



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

ALTERIDADE E LIDERANÇA – UM OLHAR, UM PERCURSO

Relatório Reflexivo apresentado à Universidade Católica Portuguesa

para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar -

Aldora Emília Machado Pimentel Martins de Carvalho

Porto, dezembro de 2012



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

ALTERIDADE E LIDERANÇA – UM OLHAR, UM PERCURSO

Relatório Reflexivo apresentado à Universidade Católica Portuguesa

para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar -

Aldora Emília Machado Pimentel Martins de Carvalho

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professor Doutor José Matias Alves

Porto, dezembro de 2012

Sumário

O dia-a-dia numa escola é único, nunca se repete. No início de cada ano letivo alunos, professores e assistentes operacionais conhecem o seu horário, apropriam-se dele e começam a habituar-se à rotina de mais um ano. Este é o único aspeto que se mantém ao longo do ano, porque tudo o resto muda de dia para dia. Poderá parecer contraditória esta afirmação, pois, todos os dias, os alunos se agrupam por turmas, em salas de aula, com os professores a lecionar matérias e a promover situações de aprendizagem; porém, cada escola tem uma identidade, um ethos que envolve e alimenta a ação da generalidade das pessoas. A identidade de uma escola tem a ver com as dinâmicas que aí se implementam, com a gestão dos espaços, com as relações que se estabelecem, relações entre alunos e professores, entre alunos e assistentes operacionais e entre os alunos; a identidade de uma escola tem a ver com a forma de se lidar com os problemas, com os erros, com a responsabilidade que se adota. Cada escola é única, porque as pessoas são únicas: ninguém é igual a ninguém. Cada ser humano tem as suas peculiaridades. Certamente, se a padronização fosse possível, seria mais fácil o relacionamento entre as pessoas, mas também mais pobre, porque a riqueza nasce da diversidade.

É pela capacidade de perceber a diferença entre as pessoas que se conhece um bom líder. O líder é o que sabe admirar as diferenças e aproveitar as peculiaridades para obter melhores resultados. O líder não é aquele que quer mudar o outro, mas aquele que gasta a sua energia para compreender a sua maneira de ser. O outro sentir-se-á, assim, mais valorizado e, então, poderá abrir-se à mudança. As pessoas não se transformam quando querem, nem porque precisam, mas sim quando se comprometem com as mudanças, o que exige o desejo de transformação. O compromisso com a mudança terá que refletir os propósitos mútuos do líder e dos seguidores.

Num dos casos que vou narrar parti deste pressuposto. Investi na criação do desejo de transformação e no compromisso com a mudança. Tentei compreender a pessoa, o ente, com quem teria que me relacionar, tentei estabelecer uma relação afetiva para, a partir daí, exercer influência, guiar e orientar para o que é necessário fazer.

Um outro acontecimento marcante da minha carreira profissional ficará, também, registado neste trabalho pela contrapartida emocional que gerou em mim e pela relação estabelecida entre os envolvidos. Trata-se do acompanhamento a um aluno com a Síndrome de Asperger. A relação começou com o aluno francamente debilitado, com a autoestima muito baixa, com uma perspetiva muito negativa em relação à sua

vida. Aos poucos, procurei convencê-lo que, para se atingir metas, é preciso determinação, força interior, que é preciso fixar toda a atenção nos objetivos e superar os obstáculos. É preciso dedicação e entrega a um objetivo; é preciso disciplina, ou seja, a capacidade de seguir um método, sendo que o melhor método é o que dá melhor resultado a quem o utiliza.

O outro caso que vou narrar partiu de um sentimento de bem estar por poder proporcionar felicidade. Eu era a professora de inglês de uma adolescente rebelde que, por vezes, fazia questão de chamar a si a atenção de qualquer professor. Nas aulas tentava ser quase invisível, mas, por vezes, com as suas atitudes, frequentemente desajustadas, interpelava os professores que percebiam que se tratava de um pedido de ajuda. Tentei compreender esta jovem, interessei-me pelo seu caso, inicialmente, por curiosidade, depois, por simpatia, por solidariedade, por amor. Nesta relação a dois eu compreendo o ser em outrem, além da sua particularidade de ente, a pessoa com a qual estou em relação, chamo-a ser, eu invoco-a; não penso somente que ela é, dirijo-lhe a palavra. A emoção que impera é o amor. O amor é o eu satisfeito pelo tu, captando em outrem a justificação do seu ser.

Os casos que selecionei para analisar, refletir e partilhar não foram os mais marcantes de toda a minha carreira profissional, mas foram, com certeza, variantes de muitos outros que tive que gerir e que, também, deixaram a sua marca. Em todos, certamente, não passará despercebido a um observador externo, imprimi o meu cunho pessoal, ou seja, todos foram tratados na ótica da prestação de um serviço de qualidade, de promoção do bem estar, em especial o do aluno, procurando que cada um tenha o seu percurso formativo o mais enriquecido possível, criando condições para que todos possam chegar o mais longe possível.

“These are the footprints on the road of my life. The marks that prove I was here...” (uma frase que li algures e perdi a referência).

Abstract

The day to day in a school is unique, it never repeats. At the beginning of each school year students, teachers and assistants know their timetable, fit to it and start to get used to the routine of another year. This is the only aspect that remains throughout the year, since everything else changes from day to day. It may seem contradictory as, at first sight, all students are grouped into classes, in classrooms, with teachers who promote teaching materials and learning situations. Nevertheless each school has an identity, an ethos that involves and sustains the people's actions. The identity of a school has to do with the dynamics that are implemented, with the management of spaces, the relationships that are established - relationships between students and teachers, between students and operational assistants and among the students; the identity of a school has to do with the way the problems are faced, with errors committed and corrected, with the responsibility that is adopted. Each school is unique because people are unique: no one is equal to anyone. Every human being has its peculiarities. Certainly, if standardization was possible, the relationship between people would be easier, but also poorer, because wealth comes from diversity.

It is because of his ability to understand the differences between people that the prominence of a good leader is recognized. The leader is someone who recognizes the differences and peculiarities to attain the best results. The leader is not the one who wants to change the other, but the one who spends the energy to understand the other. This attitude will increase the other's self-esteem and at the same time realize the importance to accept other ways of doing things. People do not change when they want to or because they have to, but when they commit to the changes; this requires the desire for transformation and, the most important is, the commitment to change that will have to reflect the mutual purposes of the leader and of his followers.

In one of the cases that I will narrate, I followed this assumption. I invested in creating the desire for transformation and in the commitment to change. I tried to understand the person, the entity, with whom I would have to establish a relationship, I tried to establish a loving relationship to influence, guide and direct what I needed to do.

Another significant event of my career will be also recorded in this work, because of the emotional reward on me and because of the relationship among those involved. This has to do with the follow up to a student with Asperger's Syndrome. The relationship began with the student frankly weak, with very low self-esteem, with a very negative perspective about his life. Gradually, I tried to convince him that to achieve

goals he needed determination and inner strength, that he had to fix all the attention on the objectives and overcome obstacles. It takes dedication and commitment to a goal, it takes discipline, it requires the ability to follow a method and, the best method is the one which gives the best result.

The other case that I will narrate is the result of a feeling of well-being because I was able to provide happiness. I was the English teacher of a rebellious teenager who sometimes made a point of calling attention to herself in any teacher. In class she tried to be almost invisible, but sometimes with her attitudes, often inadequate, called the teachers' attention, who understood it as a cry for help. I tried to understand this teenager, I became interested in her case, initially out of curiosity, but then for sympathy, for friendship, for love. In this relationship I tried to be on the other side, being in the "other's shoes", besides this peculiarity of being, the person with whom I am in relationship, I call her, I do not just think she is, I talk to her. The prevailing emotion is love. Love is the "I" pleased by the you, picking up in the other the reason of his being.

The cases that I have selected to analyze, reflect and share were not the most striking of all my professional career, but they were, for sure, variants of many others that I had to manage and that also left their mark. In all, certainly, it didn't stay unnoticed to the outside observer, I printed my personal touch, i.e., all were treated in the view of providing a service of quality, of promoting the welfare, especially of the student, trying that each one had his training path as enriched as possible by creating the conditions, so that everyone has the chance of fulfilling dreams challenging *the status quo*...

Agradecimentos

Ao Professor Matias Alves, meu orientador, pela competência científica e pela disponibilidade reveladas ao longo do trabalho, bem como pelas críticas, correções e sugestões relevantes feitas durante a orientação.

À minha diretora, Paula Sinde, pela amizade, porque acreditou em mim e porque me incentivou a investir mais na minha formação.

À Olga, pela amizade, pelo apoio incondicional, pela paciência e disponibilidade para ler os meus escritos.

À minha mãe, por tudo o que representa para mim, e ao meu pai por estar sempre comigo, apesar de já não estar entre nós.

À minha sogra, por compreender as minhas ausências.

Ao meu filho, pela cumplicidade e pelo orgulho que sinto que sente por mim.

Ao meu marido, pelo apoio e incentivo ao longo do tempo, pela paciência e espírito crítico demonstrados na leitura dos textos que fui produzindo.

Sumário	I
Agradecimentos	V
Nota de Abertura	1
Introdução	3
1. Contextualização	7
1.1. Breve caracterização da Escola Alfa	8
1.2. A minha prestação na Escola Alfa	10
2. Análise de casos	
2.1. O caso da Teresa e análise crítica da minha liderança enquanto docente	13
2.2. O caso do Marcelo e análise crítica da minha liderança como membro da direção com delegação de competências na área de alunos	20
2.3. O caso da diretora de turma do 7º ano e análise crítica da minha interação/liderança com os docentes no estabelecimento de pontes com os intervenientes no processo educativo	30
Conclusão	43
Referências bibliográficas	47

Nota de Abertura

Todo o homem é diferente de mim e único no universo, não sou eu, por conseguinte, quem tem que refletir por ele, não sou eu quem sabe o que é melhor para ele, não sou eu quem tem de lhe traçar o caminho; com ele só tenho o direito, que é ao mesmo tempo um dever: o de o ajudar a ser ele próprio; como o dever essencial que tenho comigo é o de ser o que sou, por muito incómodo que tal seja, e tem sido, para mim mesmo e para os outros.

Agostinho da Silva (1982)

Diário de Notícias

Não são os pais que traçam os caminhos aos filhos, nem os professores aos seus alunos. Aos pais e aos professores, em domínios diferentes, cabe o dever de os ajudar/ensinar a serem eles próprios, dotando-os das ferramentas que necessitam para traçarem o seu caminho, sendo eles mesmos. Obviamente, cada um é o produto do que a vida lhe foi ensinando, daquilo que aprendeu, pela convivência com os outros seres humanos singulares e diferentes e, também, do que a educação lhe foi transmitindo.

A aprendizagem ocorre em todos os contextos e não se aprende exclusivamente num lugar e num tempo específico. Graças à investigação e reflexão sobre os processos não escolares de aprendizagem, pode-se construir hoje uma visão teórica sobre a forma como os seres humanos aprendem e que se resume em três grandes princípios:

“1º - A aprendizagem corresponde a um trabalho que cada sujeito realiza sobre si próprio. Ao interagir com o mundo que o rodeia, cada sujeito constrói teorias que permanentemente testa através da ação. A aprendizagem constrói-se na interação com os pares e o ponto de partida é a pergunta. A capacidade de mobilizar e conectar informação diversa é mais importante do que acumular informação segmentada.

2º - A aprendizagem que coincide com o ciclo vital. O homem quando nasce é um ser dependente, cuja sobrevivência e construção como pessoa supõe uma aprendizagem, que é tão vital e natural como o respirar. O homem aprende para sobreviver. A educação é permanente.

3º - A aprendizagem é um processo difuso, não formal que é coincidente com o processo de socialização. A aprendizagem acontece em qualquer contexto, aprender significa a capacidade de cada sujeito se apropriar de uma oportunidade de aprender e, muitas vezes, a aprendizagem acontece sem ser através de um processo intencional e planeado”.

