com a direção (Comissão Fabriqueira da Igreja), transmitindo-lhe a importância da educação pré-escolar e auscultando a sua opinião sobre o trabalho desenvolvido, bem como reuniões com os Pais / Encarregados de Educação, no sentido de lhes passar a mensagem de que, antes da escola, a família é o primeiro, o mais natural e importante suporte que a criança encontra para o seu desenvolvimento.

Exerci funções nessa instituição durante 7 anos.

Acreditei, mobilizei pais e direção em prol do benefício das crianças, e consegui que fosse valorizado o trabalho das educadoras, assim como a educação pré-escolar.

Remeto para a leitura do primeiro trabalho elaborado no início deste curso, entregue ao Prof. Dr. Matias Alves em novembro de 2010, no âmbito da disciplina Seminário de Projeto, (**Anexo A¹**) e do qual passo a transcrever parte relativa a esta situação da minha vida:

... iniciaste a tua carreira com uma experiência enriquecedora que desde logo pôs à prova as tuas capacidades; ser coordenadora de um estabelecimento de ensino com valência de creche e Jardim de Infância. Não foi fácil no início, bem me lembro, mas passados seis anos quando decidiste concorrer ao ensino público, foi certamente gratificante olhar para trás e ver o quanto a instituição tinha crescido. ... Ainda hoje, deves sentir aquele espaço como sendo um bocadinho teu, como sendo parte integrante da tua vida. (carta a mim mesma, novembro de 2010)

Em 1995 esta instituição passou a ter 3 educadoras de infância ao serviço, carrinha para transporte das crianças e edifício novo em construção.

Foram 7 anos em que os encarregados de educação foram envolvidos na vida da escola, através de reuniões periódicas, atividades planificadas e realizadas em conjunto (**Anexo B**), celebração de datas festivas (**Anexo C**), etc.

Procurou dar-se a conhecer pela localidade o trabalho realizado na instituição com as crianças, nomeadamente através de desfile de carnaval pelas ruas da freguesia (**Anexo D**).

O intuito era mostrar à comunidade a importância de frequentar um Jardim de Infância, e com a aquisição de uma carrinha de transporte de crianças, o número de crianças inscritas aumentou consideravelmente.

Hoje, esta instituição funciona no edifício que estava em início de construção no ano de 1995, tendo adquirido também um miniautocarro para transporte das crianças. (**Anexo E**).

¹ Este anexo e os seguintes constituem documentos que evidenciam a veracidade destes relatos.

O Jardim de Infância encarrega-se de continuar o trabalho educativo que os pais iniciaram nos primeiros anos de vida das crianças. É no jardim de infância que a criança aprofunda e alarga o sentido dos valores semeados em casa.

No entanto, a comunicação com os pais é essencial porque a família e o Jardim de Infância são dois contextos sociais que contribuem para educação da mesma criança.

A educação pré-escolar cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua autoestima e autoconfiança, assim como desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos.

Em setembro de 1997 altera-se radicalmente a minha vida profissional, uma vez que, tendo concorrido ao ensino oficial, obtive colocação na Região Autónoma da Madeira.

Uma nova experiência, novos conhecimentos, outros desafios.

Fiquei colocada na “Ponta do Sol”. Uma realidade diferente da que estava habituada até então, mas não menos enriquecedora.

A estruturação horária, desde logo foi uma surpresa para mim. Não havendo auxiliar na sala de aula o horário era assegurado na íntegra pela educadora, não uma, mas duas educadoras de infância. Passo a explicar, uma educadora abria a escola às 08h.30m, fazendo o horário seguido até às 13h30m, a segunda educadora entrava às 12h30m e saía às 17h30m.

Este horário era rotativo, as educadoras cruzavam-se das 12h.30m às 13h.30m, momento em que era feito o acompanhamento das crianças no almoço. A auxiliar só entrava ao serviço às 17h.30m para efetuar a limpeza da sala.

O maior desafio, a organização necessária em termos de planificação diária, das atividades a realizar ao longo do dia. Sendo duas educadoras de infância a trabalhar com o mesmo grupo de crianças, em momento algum estas poderiam sentir haver uma rutura no trabalho.

Ainda hoje guardo boas recordações deste ano letivo passado na ilha da Madeira.

Regressada ao Continente, obtive colocação, conforme já foi referido, em Escamarão – Cinfães e sucessivamente no Jardim de Infância de S. Geão, Sobrado, e no Jardim de Infância de Vila Verde, S. Martinho, Castelo de Paiva.

Aqui, neste último Jardim de Infância, entendo não poder deixar de partilhar um relato da minha vida profissional, que ocorreu num contexto diferente, e que intitulei da seguinte forma:

Quadro nº 1: O OLHAR ATENTO DO PROFESSOR... pode fazer a diferença

O OLHAR ATENTO DO PROFESSOR... pode fazer a diferença

Decorria o ano letivo 2001/2002, exercia funções como Educadora de Infância no Jardim de Infância de Vila Verde do Agrupamento Vertical de Escolas de Castelo de Paiva.

Tinha um grupo de 20 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

Enquanto Educadora de Infância procurei sempre estar atenta às necessidades e dificuldades das crianças, sabendo que no grupo todas são diferentes, e que têm que ser **olhadas como seres únicos**. Paralelamente mantinha uma abertura total com os pais, procurando reunir-me frequentemente com eles no sentido de, em conjunto, traçarmos formas de atuar perante situações ou problemas que iam surgindo.

Havia uma criança no grupo que apresentava dificuldades de aprendizagem. Era um menino com baixa autoestima, que desistia muitas vezes antes de começar qualquer trabalho. O J.P.² poderia passar perfeitamente despercebido no grupo. Não era perturbador, era uma criança muito calada, para ela tudo estava bem, mas quando era chamado para realizar qualquer tarefa, frequentemente respondia “Não consigo!”. Tinha nesta altura 4 anos.

Dediquei-lhe todo o tempo que conseguia em apoio individualizado, procurei incentivá-lo a tentar, pois iria conseguir, e sei que conquistei a sua confiança.

Ao fim de algum tempo, senti que havia qualquer coisa estranha ou diferente nesta criança. O J.P. pertencia a uma família muito humilde. A mãe ia fazendo alguns trabalhos no campo, o pai trabalhava na construção civil, e tinha dois irmãos mais velhos a estudar.

Falei com a mãe e pedi-lhe que o levasse ao médico de família.

A minha preocupação cresceu porque, aos poucos, me fui apercebendo que um olho do João, mais propriamente uma pálpebra, estava a descair sobre o seu olho, tornando-o mais pequeno do que o outro.

² Nome fictício

A mãe, na sua simplicidade, disse-me que o pai também tinha um olho mais pequeno que o outro, “*que não me preocupasse*”. Esta resposta não me convenceu. Insisti para que o levasse a uma consulta e a mãe acabou por aceder ao meu pedido.

O J.P. foi à consulta, o médico pediu a realização de exames.

Ao fim de 3 a 4 semanas, a mãe procurou-me na escola.

O J.P. tinha um tumor no cérebro, que lhe estava a provocar o descaimento da pálpebra.

Fiquei em choque, não esperava esta notícia. Chorámos juntas. Nunca me tinha ocorrido que pudesse ser algo tão grave. Ainda em choque, procurava, no entanto, confortá-la, dizendo-lhe que fosse forte, que tudo iria correr bem.

Esta criança fez várias cirurgias, pelo que esteve muito tempo internada. O pai passava muito tempo no hospital, acabou desempregado, e a mãe tinha que cuidar dos outros dois filhos.

Esta família passou por sérias dificuldades, os apoios eram poucos nessa situação.

No jardim de Infância, em reunião de pais, decidimos apoiar esta família. Sempre que podiam, os pais mandavam, pela mão dos seus filhos, bens alimentares que depois íamos entregar à mãe do J.P.

Já passaram alguns anos e o menino continua vivo!

Sim, ainda tem dificuldades de aprendizagem, frequenta neste momento o curso CEF de eletricidade do nosso agrupamento, mas considero que é uma criança / um adolescente, feliz.

Quanto a mim, sofri muito com o diagnóstico do J.P., mas sinto que talvez possa ter feito a diferença na vida desta criança.

«Antoine de Saint-Exupéry dizia:

*Aqueles que passam por nós
não vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.»*

(Azevedo, 2011,p.128)

A relação individualizada que o Educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças. Esta relação implica a criação de um ambiente de confiança e de interação social que cada criança conhece e onde se

sente valorizada. O Educador alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras.

A família e o Jardim de Infância são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas, uma coeducação, centrada em cada criança, passando pela troca de informações sobre o que lhes diz respeito, como estão na instituição, qual o seu progresso, os trabalhos que realiza, as dificuldades que sentem, os problemas que denotam, a tristeza e /ou a alegria que transmitem.

Por isso, a realização pessoal e profissional do Educador vai-se construindo no dia a dia, com rigor, exigência, doação, entrega, dedicação e amor.

“Tudo o que um sonho precisa para ser realizado
é de alguém que acredite nele.”

Roberto Shinyashiki, escritor (Machado, 2011, p. 27)

2.2. A Maturidade profissional: o desafio do agrupamento de escolas

O aparecimento dos Agrupamentos de Escolas, lançaram-me um novo desafio profissional, integrar a Direção do Agrupamento Vertical de Escolas de Castelo de Paiva.

Antes de referir a minha experiência nestas funções, enquadrarei em termos legislativos e teóricos este tema.

2.2.1- Os Agrupamentos de escolas

Com a publicação do Decreto-Lei nº 75/2008, que consagra o regime de autonomia na administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário, podemos considerar que nos encontramos perante uma reforma de fundo do funcionamento das escolas, uma vez que a mesma veio permitir a articulação de todos os níveis da educação básica.

Nos termos do art.º 7º, do já referido Decreto-Lei, «pode a administração educativa, por sua iniciativa ou sob proposta dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, constituir unidades administrativas de maior dimensão por agregação de agrupamentos de escolas».

Sobre a temática dos agrupamentos importa analisarmos três concepções, diferenciadas entre si, Lemos e Carvalho fazem uma abordagem generalizada dos agrupamentos favorável à sua constituição, em termos de percursos escolares integrados e de articulação curricular entre níveis e ciclos educativos, conforme citação apresentada:

Os agrupamentos de escolas vêm, por isso, possibilitar uma nova dinâmica escolar, na medida em que apontam critérios relativos à existência de projectos pedagógicos comuns, à construção de percursos escolares integrados, à articulação curricular entre níveis e ciclos educativos, à proximidade geográfica, à expansão da educação pré-escolar e à reorganização da rede educativa. (Lemos e Carvalho, 1999, p.255)

Por sua vez, Lício Lima em contraste com o referido por Lemos e Carvalho, entende que os agrupamentos não dão resposta, quer à articulação curricular entre os diferentes ciclos e níveis de ensino quer à comunicação entre diferentes estruturas do sistema, concluindo que:

De facto, a sensação com que se fica é que a integração se centra prioritariamente em elementos secundários e colaterais, ainda que certamente mobilizadores de dinâmicas interessantes, mas que deixam de fora, por exemplo, a problemática da articulação curricular.... Dificuldades semelhantes são apontadas no estudo elaborado por Pinto & Moura, (1998, p.145) que, em síntese, concluem que muito embora os dois ciclos estejam juntos no mesmo edifício, não é tão claro que a articulação seja conseguida ao nível do funcionamento pedagógico. É de referir que não existe um trabalho sistemático de articulação pedagógica entre o 2º e o 3º ciclo”. (Lima, 2004, p.32)

Já no que concerne ao problema da comunicação ou intercomunicabilidade, José Matias Alves entende que:

O grande obstáculo é agora conseguir que as orientações da direção cheguem intactas no final da corrente de transmissão ... Legislar por despacho passou a ser o caminho mais rápido e fácil. Os professores tiveram de se habituar às “ordens de serviço” que, em muitos casos, substituíram o debate e a partilha de decisões. A internet entrou no

quotidiano das escolas pois é a única ferramenta que permite manter a comunicação com o mínimo de falhas. (<http://terrear.blogspot.com>, consultado em 04/03/2011)

Na minha perspectiva, os agrupamentos de escolas vieram derrubar barreiras entre ciclos e entre docentes de diferentes ciclos. A questão que se coloca é, até que ponto, em organizações de grande dimensão a articulação entre os diferentes ciclos é inexistente, em termos programáticos e relacionais, como me parece ser opinião de Licínio Lima. Do mesmo modo, a comunicação entre as diferentes estruturas, os docentes, os alunos e a comunidade educativa se torna impessoal e, por vezes, susceptível de ser interpretada subjetivamente e sem a objetividade que, *a priori*, é definida pelo emissor.

