



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

RELAÇÕES INTERPESSOAIS E TRABALHO COLABORATIVO

Uma interpelação à liderança e um caminho para o sucesso escolar

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

- Especialização em Organização e Administração Escolar -

Maria do Céu da Mó de Sá Vilas Boas

Porto, novembro de 2013



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

RELAÇÕES INTERPESSOAIS E TRABALHO COLABORATIVO

Uma interpelação à liderança e um caminho para o sucesso escolar

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

- Especialização em Organização e Administração Escolar -

Maria do Céu da Mó de Sá Vilas Boas

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professora Doutora Maria Ilídia Vieira

Porto, novembro de 2013

"Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas
que já não têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos
caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares.

É o tempo da travessia...

E se não ousarmos fazê-la, teremos ficado para sempre, à
margem de nós mesmos."

Fernando Teixeira de Andrade

Agradecimentos

Aos meus queridos pais que me educaram para uma permanente sensibilidade à vida e me ensinaram a perseverar nela com um permanente sentimento da gratidão.

À Senhora Professora Doutora Maria Ilídia Vieira que me acompanhou e orientou neste trabalho, incansavelmente, e sempre usou comigo palavras de incentivo, encorajamento e estima.

À Irmã Maria Emília da Silva Monteiro, que me incentivou e impulsionou a integrar este Mestrado no meu percurso profissional, e me favoreceu possibilidades que sem a sua generosidade não seriam possíveis.

À Irmã Paula André, minha companheira de viagem, Irmã de Congregação e amiga, que me acompanhou desde o início do Mestrado e, como sempre, me presenteou com a sua amizade e presença.

À Casa de Saúde da Boavista, na pessoa da Ir. Norberta, que sempre me acolheu com inteira dedicação, e me proporcionou momentos tranquilos para investir na realização deste trabalho.

À Universidade Católica do Porto, na pessoa dos meus professores, que me ofereceram a possibilidade de aprofundar conhecimentos e abrir novos horizontes.

A todos quantos, direta ou indiretamente, foram para mim um estímulo e me ajudaram a ir mais longe no investimento do meu percurso profissional, nomeadamente aos professores da escola que foi meu objeto de estudo, com os quais muito aprendi.

Resumo

Olhando para os episódios da minha história profissional referidos neste relatório reflexivo teoricamente fundamentado, sinto-os como oportunidades de descoberta e aprendizagem no meu percurso profissional. Porque o tempo me proporcionou esta aprendizagem, hoje considero que a minha vida foi grandemente enriquecida e a minha experiência é bastante mais “sábia”.

Recordo os meus primeiros anos de experiência profissional e quanto de insegurança eles carregavam. Mas, ao mesmo tempo, recordo a motivação e expectativa num futuro sempre novo.

Este relatório reflexivo fala de um período de tempo da minha vida profissional que, ao ser analisado por mim, contém a minha emoção e sentimento. Confino este tempo a dois momentos muito específicos de ação pedagógica, que marcam vivências distintas, designadamente como professora e como professora e diretora. Um pouco como alguém que se situa ora do lado da plateia, ora do lado do palco e, em alguns momentos, nas duas perspetivas.

De facto, neste trabalho persiste a minha vontade de compreender como se desenvolveu um processo de melhoria numa escola concreta, durante o qual se viveram momentos mais áridos e inóspitos, para depois alcançar um nível de assertividade conjunta e um nível de confiança interpessoal muito favoráveis ao clima escolar que se foi criando.

Com a reflexão que faço, a partir dos factos e vivências relatadas, sou convicta em afirmar que é possível construir uma escola com sucesso, sendo importante, para isso, que as lideranças incentivem a confiança, a colaboração entre docentes e que façam da escola um lugar aprazível, de boas relações de trabalho e de muito bom desempenho pedagógico, realizado juntos dos alunos. Sou ainda persistente em acreditar que as lideranças de topo, numa escola, marcam a trajetória em vista à meta final, e que o testemunho pessoal do líder arrasta montanhas, sendo por isso importante que seja uma pessoa muito consciente das funções que desempenha na sua escola, como líder. E não deixo dúvidas sobre a certeza que tenho de que a liderança é uma porta para a mudança, para a mudança que muitos de nós professores ansiamos e desejamos empreender, aquela mudança que nos conduz a uma cultura colaborativa, reflexiva, em equipa, em interação permanente, numa atitude de diálogo bilateral e sem interferências negativas ou pessimistas.

Palavras-chave: Liderança, Relações interpessoais, Trabalho colaborativo, Relação pedagógica, Hospitalidade.

Abstract

Looking at the moments in my professional history present in this reflective and theoretically substantiated report, I feel them as opportunities of discovery and learning in my professional career. Because time has granted me this learning, today I consider that my life has been greatly enriched and my experience is quite “wiser”.

I recall my first years of professional experience and how much insecurity they carried. However, at the same time, I remember the motivation and expectation for a new future.

This reflective report is about a period of my professional life that, when analyzed by myself, contains my emotions and feelings. This period comprises two very specific moments of pedagogical action, marking distinct experiences, both as a teacher and as a teacher and director. A bit like someone who’s sometimes among the audience, sometimes on stage and, sometimes, has access to both perspectives.

In fact, my desire to understand how the process of improvement of a concrete school developed persists in this essay; a process during which arid and inhospitable moments were experienced, in order to reach a level of joint assertiveness and interpersonal trust favorable for the school environment.

With my reflection, from the narrated facts and experiences, I am convinced that it is possible to build a successful school and, in order for that to happen, it is important that leaders encourage trust, collaboration between teachers and that they make schools a pleasant place, where one can find good work relations and great pedagogical performance developed in close contact with the students.

I am also persistent in believing that the trajectories of top leaderships, in schools, aim for the ultimate goal, and that the personal testimony of the leader drags mountains, and so it is important that this person is very aware of the duties he/she must comply with in their school, as a leader. And I have no doubt that leadership is the path for change, for the change that many of us, teachers, look forward to and wish to undertake, that change that brings us to a collaborative and reflective culture, in teams, in permanent interaction, with an attitude of bilateral dialogue without negative or pessimistic interferences.

Keywords: Leadership, Interpersonal relations, Collaborative work, Pedagogical relationship, Hospitality.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	3
Enquadramento teórico metodológico.....	3
CAPÍTULO II	5
Olhar ao redor.....	5
1. Do contexto das vivências profissionais: (uma) Escola Franciscana Hospitaleira.....	5
1.1. Como escola Católica.....	6
i. Escola católica lugar de encontro da Fé com a cultura.....	7
ii. Escola católica lugar de comunhão.....	9
iii. Escola católica lugar de realização positiva.....	12
1.2. Como escola Franciscana.....	15
i. Escola franciscana espaço de respeito pela natureza e por todas as criaturas....	15
ii. Escola franciscana espaço de fraternidade.....	17
iii. Escola franciscana espaço de formação integral.....	17
1.3. Como escola Hospitaleira.....	18
CAPÍTULO III	24
Olhar sobre a experiência.....	24
2. Das vivências profissionais.....	24
2.1. Como professora – primeiro olhar.....	24
2.2. Como diretora – segundo olhar.....	37
CAPÍTULO IV	53
Olhar o passado, pensar o futuro.....	53
3. As sementes que germinam chegam a dar fruto?.....	53
4. Escola, um “ninho” de relações complexas.....	58
CAPÍTULO V	66
5. Aprendizagens que a experiência comporta.....	66
6. Considerações finais.....	72

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77
ANEXOS	85

INTRODUÇÃO

A razão que me impulsionou a ingressar no Mestrado em Ciências da Educação – Organização e Administração Escolar – teve na sua base o desejo de investir numa atualização para refrescar aquilo que é conhecimento teórico na minha carreira profissional como docente. Atualmente buscam-se respostas a desafios que são colocados à Educação, por si mesmos de difícil solução e com urgência prática. Por estas questões, entendo que também são necessárias novas competências profissionais, técnicas pedagógicas e também de liderança.

A escola transformou-se num complexo sistema onde agem uma pluralidade de atores e de grupos com pensamento, interesses, objetivos e intenções diversas. Também se joga com poderes, domínios e posicionamentos hierárquicos um pouco ao jeito das correntes políticas em vigor. A escola integra, deste modo, uma série de micro sistemas políticos onde se procura o poder e o prestígio pessoal, mais que os interesses e necessidades de quem a frequenta. Desta forma, move-se numa cultura débil e gera, por isso, frágeis climas de escola. Assim, a sua ação pedagógica assenta, com certeza, numa também débil e delicada articulação entre professores e entre todos os elementos que a constituem, instituindo-se uma “dinâmica geral de ambiguidade” (Alves, 1999), que poderá influenciar negativamente o desempenho da sua missão de ensinar e aprender.

O papel das lideranças é, neste contexto, de especial importância, pois delas depende, em muito, a viragem que se espera, em vista a uma melhoria na ação pedagógica até se chegar a concretizar a ideia de escola como instituição humana e humanizadora.

Às lideranças cabe a idealíssima missão de transformar as escolas em “laboratórios” de colaboração e de partilha de saberes e experiências, no intuito de mobilizar a motivação e a interajuda que veiculam a realização pessoal e profissional, abrindo caminhos de resposta às emergências e desafios das sociedades de hoje.

Este trabalho tem como meta final contribuir para a produção de conhecimento sobre formas de humanizar as escolas, transformando-as em ninhos de sãs relações, motivando os professores a um trabalho colaborativo permanente e, através desta mudança, gerar nos nossos espaços educativos climas aprazíveis, onde se gosta de permanecer. Assim refere Verhack (2003),

É importante sublinhar que as nossas escolas são, precisamente, os lugares de encontro entre os jovens e os educadores e são o espaço onde uns e outros descobrem juntos a

realidade, onde aprendem a respeitar uma ordem social e moral, onde atuam em conjunto e em conjunto assumem responsabilidades. É lá (comunidade escolar) que os jovens descobrem a sua liberdade positiva, elaboraram e assumem orientações filosóficas e comprometem-se, pouco a pouco, na sociedade (p. 216).

No decurso deste trabalho procura-se salientar e compreender como a liderança, o clima escolar e o trabalho colaborativo, pela implementação e desenvolvimento de relações interpessoais de qualidade, podem mudar os resultados da nossa ação pedagógica e educativa. A cada passo, é bem sublinhada a ideia de que os professores podem ser agentes da mudança numa escola. São eles os protagonistas da ação, são eles que se colocam na arena e enfrentam as dificuldades da sala de aula, lugar privilegiado da nossa ação pedagógica. A eles é prestada toda a glória da melhoria, pois um líder impulsiona, motiva, acompanha, estimula, mas não constrói sozinho, melhor dito, sem estes artífices seria incapaz de levar em frente a sua nobre missão.

E, finalmente, ao discorrer sobre a experiência vivida nesta realidade concreta, com as suas especificidades reais, partiu-se de um pressuposto muito simples: o sucesso da educação depende da colaboração e contributo de todos; quando a liderança valoriza o trabalho dos seus colaboradores e os estimula pela sensibilidade do respeito pela pessoa, está a transformar a escola num espaço de humanidade e em lugares de educação e aprendizagem.

Este trabalho organiza-se em cinco capítulos estruturantes, da seguinte forma:

CAPÍTULO I – *Enquadramento teórico metodológico*, onde se apresenta a metodologia adotada para realização do trabalho.

CAPÍTULO II – *Olhar ao redor...*, apresenta-se uma contextualização dos princípios e orientações que são próprias da escola Franciscana Hospitaleira e da sua filosofia educativa.

CAPÍTULO III – *Olhar sobre a experiência ...*, relatam-se algumas vivências profissionais, procedendo-se a uma reflexão teoricamente fundamentada sobre as mesmas.

CAPÍTULO IV – *Olhar o passado, pensar o futuro...*, é uma reflexão sobre o passado, projetando-se o futuro a partir da experiência vivida.

CAPÍTULO V – *Aprendizagens que a experiência comporta*, onde se faz uma breve reflexão final e conclusiva e se tecem algumas considerações finais.

CAPÍTULO I

Enquadramento teórico metodológico

Este capítulo é dedicado à explicitação da metodologia utilizada na elaboração deste relatório reflexivo teoricamente fundamentado, que parte da descrição da minha experiência de vida. Uma experiência que fala de um traço da minha vida profissional, em contacto com outras pessoas e também com as suas vidas profissionais.

Considero que já me autobiografei muitas vezes ao longo da minha vida, sem consciência disso, porque o fiz de modo informal, ocasionalmente e em conversa de amigos. Aqui, proponho-me fazer uma autobiografia que ficará registada para pertencer ao conjunto de muitas outras, de muitas outras pessoas que, tal como eu vivenciaram e registaram momentos importantes da sua vida. De acordo com Frison & Simão (2011),

O centro da pesquisa autobiográfica encontra-se no ser humano que, em diferentes contextos e situações, autobiografa-se, quer narrando fatos de sua vida, quer refletindo sobre seu processo de autoformação. A pessoa, ao narrar, narra-se e, ao fazê-lo, ressignifica experiências, vivências, aprendizagens, dando-lhes novo significado (p. 198).

Porque se trata de um Relatório Reflexivo, a narrativa autobiográfica, ou método biográfico, será a forma que utilizarei para relatar essa experiência. Embora seja muito difícil sectorizar os métodos, pois eles se implicam e completam, tentarei ajustar o processo de construção deste relatório reflexivo àquela forma de o fazer.

Nesta autobiografia apresentarei então uma experiência de vida, desenrolada num espaço temporal da minha profissão, e também num determinado espaço muito específico do meu ser pessoa com outras pessoas. Este é um processo de análise pessoal, sem a preocupação de chegar a generalizações, mas sim de compreender a minha experiência profissional passada para, a partir desta, aprender e melhorar a minha ação futura enquanto docente.

O objeto de estudo são as minhas vivências em contexto profissional, que narro partindo da sua rememoração. Trata-se, portanto, de um objeto emotivo, construído com base nas minhas perceções e interpretações da realidade, narrado com base numa leitura pessoal que o ressignifica. De facto, conforme afirma Antunes (2011),

Na verdade, não são os acontecimentos que são importantes, mas as leituras e significações que cada um lhe atribui. Como explica Nóvoa (1988, p. 56), “[...] o

sujeito do relato biográfico põe em evidência uma dupla dinâmica: a do seu percurso de vida e a dos significados que lhe atribui [...]” (p. 50).

Este relato descreve uma etapa do meu percurso em ação educativa, numa escola concreta, e evocará momentos e situações significativas desse percurso, que me servirão de base para uma reflexão teoricamente fundamentada sobre as minhas práticas, no sentido de construir uma melhoria profissional.

Ao longo do relato apresentarei factos episódicos, constatações, pontos de vista, debilidades e também pontos fortes, que facilitarão essa reflexão. Bragança (2011) afirma:

A aprendizagem experiencial, proposta pela abordagem (auto)biográfica, implica três dimensões existenciais: o conhecimento sobre si, o conhecimento sobre seu fazer, sua prática, e a reflexão crítica sobre suas próprias concepções, traduzindo-se em uma atitude filosófica frente à vida (p. 161).

A descrição desta experiência de vida apresenta, em primeiro lugar, um período de tempo em que me coloco sob o ponto de vista do observador ativo, onde tento perceber o meio onde me localizo e, em segundo lugar, um outro período de tempo onde me sinto interveniente na construção de uma escola mais dinâmica no sentido de implicar todos e cada um nessa construção, para que se apresente, finalmente, como resultado de um trabalho de todos.

No momento da reflexão sobre os factos relatados, tentarei relacioná-los com as perspetivas atuais da educação hoje, no sentido de perceber o contributo da experiência para novas aprendizagens, e inovação do processo de ensinar e aprender.

Tal como já referi, essa reflexão será feita com base em lentes teóricas que permitam dotá-la de maior consistência e valor, contribuindo assim para o meu desenvolvimento profissional. Como afirma Flores (2004),

A confrontação com a (inesperada) complexidade do ensino e com as dinâmicas da escola e da sala de aula levou os professores a revisitarem, a questionarem e a (re)enquadrarem as suas crenças (iniciais) e a suas imagens sobre o ensino e sobre o que significa ser professor e, conseqüentemente, a uma (re)definição da sua identidade profissional (p. 115).

Essencialmente, o que se pretende fazer neste trabalho é, partindo do ato da rememoração, narrar situações profissionais passadas capazes de proporcionar uma reflexão promotora de aprendizagem e de abrir perspetivas de melhoria da ação futura.

CAPÍTULO II

Olhar ao redor...

1. Do contexto das vivências profissionais: (uma) Escola Franciscana Hospitaleira

As vivências que serão “olhadas”, relatadas e interpretadas ao longo deste relatório reflexivo teoricamente fundamentado têm lugar num contexto muito específico: uma escola Franciscana Hospitaleira. Assim sendo, antes de passar à narração dos episódios da minha vida profissional sobre os quais pretendo refletir, será importante fazer uma breve caracterização desse contexto. Esta caracterização será certamente útil na compreensão dos episódios que serão posteriormente narrados.

Qual o significado do ser Escola Franciscana Hospitaleira? Não deixando de ser, como qualquer outra, uma escola que faz aprender, a sua matriz é católica. Por essa razão, faz-se conduzir, nessa tarefa, por um conjunto de valores próprios e enraizados na mensagem cristã. Maria Clara do Menino Jesus e Raimundo dos Anjos Beirão, crentes na fé católica, foram os fundadores do modo e especificidade de educar, nesta escola. Mas não foi objetivo deste homem e desta mulher fundar escolas muito cristãs, muito católicas e com inspiração na fé e grandeza de coração de Francisco de Assis, Homem grande que envolveu o mundo num abraço de fraternidade, no intuito de que todos os homens fossem verdadeiros irmãos. Este homem e esta mulher quiseram antes acolher, em seus braços, aqueles e aquelas que desprotegidos de todo o gênero de amparo e ajuda esperavam uma mão e um coração amigo. Então, impregnaram num modo pedagógico de ensinar e educar a sua marca: a Hospitalidade. Ou seja, fizeram destes espaços de educação às crianças, uma oferta de acolhimento para quem dele necessitasse. E, no dizer de Baptista (2008), estes espaços de educação são

Lugares de “hospitalidade” são lugares de urbanidade, de cortesia cívica, de responsabilidade e de bondade. São lugares nossos que convidam à entrada do outro numa oferta de acolhimento, refúgio, alimento, ajuda ou conforto (p. 6).

Fundamentalmente, a marca que distingue estas escolas é uma Hospitalidade envolvida em Humanidade, uma humanidade que supõe relação, entrega comprometida, a busca do Bem, em primeiro lugar em favor do outro, sendo que o Bem para a própria pessoa acontece como consequência. De facto, e ainda de acordo com o pensamento de Baptista (2008), essa Hospitalidade alicerça-se numa partilha de Bem, numa partilha de vida, de doação de tudo o

que se é e se tem, “o dom de si mesmo”, em favor de alguém que não tem, material ou espiritualmente, mas sempre “honrando a bondade da vida e gozando de tudo o que desperta os nossos sentidos” e que existe à nossa volta como dádiva da Natureza e da Criação. Continua Baptista (2008),

Quando somos recetivos e acolhedores, autorizando a entrada do outro, essa presença humana acaba por nos «tirar do nosso lugar», chamando-nos para a aventura da solidariedade por força de um misterioso poder de interpelação e de apelação. Acolher alguém de forma hospitaleira significa abrir o espaço próprio sem reservas ou desconfianças. Esta atitude recetiva e confiante corresponde a um passo decisivo na direção de outrem [...]. Ela corresponde, tanto e tão só, ao movimento que «dá lugar» à experiência de afeção mútua que conduz ao compromisso interpessoal (p. 8).

Assim, e partindo desta conjuntura, deste distintivo, tentarei definir esta escola considerando as suas três principais características: católica, franciscana e hospitaleira. Tanto no âmbito da escola católica, como franciscana poderia tecer uma abordagem muito abrangente e tocar os muitos aspetos destes dois conceitos. Contudo, como o objetivo final deste estudo é refletir sobre práticas pedagógicas no contexto de uma Escola Franciscana Hospitaleira, interessa fundamentalmente fazer um enquadramento focado nas implicações que as características destas escolas deverão ter nas práticas pedagógicas.

1.1. Como escola Católica

Primeiro atendamos a que a escola católica, na sua génese, quase surgiu com a Igreja Católica, pois, a missão de instruir e ensinar, sempre esteve aliada à missão cristã desta mesma Igreja. Pensemos depois, que ela surge, em muitas situações da sociedade e do mundo, como resposta aos desafios da história dos homens, por parte de quem se disponibiliza a essa resposta. É o caso de congregações religiosas, institutos, paróquias... Como refere a Congregação para a Educação Católica” (1997),

Historicamente a maior parte das instituições educativas escolares católicas surgiram como resposta às exigências das classes menos favorecidas do ponto de vista social e económico. Não é novidade dizer que as escolas católicas tiveram origem numa profunda caridade educativa para com os jovens e adolescentes abandonados a si mesmos e privados de qualquer forma de educação (nº 15, s/p).

Portanto, a escola católica é uma escola comprometida no mundo e para o mundo. Situa-se no

concreto das sociedades e procura ter destas uma visão global, descodificando os seus problemas e urgências, a partir de chaves cristãs e evangélicas, e está para servir esse mundo respondendo às suas realidades sociais, históricas, culturais, científicas, estéticas...A escola católica não nasceu para ser empresa mas, fundamentalmente, para servir e humanizar a humanidade. Assim o refere Astorgano (2003):

Temos de rever a escola católica, plenamente integrados no mundo, nesse âmbito de herança, de crescimento, de trabalho de todas as pessoas, de todos os homens e mulheres [...] verificar como nasce, em momentos de mais necessidade (p. 29).

Na sua essência, a escola que se diz católica baseia-se numa pedagogia para a pessoa, numa pedagogia do amor, numa pedagogia para a formação de personalidades, onde o aluno tem espaço para construir a sua própria vida. Onde o professor olha cada aluno nos olhos e o faz importante, porque lhe mostra que tudo quanto ele faz e realiza é importante na medida em que ele o faz e o realiza para o Bem daqueles que estão na sua convivialidade. O maior educador assim o fez, o Mestre dos Mestres educou os seus seguidores, aqueles que entraram na sua escola, a perceberem que o importante era a realização da pessoa. Segundo Cury (2008),

O Mestre da vida queria mostrar que existir, poder, pensar e ter consciência de si mesmo era uma experiência fascinante e única. Queria produzir homens saudáveis, felizes, satisfeitos, serenos. Jamais desejou que os seus discípulos fossem gigantes ou semideuses. Ele ambicionava formar homens livres que, por sua vez, formassem homens livres (p. 142).

Atendendo, à sua génese, poderíamos delinear vários traços de ação da escola católica. Mas, delimitarei apenas três áreas ou linhas mestras que me ajudarão a especificar o contexto do meu objeto de estudo.

i. Escola católica lugar de encontro da Fé com a cultura.

A escola católica tem como missão muito específica: conciliar o saber e o ser; ensinar os jovens a fazer uma síntese entre a fé e conhecimento, entre a cultura, o saber e a vida. A partir das suas bases cristãs, esta escola desenvolve estratégias, não só em vista a um conhecimento científico, mas também no sentido de desenvolver um saber sobre a fé. E realiza-o, concretamente, nos seus contextos de aprendizagem quando perpassa as suas práticas pedagógicas de vivências concretas e celebração dessa mesma fé. Não é raro encontrar uma

prática que seja um encadeamento de experiências vividas e vivenciadas pelos próprios professores, em ligação com o conhecimento científico com o qual procuram educar os seus alunos. Aliás, nestas escolas são promovidos momentos específicos para celebrar a fé e compreender que a vida humana se completa nas suas dimensões humana e espiritual. A Congregação para a Educação Católica (1997) refere:

Ela (a escola católica) é verdadeira e propriamente uma realidade eclesial em razão da sua atividade escolar, na qual harmonicamente se fundam a fé, a cultura, a vida (nº 11, s/p). [...] No projeto educativo da escola católica não há por isso separação entre momentos de aprendizagem e momentos de educação, entre momentos do conhecimento e momentos da sabedoria. Cada uma das disciplinas não apresenta só conhecimentos a adquirir, mas também valores a assimilar e verdades a descobrir (nº 14, s/p).

Mais do que ministrar uma disciplina, uma técnica, uma cultura, esta escola, através dos seus educadores, tem a missão de abrir horizontes mais vastos aos jovens, no sentido de estes organizarem a sua vida através da construção de valores sólidos que os levem a uma felicidade verdadeira. A escola católica tem a missão de oferecer oportunidades, de criar horizontes, de proporcionar vivências e contribuir para a construção de sociedades fraternas, justas e solidificadas em valores consistentes, que ajudam a pessoa a desenvolver-se integralmente. De acordo Astorgano (2003),

A escola católica, pela sua própria natureza, leva a promover o amadurecimento da pessoa, desenvolvendo, a partir do interior da sua evolução, os horizontes do sentido da vida, evitando fechá-la numa programação redutora de simples instrução científico-técnica. [...] deve ser lugar de humanização, através de uma conceção da existência humana, duma escala de valores e duma visão global do Homem e da Mulher, da sua História e do seu Mundo (p. 27).