(Canário, 2005: p.70)

A escola criou o lugar e o tempo específicos para aprender, distintos dos espaços e dos tempos sociais, mas a educação não formal acontece em todos os contextos e não pode ser menosprezada, tendo que, pelo contrário, ser potenciada para se encontrar o verdadeiro sentido da escola, para que, nos tempos que correm, em que todos têm que estar na escola, mesmo os que não querem, em que os professores têm que ensinar, mesmo a quem não quer aprender, se encontre o tal sentido. Afinal como diz Ivan Illich (1971: p. 57) é fora da escola que toda a gente “aprende a viver, a falar, a pensar, a amar, a sentir, a brincar, a blasfemar, a desenvencilhar-se, a trabalhar” e as crianças não são uma exceção a esta regra “elas aprendem a maior parte do que sabem fora do

contexto educativo tão cuidadosamente construído para elas.” O ser humano é um ser social por natureza, aperfeiçoa-se e aprende em sociedade e precisa do outro para o seu crescimento e maturação, mas, no contexto da aprendizagem surge, inevitavelmente, a figura do professor, o mestre, aquele cuja missão é fazer o aluno crescer e aprender. A relação que se estabelece entre o professor e o aluno contribui para o sucesso educativo. Ao professor é concedido um dom - o aluno. Ao aluno, o professor vai cativar, vai seduzir para poder ensinar. O professor vai lançar a pedra e o aluno vai construir o que lhe for possível com as ferramentas de que foi dotado. O professor e o aluno trabalham em conjunto para o mesmo objetivo; há compromisso, há cumplicidade, há sentido nesta relação que se deseja profícua.

Será, pois, da relação que me irei ocupar ao longo do meu trabalho, da forma como a estabeleci e como a geri. A relação permitiu-me o exercício da autoridade, a relação permitiu-me o exercício de influência, a relação permitiu-me o exercício da cidadania, o exercício de transformação que eu desejava que acontecesse. Procurarei à luz da consciência¹ – a chave para a vida examinada - fenómeno inteiramente privado e na 1ª pessoa, que ocorre no interior de um outro processo privado e na 1ª pessoa a que chamamos mente, analisar as ações atribuídas ao si². A consciência foi inventada para que possamos conhecer a vida. A consciência inicia-se quando os cérebros conquistam o poder, humilde mas revelador, de contar uma história sem palavras (Damásio, 2000).

¹ A consciência é a função biológica crítica que nos permite conhecer a tristeza ou a alegria, sentir a dor ou o prazer, vergonha ou orgulho, chorar a morte ou o amor que se perdeu. Tanto o pathos como o desejo são produtos da consciência. Sem ele nenhum desses estados pessoais poderia ser conhecido por cada um de nós.

² Si – espectador de coisas imaginadas, proprietário de coisas imaginadas e ator potencial sobre as coisas imaginadas. A presença do si tem que permanecer ou o seu eu não permanecerá.

Introdução

O trabalho que me proponho realizar constitui-se como um documento reflexivo sobre períodos da minha atividade profissional, que já vai em quase 30 anos. Um período tão dilatado no tempo há de refletir comportamentos, atitudes e desempenhos diferentes. Um período tão longo há de refletir alguma evolução pessoal, algum amadurecimento, algum aperfeiçoamento, alguma transformação. Pelo relato dos casos que escolhi pretendo dar a conhecer o meu envolvimento, a minha forma de me relacionar com o outro, a minha forma de interagir e de liderar. Procurarei fundamentar o meu modo de agir à luz de teorias que parecem convergir com a minha forma de atuar.

O dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (Edições Circulo de Leitores, 2003) define alteridade como situação, estado ou qualidade que se constitui através de relações de contraste, distinção, diferença [relegado ao plano de realidade não essencial pela metafísica antiga, a alteridade adquire centralidade e relevância ontológica na filosofia moderna (hegelianismo) e especialmente na contemporânea (pós-estruturalista) – por oposição a identidade] – natureza ou condição do que é outro, do que é distinto – alter-ego – um segundo eu, substituto perfeito – outro aspeto do próprio ego.

Para Barros Filho (2005: pp. 14-21):

“Estamos sempre nos apresentando (...) No momento em que conhecemos alguém passamos a informar quem somos, quase sempre de forma dialogada (...) Toda a apresentação de si é um ritual. Obedece a uma sequência definida, socializada no hábito (...)

A resposta oferecida entre infinitas outras possíveis, começa a permitir a identificação do abordado, (...)

(...), os interlocutores agem para se identificar segundo saberes práticos que, por serem incorporados, quase sempre dispensam ponderação.

Interagir pressupõe identificar e identificar-se. Condição de inclusão, portanto. Discurso singular imprescindível, para nós e para os outros.”

Emmanuel Levinas defende na sua obra *Entre Nós – ensaios sobre a alteridade* (2005) que, a nossa relação com outrem consiste em querer compreendê-lo, mas esta relação excede a compreensão, não só porque o conhecimento de outrem exige, além da curiosidade, também simpatia ou amor, mas também porque, na nossa relação com outrem, este não nos afeta a partir de um conceito. Ele é ente e conta como tal. Para Levinas ente é ser, coisa, objeto, o ser humano, pessoa, indivíduo. Tudo o que se crê existir. Eu compreendo o ser em outrem, além da sua particularidade de ente, a pessoa com a qual estou em relação, chamo-a ser, eu invoco-a; não penso somente que ela é, dirijo-lhe a palavra; ao falar-lhe, negligencio o ser universal que ela é para me ater ao ente particular que ela é. A emoção que impera é o amor. O amor é o eu satisfeito pelo tu, captando em outrem a justificação do seu ser.

Nos casos que vou narrar adotarei, como ferramenta conceitual, a teoria de Levinas desenvolvida na obra supra citada. Tentarei, ao longo do meu relatório reflexivo, demonstrar a minha atuação/relação à luz das teorias por ele preconizadas sobre a identidade e alteridade.

Na contextualização, abordarei as mudanças ocorridas na escola no período de tempo compreendido entre o final da II Guerra Mundial e a década de 70 - uma época de prosperidade económica, que impulsiona a elevação do nível de qualificação escolar das populações. Em Portugal, um pouco mais tarde que noutros países, ocorreu a democratização da escola; todos passaram a ter acesso à educação e a escola teria que garantir qualidade e equidade, sendo que a harmonização entre estas duas componentes era muito difícil. Com o fim da lógica elitista no acesso à educação, a escola mudou completamente; o público passou a ser muito heterogéneo e a escola tendia a transformar as desigualdades sociais e culturais em desigualdades de resultados escolares, devido à indiferença pelas diferenças. Porém, o fracasso escolar não é uma fatalidade. A escola terá que investir na inovação pedagógica, na renovação didática e na mudança educativa, tanto a nível da organização escolar como das práticas dos professores. É preciso que as diferenças sejam levadas em conta; é preciso que se encontrem novas formas de atuação; é preciso que se procurem caminhos de transformação da realidade das escolas. (Perrenoud, 2001). Ensinar já não é apenas disseminar conhecimento, mas promover a aprendizagem. Será esta escola universal, esta escola aberta a todos que acolherá os episódios que vou narrar.

Seguidamente, apresentarei uma breve caracterização da Alfa³ sendo este o espaço onde, há 21 anos consecutivos, desenvolvo a minha atividade profissional. É nesta escola, com alunos com características urbanas, com um corpo docente estável, com encarregados de educação com um nível sociocultural baixo e que valorizam pouco a escola, que se constrói o dia a dia dos que aqui trabalham.

Depois, farei uma introdução ao meu desempenho nesta escola, não só como docente, mas referindo as várias tarefas inerentes à profissão que me proporcionaram uma visão global da escola.

Passarei, então, para a análise cuidada e detalhada de situações profissionalmente significativas. Começarei pelo caso da Teresa.⁴ Uma aluna do sétimo ano de escolaridade, que pelo seu comportamento e atitude face à escola, foi alvo de

³ Nome que, por razões de ética profissional, doravante usarei para designar a escola onde desenvolvo o meu trabalho.

⁴ Nome fictício.

atenção especial por parte dos agentes educativos. O caso será relatado com rigor, fundamentando a atuação à luz de quadros teóricos.

Apresento depois o caso do Marcelo⁵. Procurarei desenhar o seu caminho na escola Alfa, descrevendo detalhadamente a sua forma de estar e de interagir com os seus pares e com os professores. Procurarei deixar clara a forma como agi com ele, como me propus ajudá-lo no seu processo de socialização e na construção da sua autonomia. A relação estabelecida com o Marcelo será analisada na ótica de uma relação/liderança transformacional.

Por fim relato o caso de uma diretora de turma do conselho de diretores de turma do ensino básico, que eu coordenava, à altura. O caso prende-se com o exercício da liderança intermédia e com a mediação na resolução de problemas entre o encarregado de educação, o conselho executivo e a diretora de turma.

Na conclusão apresento a minha opinião devidamente circunstanciada relativa aos casos/situações que selecionei, porque me tocaram pessoalmente. A partilha destas situações visou um exercício de reflexão e análise susceptível de desencadear melhoria do processo educativo. Procurarei, ainda, refletir sobre como mobilizar a aprendizagem para a ação profissional – organizacional. Procurarei problematizar sobre perspetivas fundamentadas de desenvolvimento profissional futuro.

A vida é feita de escolhas e de renúncias e foi com as escolhas que fiz e com as que deixei de fazer, que fui construindo o meu caminho.

“ Ao refletirmos no que fazemos, ao sermos coerentes, ao partilhar e articular o nosso conhecimento, estamos a construir algo de significativo, estamos a aprender” (J. Barth, citado por Afonso, 2009: p.5)

⁵ Nome fictício.

1. Contextualização

A economia mundial no período entre o final da Segunda Guerra Mundial e os anos 70 cresceu. Foi uma época de prosperidade e, em paralelo com o crescimento económico, ocorreu a elevação do nível de qualificação escolar das populações.

O acesso generalizado ao ensino em Portugal durante o final do século XX, esteve diretamente associado à evolução económica, cultural e sociopolítica, como aliás o esteve noutros países, se bem que com alguns anos de antecedência. Deu-se a massificação do ensino e, todos, sem seleção social, passaram a ter acesso à educação, sendo esta um importante fator de mobilidade social ascendente capaz de quebrar o círculo da reprodução social. A escola era encarada como uma condição indispensável para o acesso a oportunidades sociais, como uma forma de obter um estatuto social e rendimentos elevados; porém, a investigação sociológica mostra a inexistência de uma relação linear entre oportunidades educativas e oportunidades sociais. A escola transmitia o conhecimento e conferia diplomas, mas cada vez havia menos empregos; a escola era, parafraseando Machado Pais, “um parque de estacionamento” porque prolongava os estudos para conter os problemas de desemprego; cedo se verificou que se passou de um tempo de promessas para um tempo de incertezas (Canário, 2005).

Mas a verdade é que a massificação do ensino constituiu um ponto de viragem na escola, que se abriu a novos públicos e tentou promover a igualdade de oportunidades. Passou-se de um processo de seleção dos “melhores”, na escola elitista, para um processo de seleção orientado para a “exclusão” dos piores, na escola democrática (Canário, 2005). Segundo Joaquim Azevedo (2011), esta escola aberta a todos e que a todos quer oferecer percursos de qualidade, tem que lidar com as diferenças sociais, pessoais, de aprendizagem. A escola não pode ficar indiferente às diferenças dos alunos. A nova escola tem que lidar com os novos problemas que surgiram. A “recusa”, o pouco interesse em aprender, por parte de um número significativo de alunos, poderá ter sido uma das razões para o aumento da indisciplina, a violência escolar, o absentismo e o abandono escolar. Aos professores, que queriam e tinham que ensinar a quem não queria aprender, trouxe mal-estar e sofrimento. Professores e alunos partilhavam o défice de sentido e eram prisioneiros dos mesmos constrangimentos e problemas. (Canário, 2005).