A reestruturação da rede deve ter em conta a humanização dos espaços escolares. Num agrupamento com milhares de alunos não é possível o reforço das relações interpessoais e a criação de um sentimento de pertença a uma comunidade que permitam a inclusão, o combate ao abandono escolar e o absentismo. Escolas menores fortalecem as relações interpessoais e o sentido de comunidade, assim como facilitam e promovem uma maior participação dos encarregados de educação.

2.2.2- Eu, enquanto membro da direção de um agrupamento de escolas

Encontro-me, como já referi anteriormente, a exercer funções no Agrupamento Vertical de Escolas de Castelo de Paiva, desde o ano letivo 2003/2004. Este agrupamento foi constituído em 2002 pela junção dos jardins de infância e Escolas do 1º ciclo com a Escola EB2/3.

No ano 2007, ocorreu a fusão deste agrupamento com a escola Secundária, sendo atualmente constituído por 9 Eb1, 9 Jardins de Infância, 3 Eb1/JI, Eb2/3 e Escola Secundária, no total de 2300 alunos, 218 docentes e 90 assistentes operacionais.

-Perante uma organização desta dimensão, qual o papel da direção, qual o papel do diretor?

-Que liderança nos poderá guiar ao sucesso educativo?

Embora o objetivo inicial da criação dos agrupamentos de escolas fosse essencialmente pedagógico e administrativo, o número de tarefas que lhes vêm sendo atribuídas tem aumentado ao longo dos anos e, hoje em dia, os professores tendem a ser sobrecarregados

com tarefas para as quais não foram preparados, nem dispõem dos recursos humanos e materiais necessários.

Ao longo deste percurso diretivo, e das várias funções que me foram atribuídas, empenhei-me, dedicada, na dinamização de alguns projetos.

Atividades que me preencheram e realizaram, principalmente pelo resultado final e pelo agrado de quem usufruiu dos respetivos espaços – os nossos alunos e a restante comunidade escolar.

Apresento sucintamente algumas:

- O projeto que permitiu a integração da nossa biblioteca escolar na rede de bibliotecas escolares. Acompanhei todos os passos deste processo, desde a sua elaboração, subsequente aprovação pela DREN, passando pela pintura da sala com a ajuda dos funcionários da escola e pela aquisição e seleção do mobiliário. (**Anexo F**)

- Criação / abertura de uma unidade de ensino especializado para alunos com multideficiência em idade de frequentarem o 1º ciclo. Todo o processo foi desenvolvido por mim, passando pelo pedido de autorização à DREN, procura/escolha e apetrechamento do espaço.

- Implementação e acompanhamento de um Curso CEF “ Cabeleireiro e Estética do Cabelo”. A necessidade de criação de um salão de cabeleireiro/ sala de aula nas instalações da escola, surgiu do estudo feito relativamente a custos, caso estes alunos tivessem que se deslocar a uma escola profissional para poderem ter as aulas práticas deste curso. O meu contributo passou pela aquisição de todo o mobiliário necessário, acompanhamento da montagem e preparação da sala, bem como pedido de vistoria deste espaço ao IIEFP.

Este curso foi um sucesso, e no final do ano letivo passado (2010/2011) os nossos alunos, 14 ao todo, foram aprovados pelo IIEFP (Instituto do Emprego e Formação Profissional). Um caso de sucesso com 14 jovens em risco de abandono escolar. (**Anexo G**)

- Procurando dar resposta às solicitações de colegas, docentes de alunos com dificuldades de aprendizagem, foi criada uma equipa multidisciplinar concelhia no ano 2006, da qual fiz parte enquanto Educadora de Infância. Esta equipa, constituída por uma psicóloga, uma

terapeuta da fala, uma assistente social, um professor do primeiro ciclo e uma professora do grupo 910 (Educação Especial), contava ainda com o apoio de uma médica do Centro de Saúde.

As reuniões eram semanais, às terças-feiras, no Centro de Saúde de Castelo de Paiva, com o objetivo de conseguir, através da riqueza desta multidisciplinaridade e da atuação mútua, diagnosticar situações, propor estratégias e proceder a encaminhamentos necessários ao bem-estar da criança ou do adolescente.

Esta equipa funcionou durante três anos, acreditando que:

Se todas as partes dialogarem e houver um esforço conjunto, é possível tratar e prevenir situações dolorosas para as crianças e jovens, bem como promover o seu sucesso educativo e qualidade de saúde, o que, com certeza, se reflectirá em toda a comunidade.” (**Anexo H**, Revista Segmentos, 2008, p.9)

- Criação de uma sala de estudo, no sentido de dar resposta às necessidades específicas dos alunos. Foi-me atribuída pela Diretora a responsabilidade de organizar este espaço, em termos físicos (mobiliário), bem como, a distribuição horária / colocação dos docentes através da marcação de aulas de apoio, apoio individualizado e tutorias.

- Fui também colaboradora do “Campus de Férias de Basquetebol do FCP” que durante três anos consecutivos se realizou em Castelo de Paiva, com a utilização das instalações da nossa escola. Esta atividade consistiu numa parceria entre a Câmara Municipal, o nosso Agrupamento e o Futebol Clube do Porto.

As instalações escolares funcionavam como sede das atividades, as salas de aula transformaram-se em dormitórios, e, em período de interrupção letiva, a nossa escola recebeu em média 50 crianças / jovens dos 12 aos 16 anos de todo o país.

Enquanto elemento de ligação entre o FCP e o Agrupamento de Escolas, a minha função passou pelo acompanhamento diário das atividades, supervisão da limpeza; zelar para que tudo decorresse da melhor forma. (**Anexo I**)

- Por último, mas não menos importante, criação e implementação da equipa de autoavaliação do agrupamento, à qual pertença. Posso afirmar ter sido a impulsionadora da criação desta equipa, assim como, da parceria estabelecida com a UCP. Após a participação em algumas reuniões em que o tema autoavaliação foi abordado, frequentei o seminário na UCP também dedicado a este tema. O primeiro contato com o Dr. Matias

Alves foi feito neste mesmo dia. Após acerto de pormenores vários, o nosso amigo crítico tem sido o Dr. João Veiga.

Nas funções que desempenho atualmente é privilegiado o contacto direto, com docentes, alunos e encarregados de Educação.

Estando na Direção de uma escola que prima pela abertura à comunidade educativa e procura estar atenta e recetiva aos problemas, surge a minha preocupação com os alunos e com os comportamentos que adotam dentro do espaço escolar, decorrendo deste cuidado a minha atenção para com a atuação /“solução” encontrada por vezes pelos docentes.

Como ilustração do que se acaba de afirmar, apresento seguidamente os relatos de duas situações distintas.

1º Relato: “ Os Castigos Pedagógicos”

2º Relato: “Mãe, professora e membro da direção no mesmo contexto”

Quadro nº 2: OS CASTIGOS... PEDAGÓGICOS

“OS CASTIGOS... PEDAGÓGICOS”

Este relato reporta-se ao ano letivo 2010/2011. Exerço funções no órgão de direção do Agrupamento Vertical de Castelo de Paiva.

Como acontece em muitas escolas, o nosso agrupamento também tem em funcionamento algumas turmas de cursos CEF (Cursos de Educação e Formação). Estas turmas são quase sempre difíceis de trabalhar, pois juntam frequentemente alunos com dificuldades de aprendizagem e alunos com problemas comportamentais.

O Pedro³ frequenta a turma CEF de Eletricidade de Instalações do nosso agrupamento desde o ano letivo 2009/2010.

Talvez por ser um dos elementos constituintes da CPCJ de Castelo de Paiva, sempre que me falam de comportamentos incorretos por parte de um aluno procuro conhecer a situação, tentando descobrir o que provocou determinada reação na criança ou, neste caso, no jovem.

O Pedro veio do Brasil para viver com o pai e o irmão mais velho, quando chegou à escola, apresentava comportamentos desajustados ao que seria de esperar em ambiente escolar:

³ Nome fictício

Procurei saber qual o contexto em que o aluno vivia.

O pai trabalhava longe de casa, na construção civil, saía de casa na segunda-feira de madrugada e regressava na sexta-feira à noite. O irmão também começou a trabalhar e só estava em casa à noite. A mãe estava no Brasil.

Apercebi-me de que não tinha qualquer tipo de acompanhamento familiar.

Procurei falar com o aluno, foi-lhe atribuído suplemento alimentar, para além do escalão A de que já beneficiava. Assim, além do almoço, passou a lanchar a meio da manhã e da tarde, gratuitamente na escola.

Nos momentos que estive com ele, mostrei-lhe que podia procurar-me sempre que precisasse, qualquer que fosse o assunto.

E foi esta abertura que se criou entre nós que levou a que o Pedro me solicitasse na sala da direção sempre que sentia necessidade.

O aluno estava a cumprir um “castigo”, ou seja, foi-lhe aplicada uma medida corretiva, por comportamentos incorretos dentro da sala de aula. Esta medida visava fundamentalmente a correção do comportamento disfuncional e o reforço da formação cívica do aluno, com vista ao desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da capacidade de se relacionar com os outros e o aprofundamento do seu sentido de responsabilidade. A medida consistia em passar os intervalos, durante uma semana a varrer as folhas que se amontoavam no espaço exterior da escola.

Certo dia, o aluno bateu à porta da Direção, que estava entreaberta; olhou para mim e perguntou se podia falar comigo.

Disse-lhe que sim, enquanto olhava para o relógio verificando que ele devia estar na sala de aula. Perguntei por que razão não estava. A resposta foi a seguinte:

“- Eu pedi ao professor para ir à casa de banho; ele não sabe que vim à direção.”

Percebi que precisava de “desabafar” com alguém.

Explicou-me que estava a cumprir o dito “castigo”, por ordem do Diretor de Turma, mas que quando entrou na sala de aula, com este mesmo professor, estavam a ser projetadas fotos suas no recreio a varrer as folhas; entrou, a turma ria à gargalhada.

Foi nesse momento que pediu para ir à casa de banho.

Com as lágrimas nos olhos, baixou a cabeça e virou-se de costas para que, na Direção, não víssemos que ia mesmo chorar.

Conversei com ele e compreendi o quanto se sentiu humilhado. Pedi-lhe que regressasse à sala e que dissesse simplesmente ao DT que tinha ficado magoado com aquela situação.

Rogou-me:

“- Professora, por favor fale com o meu DT.”

Naquela tarde, o Diretor desta Turma dirigiu-se ao órgão de Direção para tratar de um assunto relativo a outro aluno da turma. Questionei-o quanto ao sucedido; senti que ficou atrapalhado, respondendo que o fizera para mostrar aos alunos da turma as coisas boas que podiam fazer.

Mesmo não concordando, lembrei-lhe que o efeito tinha sido o contrário, o aluno dava o exemplo cumprindo o castigo à frente de todos os seus colegas, não era necessário passar pela humilhação.

Retorquiu-me que iria falar com o aluno. Sugeri-lhe um pedido de desculpa perante a turma.

Se o fez, duvido que tivesse coragem de assumir que errou; afinal, os professores são humanos, também erram, e nós aprendemos de pequeninos que devemos sempre assumir o erro e pedir desculpa quando for caso disso.

Questiono-me como querem professores como este ajudar os alunos a descobrir o que de melhor têm em si, a sentirem-se integrados e valorizados.

Afinal, onde está a pedagogia desta forma de atuar?

A criança vive na expectativa e no desejo de ser aceite, ser aprovada nas suas capacidades, sejam elas quais forem. ... Quando a nossa depreciação se expressa de forma repetida, a criança passa da incerteza à insegurança ... Perde as referências positivas e desorganiza-se nos seus sentimentos. O caminho para o insucesso está aberto.
(Sampaio, 2002, p.232)

Quadro nº 3: MÃE, PROFESSORA E MEMBRO DA DIREÇÃO NO MESMO CONTEXTO

“MÃE, PROFESSORA E MEMBRO DA DIREÇÃO NO MESMO CONTEXTO”

Este relato diz respeito a uma das situações que vivi enquanto mãe, mas também como professora a desempenhar o cargo de subdiretora do órgão de direção do Agrupamento Vertical de Escolas de Castelo de Paiva. Irei mencionar situações e datas muito recentes, uma vez que o episódio diz respeito ao ano letivo em curso (2011/2012), em que o meu filho “André” frequenta o 8º ano de escolaridade.

Devo começar por mencionar que a turma a que me refiro, o 8º B, é composta por alunos que se conhecem há muitos anos - alguns estão juntos desde o Jardim de Infância - mantendo-se até ao momento a turma formada no 1º ano do ensino básico. Consequência deste facto, a turma é conversadora dado o à vontade estabelecido entre os alunos, mas posso afirmar também ser uma turma muito unida.