Todo e qualquer aluno, todo e qualquer professor, ao entrar numa escola católica, deve ter plena consciência de que passa a incorporar uma escola com um perfil educativo integrante da mensagem cristã que influencia tanto o ensino como a aprendizagem. Ou seja, o seu modo de estar na escola e de proceder em escola não pode ser indiferente ao humanismo cristão, ao ser pessoa, ao contacto com o outro. A partir deste momento, não poder deixar de estar aberto à hospitalidade ao outro acolhendo-o naquilo que é, de se interessar por inserir o outro no Bem, no Amor e na Verdade. Portanto, ao assumir integrar-se numa escola com cariz católico,

espera-se do professor, concretamente, o contributo para que os alunos percebam a vida nas suas dimensões humana e espiritual. Segundo a Congregação para a Educação Católica (1997):

A Escola Católica ensina os jovens a interpretar a voz do universo que lhes revela o Criador e, mediante as conquistas da ciência, a conhecer melhor tanto Deus como o homem. Na vida escolar diária o aluno aprende que, mediante o seu agir no mundo, está chamado a ser testemunha viva do amor de Deus entre os homens, porque ele é parte de uma história de salvação que recebe o seu sentido último em Cristo, salvador de todos (nº46, s/p).

ii. Escola católica lugar de comunhão.

Quando se fala de comunhão e de fraternidade, fala-se de diálogo, de relação, de respeito por tudo quanto existe no outro. De acordo com Levinas (1980),

A conjuntura entre o Mesmo e o Outro, onde já se mantém a sua proximidade verbal, é o acolhimento de frente e de lado do Outro por mim. Conjuntura irreduzível à totalidade, por que a posição frente a frente ‘não é uma modificação do ao lado de’ [...]. Mesmo quando tiver ligado Outrem a mim pela conjunção ‘e’, esse Outrem continua a fazer-me frente, a revelar-se no seu rosto.” (p. 67). [...] A alteridade do Outro, aqui, não resulta de sua identidade, mas constitui-a: o Outro é Outrem, Outrem enquanto outrem situa-se numa dimensão da altura e do abaixamento — glorioso abaixamento; tem o semblante do pobre, do estrangeiro, da viúva e do órfão [...] (p.229).

A fraternidade é a abertura da “minha casa” interior ao acolhimento do outro, seja qual for a sua condição de raça, de cor, ou de proveniência porque o sinto um irmão; é acreditar que, juntos, podemos formar comunidades de vida e de ação num movimento de construção de um mundo mais próximo, mais unido. Viver a fraternidade, é colaborar, é entreatar-se, é escutar, é acolher... Conforme afirma Verhack, (2001):

A fraternidade [...], num sentido cristão, é o acolhimento do outro como aquele a quem eu posso consagrar-me com toda a minha personalidade, de uma forma autêntica, para ser plenamente quem sou. [...] a verdadeira fraternidade [...] ultrapassa a autorrealização. Ser-se, ser para [...] e a presença do outro, fazem, em conjunto, parte integrante da nossa experiência mais autêntica (p. 77).

A escola católica faz do espaço escolar um contínuo de momentos comunitários onde podem

entrar pessoas de culturas e crenças diversas e onde a fraternidade congrega a todos no respeito mútuo; onde se aprende a realização pessoal pela atenção ao outro, onde se pratica a pedagogia do encontro, da escuta e da comunicação; onde se pratica a pedagogia do amor. O mesmo autor (ibid.) refere:

Um dos desafios maiores para a escola católica, face ao individualismo, será investir na criação de uma verdadeira comunidade educativa na escola. [...]. Se se quer fazer um ensino autêntico, que implique os professores e que não iluda os conflitos de valores, dever-se-á juntar os professores, criar uma comunidade em que eles possam comunicar a sua motivação profunda, onde possam ajudar-se e encorajar-se mutuamente (pp. 84-85).

Importante ter em conta que, o conceito de comunidade educativa em escola, supõe que seja real a existência de verdadeiras comunidades de aprendizagem profissional, (Bolívar, 2003, 2012; Lambert, 2003; Sergiovanni, 2004; Hopkins, 2008), onde o desenvolvimento profissional é potencializado pela construção de uma escola que se estrutura em torno de dimensões como: valores e visão compartilhadas, responsabilidade coletiva pela melhoria da educação, centralizada na aprendizagem dos alunos e no melhor saber-fazer dos professores; colaboração entre o corpo docente, aprendizagem profissional ao nível individual e de grupo, mediante uma prática reflexiva colegial, relações de trabalho baseadas em confiança mútua, respeito e apoio. E é por e com estes modos de agir que esta escola escolhe o propósito de melhorar a aprendizagem dos seus alunos. Como afirma Morais (2007),

A escola é uma comunidade que aprende onde crianças, jovens e adultos aprendem juntos e constroem conjuntamente o saber. Na escola como comunidade que aprende um conjunto de pessoas, consciente dos próprios ideais e valores, com sentido de responsabilidade face ao outro, trabalham juntas para maturação humana e cultural de todos os seus membros, promovendo valores de comunhão e participação através da corresponsabilidade e da solidariedade (p. 110).

Esta escola procura ser espaço onde o professor não valoriza apenas as técnicas de ensino e aprendizagem, antes promove, na comunidade e junto dos seus alunos, momentos pedagógicos a partir de experiências de vida, numa perspetiva de respeito e de interação de um ser humano com o outro ser humano, procurando que os interesses dos alunos sejam comuns no sentido de obtenção de resultados satisfatórios e positivos, no desenvolvimento da capacidade de pensar, interagir, relacionar, conhecer, agir... Também Bolívar (2012) sustenta:

Uma escola que, além de um lugar de trabalho, se caracteriza como uma unidade básica de formação e inovação, desenvolve à sua volta uma aprendizagem institucional ou organizacional, onde as relações de trabalho ensinam e a organização como conjunto aprende. (p. 128). [...] As comunidades de aprendizagem profissional, como uma prática da cultura da colaboração e das organizações que aprendem, são um dos melhores dispositivos para promover uma melhoria sustentada ao longo do tempo, assim como para o incremento da aprendizagem dos alunos (p. 133).

À escola católica compete a criação de teias de relações dentro da sua comunidade educativa de modo a que todos se sintam bem; onde todos se sintam a participar na construção da escola e da sociedade, onde todos sejam colaborantes, criativos e ativos; onde todos têm a sua participação responsável e se realizam integralmente. Marcelino (2003), diz que a escola católica é um,

Espaço de educação, concebido numa ótica evangélica, [e por isso] não pode estar apenas ao serviço de um crescimento intelectual ou da aquisição do saber cultural [...]. A pessoa humana, na sua integridade, é mais que corpo, inteligência e memória (p.113).

Uma escola católica que educa para a comunhão faz com que a sua comunidade educativa seja um espaço que integra, que congrega, que conjuga forças e acolhe energias para que a sua ação seja cada vez mais humana e mais humanizante. De novo Marcelino (ibid.) afirma:

Os valores humanos, indispensáveis na educação, sejam eles universais ou restritos a uma cultura ou tradição, historicamente fundamentada, encontram a sua realização na humanidade de cada pessoa (p.113).

Esta escola une e reúne os seus professores e colaboradores ao redor dos mesmos objetivos. É aquela escola que valoriza o trabalho de todos e a todos recompensa pelo seu esforço, no sentido de estimular, entusiasmar e valorizar sempre mais. E aqui poderíamos evocar a “filosofia” educativa de Dom Bosco (Chávez, 2013) que defendia como linhas fundamentais da sua pedagogia humanista, três componentes educativas:

A religião, a razão, o carinho. Religião significa dar espaço à Graça que salva, cultivar o desejo de Deus [...]; razão sublinha os valores do humanismo cristão, tais como a busca de sentido, o trabalho, o estudo, a amizade, a alegria, a piedade, a liberdade não desvinculada da responsabilidade, a harmonia entre sabedoria humana e sabedoria cristã; carinho exprime a necessidade de que, para realizar uma relação educativa

eficaz, os jovens não só sejam amados, mas sintam que são amados [...] (p. 4).

Ou seja, a escola católica, para além das suas raízes cristãs, deve ser promotora dos valores do humanismo na sua ação educativa, e por isso, é chamada a ter em conta a prioridade dos mais fracos e vulneráveis da sociedade, não permitindo que, em nenhuma circunstância, estes sejam esquecidos ou remetidos para percursos educativos menos considerados. Caso contrário não teríamos uma escola como lugar de comunhão. Estes valores, que deverão enformar as práticas pedagógicas, pressupõem uma atenção especial à necessidade de criar percursos escolares de qualidade para todos e para cada um, atentando na pessoa que mora em cada aluno. (Azevedo, 2011).

iii. Escola católica lugar de realização positiva

Perante o imenso leque de dificuldades e problemas em que a sociedade atual envolve as pessoas, esta escola deve ser um lugar onde se aprende a construir uma vida feliz. Aprender a cultura significa entrar nela e viver a partir dela. As vertentes culturais que a escola veicula só podem servir para que a pessoa seja cada vez mais humana, mais realizada e mais feliz. Caso contrário a escola não está a realizar a sua missão. Como é que um pai espera sentir o seu filho no final da sua escolarização? Um homem realizado, feliz, bem com vida, numa compreensão clara do mundo para que não tenha medo de nele se inserir. Tudo isto passa antes de mais pelo aprender e viver os valores fortes e construtores de uma sociedade que progride no bem de todos e de tudo quanto nos rodeia. Para os educadores católicos, a escola sem valores é um falhanço, é um vazio de esperança, é um espaço sem vida e sem razões.

O ensino de uma escola católica não pode ser amorfo, mas tem que ser fundamentado e verdadeiro. Como afirma Fernandes (2003):

[...] a educação sem valores não é só um mal entendido, é uma falácia a denunciar e uma fraude a combater. Todo o ser humano precisa de saber, a tempo, perante quem estar de pé e perante quem se inclinar. [...] sentimos todos responsabilidade de aparecer com arrojo diante de jovens, como pessoas identificadas e de confiança, fazendo-lhes propostas credíveis de sentido e de confiança (p. 152).

Se uma comunidade de professores é chamada a ser uma *comunidade de confiança e apoio mútuo* (Bolívar, 2003, p. 137), então, o educador católico, não pode deixar de o promover em relação à comunidade dos seus alunos. Em escola, católica, o educador só pode ensinar e fazer

aprender aquilo que vive. Caso contrário, a mensagem não passará. De acordo com Bolívar (2012):

[...] a confiança cumpre um papel imprescindível nas interações humanas que acontecem numa escola e é uma componente necessária para a cooperação social. A interação dos diferentes agentes da comunidade escolar é construída através de laços, enredos ou redes que se alimentam de ações ou práticas fundamentadas em valores imprescindíveis como a reciprocidade, a colaboração e a solidariedade (p. 137).

A realidade da sociedade e do mundo muda a um ritmo vertiginoso e não dá à escola católica muito tempo para oscilar no seu estilo e modo de educar e construir essa mesma sociedade. Precisa de ancorar-se em pilares seguros e fortes que confirmam estruturas duradouras a quem nela está e a quem por ela faz atravessar a sua vida. À escola católica compete oferecer projetos consistentes, explícitos, identificados com os valores da verdade, do amor, da comunhão e da fraternidade. Fernandes (1999) refere:

O ser humano não se rege apenas por necessidades, próprias ou ligadas ao contexto socioeconómico cultural. Deve ter a liberdade e a oportunidade de se orientar por valores. É dever primário da escola oferecer aos seus alunos valores sólidos, ensinando-os implícita e explicitamente e oferecendo-lhes oportunidade de os praticar (pp. 59-60).

Os jovens têm direito, mas sobretudo necessidade de conhecer o que é positivo, bom e inerente a uma realização feliz da sua vida; de conhecer o que constrói uma felicidade verdadeira para a qual todo o ser humano é criado, uma felicidade que reside, mais do que na acumulação da riqueza, na inteligência e costumes excelentes. Para Aristóteles (1998) ser feliz é usar a razão como propriedade, de tal modo que isso se torne uma virtude.

Com efeito, vemos que não se adquirem e conservam virtudes através de bens exteriores, mas sim de bens exteriores mediante virtudes. Vemos também que a vida feliz, seja entendida como bênção ou como virtude (ou mesmo como ambas), é apanágio de homens que se destacam pelo carácter e pela inteligência, mesmo que tenham poucos bens exteriores. [...] Convenhamos, portanto, que cada um participa da felicidade na medida em que participa da virtude e do discernimento, agindo em conformidade com ambos. Testemunho disso são as divindades: são felizes e ditosas não devido a qualquer bem exterior mas por si mesmas e por um certo modo de ser da sua natureza (p. 481).

[...] a felicidade consiste no exercício e uso perfeito da virtude, não por condição mas

de modo absoluto. Por ‘condição’ quero dizer um modo de ação necessário; por ‘absoluto’ entendo um modo de ação intrinsecamente bom. [...] as ações cujo fim consiste na honra e na prosperidade são absolutamente nobres (p. 531).

Também Campos (2005) afirma que a felicidade se alcança pela conquista de pequenos detalhes como *realizar metas, buscar a verdade, eleger objetivos...* que não são propriamente bens materiais, e ainda pelo bom uso da inteligência:

La búsqueda de la verdad se viste – más en los adolescentes y jóvenes – de inteligencia y de afectividad. Inteligencia es buscar la verdad, realizar metas, elegir objetivos, aplacar angustias para, en fin, lograr porciones de felicidad. Ahora bien, el uso racional de la inteligencia incluye ala afectividad e se concreta en la comunicación de evidencias, se empeña en una cooperación mediante a crítica, el debate [...]. Profesor e alumno no deben renunciar a la realidad de la verdad, ni permitir que su sentido de la vida se reduzca a algo subjetivo o de simple comunicación racional de pensamientos (p. 68).

A escola católica, inserida no contexto da educação escolar, não pode prescindir de percorrer o itinerário que lhe é próprio e expresso através do projeto educativo que oferece. Conforme a Curia Generale, OFM¹ (2009),

O Projeto educativo institucional tem como objetivo principal formular, com a maior clareza possível, a identidade, a finalidade e a missão da Instituição educativa em seus diferentes momentos dinâmicos e criativos, tendo presentes os contextos específicos nacionais, culturais, sociais e religiosos nos quais se situa. Igualmente, deve indicar as mediações e as estratégias necessárias para que os valores humanos, cristãos e franciscanos se reflitam nas formas particulares de ser, de pensar, de sentir e de agir de toda a Comunidade Educativa (p. 51).

Que implicações traz o estatuto de escola católica para as práticas pedagógicas?

“O evangelho [...] é exequível em forma de pedagogia em todas as nossas escolas” diz Fernandes (2003, p. 149). E continua: “A chave do acesso a uma cidadania responsável e a uma cultura libertadora só pode encontrar-se numa pedagogia do amor. A educação é, afinal, uma «assunto do coração»” (ibid. p. 153).

E, finalmente, nada melhor que citar João Paulo II (2003, nº 25), para mostrar que, como escola católica, esta escola deve imbuir os seus atos pedagógicos de um “sabor” evangélico. E

¹ OFM – Ordem dos Frades Menores.

não utilizar este meio apenas para a evangelização direta, que deve sempre respeitar as convicções e crenças de cada pessoa, mas sobretudo para veicular através do evangelho os valores humanos, culturais, patrióticos, artísticos e estéticos. Vejamos:

Ao longo dos séculos, de facto, a Igreja manteve laços muito estreitos com o nosso continente, de tal modo que o rosto espiritual da Europa se foi formando graças aos esforços de grandes missionários, ao testemunho de santos e mártires e ao trabalho incansável de monges, religiosos e pastores. Da concepção bíblica do homem, a Europa tirou o melhor da sua cultura humanista, recebeu inspiração para as suas criações intelectuais e artísticas, elaborou normas de direito e, não menos importante, promoveu a dignidade da pessoa, fonte de direitos inalienáveis. Deste modo a Igreja, enquanto depositária do Evangelho, concorreu para difundir e consolidar aqueles valores que tornaram universal a cultura europeia (nº 25, s/p).

A evangelização no meio escolar deve fazer da vida de cada aluno um percurso, um caminho, uma corrida orientada. Educar é percorrer com o aluno o caminho do seu processo de crescimento. O educador da escola católica é chamado a realizar esse caminho na proximidade com cada aluno, com uma disponibilidade sempre nova. Educar requer empenho e exige uma relação pessoal. Imbuir os seus atos pedagógicos de um “sabor” evangélico significa percorrer o caminho segundo o ritmo de cada um, de cada pessoa, de cada turma, de cada escola.

1.2. Como escola Franciscana

A missão educativa franciscana, no contexto de escola católica, está presente no mundo e integrada no meio de todas as culturas e povos. Esta escola, como não podia deixar de ser, veicula valores cristãos e humanos. Está preferencialmente voltada para a pessoa na promoção da sua dignidade humana, ou seja, em cada ato pedagógico que realiza tem em vista, essencialmente, o respeito pela pessoa do outro, neste caso, de cada aluno, concretamente. De acordo com Arnaiz (2006),

Colocar-se no lugar de outrem, ter que responder por ele, é a nova forma de significar que o outro vai «para lá do ser»; [...] desta forma, o respeito não deriva da dignidade. Muito pelo contrário. Só no momento em que se respeite o outro, é que este alcançará a sua condição de digno. A dignidade é algo «reconhecido», ou então não o é (p. 96).

i. Escola franciscana espaço de respeito pela natureza e por todas as criaturas

A partir de Francisco de Assis, a missão educativa franciscana, coloca a pessoa não como um

ser solitário mas como um ser solidário. O documento da Curia Generale, OFM (2009), refere que a pessoa é um ser em relação consigo mesma, com os outros, com o cosmos e com Deus.

A formação, nas nossas Instituições educativas, promove principalmente as relações com a natureza, com os homens, com Deus e consigo mesmo (p.22). [...] A relação do homem com sua interioridade pensamentos, sentimentos, desejos, sonhos, decisões, valores e convicções e com seu corpo, desenvolve-se dentro das relações com os outros. É no meio deles que a pessoa se descobre, se conhece, se valoriza e se projeta (p. 30).

Na educação franciscana privilegia-se a formação da pessoa em relação. Pretende-se que a escola seja um tecido de relações biunívocas entre professor – aluno – saber². É num clima de relação que o aluno tem oportunidade de crescer e se desenvolver em sociedade e para a sociedade, em ordem à sua integração num mundo de relações geradoras de fraternidade e solidariedade. A relação é transformadora e ajuda a superar toda a espécie de egoísmo, num contínuo esforço de caminhar rumo à construção da comunidade. A escola franciscana insere no mundo do conhecimento e do saber as virtudes humanas da relação com o outro-pessoa, com o outro-criação e consigo mesmo.

A pessoa revela-se não como um ser solitário, autossuficiente ou absoluto, mas como um centro ou um núcleo de relações com o mundo, os homens, o Transcendente e consigo mesmo. Estas relações se interagem e se integram na promoção do crescimento do ser humano. [...] O conceito de pessoa como centro de relações, então, permite articular e potencializar melhor o desenvolvimento das diversas dimensões do ser humano (id. ibid. p. 21).

Na educação franciscana, a pessoa está inserida no cosmos, onde tudo tem sentido, onde tudo é respeitado e amado. O homem convive com toda a natureza e respeita-a pois, ao fazê-lo está em comunhão com cada homem e também com o Criador. O jovem precisa de realizar a sua aprendizagem num clima de paz com os outros e com as realidades do mundo e perceber que a harmonia da natureza nos ensina a crescer harmonicamente. Ainda no mesmo documento da Curia Generale, OFM (2009 se refere que:

A educação franciscana conduz a uma autêntica “conversão ecológica” e a uma verdadeira “justiça ambiental”, sustentada nos valores da expropriação, do respeito e da distribuição solidária dos bens naturais (p.23).

² Triângulo da relação pedagógica (Houssaye, 2000).

ii. Escola franciscana espaço de fraternidade

A escola franciscana é uma escola para a fraternidade, onde todo o homem ou mulher é integrado na comunidade, como irmão bem-vindo. Viver a fraternidade em escola é planificar a nossa ação no âmbito das relações interpessoais fundadas na confiança e no respeito de uns para com os outros. De novo de acordo com a Curia Generale, OFM (2009),

A fraternidade é o lugar propício e vital da educação. Ao seu redor giram os valores do encontro, do acolhimento, do diálogo, do respeito à diversidade, da igualdade fundamental, da corresponsabilidade, da familiaridade, da confiança, da alegria, do otimismo, da paz e do perdão (p.25).

iii. Escola franciscana espaço de formação integral

A escola franciscana é uma escola que preconiza a formação integral da pessoa e o seu modo de educar empenha-se em tocar os quatro centros vitais da pessoa. Assim refere a Curia Generale, OFM (2009):

[...] o coração (liberdade e decisões), a mente (o saber), as mãos (a ação) e os pés (a realidade em que se vive). Em todos eles se interrelacionam e se Auto implicam as dimensões: corporal, psicológica, existencial e espiritual, de cuja maturação depende o futuro educativo da pessoa (p. 35).

A pessoa é para a escola franciscana um projeto aberto, um ser em evolução e, por isso, é necessário que aprenda a refletir sobre a própria vida no sentido da sua formação como pessoa integrada nas perspetivas científica, simbólica e religiosa. O mesmo documento insiste:

Esta conceção unitária e integral da pessoa se opõe a toda visão fragmentária da mesma. De facto, privilegiar uma dimensão em detrimento da outra é deformar a realidade (p. 35).

Compreender a pessoa na sua unicidade e na sua totalidade contribui para um maior desenvolvimento do ser humano de um modo mais harmonioso e promotor das suas capacidades físicas, morais e intelectuais, para o inserir na vida da sociedade e do mundo.

Que implicações tem o estatuto da escola franciscana nas práticas pedagógicas?

Para a escola franciscana, educar é plasmar no coração humano a vontade de se tornar construtor da Paz. Um projeto educativo franciscano acredita na Paz no Bem, na possibilidade de os homens viverem plenamente a fraternidade entre si e com as criaturas; faz da fraternidade o rosto da Paz e um espaço de comunhão, onde cada um se vê acolhido, saudado

e amado como um irmão. Na escola franciscana, a comunidade educativa faz perpassar a Paz por todos os meios no relacionamento pessoal e do conhecimento.

Em Francisco de Assis, o essencial, no processo de educar, é apresentar, como caminho a seguir, a valorização do outro pela sua originalidade individual e pelo seu valor humano, que deve ser respeitado. A propósito, destaca-se:

[...] o diálogo fraterno dos homens [realiza-se] na comunidade das pessoas, a qual exige respeito recíproco da sua plena dignidade [...]. Deus, que cuida paternalmente de todos, quis que todos os homens constituíssem uma só família e mutuamente, se tratassem com espírito fraternal (Concílio Vaticano II, 1966, p. 169).

O processo de articulação na educação para a Paz e o desenvolvimento do conhecimento, faz-se a partir do coração, por um processo que favorece o diálogo, a solução dos conflitos, através da compreensão e cooperação³.

1.3. Como escola Hospitaleira

É uma escola católica, é franciscana e é hospitaleira. Os seus fundadores inspiraram-se na fé católica como seguidores do evangelho, e foram pessoas disponíveis para servir a Cristo. Fundamentaram-se na espiritualidade de Francisco de Assis para concretizar a sua obra de bem-fazer. Mas o seu carisma específico é a Hospitalidade, valor por excelência para caracterizar toda a sua ação e movimento “de Onde houver o Bem a fazer que se faça”. Raimundo dos Anjos Beirão disse: “Sede mães, ensinando”⁴.

A Proposta Educativa da Escola Franciscana Hospitaleira apresenta a pedagogia que veicula a sua ação educativa: “Adota como pedagogia o Amor, o Acolhimento e a Alegria”⁵. Os jovens precisam de encontrar pessoas que testemunhem os valores da vida e lhes falem deles diretamente, sem medo! A escola Franciscana Hospitaleira pauta-se por estes valores e transmite-os sempre pelo testemunho dos seus educadores. Define-se por ser um espaço de educação católica, que forma nos valores da vida, e apresenta-os no desenvolvimento da sua ação educativa. Conforme consta da Proposta Educativa (1999):

[...] cultivar a busca sincera e contínua da Verdade [...], (cultivar) a solidariedade e disponibilidade para servir, (cultivar) a promoção da Justiça, [...] cultivar um ambiente comunitário escolar animado pelo espírito evangélico da Liberdade e do

³ In Projeto Curricular de Escola 2012/2013 – Externato da Luz.

⁴ Raimundo dos Anjos Beirão, Fundador.