As famílias de hoje vivem situações complexas, porque a vida profissional, cada vez mais absorvente, lhes retira tempo de qualidade para os filhos, para o seu acompanhamento no crescimento e na educação, porque a sua configuração se alterou,

por exemplo, as famílias monoparentais, porque o trabalho das mulheres, em franco crescimento, não foi acompanhado por transformações institucionais e sociais que facilitassem o apoio familiar aos filhos. Se a família falha, falha um pilar básico da educação. Os valores que ela veicula não são veiculados por nenhuma outra instituição social (Azevedo, 2011). Todavia, muitas famílias não cumprem a sua missão educativa; poderão as escolas suprir esta escola do humanismo que é a família? A escola não é a instituição social capaz de substituir o papel educativo da família. A escola é, apenas, uma das instituições da sociedade que promove a educação, que, por vezes, por imperativos éticos, tem que assumir tarefas sociais ou assistenciais, mas estas não constituem a sua missão primordial (Nóvoa, 2009).

A escola não se pode desviar das tarefas do ensino e da aprendizagem para se dedicar às missões sociais. “É preciso constituir um caminho possível, necessariamente complexo, neste mundo em que vivemos, dada a complexidade dos problemas socioculturais em que nos atolamos” (Azevedo, 2011: p. 70).

1.1. Breve caracterização da minha escola

É no enquadramento anteriormente referido que se situa a minha escola - a Escola Alfa. Trata-se de uma escola pública do Ensino Secundário com 3º ciclo do Ensino Básico, localizada nos arredores da cidade do Porto.

É frequentada por cerca de 1400 alunos em regime diurno. A oferta formativa consiste no Ensino Básico (EB), Cursos de Educação Formação (CEF), Cursos Científico-Humanísticos do Ensino Secundário (ES) e Cursos Profissionais (CP). Funcionam, ainda, em regime pós-laboral, os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e um Centro Novas Oportunidades (CNO). O leque de idades oscila entre os 12 e os 70 anos aproximadamente.

Fazendo parte integrante da Área Metropolitana do Porto, é um concelho com características marcadamente urbanas. Por outro lado, é uma cidade contrastante, quer quanto ao nível socioeconómico quer cultural da população, assistindo-se à coexistência de moradias unifamiliares e bairros sociais.

A nível económico, o comércio e serviços constituem as atividades com mais expressão no município a nível da sua capacidade empregadora.

Este concelho assistiu, nos últimos anos, a um processo interno de terciarização da sua atividade económica, que não foi acompanhado de um crescimento efetivo das atividades económicas diretamente produtivas.

O nível de escolaridade das famílias dos alunos, desta escola, é muito baixo: mais de metade (59%) tem formação inferior ao 3º ciclo do EB e só 6% tem formação superior.

Relativamente ao contexto socioeconómico dos pais há grandes contrastes. A maioria trabalha na área da produção, do comércio e dos serviços.

Tem-se verificado o aumento do número de pais desempregados, o que tem impacto na vida escolar dos jovens.

A desvalorização social da escola é um dos problemas identificado na Carta Educativa do concelho. A escola é um estabelecimento ao qual está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País. (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril) e (Projeto Educativo da Escola Alfa).

Este é o palco dos casos que vou narrar e os atores são todos os intervenientes no processo educativo – alunos, professores, assistentes operacionais, pais e encarregados de educação. Este é o espaço onde os professores, com entusiasmo, desenvolvem a tarefa de educar para transmitir a alegria do conhecimento. Este é o espaço onde o professor contagia os seus alunos da curiosidade pelo conhecimento.

“Se podes olhar vê. Se podes ver, repara”. A citação desta epígrafe retirada do Livro dos Conselhos no *“Ensaio sobre a Cegueira”*, de José Saramago, ilustra a importância de olhar, ver, reparar. O professor é quem ensina a ver, é quem educa os olhos, é quem convoca para o conhecimento, para o desenvolvimento das competências de cada indivíduo. Assim, o indivíduo, enquanto ser-no-mundo, será capaz de pensar, não no sentido de contemplar, mas de engajar-se. (Levinas, 2005)

1.2. A minha prestação na Escola Alfa

Foi no ano de 1991 que fiquei colocada nesta escola e tem sido aqui que tenho desenhado o meu caminho e, espero, deixado algumas marcas do meu ser e do meu agir. A minha ação educativa nunca esteve apenas ligada ao ensino, porque, desde sempre e felizmente, tive oportunidade de exercer outras funções que me facultaram a visão da escola na sua globalidade – escola lugar de ensino-aprendizagem, lugar de relações humanas saudáveis, lugar de partilha, de solidariedade, lugar de construção de cidadania; escola que reflete, avalia e reformula as suas práticas; escola que se preocupa com a formação de todos os elementos que a constituem, escola que confia, que protege, mas que provoca e incomoda para desinstalar, para gerar movimento, para levar à melhoria. Incluo, também, no meu conceito de escola, a sua liderança como um agente catalisador de toda a ação que aqui se desenvolve e que, em conjunto com muitos outros, promove uma ação educativa que se pretende que seja eficaz.

Sendo a tarefa de ensinar aquela que me seduziu na escolha da minha profissão, confesso que o desempenho de funções inerentes ao ser professora, como delegada de grupo, diretora de turma, coordenadora dos diretores de turma, tutora de alunos mais difíceis/frágeis e, finalmente, membro da direção, me mostrou outras facetas da missão educativa, não menos aliciantes em termos pessoais e profissionais, pela contrapartida profissional, relacional e humana que se pode colocar e obter em todas as áreas. Foram muitos os episódios marcantes que aconteceram no meu percurso profissional e que contribuíram para a construção da pessoa que hoje sou. Todos foram tratados visando a compreensão da pessoa, a aceitação da sua existência tal como ela é.

Na escola Alfa os professores, os pais, os alunos e outros intervenientes locais estabelecem ligações, moldam relações, discutem objetivos e criam compromissos, aumentando a capacidade da escola para servir as necessidades intelectuais, sociais, culturais e cívicas dos seus alunos. Na escola Alfa valoriza-se a criação de laços, acredita-se que a escola faz parte da vida e, por isso, deveria imita-la; assim, o mundo-da-vida⁶, a essência da esperança, e o mundo-dos-sistemas⁷, o meio para atingir essa esperança, devem estar em equilíbrio, porque ambos são muito importantes (Sergiovanni, 2004).

⁶ Mundo-da-vida composto por líderes e seus objetivos, os seguidores e as suas necessidades, as tradições, rituais e normas únicos que definem a cultura de uma escola.

⁷ Mundo-dos-sistemas composto pelas conceções e protocolos de gestão, as ações estratégicas e táticas, as políticas e os procedimentos e as garantias de eficácia e avaliação.

No presente relatório, selecionei três casos (que representam muitos outros) em que fui autora em momentos diferentes da minha vida profissional. Reflito sobre eles, sobre o meu agir, sobre o impacto da minha ação/liderança. Analiso, criticamente, o meu desempenho. As experiências relatadas são a partir do meu ponto de vista que é, naturalmente, subjetivo. Pretendo ser autêntica, fica, por isso, um pedaço da minha vida nesta tarefa. A este propósito relembro as palavras de António Damásio relativamente ao que os humanos são capazes de fazer:

“[...]Somos capazes não só de ser sencientes, mas também “reflexivos”. Ou seja temos a capacidade de especular sobre nós mesmos e sobre o que acontece connosco. Também na perspectiva da história e da memória: tudo o que acontece connosco é um eco do que passamos e ganha sentido no que acontecerá depois. A consciência é, portanto, o que nos permite dar sentido às coisas.” (jornal La Republica, 2012, 21 de abril)

2. Análise de casos

2.1. Caso da Teresa

Acreditar... envolver-se ... valorizar...

No meu já longo percurso profissional no ensino, a par da competência científica e pedagógica, valorizo muito a pessoa e a relação com as pessoas e não escondo que ela me deixa mais ou menos feliz. Vou narrar um caso que, com avanços e retrocessos, nem sempre me tem sido fácil lidar com ele.

Em março de 2012, após a aula de inglês, com a duração de 45 minutos, à quinta-feira, inicia-se um outro tempo mas, apenas, com alunos que precisam de um apoio individualizado para reforçar as aprendizagens. A Teresa não sobressai no grupo turma e, se não a interpelarem, refugia-se no seu mundo parecendo quase invisível. Neste dia, a Teresa esteve na aula e alguma coisa a deve ter tocado, porque ficou na sala para o apoio.

“I am invisible; understand, simply because people refuse to see me, like the bodiless heads you see sometimes in circus sideshows, it is as though I have been surrounded by mirrors of hard, distorting glass. When they approach me they see only my surroundings, themselves or figments of their imagination – indeed everything and anything except me” (Ellison, 2001: p. 3).

Nem sempre fica, nem sempre trás o material necessário à aula, mas encara sempre tudo o que se passa nas aulas como aborrecido.

Emprestei-lhe o meu livro de exercícios para que pudesse participar ativamente na sessão de apoio. A Teresa aprende bem, porém, muitas vezes, alheia-se do que se passa na aula e não realiza a parte de trabalho individual necessária à interiorização/consolidação dos conhecimentos. Nesse dia, envolveu-se no trabalho proposto na sessão de apoio pelo que valorizei o seu desempenho e disse-lhe que poderia ter bom aproveitamento, se quisesse. No fim, a Teresa ficou à espera que eu arrumasse as minhas coisas. Acompanhou-me na saída da sala e no percurso até ao pavilhão da sala de professores. Quando me ia despedir, a Teresa interpelou-me e perguntou: “Porque se interessa por mim? Eu sou fraca a inglês”. Respondi-lhe: “Porque acredito que a Teresa pode ser boa aluna, apenas precisa de ouvir e trabalhar”. Como professora acredito que as expectativas dos professores em relação aos alunos afetam o seu desempenho; se o professor tem expectativas elevadas em relação a um aluno, tende a estimular o seu lado bom e, por consequência, a obter melhores resultados (Efeito Pigmalião). Disse-me, ainda: “Sabe, eu sou uma revoltada. Ninguém

me liga e quando me ligam é para dar seca - Não te portas bem, não estudas, és uma refilona. Nunca se interessam por mim e muito menos acreditam em mim”. Apercebi-me que o meu interesse por ela lhe causou um forte impacto. A nossa conversa continuou mais um pouco e acabou com a marcação de um encontro, nesse dia ao fim da tarde, porque tinha ficado entusiasmada com o que aprendera e, até, queria aprender mais.

Dei comigo a pensar que os alunos de risco, não motivados para a aprendizagem, geralmente, não estabelecem ligação com os adultos na escola, talvez porque nenhum adulto os valoriza (Erlauder, 2005). Senti que, naquele dia, a Teresa estabeleceu uma relação positiva comigo, então poderia existir potencial para o entusiasmo em relação à aprendizagem, o interesse e o esforço nas aulas. Não podia desperdiçar aquela oportunidade!

Confesso que, ao fim da tarde, já quase me esquecia do encontro que havia marcado com a Teresa, mas à hora combinada lá estava ela. Apoiei nos exercícios que não tínhamos concluído na sessão da manhã, fizemos uns jogos didáticos *online* para alargamento vocabular e o tempo voou; a Teresa estava contente consigo, comigo e com a vida. Colocou-me a questão relativa à possibilidade de ter apoio àquela hora, mas somente ela, porque gostava mais. Alguém acreditou nela, deu-lhe atenção e valorizou os seus pequenos sucessos. Como fora importante para ela aquele dia!

Os dias sucederam-se e chegou o dia da aula de inglês da semana seguinte. Ao preparar a minha aula investi ainda mais para que não fosse mais uma ”seca” para a Teresa e para outros alunos como ela, para quem as aprendizagens dizem pouco.