A situação que passo a descrever teve o seu início na primeira reunião do conselho de turma, cuja ata refere no seu *“Ponto dois - Caracterização específica da turma: comportamento, aproveitamento e assiduidade”* - que passo a transcrever:

-----De seguida foi efetuado o balanço geral do comportamento da turma, concluindo-se que este é pouco satisfatório, uma vez que os alunos são inquietos, distraídos e conversadores. Foram definidas como estratégias: a comunicação via caderneta dos comportamentos incorretos dos alunos; a realização de uma reunião com todos os professores da turma, alunos e Encarregados de Educação. A reunião realizar-se-á no dia nove de novembro de dois mil e onze pelas dezassete horas e trinta e cinco minutos. -----

Enquanto encarregada de educação, a convocatória para esta reunião chegou-me via caderneta.

Como sempre, a minha primeira atitude de mãe foi dialogar com o meu filho e tentar perceber o porquê desta situação. Perante a minha pergunta _ *“Então André que se passa na tua turma?”* _ só consegui obter uma resposta, de cabeça baixa, sem me olhar nos olhos. Disse: *“ – Pois, os professores só chamam os pais à escola para lhes dizerem coisas más”*. Tentei contrariar essa ideia, mas a resposta foi firme: *“Todos pensamos assim.”* É claro que se estava a referir aos colegas da turma.

Confesso que fiquei sem palavras, e ao mesmo tempo aquela frase não me saía da cabeça. Chegou o dia nove de novembro de 2011, na sala estávamos nós, encarregados de educação, os professores que lecionam na turma (sentados à nossa frente e de costas para o

quadro) e os alunos, sentados na última fila da sala de aula junto à parede. Estávamos na sala EM2, sala de música, que não tem mesas, somente cadeiras de braço.

A Diretora de Turma iniciou a reunião explicando a razão da sua realização, e mencionando que o objetivo pretendido era conseguir nos nossos educandos uma mudança de postura na sala de aula.

Ao ser um elemento da direção deste agrupamento tinha tomado a decisão de não me manifestar pois não queria que os presentes misturassem o meu duplo papel de dirigente e de mãe: queria ser apenas a encarregada de educação do André.

A reunião prosseguiu e foi dada a palavra a todos os professores que lidavam dia a dia com os nossos filhos. Para espanto meu, todos começaram por elogiar a turma _ ótimos alunos, solidários, companheiros, respeitadores, foram algumas das palavras proferidas _ mas também se lamentaram dizendo que tinham um grande defeito: eram muito conversadores.

Devo dizer que a situação até se tornou um pouco caricata. Alguns pais tentaram caracterizar os filhos dando a entender que os professores tinham razão. Uma aluna, talvez das mais conversadoras, a Mariana⁴, tentou defender a turma, procurando convencer os professores de que, se falavam na sala de aula, era sobre a matéria que estava a ser dada, e também sucedeu que existiam pais que não tinham a mínima noção do comportamento que os seus filhos manifestavam dentro da sala de aula. Ouvia-se: *A minha filha não é de certeza!* Mas era suficiente o abanar de cabeça afirmativo da Diretora de Turma para que se obtivesse uma resposta conclusiva.

A reunião foi produtiva, os pais comprometeram-se a estar mais atentos aos seus filhos e a dialogar mais no sentido da melhoria da sua forma de estar na sala de aula.

Estava para ser dada por terminada a reunião, e no meu pensamento ainda estava a frase que o André me tinha dito: “ – *Pois, os professores só chamam os pais para lhes dizerem as coisas más.*”

Não me contive, e pedi permissão para falar, dirigindo a minha intervenção para a última fila da sala onde estavam os 22 alunos junto à parede, e disse o que me ocorreu naquele momento, que foi mais ou menos o seguinte:

“Sei que todos, incluindo o André, afirmam que os professores só chamam os pais à escola para lhes contar as coisas más, apesar de acabarmos de assistir ao contrário. Digam-me, por favor, qual o vosso professor que não vos elogiou, pois eu consegui ouvir mais coisas

⁴ Nome fictício

boas do que más. Por isso não vale a pena procurarem desculpas para o vosso comportamento, assumam-no por favor e colaborem com quem está aqui para vos ensinar; eu só espero que tenham entendido que se esta reunião se realizou foi porque os professores querem o melhor para vocês.”

No dia 19 de dezembro de dois mil e onze, realizou-se a reunião de conselho de turma de avaliação. Relativamente a esta situação, na ata foi registado o seguinte:

... a Directora de Turma informou que foi realizada uma reunião com todos os professores, encarregados de educação e alunos, no dia nove de Novembro de dois mil e onze, pelas dezassete horas e trinta e cinco minutos. Os diferentes participantes contribuíram de uma forma muito benéfica, o que veio a traduzir uma melhoria no comportamento da turma. O aproveitamento da turma foi considerado bom, uma vez que esta é constituída por vinte e dois alunos, dos quais catorze não possuem níveis inferiores a três. De forma geral os alunos são interessados, empenhados e revelam hábitos e métodos de estudo.

O comportamento foi considerado satisfatório. -----

Se terminasse este relato por aqui, já seria visível a importância do elogio e do reforço positivo nesta turma; porém, sucedeu algo que me surpreendeu ainda mais, até porque tenho noção de que não é prática habitual nas escolas.

No dia 16 de janeiro, após um dia de aulas, como habitualmente dirigia-me para casa com o André, quando este me informou que tinha dois recados na caderneta.

Fiquei preocupada. Que se teria passado?

Os recados diziam o seguinte:

1ª Mensagem

De: Professora de Inglês

Para: Encarregado de Educação

Mensagem: Informo que o comportamento geral da turma melhorou bastante em relação ao 1º período e a turma está de Parabéns!

2ª Mensagem

De: Professora de Matemática

Para: Encarregado de Educação

Mensagem: Informo que o comportamento do seu educando foi exemplar nesta aula. Parabéns!”

(Anexo J)

Podemos concluir que os professores encontraram outra utilidade para a caderneta, que não a de registar os comportamentos incorretos; e os alunos preocupam-se agora em ter um comportamento exemplar para conseguir levar mais recados, neste caso reforços positivos, para casa.

Uma característica fascinante da condição de professor resulta do facto de ele ser, a tempo integral e primeiro que tudo, um influenciador de personalidades no seu processo de formação. Aqui reside o fulcro do seu poder. (Sampaio, 2002, p.230)

Os relatos atrás descritos evidenciam que a educação não se processa de uma forma tão linear como se possa, eventualmente, pensar, face à natureza complexa do ato educativo e, concomitantemente, da natureza complexa, da profissão docente.

João Formosinho refere que “ a docência sempre foi uma atividade intelectual e uma atividade técnica; uma atividade moral e uma atividade relacional” (Loureiro, 2002, p.8).

Por isso ... e não só, existem lacunas de diversa ordem no desenvolvimento pessoal e social dos alunos porque há docentes que, sendo excelentes professores no domínio intelectual, relevam para segundo plano os aspetos relacionais. Por outro lado, à família importa sobretudo o sucesso dos seus educandos, endossando toda a responsabilidade do ato educativo para a figura do docente.

Como docente, a minha preocupação primeira foi perspetivar a formação dos meus educandos no sentido da educação ao longo da vida, a fim de contribuir para uma maior igualdade de oportunidades, planificando sistematicamente o meu trabalho e avaliando o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

Como mãe procurei em primeiro lugar que se sentissem felizes no seio familiar proporcionando-lhes as condições fundamentais para crescerem livres, criativos, críticos e solidários.

Como membro da direção de um agrupamento de escolas, sonhei com uma escola ideal onde todos tivessem as mesmas oportunidades de sucesso. O caminho, porém, criou alguns obstáculos para serem ultrapassados com tenacidade, competência, dedicação, diálogo, coragem. Estas constituem, para mim, as principais características de um líder que nos conduzirá ao sucesso.

Mas será que o sucesso, num contexto de um mega agrupamento, é possível?

Num contexto de incerteza e de aceleração da mudança em que vivem as escolas atualmente, a atuação da direção torna-se determinante.

As escolas não devem sofrer alterações constantes; os professores e a direção precisam de tempo para se familiarizarem com eventuais mudanças.

As escolas necessitam de estabilidade, não sendo possível trabalhar eficazmente num sistema em permanente mudança; a melhoria contínua tem sido substituída pela mudança legislativa permanente, o que “... está a esgotar os professores e os seus líderes, esvaziando e tornando difícil de recuperar a fonte de recursos de onde brotam os educadores excepcionais, ... pois quase todas as energias que as pessoas conseguem dedicar ao sucesso e à melhoria são canalizadas para outros domínios.” (Hargreaves, 2006, p.13)

Tempo e mudança estão intimamente interligados: é preciso tempo para efetuar qualquer mudança, mas toda e qualquer mudança não pode processar-se a qualquer custo, sob pena de ruir todo o edifício de sucesso que desejamos construir. Porém, qualquer melhoria não acontece apenas com o tempo, por mais alargado que ele seja, nem com mudanças contínuas. O elemento que urde a estrutura complexa do sucesso é a afetividade, uma vez que esta entrelaça o tempo, a mudança e o sucesso.

Estas duas facetas, de educadora e de “gestora escolar” unem-se num eixo que as atravessa: ser professora, hoje.

E ser professora significa, quanto a mim, possuir conhecimento, paixão, dedicação, coragem, paciência e amor.

O maior segredo para se ser um bom professor, é ser autêntico, possuir capacidade de entrega, a que se deve juntar intuição, sensibilidade e vontade de fazer um bom trabalho.

Vontade de fazer a diferença.

Vontade de descobrir as pessoas que moram nos alunos.

Difícilmente seremos bons professores se não investirmos na relação com os nossos alunos.

Temos de acreditar nas suas competências, valorizá-las e empenhar-nos particularmente para que cada um extraia de si próprio o melhor que tem. ... Não se trata de uma relação entre amigos no sentido comum, mas sim de um plano – de confiança, de respeito, de troca de afetos – que irá servir para aumentar o rendimento escolar e fazer com que os alunos apreciem, a cada dia, ir para a escola e, efetivamente, aprender. (Machado, 2011, p. 44)

Cada aluno é único e como tal tem a sua personalidade e particularidades que o diferenciam dos outros colegas.

Também enquanto elementos de um órgão de gestão, ao mostrarmos aos alunos que os vemos como pessoas únicas, as relações se estreitam. Ao demonstrarmos o nosso respeito por eles, fortalecemos o nosso papel de direção.

Ser professor é, pois, uma problemática tão complexa que necessita de ser abordada numa perspetiva plural. Por isso, no capítulo seguinte, vamos ver dimensões relevantes da atividade docente, tais como: afetividade, motivação, relação professor/aluno, liderança e sucesso educativo.

3.Revisão da Literatura

Da diversidade de experiências profissionais, em contextos diferentes, um em relação direta com as crianças, o outro ao nível organizacional, surgiram-me dois temas centrais: Afetividade e liderança.

A escola, confrontada com novas exigências tende a perder a componente formativa, limitando-se os professores cada vez mais a transmitir conhecimentos.

A escola, como um espelho, reflete todos os conflitos de todas as contradições. As famílias projetam na escola as suas inquietações de medo, de falta de tempo e disponibilidade para amar, proteger e educar, e anseiam que a escola cumpra também estas tarefas, o que humana e tecnicamente é impossível. Os governos exigem que a escola prepare adequada e rapidamente os alunosA desorientação e desmotivação abrange cada vez maior número de professores. Vai-se criando um terreno escorregadio para estes e perigoso para os alunos.
(Sampaio, 2002, p.226)

- Perante esta realidade, qual deverá ser o papel do líder e que liderança nos poderá guiar ao sucesso educativo?

Não nos podemos dar ao luxo de desperdiçar, nem por mais um minuto, o tempo e a energia dos nossos professores e dos nossos líderes. Mas, acima de tudo, não podemos tolerar mais vidas desperdiçadas entre as nossas crianças. (Hargreaves, 2006, p.329)

A preocupação atual dos que se interrogam sobre o funcionamento do sistema educativo é a de encontrar meios pedagógicos para assegurar a todos os alunos as condições para o sucesso escolar.

Como dar aos alunos com dificuldades os utensílios intelectuais que lhes faltam, suscitar neles o desejo de aprender, a vontade de levar uma ação a seu termo, eis as questões que o pedagogo coloca a si próprio; porque a vontade nasce no interior de cada um. (Postic, 1995, p. 9)

3.1. - Afetividade e relação pedagógica

A afetividade prende-se com a relação pedagógica.

Além disso, compreender o comportamento das pessoas enquanto elementos de uma organização constitui um grande desafio. Características individuais, aptidões intelectuais, valores e motivações têm sido elementos considerados como importantes do ponto de vista da compreensão do funcionamento das pessoas no contexto de trabalho e da sua

produtividade organizacional. É neste contexto que se inserem as tentativas de estudar a associação entre os valores e os desempenhos ou entre as motivações e os resultados organizacionais.