⁵ Proposta Educativa, p. 4.

Amor, ajudar o educando a crescer na Fé, organizar a cultura humana, segundo a mensagem da salvação (p. 4).

A escola Franciscana Hospitaleira é responsável pela apresentação testemunhante destes valores a todos quantos se propõem partilhá-los, seja a ensinar ou a aprender. Como toda e qualquer escola tem obrigação de formar pessoas competentes no campo científico e humano, mas como escola católica compete-lhe, pelos seus princípios cristãos, abarcar a educação da pessoa nas dimensões, intelectual, espiritual, relacional, transcendental... Para além disso, centra-se no carisma da Hospitalidade que é o seu valor por excelência e se expressa pela prática do acolhimento ao outro, em qualquer situação ou necessidade. E é uma obrigação para os seus educadores viverem e comungarem deste espírito, pois esta marca os distingue como escola, em relação a muitas outras, como lugar de educação e formação da pessoa.

As escolas que não se orientam por valores cristãos podem fazer o mesmo, e são chamadas a isso, pois também contactam com a pessoa do outro, diariamente. Mas a escola Franciscana Hospitaleira não pode nunca deixar esquecida a característica que lhe é peculiar, a Hospitalidade. Esta escola tem um compromisso social e público desde que se intitulou assim. A sociedade precisa desta atitude de coração que se expressa no acolhimento à pessoa como ser humano, criatura e filho de Deus; é uma atitude do coração, porque está no âmago da ternura e da misericórdia de um Deus Bom; é vida que se expressa pela prática do acolhimento aos outros no lugar mais caloroso de nós mesmos, no coração. O XXI Capítulo Geral da CONFHIC⁶ (1983) refere:

A Hospitalidade é caminhar entre os homens ao ritmo do Coração de Deus. [...] É tomar nas mãos o coração magoado e espoliado e entregá-lo à maneira de Raimundo e Clara, por amor daqueles mesmos que nos despojam e ferem. É beber em cada instante na Fonte de todo o Bem, para poder levá-l'O «onde houver algum bem a fazer», com a pureza alegre e simples da fontezinha cristalina que dá a todos os que precisam de desedentar-se (p.25).

Daqui se ramifica um conjunto de valores que são expressão e rosto destas escolas que, na sua essência, nascem para servir e estar disponíveis para os que a procuram e encontram nela resposta para o crescimento e desenvolvimento dos seus filhos, de acordo com a perspectiva cristã da vida. Ainda de acordo com a Proposta Educativa (1999):

A escola Franciscana Hospitaleira alicerça toda a sua ação educativa no Evangelho e

⁶ CONFHIC – Congregação Franciscana Hospitaleira da Imaculada Conceição.

no testemunho pessoal e comunitário de humildade, simplicidade, alegria, abertura, acolhimento e serviço. Estas características deverão ser assumidas por toda a comunidade educativa (p. 7).

Digamos que a escola Franciscana Hospitaleira apresenta desta forma o seu bilhete de identidade, pelo qual se caracteriza. É uma escola hospitaleira que acolhe, que acalenta, que trabalha para iluminar as mentes e aquecer os corações, e toda a pessoa que vive nesta escola e com esta escola, deve comungar deste espírito hospitaleiro e, como já foi referido, assume esse compromisso a partir do momento em que integra esta escola. O mesmo XXI Capítulo Geral (1983, p. 28) refere que “nós, Franciscanas Hospitaleiras, temos de assumir o nosso papel humanizante na sociedade de hoje”.

E dizer “Nós franciscanas hospitaleiras” é dizer que a escola Franciscana Hospitaleira não pode ser uma escola de massificação, mas humana e humanizante, porque tem em conta a pessoa na sua relação consigo própria, com os outros e com Deus. É dizer que considera importante que o desenvolvimento da sua ação educativa cuide a criação de um ambiente educativo positivo e fecundo; que procure realizar a sua ação educativa através da colaboração entre os vários sujeitos que compõem a comunidade educativa; que promova a dimensão relacional da pessoa, e instaure autênticas relações educativas e positivas entre os vários membros da Instituição.

Estas escolas buscam uma pedagogia que seja de encontro pessoal, de trabalho individualizado, em atendimento personalizado, respondendo a necessidades concretas e pessoais, em colaboração com os pais, promovendo encontros e, muitas vezes, elaborando programas de interação e ajuda escola/família. Os projetos de intervenção são direcionados às necessidades dos alunos e da sua família. O professor, o educador desta escola assume a aplicação de tempo para responder, com doação e carinho, às necessidades do outro. Praticando uma pedagogia envolvida no amor. O XXI Capítulo Geral (1983) salienta:

A nossa hospitalidade integrar-se-á na missão do próprio Deus [...]. Ela terá o seu cultivo e formação na relação interpessoal [...]. Seremos hospitaleiras na medida em que formos fraternidades de acolhimento de Deus e dos irmãos (p. 28).

No processo educativo franciscano hospitaleiro, o educando é o protagonista. Por isso, cada educador é chamado a estimular os educandos a iniciarem a construção desse projeto de vida que os ajude a encontrar o sentido da sua existência e a assumir na sua pessoa os valores que correspondem a esse mesmo projeto. Os agentes educativos desta escola têm como missão

específica impregnar os seus alunos nos valores que os preparam para, na sua vida prática, integrar os vários conteúdos do saber humano à luz da mensagem evangélica. Afirma mais uma vez a Curia Generale, OFM (2009):

Os docentes [...] são, antes de tudo, educadores/formadores. Por conseguinte, o seu trabalho vai além da simples transmissão de conhecimentos. Esta consciência os compromete a orientarem os educandos para a verdade e o bem, através do conhecimento e da prática dos valores humanos (p. 46).

Ao educador da escola Franciscana Hospitaleira pede-se que, para além da sua competência científica, seja também corresponsável na criação de um bom ambiente educativo, no meio escolar, dando o seu contributo para um clima sereno, de partilha de vida, de compreensão, de ajuda recíproca, de espírito de equipa e colaboração, de relações cordiais e amigas. Que coloque entre os objetivos primários da sua ação formativa, a educação para a Paz, oferecendo o seu contributo específico para alimentar, no coração dos seus educandos, a vontade de serem construtores de Paz. Que contribua para que cada escola se estruture como lugar de encontro, de escuta, de comunicação, onde se favorece a solidariedade em vez da competição, a ajuda em vez da marginalização, a participação responsável em vez do desinteresse. Que eduque para valores e atitudes idóneas, desenvolvendo nas suas práticas letivas, atividades que favoreçam a assimilação dos valores da lealdade e do respeito pelas regras cívicas, sociais e relacionais.⁷

Que forças, que valores estruturais veiculam a ação pedagógica da escola Franciscana Hospitaleira? De toda a exposição apresentada anteriormente podemos concluir que esta escola se orienta por valores estruturais e carismáticos que lhe dão sentido e identidade. Conforme se refere no documento “A escola Franciscana Hospitaleira – Um desafio de Séculos (2003):

O carisma francisco hospitaleiro, na arte fraterna e feliz de abrir o coração e acolher, de considerar o educando como pessoa criada à imagem de Deus, de oferecer uma pedagogia de amor e respeito, de viver a pluralidade numa sociedade plural, é casa aberta e aconchegada, revestida de humanismo cristão, onde toda a criança, adolescente ou jovem pode desenvolver as suas potencialidades de ser humano, aberto ao infinito (p. 20).

Então, podemos concluir que, essencialmente e como a coroar toda a ação e prática educativa,

⁷ Projeto Educativo de Escola 2007/2010 – CMSJ.

a escola Franciscana Hospitaleira atua sob a salvaguarda da Hospitalidade que se expressa em: Amor, Acolhimento, Fraternidade e Alegria. São estas as suas forças ou valores estruturantes. A partir desta definição, qual o caminho pedagógico a traçar por esta escola concreta? Quais as linhas a desenvolver com vista à melhoria dos processos e produtos educativos nestas escolas?

Partindo da minha experiência profissional numa escola Franciscana Hospitaleira, existem três linhas de ação primordiais:

- i. promover e desenvolver a motivação profissional dos professores e cuidar a motivação nos alunos para realizarem as suas aprendizagens;
- ii. promover o diálogo relacional entre todos os membros da comunidade educativa;
- iii. tornar esta uma escola acolhedora na relação professor/aluno, revestindo a ação pedagógica de um vínculo muito forte de amizade, carinho, respeito e de solidariedade.

Que implicações tem o estatuto da escola Franciscana Hospitaleira nas práticas pedagógicas?

De acordo com estas linhas de ação, a escola Franciscana Hospitaleira, concretiza a sua missão pedagógica colocando-se ao lado da pessoa na sua caminhada de construção de vida. Refere a Conferência Episcopal Portuguesa (2008), “O valor da vida é o valor primordial e fundamental de todos os outros valores humanos. [...] a tarefa essencial e a finalidade irrenunciável da escola é a promoção da vida [...]” (p. 5). Uma das formas de expressar o valor da vida na educação, passa pela educação artística e estética, pela expressão corporal, pela dinamização do sentido do belo. “A escola é uma conceção de vida em ação, em realização continuada e renovada, pela encarnação de ideias, de saberes, de valores, de critérios, de atitudes, de comportamentos” (p. 7). E, conforme se expressa no XXI Capítulo Geral da CONFHIC (ibid):

Hospitalidade [...] reflete-se na maneira de ser e nas múltiplas formas de servir; [...] Hospitalidade [...] é atualizar a palavra de Jesus na parábola do Bom Samaritano; Hospitalidade [...] é o prolongamento de Maria que [...] vai “com pressa” acolher Isabel; Hospitalidade [...] é prolongamento do gesto do P.^e Beirão que [...] vai ao encontro do necessitado, onde quer que ele se encontre; Hospitalidade [...] é a encarnação da palavra da Mãe Clara: “Tratai bem a todos” (p. 25).

O professor franciscano hospitaleiro, na sua escola Franciscana Hospitaleira, para bem gerir o seu espaço e a sua ação pedagógica, junto de daqueles que lhe estão confiados deve mater-se,

como Mãe Clara, no dizer de Couto (2011),

À superfície, à flor da pele, andou sempre, em alta sintonia, alta frequência, alta fidelidade (HI-FI), [...] com um “coração que vê” bem, belo e bom, que compreendeu sempre e bem que o olhar suplicante e o rosto enrugado de cada homem e de cada mulher que sofre, de cada criança abandonada e triste é a verdadeira “Cátedra” de onde Deus nos ensina e ordena a bondade [...] (p. 18).

E, finalmente, para que esta escola seja muito concreta, o professor franciscano hospitaleiro deve aplicar com eficiência, esmero, dedicação e entrega a palavra do P.^e Beirão “Ide servir de mães, ensinando”. Ao entrar nesta escola, cada professor é inserido nesta “crença” de que o nosso valor passa por sermos muito próximos dos nossos alunos, mães, pais, irmãos. Este conceito de professor é palmado no seu coração, logo na entrevista para admissão, pelo regulamento interno e pela proposta educativa, “Bíblia” do professor desta escola. E os professores implicam-se e colaboram ativamente, identificando-se com esta escola, não apenas por um consentimento intelectual e teórico, mas essencialmente por uma anuência vital assumida pessoalmente. É assim que dão às suas funções educativas a coerência exigida pelos princípios contidos no projeto educativo e proposta educativa da escola. Não esquecendo, porém, que esta escola tem o “privilegio” de escolher os seus professores, dando preferência àqueles que oferecem habilitações, competências e aptidão para aderir e participar na vida da comunidade educativa. Por outro lado, se esta escola quer levar a sério o seu projeto educativo, e a sua missão educativa, deve formar e acompanhar os seus professores para melhor servirem os seus objetivos.

CAPÍTULO III

Olhar sobre a experiência...

2. Das vivências profissionais

“Olhar ao redor”. Assim intitulei este terceiro capítulo do meu estudo, e nele farei a descrição de dois momentos específicos da minha ação pedagógica que decorreram sob esta atitude de “Olhar”. “Olhar ao redor” é um título e uma atitude. O primeiro “olhar” incidirá sobre um período de tempo em que a minha ação se desenvolveu como professora, e tem como tonalidade a curiosidade do novo e a constatação do real. O segundo tem em si o meu “olhar” sobre uma escola que me é colocada em mãos para orientar, gerir e conduzir pedagogicamente como diretora. Estes momentos atravessaram a minha vida e não a deixaram como antes, pois a vida é um sem fim de surpresas que constantemente nos ensinam, nos educam e nos formam.

2.1. Como professora – primeiro olhar...

O primeiro “olhar” aconteceu quando cheguei a esta escola com níveis do pré-escolar ao sexto ano de escolaridade, com uma média de 500 alunos e 25 professores, e onde me foi entregue a responsabilidade de assumir, como professora, aulas de matemática, ciências da natureza, EMRC, direção de turma e, mais tarde, também formação cívica, estudo acompanhado e área de projeto, de acordo com a reforma educativa acionada à altura pelo Decreto-Lei n.º6/2001 de 18 de Janeiro.

A escola tinha características físicas bastante antigas, estava situada num local relativamente sossegado, circundada de lindas paisagens e rodeada por um clima saudável e bastante familiar. Encantada e entusiasmada com este novo desafio lancei-me na luta do dia-a-dia e, nesse contexto escolar, iniciei as minhas funções de professora. Esta escola passou a fazer parte dos meus ideais como educadora, como profissional, como pessoa e, essencialmente começou a fazer parte da minha vida, da minha história e da minha realização pessoal.

Algum tempo depois deste início, comecei a ouvir os meus colegas de trabalho a sussurrar: “estamos mal, esta escola já não é o que era”. Eu não sabia como a escola era. Como professora, a entrar nesse meio, era meu papel “olhar” e, ir tentando compreender as lógicas de ação, presentes, futuras e, obrigatoriamente, passadas. Por isso, esse sussurro levou-me,

com curiosidade, a querer perceber aquela escola por dentro. Comecei a fazer algumas pesquisas ao nível dos documentos estruturantes. A Proposta Educativa dizia que a escola Franciscana Hospitaleira “Adota como pedagogia o Amor, o Acolhimento e a Alegria”. Essa Proposta apresentava também o que era próprio dessa escola: “[...] cultivar a busca sincera e contínua da Verdade [...], (cultivar) a solidariedade e disponibilidade para servir, (cultivar) a promoção da Justiça, [...] cultivar um ambiente comunitário escolar animado pelo espírito evangélico da Liberdade e do Amor, ajudar o educando a crescer na Fé, organizar a cultura humana, segundo a mensagem da salvação”(p.4). O mesmo documento preconizava “um processo educativo que conduz à educação integral da pessoa, potenciando as suas capacidades física, intelectual e afetiva”. Na definição do seu estilo educativo, afirma que “é missão da escola [...] oferecer ao aluno, agente e protagonista da sua própria educação, todas as possibilidades para o seu desenvolvimento integral: crescimento físico e intelectual, equilíbrio afetivo e humano, hábitos de trabalho...” (p. 5)

A escola é uma organização, e como tal obedece a regras, a burocracias a lógicas de pensamento e ação... tem uma historicidade, uma prática assumida, uma estrutura funcional, uma cultura adquirida, que já vêm de longe. A escola é hoje um mecanismo complexo e repleto de racionalidades. Diz Perrenoud, (2002):

Para que a escola se transforme num verdadeiro cadinho democrático, os professores e a instituição escolar deveriam adquirir novas competências e conhecimentos: Organizar uma escola como uma cidade democrática não é um truque de magia, mas exige imaginação sociológica e engenharia social, pedagógica e didática [...] para que a experiência quotidiana seja simultaneamente favorável a uma aprendizagem da cidadania e compatível com as outras tarefas da escola (p. 53).

Percebi então que a cultura desta escola deveria ter indubitavelmente em conta o conjunto de princípios contidos na sua proposta educativa, os quais exigiam atuações pedagógicas que veiculassem a boa preparação dos alunos, quer a nível académico, quer a nível do ser pessoa, ou seja, a sua educação integral. Mas os sussurros faziam-se ouvir, tanto de professores de 2º ciclo como de encarregados de educação, e incidiam essencialmente na queixa sobre a fraca preparação dos alunos, principalmente a nível académico. Para mim, começavam a fazer algum sentido, por constatação no terreno, no interior da minha área disciplinar, porque sentia que os alunos chegaram ao 2º ciclo com muitas lacunas de aprendizagem.

Comecei a interrogar-me sobre os princípios da escola. Estavam ou não a ser postos em

prática? Se não, estava em causa esta escola e os seus professores. Fui caminhando no tempo, tentando integrar-me na escola. Fui olhando, ouvindo e trocando impressões com os colegas de trabalho. E é aí, ao longo de um tempo de vivência neste espaço real, e em contacto com o dia-a-dia escolar, que faço três constatações, as quais passo a descrever, e que serão o pano de fundo da minha reflexão e estudo.

Primeira constatação: *Relações interpessoais longínquas.*

Em algumas “zonas interpessoais” havia desconhecimento, distância e fechamento ao outro. Durante o meu primeiro ano de trabalho nesta escola, apenas estabeleci alguma comunicação com os colegas do 2º ciclo, no meu espaço de trabalho. Com os professores de 1º ciclo e educadoras de infância, não tinha qualquer contacto e, em alguns casos, os seus rostos eram-me praticamente desconhecidos. Mais tarde vim a constatar que o mesmo acontecia no sentido inverso. O trabalho pedagógico realizava-se por “setores” isolados uns dos outros e alguns professores trabalhavam na sua “ilha”, onde preservavam dinâmicas de interesses individuais como o seu bom nome, identificação e fama profissional. Uma cultura de individualismo.

Esta é uma cultura em que o isolamento profissional é muito forte e traduz uma forma de gerir as atividades profissionais longe de qualquer partilha, de colaboração ou reflexão. As salas de aula assemelham-se a ilhas isoladas. É uma cultura bastante difícil de desarreigar pelo comodismo e conformismo profissional que confere. Hargreaves (1996) refere-se a diferentes tipos de individualismo, *individualismo restringido*, *individualismo estratégico* e *individualismo eletivo* (p. 198), segundo o autor, nem todos são negativos, mas o que aqui refiro, parece-me muito focalizado em características do *individualismo estratégico* que o tornam negativo. No dizer de Formosinho & Machado (2008), a questão das mentalidades e hábitos estruturais dificultam aquilo que parece fácil à primeira vista:

O desempenho docente solitário ajuda a manter intacto o património da pedagogia transmissiva, porquanto, vivendo o professor fechado na sala de aula, sem partilha ou diálogo com os pares, sem apoio sustentado de um trabalho cooperativo e sem abertura a apoio externo, ele não consegue romper o padrão tradicional de trabalho nem vislumbrar e vivenciar modos alternativos de fazer pedagogia (p. 10).

À altura, até a estruturação física do edifício parecia contribuir para um trabalho pedagógico em segmentos. Num, piso ao nível do chão, funcionava o pré-escolar, dispersas pelos vários pisos estavam as salas do 1º ciclo e, finalmente, no piso superior, com salas mais próximas

umas das outras, funcionava o 2º ciclo que, não sabendo bem se por esse motivo ou não, era o espaço onde os professores tinham melhores relações uns com os outros. De salientar que quando se realizava algum momento de convívio entre professores, este era dinamizado pelos professores do 2º ciclo, mas só para este nível de ensino. Todas estas “subtilezas organizacionais” pareciam ser fatores condicionantes na harmonia funcional e pedagógica da escola. Para mim afiguravam-se como influenciador de isolamento e dispersão na nossa ação. Havia distância de relacionamentos e uma ausência de uma proximidade e aconchego que muitas vezes surgem espontânea e naturalmente. Era sentido mais nuns ciclos do que noutros, mas acontecia que, no meio dos profissionais do mesmo ciclo, as relações de trabalho eram pouco cordiais, as suas energias pessoais eram pouco conciliadoras, antes dispersantes e utilizadas para rivalizar.

Em climas escolares como este, os professores estão muito colados ao seu modo individual de trabalhar e não revelam interesse por evoluir na inovação de práticas e saberes. Geralmente as pessoas que assim funcionam mostram-se satisfeitas com as suas práticas. Contudo, este modo de agir profissionalmente pode desembocar numa competição corrosiva e até abusiva em relação a colegas de trabalho, o que pode causar ambientes pedagógicos muito degradados e desagradáveis. Hargreaves (1996) defende que “el individualismo es una consecuencia de complejas condiciones y limitaciones de la organización y a éstas hay que prestar atención para eliminar el individualismo” (p. 197). Como refere este autor

[...] la colaboración puede establecer relaciones, pero también puede dividir. [...] No obstante, el simple hecho de trabajar y asociarse con los compañeros en pequeños grupos no equivale a la balcanización. [...] (pero), la balcanización puede tener y tiene, de hecho, consecuencias negativas para el aprendizaje, tanto del alumno como del profesor (p. 236).

Recordo-me, apesar de ser o ciclo com melhor relacionamento entre professores, como referi, de um problema que se gerou um dia entre três professoras de uma área disciplinar do 2º ciclo, aquando da adoção de um manual. Uma delas não concordou com a maioria, tendo sido adotado o manual que ela não gostava. Isto resultou em inúmeros problemas a nível de trabalho na disciplina e outros tantos conflitos entre esse grupo de professores.

Outro exemplo do tipo de conflitualidades que se faziam sentir na escola, entre professores, era o facto de, frequentemente, colegas do mesmo ciclo assistissem a atividades que outras faziam com os alunos para no final se censurarem e criticarem. Comportamentos como este

provocavam um clima desagradável no meio escolar e nada proporcionador de um bom trabalho pedagógico.

Enfim, percebia-se um clima escolar por um lado muito pesado e por outro muito desarmonizado, sobretudo nas relações interpessoais e profissionais. Penso eu, porque, certamente, se terá percorrido um longo caminho sem cuidar as relações na comunidade educativa, pois todo o campo que não é cultivado tenderá a deixar crescer ervas daninhas.

As nossas escolas são povoadas por um sem número de vivências pessoais, de princípios, valores individuais que, sem dúvida têm um grande conjunto de saberes e conhecimentos. No entanto, se colocados em prática de forma isolada, podem contribuir para uma cultura de individualismo, fazendo transparecer uma ação pedagógica fragmentada, logo, pouco significativa no âmbito do trabalho colaborativo.

Da parte da direção, que era uma direção centrada numa única pessoa, sem existência de lideranças intermédias, era muito importante que toda a legislação ministerial em vigor fosse “sacramentalmente” cumprida; havendo a preocupação de executar a tarefa das “legalidades” muito cuidadosamente.

Uma escola, no seu contexto organizacional, tem sempre na base linhas estratégicas, valores, princípios..., que por vezes esbarram na ação burocratizada dos seus serviços e desempenhos escolares. Lima (2010) defende que, as “organizações não são puros “objetos”, mas antes construções e criações humanas” (p. 18). A escola, na sua estrutura organizativa, não nasceu espontaneamente, mas foi uma construção ao longo da história dos últimos séculos e tomou rumos diversos e conceções distintas. A escola é um fenómeno cultural, portanto. Hoje existem diferentes perspetivas teóricas de escola. Santos Guerra (2002) fala das “teorias de padrões: a administração científica, a organização como problema técnico, a teoria da burocracia, o processo escolar, a teoria das relações humanas...” (p. 35). Diz este autor (ibid.):

Parece que as Escolas são máquinas que se manejam seguindo um manual de instruções. Dir-se-ia que as Escolas têm um carácter intemporal, abstrato, independente das personagens que, num determinado momento, as colocam em funcionamento. Cada pessoa conhece as suas funções, desenvolve-as sem obstáculos e estas produzem automaticamente os seus objetivos (p. 36).

O peso da burocracia gerou na mentalidade das nossas escolas o excesso de zelo no sentido de a potenciar como ponto de referência de toda e qualquer decisão pedagógica. Esta mentalidade burocratizada age, quase sempre, em perfeita sintonia com a diretrizes emanadas

que definem todos os procedimentos e funções a desempenhar no quotidiano escolar. Diz Santos Guerra (2002):

Quando os educadores ou os alunos se aproximaram destas teorias, aprenderam os seus postulados, repetiram os seus esquemas, conheceram as suas prescrições, mas pouco aprenderam acerca do funcionamento e do significado das escolas:

Porque cada escola é um mundo diferente. Cada escola é única, está cheia de valores, expectativas, motivações conflitos, fins diversos... Costumo dizer que há dois tipos de escolas: as inclassificáveis e as de difícil classificação; Porque a empresa tem determinados pontos-chave produtivos que a escola não pode partilhar, nem sequer aquelas escolas que estão concebidas como negócios; [...] Porque não alcançam a opinião daqueles que vivem as dimensões reais da organização escolar (p. 35).