Há dias em que a Teresa se esforça por acompanhar o início da aula, mas, à medida que o tempo passa, vai desligando e entrando no seu mundo de pensamentos alheios à aula. Dou conta da situação e tento reconduzi-la à aula mas, por vezes, responde intempestivamente fazendo crer que aquilo que estamos a fazer não tem o menor interesse para ela. Lembro-me de um dia me dizer que não tencionava emigrar, portanto, não precisava de inglês para nada.

Procurei pôr o ênfase na utilidade das aprendizagens que pretendi transmitir, procurei apoiar com regularidade e valorizei os pequenos êxitos. Foi sempre com entusiasmo em relação à aprendizagem que desenvolvi a minha ação. Porém, o caminho a percorrer é árduo e sinuoso, pois o seu padrão comportamental é desistente e o seu temperamento é intempestivo perante qualquer problema ou adversidade. Sei que tenho que estar preparada para o alheamento, para o desânimo, para o desinteresse e até para a desistência. Sei que se interpelar muito poderei ser mal sucedida. Tudo isto eu sei mas,

ainda, não encontrei forma de evitar que isto aconteça, ainda não descobri como manter o envolvimento mais ou menos estável, sem ter que estar sempre a recomeçar. Faço minhas as palavras de Scott Fitzgerald, no fim de "O Grande Gatsby": somos um navio que sempre vai contra a corrente, um pouco para a frente e um pouco para trás. "So we beat on, boats against the current, borne back ceaselessly into the past". (Fitzgerald, 1988: p.172).

A Teresa demonstra uma apatia quase completa e uma passividade persistente. Penso que se procura convencer a si mesma que não consegue fazer nada bem feito e tem, por isso, expectativas negativas em relação a si e ao futuro (Peterson et al., 1993). Aconteceu, aquando da separação dos pais e da partilha do poder paternal, que a criança ficou a viver com a mãe, que, por sua vez, rapidamente refez a sua vida amorosa e foi viver com outra pessoa e com os seus dois filhos. A Teresa viu o seu estatuto de filha única ser abolido e, sem qualquer aviso prévio, viu-se privada das atenções exclusivas da mãe; apesar de presente fisicamente, a Teresa sentiu que os filhos do novo companheiro tinham prioridade, pois constituíam um meio para o seduzir e cativar. A mãe dividia as atenções entre o companheiro, os filhos dele e a sua filha.

A Teresa precisava muito de atenção e, por isso, implorou-a ao pai; por ele sentiu-se preterida em relação à nova companheira, pois desmarcou o encontro semanal com a filha, tendo ela descoberto que isso se deveu a um compromisso assumido no seu novo envolvimento amoroso. Os progenitores estavam ocupados com as suas vidas sentimentais e, talvez sem consciência disso, negligenciavam a atenção que a filha necessitava, porém ela fazia questão de reclamar essa atenção, ela tentava tudo para dar nas vistas.

"And let me confess you feel that way most of the time. You ache with the need to convince yourself that you do exist in the real world, that you are a part of all the sound and anguish, and you strike out with your fists, you curse and you swear to make them recognize you. And, alas, it's seldom successful". (Ellison, 2001: p. 4).

Tudo isto causou sofrimento e traumatizou a Teresa, que interiorizou a situação como incontrolável da sua parte e sem competência para a alterar. Inconscientemente, talvez, ou talvez não, formou expectativas negativas em relação ao seu futuro e deixou de se esforçar; convenceu-se que não era capaz. Trata-se de uma situação de "desânimo aprendido" que se prolonga no tempo e, por isso, também, é devastadora para quem a vive, pelo sofrimento que causa e pelas consequências que daí advêm.

"When experience with uncontrollable events gives rise to the expectation that events in the future will also elude control, disruptions in motivation, emotion, and learning may ensue." "Learned helplessness" refers to the problems that arise in the wake of uncontrollability". (Peterson et al., 1993)

Os acontecimentos do dia-a-dia passam-lhe ao lado sem a interpelarem. De vez em quando, algo lhe suscita alguma atenção e então reage (por vezes mal), mas rapidamente desanima, porque não consegue acompanhar o problema, a situação, a questão e novamente interioriza que não consegue, que a culpa de tudo é sua etc. etc.

Impõe-se uma reflexão sobre o papel do professor e da escola nesta situação. Terá o professor, terá a escola legitimidade para intervir na vida íntima do aluno, na sua esfera familiar? Os professores são elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão (Nóvoa, 2009), por isso, a Teresa era um caso que merecia uma atenção muito especial e o professor, com todo o respeito pela sua privacidade, tinha que, de alguma forma, a ajudar.

As informações a que tive acesso, relativamente ao caso que estou a narrar, foram-me relatadas pela aluna nos momentos em que se aproximava de mim, no fim da aula e eu lhe perguntava como se sentia naquele dia. Sei que estas informações são confidenciais, porque são sensíveis, e terá que haver muito cuidado na sua manipulação, todavia, a minha ação não podia ser apenas individual, tinha que ser desenvolvida em grupo, de forma concertada com os professores do conselho de turma, para que se analisasse o caso e se procurasse estabelecer uma metodologia comum de ação para responder às necessidades da aluna; seria necessário reforçar a autoestima, promover o bem estar, devolver-lhe a confiança em si, desinstalar a aluna da situação de (des)conforto para que pudesse atingir o seu potencial como pessoa e como aluna. O ambiente de sala de aula deveria ser acolhedor para que se sentisse emocionalmente segura e se criasse um clima favorável à aprendizagem, tal como afirmou Ginott:

[...] Cheguei à conclusão assustadora de que sou um elemento decisivo numa sala de aula. É a minha abordagem pessoal que cria o clima. É o meu humor diário que faz o tempo. Como professor, possuo um poder tremendo para tornar a vida de uma criança miserável ou feliz. Posso ser uma ferramenta de tortura ou um instrumento de situações, é a minha resposta que decide se a crise vai escalar ou desarmar e se uma criança se humaniza ou desumaniza. (Ginott, 1975, citado por Erlauder, 2005: p. 30).

A atitude do professor é um pequeno nada que pode fazer toda a diferença na construção do sucesso dos alunos e a atitude concertada dos professores do conselho de turma, com respeito pela individualidade e privacidade de cada aluno, será determinante na construção do seu sucesso. A ação desta entidade colegial poderá ser poderosa, porém, ousaria dizer que fica aquém do desejável, porque não é (não pode ser) assumida em pleno. As reuniões de conselho de turma são marcadas (maioritariamente) para dar cumprimento ao estipulado na lei, em horário pós laboral, para tratar assuntos sérios e com repercussões significativas na vida dos alunos. Os professores precisam de tempo para reunir e analisar, caso a caso, as situações merecedoras de atenção especial e

delinear estratégias de ação conjunta. Os professores precisam de tempo de qualidade para conceber planos de intervenção/melhoria das práticas, dos ambientes e estratégias e, assim, provavelmente, os resultados seriam diferentes.

A relação que estabeleci com Teresa foi, muitas vezes, difícil. A sua revolta, associada a alguma falta de educação, foram, por vezes, quase intoleráveis na sala de aula; tive que ser firme no exercício da autoridade; tive que mostrar que quem mandava era eu, para conseguir perseguir o objetivo de construção do conhecimento, que implica a existência de normas. Estes alunos necessitam de regras e do conhecimento dos seus limites. A autoridade do professor é-lhe conferida pelo estatuto que o conhecimento lhe confere, pela própria idade do professor, pelo poder que a instituição lhe comete.

“A educação escolar não é possível sem a definição e imposição de um conjunto de regras que devem ser respeitadas. É preciso que os alunos adquiram certos valores, certas crenças, certos hábitos, certas atitudes. Cumprindo um mandato social, o professor deve atuar no sentido de os levar a respeitar certas regras. Na prática, este objetivo pressupõe e exige que o professor tenha autoridade.” (Gomes, 2009: p. 239)

Investi em abordagens criativas e sempre que possível lúdicas; o interesse inicial era satisfatório, mas rapidamente começava a diminuir. Por vezes desanimei. Não podia desistir, mas o investimento não tinha o retorno desejável. Procurei diferenciar as situações de aprendizagem, confrontando-a com situações didáticas fecundas e estimulantes, visando sempre o seu envolvimento. É um caso que exige muita persistência e envolvimento.

[T]oda a situação didática proposta ou imposta uniformemente a um grupo de alunos é inadequada para uma parcela deles. Para alguns, pode ser dominada facilmente e, por isso, não constitui um desafio nem provoca aprendizagem. Outros, porém, não conseguem entender a tarefa e, por isso não se envolvem nela. Mesmo quando a situação está em harmonia com o nível de desenvolvimento e as capacidades cognitivas dos alunos, pode parecer desprovida de sentido, de interesse, e não gera nenhuma atividade notável em nível intelectual e, por conseguinte, nenhuma construção de novos conhecimentos nem um reforço das aquisições. Por esse motivo, uma definição possível da diferenciação do ensino é a seguinte: diferenciar é organizar as interações e as atividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didáticas mais fecundas para ele (Perrenoud, 2001).

Quando confrontada com algum aspeto da sua conduta que necessitava correção, a Teresa exaltava-se e, facilmente, perdia o controlo da situação. Foi um percurso difícil, mas com algumas conquistas à medida que se iam ultrapassando algumas etapas. Os conhecimentos da Teresa na disciplina de inglês evoluíram lentamente, com muito envolvimento e dedicação para que se mantivesse o interesse na aprendizagem. O apoio foi deslocado, de acordo com o interesse da aluna, para o fim de tarde de quinta-feira e passou a ser um apoio individual. Foi nestes momentos que eu considero ter conseguido prender a Teresa e exercido a minha forma de liderar esta

situação. Sozinha com a aluna, era mais fácil confrontá-la com os pontos fracos da sua atuação no processo educativo, os comportamentos inadequados, responsabilizá-la pela não realização das tarefas propostas, pelo seu trabalho insuficiente, pela sua pouca determinação para mudar o rumo da sua vida. Foi neste apoio que a desgarrei para o papel principal de atriz no palco da sua vida. Ela tinha que desempenhar o papel principal e então a sua vida mudaria. Como bem diz Frank Natale⁸, “Você é a pessoa que escolhe ser”. Esta era a mensagem que eu lhe queria transmitir. Com alguma aprendizagem, com algum conhecimento, com entusiasmo (pouco), a Teresa foi dando pequenos passos.

O professor lidera todo o processo e o êxito dos que lidera é o seu êxito. Os alunos devem ser os protagonistas das suas próprias aprendizagens. O professor sempre soube e, agora, sabe com mais rigor, devido à investigação cerebral, que o aluno aprende melhor se se sente emocionalmente seguro, se o seu cérebro não está sob pressão. O professor sabe, atualmente, que o stresse afeta os alunos na aprendizagem, pois, como é referido por Erlauder (2005: p. 27) citando Sonya Lupien, professora na Universidade de Montreal, “... os elevados níveis de cortisol, produzidos por um stresse prolongado, provocam o encolhimento do hipocampo, acabando por resultar num enfraquecimento da memória”.

A aprendizagem tem uma forte componente emocional, por isso, fomentando emoções positivas nos alunos, criam-se condições mais favoráveis à aprendizagem. Como afirma Daniel Goleman, no seu livro *Emotional Intelligence*⁹ (1995), o quociente emocional de um indivíduo pode revelar-se um vaticínio ainda mais forte da felicidade e do sucesso de alguém, do que o seu quociente de inteligência.

Também António Damásio explica que sem emoções não é possível tomar decisões, não é possível mobilizar um conhecimento racional.

A Teresa é uma menina que ao longo da sua vida, em especial pelos problemas familiares com que teve que lidar, esteve sujeita a situações diversas de stresse, de pressão, que foram deixando marcas na construção da sua personalidade e levaram-na a adquirir uma má autoestima. A Teresa terá que aprender a ser socialmente competente e essa aprendizagem dependerá, essencialmente, dos seus professores e dos adultos com quem se relaciona, na medida em que deverão ser emissores de reforços e modelos a

⁸ Frank Natale - autor e professor talentoso, foi fundador e diretor da Frank Natale & Associates, uma organização educativa que promove seminários nos Estados Unidos, Europa e Austrália. Na sua missão de professor, Natale enfatizou autoconsciência, a responsabilidade pessoal e escolha como caminhos para uma vida consciente e crescimento espiritual.