3.1.1- Motivação no processo ensino - aprendizagem

O que é a motivação?

Um olhar sobre os estudos conhecidos acerca desta problemática orientam-nos no sentido de considerar a motivação como o resultado da interação entre o indivíduo e a situação. Alguns manuais escolares definem a motivação como o equivalente do desejo de adotar elevados níveis de esforço com vista a alcançar objetivos organizacionais, na condição de tais esforços conduzirem à satisfação de alguma necessidade individual.” (Ferreira, et al. 2001,p.260)

A motivação pode então ser definida como um conjunto de forças internas que mobilizam o indivíduo para atingir um dado objetivo como resposta a um estado de necessidade, carência ou desequilíbrio.

A palavra motivação vem do latim *movere*, que significa "mover". A motivação é, então, aquilo que é suscetível de mover o indivíduo, de o levar a agir para atingir algo (o objetivo), e de lhe produzir um comportamento orientado.

A motivação é o motor da vida, dá início e orienta a dinâmica comportamental. É a soma das forças que agem sobre um indivíduo ou sobre si mesmo, para o encaminhar numa direção determinada e conduzi-lo para uma finalidade.

Abraham MASLOW é o nome mais frequentemente citado de entre os numerosos teóricos da motivação. É o primeiro, em 1954, a tentar formular uma teoria geral da motivação. Depois de ter verificado que a não satisfação de uma necessidade é um fator determinante da motivação, propõe uma conceção sistemática e hierarquizada das necessidades do homem no trabalho. No seu entender, todo o comportamento resulta da vontade de satisfazer uma necessidade. Ainda que não satisfeita, é uma fonte de motivação.

Maslow estabelece uma estrutura hierárquica das necessidades partindo da ideia de que se não se satisfaz uma necessidade básica, torna-se impossível satisfazer outras de ordem superior. Se temos fome (necessidade fisiológica), por exemplo, somos incapazes de nos concentrarmos em atividades estéticas. Esta ideia aplica-a a todas as atividades da vida

humana, afirmando também que todos os homens aspiram à autorrealização plena das suas potencialidades.

Hierarquia das necessidades de Maslow

Maslow (1954) encara a motivação humana sob a forma de uma hierarquia de cinco necessidades:

- Necessidades fisiológicas (englobando a necessidade de ar, alimento, água, sexo, etc).
- Necessidades de segurança (implicam a autopreservação através do evitamento, da ameaça, do perigo e da privação).
- Necessidades sociais (inclui o desejo de associação, de pertença, de amizade, de aceitação, etc.)
- Necessidades de autoestima (englobam a autoconfiança, o reconhecimento, a apreciação, o estatuto, a atenção, etc.)
- Necessidades de autorrealização (implica competência, a concretização do potencial individual, o crescimento, etc.)

Maslow e a Hierarquia das Necessidades



(Ferreira, 2001,p.262)

Segundo o autor, as necessidades humanas são de natureza biológica ou instintiva, influenciam comportamentos muitas vezes de um modo inconsciente e desse modo caracterizam os seres humanos em geral.

Algumas implicações importantes decorrem da teoria de Maslow. A primeira consiste no chamar a atenção para os motivos da natureza social e de realização, como forças energéticas do desempenho do indivíduo no seu posto de trabalho. (Ferreira, 2001.p. 263)

A motivação ou predisposição adequada para aprender constitui um fator determinante do aproveitamento escolar. Há no entanto, atualmente, a tendência para considerar que o móbil da motivação, o seu catalisador, não é apenas do tipo cognitivo, ou seja, a disposição intelectual do aluno para se mostrar interessado e levar a cabo o que se espera dele. A motivação, enquanto elemento que causa satisfação no indivíduo, pode apresentar também elementos de ordem emocional ou moral.

Segundo Kozéki, a motivação é conceito explicativo da dose de esforço aplicada a atividades diferentes e resulta da relação entre três tipos de motivação: cognitiva, afetiva e moral. (Hernandez, 1997, p.109)

Kozeki salienta o papel que tanto a família como a escola exercem no tipo de motivação que o aluno vai assimilando e desenvolvendo de forma inconsciente. O facto de umas famílias valorizarem o resultado e não o esforço dos seus filhos, de um professor fomentar as relações competitivas na sala de aula, são atitudes que o aluno vai assimilando desde pequeno e que vão dando forma ao seu “tipo de motivação”. Este, será definido, pelo conjunto de experiências oriundas do seio familiar, do meio social e cultural, bem como por experiências vivenciadas em contexto escolar.

3.1.2 – O papel da afetividade na relação pedagógica

A dimensão afetiva é um importante fator a ser considerado quando pretendemos compreender o desenvolvimento da aprendizagem da criança. É indiscutível a importância da afetividade para o processo educacional, dado que o sucesso escolar está ligado a um ambiente de confiança que permita à criança sentir que é aceite e amada, que lhe permita desenvolver sentimentos positivos sobre si própria.

No sentido de se potenciar o bem estar pessoal e social, é pois conveniente, que essa educação emocional comece já no Jardim de Infância.

Investigações nesta área, referem que:

Embora na 1ª metade do século passado psicólogos como Wallon e Vygostky tivessem posto em evidência a relação entre cognição e afectividade, é sobretudo a partir dos finais dos anos cinquenta que a afectividade na escola começa a ser valorizada. ... O aluno e o professor, personagens habitualmente definidas pelos seus estatutos e papéis, começam a ser vistos como pessoas, na totalidade da sua humanidade. (Estrela, 2010, p.22)

É, no entanto, sobretudo a partir dos anos noventa, que surgem uma série de trabalhos de investigação que pretendem pôr em evidência a dimensão emocional do trabalho dos professores.

Hargreaves, considerando que as emoções estão no coração do ensino, e que elas são parte dinâmicas de nós próprios, defende as seguintes afirmações:

- O ensino é uma prática emocional;
 - O ensino e a aprendizagem envolvem compreensão emocional;
 - Ensinar é uma forma de trabalho emocional;
 - As emoções do professor são inseparáveis dos seus propósitos morais e da capacidade para atingir esses propósitos;
 - O ensino ativa as emoções e sentimentos do professor,
 - É um trabalho emocional, porque o professor trabalha as emoções que julga adequadas ao bom desempenho de uma função em que a ação moral se liga à compreensão cognitiva e emocional.
- (Estrela, 2010, p.33)

Por sua vez Espinosa,

Propõe uma análise da afetividade em cinco componentes: motivação, confiança em si, atitudes, emoções e atribuição causal. Estas cinco componentes jogam “um papel de grande importância na aprendizagem e no ensino. (Amado, 2009, p.77)

Louis Corman, considera que a nossa alma se purifica no contacto com as crianças, uma vez que a infância representa a vida na sua força inicial, no seu impulso criador.

A confiança, gera a comunicação, o diálogo, uma relação onde a afetividade é a dominante, e esta, por sua vez, desencadeia a cumplicidade, o ser-se amigo do outro, o querer que o outro partilhe os bons momentos e também todos os sentimentos que só revelamos em quem confiamos. Por isso, a confiança é geradora da motivação porque se nós incitamos, encorajamos ou orientamos quem em nós confia, esse outro auto motivasse para não só atingir os objetivos, mas também porque nos deseja agradar.

O autor aprofunda o termo “confiança”, por considerar ser uma componente essencial da afetividade. Refere assim que,

O amor implica a confiança – Amar as crianças significa confiar nelas, acreditar nelas, desenvolver as suas boas qualidades, encorajando-as. E nunca utilizar a crítica

negativa, a ironia destrutiva. Devemos encarar sempre as crianças pelo seu lado positivo. Desta forma, o melhor de si próprias acabará por vir à superfície a pouco e pouco. (Corman, 1974, p.228).

Segundo este autor, quando amamos a vida, amamos também as crianças. Confiamos nas suas forças embrionárias e tudo fazemos para lhes facilitar a expansão na alegria.

Definindo afetividade como a capacidade de empatia, respeito mútuo, conhecimento e crença nas capacidades dos outros, acreditamos estar perante competências básicas, essenciais ao desenvolvimento de uma relação pedagógica de qualidade.

O afeto, o sonho e a atividade criativa ocupam um lugar de relevo. Com efeito, a emoção e a imaginação são os instrumentos por excelência de avaliação de si e dos outros e de construção das relações interpessoais. (Santos, 2007, p. 14)

Um ser humano despido de afetos, para além de jamais poder conhecer a felicidade, não se emociona, não ri, não sente... é um não ser.

Para Joaquim Azevedo os alunos são “seres humanos únicos”, razão pela qual educar não é fabricar adultos segundo um modelo, mas sim permitir que ela seja singular, seguindo o seu “traço” único, o seu risco próprio.

A pessoa humana, cada pessoa, está no centro da educação e de toda a atividade humana: em cada criança ou jovem, em cada adulto, em cada idoso com que deparamos, mora sempre uma pessoa única, com uma dignidade inalienável e inviolável....A educação é essa arte de promover o desenvolvimento humano de cada pessoa, que só se des-envolve verdadeiramente na medida em que é acolhida pelo outro, que lhe dá em si um lugar ... (Azevedo, 2011, p. 124)

Apresenta-se fundamental, termos consciência da importância, do valor, quer para o aluno quer para a instituição, dos sentimentos e emoções gerados e desenvolvidos na escola. A educação sentimental inclui a esfera das emoções, das atitudes, das motivações, do autoconceito e da autoestima.

Na atualidade, os professores exercem a sua profissão numa sociedade cheia de desequilíbrios de natureza vária. Na escola, veem multiplicadas as suas funções, razão pela qual as dimensões éticas e afetivas do ensino assumem um papel cada vez mais importante. “A profissão transforma-se então num trabalho fortemente emocional”(Estrela, 2010, p.6)

Se a principal missão da escola se prende com o desenvolvimento humano de cada criança, de cada aluno, então, a escola não pode fechar a sua missão em torno do desenvolvimento intelectual do aluno.

A trama das emoções e dos afetos permanece oculta nas escolas. É como se não existisse. E, contudo, todos nós sabemos que constitui uma parte fundamental da vida da instituição e de cada elemento que a integra. (...) Não deixa de ser curioso, uma vez que a vida emocional constitui a base da felicidade humana. E que uma boa relação afetiva é condição *sine qua non* para a realização da aprendizagem”.

(Guerra, 2004 p.3)

Os professores com paixão pelo ensino são aqueles que se comprometem e que demonstram entusiasmo e uma energia intelectual e emocional no seu trabalho, tanto com as crianças como com os jovens e adultos.

Os professores apaixonados pelo ensino acreditam que podem fazer a diferença na aprendizagem e no aproveitamento escolar de todos os seus alunos. Estão cientes do papel que a emoção desempenha na aprendizagem, e no ensino na sala de aula.

Desta forma, podemos afirmar que a atenção ao desenvolvimento emocional do aluno pressupõe que o professor tome consciência dos seus próprios sentimentos, pois só esse conhecimento emocional de si próprio e a capacidade de gerir as suas emoções lhe permitirá assegurar o bom relacionamento interpessoal.

Neste sentido, existem já vários estudos que apontam para a possibilidade das competências emocionais integrarem os programas de formação de professores.

Se tivermos em consideração as grandes revisões da literatura sobre os efeitos produzidos nos alunos pelos comportamentos dos professores, constatamos a divergência de resultados quanto à influência de variáveis como a crítica e o elogio, mas uma considerável convergência quanto aos efeitos de variáveis cognitivas como a clareza e de variáveis afectivas como o calor humano e o entusiasmo. (Estrela, 2010, p.21)

Porque o professor é uma pessoa, livre e autónoma, a formação profissional não pode excluir uma dimensão personalista.

Segundo Combs, não nascemos professores, tornamo-nos professores. Por isso, mais do que uma aprendizagem de comportamentos, a formação deve ser marcada pela construção pessoal de um adequado sistema de crenças sobre os alunos, a escola, a profissão; crenças desenvolvidas num clima que dê segurança e seja proporcionador de auto-estima. (Estrela,2010, p.22)

Dos estudos analisados podemos ainda concluir, que embora possam coexistir satisfação e insatisfação ao longo das diversas fases do percurso profissional docente, é da relação com

os alunos que os professores tiram a maior fonte de satisfação, enquanto razões extrínsecas, de ordem material e institucional, são fonte de insatisfação.

Pois ser mestre é isto: ensinar a felicidade. (...)

O mestre nasce da exuberância da felicidade. E, por isso mesmo, quando perguntados sobre a sua profissão, os professores deveriam ter a coragem para dar a resposta absurda: “Sou um pastor da alegria”.

(<http://terrear.blogspot.pt>, consultado em 23/04/2012)

Pela relevante importância de que se reveste a afetividade, podemos afirmar que a afetividade tece o sucesso porque este só existe face às emoções, aos sentimentos, aos afetos em que todos nós nos envolvemos.