E, contrariamente ao que se poderia pensar, muitas vezes se vive em azáfama constante, porque a quantidade de normativos saídos da organização central não permitem tempo para respirar, sendo assumidos integralmente os ditames dessa burocracia. É muito vulgar encontrarmos os diretores das escolas absolutamente escondidos no estudo e interpretação dos normativos para saber como agilizar as normas lançadas no terreno, esquecendo o contacto direto com os vários agentes da educação. Como defende Alves (1999):

Segundo a perspetiva burocrática, a escola é uma organização formal caracterizada pela divisão do trabalho, pela fragmentação das tarefas, pela hierarquia da autoridade, pela existência de numerosas regras e regulamentos que aspiram a tudo prever e responder, pela centralização da decisão, pela impessoalidade das relações, pelo predomínio dos documentos escritos, pela uniformidade de procedimentos organizacionais e pedagógicos (p. 10).

Convém que cada escola se empenhe em não se tornar cativa dessa teia burocrática, que muitas vezes e de muitos modos “desumaniza” a escola que pretendemos. É importante que a escola que queremos seja uma escola onde se veiculam princípios da pessoa e para a pessoa, retirando dela a fria racionalidade que por vezes corrompe as relações de comunicação entre pessoas. Estevão (2010) faz questão de salientar que

a escola é, ou deve ser, uma organização ética fomentadora de uma democracia participativa, construindo-se a participação dentro da ética discursiva, como “uma forma de vida valiosa por si mesma, através da qual as pessoas desenvolvem todas as capacidades que acompanham o exercício do diálogo”(Cortina, 1993: 110) (p. 215).

Uma escola democrática é aquela que afirma a “diversidade dentro de uma política de crítica e compromisso [...]” (McLaren, 1997: 123) (p. 218).

Embora existissem coordenadores no pré-escolar e 1º ciclo, as suas funções eram superiormente delineadas, dirigindo-se a tarefas de carácter burocrático: responsabilidade por realização de matrículas, organização de passeios escolares, responsabilidade pelo acompanhamento a recreios e refeições, algumas comunicações pontuais... pouco mais. No 2º ciclo não existia qualquer coordenador ou responsável. Todo o processo era orientado pela direção, que se limitava à realização de reuniões de avaliação trimestrais e à aplicação dos diplomas ministeriais para efeitos de avaliação dos alunos. Como referi, esta direção era constituída por uma única pessoa, era uma direção muito sobrecarregada com as várias tarefas assumidas, tanto no âmbito pedagógico como administrativo, o que a obrigava a desempenhar o seu trabalho de direção com algum “abandono” do trabalho pedagógico, sobretudo a nível do que era desenvolvido em sala de aula.

Hoje pretende-se que a escola seja um projeto a propor e que abdique um pouco das amarras de tanta burocracia legalizada. Fundamentalmente “acredita-se que a melhoria da educação provenha, mais que do controlo, do compromisso ativo dos professores, pressupondo estratégias de mudança descentralizadas” (Bolívar, 2012, p. 19). Cada escola precisa de ser, e é única, é diferente, porque serve pessoas diferentes. A escola não é, antes de mais, um lugar de realizações pessoais? Como afirma Hameline (2001):

[...] deveremos mostrar-nos assim tão resignados quando se trata do futuro propriamente humano que nos diz respeito, a nós e sobretudo, depois de nós, às gerações que tivermos tido a imprudência de colocar no Mundo? Mais vale tomarmos a dianteira, armarmo-nos de um projeto de sociedade, ardente e voluntarista e, como dizia o General de Gaulle, “impor a nossa marca” no decurso dos acontecimentos (p. 47). [...] Ter um projeto é, portanto, apropriar-se do futuro (p. 48).

Houve casos de aproveitamento desse “abandono” do trabalho pedagógico, para desenvolvimento de comportamentos merecedores de menor credibilidade. Um dia um professor, em confidência, apresentou-me uma ocorrência pessoal. Ausentou-se, tendo saído pela porta traseira da escola, sem licença da direção, e sem nem sequer lhe ter apresentado a sua situação e necessidade de tal ausência da sala de aula em tempo letivo, pois tinha sido informado por outros colegas de que podia fazê-lo; quem precisasse, assim o fazia. Uma situação muito curiosa! E, coitado deste professor que, quando o escrúpulo lhe caiu na

consciência, precisou de o relatar a alguém.

Como estas, outras situações semelhantes ocorriam no dia-a-dia escolar, e que, indelevelmente concorriam para corroer o ambiente escolar, inibindo a construção de um clima de confiança, de interajuda, de sinergias positivas e desvalorizava em muito a nossa ação. Isto motivou, da minha parte, uma reflexão sobre os porquês destes comportamentos e atitudes: se eu me encontrar num ambiente onde não são pedidas contas do meu desempenho, e das minhas atitudes, provavelmente vou orientar-me pelos meus princípios pessoais, sem eu mesma me questionar se são bons ou maus princípios; mas, se eu viver segundo o princípio da honestidade nunca terei comportamentos que sejam comprometedores da minha conduta honrosa. Hoje parece-me poder afirmar que tais atitudes seriam produto de duas fragilidades evidentes à altura: primeiro, pouca lealdade profissional, pois um profissional não transgride normas nem desleixa princípios quando a sua formação pessoal é sólida; segundo, a cultura e o clima de escola são agentes determinantes no comportamento dos profissionais.

A cultura escolar é um fenómeno interno à própria escola. Deste fenómeno, sem dúvida, dependem muito as características e mesmo o sucesso da escola. Diria que, cultura escolar é fruto de valores institucionalizados ao longo do tempo e de uma rede de relações que os indivíduos estabelecem entre si, dentro dos conceitos valorativos da instituição, formando assim o tecido das relações sociais caraterizantes dessa mesma escola. Hargreaves (1996) refere:

Las culturas no operan en la vacío. Están constituidas dentro de estructuras determinadas que las enmarcan. Estas estructuras no son neutrales. Poden ser útiles o dañinas. Pueden reunir a los profesores o separarlos. Pueden dar oportunidades para a interacción y el aprendizaje o elevar barreras que impidan esas oportunidades.

En consecuencia, en algunos casos, no es posible establecer unas culturas escolares productivas sin que, antes, se efectúen cambios en las estructuras escolares que aumenten las oportunidades para unas relaciones de trabajo significativas y uno apoyo colegial entre profesores (p. 281).

Nestas circunstâncias é importante que entre em ação uma liderança eficaz e mobilizadora de práticas colaborativas e interventivas que conduzam a uma mudança de procedimentos, práticas e formas de estar em escola, no sentido de uma melhoria com significado para cada agente e protagonista da ação pedagógica. Os líderes de escola têm que ser capazes de perceber em cada realidade educativa a forma eficiente de produzir nos seus colaboradores educativos um impulso interior para a mudança, pois esta tem que partir sempre da motivação

do professor, que é o principal agente de mudança e melhoria significativa na escola. De acordo com Whitaker (2000),

O trabalho de gestão (de liderança) requer um relacionamento intenso. O principal desafio é criar condições nas quais todos os membros de uma organização possam trabalhar na plenitude das suas competências e capacidades, no sentido de satisfazer as necessidades da tarefa, individualmente ou em equipa. [...] Não é fácil gerir a mudança e ajudar uma organização a aprender a adaptar-se (p. 142).

Devemos ter em conta, que as escolas não são empresas, mas lugares de humanização. Liderar é servir a pessoa “o que for maior entre vós, seja como o menor, e aquele que mandar, como aquele que serve”⁸. No caso da escola Franciscana Hospitaleira liderar é deixar a marca da *hospitalidade* que é *acolhimento*, logo é *serviço* aos outros. Segundo Hunter (2004), “Todos deixam sua marca na equipe – a única questão é o tipo de marca que cada um quer deixar” (p. 12). “Se você quer liderar, deve servir” (id. *ibid.*, p. 19).

Assim, a liderança deve pautar-se pela promoção do valor do serviço, tendo em vista um projeto de escola e um projeto de vida para as pessoas da escola. Como afirmam Davey & Wong (2007): “The spirit of the leader as a servant may be just what is needed to implement a strengths-based paradigm” (p. 10). Valores são pontos fortes que ajudam o líder a ter muito clara a visão que nos faz caminhar em frente, e perceber claramente qual é a missão desta escola. De acordo com Chiavenato (1999),

Quando todos os funcionários conhecem a missão e os valores que norteiam o seu trabalho, tudo fica mais fácil de entender, inclusive saber qual o seu papel e como contribuir eficazmente para a organização. [...] E por que a visão é importante nas modernas empresas (nas escolas)? Simplesmente pelo facto de que hoje não se controlam mais as pessoas através de regras burocráticas e hierarquia de comando, mas por meio de compromisso com a visão e os valores compartilhados (p. 51).

Liderar por estes valores é envolvente e aglutinador, não deixa ninguém fora do projeto nem indiferente a ele. E, se este princípio se pode e deve verificar em qualquer organização, obrigatoriamente tem que fazer da escola uma organização caracteristicamente diferente de todas as outras organizações, pois o seu alvo direto é a educação e a preparação das pessoas para a vida.

É por isso que as lideranças devem ter em consideração, antes de mais, as relações entre as

⁸ Lc 22, 26

peças, e devem perceber que numa escola onde se educa para a vida, são incompatíveis atitudes de rivalidade, impessoalidade, individualismo, competição agressiva ou doentia. A escola precisa de lideranças promotoras da vigência e prática de valores como colaboração, partilha, respeito e confiança mútua... Uma liderança geradora de culturas de escola saudáveis, porque geradora de relações de colaboração e solidariedade entre as pessoas. Vejamos o que nos aponta a Curia Generale, OFM (2009),

As Instituições educativas franciscanas devem também orientar seus melhores esforços à formação da Comunidade Educativa. Uma comunidade que seja capaz de promover um clima de mútua aceitação e respeito, favorecer a participação ativa dos diversos agentes ou sujeitos da educação, partilhar as responsabilidades, valorizar as pessoas e os papéis e assumir os cargos como um serviço (p.43).

Era então determinante e decisivo, podemos concluir, que as relações liderança/liderados que se estabelecessem no interior desta escola fossem no sentido de construir essa comunidade de participação ativa, de partilha e de valorização da pessoa.

Segunda constatação: *Inexistência de trabalho colaborativo e baixa qualidade de ensino.*

Os três níveis de ensino a funcionar nesta escola, como já foi referido na primeira constatação, trabalhavam independentemente, sem qualquer articulação, comunicação ou intercâmbio, funcionava por “setores”. Cada um realizava o seu trabalho pedagógico em quase total desconhecimento para os restantes níveis. Entendo que este facto é uma consequência lógica de tudo quanto acontecia a nível das relações interpessoais e profissionais, como também foi referido na primeira constatação. Quando não há comunicação será certo que não há partilha. Como o trabalho pedagógico era realizado de forma isolada e individual, ninguém se aproximava de ninguém para equacionar um trabalho partilhado. Aliás, neste contexto escolar e no estado em que se encontravam as relações interpessoais, gerar este movimento teria que ser, a meu ver, iniciativa da direção. Assim refere Ávila de Lima (2002),

As direções das escolas e os líderes das equipas de professores têm uma responsabilidade particular na promoção destes processos, uma vez que detêm o poder de fomentar ou de reduzir as oportunidades de interação no interior das suas organizações (p. 183).

A nível de articulação horizontal e vertical, nada existia de concreto e nada se fazia na prática, o que parece ter como consequência muitas lacunas de aprendizagem e preparação académica

bastante fraca. Vinha-se a notar que, à chegada ao 2º ciclo, os alunos vindos do 1º traziam falta de preparação. Na altura a direção pedagógica parecia não ser sensível à questão da articulação, pois este assunto foi abordado por elementos do grupo dos professores do 2º ciclo, em conversa informal, mas a resposta foi de que, no entendimento da direção, o que se passava, era mais um problema dos professores do 2º ciclo que se posicionavam contra o trabalho dos professores do 1º, que outra coisa. Parecia-lhe que o problema era mais de rivalidade entre ciclos portanto, uma questão alheia à ação da direção. No entanto, os diretores de turma eram os ouvintes da opinião dos encarregados de educação e das suas dúvidas no momento, que referiam a perda de qualidade e identidade desta escola, pela qual sempre tinha primado. Quanto a mim, era clara a ideia que me vinha dos meus alunos. A nível da matemática, faltavam-lhes as “coisas pequeninas”, como eu referia com insistência; faltavam-lhes as bases da matemática. Era preciso insistir muito no raciocínio, no cálculo mental, nas bases da geometria, na leitura de enunciados e resolução de (pequenas) situações problema... Quanto à língua portuguesa, muitos erros ortográficos, tanta dificuldade em interpretar pequenos textos, para não falar da redação de (pequenos) textos, ideias, criatividade...

A agravar esta segunda constatação estava a ausência de uma prática reflexiva sobre a atuação pedagógica dos professores e da escola. Santos Guerra (2000), sublinha,

Que tarefas deve a direção potenciar no seu exercício profissional? [...] Se privilegia as tarefas pedagogicamente pobres, como executar tarefas burocráticas, representar o estabelecimento de ensino, manter a ordem, reparar falhas... deixa de impulsionar e potenciar as outras tarefas pedagogicamente mais ricas: coordenar os professores, implementar um projeto partilhado, estimular a reflexão, favorecer a inovação, criar um bom ambiente... Estas últimas tarefas apresentam uma maior envergadura educativa (p. 79).

As reuniões de corpo docente não contemplavam a prática e não se dispunha de tempo para este tipo de interação pedagógica, pelo que não se articulavam modos de atuar pedagogicamente, nem se colmatavam as lacunas que vinham a inverter, de facto, os princípios e ideais desta escola.

Colados ao seu modo individual de trabalhar, os professores não revelam interesse por evoluir na inovação de práticas e saberes. Contudo, este modo de agir profissionalmente pode desembocar numa competição corrosiva e até abusiva em relação a colegas de trabalho, o que pode causar ambientes pedagógicos muito degradados e desagradáveis. Tal como no dizer de

Formosinho & Machado (2002), a questão das mentalidades e hábitos estruturais dificultam aquilo que parece fácil à primeira vista,

[...] o desempenho docente solitário ajuda a manter intacto o património da pedagogia transmissiva, porquanto, vivendo o professor fechado na sala de aula, sem partilha ou diálogo com os pares, sem apoio sustentado de um trabalho cooperativo e sem abertura a apoio externo, ele não consegue romper o padrão tradicional de trabalho nem vislumbrar e vivenciar modos alternativos de fazer pedagogia (p. 10).

Ao professor não é dado agir sozinho, ele faz parte de uma comunidade de pessoas que buscam e se encontram na mesma finalidade.

Terceira constatação: *Problemas na relação pedagógica.*

Assistia-se a alguns episódios, com professores, que revelavam uma relação pedagógica desintegrada dos princípios e valores subjacentes a uma escola Franciscana Hospitaleira. Alguns utilizavam métodos de castigo e punição aos seus alunos, por vezes bem pequeninos, por não aprenderem ou por realizarem as suas tarefas escolares erradamente. Recordo-me de um aluno, que já a frequentar o ciclo seguinte, perguntava à sua professora: “Professora, tu não me castigas? É que quando eu fazia estas coisas, a outra professora castigava-me”. Recordo-me de entrar em salas de aula e observar uma fila de crianças de pé, voltadas para a parede, e perguntar “O que se passa?”, “Não fizeram os trabalhos”. Recordo-me de pais terem rejeitado determinados professores, porque conheciam estes procedimentos e não lhes confiavam os seus filhos. Aliado a isto estava o baixo rendimento escolar, que me parece transversal a estas três constatações.

Existia um primeiro fator que contribuía, a meu ver, para esta desqualificação da escola: uma alteração muito significativa no corpo docente do 1º ciclo, nos últimos anos, de professores bastante estáveis para professores novos, em início de carreira que, em alguns, casos entraram e saíram, dando lugar à colocação de novos professores de forma bastante sucessiva. Este foi um facto que concedeu instabilidade à escola, nesses últimos anos. No interior e no exterior da escola, começava a perceber-se uma fraca qualidade do trabalho realizado e um baixo interesse profissional em alguns professores. E isto confirmava-se, quando se conhecia a utilização de métodos e práticas desenvolvidas em sala de aula, que não eram motivadoras mas, em alguns casos até desmotivadoras da aprendizagem, concretamente quando se aplicava a punição por erros cometidos pelo aluno, no seu processo de aprendizagem. Havia o

problema, já muito avolumado, da dificuldade no raciocínio matemático e até a ausência de alguns conhecimentos muito básicos, pelo que se identificava a falta de treino nesta área e a falta de aplicação de estratégias de desenvolvimento de competências. Também na área da língua portuguesa, de forma muito acentuada, se constatava a dificuldade na leitura e interpretação de enunciados, assim como a limitação dos alunos na produção de textos escritos, como já mencionado anteriormente. De referir, infelizmente, que se chegou ao ponto de reconhecer erros científicos no trabalho pedagógico de alguns professores, que acabaram, eles mesmos, por decidir sair do estabelecimento de ensino pois, confrontados com as situações admitiram dever investir na sua preparação profissional. Estes aspetos são muito importantes, como sabemos, e refletem-se na vida e na aprendizagem dos alunos. Assim, deparei-me com lacunas muito comprometedoras do cumprimento da Proposta Educativa desta escola, pois uma Proposta Educativa compromete a escola mediante os seus alunos e comunidade educativa, ou melhor, perante todo o público que a frequenta e conhece.

Aprender a viver juntos e aprender a viver com os outros, é hoje uma aposta e um desafio na área da educação, tanto para alunos como professores. Será de referir Carneiro (1999), quando diz:

O novo século é, em essência, sinónimo de horizonte de nova esperança. Uma esperança que, por ser eminentemente humana e humanizadora, elege a prioridade educativa como sua aliada incontornável na edificação de uma nova ordem social onde todos contam e cada um possa ser capacitado para participar ativamente num processo de desenvolvimento que, para o ser, recupera a centralidade da pessoa na sua mais plena e inviolável dignidade (p. 195).

Viver juntos é viver com e para os outros. Numa comunidade escolar os professores vivem com os alunos e uns com os outros. Pelo princípio da coerência de vida, os professores não conseguem ensinar se não tiverem o conhecimento mas, sobretudo, se não o colocarem em prática. Então, uma comunidade de professores tem que fazer a aprendizagem de viver e conviver com os professores, seus colegas, e alunos, em boas relações. Só assim conseguirão trabalhar como verdadeira comunidade, em colaboração e em atitude colaborativa.

A escola é local por excelência para gerar relacionamentos, desde a mais tenra idade. Hoje, desde os primeiros meses de vida, uma grande parte das nossas crianças vive o seu dia na escola, onde começa a estabelecer os seus relacionamentos humanos fora da família. E isto é admirável e encantador de se observar. Ignoramos, muitas vezes, o facto de que a criança

permanece na escola anos fora, até ser um adulto preparado para a vida. Por isso defendo a escola como comunidade de pessoas, muito semelhante a uma família, onde mais novos e mais velhos se ajudam a crescer para a vida e para a sociedade. Como afirma Machado (2008),

Da sua sociabilidade, advém o caráter comunitário do homem. O homem é um ser individual, porque é único, mas é um ser comunitário porque é social. Ele necessita estar integrado numa comunidade, pois só assim se poderá realizar enquanto pessoa. Na comunidade ele atua, intervém, forma, mas também é por ela formado, moldado. É neste âmbito que se situa a dimensão cultural. A comunidade, isto é, os homens formam-se uns aos outros e assim acontece a vida cultural. [...] (p. 194). Segundo o pensamento steiniano (Edith Stein), cada homem contém em si mesmo um mundo. E a existência humana é uma existência aberta: aberta para si mesma e aberta para fora de si mesma (p. 195).

Daí também pronunciar-me sobre a qualidade das escolas, defendendo que essa passa por serem de pequenas dimensões, familiares. Desta forma se combateria a escola de massas, a qual vejo como muito prejudicial ao desenvolvimento salutar de muitas crianças. Segundo o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI (Delors, 1999)

Passando a descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela escola, deve antes de mais ajudá-los a descobrir-se a si mesmos. Só então poderão, verdadeiramente pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reações. Desenvolver esta atitude de empatia, na escola, é muito útil para os comportamentos sociais ao longo de toda a vida (p. 84).

A escola deve desenvolver uma pedagogia para “construir” a pessoa em relação consigo mesma, com os outros e com a sociedade que a envolve.

2.2. Como diretora – segundo olhar...

O meu segundo “olhar” reincide agora sobre esta escola, esta realidade que me é colocada nas mãos para orientar, gerir e conduzir pedagogicamente, na qualidade de diretora.

Como as direções destas escolas são periodicamente mudadas pela sua entidade patronal (Congregação), desta vez fui eu convocada a dar o meu melhor na liderança desta escola.

Iniciei a minha missão. Continuei o meu trabalho como professora, a lecionar matemática e sendo ainda diretora de turma durante um ano letivo. Cabia-me, a partir de agora, a responsabilidade de contribuir para que esta escola não deixasse de ser a “casa” de todos os que aí viviam a sua vida profissional e de todos os alunos que a evocavam muitas vezes como “a minha segunda casa”. Uma escola onde de facto “a pedagogia fosse o Amor, o Acolhimento e a Alegria”. Era necessário reacender esse “carisma inicial” e renovar o clima interior desta escola, para que continuasse a ser a “casa” onde todos se sentem bem, a escola onde se vive com as pessoas e para as pessoas, a partir de dentro. Entendi que tal aconteceria quando no seu interior fosse possível tecer relações que a todos mobilizassem e unissem, na busca de interesses e resultados comuns, como o bom nome da escola e os seus resultados escolares, a sua fama e o seu prestígio. Resultados que fossem pertença do nome da escola e do seu “carisma” e não do trabalho de um conjunto de profissionais que trabalham isoladamente.

O tempo do meu primeiro “olhar” foi a gestação de um projeto. Senti que foi central esse período de tempo para a minha missão presente, pois me foi conduzindo ao desenvolvimento de um processo exigente, mas também desafiante. Tinha agora vontade de cultivar esse ambiente comunitário escolar *animado pelo espírito [...] do Amor*, e poder desenvolver, com a colaboração dos meus professores, um processo educativo que conduz à educação integral da pessoa, pelo testemunho da uma comunidade educativa com relações interpessoais e profissionais de *verdade, colaboração, solidariedade, disponibilidade para servir!*⁹ A escola é um lugar onde se vive para as pessoas e, viver para as pessoas é um ideal nobre.

No entanto, os acontecimentos e os diferentes papéis que vamos assumindo mudam a orientação dos nossos sentimentos. Até aqui sentia-me no palco, a partir de agora sentia-me ora no palco, ora na plateia e algumas vezes nas duas posições ao mesmo tempo. O palco onde antes me sentia atriz, a partir de agora tinha uma outra exigência, porque a exposição da minha ação era muito maior. Uma coisa era ser professora e cumprir o meu dever, atuando “direitinho”, ou seja, fazer aprender a todos os meus alunos e ser uma professora obediente, sem manifestar grandes opiniões, ou até não as manifestando, porque a essa altura aos professores não eram pedidas ideias. Outra era posicionar-me no lugar de uma responsabilidade diferente, com o múnus de liderar esta escola, e onde me seria pedido observar, compreender e atender a todas as partes, agindo com assertividade e moderação,

⁹ Proposta Educativa, p. 4

pois me propunha a uma mudança de atuações pedagógicas e relações interpessoais, e sentia que estava num terreno onde poderia encontrar algumas resistências à mudança, pois mudar é sempre tocar em estruturas existentes e por vezes já enraizadas, o que pode significar uma ameaça ao que as pessoas consideram ser a sua segurança. Antes sentia-me “colega dos meus colegas”, com os quais partilhava as coisas que, no meu entender, não iam bem. Agora tinha nas mãos o “poder” de as mudar. Mas era necessário agir acertadamente, até porque os observadores eram muitos, a começar pelos meus professores, de entre os quais alguns tinham expectativas positivas e outras recebiam o abalar das estruturas existentes. Porque, se era verdade que nessa altura o corpo docente não era chamado a uma participação ativa na gestão das questões pedagógicas, e isso significava pouco empenhamento e pouco envolvimento, não era menos verdade que essa situação, para alguns era muito cómoda. Cada um trabalhava ao seu modo, sem partilhas nem contributos, logo, o empenho também não tinha que ser maior, o que, muitas vezes, até é confortável. Como aponta Santos Guerra (2000)

Quando se estabelecem rotinas rígidas, é difícil romper com a mecânica ratificadora dos procedimentos anteriores. Nada é questionado, simplesmente porque é mais cómodo e mais seguro. [...] A rotina possui duas vertentes que se completam e condicionam: uma pessoal, através da qual cada professor mecaniza as suas práticas, bem como as suas atitudes e formas de pensar; outra institucional, que congrega elementos pessoais e estruturais. As duas têm muito peso na escola (p. 66).