⁹ Editado em Portugal pela editora Temas e Debates, com tradução de Mário Dias Ferreira, sob o título de *Inteligência Emocional*.

imitar. A assertividade, que faz parte da autoestima, é um escudo que a protegerá para a vida. Os professores do conselho de turma têm que a ajudar a lidar com a baixa autoestima, com as baixas expectativas, com a pressão, uma vez que esta não pode ser eliminada da vida, criando um clima de tranquilidade favorável à aprendizagem. O reforço social, ou seja, a atenção e valorização verbal e não-verbal, é muito importante, porque um comportamento que não receba uma resposta valorizadora tende a esbater-se até desaparecer (Castanyer, 2002). Uma pessoa tensa ou ansiosa está apta para reagir instintivamente e não para aprender. Para ajudar ou corrigir uma pessoa, devemos, primeiro, conquistar a sua emoção e, depois, a razão. (Cury, 2003).

“A percepção de como as emoções podem ser usadas para fortalecer a aprendizagem, ajuda o professor a ligar as duas de forma propositada e efetiva durante a instrução, para além disso, compreender o modo como o stresse, a baixa autoestima e as emoções negativas podem inibir a aprendizagem, também ajuda o professor a trabalhar com os seus alunos” (Erlauder, 2005: p. 46).

A dimensão emocional é o aspeto mais relevante quer do ensino quer do modo como os professores mudam. De facto, o bom ensino costuma estar associado, não apenas a conhecer o conteúdo ou a ser mais eficiente, mas, também, as emoções positivas na sala de aula: “Os bons professores são seres emocionais ou passionais que conectam com os seus alunos e sentem o seu trabalho ou as suas aulas com prazer, criatividade, mudança ou alegria”. (Hargreaves, 1998: p. 835).

Sem negligenciar a tarefa principal do professor – ensinar e promover a aprendizagem - eu acredito que esta tarefa se torna mais apazível e catalisadora se for criado o clima adequado. Assim,

“O maior privilégio de um professor e também a sua maior responsabilidade: tocar o destino de uma criança, moldar uma vida. (...) a maior obrigação de um adulto é permitir que uma criança tenha os instrumentos para construir a sua vida, olhos que permitam analisar, cabeça limpa que interroga sem preconceitos, coração com o gosto do belo e do bom.” (Antunes, 2009: p.237).

Esta é a minha responsabilidade e o meu privilégio – moldar a vida - não impondo, não uniformizando, não negligenciando a identidade de cada um, mas reconhecendo o outro e respeitando-o no exercício da relação de alteridade.

“Cada pessoa tem o dever na vida de ser aquilo que é e de se tornar contagioso, não no sentido de converter os outros naquilo que ele é, que é a tentação de muita gente, mas de os outros serem exatamente aquilo que são” (Silva, 1986, citado por Lopes, 2006: p. 130).

2.2. Caso do Marcelo

Neste momento, pelo cargo que desempenho como adjunta da diretora, é ao nível da liderança de topo que tenho desenvolvido o meu trabalho, sendo responsável pelos alunos e estabelecendo relações com os diferentes intervenientes no processo educativo – aluno, professor e diretor de turma, na resolução dos diferentes problemas (de integração / de abandono / de exclusão / de natureza disciplinar ...). A dificuldade reside na resolução dos problemas na perspetiva da melhoria da eficácia do serviço prestado, em especial aos alunos mais frágeis. É neste enquadramento que vou narrar o caso seguinte.

“Falar é uma necessidade, escutar é uma arte”

Goethe

Ouvir.... escutar ...

Um dia a D. Florinda¹⁰, a assistente operacional que presta apoio ao pavilhão C, pediu-me para conversar um pouco com um jovem que andava muito desanimado, porque a vida não lhe corria bem. Disponibilizei-me para estar com o aluno e pedi-lhe que o trouxesse ao gabinete para o conhecer. No intervalo seguinte, a assistente operacional levou o Marcelo à minha presença.

O Marcelo logo que pode, disse-me que estava muito preocupado. Quis saber os motivos da sua preocupação e ele confessou-me que tinha acabado de sofrer “um rude golpe”. Estas palavras prepararam-me para o pior. “Como a dra. sabe”, é assim que me trata sempre na sua linguagem que oscila entre o formal e o calão, “não sou uma pessoa normal, mas tenho-me esforçado bastante e tudo me corre mal. Veja que tive 16 a Português no 1º período e, agora, esqueci-me que tinha teste, não me preparei, e tive 8. Sofri um rude golpe. Penalizo-me muito – esqueci-me do Português para me preparar para o meu calcanhar de Aquiles – a Matemática.”

O Marcelo estava mesmo em sofrimento. O facto de ter este mau resultado a Português fora determinante para o seu mau estar. Mas havia mais. Eu não sabia em que medida o Marcelo não era uma pessoa normal como ele próprio o afirmava. De aparência nada o destacava.

Tentei animá-lo. Fiz-lhe ver que a docente de Português, provavelmente, já o conhecia, já sabia as suas capacidades e, certamente, não o iria penalizar

¹⁰ Nome fictício.

excessivamente por aquele deslize. O Marcelo confirmou que a professora de Português o conhecia bem, porque até era a sua diretora de turma e estava informada do seu problema, porém ele sentia-se devastado. Agora que tirara aquela nota a Português já não iria conseguir concentrar-se para se poder dedicar a Matemática. Contrariei a sua convicção e aí ele disse-me: “Ó dra. eu tenho síndrome de Asperger¹¹ e conheço muito bem esta doença, estudei-a em pormenor e não é fácil ultrapassar estas contrariedades”.

Fiquei a saber o motivo pelo qual o Marcelo se considerava uma pessoa diferente. Tentei que não se penalizasse excessivamente para poder ultrapassar aquela situação. Apercebi-me que, naquele momento, o Marcelo preferia falar a ouvir, porém conversámos mais um pouco, agendámos outro encontro e o Marcelo agradeceu a minha disponibilidade para o ouvir, coisa que ele tanto precisava.

Todas as manhãs no meu horário de entrada me cruzo com o Marcelo, cumprimentamo-nos e trocamos algumas palavras sobre a Matemática, sobre o que lhe vai no peito e que, segundo ele, o asfixia. Fala-me da revolta contra o governo, que despreza a ajuda a quem precisa, sim, porque ele precisa de um psicólogo para conversar e desabafar e a escola não tem psicólogo; contra o governo, porque não lhe atribuiu subsídio no âmbito da ação social enquanto a mãe esteve desempregada, etc., confessa-me que até tem os manuais escolares, que já não usa, em excelente estado de conservação, mas que se recusa a dá-los a quem precisa, porque à sua família o estado não ajudou.

O Marcelo precisa de aliviar a pressão que lhe vai no peito. Precisa de falar. Confessa que está no curso errado, fruto de uma má escolha. Preferiu ficar com os colegas a escolher o curso para o qual tinha mais aptidões, mas onde não conhecia ninguém. Isso implicou ficar em Ciências e Tecnologias, com muitas dificuldades a Matemática e a Físico-química. Seguiu o caminho mais fácil, porque conhecer novas pessoas e socializar é muito penoso para ele, porém, agora, está a ser muito difícil superar as dificuldades. Teve para mim alguns comentários menos próprios relativamente aos professores, ao facto de serem ou não serem bons profissionais, esperando, por vezes, que eu corroborasse a sua opinião.

¹¹ Síndrome de Asperger – perturbação do comportamento que se caracteriza por dificuldade de interação social e de comunicação verbal e não-verbal, dificuldades em expressar emoções (este problema leva a que as outras pessoas se afastem por pensarem que o individuo não sente empatia), interpretação muito literal da linguagem, dificuldade com mudanças de rotina, pessoas desconhecidas, ou que não vêm há muito tempo, comportamentos estereotipados. Muitas pessoas com Síndrome de Asperger têm um QI acima da média e sobressaem em áreas que envolvem pensamento lógico ou visual. A inflexibilidade é uma das características definidoras, tal como um forte impulso para analisar o detalhe e identificar regras e padrões em sistemas (Tamm, p.19).

Contou-me episódios da sua infância e do seu desenvolvimento intelectual; que começou a ler aos dois anos e meio; que não tinha irmãos, porque foi difícil para os pais educarem um filho como ele; que cresceu sentindo-se diferente dos seus colegas e afastado do mundo deles. A sensação de isolamento fora dolorosa para ele. Contou-me algumas coisas e prometeu revelar outras. Fica no ar o próximo encontro. Volta para colocar uma questão, para dar uma notícia, com um pretexto para falar um pouco. Os intervalos são difíceis, porque o Marcelo não socializa com facilidade com os seus pares. Constatei a necessidade de desenvolver competências sociais, a urgência de o dotar de ferramentas que o levassem a interagir com os outros, algo que implicaria muita persistência e muito treino. Porém, naquele momento senti que o Marcelo valorizava a minha capacidade de o ouvir pacientemente, sem o interromper, sem lhe dizer que o que ele comentava era estranho, por isso tinha que tirar partido dessa situação.

Nesta interação com o Marcelo, ficava claro, para mim, que, como líder, deveria contribuir para mudar o comportamento deste jovem de forma intencional e recorrendo a estratégias direcionadas para metas específicas. Inicialmente, a liderança que começaria por exercer seria de orientação e de apoio.

Na quinta-feira, dia 26 de Abril, uma colega da direção chamou-me porque a assistente operacional do pavilhão tinha ido dar conhecimento que o Marcelo estava muito agitado e indisposto. Dirigi-me à sala onde me disseram que estava e deparei-me com o Marcelo a chorar compulsivamente. Perguntei-lhe se o poderia ajudar. Respondeu-me com a formalidade que o caracteriza dizendo “Ó dra. estou destroçado. Tive um lapso lamentável. Isto não podia ter acontecido. Ó dra. até já liguei à minha psiquiatra, eu preciso de ajuda, eu tive um lapso”. Tentei acalmar o Marcelo dizendo-lhe que deveria tomar um chá e respirar fundo, mas ele não parava de chorar. Entretanto, tocou o seu telemóvel e ele disse que era a sua psiquiatra. Atendeu-a dizendo “Bom dia dra., foi mesmo uma emergência. Tive um lapso, perdi o controlo da situação e foi um desastre.” A psiquiatra deve ter-lhe perguntado se estava sozinho, porque respondeu que estava com a professora da direção, com quem já costumava partilhar as angústias. Respondeu a algumas questões relativamente à medicação e aceitou algumas recomendações. Aceitou a sugestão de ir para casa e descansar e ficou de aparecer na consulta passados uns dias.

Após esta conversa, e porque já tinha passado uma boa meia hora, o Marcelo começou a evidenciar alguma serenidade e quis contar o que acontecera.

Na aula de Matemática fez uma questão de aula¹², na qual teve, como habitualmente, dificuldade. Seguidamente passaram para a realização de exercícios práticos. Gerou-se algum barulho na sala de aula e alguma confusão; nos minutos antes do final da aula os colegas começaram a arrumar os seus pertences; a professora da disciplina ficou aborrecida com a atitude da turma, pois ainda estava a explicar uma dificuldade generalizada. Perante o desinteresse e a confusão, a professora disse, em jeito de ameaça, que na aula seguinte teriam novamente uma questão de aula sobre esse assunto. Nesse momento, o Marcelo, sentado pacificamente no seu canto, mas triste porque a questão da aula que acabara de realizar lhe correra mal e talvez desconfortável com o barulho e a confusão, descontrolou-se, deu um soco na mesa e gritou uns palavrões.