3.1.3 – A relação professor/aluno

Educar o que é?

Educar é oferecer-se como modelo,

Educar é respeitar o seu próprio modelo.

Educar é respeitar a criação do Homem
e do seu Universo.

Educar é respeitar a criança e a criatividade infantil.

Se podes ser infantil, podes ser Homem, podes ser Mestre.

João dos Santos

(Santos, 2007, p.24)

Acreditou-se durante muito tempo que o desenvolvimento intelectual da criança dependia unicamente da importância e da riqueza da intervenção pedagógica.

Após os trabalhos de J. Piaget e de J. S. Bruner e das psicologias cognitivistas, sabe-se que esse mesmo desenvolvimento é o resultado de uma construção interna do sujeito sob o efeito de estímulos exteriores e de uma interação entre o objeto do conhecimento proposto e ele próprio. (Postic, 1995, p. 91)

As conceções pedagógicas atuais centram-se no aluno, nas suas dificuldades, nos seus processos de aprendizagem, no ambiente a conceber para favorecer tanto o seu desenvolvimento afetivo como cognitivo.

Assentam num acto de fé, na possibilidade de que qualquer criança e qualquer adolescente consegue aprender, e assentam também no empenho do educador a seu respeito. O desejo de aprender e de progredir nasce no aluno quando ele sente que o professor se interessa por ele, como pessoa, e que acredita nas suas possibilidades de sucesso”. (Postic, 1995, p. 91)

A forte relação estabelecida, entre professor e aluno, constitui o cerne do processo pedagógico visando o pleno desenvolvimento da personalidade do aluno.

O trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, não tanto a aquisição de saberes codificados mas desenvolver a capacidade das crianças de forma a que cada uma aprenda a compreender o mundo que a rodeia. A relação pedagógica strictus sensu consiste numa relação interpessoal, ou seja, num processo de ensino/aprendizagem, entre professor/ aluno/ turma. Regra geral, o ensino formal orienta-se, fundamentalmente, para o aprender a conhecer e com menor incidência para o aprender a fazer. Aprender a conhecer pressupõe aprender a aprender, contribuindo para o desenvolvimento das atividades da atenção, da memória e do pensamento. Esta via, se bem orientada, conduz a uma permanente descoberta. Contudo, o aprender a conhecer e o aprender a fazer são indissociáveis porque são elementos da mesma realidade. Ao mesmo tempo que conduzimos uma criança a tomar consciência de si própria e do meio que a rodeia devemos transmitir-lhe a noção do papel social que lhe cabe, quer na instituição escola, quer na comunidade.

No âmbito da relação professor/ aluno é recorrente em cada um de nós afirmarmos que a afetividade desempenha um papel importante na educação.

Ao fazer uma análise das relações afetivas no seio das organizações escolares, Miguel Angel Santos Guerra refere que:

Os sentimentos costumam ocupar a face oculta da organização escolar. Não são para questionar nem para analisar. A maior parte das questões postas na escola têm a ver com a transmissão de conhecimentos, e não com o cultivo das emoções. O importante é fazer com que o aluno aprenda, e não que ele seja feliz. (Guerra, 2004, p.25)

O papel do educador é um papel primordial, por isso, Louis Corman diferencia os educadores, conforme predominam na sua personalidade forças positivas ou forças negativas, salientando que reside aqui a diferença entre os bons e os maus educadores.

Caracteriza os bons educadores – os educadores positivos – como aqueles que facilitam à criança o desabrochar das suas forças vitais, que a ajudam a criar uma personalidade vigorosa, «a tornar-se aquilo que é».

Os maus educadores, pelo contrário – os educadores negativos – como aqueles que, vendo o mal em todas as coisas, se esforçam por secar a fonte, sem se lembrarem de que se trata da própria fonte da vida. (Corman, 1974, p.15)

Veremos em seguida o que nos diz a investigação sobre a importância da relação professor / aluno.

Os investigadores sugerem que a melhoria das relações entre professores e alunos pode ser um caminho poderoso e menos dispendioso para melhorar o sucesso dos alunos. A revisão de trabalhos de investigação mostra que os alunos com atitudes positivas para com os professores e as escolas têm notas mais altas e melhores resultados em testes padronizados. Os alunos, pais e diretores de escolas têm uma percepção consonante. Quando questionados sobre os fatores que influenciam o rendimento escolar quase todos realçam as relações entre professores e alunos. (Lopes, 2011, p.63)

Processos cognitivos e afetivos estão intimamente relacionados e influenciam-se mutuamente. Havendo uma forte relação afetiva e emocional entre os professores e os alunos a qualidade pedagógica e as aprendizagens adquiridas pelos alunos estão em perfeita consonância, ou seja, a afetividade entre os diversos atores da ação educativa conduzem a uma melhor qualidade pedagógica e, conseqüentemente, a uma melhor e mais facilitada aprendizagem dos alunos.

Deste modo,

Cornelius White (2007), argumenta que, para melhorar as relações professor aluno e colher benefícios em termos de aprendizagem, os professores devem aprender a facilitar o desenvolvimento dos alunos. Devem demonstrar que cuidam da aprendizagem de cada um como pessoa e que criam empatia com todos eles ... Mais de 200 estudos confirmam que as relações professor aluno têm uma elevada influência no desempenho escolar dos alunos (Hattie, 2009). (Lopes, 2011, p.64)

Construir um ambiente relacional capaz de facilitar a aprendizagem e assegurar resultados escolares mais elevados implica que o professor possua características específicas, nomeadamente de escuta ativa, empatia, atenção e respeito pelos outros.

As oito características afetivas com maior influência nas relações professor – aluno estão representadas na tabela seguinte:

Tabela 1: Efeitos das características do professor no rendimento escolar e atitudes dos alunos

Características afetivas do professor	Magnitude do efeito	Aumento em percentis no rendimento escolar do aluno
Não directividade	0,76	28
Empatia	0,68	25
Entusiasmo	0,68	25
Encorajamento do pensamento de ordem superior	0,60	22
Encorajamento à aprendizagem	0,48	18
Adaptação às diferenças	0,41	16
Autenticidade	0,29	11
Crenças centradas no aluno	0,10	4

Fonte: (Lopes, J., Silva, H.,2011,p.65)

Segundo os autores, a análise dos resultados deste estudo permite-nos verificar que a não directividade, a empatia, o entusiasmo e o encorajamento ao aluno são as variáveis com influência mais elevada no rendimento escolar e nas atitudes dos alunos.

Estas características possibilitam que o professor assuma a função de orientador dentro da sala de aula facilitando as relações interpessoais, através da criação de um ambiente de confiança e de encorajamento, ou seja, a criação de relações positivas. A não directividade do professor permite que o processo educativo se centre no desenvolvimento dos alunos, sendo as atividades iniciadas e reguladas por estes.

O objectivo é que desenvolvam confiança nas suas próprias capacidades para iniciar acções positivas, que melhorem cada uma das dimensões da sua vida pessoal e comunitária. Como a dimensão afectiva está intimamente relacionada com a dimensão cognitiva, linguística e social, há resultados escolares mais elevados. (Lopes, 2011, p.65)

É fundamental que o professor conheça bem o conteúdo que ensina, os alunos e o processo ensino-aprendizagem.

Deve também ter o gosto pelo ensino, que lhe deve possibilitar envolver os alunos, motivá-los para o conteúdo, estimulá-los, inspirá-los e, fundamentalmente, comunicar-lhes paixão pela aprendizagem.

É sensato perceber que estes professores serão lembrados, não pela disciplina que ensinam, mas porque transmitiram aos alunos a sua paixão pela matéria, lhes incutiram confiança em si mesmos como alunos e pessoas, tratando-os como tal.

(Lopes, 2011, p.XV)

É essencial que o professor assuma uma atitude de questionamento e reflexão, pois é nela que reside a essência do bom ensino.

Os professores e diretores das escolas devem considerar os resultados das investigações sobre os fatores que influenciam a aprendizagem e investir na organização de espaços de debate, espaços de discussão sobre o modo como ensinam e como os alunos aprendem, confrontando-os com os resultados disponibilizados pela investigação científica.

“Ignorar estes resultados limita as possibilidades de crescimento profissional que a reflexão fundamentada por essas evidências poderia assegurar”. (Lopes, 2011, p.XIII)

As emoções encontram-se no coração do ensino, porque:

A criança modela-se.

Ajuda-a a modelar-se oferecendo-lhe tudo quanto tenhas de mais autêntico dentro de ti.

Oferece-te a ti próprio como modelo.

Faz de modelo, não só com o teu corpo de Homem, mas também com o que resta da tua espontaneidade infantil para o Amor.

Homens capazes de Amar são aqueles que foram crianças ou que se reconciliaram com a criança que foram.

Se amas a criança que em ti existe, então podes estender os braços à criança que está à tua frente.

Podes amar as crianças.”

(Santos, 2007, p.23)

3.2 - Liderança e sucesso educativo

A investigação tem evidenciado que o comportamento e a atitude da pessoa que assume a função de diretor de uma escola são elementos fundamentais para o sucesso e desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos.

De esta forma, es posible afirmar que si queremos cambiar las escuelas y, con ello, mejorar la educación, necesitamos contar com personas que ejerzan un liderazgo desde su interior; que iniciem, impulsen, faciliten, gestionem y coordinem el proceso de transformación, que posean una preparación técnica adecuada y, sobre todo, com una actitud y un compromiso com la escuela, la educación y la sociedad capaces de ponerse al frente del proceso de cambio. (Torrecilla, 2006, p.11)

Segundo este autor, o primeiro impulso na investigação sobre liderança ocorreu por volta da década de 1930/1940, e partia da premissa de que os líderes não se fazem, nascem com características inatas que os levam a desempenhar as suas funções de forma destacada.

Os esforços seguiram então no sentido de descobrir quais as características da personalidade do líder ideal. Investigação que se revelou infrutífera, uma vez que estas, estarão sempre relacionadas com o contexto.

Perante o fracasso para encontrar as características de personalidade do líder ideal, a investigação centrou-se nas suas condutas e comportamentos. Mas, também esta nova perspectiva chegou à conclusão de que o comportamento ideal de um líder depende do contexto em que este se encontra. Apresenta-nos um estilo de liderança adequado, contingente a fatores como as relações, o clima ou cultura organizativa entre outros fatores ambientais - Teoria da contingência.

A investigação sobre liderança aplicada ao mundo educativo começa a desenvolver-se com força e de forma mais autónoma entre a década 60 e 70, procurando reconhecer características, condutas ou atitudes que caracterizassem uma direção eficaz. No entanto, é a partir dos anos 80, que a investigação se compromete a propor modelos de direção que contribuam para a melhoria da educação.

Surgem então os conceitos de liderança transformacional, liderança partilhada e liderança sustentável.

O conceito de liderança transformacional foi introduzido por Bass (1985, 1988), definindo os líderes transformacionais como agentes de mudança, que incitam e transformam atitudes, crenças e motivos dos seguidores. (cf. Torrecilla, 2006)

Na tabela que a seguir se apresenta, sintetiza-se a forma de atuar que caracteriza este tipo de liderança.

<u>TABLA1. SÍNTESIS DEL EJERCICIO DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL SEGÚN LEITHWOOD</u>	
Dimensiones	Actuaciones
Propósitos	Desarrolla una vision que es ampliamente compartida por la escuela.
	Establece el consenso en los objetivos y las prioridades de la escuela.
	Tiene expectativas de una excelente actuación.
	Presta apoyo individual.
	Estimula intelectualmente al personal

Personas	Ofrece modelos de buen ejercicio profesional. Distribuye la responsabilidad y comparte la autoridad del liderazgo
Estructura	Concede a los profesores (individuales y grupos) autonomía en sus decisiones. Posibilita tiempo para la planificación colegiada.
Cultura	Fortalece la cultura de la escuela. Favorece el trabajo en colaboración. Entabla comunicación directa y frecuente. Comparte la autoridad y la responsabilidad. Utiliza símbolos y rituales para expresar los valores culturales.
Fuente: Elaboración propia a partir de Leithwood (1994). Fonte: Murillo Torrecilla, F. J.,2006, p.17)	

A liderança transformacional «Se caracteriza por ser un processo dinâmico, variante em função de las situaciones y generador de câmbios». (Torrecilla, 2006, p.17)

Também J. M. Alves, partindo da análise de vários autores define a liderança transformacional em termos dos efeitos sobre os seus seguidores, e sistematiza este tipo de liderança da seguinte forma:

Liderança transformacional

- Influência idealizada (carisma) – o líder adota comportamentos que ativam fortes emoções nos seguidores, suscitam confiança e identificação destes com ele, influenciam os seus ideais e os aspetos “maiores do que a vida”.
- Liderança inspiracional – o líder comunica uma visão apelativa, usa símbolos para fomentar o esforço dos seguidores, atua como um modelo de comportamentos, instila otimismo.
- Estimulação intelectual – o líder estimula nos seguidores a tomada de consciência dos problemas, dos seus próprios pensamentos e imaginação. Ajuda-os a reconhecer as suas próprias crenças e valores. Fomenta-lhes o pensamento inovador/criativo. Incita-os a questionarem as suas assunções.
- Consideração individualizada – o líder atende às necessidades de desenvolvimento dos seguidores, apoia-os, encoraja-os, treina-os, tenta desenvolver o seu potencial, fornece-lhes feedback, delega-lhes responsabilidades.