Como já ali me encontrava havia um largo período de tempo, assistia-me algum conhecimento prático e uma certa noção das fragilidades e potencialidades dessa realidade educativa. Não me era desconhecida a presença de um corpo docente que, com um pouco mais de esforço da parte de cada um e com motivação, estímulo e ajuda da minha parte, tinha muito para oferecer no empreendimento de um trabalho renovador, ou pelo menos, para acionar uma melhoria na qualidade do nosso trabalho. O fator que mais pesava, na minha ótica, era o clima das relações interpessoais que aí se vivia, mas que, com alguma tática, seria superado e um número significativo de professores facilmente se motivaria a um trabalho muito mais estimulante e profícuo no sentido do desenvolvimento profissional de cada um. E também em resposta às necessidades desta escola, que eram as três lacunas por mim identificadas anteriormente, e que permaneciam na nossa ação pedagógica.

Quanto ao corpo de alunos, tinham tudo de bom para se investir na sua aprendizagem e desenvolvimento, a fim de crescerem para a vida e para a sociedade, porque as crianças eram

vivaças, felizes, joviais e muito simpáticas. Por fim, uma comunidade de pais, bastante receptiva e ávida de uma melhoria visível nesta escola, para eles tão querida, pois tinha sido a escola de muitos deles e também de seus pais, ou seja uma “casa” de sequenciais gerações de pais e filhos.

Era então chegada a hora de implementar um processo de melhoria nesta escola, respondendo àquelas questões, que eram prementes, na minha visão. Aliás, esse não deixava de ser, parecia-me, o anseio de vários professores, que expressavam com as suas palavras o desejo de uma escola em que a comunhão nas atuações fosse mais forte, e em que as nossas práticas tivessem uma boa projeção na aprendizagem dos alunos.

Era necessário gerar uma cultura de colaboração, a partir da qual se veiculasse a organização e desenvolvimento de projetos conjuntos motivadores ao envolvimento de todos. A este propósito, Formosinho & Machado (2009) salientam:

É principalmente na organização e implementação de projetos que deparamos com este tipo de colaboração dos professores com os seus pares. (p. 27). [...] a organização da escola por Equipas Educativas é um desafio de reestruturação da escola, que se abre a respostas educativas contextualizadas, respeita o poder de discricção profissional dos professores, fortalece a sua capacidades de decisão, e o seu aperfeiçoamento profissional contínuo em situação de trabalho, porquanto cria oportunidades para eles aprenderem uns com os outros, através da interação, da observação e da colaboração mútuas [...] (p. 33).

O primeiro ano letivo, como diretora, passou-se em cumprimento do plano de ação já definido pela antiga direção, uma vez que eu só tomei posse no dia 1 de setembro, e era de evitar choques de sensibilidade e agir com prudência, pois quase nunca é bom *entrar a matar*. No entanto, durante esse ano, fui emitindo sinais evidentes ao corpo docente de que muito teríamos a fazer no sentido de melhorar, fui fazendo um trabalho de projeção e preparação de terreno para o ano seguinte. E assim, delimitei quatro eixos em que objetivava centrar a minha ação, decorrentes do diagnóstico informal que fui fazendo enquanto docente: relações interpessoais, trabalho colaborativo, relação pedagógica, liderança.

Porquê relações interpessoais? Porque “ A escola Franciscana Hospitaleira alicerça toda a sua ação educativa no Evangelho e no testemunho pessoal e comunitário de humildade, simplicidade, alegria, abertura, acolhimento e serviço. Estas características deverão ser

assumidas por toda a comunidade educativa”¹⁰. Porque o professor desta escola está inserido numa comunidade educativa, está a educar... como educa um pai e uma mãe se se rivalizam, se se criticam, se se agridem com atitudes? O que sentem os filhos? Para além disso esta escola tem nos seus princípios aquilo que os professores devem ser, não fazer, mas ser. “Aos professores, como agentes responsáveis do processo educativo, orientado pelos princípios desta escola, cabe: a coerência de vida na atitude educativa; a dedicação e espírito de serviço; a aceitação do carisma da escola; o respeito e o cumprimento das normas internas estabelecidas”¹¹.

Por tudo isto, o professor desta escola não pode e não deve viver a sua vida profissional distraído com bagatelas, coisitas de nada, ou pior do que isso, em coisitas que são destruidoras do ambiente sadio e saudável para todos. Tem antes que viver em consciência e coerência permanente do seu ser educador. Como afirma Sacristán (2003),

O ser humano é um ser inexoravelmente inclinado, por natureza, para estabelecer vínculos com os outros e relacionar-se com os demais, uma vez que neles encontra uma referência inevitável para apoiar a sua ‘incompletude’ original. Graças a esses contactos na nossa existência, conseguimos ser o que somos (p. 132).

Porquê trabalho colaborativo? Porque o trabalho colaborativo encaixa perfeitamente nas exigências da Proposta Educativa desta escola. Uma escola é, na sua essência, uma comunidade, educativa e colaborativa. Como se poderia educar as mesmas crianças, os mesmos “filhos” desta “família escolar” sem um trabalho a par, lado a lado, em conjunto? É assim nas famílias! O pai colabora com a mãe na educação dos seus filhos. Até os avós, até os tios... a família colabora na educação. Era urgente agir a este nível, para unir professores, promover a aprendizagem dos alunos e melhorar a qualidade da nossa ação pedagógica. Moraes, (2007) defende que,

Através da aprendizagem recria-se o saber. Através da aprendizagem cresce-se, um crescer “juntos”. Através da aprendizagem é-se verdadeira comunidade onde se dialoga e pensa conjuntamente. Onde se partilham valores assumidos e vividos por todos. Onde o crescimento individual se torna experiência que transforma a cultura invisível do todo comunitário das nossas escolas em ambientes de respeito pelo outro, onde todos são valorizados, onde os êxitos pessoais são celebrados, como vitórias

¹⁰ Proposta Educativa, p. 7.

¹¹ Proposta Educativa, pp. 8-9.

conjuntas, onde a diferença é a comunhão, onde a vida acontece como compromisso e ajuda, de crescimento, para uma sociedade nova (p. 110).

Porquê relação pedagógica? Porque se notavam as tais “imperfeições”, já referenciadas anteriormente, e que sendo reveladoras de uma ação pedagógica pouco qualificadora, era necessário melhorar. Os encarregados de educação, que são o eco da escola a imploravam. Havia os que referiam que os seus filhos já não eram preparados com o esmero de antes, “Já não vale a pena escolher esta escola. É igual a todas as outras. Antigamente é que era uma escola ...”, diziam. Para além disso os atos de repreensão e penalização aplicados por alguns professores não eram do agrado dos pais, claramente, pois o expressaram em várias ocasiões e situações. E também porque é por aqui que passa o bom nome de uma escola, e dos professores. Como afirma Postic (2008),

Qualquer opção educativa é um ato de fé em valores e, por isso, desperta o desejo de transformar os outros (p. 26). [...] É nas relações sociais introduzidas pelo ato educativo que o indivíduo – criança, adolescente ou adulto – se descobre, evolui e se estrutura. [...] A relação educativa é um conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objetivos educativos (p.27).

Porquê liderança? Porque, sem dúvida, seria o elo de ligação entre todos os outros eixos. Eu pretendia que o objetivo final do meu trabalho fosse a pessoa, concretamente a pessoa do aluno, que é o fim último da ação educativa. Ciente de que deveria agir junto da pessoa do professor, pois ele é o protagonista da melhoria. Sem o professor eu seria nula nesta ação; todo o processo de melhoria passa necessariamente pelas práticas pedagógicas em sala de aula. À liderança cabia mediar e otimizar a ação entre todos os atores deste palco que é a escola. Recordo-me, que à partida ordenei as tarefas de correspondência e outra documentação para último plano. Com quase total verdade, posso dizer que realizei sempre este serviço quando a escola já tinha as suas portas fechadas. O meu dia-a-dia era passado no terreno, junto de professores e alunos acompanhando as atividades escolares, desde a entrada dos alunos, pela manhã, passando muitas vezes nas salas de aula e observando os trabalhos realizados pelos alunos e as atividades que desenvolviam, vigiando os recreios e estudos, dando aulas, até à saída dos alunos despedindo-me deles com um “até amanhã”.

Enquanto docente, senti que a liderança vigente permitia que se agisse muito por critérios individuais, a sua participação junto das pessoas era mínima, apenas estava presente em atos

mais relevantes, significativos ou comemorativos da escola e não avaliava ou regulava o curso dos acontecimentos, junto dos docentes, e em clima de reflexão sobre as práticas. Era urgente, agora, na minha visão, fazer surgir um novo modelo de liderança, não opositor à anterior, mas no sentido de reunir qualidades e habilidades, conduzindo o grupo a objetivos comuns, naquela realidade concreta; ser impulsionador de uma melhoria mais expressiva na qualidade da ação pedagógica desta escola, no fundo, uma liderança capaz de criar uma comunidade profissional de aprendizagem (Bolívar, 2012); investir na confiança em todos sem exceção, mas, numa confiança construída e sustentada em relações de transparência de parte a parte; deveria, desde agora, ser capaz de gerar entreajuda, dinamismo pedagógico, verdade, colaboração, solidariedade, disponibilidade para servir, dar um novo rosto ao trabalho e ação. Diria que a chave, em todo o processo, foi a “pessoa”. E, à altura, não me baseei em teorias, foi intuitivo, pois reconheci na *pessoa* um valor incalculável. A pessoa tem a potencialidade de desenvolver e vivenciar todos os valores constitutivos do bem comum. Deseja apenas um espaço que lhe seja favorável. Causa-me imenso contentamento, que as organizações não escolares despertem para a liderança *por valores*, ainda que o objetivo final seja a produtividade. Certo! As pessoas são mais produtivas quando se sentem integralmente respeitadas. Mas fico mais feliz porque as escolas começam a valorizar este tipo de liderança pois, reconheço nele um potencial imenso de “produtividade” escolar e uma proliferação de escolas humanizadas. Como afirmam Rego & Cunha (2011),

Liderar com humanidade não significa encarar a vida organizacional como um paraíso celestial. Não equivale a promover sentimentalidade lamurienta. Significa respeitar as pessoas e reconhecer-lhes o direito à liberdade, à dignidade, à autoestima e à felicidade. [...] (O líder) Fomenta comportamentos cooperativos e de entreajuda no seio da equipa [...]. Os líderes humanos são também mais respeitados e credíveis – se a humanidade for combinada com coragem, prudência, honestidade e sabedoria (p.197).

Neste tipo de liderança, a pessoa do professor é sobremaneira considerada como um elemento fundamental num processo de melhoria de escola. O enfoque é na pessoa, na pessoa do professor, para que se chegue ao aluno como pessoa também. A escola funciona bem se há comunhão de esforços, união de empenhos e valores partilhados. Desta forma o trabalho pedagógico terá sucesso e a aprendizagem será facilitada.

Nesta escola (FH), todo o líder deve saber colocar no centro da sua ação os valores, as

pessoas, o diálogo e a colaboração, a adaptabilidade à mudança e o intuito natural para a qualidade. Estes são pontos centrais da atividade de um líder de uma escola Franciscana Hospitaleira, são aspetos integrantes do seu ser líder, é lei de coração. A esta escola não interessa a eficácia fria, a força do poder, a autoridade como domínio, interessa sim o coração e a entrega aos outros no sentido de construir e manter estas organizações com instituições humanas e humanizadas. É esta a chave do processo educativo que esta escola desenvolve; é uma meta ideológica da escola, a sua cultura como organização educativa, pela qual orienta as suas decisões, opções, regras e normas. E, sempre tendo em conta que o professor é um ser humano e, como tal, muito necessitado de estímulo e louvor. A nós, líderes de escolas, faltam-nos muitas vezes a coragem de dizermos a um professor “Muito obrigado pela sua atitude positiva e pelo seu esforço” (p. 73), pois “A chave está em seguir as regras dos elogios verdadeiros e eficazes” (p. 72) (Blanchard & Muchnick, 2012). Como afirmam Rego & Cunha (2011):

Ao sentirem-se reconhecidos pelos líderes, os colaboradores sentem-se mais inspirados e empenhados no trabalho. [...] Ao sentirem e ao expressarem gratidão, os líderes atuam reciprocamente, gerando espirais positivas que conduzem a mais atos de cooperação [...]. Como resultado, a confiança e os comportamentos de cooperação e ajuda no seio das equipas fomentam o desempenho, tanto dos indivíduos como da equipa. [...] líderes com sentido de gratidão são mais humildes, uma força importante para aprender com os erros e fracassos, escutar os outros e investir no desenvolvimento próprio e dos outros. [...] Reconhecendo o *privilégio* da sua posição de liderança, são mais prontos a respeitar os interesses e direitos dos seus colaboradores [...], gerando assim relacionamentos de confiança (pp. 114-115).

Conseguir que tudo isto acontecesse foi o sonho! E, definido tudo isto como ponto de chegada, questionei-me: “Como iniciar?”, “Que recursos utilizar?” Sem dúvida que iniciar não foi fácil, manter o ritmo também não. Houve muitas resistências da parte de um grupo mínimo, mas difícil, de professores. Alguns destes permaneceram na instituição e aderiram à mudança, chegando a perceber o quanto foi importante para si mesmos e para a escola este processo, outros não aguentaram e desistiram, porque não estavam preparados. Mas porquê? Em primeiro lugar pelo desenvolvimento da cultura do individualismo que foi crescendo ao longo dos tempos, e que levou à criação de estruturas de resistência. Também, por uma estrutura balcanizada da própria instituição, que foi permitindo que o corpo docente trabalhasse em grupos e subgrupos aleatórios, formados mais por afinidades pessoais do que

profissionais que, ao contrário de os unir no mesmo objetivo, acabou por favorecer a perversidade no interior desses grupos e da própria escola, tornando estes professores em pessoas conflituosas e competitivas. Em alguns casos, foi então impossível mudar esta cultura profissional. E ninguém muda *por decreto* (Crozier, 1979). Santos Guerra (2000) refere este fenómeno da balcanização como um dos grandes males que afetam as nossas escolas:

A balcanização faz com que [...] dois professores estejam em litígio por causa de um armário durante um ano, embora sejam totalmente incapazes de trocar pontos de vista acerca da avaliação durante um único segundo. A balcanização é um atentado contra a aprendizagem que pode proporcionar uma prática planificada em conjunto, realizada de forma cooperativa e analisada de maneira partilhada (p.63).

Que tática para iniciar? Pela promoção e incrementação de relações interpessoais e humanas no meio docente, através da motivação profissional. Pela promoção do diálogo relacional pela relação acolhedora. Desta forma seria previsivelmente mais fácil, seria possível chegar à implementação do trabalho colaborativo com os docentes de todos os níveis de ensino e anos de escolaridade. Entendia que este modo “subtil” de fazer a passagem da distância à aproximação aconteceria quase sem se dar muito por isso. E já que esta era uma escola de pequenas dimensões, também seria possível gerar nela um ambiente onde todos se tratassem pelo próprio nome. Investir na pessoa e na qualidade das suas relações seria previsivelmente o tratamento para a cura dos “danos” que encontrei. A minha missão como líder tinha que ser com a pessoa e para a pessoa.

Então o primeiro passo foi muito simples: elaboração conjunta de um projeto de ação, plano de atividades, para cada ano letivo, onde todos os professores colaborassem ativamente, o que fui conseguindo passo a passo, ano a ano. Não foi ao primeiro lançamento que atingi o alvo, foi um trabalho de, pelo menos dois ou três anos e, paulatinamente, envolvendo as pessoas com alguma noção de que tudo tem o seu ritmo e que as mudanças organizacionais são sempre lentas. Esse projeto anual foi sempre elaborado numa reunião geral de professores, de trabalho intenso, que tinha a duração de um dia inteiro. Esta foi a primeira dinâmica e, para mim, a mais importante, pois foi envolvendo as pessoas em tarefas, e foi responsabilizando a todos e cada um, pelo produto do seu trabalho numa lógica de *prestação de contas inteligente*¹² (Hopkins, 2007) e criando nelas o gosto pelo ser criativo e inventor. Em

¹² Tradução do termo original “intelligent accountability”.

conjunto, nestas reuniões de programação do ano letivo, corpo docente e eu delineávamos atividades a realizar, definíamos tarefas por grupos de ação, organizávamos grupos de trabalho compostos por professores de todos os níveis de ensino e montávamos uma estratégia de trabalho conjunto. O desenvolvimento destas atividades foram um meio para muita relação de trabalho, o que implicou muita partilha de ideias, de qualidades pessoais, de talentos, muitas vezes desconhecidos ou esquecidos, de partilha de saberes e colaboração. Foi uma iniciativa que levou a muita ação, gerou momentos de verdadeiras criações. Lembro a celebração do dia da escola, que era sempre dividida em dois momentos, um lúdico e outro religioso. No primeiro a escola apresentava duas modalidades: uma com apresentações em palco e outra com atividades lúdicas e desportivas no exterior. Durante todo o dia a escola era movimentada com pessoas que entravam e saíam, pois as apresentações eram distribuídas por anos e turmas que iam preenchendo o programa da festa. Os pais podiam apreciar os dotes dos seus filhos para o teatro, dança... e participar em atividades desportivas e lúdicas com os alunos, o que gerava um ambiente muito sadio entre os pais e filhos. No segundo havia sempre um encontro para todos os alunos e professores, em honra do padroeiro, S. José, que era de oração e também cultural; a celebração da eucaristia numa igreja da cidade para todos os que quisessem participar. Muito dinamizada, muito partilhada pelas crianças, pelos pais e com a presença de todos os professores e funcionários, os quais eram os empenhadíssimos organizadores.

Recordo, ainda, as festas de finalistas com que passamos a mimosear toda a comunidade educativa e, também a cidade, porque eram apresentadas no auditório do teatro municipal. Na sua preparação era construída, com os alunos, em aulas de e.v.t., música, língua portuguesa... toda a “arquitetura” destas festas. Os alunos aprendiam imenso, trabalhavam conteúdos que iam muito além dos seus programas de aprendizagem. Lembro concretamente de uma cujo tema era “Portugal no mundo”, em que fizemos todo o percurso da viagem dos descobrimentos. Os alunos construíram tudo, até a caravela, até o adamastor, os cenários... Os professores distribuíram-se pela recolha das músicas necessárias, de gravações, de textos, na compra de tecidos e costura dos fatos, onde passamos horas do dia e horas da noite. Ninguém tinha horário de trabalho. Os professores mais artistas tinham a função de elaborar a sequência das cenas e ensaiá-las. Foram apresentadas danças de todas as culturas que marcam a viagem dos descobrimentos. Foi um evento que deu uma enorme vida à escola. Os alunos apareceram como verdadeiros artistas e a escola apresentou-se toda unida. Os pais afirmaram “Vocês são um grupo de professores excelente”. Os professores sentiam-se realizados e felizes. Estas

festas eram verdadeiros espetáculos, mas sobretudo verdadeiros espelhos do que a escola já conseguia realizar neste momento, pois estes temas eram aglutinadores, pensados no mês de julho, quando se programava o ano letivo, e eram trabalhados ao longo de todo o ano com todos os alunos. Surgiram temas anuais interessantíssimos que movimentaram a escola toda na elaboração de materiais, cenários, roupeiros, adereços, desenvolvimento de conhecimentos e saberes. Fizeram-se festas elaboradíssimas nas várias datas celebrativas, verdadeiros eventos que envolveram a escola toda, desde crianças a pessoal docente e não docente. Esta estratégia foi muito bem recebida pela comunidade educativa e envolvente, que gosta muito deste tipo de atividades culturais e lúdicas e gerou, por isso, uma projeção muito grande no exterior, criando uma maior visibilidade da escola e um impacto muito positivo na comunidade envolvente.

A escola abria algumas das suas atividades à comunidade envolvente, em datas também significativas para a cidade onde se insere. Este plano foi então o primeiro impulso para reestruturar toda a conjuntura existente no que se refere a hábitos de trabalho e modos de atuação, que funcionou muito bem e trouxe imensos resultados, concretamente no que respeita ao trabalho de equipa, ao trabalho em pares pedagógicos e à colaboração entre ciclos e níveis de ensino.

A partir deste investimento começou a ser muito normal o trabalho em equipas, a partilha de ideias. Por exemplo, os textos para as festas de finalistas eram elaborados e analisados por uma equipa designada para o efeito e depois apresentada a todo o corpo docente para aprovação e conhecimento. Os cenários eram idealizados em grupo de trabalho e só depois construídos pelo grupo de professores e alunos de e.v.t., mas sempre apresentado o evoluir da construção, sendo mesmo promovidas visitas ao *atelier* onde eram feitos. O elenco das cenas era um produto de muita participação dos vários grupos de trabalho. E, este foi um passo muito grande para que, simultaneamente, passasse a haver trabalho colaborativo ao nível da planificação, operacionalização e avaliação da ação educativa.

Este processo foi crescendo, paulatinamente e com a adesão de todos os professores, o que me faz acreditar que quando se criam dinâmicas de relação interpessoal, quando se procura conhecer e reconhecer o outro, implicando-o em objetivos comuns, há contacto e ação conjunta.

Simultaneamente ao envolvimento anterior e como segundo passo, foi iniciado todo um conjunto de ações que concretizavam ideias, particularmente no que respeita ao trabalho pedagógico de sala de aula, entre pares pedagógicos, e melhoria da nossa qualidade de ensino.

As diversas “ilhas” existentes na organização foram, lentamente, deixando de o ser e a troca e partilha de saberes começou a acontecer ao nível de elaboração de planos, idealização de atividades, de trabalho conjunto entre turmas do mesmo ano, de apresentação de trabalhos a outras turmas e à escola em geral. Iniciou-se a “abertura da porta” das salas de aula, na medida em que começou a deixar de existir o isolamento até aí reinante. Começou a haver mais partilha, mais transparência, o trabalho que se realizava começou a ser mais conhecido de todos, a escola começou a ser mais aberta e o seu espaço começou a ser mais comum a todos. Daqui partimos para todo um trabalho intenso de avaliação dos procedimentos pedagógicos que em alguns casos se fez turma a turma, noutros, ano de escolaridade a ano de escolaridade: levantamento de procedimentos a nível de documentação, inerente ao trabalho pedagógico e metodologias de ensino aplicadas, e em ordem à definição de critérios a aplicar a toda a escola, como grelhas de observação e registo de desempenho dos alunos, planificações, modelos a utilizar na organização da documentação; os modos de comunicação e articulação entre níveis de ensino; definição das funções dos coordenadores, informação que passou a fazer parte do regulamento interno, não constante anteriormente; intercâmbio entre alunos e professores dos mesmos ciclos e entre os ciclos; elaboração e reformulação de documentos de escola (regulamento interno, projeto educativo, plano curricular de escola); assiduidade dos professores, que foi necessário melhorar muito, no caso de alguns professores,... trabalho longo, lento, laborioso, minucioso.

Para que a adesão à mudança fosse acontecendo, como diretora, ocupei muito do meu tempo em diálogos com os professores que tinham mais dificuldade em se adaptarem à mudança e a novos métodos pedagógicos. Procurava fazer um trabalho de convencimento e de mudança de mentalidade, tentando elucidar os professores sobre aquilo que me era dado a conhecer, através dos pais que comigo dialogavam e manifestavam os seus descontentamentos, em relação a muitas formas de atuar na relação pedagógica existente na escola. E, com orgulho me parece acertado dizer que foram momentos gastos muito utilmente, nem sempre fáceis, nem sempre com a adesão pronta por parte das pessoas, mas, a seu tempo, os bons resultados dos alunos aconteceram e trouxeram certezas para que acreditássemos nos nossos ideais. Surpreendentemente, o tempo foi revelando que, quase todos os que pareciam passivos e alguns dos que se mostravam resistentes à mudança e à melhoria se tornaram elementos ativos e empenhados no processo. Posteriormente eram estes a revelar uma grande satisfação pelo produto do seu trabalho e pelo acolhimento que sentiam, desse mesmo produto, pela comunidade educativa. Eu avaliava este grau de satisfação dos meus professores pelo seu

testemunho, sentia-os mais leves e mais felizes. Acusavam a existência de mais trabalho, mas também de maior alegria na ação.

De notar que o grande volume de trabalho não se espelhou na elaboração de muitos documentos em suporte de papel, embora existissem os que eram necessários, mas essencialmente na relação e na humanização desta escola. Aliás, aquilo que era básico, essencial e obrigatório desenvolver no momento, pois de acordo com o XXI Capítulo Geral da Congregação (IV Caderno, 1983), “Nós, FH, temos de assumir o nosso papel humanizante na sociedade de hoje” (p. 28), logo a escola tinha que ser humanizada para ser humanizante.