O arrependimento surgiu de imediato, mas a indignação da professora também. Apesar de faltarem escassos minutos para o fim da aula, a docente ordenou ao Marcelo que saísse da sala, pois não admitia aquela falta de respeito.

O Marcelo acatou a ordem e desatou a chorar. A assistente operacional do pavilhão viu-o tão desorientado, ofereceu-se para o ajudar e encaminhou-o à direção para que fosse apoiado. Um forte sentimento de tristeza e revolta apoderou-se de si. Perdera totalmente o controlo e sentia-se esmagado com a situação que criara.

Fiquei um pouco em silêncio dando-lhe tempo para se acalmar. Fiquei em silêncio à espera de o ouvir, de o escutar, para compreender a sua mensagem na totalidade. Os seus gestos e as emoções que demonstrava ao longo da comunicação denotavam um descontrolo muito acentuado. Citando as suas palavras dizia “Tive um lapso, irritei-me como o barulho dos meus colegas e com a ameaça da professora relativamente à realização de um segundo elemento de avaliação e perdi o controlo. Eu não podia ter feito isto.” Ouvi-o com atenção o tempo todo que ele falou, que foram uns 45 a 50 minutos. Quando o senti mais calmo e com alguma paz interior aconselhei-o a ir para casa, descansar e procurar algum afastamento da situação. No dia seguinte falaríamos sobre o assunto. Assim foi. Retomámos a nossa conversa e os olhos do Marcelo já não estavam humedecidos, portanto já via com maior nitidez o que no dia anterior estava muito desfocado. Informou-me que já falara com a professora de matemática, que lhe apresentara as suas desculpas pelo incidente, porém, a docente ficou pouco sensibilizada e aproveitou a oportunidade para lhe dizer uma série de coisas que, talvez, já guardasse para si, há algum tempo. Disse-lhe que sempre o ajudara, que ele chegou ao 12º ano porque ela lhe quis dar essa oportunidade e ele, afinal, não

¹² Instrumento de avaliação formativa.

merecia. O Marcelo não entendeu aqueles desabafos da sua professora naquele momento, considerou-os desajustados à situação e ficou um pouco perturbado. Teceu alguns comentários à professora, à sua competência pedagógica e estabeleceu comparações com o professor que lhe dá apoio, esse sim, na sua opinião, um excelente professor.

Acontece, frequentemente, que os professores revelam alguma falta de formação/interesse em compreender alunos com necessidades educativas especiais e, por isso, nem sempre agem da forma mais adequada; os docentes, por vezes, demitem-se um pouco da sua obrigação de obter formação e informação na área; procuram transferir essa responsabilidade ou para o diretor de turma ou para o professor do ensino especial, porém cada professor tem uma missão muito importante a cumprir com estes alunos. Eles, também, têm direitos e deveres que os professores têm que salvaguardar e promover, de acordo com o seu conhecimento específico de cada caso. Os professores devem, também, aprofundar o conhecimento das limitações de cada caso, bem como os sintomas e características para se atingir o maior sucesso possível.

O Marcelo não se inibe de fazer juízos de valor e cria, por vezes, constrangimentos difíceis de gerir. Ele ama ou odeia, desconhece o meio-termo e assume publicamente esses sentimentos, o que lhe complica a interação com os outros. Assim foi com a docente de matemática, cujo apoio ele preteriu, passando a frequentar o de outro professor.

Abordei a docente de matemática relativamente ao Marcelo. Disse-me que o aluno já tinha falado com ela, já lhe tinha pedido desculpa, porém a docente disse-me que aproveitou a oportunidade para lhe dizer algumas coisas que ele merecia e precisava ouvir, nomeadamente, quanto ao apoio que a docente presta à turma ao qual ele falta, mas que vai ao do outro professor. Vê-se que há ressentimento, há mágoa da professora em relação ao Marcelo. Ouvi tudo, concordei no que devia, discordei no que se impunha e expliquei a minha opinião.

O Marcelo tem que ser compreendido atendendo às suas características próprias, porém, como ele domina bem a sua patologia e chega até a ser eloquente sobre o assunto, leva os seus professores a acreditarem que ele manipula, por vezes, algumas situações e tenta camuflar aquilo que eles consideram ser preguiça, falta de motivação e empenho. Não sou entendida no assunto, a síndrome de Asperger é, como outras doenças, algo que, como referi anteriormente, os docentes têm que conhecer (quando isso é necessário) para poder lidar com a situação, compreendendo melhor alguns comportamentos peculiares que possam ocorrer. O professor influencia muito a vida dos

alunos e influencia muito mais os que têm dificuldades de aprendizagem, os mais frágeis e os mais vulneráveis; o papel do professor vai além da sala de aula e o professor tem que agir sempre no interesse do aluno (Antunes, 2009)¹³.

Não me foi nada fácil ter que dizer à professora, magoada com a situação que ocorrera na aula e ressentida com o facto de o Marcelo ter procurado outro professor para o apoiar, que no momento em que o Marcelo apresentou o seu pedido de desculpa, apenas o deveria ter aceitado, sem ter que o advertir pelos comportamentos anteriores. Isso poderia/deveria acontecer num outro momento quando a relação já estivesse (re)estabelecida. Acontecendo naquele momento, voltou a desencadear um desequilíbrio emocional. Para o Marcelo isso significava outra tarde a pensar naquele assunto, sem capacidade de concentração, sem estímulo para o trabalho, mas a docente considerava que não podia perder a oportunidade de fazer ver ao aluno aquilo que ele não queria ver. Na sua opinião, se não o fizesse, estava a demitir-se da sua missão de educar. Procurei fazer ver à docente, que o adulto e profissional de educação tem que prescindir do orgulho próprio em favor do bem estar do aluno e da sua estabilidade emocional, mesmo que isso lhe seja penoso. Penso que a docente, pelo menos, terá ficado a pensar no assunto. Eu, enquanto membro da direção, senti resistência no exercício da autoridade que pretendi e tive que exercer. E o Marcelo andou o resto da semana ainda perturbado, como era previsível.

O dia oito de junho começava bem para o Marcelo. Já várias vezes me tinha interpelado relativamente à publicação dos resultados do concurso literário, no qual participara que, finalmente, chegou o dia. O meu colega da direção acabara de ver os nomes dos vencedores publicados pelo professor responsável pelo concurso, imprimiu a lista e entregou-ma para que eu dissesse ao Marcelo. Coube-me a satisfação de lhe comunicar a boa notícia – duas menções honrosas – uma no texto poético e outra em crónica. Como ficou contente! Quis saber quando seria a entrega dos prémios. Quis saber se, por acaso, tinha sido o único a concorrer, mas não fora. Dei-lhe as informações e partilhei a sua alegria. Ficou animado e ganhou estímulo para a semana de trabalho anterior aos exames. O Marcelo tem muita facilidade na língua materna e estrangeiras – deveria ter sido por aí a sua opção no 10º ano, mas, lamentavelmente, não foi. A escola deveria dispor de dispositivos consistentes de orientação vocacional, que promovessem

¹³ Nuno Lobo Antunes médico e autor de *Mal Entendidos*, um livro escrito a pensar naqueles que pretendem saber mais sobre hiperatividade, dislexia ou síndrome de Asperger. Atualmente é diretor médico e coordenador das áreas de Neurodesenvolvimento e Neurologia do CADIn - Centro de Apoio ao Desenvolvimento Infantil, em Cascais. Nuno Lobo Antunes publicou os livros *Vida em mim*, em 2010, *Mal entendidos*, em 2009, e *Sinto muito*, em 2008.

o esclarecimento dos alunos sobre as opções possíveis e os orientassem para aquilo em que mostrassem maior aptidão.

À tarde, pelas dezassete e trinta, a assistente operacional do pavilhão perguntou-me se podia atender o Marcelo, pois pretendia falar comigo. Era o último dia de aulas. Seguia-se uma semana de interregno e, depois, viriam os exames nacionais. O Marcelo fazia-se acompanhar com uma revista sobre automóveis, uma das suas paixões, debaixo do braço. Falou-me um bocadinho de carros, mas deu conta que se prosseguisse durante muito tempo o monólogo tornar-se-ia pouco interessante para mim, que de carros apenas consigo tecer algum comentário em termos estéticos.

O Marcelo estava contente; chegara o momento de me querer dizer que a atenção que lhe dei fora muito importante para ele. Lamentou não ter tido oportunidade de me conhecer antes, agradeceu o tempo que lhe dediquei, o apoio, o conforto nos momentos de maior desolação, mas salientou o quão importante foi para ele ter encontrado alguém que o ouviu com atenção. Alguém que, apesar dos seus muitos afazeres, e estou a reproduzir as suas palavras, se mostrou disponível para o escutar, sem mostrar pressa ou pouca paciência. Confesso que estas palavras foram muito especiais para mim. Tudo o que fizera fora feito com dedicação, no cumprimento das minhas obrigações e com muito prazer; ter alguém que pede para estar comigo, porque, em seu entender, poderia ser o final da sua passagem pela escola, se conseguisse ter sucesso nos exames, para me dizer este obrigado, confesso, teve um sabor muito especial. Admito que, por vezes, o Marcelo apareceu em momentos de muito trabalho, mas o pouco tempo que dispus para o atender foi sempre de qualidade. Poderia tê-lo ouvido muito mais, poderia ter conversado um pouco mais, mas ele ficou sempre contente com aqueles cinco ou dez minutos e isso foi importante para mim. Saber ouvir é uma arte: requer prestar atenção, valorizar o que os outros dizem, entender porque dizem e colaborar em silêncio com gestos indicadores do acompanhamento da conversa. Ouvir é intervir no momento oportuno, sem interromper. Ouvir é compreender os outros e a si próprio. (http://www.nova-acropole.pt/a_saber_ouvir.html, acedido em 5 de setembro de 2012)

Mudámos de assunto, falámos de algumas banalidades, do seu sonho de viajar até ao Japão, país que ele admira muito, quiçá da possibilidade de emigrar para lá; teceu algumas críticas ao governo, ao primeiro-ministro, que não valoriza os talentos da juventude e os estimula a emigrar, etc. etc. O tempo passava e o Marcelo tinha que regressar a casa onde a sua mãe o aguardava à hora marcada, porque se se atrasasse a mãe ficava muito nervosa, por isso tinha mesmo que ir.

Ao partir, lembrou-me que viria à escola para ver a avaliação do 3º Período, para a cerimónia de entrega dos prémios do concurso literário e perguntou-me se eu estaria presente.

Se a relação de alteridade que estabeleci com o Marcelo o ajudou, cumpre-me reconhecer que o Marcelo também marcou o meu caminho, também contribuiu para o meu sentimento de bem-estar pessoal, gerou em mim a vontade de aprender, de interagir, de fazer melhor na relação com o outro.

Os exames nacionais não lhe correram bem. Os resultados a Físico-química e Matemática foram mesmo muito maus. Interiorizou novamente a sua responsabilidade por uma má escolha e sentiu-se deprimido. Decidiu não repetir o exame de Matemática na 2ª fase e investir apenas em Físico-química. No fim deste exame apareceu na direcção para falar comigo. Saímos até ao recinto escolar e conversámos um pouco. Estava triste, porque não correspondera às expectativas dos seus pais, que se esforçam tanto por ele; estava triste porque se aproximavam as férias, mas não poderia viajar e conhecer outros destinos, porque os seus pais só trabalham; estava triste porque não sabia como resolver o seu problema – concluir o 12º ano.