Fonte: (<http://terrear.blogspot.pt/2010/02>, consultado em 17/04/2012)

Poderemos deste modo, afirmar que a liderança transformacional assenta na comunicação, no desenvolvimento de um clima de confiança e na criação de oportunidades, sendo a característica mais importante a autoconfiança. Procura estimular os pontos fortes, de forma a ir ao encontro das necessidades da organização.

A procura de um modelo de direção voltada para a mudança e a melhoria escolar leva ao surgimento do conceito de liderança distribuída, como um marco conceptual para analisar a liderança escolar.

De esta forma, el liderazgo distribuído aprovecha las habilidades de los otros en una causa común, de tal forma que el liderazgo se manifiesta a todos los niveles (Torrecilla, 2006, p.19).

Esta forma de liderar aponta para uma profunda redefinição do papel do diretor que, em vez de um mero gestor burocrático, surge como um agente de mudança que aproveita as competências dos diferentes elementos da comunidade educativa em prol de uma missão comum.

A través da ação coordenada, a direção identifica e estabelece acordos e metas, promovendo um clima de colaboração, abertura e confiança, aumentando assim, a capacidade da escola para resolver os seus próprios problemas.

Nesta nova visão, a principal tarefa do diretor, consiste em desenvolver a capacidade de liderança dos outros, estimulando e motivando. Rompe com o isolamento e individualismo das práticas docentes, passando a liderança a ser uma prática distribuída em vez de exclusiva dos líderes formais, a direção. Exige um papel mais profissional por parte dos professores, que assumem funções de liderança nas suas respetivas áreas.

El liderazgo comienza a verse menos como de un individuo y más como de una comunidad, asumido por distintas personas según sus competencias y momentos. (Torrecilla, 2006, p.19).

Esta forma de liderar, não consiste em delegar tarefas e responsabilidades, aponta sim para o aproveitar das capacidades e destrezas dos outros, consoante a necessidade. Exige uma maior coordenação entre todos os elementos de uma comunidade educativa, na medida em que se dissipam as fronteiras. A direção surge como uma tarefa partilhada por toda a comunidade escolar. Reconhecer, valorizar, desenvolver e potenciar essa liderança múltipla deve ser a primeira missão de uma direção voltada para a mudança, para a melhoria.

O diretor deve ter como máxima prioridade as pessoas, favorecendo as relações positivas. Deve assumir riscos, reconhecendo os problemas como desafios e oportunidades de melhoria.

Podemos assim afirmar que, para conseguir uma direção voltada para a mudança é necessário:

- un liderazgo compartido, distribuído;
- con una dirección centrada en el desarrollo de las personas tanto individual como coletivamente,
- con una dirección visionaria;
- que assuma riesgos;
- diretamente implicado en las decisiones pedagógicas; y, bien formado en processos de cambio.

(Torrecilla, 2006, p.22).

Para este autor, esta proposta, extremamente provocativa, está muito longe de ser uma realidade nos centros educativos. Exige uma profunda mudança na cultura das escolas, assim como no sistema educativo; que deve afetar a prática das escolas, mas também a formação inicial e permanente dos professores. Deve no entanto ser tida em conta, como uma proposta interessante para a reflexão, um caminho a seguir no futuro. (cf. Torrecilla, 2006)

Uma recente proposta, defendida por Hargreaves é o conceito de liderança sustentável; um tipo de liderança capaz de gerar uma aprendizagem sustentável, que perdure no tempo.

Segundo este autor,

Em educação, a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar. ... A melhoria sustentável depende de uma liderança de sucesso. No entanto, tornar sustentável a liderança também é difícil.

(Hargreaves, 2006, p.12)

A liderança e a melhoria educativa sustentável preservam e promovem o bem-estar e a aprendizagem profunda de todos. Uma aprendizagem que perdura, sem provocar qualquer dano, proporcionando-lhes, pelo contrário, benefícios positivos, agora e no futuro.

A responsabilidade conjunta pela aprendizagem e pela fixação de metas exige uma liderança distribuída e a criação de fortes comunidades de aprendizagem profissional – as células vigorosas de um sistema sustentável ...

Urgência de ação, paciência em relação aos resultados.

... A liderança sustentável da escola pensa para além do presente: ela investe na formação, no desenvolvimento da confiança e no trabalho em equipa, cujos efeitos perduram até muito depois de os recursos terem desaparecido.

... A liderança sustentável da escola conserva e também renova a energia das pessoas, incluindo as do próprio líder.

... Os líderes sustentáveis não tentam fazer tudo sozinhos e a sua porta não está sempre aberta, nem trabalham longas horas, pela noite dentro. Estes líderes demonstram que o seu trabalho pode ser compatível com a vida, com a família e com os filhos ... Eles renovam a sua energia, dando atenção à sua própria aprendizagem.

(Hargreaves, 2006, p.322 - 325)

Apresento um esquema como síntese, para possível reflexão das características essenciais na relação professor / aluno; líder (diretor) / professor e até mesmo na relação diretor / aluno.



4. Análise e reflexão

4.1. Aprendizagens profissionais mais relevantes

Numa breve reflexão sobre o que aprendi ao longo da minha vida profissional, devo mencionar que aprendi muito com todos aqueles com quem trabalhei, que acreditaram em mim e no meu trabalho, facultando-me a oportunidade de crescer profissionalmente.

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. ... Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação.

O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação. (Nóvoa, 2007, p. 115)

A formação inicial que recebi na Escola Superior de Educação Santa Maria permitiu-me uma identificação progressiva com a profissão, assim como a preparação para o mercado de trabalho.

Após o término do curso fui sequencialmente chamada a assumir vários cargos, aos quais respondi com investimento pessoal. Aos desafios colocados pela novidade de algumas funções, respondi com o esforço de procura pessoal de saberes que me facultassem segurança no exercício das mesmas.

Posto isto, importa, antes de mais, falar do meu início na carreira docente, dos meus (in)sucessos, das minhas dificuldades, dos apoios familiares, do meu trajeto de vida profissional.

Como já o referi, no meu início de funções docentes fui confrontada com uma acumulação de funções para as quais julgamos que nunca estamos preparados. É que à minha atividade docente tive de juntar a coordenação pedagógica e a formação das AEE. Todavia, abracei o desafio, apoiei-me no conhecimento das educadoras com mais experiência profissional, ouvi a comunidade educativa, uni os pais em torno de um projeto educativo, estabeleci uma relação pedagógica com as crianças, nos pilares da afetividade, da compreensão, do respeito mútuo e entregui-me à causa da educação com o melhor que sempre existiu em mim.

A nível das aprendizagens senti felicidade pelos saberes adquiridos pelas crianças, pelos afetos que estabelecemos, pela alegria dos pais (nas reuniões, nas épocas festivas, em cada final do ano), pelos resultados obtidos, pelo sucesso alcançado por todos os intervenientes. Na procura de uma atualização profissional constante, apostei na frequência de ações de formação.

A conclusão da especialização em Administração Escolar e Administração Educacional abriu-me portas para uma realidade e um contexto diferente, a integração da equipa da direção de um agrupamento de escolas.

As funções a desempenhar modificaram-se e as alterações constantes na educação foram a principal razão pela qual decidi frequentar o mestrado em Ciências da Educação, especialização em Administração e Organização Escolar da Universidade Católica Portuguesa.

Nem sempre foi fácil, conciliar aulas e trabalhos a elaborar, com a atividade docente, vida familiar e a exigência da direção de uma escola.

Foi um ano de trabalho acrescido, mas deveras enriquecedor.

Nas funções desempenhadas ao longo dos anos fui retirando aprendizagens essenciais para o meu crescimento pessoal e profissional.

Uma delas, sem dúvida, o facto de pertencer à equipa de auto avaliação do agrupamento, pois sendo indubitável a validade e qualidade de uma escola que reconheça e dê prioridade à necessidade de aprender, partilhar, colaborar e encontrar mecanismos de mudança; temos no entanto, que reconhecer que por vezes, as adversidades do sistema educativo impedem que se ponha em prática os princípios subjacentes a esta visão da escola.

A rotina e a burocracia acabam por se alojar no dia a dia dos atores, levando a que por uma razão de estabilidade, segurança e até mesmo comodidade nada seja posto em causa. É mais fácil evitar o incómodo, do que debruçarmo-nos sobre o problema e tentar encontrar uma solução.

Por essa razão a escola deve procurar melhorar a autoavaliação, torná-la sistemática e assente na reflexão e na evidência, a avaliação tem de estar atenta aos processos que tenham lugar na escola e não somente aos resultados escolares conseguidos pelos alunos. Só desta forma, poderemos evitar que, dentro de uma mesma escola, cada pessoa faça a sua análise e interprete de forma diferente os mesmos dados; é essencial a implicação

consciente, sistemática e refletida dos sujeitos na tarefa de planificar, organizar e avaliar as suas próprias ações.

É, portanto, essencial nos dias de hoje que as organizações escolares mostrem abertura para a cultura avaliativa, voltada não só para resultados, mas vinculada à análise de processos que contribuam para a melhoria. Neste sentido a autoavaliação das escolas tem assumido uma importância crescente, havendo por parte das escolas a necessidade de construção de processos que se estruturam como um suporte à melhoria das práticas educativas.

Um membro de qualquer direção de escolas é, fundamentalmente, um gestor de conflitos. É óbvio que numa organização os conflitos existem sempre e o importante é saber como gerir situações, por vezes desagradáveis, por forma a que saíamos todos enriquecidos pela experiência vivenciada. Nem todos os conflitos conduzem ao agrado das partes mas o fundamental é que se coloquem as pessoas a dialogar e independentemente de terem ou não sanado o que os dividia, pelo menos, conseguir-se o respeito pelas opiniões divergentes.

“As dificuldades devem ser usadas para crescer, não para desencorajar. O espírito humano cresce mais forte no conflito.”

William Ellery Channing (Machado, 2011, p. 68)

De acordo com projetos referidos anteriormente por mim dinamizados, fui uma impulsionadora e dinamizadora para a criação e melhoramento das instalações escolares bem como de equipamentos, tendo como objetivo primordial a satisfação das necessidades dos alunos em primeiro lugar e da comunidade em geral.

Defendo que ...

A profissão deve ser vivida e concebida como um projeto no qual cada um se reconheça, pois só dessa forma as experiências profissionais se tornam verdadeiramente formadoras.

4.2. Projeção do conhecimento adquirido através da reflexão sobre a ação

Face às diversas funções exercidas até ao momento presente, o conhecimento adquirido em todas e em cada uma delas contribuiu de forma significativa para o meu conhecimento sobre o que é a escola atual e o que entendo ser a escola ideal. Na escola atual podemos constatar que todos os problemas e toda a realidade envolvente à escola, penetra profundamente no interior das salas de aula com todas as virtudes e defeitos característicos da comunidade em que a escola se integra.

Problemas como a fome, a pobreza, a violência doméstica, a droga, separação de pais, etc., são lugar comum nos dias de hoje. Por isso espera-se que os professores não só sejam capazes de enfrentar esses problemas mas também se torna importante que consigam esclarecer devidamente os alunos sobre a diversidade das questões que mais preocupam a atualidade, conciliando tudo isso com outra necessidade, tal seja, a de ensinar o conteúdo dos programas. Trata-se, enfim, de construir um novo conceito de escola aberta à modernidade.

A escola tem como missão contribuir para a melhoria da sociedade, através da formação de cidadãos críticos, responsáveis e honrados; desenvolver cidadãos conscientes dos seus deveres e dos seus direitos, capacitá-los de uma autonomia e de um sentido crítico que lhes permita o desempenho de funções passíveis de contribuir para o desenvolvimento do seu país a nível económico, social, artístico e político.

Desenvolver estratégias e dinâmicas que permitam a reflexão coletiva, a partilha de opiniões/sugestões e o debate, é essencial para o bom funcionamento da escola; as resistências impedem ou dificultam a reflexão e o avanço do conhecimento sobre questões organizacionais da escola retardam a introdução de inovações, rumo a mudanças necessárias.