Recordo, quando em trabalho de reformulação do projeto educativo, e depois de passado um longo período de esforço e trabalho conjunto, um significativo grupo de professores sugeriu, para *Aspetos a Melhorar*, neste projeto, momentos de convívio para todos os professores (porque não existiam), concretamente, celebração e ceia de Natal onde todos pudessem colaborar e partilhar as suas especialidades, e preparação destes mesmos momentos, onde todos dessem o seu contributo e participação ativa. Outra sugestão foi um passeio anual de professores, de dois dias, que fosse um momento de convívio sadio e reconfortante. Estas sugestões foram muito bem acolhidas e logo postas em prática porque, o maior investimento que se pretendia fazer neste meio escolar era, de facto, a promoção de relações interpessoais e humanas e a criação de uma comunidade escolar onde todos se sentissem bem.

Estes momentos de “convívio pedagógico” foram muito importantes para a vida da uma comunidade de professores. Contribuíram muito para dispor bem as pessoas e criaram laços de influência nas boas relações. E aconteceu que, com estas atividades, surgiram relacionamentos que ajudaram as pessoas a colocarem ao serviço da comunidade o seu lado lúdico, relacional, criativo, trazendo muitas outras ideias ao grupo que foram muito produtivas. Para além disso, estas iniciativas ajudaram a sustentar, com alegria, aquilo que muitas vezes, na vida do professor, é árduo. E quase sempre surgiram, nestes contextos, conversas informais entre professores, partilhas de saberes, que contribuíram indiretamente para fazer aprendizagens profissionais.

Ser professor, aqui, passou a não ser apenas uma tarefa de transmissão de conhecimento, foi mais além, também consistiu em despertar nos alunos e à sua volta valores e sentimentos que realizam a pessoa e a fazem feliz. O grande desafio foi encontrar meios para crescer em comunidade, pois a vida na escola e as ações nela desenvolvidas são construídas nas interações estabelecidas com os outros e com o meio. Foi grande também o investimento nos grandes valores do professor, de forma a estabelecer laços de acolhimento com os seus alunos,

acreditando nas suas potencialidades, desenvolvendo a sua aprendizagem, cuidando o modo como ele deveria tratar os conteúdos lecionados e a metodologia que utiliza.

Como terceiro passo, e este surgiu mais tarde, por iniciativa de elementos do corpo docente, foi sugerido um plano de formação de um ano, que envolvesse todos os professores. Este plano de formação teve em vista uma primeira vertente - a formação de todos os docentes no grande princípio que inspira a escola Franciscana Hospitaleira – a hospitalidade, conhecendo a espiritualidade dos seus fundadores e a sua aplicação no seu dia-a-dia e formação no espírito da Proposta Educativa, que preconiza um conjunto de valores que devem ser conhecidos e postos em prática, especialmente a nível pessoal, como identificação com a instituição. A segunda vertente incidu na formação humana e de relações interpessoais. E a terceira incidu no investimento de formação de carácter pedagógico, metodológico e didático. Concretizou-se e desenvolveu-se, com reflexões teóricas e exercício de técnicas e dinâmicas de aplicação às práticas desenvolvidas ao longo de todo o ano letivo.

A partir desta formação prosseguiu-se no investimento do processo de melhoria já iniciado e daqui resultou mais visivelmente uma maior motivação na ação e maior autoestima profissional; uma relação pedagógica mais voltada para a pessoa do aluno e um maior investimento numa relação que tem em conta os valores do carinho e do respeito; uma prática pautada pelo valor do acolhimento ao aluno e às suas necessidades e que tem em conta aprendizagens significativas; um trabalho com mais competência e responsabilidade, estabelecendo com o aluno um clima de harmonia e despertando nele a confiança na sua relação com o professor, que se fazia sentir claramente pelo clima escolar existente no meio de todos os professores e alunos. Em suma, tal como afirma Correia (1991),

Não basta, [...] que a escola constitua um baluarte de estabilidade capaz de se adaptar à mudança com maior ou menor dificuldade. Para se adaptar à mudança, para saber estar num mundo em contínua transformação, a escola tem de estar na mudança, tem de ser capaz de se mudar a si própria (p. 23).

A mudança é um facto na vida do homem e de qualquer sociedade. Negar isso seria recusarmo-nos a viver, seria um perigo eminente que “nos colocaria em grave risco a nós mesmos e aos outros” (Kotter, 2009, p. 13). A mudança na escola acontece, tal como nas sociedades, e se não for para melhor, será para pior. É preciso arriscar, sem medo. Num dos trechos bíblicos o evangelista relata um dos momentos em que Jesus fazia uma viagem pelo grande lago de Tiberíade:

Levantou-se, então, no mar, uma tempestade tão violenta, que as ondas cobriam o barco; entretanto, Jesus dormia. Aproximando-se dele, os discípulos despertaram-no, dizendo-lhe: «Senhor salva-nos, que perecemos!» Disse-lhes Ele: «Porque temeis, homens de pouca fé?» Então, levantando-se, falou imperiosamente aos ventos e ao mar, e sobreveio uma grande calma¹³.

Jesus pergunta aos discípulos, *porque temeis, homens de pouca fé?* Quando parece que o barco está a fundar, é importante que tenhamos fé, consciência de que a mudança de orientação depende de nós, ou melhor, daquilo em que acreditamos e, basta admitirmos que somos capazes de mudar o rumo da história para que tudo comece a ser diferente. Não podemos é continuar a ignorar o problema, é preciso correr riscos. O mérito está em dominar a situação quando as condições são adversas, e não ficar simplesmente parados a olhar “o nosso icebergue que está a desfazer-se em inúmeros pedaços” (Kotter, 2009, p. 18). “[...] na colónia todos sabiam que tinham que se manter unidos para sobreviver” (ibid. p. 15). E o mesmo autor faz questão de referir esta ideia excelente:

Se há uma lição realmente importante a retirar desta história é a seguinte: quando os pinguins membros do conselho de líderes, os que integram a administração nos escalões médios e até as crias estão em sintonia, é espantoso o que pode acontecer, não obstante as condições adversas (p. 114).

A condição fundamental para que uma instituição tenha sucesso é a união dos seus membros. É olharem todos na mesma direção. Este é o melhor plano de ação, a dinâmica mais eficaz para uma mudança significativa é, sem dúvida, o envolvimento de todos os elementos da equipa, construindo entre eles uma força de coesão que os leve em frente. Diz Landsheere (1997):

A preocupação constante é a dignidade e valor de cada indivíduo; cada qual deve poder desenvolver o seu potencial próprio. [...] Ser eu próprio é, de facto, poder divergir. [...] os sentimentos e valores têm sempre direito a ser respeitados e o indivíduo fica sempre livre para construir o futuro. A liberdade, o amor, o dom de si mesmo, a adesão a valores, a autodisciplina, a lealdade, a criatividade, a esperança passam a estar em primeiro plano. (p. 22).

E, no final desta história de vida, penso ser justo dizer: Foi importante persistir e não desistir. Hoje saboreio o quanto foi bom e importante ver a obra a crescer em vida humana, em bem

¹³ Mt. 8, 24 – 26.

realizado; o quanto foi bom ver o sonho a concretizar-se e a crescer, pelo trabalho, esforço, colaboração e vontade dos meus professores.

Recordo muitos casos de crianças repletos de problemas familiares, os quais se refletiam inevitavelmente na sua vida escolar, e os seus professores que corriam para me informar dos progressos desses alunos como se nas suas mãos flores desabrochassem.

Foi bom saborear a alegria das crianças que entravam nesta escola felizes, sempre felizes; dos pais, quando diziam que os filhos pequeninos estranhavam os dias sem aulas, “Porque não vamos hoje à escola?”. Recordo os muitos pais que me diziam: “O que mais gosto nesta escola é o meu filho sentir-se aqui tão feliz”, “O que eu gosto mais nesta escola é o meu filho saber o nome de todos e todos saberem o nome do meu filho. Aqui todos se tratam pelo nome!”

Foi bom experimentar que os meus docentes se sentiam diferentes, mas respeitados, que não havia privilégios, todos eram privilegiados. “Uma coisa a Irmã conseguiu: unir-nos a todos no mesmo objetivo”, “Hoje trabalhamos todos juntos”, “Gosto de trabalhar aqui”, “Aqui sinto-me bem”.

Foi bom sentir os pais a aderir e participar nas atividades de escola, a participar e interessar-se pela aprendizagem dos seus filhos, a crescer na proximidade à escola, a nutrir simpatia pela escola.

Na vida de uma escola, onde tanta gente “habita” o mesmo espaço, há sempre momentos para as várias experiências. Depois de uma longa história, muito caminho feito, muito trabalho realizado, os momentos vividos e experimentados pela comunidade educativa, em geral, e pelos professores especialmente, começaram a ter bastante sabor, a escola encetou e viveu um clima de família, o sucesso educativo dos alunos apareceu com evidência, os encarregados de educação manifestavam o seu contentamento... e, o processo é para continuar, pois o passado constrói o futuro, que não para de mudar.

E, porque nunca conseguirei esquecer, recordo a ajuda daqueles e daquelas que me socorreram e assistiram nos momentos em que era difícil agir, ao longo de todo o trajeto desta experiência profissional. Tantas pessoas boníssimas, amigas, prestáveis, incansáveis! Com conhecimentos que eu não tinha, em áreas que eu não dominava... O contributo de tantos! E, sobretudo, o não obter apenas favores, mas também gratuidade e gratidão.

Bem hajam!

CAPÍTULO IV

Olhar o passado, pensar o futuro...

3. As sementes que germinam chegam a dar fruto?

Este é um olhar retrospectivo sobre a experiência vivida e a ação desenvolvida, e uma atitude projetiva para olhar o futuro com esperança e otimismo. A retrospectão sobre a experiência traz-me o prazer de desfrutar o sabor da construção, da persistência, da relação vivida. Juntos, percorremos um longo caminho, sem um “alí” muito próximo que nos fizesse parar. Mas é este “olhar” que ainda hoje me faz perceber, saborear e agradecer o quanto trabalhamos e construímos unidos. A atitude projetiva leva-me à esperança do porvir, pois, esse caminho é para continuar... Olhar o futuro com esperança e otimismo, é esperar que as sementes lançadas na terra germinem e que os frutos surjam.

Serviu a experiência vivida para agora me suster numa reflexão com profunda consciência de que as cores do arco-íris estão no “coração do olhar”. Uma comunidade educativa pode ser olhada como um arco-íris no qual cada professor e aluno, apesar das controvérsias e dificuldades atuais, é uma das cores que compõem a beleza desse arco-íris. No dizer de Cortesão (1998),

[...] o arco-íris surge, de tempos em tempos, num céu tempestuoso, carregado de humidade, frequentemente com nuvens negras que passam céleres quando, inesperadamente, o sol brilha, mesmo que por breves instantes. O arco-íris pode então ser tomado como algo que simbolizará uma simultânea situação de preocupação, de inquietude e de esperança. E, por exemplo, como se sabe também, ele foi usado, simbolicamente, nos textos bíblicos para indicar a aproximação do fim do dilúvio.

Mas ainda se recorre, frequentemente, à imagem do arco-íris quando com ela se pretende simbolizar uma situação em que a complexidade está mascarada sob uma aparente simplicidade, do mesmo modo que o arco-íris revela a multiplicidade de cores que se oculta por detrás de algo tão aparentemente simples como, por exemplo, um puro raio de luz branca (p.1).

Não é minha pretensão *mascarar a complexidade de uma aparente simplicidade*, mas nesta etapa do meu estudo pretendo eficazmente realçar a pessoa e o ser professor; dar-lhe, justamente, a beleza do arco-íris e atribuir-lhe a recetividade de uma terra sedenta e preparada para produzir os melhores frutos.

Eu e os meus professores criámos nesta escola a cultura de trabalhar em equipa. Mas, criar uma cultura de equipa era problema? É legítimo fazer esta pergunta? Criar? A inexistência desta cultura não estava na ausência de capacidades. Talvez na predisposição, na motivação para enfrentar os desafios de um trabalho com sentido colaborativo, no não sentir necessidade de gerar na escola uma verdadeira comunidade de aprendizagem. Entendi, por isso, à partida, que essa cultura não iria acontecer espontaneamente e, por isso, tínhamos que preparar a terra e lançar as sementes. E, consciente de que o mote vinha da liderança, agora em ação. Uma dinâmica de inovação requer, obrigatoriamente, um timoneiro que seja capaz de conduzir o barco sem que este se afunde ou perca a sua rota. Liderar uma equipa é um desafio, que nunca nos deixa indiferentes e sempre nos movimenta no sentido de ir mais além. Uma equipa com Bom desempenho tem que ter à cabeça um líder capaz de congregar o grupo e levá-lo a remar no mesmo sentido, em ordem a atingir os objetivos da organização.

Consegui gerar motivação pedagógica, o que era urgente para este grupo de docentes, pois deveria ter em conta as *boas aprendizagens* e a formação humana e social dos seus alunos. Para que isto acontecesse, nesta escola, parecia-me necessário promover, antes de mais, a motivação dos profissionais que, a meu ver, pode surgir a partir do momento em que se começa a confiar, a estimular a pessoa, dizendo-lhe com muito respeito o que está errado, e com muito carinho e verdade, aquilo que é intocável, porque perfeito.

Procurei ser um verdadeiro líder, na medida em que não pretendi apenas os bons resultados escolares, mas antes me preocupei com o bom sucesso, a nível pessoal, de cada um dos professores. Os professores são nossos fiéis colaboradores, são a nossa força-líder; eles têm o direito de nos verem ao seu lado. Assim afirmam Blanchard & Muchnick (2012),

[...] o verdadeiro teste de liderança passa por ganhar a confiança e o respeito da equipa, estimular a motivação das pessoas e ajudá-las a chegar mais longe. Em consequência disto, o grupo irá trabalhar em conjunto como uma verdadeira equipa, alcançando bons desempenhos, constantes ao longo do tempo – mesmo que o líder não esteja por perto (p. 31).

O coração humano, neste contexto de escola, pode assemelhar-se a um campo de cultivo que só produz, se nesse solo estiver presente o húmus. É o húmus que comunica diretamente com as sementes aí lançadas. Experimentemos colocar uma semente em areia... se uma semente germina, cresce e dá fruto, algo bem escondido impulsionou este desenvolvimento. Os meus professores tinham em si esse húmus: “a lei do coração”, a “pedagogia do amor”. A educação

é, afinal, “um assunto do coração” (Fernandes 2003, p. 149). Como afirma Canário (2008),

Se, “mais do que agir sobre a prática, o professor tende a ser agido por ela” e se essa prática não é, portanto, vivida “como um produto da sua ação e da sua palavra” (Correia e Matos, 2001), o professor transforma-se num “agente”, que é o oposto de um “autor”. Claro está que o professor só poderá ser um “autor” se orientar o seu trabalho para que os alunos também o possam ser (p. 79).

A mudança aconteceu nesta escola e os meus professores foram os seus autores! Eles cresceram na cultura da cooperação e passaram-na à prática, então é porque a tinham. As condições ambientais tinham que se tornar favoráveis ao desenrolamento dessa cultura.

Na minha função de líder, tive em conta que o professor tem o direito de ser integrado na escola em que trabalha para se sentir bem e para ser um melhor educador e colaborador no objetivo comum e final dessa escola. Tenho a perceção da importância, para cada elemento que colabora na escola, mais concretamente para os professores, da clareza sobre a ideia que preside à sua cultura. Este conhecimento concede ao professor uma autonomia, um à vontade, que garante à escola a sua integração e empenhamento. É à liderança que compete dinamizar uma mudança impulsionadora que gere cultura colaborativa em substituição da cultura do individualismo, pois como afirma Machado (2008),

[...] cada pessoa é única e irrepetível e dotada de dignidade e valor, no entanto, não pode viver no casulo da individualidade e esquecer que a sua individualidade tem que ser vivida e inserida na comunidade onde vive e à qual pertence intrinsecamente (p.202).

De acordo com os princípios da proposta educativa desta escola, a *pedagogia do amor* tem de ser exercida, antes de mais, por quem tem o “privilégio” da liderança. É a partir daí que confiamos numa escola com um carisma de *Hospitalidade*, onde a lei é *o amor, o acolhimento e alegria*, postos na prática. Eu não fui capaz de o fazer, a 100%, como líder, tenho que assumir! Que o digam os meus professores. Daí ter tido também alguns momentos de insucesso... Daí ter causado algum sofrimento! Quantas vezes me recusei a ver as cores do arco-íris? E a acreditar que na “terra” dos meus professores existia vitalidade e potencialidade para produzir? E todas as vezes que não vi a beleza daquilo que existe em cada um e que não acreditei no que cada um é, não consegui gerar o ambiente que sugere Robinson (2010),

A maioria dos seres vivos só pode florescer em determinados tipos de ambiente e, muitas vezes, as relações entre eles são altamente especializadas. As plantas sãs e

frutíferas retiram do seu meio ambiente os nutrientes de que precisam. Ao mesmo tempo, a sua presença ajuda a sustentar o meio ambiente do qual dependem. [...] Sucede o mesmo com todas as criaturas e animais, inclusive com os seres humanos (p.245).

Mas, neste contexto, vislumbrei, à partida, que, para revitalizar as nossas pedagogias de fazer aprender, seria necessário que nos voltássemos mutuamente uns para os outros no sentido de nos fortalecermos e nos ajudarmos, pois sabemos que, fazer os alunos aprender, é um mecanismo que exige muito diálogo, muita partilha. De facto, e na realidade, os professores aderem à prática da partilha e da colaboração, depois de sentirem que estas os valorizam e valorizam o trabalho que desempenham e realizam. Quando entendem isto conseguem estabelecer uma relação de colaboração entre colegas, construtora de práticas mais ativas, motivadoras e geradoras de aprendizagem. Robinson (2010) fala do *Vale da Morte* situado a uns quantos quilómetros de Los Angeles, vale seco e inóspito que nada produz devido ao calor e à seca singulares daquele lugar do mundo:

No inverno de 2004-2005, contudo, aconteceu algo assombroso. Caíram mais de dezoito centímetros cúbicos de chuva, o que não se verificava há várias gerações. E na primavera de 2005 aconteceu algo ainda mais extraordinário. O vale ficou totalmente coberto de flores primaveris. [...] O Vale da Morte estava vivo e cheio de rebentos frescos. [...] O que ficou demonstrado foi que o vale não estava morto, mas sim adormecido. Aguardava pelas condições de crescimento adequadas. Quando as condições se verificaram, a vida regressou ao seu interior (p. 245).

O nosso desempenho, como professores, atualmente, não pode ficar pelos 50%, mas é obrigatório atingir, pelo menos, 90% de competência profissional, sobretudo, na capacidade de nos mobilizarmos para criar juntos, uma identidade coletiva de unidade e coesão.

A liderança da minha equipa foi para mim um desafio, pois pretendia dela um verdadeiro e “elevado desempenho” (Lança (2012, p.2). Passo a passo esta equipa foi despertando para a necessidade e sede de ser equipa, e não só, também desenvolveu a *motivação interior*, a *paixão*, o *entusiasmo*, o *compromisso*, o *clima de confiança*, o *acreditar uns nos outros*... No dizer de Santos Guerra (2000):

O clima da instituição é um caldo de cultura onde os profissionais realizam a reflexão. Um clima positivo torna aliciantes os encontros frutuosos. O diálogo sincero e aberto acaba por se converter numa plataforma de aprendizagens. [...] O clima depende

fundamentalmente das atitudes dos membros da comunidade educativa, mas também da forma como essa comunidade é gerida pelos administradores educativos e da respetiva avaliação feita pela sociedade (p. 46).

E foi assim que compreendi como deveria ser o meu modo de liderar. Intui, desde o primeiro momento, que uma boa liderança se constrói na base da confiança. A confiança é o que de melhor, na minha visão, o líder pode desenvolver na equipa que lidera. A confiança é a melhor parceria que se pode estabelecer com aqueles que colaboram connosco e que nos ajudam. Assim, consegui que os meus liderados fizessem da sua prática um exercício de bem à sua comunidade educativa. Como refere Leite (2012):

Liderar com humanidade não é uma ilusão de ingénuos, é uma experiência com frutos no terreno, não evita o sofrimento nem a decisão difícil. Exige enorme sabedoria e sentido da medida, é de enorme exigência no plano do exercício da autoridade (p. 66).

Por outro lado, não me foi difícil entender que a mudança numa escola implica, obrigatoriamente, o exemplo vivencial do líder que tem que ser modelo, um modelo humilde, que assuma os seus atos e erros, e que revele abertura para aprender com os outros. O líder também é aprendente. A humildade do líder é o mais eficaz ato pedagógico, a principal lição de vida que oferece no seu papel de liderança. Com toda a preparação que lhe é exigida, de acordo com a função que desempenha, deve carregar aos seus ombros uma enorme dose de sabedoria humilde. Julgo que os líderes muitas vezes perdem por aqui, ao não serem capazes de entender que “liderar é servir” (Hunter, 2004, p.18) colocam em ação o seu lado autoritário, numa sabedoria pouco humilde, menosprezando tudo aquilo que os liderados têm de bom.

Por esta razão, o testemunho pessoal foi para mim um desafio na liderança desta equipa. Sinto-me muito feliz, ao saber que, apesar de todas as exigências que eu “impunha” aos meus professores, ainda hoje, eles me recordam como alguém que sempre os considerou respeitosamente e nunca pronunciou palavras de desdém ou desestima. O testemunho é uma exigência pessoal para um líder, e exige a prática do respeito pelos outros, pelas suas potencialidades e capacidades. “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens educam-se em comunhão [...]” (Freire, 1987, p. 69). Cada um dos nossos colaboradores tem de ter um espaço de atuação na liberdade, na justiça, pela via do diálogo e do respeito pela sua pessoa, para que ele também seja capaz de assumir os seus erros e investir no progresso, na melhoria, na humildade pessoal ... e sempre se coloque em relação com a

comunidade que o cerca. Refere-se, a este título, Leite (2012):

É estranho, mas o amor é o mais poderoso critério racional de liderança de uma organização. Na sua intimidade, permite decidir sem grande esforço. [...] O amor tem em si um critério de discernimento. “Ligado” ao amor, como dizia Cristo, está “toda a lei” todo o dever-ser. A ideia de que o amor é um sentimento e não mais do que isso, incapaz de produzir as normas para as nossas ações, é totalmente errada. A ética do amor impõe-se por si à nossa razão. O amor tem vontade própria. O amor contém em si um código de conduta. Por amor sabemos exatamente como proceder. A honestidade, a justiça, a humanidade não são um corolário de ética são uma consequência ética do amor. Ser honesto, justo ou humano é um dever-ser do amor, decorre dele (p. 52).

Eu escolhi este modo de liderar a equipa. Empenhei-me em me comprometer num espírito de serviço aos outros e em comunhão com os outros. Esse espírito provoca colaboração e gera vida na comunidade educativa. Os tempos que correm estão ávidos desta liderança “revolucionária” que seja capaz de mobilizar a prática do amor, nas nossas escolas e no meio dos nossos professores. Eu a desejo, na minha relação com os meus líderes e, pela experiência que me tocou viver, ocorre-me afirmar que o resultado final é muito positivo.

E as sementes deram fruto? Sim, na minha avaliação final, deram muito fruto, pois vi os meus professores a desempenharem a sua missão franciscana hospitaleira com empenho e alegria, os alunos da minha escola a vivenciarem o seu dia-a-dia escolar como se a escola fosse a sua segunda casa, como o referiam e, o clima de escola que ficou, depois deste investimento, era muito saudável.

4. Escola, um “ninho” de relações complexas

Ao longo do relato da minha experiência profissional toquei muitas vezes o tema “trabalho colaborativo” na escola. Hoje um verdadeiro desafio, apesar de a mentalidade de muitos professores ainda não ter mudado e continuarem a exercer a sua função profissional de forma muito individualista. Contudo, assiste-se à tentativa de desenvolvimento e construção de uma cultura onde se reflete sobre o quotidiano escolar. E sim, pois trabalho colaborativo apresenta-se sob várias definições que, na verdade diferem muito, de acordo com a forma como cada um o entende. Aquilo que para mim é trabalho colaborativo pode não o ser para outros. O trabalho colaborativo não nega a dimensão da atividade individual do docente, mas antes, pela

congregação da vertente individual e colaborativa, se completa a verdadeira atividade do professor. Parece-me ser uma boa definição de trabalho colaborativo a ideia expressa por Rausch & Schlindwein (2001), ao afirmarem:

Para que os professores ressignifiquem a sua prática é preciso que a teorizem. E este movimento de teorizar a prática não se efetiva somente com treinamentos, palestras, seminários, aulas expositivas, mas muito mais, quando há uma relação dinâmica com a prática deste professor a partir de uma reflexão coletiva, autorreflexão, pensamento crítico e criativo, via educação continuada. É preciso desencadear estratégias de formação processuais, coletivas, dinâmicas e contínuas. Refletir com os demais professores e compartilhar erros e acertos, negociar significados e confrontar pontos de vista surge como algo estimulador para uma prática pedagógica comprometida (p.121).