Aconselhei o Marcelo a descansar o corpo e a alma em relação à escola e só voltar a pensar nela depois das férias. Sugeri que se encontrasse com um colega ou com um amigo para conviver um pouco, para ir ao cinema ou à praia. Não manifestou qualquer interesse em encontrar colegas. Informou-me que uns moram longe, outros não estão por perto nas férias, mas acabou por admitir, no seu jeito muito próprio, evitando o contacto visual, como habitualmente faz, quando sabe que o que afirma não vai de encontro ao que o interlocutor gostaria de ouvir da sua parte: – “ Ó dra. já sabe que eu não gosto muito de conviver; eu vou é ficar em casa e fazer o que sempre fiz”. O Marcelo sente-se diferente dos colegas e afastado do mundo que o rodeia. Aconselhei-o a contrariar um pouco a sua natureza. Disse-lhe que conviver com os outros não implica ter que ser como os outros. Eles podem ser muito bons, mas ele pode até ser melhor, porque é diferente e o único com as suas características. Era nisto que eu precisava que o Marcelo acreditasse. Tinha que o convencer que ele podia ter uma vida com sucesso e feliz. Tinha que o incentivar a dar uma oportunidade a si mesmo; não podia desistir do seu objetivo - a conclusão do 12º ano. Tinha que ser positivo. Não podia desistir do sonho.

No próximo ano teria, na pior das hipóteses, duas disciplinas, às quais teria que se dedicar muito para recuperar os atrasos e superar as dificuldades; teria tempo para o fazer e portanto querer é poder. Falei com convicção e entusiasmo e concluí

interpelando-o: “ Não é caro amigo? Consegue ver uma luz ao fundo do túnel?” O Marcelo olhou para mim muito rapidamente e respondeu: “ Claro que sim dra., mas muito fraquinha”. Pode ser ténue, mas será ela que terá que o iluminar; será essa luz que terá que perseguir para chegar ao fim do seu percurso; será essa luz que, embora frágil e, por isso, lhe vai requerer mais esforço da sua parte, lhe dará o acesso ao que pretende. O Marcelo terá que ser perseverante, ou melhor, terá que ser acompanhado no sentido de desenvolver competências que contrariem o seu negativismo em relação à vida e à vida académica em particular; terá que ser acompanhado para lhe mostrar o poder do entusiasmo; terá que ser acompanhado para que não desmotive, para que não desista. O Marcelo terá que ser incentivado a estabelecer objetivos concretizáveis, que o ajudem a construir um sentimento de orgulho que lhe reforce a autoestima.

“Prepare os seus alunos para explorarem o desconhecido, para não terem medo de falhar, mas medo de não tentar” (Cury, 2003: p. 80)¹⁴.

“[É] preciso educar a emoção, é preciso educar o aluno a não ter medo do medo, a ser líder de si mesmo, autor da sua história..... (Cury, 2003: p. 66)”.

Também, Ken Robinson (2011)¹⁵, afirma: “If you’re not prepared to be wrong, you’ll never come up with anything original.” e “Many highly talented, brilliant, creative people think they’re not — because the thing they were good at school wasn’t valued, or was actually stigmatized.” O Marcelo precisa que se valorizem os seus talentos para o incentivar a superar as suas dificuldades.

Chegou ao fim a época de exames nacionais. Como eu já previa, o Marcelo ficou com Matemática do 12º ano e Físico-química A do 11º ano em atraso. Quando foi ver os resultados já ia preparado para a situação. Já tínhamos conversado sobre a possibilidade daquele cenário acontecer, por isso, aceitou-o pacificamente. Foi-me cumprimentar, acompanhado pelo pai e conversámos sobre a necessidade de regularizar a renovação de matrícula nos serviços administrativos. O pai agradeceu o apoio que o Marcelo teve durante o ano letivo e auscultou a possibilidade de o acompanhar no ano seguinte, apesar de só ter duas disciplinas, porque ele precisa mesmo de um acompanhamento muito próximo, para poder falar, ser ouvido, ter reforços positivos e ser desinstalado da sua posição de conforto – o isolamento.

¹⁴ Augusto Cury, psiquiatra, cientista e autor de vários livros. Escreve sobre a arte de educar para aqueles que sabem que educar é realizar a mais bela e complexa arte da inteligência. Educar é acreditar na vida e ter esperança no futuro, mesmo que os jovens nos dececionem no presente.

¹⁵ Sir Ken Robinson, especialista em educação, criatividade, inovação e recursos humanos. Trabalhou com governos de vários países da Europa, da Ásia e da América, com agências internacionais e com as mais prestigiadas organizações de cariz cultural. Em 1998, liderou uma comissão encarregue de analisar a criatividade, educação e economia para o governo britânico. Durante doze anos foi professor na área da educação na Universidade de Warnick, no Reino Unido, tendo-se tornado Professor Emeritus.

Ficou garantido o meu apoio, por isso, em setembro, o Marcelo ficou de me procurar.

Não posso dizer que este foi um caso de sucesso, especialmente em termos acadêmicos, porque na verdade o Marcelo não finalizou o 12º ano, mas “se educar é semear com sabedoria e colher com paciência” posso considerar que já colhi alguma coisa do que semeiei. Na relação que estabeleci com este aluno, investi para que a ajuda que eu pudesse facultar fosse a adequada à pessoa e à situação, visando o bem-estar do aluno. Porém, entre duas pessoas estabelece-se, sempre, uma relação bilateral, cada um reage em função do outro e eu penso que, nesta relação, eu conquistei a autoridade de líder que me permitirá exercer a autoridade, que conduzirá o Marcelo à sua meta. Penso que consegui que o Marcelo acreditasse nos ensinamentos que lhe pretendi transmitir; penso que acredita em mim e me procura para reforçar a sua autoestima; penso que me procura para o ajudar a descobrir as suas capacidades, os seus talentos, porque “Human resources are like natural resources; they’re often buried deep. You have to go looking for them; they’re not just lying around on the surface.” (2011, Robinson)

O tipo de relação que estabeleci com o Marcelo permitiu-me o exercício de uma liderança transformacional, pelos comportamentos que adotei (e.g. de respeito e elevação moral), ativando, assim, fortes emoções no seguidor, suscitando confiança e identificação.

Refiro, só a título exemplificativo, que o Marcelo continua a procurar-me para conversar comigo e aconselhar-se, usando as suas palavras, relativamente ao seu horário de estudo. Pretende que me pronuncie sobre a adequação do mesmo às suas dificuldades, se deverá aumentar o tempo, ou será o suficiente nesta fase; se deverá fazer intervalo ou não; a que horas deverá parar de estudar. São questões banais, mas que para um aspergiano se revestem de toda a importância e para as quais conta com a minha opinião, que ele estima.

Importa lembrar, em jeito de conclusão, duas coisas importantes: a autoridade que o Marcelo reconhece em mim foi conquistada, com dedicação, com empenho, com respeito pelo outro; a segunda coisa, não menos importante, foi que o lidar com esta situação implicou um estudo aturado da patologia, dos sintomas e das características.

A relação pedagógica torna-se educativa quando, em vez de se limitar à mera transmissão do saber, consegue comprometer os seres num encontro onde cada um descobre o outro e ao mesmo tempo se vê a si próprio. A partir daqui começa uma aventura humana (Postic, 2007).

2.3. O caso da diretora de turma do 7º ano

Persuadir.....

*Improving relationships is the key to successful change.
Emotion and hope are crucial motivators.*
(Fullan, 1998)

Durante muitos anos, fui coordenadora dos diretores de turma, ora do ensino básico, ora do ensino secundário. No exercício das funções inerentes ao cargo, destaco, pela importância que detém, a parte mais burocrática: a divulgação da legislação, de forma célere e eficaz, através da plataforma moodle; a preparação, com cuidado e rigor, das reuniões de conselho de diretores de turma, bem como toda a documentação a fornecer para a agilização e normalização de procedimentos a executar. Para além disso e, também, muito importante, realço o incentivo ao trabalho colaborativo entre os diretores de turma, saliento a importância da promoção de estratégias conducentes ao envolvimento dos encarregados de educação no percurso formativo dos seus educandos e no estabelecimento de relações baseadas no respeito e confiança com os alunos. Nas reuniões a que presidi como coordenadora, procurei criar um ambiente agradável, propício ao esclarecimento de dúvidas e à partilha de experiências. Estive, particularmente, atenta às singularidades e diferenças de cada elemento do grupo que coordenava, para conhecer os seus talentos, os seus limites e as suas necessidades. A atenção e a proximidade a cada elemento do conselho desempenharam um papel central na construção do grupo de trabalho. Procurei, de forma aberta e cordial, trabalhar as questões importantes para a melhoria da qualidade dos processos, evidenciando as vantagens de determinados procedimentos, levando as pessoas a adota-los, por convicção e não por imposição. Foi desta forma, com a minha relação de alteridade, que gerei a identidade do grupo que coordenei e foi esta relação que me permitiu exercer o poder para atingir os objetivos a que me propunha, nomeadamente, contribuir: para a valorização da escola, por parte dos encarregados de educação; para o maior acompanhamento da vida escolar dos seus educandos; para o envolvimento e acompanhamento, tão próximo quanto possível, dos diretores de turma ao seu grupo turma, no sentido de oferecer a cada aluno aquilo que ele necessita - apoios educativos,

reforços/advertências relativos a atitudes e comportamentos, por exemplo; para a deteção precoce dos casos merecedores de atenção especial.

O caso que pretendo narrar não se prende com a execução de tarefas de ordem burocrático-administrativa, porque esses aspetos eram executados de forma irrepreensível, mas com a relação interpessoal entre a diretora de turma e o encarregado de educação, entre a diretora de turma e o aluno e entre a diretora de turma e o conselho executivo.

As lideranças de topo são, sem dúvida, importantes na definição dos caminhos a seguir pela instituição, mas a competência, o rigor e o dinamismo dos que dirigem e definem as políticas da escola não são suficientes, pois, sem seguidores motivados e confiantes, pouco se consegue concretizar. É no âmbito da liderança intermédia que se inscreve este relato.

No início do ano letivo, a direção da escola recebe os alunos que frequentam o 7º ano de escolaridade (os mais novos do estabelecimento de ensino) em reunião preparada para o efeito, acompanhados pelos encarregados de educação. São dadas as boas-vindas, transmitidas algumas informações importantes e são, depois, encaminhados para uma sala, onde o diretor de cada turma se apresenta e veicula as informações relevantes para o momento e para aqueles encarregados de educação e alunos.

Tudo correu de acordo com o que era espectável, saindo, ambas as partes, satisfeitas com a primeira impressão. A turma A do 7º ano vinha referenciada da escola básica, que os alunos frequentaram em anos anteriores, como uma turma com bom aproveitamento e comportamento. Nesse ano, essa turma acolheu dois alunos repetentes. Cedo, um deles, o Luís¹⁶, tornou-se conhecido de todos os professores, ora pela sua irrequietude, ora pela sua apatia e sonolência nas aulas. Tratava-se de uma criança hiperativa. O pai tinha informado a diretora de turma aquando da receção aos alunos.

A diretora de turma começou a ser abordada pelos colegas do conselho de turma que lhe transmitiam o estado do aluno em cada aula. Se estava apático ou com muito sono era informada destes comportamentos; emitiam juízos de valor relativamente à hora tardia que o aluno se deitaria, à falta de supervisão parental, por exemplo (quando uma criança apresenta um problema, os pais são sempre vistos como os primeiros culpados), (a partir de Polaino-Lorente e Ávila: 2004); se estava elétrico, comentavam a falta de regras de saber estar no espaço aula, comentavam a necessidade de marcação de faltas de carácter disciplinar, para que o aluno aprendesse a gerir o seu comportamento,

¹⁶ Nome fictício.

comentavam a eventual falta de retaguarda familiar capaz de corrigir estes comportamentos, etc. Enfim, rapidamente, o Luís foi rotulado como problemático.

Ciente da relevância do seu papel e da importância do estabelecimento de pontes entre a escola e a família, muito cedo a diretora de turma convocou os pais. Também os pais, conscientes da importância do reforço das iniciativas da escola para o sucesso dos alunos, não tardaram em dirigir-se à escola. Compareceu o pai e foi informado relativamente às atitudes do seu educando e à necessidade urgente de mudar. O Luís tinha um comportamento desadequado.