A escola não está preparada para uma tarefa criativa e criadora, os seus atores vivem o quotidiano sob a tutela de órgãos centrais do sistema, cuja gestão centralizadora e burocrática não privilegia a participação, a tomada de decisão e o compromisso.

Necessitamos de professores reflexivos, que invistam na escola, nos alunos e em si próprios.

O desenvolvimento profissional visa portanto a mudança e a melhoria, partindo do professor como um profissional reflexivo, agente ativo neste processo. Neste contexto, estabelecer uma cultura de colaboração nas escolas apresenta-se como uma prioridade.

Convicta de que as organizações, e conseqüentemente a escola, são o produto de como os seus membros pensam e interagem, que a aprendizagem envolve comunicação e interligação e de que a aprendizagem é conduzida por uma motivação ou visão, assinalo como pontos fundamentais:

- O domínio pessoal potencia o conhecimento do indivíduo, a sua vontade e a sua forma de pensar, no sentido de o levar a definir os seus objetivos e dessa forma alcançar a sua realização pessoal. As organizações que estimulam este domínio, compreendem que as pessoas que o possuem são mais comprometidas, têm mais iniciativa, um sentido mais amplo e profundo de responsabilidade no trabalho, e aprendem mais depressa o que implica um benefício para a própria organização.

- A visão compartilhada não é uma ideia, mas sim uma força, que quando partilhada por mais de uma pessoa pode conter um poder enorme. Quando as pessoas partilham uma visão cria-se uma ligação, um sentimento coletivo que une aqueles que pertencem àquela organização e que trabalham em função de um fim comum.

- Aprendizagem em equipa – Uma equipa de aprendizagem pressupõe uma imensa disponibilidade para o diálogo e para a discussão. Algumas das maiores forças de oposição ao diálogo e à discussão produtiva nas equipas de trabalho são as “rotinas defensivas”, que não são mais do que estratégias que as pessoas usam para se protegerem de eventuais ameaças ou constrangimentos.

Às equipas de gestão impõe-se uma liderança transformacional, liderança adequada para potenciar a mudança e o desempenho pessoal e profissional dos docentes; ou seja, para liderar a reestruturação.

É essencial a presença na escola de um líder carismático capaz de transmitir uma visão de futuro desejável e atrativa às equipas educativas que consiga potenciar o desempenho profissional dos elementos dessa mesma equipa.

5. Conclusão

A elaboração deste relatório permitiu-me essencialmente uma reflexão tão profunda quanto fui capaz sobre o meu percurso profissional, o que fiz, o que me marcou, a minha visão sobre escola, ser docente, ser aluno e ser líder.

Todos nós fomos alunos, numa escola bem diferente da que temos hoje. Todos nós temos memórias, boas ou más, dessa escola e dos professores que pela nossa vida passaram.

Do meu tempo de escola, recordo:

- O respeito que tínhamos pelo professor, a aceitação de tudo a que o professor nos dizia;
- O tempo livre que usufruíamos quando um professor faltava;
- Não chegávamos por vezes a conhecer o diretor da escola, era uma porta à qual não tínhamos acesso;
- O percurso que fazíamos a pé, de casa para a escola e da escola para casa;
- A mãe, que encontrava quando chegava a casa, e que me perguntava se tudo tinha corrido bem, se tinha trabalhos de casa, se precisava de ajuda; e que apesar de só ter concluído a 4ª classe, parava para me ouvir e apoiar;
- A segurança que sentíamos.

Mas esse é o passado que não respeita a este relatório.

Como se pôde já constatar o início da minha profissão já pertence a uma escola nova. Mentalidades diferentes, um conceito de ensino-aprendizagem num contexto de liberdade.

A minha preocupação profissional também passou por aí: educar para serem livres.

Livres mas responsáveis e no respeito pelo outro e pela sua diversidade.

Preocupe-me em gerar afetos, criar sentimentos de pertença, colaborar com todos os membros da comunidade educativa, contribuir para uma sociedade mais justa e mais igual.

O relatório pretende dar sinais da minha singularidade como docente e como membro de uma direção de um agrupamento de escolas. Continuei em funções dirigentes a ser fiel aos princípios e valores por que sempre me pautei na vida profissional e pessoal.

Enquanto elemento da direção verifico que a escola de hoje exige um acompanhamento mais próximo, mais aberto ao diálogo, à escuta e à partilha.

Sempre valorizei a afetividade na relação pedagógica, a empatia, a abertura e o diálogo; também sempre defendi que o líder de uma escola, e refiro-me à equipa que constitui a direção de uma escola, deve ser constituído por pessoas abertas à inovação, à partilha, à

troca de experiências, pessoas otimistas que encarem os desafios “de cabeça erguida”, encarando-os como possibilidade de melhoria.

Aprendi com todos, sem exceção: alunos, pais, professores, comunidade educativa. Inclusivamente com este relatório que surge no termo do percurso do meu curso de mestrado. A Universidade Católica Portuguesa deu-me uma lição de vida que espero continuar a prosseguir face aos ensinamentos aí colhidos e à excelente experiência que me foi proporcionada.

O resultado está aqui plasmado.

A concluir, será útil referir que a realização deste relatório me levantou muitas outras questões que não pudemos desenvolver no tempo disponível. Uma dessas questões, que se relaciona com a minha experiência profissional recente, parece-me merecer registo (para futuras reflexões): será que, no contexto de um mega agrupamento, o sucesso educativo pode ser efetivamente alargado e aprofundado?

São eles que me fazem enfrentar cada novo dia de trabalho como professor, com alegria e com esperança. Levanto-me, saio de casa e entro na escola ou na universidade com esta convicção: hoje, neste novo dia, de certeza, o milagre da revelação dos tesouros escondidos vai continuar a acontecer, no encontro com o outro e no confronto com a Vida, o Bem, o Belo e a Verdade! (Azevedo, 2011, p. 153)

6. Referências bibliográficas

- Amado, J.; Freire, I.; Carvalho, E. & André, M.J. (2009). *O lugar da afetividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação. Nº8. JAN/ABR 09
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação*. Ensaio sobre um Novo Compromisso Social pela Educação. Porto: Fundação Manuel Leão
- Azevedo, M. (2000) 1st ed., *Relatórios e Trabalhos Escolares*. Editora UC, ed. Lisboa
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Universidade Aberta
- Campos, Bártolo P. (1990) *Psicologia do Desenvolvimento e da Educação de Jovens*. Universidade Aberta.
- Canário, R. (2005). *O Que é a Escola? Um "Olhar" Sociológico*. Porto: Porto Editora
- Castro, C. S. (2007). *Administração e Organização Escolar*. Coleção Educação. Porto: Porto Editora
- Corman, L. (1974). *A Educação pela Confiança*. Coleção Ponte. Porto: Livraria Civilização – Editora
- Cury, A. (2007). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Cascais: Editora Pergaminho
- Delors, J. (2001). *Educação um Tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Asa Editores
- Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea. (2001) Fundação Calouste Gulbenkian. Editorial Verbo
- Estrela, Maria Teresa. (2010). *Profissão Docente. Dimensões Afetivas e Éticas*. Coleção Saberes Plurais. Porto: Areal Editores
- Ferreira, Carvalho, J.M., Neves, J., Caetano, A. (2001) *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: Bertrand Livres

- Formosinho, João. (1997), *A primeira etapa no processo de educação ao longo da vida*, Ministério da Educação. *Legislação*, Lisboa: Editorial do Ministério da Educação pp.29-43
- Guerra, Miguel Ángel Santos. (2000) *A escola que aprende*. Cadernos do CRIAP. Asa Editores
- Guerra, Miguel Ángel Santos. (2004) *Arqueologia dos Sentimentos na Organização Escolar*. Projeto Atlântida
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hernandez, Fernando Hernandez (1997), *Como aprendemos?*, Gispert, Carlos. *Programa de Formação de Educadores*, Lisboa: Oceano – Liarte, pp.88-113.
- Justino, D. (2010). *Difícil é Educá-los*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. Relógio D'Água Editores
- Leithwood, K. A. & Poplin, M. S. (1992). *The Move Toward Transformational Leadership*. *Educational Leadership*; Feb 1992; pp 8-11. Research Library
- Lima, L. C. (2004). *O Agrupamento de Escolas como novo escalão da Administração Desconcentrada*. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.17, numero 002. pp 7-47. Braga: Universidade do Minho.
- Lopes, J.& Silva, H. S. (2011). *O Professor faz a Diferença*. Lidel : Edições Técnicas, Lda
- Loureiro, C. (2002). *A Docência como Profissão - Culturas dos Professores e (In)diferenciação Profissional*. Porto: Edições ASA
- Machado, Joaquim. (2011). *Pais que educam, Professores que amam*. Editora Marcador
- Ministério da Educação (1997). *Educação Pré-Escolar (2), Legislação*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação

- Murillo Torrecilla, F. J. (2006). *Una Dirección Escolar para el Cambio: Del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido*. REICE - Revista Eletrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4 (4e).
- Nóvoa, A.; Huberman, M.; Ivor F.; Goodson, M. L.H.; Moita, M.C.; Gonçalves, J.A.M.; Fontoura, M.M.; Bem-Peretz, Miriam. (2007, 2ª Edição). *Vidas de Professores*, Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Philippe. (2002) *A escola e a aprendizagem da democracia*. Coleção em Foco. Edições Asa.
- Perrenoud, Philippe. (2003). *Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz*. In Avaliação dos Resultados Escolares, Medidas para tornar o sistema mais eficaz. Porto: Edições Asa
- Postic, M. (1995). *Para uma estratégia Pedagógica do Sucesso Escolar*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora
- Postman, N. (2002). *O Fim da Educação. Redefinindo o Valor da Educação*. Lisboa: Relógio d'Água
- Sampaio, D. (2002). *Inventem-se Novos Pais*. Lisboa: Editorial Caminho
- Santos, J. (2007). *Ensinaram-me a ler o Mundo à minha Volta*. Lisboa: Assírio & Alvim
- Savater, F., Castillo, R. M., Crato, N. & Damião, H. (2010). *O Valor de Educar, o Valor de Instruir*. Edição Fundação Francisco Manuel dos Santos. Porto: Porto Editora
- Zabalza, M. A. (2001). *Didática da Educação Infantil*. Coleção Horizontes da Didática. Edições Asa.

<http://terrear.blogspot.com>

ANEXOS

ANEXO A

“CARTA A MIM MESMA”

Olá Rosário!

Então, como te sentes hoje, confiante?

Acabaste de traçar mais um objectivo para o teu futuro, o teu crescimento e enriquecimento pessoal e profissional; iniciaste o Mestrado.

Sentes-te com coragem para ultrapassar os obstáculos com que te irás deparar?

Sei o que deves estar a pensar neste momento, nunca foste de desistir a meio de um percurso, sempre lutaste por aquilo que querias e em que acreditavas.

Quando decidiste tirar o curso de Educadora de Infância, sei bem o quanto isso te realizou, no entanto, sempre quiseste saber mais e experimentar outras vertentes ligadas à Educação; iniciaste a tua carreira com uma experiência enriquecedora que desde logo pôs à prova as tuas capacidades; ser coordenadora de um estabelecimento de ensino com valência de creche e Jardim de Infância. Não foi fácil no início, bem me lembro, mas passados seis anos quando decidiste concorrer ao ensino público, foi certamente gratificante olhar para trás e ver o quanto a instituição tinha crescido. Naquela altura já estavam colocadas três Educadoras de Infância, a Direcção tinha adquirido uma carrinha para transporte de crianças e o projecto para a construção de um edifício novo estava a ser ultimado. Ainda hoje, deves sentir aquele espaço como sendo um bocadinho teu, como sendo parte integrante da tua vida.

Mas o teu percurso não parou por aqui; ficaste colocada na ilha da Madeira, onde estiveste durante um ano lectivo e logo a seguir regressaste a Castelo de Paiva. Recordo-me que foste convidada pela Câmara Municipal para abrir a segunda sala do Jardim de Infância de S. Geão e que colaboraste na abertura e organização das primeiras salas de prolongamento. Nesta altura foste convidada para fazer parte do Conselho Executivo de um Agrupamento.

Sempre quiseste aprender mais, aliás sempre disseste que achavas que todos os dias podias aprender alguma coisa; e foi assim que decidiste fazer a Licenciatura, e agora o Mestrado.

Também já me tens contado, é verdade, que por vezes surge o desânimo, a vontade de desistir, o pensamento de que, se calhar não vale a pena!

Tenho que concordar que neste momento não é fácil ser professor, as mudanças são muitas e os desafios constantes.

Não te preocupes, com a tua determinação, certamente que daqui a dois anos serás uma pessoa mais segura e eficaz no momento de tomada de decisões.

Não será certamente um percurso fácil, pois a pressão, a tensão e a falta de tempo são uma constante no teu dia-a-dia.