O trabalho colaborativo assenta no trabalho em grupo e na dimensão dialógica entre pessoas que se unem para realizar uma única coisa – aprender e fazer aprender. A autorreflexão é um caminho para que os professores se auto formem e desenvolvam um percurso de maior autonomia sentindo-se mais respeitados e valorizados no desempenho da sua missão. Como afirma Maxwell (2013, p. 41): “O desejo de mudança é a chave para o crescimento, em todas as áreas da vida. [...] A mudança é possível, mas apenas se a quiser o suficiente”.

A dimensão colaborativa no trabalho escolar é uma vertente muito importante na relação pedagógica, tanto entre professores como entre alunos. A colaboração e a relação são muito importantes para uma prática pedagógica bem-sucedida. Para além disso, a aplicação destas vertentes na prática possibilitam o desenvolvimento da partilha e da solidariedade, valores que se foram perdendo ao longo do caminho trilhado pela nossa sociedade, excessivamente competitiva e individualista.

Neste contexto é importante salientar também a dimensão afetiva dentro da cadeia de relações que se estabelecem numa escola, entre os seus membros, uma vez que se tem como dado adquirido que, aí, as relações interpessoais são um caso difícil e, definitivamente muito complexas.

Hoje, e em muitos casos, o facto de o professor se colocar diante de uma turma, pode significar para si um momento de conflito interior, gerador de ansiedade e insegurança. Esta situação é mediadora de muitas angústias e muito mal-estar dentro da sala de aula e de outros espaços de escola, no meio de professores e alunos. Por sua vez, também os alunos são, em muitos casos, vítimas de um afastamento por parte do professor que se posiciona longe da

relação afetiva, que poderia sempre criar em momentos pedagógicos, impedindo assim o aluno de ser feliz e usufruir de um espaço promissor de realizações pessoais. Podemos ainda dizer que o mesmo acontece nas relações professor/todos quantos de algum modo o cercam. Temos que desmistificar as relações interpessoais dentro da escola e passar a considerá-las o caldo de cultura para o êxito do trabalho na escola e o sucesso da aprendizagem nos alunos.

Aqui quero realçar o quão importante é a *pedagogia do amor*, na qual me focalizei tantas vezes ao longo do meu relatório uma vez que, através desta *pedagogia*, se educa, pois sem amor não existe educação. E o amor é irradiante, não atua apenas num ponto, mas emergindo dele, atua em todos os sentidos. Amor gera amor, logo o amor é sempre novo e *educar é um assunto de coração*. Quando nos relacionamos por este prisma, o outro tem sempre valor e os relacionamentos acontecem naturalmente. Conforme Ferreira (1994): “[...] só uma escola perpassada de densidade humana e servida por homens humanos poderá perpetuar o ato educativo e garantir a educação de homens [...]” (p. 231). Eu considero que a escola a que me refiro neste trabalho *perpassou*, durante estes anos, o ato educativo com esta *densidade humana*, não na sua plenitude, pois isso será sempre impossível, mas visivelmente, foi uma realidade na vida da escola.

Ocorre-me citar aqui Pedro Cunha (1989), no contexto dos 10 Princípios da relação pedagógica que ele mesmo define. E fazendo aplicação desses 10 Princípios à realidade escolar em estudo, sublinho que o trabalho desenvolvido na ordem da colaboração, segundo o mesmo autor, supõe não o

[...] autoritarismo e a permissividade. [...] (mas) uma terceira via de relacionamento com os educandos, que promove diretamente o seu crescimento, sem passar pela guerra ou pelo abandono, pela imposição ou submissão. Relacionamento que promove a autonomia e desemboca na colaboração e no amor. (p.2).

Os Princípios de Cunha (ibid.) aplicaram-se nesta escola, pela evolução que teve em relação a tudo quanto me refiro em (iii – Terceira Constatação), problemas relativos à relação pedagógica na prática docente. Pelo que acontecia, “Alguns utilizavam métodos de castigo e punição aos seus alunos [...] por não aprenderem ou por realizarem as suas tarefas escolares erradamente” e passou a acontecer:

Eu levanto-me e estudo, não porque me mandam, não porque sou obrigado, mas porque o objeto me atrai, porque quero, porque gosto. (Princ.1 – Fascinação) (p. 3).

A esperança que o educador tem em mim já me conforta e me assegura. (Princ.4 – Encorajamento) (p. 4).

Nesta escola, eu com os meus professores construímos esta realidade comunicativa e socializadora, que exigiu da parte de cada um a capacidade de encontrar nesta comunicabilidade uma parte do seu conhecimento e cultura, retirando-se de um caminho de superioridade em relação ao mundo que antes o envolvia para se colocar numa postura de diálogo humilde e de aprendizagem.

O que os alunos necessitam, não é da descompostura, nem do conselho, nem que o professor se lhes substitua. O que os alunos necessitam é da escuta do educador. Sentindo-se compreendidos e aceites, os alunos abrem-se então, enchem-se de coragem e retomam o caminho (Princ.5 – Compreensão) (p.5).

A arte aqui consiste em fazer ver claramente e com indignação o efeito que este comportamento tem em mim ou nos outros, sem nunca cair no insulto ou na humilhação (Princ.6 – Confrontação) (p. 6).

Eu vi este caminho realizado dia-a-dia pelos meus professores. O professor é também ele um ser em constante mutação pela força da influência exterior e portanto em permanente socialização. Inserido no mundo em mudanças sociais constantes, o professor é convidado a uma permanente atitude dialogante, e por isso humanizadora. Como afirma Carneiro (2012),

Educar pode reassumir, por seu turno, a sua mais vasta significação social, ao postular que toda a verdadeira aprendizagem deve ter lugar em grupo e numa dimensão relacional. No limite, educar representa a mais vigorosa denúncia de uma aprendizagem centrada na exacerbação de um individualismo pletórico e destituído de responsabilidade social ou cívica (p. 22).

Ainda que tudo à volta do professor seja adverso ou perverso, a força da missão de educar deve superar obrigatoriamente a perversidade do sistema interno ou externo à escola. Hoje, à custa de tanta burocracia, a escola é em demasia fustigada por muitos pontos de vista influenciadores da cultura e clima escolares que impede, muitas vezes, os professores de exercerem a sua profissão com o maior sentido de justiça, de verdade e no exercício do diálogo. Pensemos no que nos diz Santos Guerra (2002):

O discurso legitimador da escola está de costas voltadas para esta preocupação pela perversidade: a escola educa, a escola ensina, a escola prepara para os valores, a escola prepara para a vida... A escola, definitivamente, é uma instituição em si mesma

formadora. O perverso não é tanto um ato isolado, um fenómeno excecional e patente, mas antes um estado de coisas que se instala no funcionamento quotidiano da instituição escolar. Por isso, é difícil detestá-lo e erradicá-lo. O poder institucional atua de forma subtil, contínua e difusa, como refere Bernstein (1981): “O sujeito fica estabelecido pelo silêncio através do qual atua o poder” (p. 17).

Hoje, muito frequentemente, a escola é um ninho de relações confusas, complicadas e complexas, porque também é um ninho de burocracias isentadas, pela tutela, pela administração, de sentimentos, de gratidão, de simpatia. A única característica que preside às organizações burocráticas é a eficiência isolada e pura, sem humanismo nem relação. Tudo é previsto pelo cumprimento de normas exaustivas e estatuídas. Por meio destas normas, a escola tenta prever todas as situações e procedimentos possíveis, garantindo assim a eficácia e a racionalidade da própria escola. Segundo Rocha (2007),

As tarefas e objetivos são delimitados e fixos de antemão em documentos, tenta-se atingir o mais alto grau de eficiência técnica. Para que não haja dúvidas quanto ao cumprimento da regra, muitas decisões tomadas apoiam-se nos normativos que as delineiam e ficam posteriormente registadas em ata. (p. 5) [...] as organizações educativas são constituídas por múltiplas redes de poder e integram na sua estrutura formal estruturas socialmente construídas de sentido, mitos institucionalizados, regras racionalizadoras da sociedade e racionalidades várias e a sua ação tem de ser compreendida como o resultado de uma interação complexa entre processos internos e regras externas que legitimam a sua existência... (p. 13).

Neste clima burocrático e com o fenómeno do desemprego na ordem do dia, os professores precisam de preservar o seu posto de trabalho. Por incrível que pareça, muitos deles enveredam pelo caminho das relações perversas entre colegas, com os alunos e no meio escolar. Sendo mais grave ainda quando é a liderança ou autoridade da escola a “promover” este tipo de relações. Esta deve ter dentro de si o poder da verdade e da justiça para incentivar as boas relações no interior da escola. Como afirma Santos Guerra (2002):

A organização escolar preocupa-se com a regulação do espaço, com a distribuição do orçamento, com o controlo dos seus membros, com a estrutura burocrática, com a ordenação do currículo, com os títulos que proporciona..., mas não com os efeitos que esse efeito organizativo produz nos estudantes (e nos professores). Não se preocupa com o que se passa, enquanto as coisas organizadas passam. Não está preparada para descobrir, reconhecer publicamente e corrigir os erros. A escola, o lugar por

excelência da aprendizagem significativa e da convivência digna é também uma organização perversa na qual se aprendem e se experimentam a ignorância e a indignidade (pp.18-19).

Por isso a “luta” nesta escola por semear dentro as boas relações, no interior de cada um, pois cada pessoa tem que sentir que relacionar-se com dignidade é importante para si. Os professores também são fruto do contexto escolar em que estão inseridos, e entrar numa dinâmica colaborativa ou não, depende em muito do clima operante na escola e das práticas que aí se desenvolvem. De acordo com Azevedo (2003),

A dimensão comunitária da escola católica não é uma mera categoria sociológica ou uma moda pedagógica, tem um fundamento teológico [...] (p. 209). [...] Comunidade de pessoas, adultos e crianças e jovens, que aprendem, que aprendem a fazer, que aprendem a ser, que aprendem a viver juntos [...]. A dimensão comunitária da existência humana está a perder a densidade e riqueza, em nome do individualismo e como consequência da inclusão de uns tantos e da exclusão de muitos outros, da fragmentação cultural e da crise da família. Ora, a escola é, na atualidade, a instituição social que mais pode construir laços e melhor pode manter vínculos sociais, desde que atue com essa intenção e que o faça de um modo muito integrado nas comunidades locais (p. 210).

Necessariamente, a dinâmica colaborativa foi uma reestruturação das nossas relações de trabalho. Foi exigida uma nova perspetiva no trabalho pedagógico que realizamos diretamente com os nossos alunos, que implicou, de imediato, muitas aprendizagens feitas pelo próprio professor a fim de reformular e inovar as suas práticas. Conforme o mesmo autor (ibid.),

[...] as escolas são instituições que vivem, dramaticamente, uma demasiada exposta falsidade, que corrói a sua missão educativa. [...] o mesmo se diga de cada projeto educativo, autênticos rosários de bem-querer, que, confrontados com o quotidiano escolar, são os melhores exemplos de incoerência institucional (p. 211).

Deparei-me, na vida desta escola com um clima muito pouco dialogante, clima onde a digestão de algumas palavras pronunciadas causavam verdadeiros pesadelos, que incomodavam a aprendizagem dos alunos. Cunha (1989) sublinha,

Nem todas as necessidades resultam em conflitos, nem todas as opiniões têm de provocar desavenças, nem todos os sentimentos chocam ou desiludem os outros. Pelo

contrário, a partilha de ideias, opiniões e sentimentos é o processo normal de aprofundar a amizade, construir a intimidade e desenvolver esse ingrediente essencial da autonomia que é o estar-se contente consigo próprio e com a sua maneira de ser. Chama-se, corretamente, a esta partilha de ideias e a este vaivém de troca de impressões diálogo. Devia ser ele o ambiente em que normalmente se move a criança na escola e em casa. (Princ.9 – Diálogo) (p.8).

Estou plenamente persuadida de que as relações interpessoais foram o verdadeiro motivo para esta escola ser um lugar onde se aprende. Claro que, para criar uma cultura de trabalho em equipa, foi necessário *desconstruir a cultura de individualismo*, e passar ao dinamismo colaborativo, que envolve a pessoa e mexe na estrutura pessoal de cada um. E, foi preciso saber fazê-lo. Lança (2012) alude a este processo de desconstrução assim:

O desconstruir é dar um ou vários passos atrás com o objetivo de entender como é constituída a equipa e quais os processos habituais que a equipa apresenta [...]. Não é um processo simples [...]. É quase como demonstrar a equipa em pequenas partes [...] e entender a essência do que acontece [...]. Pode ter como objetivo não apenas melhorar, mas também entender o que se possui. [...]. É uma excelente ferramenta para que se perceba a importância de todas as ações [...] (pp. 66-68).

Portanto, este processo não foi, nem é simples, é complexo, exige uma atitude de muito respeito pelos outros e por tudo quanto já foi construído anteriormente. Tem que se entrar dentro das estruturas relacionais da equipa e perceber os seus dinamismos interiores. Isto faz-se pela via do diálogo relacional entre todos os professores e direção, e pelo acolhimento na relação a cada professor. Construir a mudança na base dos bons relacionamentos será sem dúvida uma chave segura para a entrada e permanência no sucesso educativo na escola. A escola, como lugar de relação e de vida só pode ser uma comunidade onde se constrói personalidades e alma, e onde toda a pessoa se sente bem, onde é bem acolhida. Como afirma Santos Guerra (2000):

Quando falta aquilo que poderíamos chamar de “unidade de ação” é difícil que a escola seja uma comunidade que aprende. Cada qual preocupa-se consigo próprio, embora os interesses individuais nem sempre sejam iguais aos coletivos. Há êxitos particulares que acabam por se converter em obstáculos para o êxito de todos (p. 67). [...] Pode-se aprender a ser melhor profissional de muitas maneiras, mas uma das mais eficazes é, sem dúvida, a aprendizagem resultante da reflexão rigorosa, partilhada e

constante sobre a prática profissional (p. 47).

Mas, o trabalho colaborativo não pode ser forçado, antes deve fazer parte das ambições da escola. Pelo que se deve criar em cada professor uma vontade própria e um ímpeto natural que faça parte da sua ação pedagógica e das suas próprias convicções para melhor fazer aprender. Pelo contrário, ocorrerá um processo por aparência, que em nada resulta, ao contrário daquele que brota de convicções interiores. Como nos conta Maxwell (2013):

O meu pai gosta muito de contar a história de um menino de 4 anos que foi posto de castigo depois de ter desobedecido à mãe. “Senta-te nessa cadeira até eu dizer que podes sair”, disse a mãe frustrada. O menino sentou-se com medo de um castigo maior, mas disse: “Ok, mamã. Estou sentado por fora e em pé por dentro” (p. 3).

Não tenhamos dúvida, as boas relações na escola também não surgem por decreto. Teremos que cultivar o campo e criar as boas condições ambientais para que “O vale (fique) totalmente coberto de flores primaveris” (Robinson, 2010).

CAPÍTULO V

5. Aprendizagens que a experiência comporta

Importa, no final deste trabalho perceber se a minha experiência profissional passada me trouxe ou não alguma aprendizagem para incluir na minha experiência futura. No início do relato desta experiência, referi quatro eixos à volta dos quais ela se desenrolou. É em torno destes mesmos eixos que pretendo sintetizar alguns aspetos que marcaram o meu passado e continuarão a servir de farol no futuro, pois os sinto, de facto, pilares fundamentais a ter em conta no serviço de liderar, e liderar com humanidade uma escola que visa humanizar.

Relações interpessoais

Foi uma dimensão extremamente marcante na experiência que relato. Aprendi que as boas relações interpessoais, antes de mais, são uma consequência da atitude de acreditar no outro, e que a atitude de acreditar nasce da confiança. Quando entendemos que esta atitude muda as relações entre as pessoas, temos a convicção de que a mudança das estruturas também é possível. Aliás a experiência que aqui se narra descreve-se sobre a atitude de acreditar, e essa atitude levou à mudança da instituição e melhoria dos seus resultados.

A minha experiência ensinou-me que, na vida de uma escola, é importante acreditar e confiar nos professores, pois esta atitude move vontades pessoais e leva a assumir compromissos cada vez mais empreendedores. A mudança exige da pessoa atitudes novas e o movimento de acreditar e confiar traz “rentabilidade” às instituições. Percebi que o simples gesto de dizer à pessoa que o seu contributo é muito significativo e importante faz desabrochar nela um empenhamento muito maior, porque a pessoa é um “lugar” de respeito, dignidade e tem dentro de si muito para oferecer. Baptista (2007) afirma:

Ao contrário das coisas que alimentam e dão conforto à relação pessoal com o mundo, o outro ser humano é mesmo outro, na medida em que é, igualmente, senhor de uma interioridade. Nessa condição, traz o testemunho de uma história de vida com começos, meios e fins que não dependem do poder do mesmo e que, exatamente por isso, pode trazer algo de novo. Pode ensinar, portanto (p. 241).

Nesta escola concreta não foi importante a rentabilidade como lucro, mas antes a própria realização pessoal, embora no intuito de trazer à instituição um contributo de bem-estar para

todos. E isso foi muito importante. Estou convicta de que o valor da Hospitalidade, que a espiritualidade da escola Franciscana Hospitaleira preconiza, faz parte do ser destas escolas, e que, por ele, a partir de um movimento interior, se busca o melhor que cada pessoa tem no seu interior para construir um mundo melhor ao seu redor. Hospitalidade é uma atitude de acolher e cuidar esse melhor de cada pessoa para que, mais motivada, possa rentabilizar e fazer crescer os seus talentos de serviço à sociedade. De novo Baptista (2007) salienta:

O que aproxima o homem do outro homem, e nos permite falar em identidade universal, prende-se com a capacidade para sermos tocados, na carne e na alma, pelo apelo do outro [...], ao ponto de sermos capazes de afirmar uma responsabilidade racional e emocionalmente comprometida (p. 99).

Estou certa de que as relações interpessoais na escola Franciscana Hospitaleira se desenvolvem pelo viver em harmonia consigo próprio, com os outros, com o mundo que nos rodeia e com o transcendente, e se traduzem pela atitude de bem-querer a todos e a cada um que conosco colabora.

Trabalho colaborativo

Uma qualidade docente que evidencio, ao longo deste trabalho, como mobilizadora e extraordinariamente importante, e que na experiência que narro me é tão significativa. Ainda hoje nas nossas escolas lutamos com muitas dificuldades quando propomos aos nossos docentes que trabalhem colaborativamente, pois a grande tendência ainda continua a ser o isolamento profissional. Esta dificuldade, subjacente no início desta experiência que relato, impeliu-me a ir mais longe para tentar perceber as razões ou desmotivações que causam este facto. Robinson (2010, p. 117) defende que “A interação com o grupo, presencialmente ou através do trabalho, é tão vital para o nosso desenvolvimento como o tempo que passamos com os nossos pensamentos”. E neste momento ocorrem-me algumas questões:

E o que é que entendemos, nós líderes, e o que entendem os nossos docentes por trabalho colaborativo? Será que entendemos a mesma coisa? Será que percebemos que trabalhar colaborativamente é uma estratégia de sucesso para os nossos alunos e, também, para nós professores? Será que já nos demos conta de que trabalhar colaborativamente é uma forma de responder aos desafios que a escola de hoje nos impõe? Será que já chegamos ao entendimento de que trabalhar colaborativamente nos posiciona numa plataforma de

articulação comunitária, que fortalece e solidifica a nossa condição de educadores reflexivos? Será que as nossas lideranças estão convictas de que têm poder para promover esta modalidade de trabalho nas nossas escolas? Não estará em causa a cultura que a escola preconiza, há tantos anos da sua existência, continuamente a degenerar para uma cultura de competitividade degradante? Hargreaves (1996) adverte:

Se uma das heresias mais importantes da mudança educativa é a cultura do individualismo, a colaboração e a colegialidade são fundamentais para a ortodoxia da mudança. [...] a colaboração e a colegialidade encerram inúmeras virtudes. Por exemplo, apresentam-se como estratégias especialmente proveitosas para promover o desenvolvimento da classe docente (p. 210).

Seria importante que as escolas dessem um passo em frente no entendimento de que o trabalho colaborativo é uma estratégia que não se confina ao modo de trabalhar em grupo, mas deve gerar um processo de trabalho em articulação de saberes, experiências e iniciativas, sendo esta estratégia uma alavanca para o trabalho conjunto de reflexão sobre a prática com vista à evolução para novas aprendizagens.

Trabalhar em colaboração é uma atitude de abertura ao outro, numa dimensão de entrega e doação do que se é e se tem. Baptista (2007) considera que “O encontro com outrem representa sempre uma oportunidade de aprender” (p. 240). Mais do que a atitude cooperante, que se expressa, na prática, por um posicionar-se ao lado, concordando com as mesmas opiniões e arriscar nos mesmos empreendimentos, colaborar é uma entrega à causa, como se ela fosse minha, investindo nela com emoção e sentido de comunhão, ou seja, é uma força intrínseca que me move para fora de mim mesma, em direção ao outro. Como afirma Perrenoud (1994),

[...] não basta que os professores trabalhem em conjunto [...]. É preciso que as trocas sejam livremente consentidas, construídas sobre relações de confiança, bastante densas e regulares para implicar fortemente cada um e propiciar efeitos a longo prazo... (p.127).

Evidentemente, que a atitude colaborativa é muito difícil de implementar e podemos dizer que trabalhar em cooperação já é um caminho de sucesso, mas é necessário ir um pouco mais longe. A escala da colaboração leva as pessoas a realizarem mais do que aquilo que pensam serem capazes individualmente, porque integradas num envolvimento de comprometimento mútuo.

Relação pedagógica

Este foi um filho que vi crescer em minhas mãos, e com tanta naturalidade como a vida acontece. Paulatinamente, a escola assumiu a dimensão da boa relação pedagógica, com desvelo, e com a noção de que nela e no contexto da escola Franciscana Hospitaleira, se exige viver a hospitalidade na prática desta relação. E hospitalidade, para esta escola, é acolher o interior do outro no interior de nós mesmos, é perceber o “rosto” dos nossos interlocutores para responder com o nosso “rosto” às suas necessidades, problemas e ambições. Como afirma Baptista (2007), “O face a face constitui, afinal, o lugar do respeito pelo único.” (p. 245).

Claro que para isso, a nossa sala de aula tem que “dispor de tempo”. E dispor de tempo é não ter tempo marcado para nada, é dar o tempo todo ao serviço de uma resposta ao outro. A mesma autora (ibid.) diz que “O tempo de relação pedagógica é, por excelência, um tempo de hospitalidade” (p. 246). E é verdade, no exato sentido da espiritualidade que conduz estas escolas.

Por isso, as suas lideranças têm necessariamente que compreender esta grande dimensão da Hospitalidade, na educação que fazemos, caso contrário, as nossas escolas não são escolas mas estruturas duras e desumanas. E cito Marcel Postic (2008) com esta ideia: “O diálogo pedagógico é movimento em direção ao outro, para o ajudar a empreender, por ele mesmo a sua própria formação” (p. 167) e insiste, “ A relação educativa é então o encontro de duas pessoas (p. 168).

Elogio os professores que nestas escolas desencadeiam, nas suas práticas, esse movimento, seguindo com responsável consciência as suas convicções de educador. Queiramos ou não o desempenho dos professores é um preponderante fator para o sucesso dos nossos alunos e das nossas escolas. Daí a obrigatoriedade de serem criadas condições organizacionais e estruturais que permitam uma melhor rentabilização das suas práticas pedagógicas, a construção de uma cultura de escola assente na interação e colaboração mútuas e na promoção explícita de valores construtores de uma sociedade nova. Baptista (2005) defende,

Não se educa sem apontar referências, sem dar orientações. O ato educativo é um ato axiológico por excelência. A ideia de uma educação neutra é totalmente absurda. [...] Os professores formam para os valores, a partir de valores (p. 88).

A escola é um dos maiores marcos na vida e na felicidade da pessoa, logo, um momento de grande responsabilidade por parte de quem está para ensinar. É assim que a mesma autora (ibid.) afirma:

Enquanto profissionais da relação, (os professores) são agentes privilegiados de proximidade humana. O seu testemunho ético começa na sua própria presença, sensibilidade e atitude. É importante a forma como escutam, como comunicam e partilham conhecimentos. A forma como se envolvem no trabalho de equipa, como lidam com as situações de conflito, como acolhem e respeitam a liberdade do outro. [...] A sua missão está investida de uma intencionalidade incontornável. Enquanto presença viva na história e no mundo, o homem deve deixar marcas de sujeito e não pegadas de simples objeto (Freire, 2000) (pp. 88-89).

É importante salientar que na relação pedagógica, nos critérios desta escola, está presente a exigência, a qualidade, quer a nível de formação académica, quer a nível de formação humana, mas sempre mesclada com a dimensão do carinho e da afetividade. Aplicando aqui o pensamento de Damásio (2004) quando estabelece o paralelo entre a dor e o prazer, podemos afirmar que a afetividade tem no ensino os efeitos que o prazer pode causar. Diz este autor:

Dor e prazer fazem parte de duas genealogias diferentes na regulação vital. A dor está alinhada com o castigo e associada com comportamentos como o recuo e a imobilização. O prazer, por outro lado, está alinhado com a recompensa e associado a comportamentos como curiosidade, a procura e a aproximação. O castigo leva os organismos a fecharem-se sobre si mesmos, imobilizando-se e retraindo-se do seu meio ambiente. A recompensa leva os organismos a abrirem-se para o exterior, para o meio ambiente... (p. 101).