Acredita acima de tudo que podes fazer a diferença, que podes ajudar a mudar a sociedade/ a escola para melhor, acredita que podes ajudar as crianças a serem mais felizes.

Alimenta este teu sonho, pois é aos sonhos que vamos muitas vezes buscar forças para continuar a lutar.

Acredita..., Acredita que és capaz!

Voltaremos a falar em breve

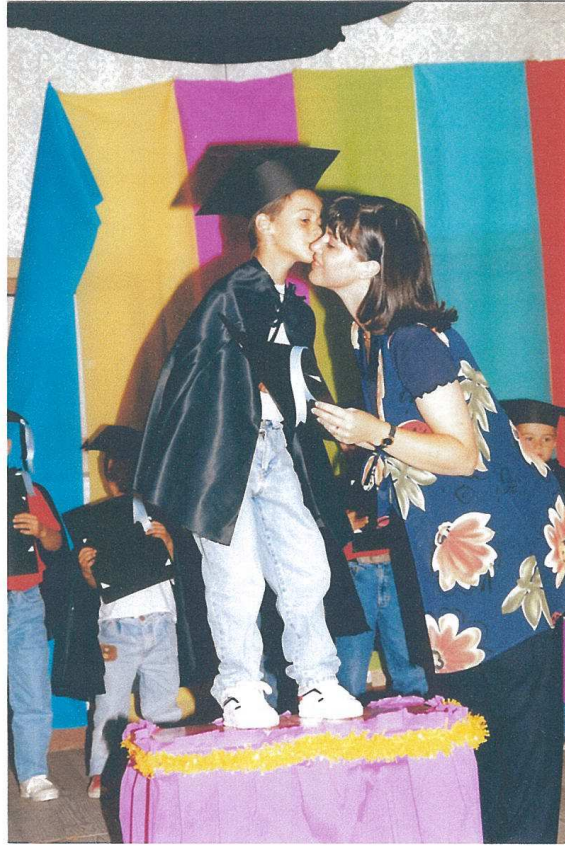
Até qualquer dia

Rosário Sales

ANEXO B



ANEXO C



ANEXO D

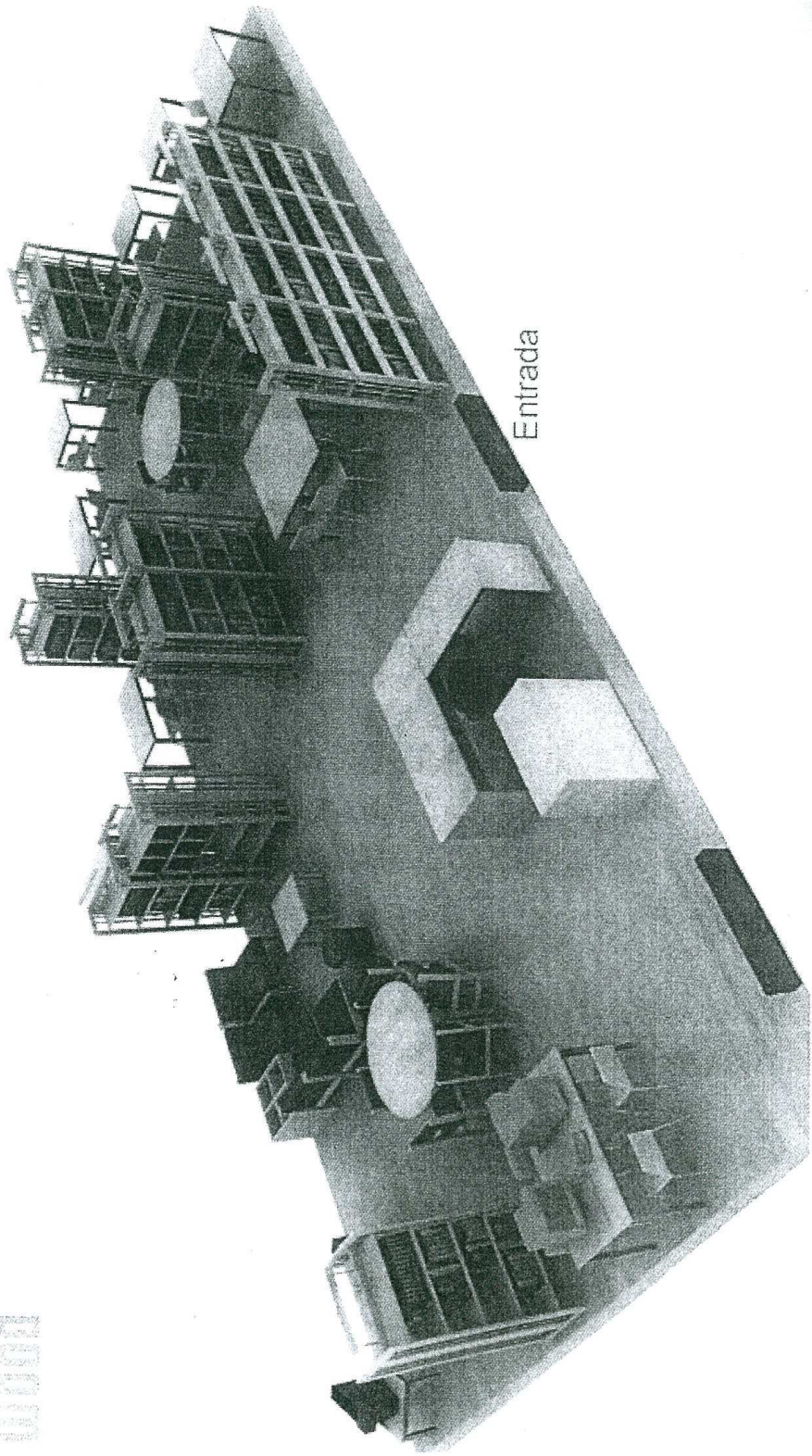


ANEXO E



ANEXO F

Wood



ANEXO G



ANEXO H



EQUIPA MULTIDISCIPLINAR

Graça Campos (Psicóloga)

O trabalho em equipa é, por definição, o trabalho realizado por diversos profissionais. Tratando-se de uma equipa multidisciplinar, o trabalho é realizado por um grupo de profissionais de categorias diferentes. Referimo-nos, no presente caso, à Dr^a Ana Paula Teixeira (terapeuta da fala), Dr^a Graça Campos (psicóloga), Dr^a Aurora Beleza (assistente social), Educadora Rosário Sales (representante do Agrupamento Vertical de Escolas de Castelo de Paiva), Professor José António Rocha (representante do Agrupamento de Escolas do Couto Mineiro) e professora Laurinda Bernardes (representante da Educação Especial).

Vale a pena salientar que a multidisciplinaridade é um factor intrínseco e fundamental que proporciona confluências de entrada de informações que facilitam em qualidade e em tempo a solução de problemas e eliminam barreiras inter-

personais da comunicação.

É neste enriquecimento com actuação mútua que se alcançam bons níveis de qualidade de serviços prestados à criança, ao adolescente e suas famílias, quer no âmbito da educação, quer da saúde ou da sua vida social em comunidade. A Equipa Multidisciplinar que reúne semanalmente todas as terças-feiras, no Centro de Saúde de Castelo de Paiva, actua com indicadores de avaliação, com critérios que estabelece e com metodologias que considera mais adequadas. No final, elabora relatórios que, não só diagnosticam, mas também propõem estratégias de operacionalização que ajudem a analisar, a intervir e a valorizar os encaminhamentos devidos. Estes salvaguardam os benefícios da criança e do adolescente, ajudando-os na superação das suas dificuldades e limites. Considera-se implícito, nesta actuação,

visionar o prognóstico, e que este seja o mais próximo possível da realidade dos alunos/utentes. Através da identificação de valias, do levantamento de probabilidades, de resultados bem sucedidos e de um olhar mais crítico e construtivo sobre as falhas do sistema, agindo de forma esquemática e sistemática, pretende-se cumprir objectivos comuns: os direitos e o bem-estar bio-psico-social da criança e do adolescente.

A Equipa Multidisciplinar considera que, se todas as partes dialogarem e houver um esforço conjunto, é possível tratar e prevenir situações dolorosas para as crianças e jovens, bem como promover o seu sucesso educativo e qualidade de saúde, o que, com certeza, se reflectirá em toda a comunidade.

A Equipa Multidisciplinar

TUB Rocha
PROMOÇÃO IMOBILIÁRIA, LDA.

Rua Francisco Borges da Cruz
Ed. Palheiro - Loja 11
3475 - ALPENDORADA
Tel./Fax 255 630 043

VINDIMAR 
Representações, Lda.

Rui Silva (Delegado Comercial) 936 772 643

Papel higiénico . Guardanapos . Toalhetes . Sacos do Lixo

vileda
PROFESSIONAL

Av^o. Dr. Manuel de Arriaga, 2462 A
Apartado 59
5054-909 Peso da Régua

 **Kimberly-Clark**
Profissional

Tel. 254 322 792
Fax: 254 321 149

JohnsonDiversey
Distribuidor Autorizado

 e-mail: rui.silva@vindimar.com
website: www.vindimar.com

ANEXO I

O Basquetebol

Justino Strecht e Ana Sofia, 4º ano

No dia 9 de Janeiro, quarta-feira, fomos ver a equipa de Basquetebol do Futebol Clube do Porto à Escola Secundária. A saída da nossa sala, na EB2/3, foi às 10h30m e a entrada às 12h00m.

No fim do treino, fomos pedir autógrafos aos jogadores e aos treinadores. Havia um jogador que calçava 53,5 cm e media 2,11 metros! Nós, no máximo, podíamos conseguir 19 autógrafos, a contar com os treinadores.

A professora Rosário foi muito simpática e fez com que os jogadores e os treinadores fossem à nossa sala de aulas, da parte da tarde. Que emoção!!! Deram-nos um calendário com a fotografia da equipa!

Alguns jogadores falavam Inglês, porque vieram dos Estados Unidos da América, mas havia uma tradutora para falarmos com eles.

Alguns jogadores deram um aperto de mão à nossa turma.

Todos nós gostámos deste dia fantástico!!!



95 Segments



FC Porto

EXMA. SRA. DRA. ROSÁRIO SALES
AGRUPAMENTO VERTICAL DE
ESCOLAS DE CASTELO DE PAIVA
CASTELO DE PAIVA

Porto, 30 de Julho de 2008

Exma. Doutora Rosário Sales,

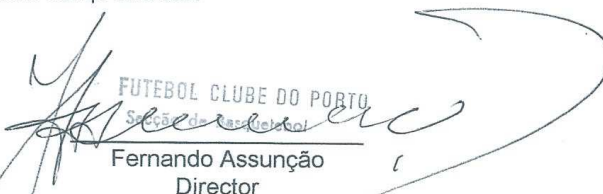
A Secção de Basquetebol do FC Porto, não poderia deixar de lhe expressar o seu agradecimento, por todo o auxílio, profissionalismo e dedicação dispensada na realização do nosso 1º Campus de Basquetebol.

Gostaríamos de reconhecer não só o apoio logístico dispensado, como também, a exemplar e incedível disponibilidade demonstrada em todos os momentos.

As reacções dos participantes e encarregados de educação recebidas até à data são extremamente positivas. Este "feedback" permite-nos classificar o evento como um sucesso, que teria sido impossível de alcançar sem a incansável colaboração de vossa excelência.

Que o balanço positivo da estreia, seja um promissor augúrio para novas edições de convívio e aprendizagem, tendo o basquetebol e a prática desportiva como ponto de referência, sob a chancela "FC Porto / CM Castelo de Paiva / Agrupamento Vertical de Escolas".

Apresentamos cordiais cumprimentos.


FUTEBOL CLUBE DO PORTO
Secção de Basquetebol
Fernando Assunção
Director

CONTRIBUINTE N.º 501 122 834 C. R. C. N.º 2722 DO PORTO

Futebol Clube do Porto

1893

Estádio do Dragão Lado Nascente, Porta 15, piso 3 4350-415 Porto Tel. 351 22 557 04 00 Fax. 351 22 557 04 98 www.fcporto.pt fcporto@fcporto.pt

ANEXO J

Correspondência escola ↔ família

De Prof. Inglês Data 16/11/12
Para E.E.

Mensagem Informe que o comportamento
geral da turma melhorou bastante em relação ao 1º período
e a turma está de parabéns!!!

Assinatura [assinatura]

Tomei conhecimento.
Em 16/01/2012
[assinatura]
(assinatura)

De Prof. Matemática Data 16/01/12
Para E.E.

Mensagem Informe que o comportamento
do seu educando foi exemplar
nesta aula. Parabéns!

Assinatura [assinatura]

Tomei conhecimento.
Em 16/01/2012
[assinatura]
(assinatura)