A interação que se desenvolve em sala de aula deve ter em conta a pessoa e os seus sentimentos como elementos determinantes no processo de aprendizagem. Segundo Santos Guerra (2002) “A reduzida esfera de ação dos sentimentos deve ser objeto de atenção, na medida em obstaculiza ou impede a aprendizagem” (p. 65). Perceber o estado emocional e os sentimentos dos nossos alunos é um grande passo para o conhecimento de cada um, a fim de os tratar e cuidar com afeto e proximidade hospitaleira.

Liderança

O aspeto mais querido a todo este meu trabalho, porque me toca por dentro. Desenvolvi a convicção de que as lideranças têm um papel preponderante e decisivo sobre todo o dinamismo que marca o caminho histórico de uma escola. Ocorre-me dizer que, muitas vezes, o grande problema das nossas lideranças é o de que “eles dizem e não fazem”. Este posicionamento da liderança faz desacreditar todo o processo e não mobiliza vontades individuais, que são sempre a força de ação coletiva. “A liderança eficiente exige uma sensibilidade quase heroica em relação aos mundos interiores dos colegas” (Whitaker, p. 171). As principais preocupações dos líderes não podem ser apenas administrar, dirigir, perspetivar os resultados finais. Sem dúvida, o líder deve ser uma pessoa competente para conduzir a comunidade escolar em ordem a um futuro de sucesso para a mesma comunidade, mas o caminho a seguir nunca é indiferente, qualquer. Como afirma Santos Guerra (2013),

Algunas tendencias sobre la dirección escolar me parecen preocupantes. En primer lugar, porque la esencia no es de naturaleza pedagógica, y, en segundo lugar, porque potencia, las funciones educativamente más pobres: burocracia, control, dominio, imposición... (p. 125).

É necessário que o líder seja facilitador de bons empenhos e bons comportamentos e delegue nos seus colaboradores a comprometimento de serem responsáveis, criativos, empreendedores e também eles facilitadores de boas aprendizagens no quotidiano escolar, quer no meio dos alunos, quer no meio docente. De acordo com Leite (2012),

Liderar é fazer acontecer e todos somos chamados a fazer acontecer aquilo em que acreditamos. [...] Muitas vezes, no topo das organizações não estão líderes. Estão pessoas com poder, grandes gestores de poder, mas não líderes. Ou, estando líderes, eles não expressam, com as suas ações, com o seu exemplo, uma verdadeira liderança ética (p. 78).

O líder deve ser muito empreendedor, muito assertivo, muito humano e, essencialmente deve posicionar-se como um servidor, como aquele que está sempre ao serviço de outrem. Deve possuir um grande potencial de criatividade e ser um promotor de alegria e leveza profissional para amenizar a dureza das burocracias que se fazem sentir no comum das nossas escolas.

Essencialmente, a liderança destas escolas deve promover a confiança mútua e não se entreter no controlo e domínio de poder.

6. Considerações finais

Longe de mim querer fazer deste meu trabalho e reflexão algo de tão importante que sirva de modelo para alguém, ou que “o meu orgulho deslize para a arrogância” (Kotter, 2009, p. 96). Contudo, foi um momento muito rico de reflexão e estudo, e trouxe-me um conjunto de ensinamentos e expectativas, pois a vida é sempre um ato novo.

A educação é um processo que decorre da necessidade de inserir a pessoa no contexto da vida social. Por essa razão, é um processo que compreende a formação da pessoa em todas as suas dimensões e assenta sobre um conjunto de princípios e diretrizes, que dão consistência à ação de educar. A Lei de Bases do Sistema Educativo no seu art.º 2º refere:

O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho (nº 4).

Não podemos esquecer, por isso, que a escola é uma organização para o desenvolvimento humano e social da pessoa; é também uma organização social, e é instituída pela sociedade para cultivar e transmitir os valores mais elevados, que contribuam para a formação do aluno em ordem à sua integração na sociedade, e depois, no mundo do trabalho. Assim, o ambiente escolar deve ser um lugar de aconchego vital no desenvolvimento de aprendizagens significativas que possibilitam aos jovens o conhecimento do mundo e o seu próprio conhecimento, em vista dessa integração.

Por isso, é importante que a escola tenha plena consciência da sua responsabilidade em educar pessoas conscientes *responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho*. Santos Guerra (2000, p. 47) salienta que “A atividade educativa não é neutra, nem asséptica. Está carregada de valores. Trata-se de uma atividade comprometida não só com pessoas, mas também com a sociedade em geral”. Acrescenta Ferreira (1994),

O professor é aquele que, através dos seus conhecimentos, ajuda o jovem a ser homem, confrontando-o com a realidade e fazendo-o emergir da massa indiferenciada e obscura. Além disso dá-lhe sentido à vida e ensina-o a estar na vida com esperança e com dignidade, assumindo-se perante os outros homens como sujeito livre [...]. O professor é um fazedor de homens humanos (p. 229).

Aos professores compete-lhes ser profissionais de vida, de testemunho e missão, pois é a partir das suas atitudes e sobretudo pela amplitude dos seus horizontes pessoais e culturais que influenciam os alunos no crescimento para os valores da vida. Vejamos o que reafirma o mesmo autor (ibid.):

A vocação docente não se satisfaz com horas e métodos, porque formar um homem só é possível quando a pessoa que educa confessa perante o educando algo que lhe vem do íntimo da alma, e, em vez de se ocultar por detrás dos métodos, dos conhecimentos e dos programas, se manifesta de maneira viva e generosa perante os olhos dos que o escutam e a eles se revela e se entrega sem reservas. Só assim dignifica a sua vocação educadora, pois só assim a apresenta verdadeiramente humanizada (p. 230).

A sua atuação como professores deverá ser aberta, com liderança e perspetivas fortes e orientados para o sucesso pessoal dos seus alunos, e da comunidade social onde se inserem. Conforme Baptista (2007, p. 247) “Importa não esquecer que, antes de mais, a autoridade do educador reside no seu próprio testemunho humano”. E Santos Guerra (2000), de novo, insiste:

Qualquer professor, independentemente da disciplina que leciona, dá várias aulas ao mesmo tempo: o respeito, a atenção pela diversidade, o amor pelo conhecimento, a proximidade emocional, a ética, a linguagem...

Se pretendemos fazer da prática um exercício de felicidade, é necessário abri-la à aprendizagem e convertê-la numa prática apaixonada pelo saber e pela compreensão da realidade (p. 51).

Hoje, mais do que nunca, coloca-se à escola a obrigatoriedade de ser comunidade onde se ensina mas, essencialmente, ser comunidade onde, em colaboração e interajuda, se aprende e se faz aprender. Aprender em escola significa estar aberto aos desafios que a sociedade nos coloca e responder com eficácia. Não é possível conceber a escola sem se conhecer os desafios que lhe são impostos. Também não é possível ser escola sem definir claramente os seus princípios, fundamentos, diretrizes e objetivos.

Estas questões colocam-se à escola, às suas lideranças e gestão organizacional. É necessário que se promova na escola o sentido do ser comunidade escolar, onde todos entendam o papel de todos em relação à tarefa de educar; que se proceda à adoção de uma filosofia comum, de modo a que se construa uma unicidade no trabalho que se realiza; e que os fundamentos, princípios e diretrizes sejam claros e do conhecimento de todos, a fim de ser possível

concretizá-los e cumprir absolutamente a específica missão da escola que é educar e preparar para a vida.

Sem querer, de forma alguma, colocar a questão como se fosse universal e absoluta, ou como se as coisas funcionassem para todos de igual forma, ocorre-me, em coerência com as palavras que ao longo deste trabalho pronunciei, afirmar: uma grande parte da solução está na liderança. Citando Rego & Cunha (2011), podemos afirmar que

Os líderes corajosos fazem o que é necessário fazer, apesar dos custos, perigos e ameaças. [...] Assumem a responsabilidade pelos seus erros e aprendem com os mesmos. [...] Prezam a dignidade. [...] promovem a coragem dos liderados [...]. Rodeiam-se de quem lhes diz a verdade [...]. Promovem a confiança no interior da organização (pp. 67-68).

As instituições, neste caso concreto, as escolas dependem muito das decisões dos seus líderes. A verdade é que aos líderes é dado um grande poder de decisão e, ao mesmo tempo, lhes é imposta uma pequeníssima margem de erro, pois da sua determinação depende muito o sucesso ou insucesso da sua escola.

Ao líder de uma escola compete o movimento que gera a colaboração entre os seus professores e entre os seus professores e a instituição, a fim de levarem em frente os objetivos de um projeto educativo de escola.

No estudo que desenvolvi, a partir da minha experiência profissional, defendi sempre que a forma como o líder motiva, entusiasma e compromete os seus professores, faz o sucesso da escola, pois eles são os grandes protagonistas da mudança. Cabe ao líder ser o entusiasta testemunhal dessa mudança. O testemunho do líder é o fator que maior impacto causa nos liderados e talvez o único meio de não lhes permitir a passividade perante os grandes objetivos da escola. Como refere Whitaker (2000),

O trabalho de gestão requer um relacionamento intenso. O principal desafio é criar condições nas quais todos os membros de uma organização possam trabalhar na plenitude das suas competências e capacidades no sentido de satisfazer as necessidades da tarefa, individualmente ou em equipa. É através da qualidade das relações de trabalho que o sucesso organizacional é possível e a mudança alcançada (p. 142).

No desenrolar do trabalho, apresentei a liderança da escola Franciscana Hospitaleira como uma liderança carateristicamente marcada pelo carisma da Hospitalidade. Apresentei muitas

razões para que o líder desta escola se deixe entusiasmar pelo movimento interior deste valor, quando posto na prática na ação educativa, e quando tido em conta como marca de um estilo educativo.

A escola Franciscana Hospitaleira, para concretizar o seu estilo educativo, também tem subjacente um estilo de liderança que imprime marca na ação pedagógica que a escola desenvolve. A marca é o Amor. O Amor é o rosto da pedagogia pela qual esta escola faz ensinar e aprender. A liderança Franciscana Hospitaleira tem como timbre o Amor dá primazia ao outro, seja ele aluno, professor, ou qualquer outra pessoa. Esta liderança está presente em tudo o que significa serviço ao outro e, esconde-se, para que a escola apareça; procura que os seus liderados sejam felizes e se realizem pessoal e profissionalmente.

No decorrer de tudo quanto relatei neste trabalho, gostaria de ser capaz de transmitir que, o sucesso que considero ter alcançado, se deve ao estilo de liderança que adotei, uma liderança de proximidade, de muita semelhança com os meus professores, uma liderança para a construção da escola como unidade de forças, saberes e competências, numa para palavra, uma liderança para servir a escola.

Toda a problemática das relações, inicialmente com características de isolamento e competição, se transformou em possibilidade e potencial para a prática de relações de interajuda e colaboração, passando a existir um clima de proximidade entre todos os membros da escola. Este movimento de proximidade aumentou a confiança entre nós e estas condições favoreceram o trabalho colaborativo extensível a toda a ação pedagógica.

Em jeito de conclusão, tenho vontade de dizer que nem tudo foram rosas. Mas, de facto, quando admiramos um jardim onde abunda esta flor, não ficamos com a ideia dos espinhos situados no caule da planta, mas na diversidade das cores e no perfume da flor, que chega ao nosso olhar e ao nosso olfato. Da mesma forma, olhando retrospectivamente sobre a minha experiência, guardo no meu olhar a beleza e o encanto dos resultados obtidos, considerando como fundamental o esforço e o trabalho aplicados no processo de fazer crescer.

E, ao concluir, apetece-me de novo citar Kotter (2009), que no final da sua história “O nosso icebergue está a derreter”, afirma:

Embora Louis nunca o tenha dito de forma tão explícita ao contar a história, achava que a mudança mais notável de todas tinha sido o modo como as gerações futuras tratavam os icebergues e pensavam no “lar” (p. 101).

É bom chegar aqui e poder deixar o meu reconhecimento pelo trabalho desenvolvido, dizer um grande bem-haja aos meus professores e também sentir a recompensa pessoal. O que aconteceu na minha escola ao longo deste período da minha vida, foi e será sempre um enriquecimento e uma boa experiência.

Referências bibliográficas

- Alves, J. (1999). *A escola e as lógicas de ação: as dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Edições Asa: Porto.
- Aristóteles, (1998). *Política. Ciências sociais e políticas*. Vega Universidade: Lisboa.
- Arnaiz, G. (2006). Quando nós somos todos. Pensando a interculturalidade com Levinas. *Levinas entre nós*. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa: Lisboa.
- Astorgano, A. (2003). Escola católica – Frente profética universal. *Escola Católica Proposta e Desafio. Atas do I Congresso de Escolas Católicas*. Centro Pastoral Paulo VI, 13 – 15 de novembro. Fundação Calouste Gulbenkian. Associação Portuguesa de Escolas Católicas: Fátima.
- Azevedo, J. (2003). Escola católica – Interpelação aos sistemas educativos. *Escola Católica Proposta e Desafio. Atas do I Congresso de Escolas Católicas*. Centro Pastoral Paulo VI, 13 – 15 de novembro. Fundação Calouste Gulbenkian. Associação Portuguesa de Escolas Católicas: Fátima.
- Azevedo, J., (2001). *Avenidas de liberdade: reflexões sobre política educativa*. Edições Asa: Porto.
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: A educação como compromisso ético*. Profedições: Porto.
- Baptista, I. (2007). *Capacidade ética e desejo metafísico. Uma interpelação à razão pedagógica*. Edições Afrontamento: Porto.
- Baptista, I. (2008). Hospitalidade e eleição intersubjetiva: sobre o espírito que guarda os lugares. *Revista Hospitalidade*. 2, 6.
- Blanchard, K. & Muchnick, M. (2012). *O comprimido da liderança. O ingrediente secreto da motivação*. Gestão Plus Edições: Lisboa.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas – Estratégias e dinâmicas de melhoria das*

- práticas educativas*. Edições Asa: Porto.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Edição Fundação Manuel Leão: Vila Nova de Gaia.
- Bragança, I. (2011). Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. *Educação, Porto Alegre, 34*, 157-164.
- Campos, P. (2005). *Educar preguntando. La ayuda filosófica en el aula y en la vida*. PPC. Editorial y Distribuidora: Madrid.
- Canário, R. (2008). *A escola: das “promessas” às “incertezas”*. *Educação Unisinos* 12 (2), 73-81. Disponível em: www.portal.santos.sp.gov.br/.../escola_das_promessas_as_incertezas.
- Carneiro, R. (1999). Educação e comunidades humanas revivificadas – uma visão da escola socializadora do novo século. *Educação um tesouro a descobrir*. Coleção Perspetivas Atuais / Educação. Edições Asa: Porto.
- Carneiro, R. (2012). *Viver aprendendo, Aprender vivendo*. Apontamento cedido pelo autor em aula de mestrado. 1º Ano: Fátima.
- Chávez, P. (2013). *Como Dom Bosco educador, ofereçamos aos jovens o Evangelho da alegria através da pedagogia da bondade*. LEMA. Comentário do Reitor Maior. 12 de janeiro: Fátima.
- Chiavenato, I. (1999). *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Elsevier: Rio de Janeiro.
- Concílio Vaticano II. (1966). *Gaudium et spes. A comunidade humana* – Capítulo II, nº 23-24. Documentos Conciliares. União Gráfica: Roma.
- Conferência Episcopal Portuguesa - CEP. (2008). *A escola em Portugal. Educação integral da pessoa humana*. Carta Pastoral. Secretariado-geral da Conferência Episcopal Portuguesa: Moscavide.

- Congregação das Irmãs Franciscanas Hospitaleiras da Imaculada Conceição – Confhic. (1999). *Proposta Educativa da Escola Franciscana Hospitaleira* – Portugal. Província de Santa Maria: Fátima.
- Congregação das Irmãs Franciscanas Hospitaleiras da Imaculada Conceição – Confhic. (2003). *A escola Franciscana Hospitaleira. Um desafio de séculos*. Coordenação: Maria Lucília Carvalho. Tipografia de Fátima: Fátima.
- Congregação para a Educação Católica - CEC. (1997). *A Escola Católica no limiar do Terceiro Milénio*: Roma.
- Correia, J. (1991). *Inovação pedagógica e formação de professores*. Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino. 2ª Edição. Edições Asa: Porto.
- Cortesão, L. (s/a). *O arco-Íris e o fio da navalha. Problemas da educação face às culturas: um olhar crítico*. Disponível em: www.rizoma.ufsc.br/html/luiza.doc.
- Couto, A. (2011). *Maria Clara. Um coração ao ritmo de Deus*. Confhic: Oeiras.
- Crozier, M. (1979). *On ne change pas la société par décret*. Bernard Grasset: Paris.
- Cunha, P. (1989). *A relação pedagógica*. ME: Lisboa.
- Curia Generale – OFM. (2009). *Ide e ensinai. Diretrizes gerais para a educação franciscana*. Secretariado para a Evangelização: Roma.
- Cury, Augusto. (2008). *O mestre inesquecível. Análise da inteligência de Cristo*. 4ª Edição. Edições Paulinas: Águeda.
- Damásio, A. (2004). *O sentimento de si. O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Publicações Europa-América: Lisboa.
- Damke, A. & Simon, I. (2011). Práticas, experiências, cultura escolar: questões que envolvem a prática docente. *X congresso nacional de educação - Educere. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Curitiba.

- Dean, D. & Paul, W. (2007). *Best practices in servant leadership. School of global leadership & entrepreneurship: regent university*. Servant Leadership Research Roundtable – July.
- Delors, J. (1999). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o séc. XXI*. Edições Asa: Porto.
- Estevão, C. (2010). *Perspetivas Sociológicas Críticas da Escola como Organização. Perspetivas de Análise Organizacional das Escolas*. Fundação Manuel Leão: Vila Nova de Gaia.
- Fernandes, J. (1999). *Escola de Sofia. Projeto Sofia para uma escola comunidade*. Edições Salesianas: Porto.
- Fernandes, J. (2003). *Escola Católica: Frente Pedagógica, Frente Cultural e Frente de Cidadania. Escola Católica Proposta e Desafio. Atas do I Congresso de Escolas Católicas*. Centro Pastoral Paulo VI, 13 – 15 de novembro. Fundação Calouste Gulbenkian. Associação Portuguesa de Escolas Católicas: Fátima.
- Ferreira, J. (1994). *Descentralização do Ensino Particular. A Escola Confessional. O ensino livre: Uma fronteira de hegemonia estatal*. Edições Asa: Porto
- Flores, M. A. (2004). *Os professores em início de carreira e o seu processo de mudança: influências e percursos. Revista de Educação, 2, 107-117.*
- Formosinho, J. & Machado, J. (2007). *Nova profissionalidade e diferenciação docente*. In M. A. Flores & I. C. Viana (orgs.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. (pp. 71-91). CIED, Universidade do Minho: Braga.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). *Currículo e organização as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. Currículo sem Fronteiras, 8, 5-16*. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho_machado.Pdf
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas educativas – Para uma nova organização da escola*. Porto Editora: Porto.

- Formosinho, J. (1984). A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada. *Revista O Ensino*, 7-10, 101-107.
- Formosinho, J. (1989). *De serviço do estado a comunidade educativa: Uma nova conceção para a escola portuguesa*. *Revista Portuguesa de Educação*, 2(1), 53-86.
- Frison, L. & Simão, A. (2011). *Abordagem (auto)biográfica – Narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos*. Educação: Porto Alegre.
- Hallinger, P. (2008). Methodologies for Studying School Leadership: A Review of 25 years of Research Using the *Principal Instructional Management Rating Scale*. Comunicação apresentada na conferência anual da American Educational Research Association, versão Draft.
- Hameline, D. (2001). *O século da escola entre a utopia e a burocracia*. Edições Asa: Porto.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambia los tempos, cambia el profesorado*. Ediciones Morata: Madrid.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school – Realizing the potential of system leadership*. Open University Press: England.
- Houssaye, Jean (2000). *Le triangle pedagogique. Theorie et pratiques de l'education scolaire*. Peter Lang: Berne.
- Hunter, J. (2004). *Como se tornar um líder servidor. Os princípios de liderança de o monge e o executivo*. Disponível em:
www.corporativarh.com.br/.../como_se_tornar_um_lider_servidor.pdf.
- Kotter, J. (2009). *O nosso icebergue está a derreter. Mudar e ser bem-sucedido em condições adversas*. Porto Editora: Porto.
- Lambert, L. (2003). *Leadership Capacity for Lasting School Improvement*. Association for Supervision and Curriculum Development: USA.
- Lança, R. (2012). *Como formar equipas de elevado desempenho*. Escolar Editora: Lisboa.

- Landsheere, G. (1997). *A Pilotagem dos Sistemas de Educação. Perspetivas Atuais de Educação*. Edições Asa: Porto.
- Leite, A. (2012). *O amor como critério de gestão*. Princípia Editora: Cascais.
- Levinas, E. (1980). *Totalidade e infinito*. Edições 70: Lisboa.
- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto Editora: Porto.
- Machado, A. (2008). *Edith Stein Pedagoga e Mística*. Editorial A. O.: Braga
- Marcelino, A. (2003). Escola católica – Espaço de crescimento para todos. *Escola Católica Proposta e Desafio. Atas do I Congresso de Escolas Católicas*. Centro Pastoral Paulo VI, 13 – 15 de novembro. Fundação Calouste Gulbenkian. Associação Portuguesa de Escolas Católicas: Fátima.
- Maxwell, J. (2013). *A atitude faz a diferença. Transforme a sua atitude no seu maior ativo*. Associação Editorial Nexo Literário: Carnaxide.
- Morais, T. (2007). *Fórum da escola católica*. Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã: Moscavide.
- Papa João Paulo II. (2003). *Exortação apostólica pós-sinodal – Ecclesia in Europa*. Nº 25. Roma.
- Perrenoud, F. & Gather, M. (1994). *A escola e a mudança. Contributos sociológicos*. Escolar Editora: Lisboa.
- Perrenoud, F. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Edições Asa: Porto.
- Postic, M. (2008). *A relação pedagógica. Uma obra fundamental para: educação, psicologia social e psicanálise*. Padrões Culturais Editora: Lisboa
- Rausc, R. & Schlindwein, L. (2001). *As ressignificações do pensar/fazer de um de professoras das séries iniciais*. Contrapontos: Itajaí.
- Rego, A. & Cunha, M. (2011). *Liderança: a virtude está no meio*. Atual Editora: Lisboa.

Robinson, K. (2010). *O elemento. Descubra aquilo que realmente o apaixonou*. Porto Editora: Porto.

Rocha, C. (2007). Racionalidades organizacionais e relações de poder na escola pública portuguesa: Construindo uma gestão mais democrática. *Educação em Revista*, 8(1), 1-20.

Sacristán, J. (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Coleção Perspetivas Atuais de Educação. Edições Asa: Porto.

Santos Guerra, M. (2000). *A Escola que aprende*. Asa Editores: Porto.

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

Santos Guerra, M. (2013). Las feromonas de la manzana. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs), *Melhorar a escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. (pp. 123-129). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas: Porto.

Sergiovanni, T. (2004). *O mundo da liderança – desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Edições Asa: Porto.

Verhack, E. (2001). A escola católica numa encruzilhada de caminhos, no início do novo milénio. *Escola Católica Proposta e Desafio. Atas do I Congresso de Escolas Católicas*. Centro Pastoral Paulo VI, 13 – 15 de novembro. Fundação Calouste Gulbenkian. Associação Portuguesa de Escolas Católicas: Fátima.

Whitaker, P. (2000). *Criar a mudança nas escolas*. Edições Asa: Porto.

XXI Capítulo Geral da Congregação das Irmãs Franciscanas Hospitaleiras da Imaculada Conceição – Confhic. (1983). IV Caderno para a renovação da Confhic. Santo Tirso.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º6/2001 de 18 de janeiro – Princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Anexos

O meu percurso profissional

Ano letivo	Escola	Cargos
1996 -1998	Colégio de Santa Joana – Ermesinde	Professora: Matemática Ciências Naturais
1998 - 2010	Colégio Moderno de S. José – Vila Real	Professora: Matemática Ciências Naturais EMRC Área de Projeto Formação Cívica Diretora de Turma Diretora Pedagógica
2010 - 2011	Colégio de Santa Joana – Ermesinde	Professora: Matemática Ciências Naturais
2011 - 2012	Colégio de S. José – Lousada	Diretora Pedagógica e Administrativa
2012 - 2013	Colégio Conciliar de Maria Imaculada - Leiria	Professora: Matemática Ciências Naturais