Ora quem é pai ou mãe sabe que, por muitos problemas que os filhos dão, eles são sempre os seus filhos e, por isso, o discurso sobre eles não deverá realçar apenas os aspetos negativos. A recetividade que levou aquele pai à escola para colaborar na resolução de um problema de todos (seu, do seu filho e dos professores), foi decrescendo pela forma como a situação lhe foi comunicada. De imediato, ele sentiu que a escola lhe colocava o problema apenas nas suas mãos, o problema era dele e do filho e, portanto, ele é que teria que o resolver. Mas, os professores são, sem dúvida, os profissionais que mais podem contribuir, na aula, para a aprendizagem da criança hiperativa, por isso, o pai explicou à diretora de turma o problema do seu educando que, sofrendo de *Síndrome de Hiperatividade e Défice de Atenção (SHDA)*¹⁷, tinha uma justificação para aqueles comportamentos considerados desajustados. Informou, ainda, sobre a medicação a que estava sujeito para controlar a sua conduta, melhorar a sua capacidade de concentração e ajudá-lo a adaptar-se melhor às necessidades do meio, tornando o seu trabalho mais eficaz. A medicação facilitava um maior autocontrolo, reduzia a impulsividade, o temperamento explosivo suavizar-se-ia e o estado de ânimo tenderia a estabilizar. Por vezes, a hiperatividade pode estar relacionada com um ambiente familiar caótico e desestruturado, mas isto não é o mais habitual. O mais frequente é que a criança seja hiperativa desde o nascimento, por causa de um desajuste bioquímico do seu sistema nervoso.

A principal perturbação do Luís, como aliás da maioria das crianças hiperativas, não era tanto o excesso de atividade motora, mas sim o défice de atenção e a sua dificuldade para manter a atenção durante certos períodos de tempo.

Os factos invocados pelo pai, constituíam a explicação lógica do que se passava, porém, a conduta do Luís e o facto de estar constantemente a solicitar a atenção para si, perturbavam o normal funcionamento da aula, pelo que se impunha uma mudança. Esta

¹⁷ Síndrome de Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) - perturbação do desenvolvimento que se caracteriza por dificuldade de concentração acompanhada ou não de agitação motora.

foi a conclusão da diretora de turma. Os pais, em casa, deveriam confrontar o filho com a situação e impor-lhe a mudança desejável. Tratava-se de educar o filho a saber estar, fazendo-o respeitar as regras básicas da convivência social.

Este é um bom exemplo da colonização do mundo-da-vida pelo mundo-dos-sistemas, de que os professores são, muitas vezes, agentes involuntários e inconscientes. O mundo-da-vida e o mundo-dos-sistemas são os dois domínios mutuamente exclusivos e interdependentes de todas as organizações da sociedade, desde a mais simples à mais complexa. O mundo-da-vida é o mundo da cultura, dos valores, das crenças, dos objetivos e desejos das pessoas. O mundo-dos-sistemas é o mundo das estratégias instrumentais, de meios eficientes concebidos para a concretização de determinados fins. Ambos os mundos têm valor, são muito importantes e têm uma posição de igual relevância. Quando as coisas funcionam convenientemente numa escola, o mundo-da-vida e o mundo-dos-sistemas comprometem-se um ao outro numa relação simbiótica. Este tipo de relação aproxima dois elementos diferentes de uma maneira em que ambos beneficiam. A chave é o princípio da mutualidade, do equilíbrio adequado, que só pode ser atingida quando o mundo-da-vida conduz o mundo-dos-sistemas, porque, se o inverso acontecer, a personalidade organizacional degrada-se conduzindo a inúmeras disfunções. A escola deve tomar decisões sobre meios, estruturas e políticas concebidas para servir os objetivos e valores. Os objetivos escolares não devem ser definidos por decisões sobre meios, objetivos e políticas da escola. As escolas têm que ser capazes de tomar decisões únicas que correspondam aos seus objetivos e às necessidades e interesses dos seus alunos. Se isto não acontecer, o mundo-da-vida e o mundo-dos-sistemas não estão adequadamente alinhados e a colonização ocorre quando o mundo-dos-sistemas começa a dominar o mundo-da-vida. (a partir de Sergiovanni: 2004).

O caso do Luís era complicado, pois não se conseguia resolver com a celeridade desejável. Entretanto, o aluno continuou a causar e a sofrer problemas; frequentemente, era mandado sair da sala de aula e era-lhe marcada falta, com participação da ocorrência disciplinar à diretora de turma, por perturbar o normal funcionamento das atividades letivas. O Luís, normalmente, começava as tarefas propostas com entusiasmo, mas, raramente, as levava até ao fim, o seu comportamento era imprevisível e, por vezes, inapropriado.

Estes episódios sucediam-se, a diretora de turma ficava cada vez mais saturada com o problema e o encarregado de educação sentia-se impotente para o resolver como seria desejável. Cada vez que era solicitada a sua presença na escola era, sempre, para

lhe comunicar que o seu educando: tinha faltas e participações de ordem disciplinar; se prejudicava no seu aproveitamento; prejudicava seriamente o clima de aprendizagem dos colegas de turma, porque os professores interrompiam frequentemente as aulas, para o advertir pela sua desconcentração, alheamento, pelas suas atitudes, comentários ou até conversas paralelas.

Certo dia, o encarregado de educação, falando do problema do seu filho e das suas características, referiu à diretora de turma que o Luís se distraía facilmente e não era capaz de manter a atenção, mesmo durante breves períodos de tempo. O pai sugeria a criação de diferentes ambientes ao longo da aula, para que a atenção se mantivesse; que seria necessário diversificar atividades a implementar. O pai apelava desta forma subtil, talvez intuitiva, para que os momentos de concentração não fossem prolongados e fossem intercalados com outros momentos em que a aprendizagem acontecesse através de atividades práticas, pois a capacidade de estar atento decrescia. A diretora de turma, assumindo o papel de coordenadora pedagógica dos professores da turma, contrapunha com o facto da gestão dos diferentes ambientes de aula ser da responsabilidade exclusiva do docente que, em termos metodológicos e pedagógicos, sabia como gerir; alegava, ainda, que a turma tinha 27 alunos e todos queriam aprender, exceto o Luís. Havia necessidade de mudar alguma coisa e, na sua ótica e na do conselho de turma, tinha que ser o Luís a mudar. Convém lembrar que a diretora de turma, enquanto figura de gestão pedagógica intermédia, para ser designada para essa função, deveria ter capacidade de relacionamento, espírito de tolerância e compreensão, capacidade de prever situações e solucionar problemas. Estas são características fundamentais que, se não existirem, comprometem o exercício desta função tão importante. Porém, a figura do diretor de turma nunca poderá condicionar, ou por em causa, o poder de um órgão colegial como o conselho de turma, bem como cada elemento do conselho de turma terá o dever de não se demitir das suas responsabilidades. O caso do Luís parece ser um exemplo de algum disfuncionamento do conselho de turma, pois, o seu caso não foi analisado no sentido de se encontrar uma estratégia educativa que promovesse a sua inclusão. O papel de elo de ligação entre a escola e a família, também, falhou, uma vez que não foram tidas em consideração algumas propostas feitas pelo pai, que poderiam motivar o seu educando para a aprendizagem, como, por exemplo, a concessão de oportunidades para que pudesse expor à turma qualquer coisa que ele dominasse e gostasse e, assim, poderia melhorar a sua autoestima.

A capacidade de ser socialmente competente não se herda, não é algo de imutável e permanente, mas sim algo que se vai aprendendo ao longo da vida. As

competências sociais só se aprendem com a prática. As crianças vão aprendendo a partilhar, a dar a vez, a colaborar e a negociar. A aprendizagem da criança depende, em grande parte, de nós, os adultos. Quer sejamos pais, professores ou responsáveis por crianças, temos obrigação moral de as ensinar a relacionar-se corretamente com os outros. A assertividade que faz parte da autoestima é um escudo que protegerá a criança para a vida. (a partir de Castanyer: 2002).

O pai falou do interesse especial do seu filho por veículos motorizados. Talvez houvesse a possibilidade de ele apresentar um trabalho sobre isso; talvez algum professor, ao conhecer os interesses do Luís, lhe pudesse criar oportunidades para ser bem sucedido; talvez isso o envolvesse e catalisasse a sua ação futura; talvez fosse possível levar o seu mundo à escola e talvez fosse possível estabelecer alguma relação com alguma situação de aprendizagem. Talvez, assim, o Luís também quisesse ouvir o que a escola tinha para lhe dizer.

Enfim, este pai conhecedor do problema do filho, tentou fazer a sua parte, porém o problema persistia. O aluno era acompanhado por um pedopsiquiatra, que expôs a situação à psicóloga da escola, que, por sua vez, o acompanhava em sessões semanais.

As reuniões entre a diretora de turma e o encarregado de educação sucediam-se, mas não passavam de momentos que se tornavam, cada vez, mais desconfortáveis para ambas as partes. Este desconforto culminou na reunião de encarregados de educação para entrega da avaliação do 2º período, quando o pai foi confrontado com os problemas de comportamento do seu filho, perante todos os outros. Foi um momento deveras constrangedor. Ao pai causou muito sofrimento, em especial, por não ser capaz de resolver o problema do seu filho, que era agora o problema de todos os alunos daquela turma, que se sentiam prejudicados por ele; ao aluno, porque o problema persistia e lhe causava sofrimento; à instituição, pela ausência de estratégias conducentes à resolução do problema.

Sempre estive ao corrente dos aspetos que acabei de relatar e antecipei muitos problemas com que a diretora de turma teve que se deparar. Lembro-me que a incentivei a valorizar os conhecimentos do Luís em matérias do seu interesse pessoal para a partir daí fazer os ensinamentos que pretendia. Seria uma forma de lhe captar a atenção, de o ouvir para que ele, depois, também ouvisse os outros. Fiz-lhe ver que a escola já não detinha o monopólio da ação educativa, que havia muitos saberes relevantes, que não eram adquiridos na escola e poderiam ser determinantes para seduzir o aluno como ponto de partida para outras aprendizagens. Deveria valorizar o conhecimento e reconhecer o aluno como portador de experiências importantes. A escola poderia ser,

assim, o sítio onde se estimula e desenvolve o gosto por aprender - o aprender a partir da vida. Era investir na capacidade de ouvir outros saberes, na capacidade de escuta. E como poderia ter sido tão importante não ter ignorado esta sugestão!

O professor tem que conhecer o aluno, o melhor possível, as suas características, as suas fragilidades, e as suas patologias. As crianças hiperativas, normalmente, são apelidadas de teimosas, negativas, descuidadas, preguiçosas e desobedientes. Com frequência, a sua conduta é atribuída a uma má adaptação à escola e aos pais que não a souberam educar, quando, na verdade, o problema é bem diferente (a partir de Polaino-Lorente e Ávila: 2000).

Apesar de toda a reflexão conjunta, lamentavelmente, continuámos a discordar da missão da escola que, no meu ponto de vista, deve ser dar o máximo possível a cada um. Para esta docente (e provavelmente para tantos outros) comportamentos como o do Luís são faltas de educação, provocações a que o professor deve responder com ordem de saída da sala de aula e a escola, quem sabe, com punições que terão como resultado final o desinvestimento e, talvez, o abandono.

Ocorre-me, a este propósito, uma observação relativa às limitações do exercício da autoridade pedagógica sobre os professores e os diretores de turma. Trata-se do exercício do poder sobre pares que, por um lado, causa retração e, por outro, a intromissão em assuntos julgados da exclusiva jurisdição de cada professor, pode gerar conflitos e perturbar o relacionamento entre si. É uma questão melindrosa e difícil (a partir de Sá: 1997).

No início do 3º período, o encarregado de educação solicitou uma reunião com a presidente do conselho executivo da escola. Pretendia dar conhecimento da situação, do acompanhamento que a diretora de turma dava ao seu educando e pedir ajuda. Em seu entender, a escola podia fazer alguma coisa diferente com o seu filho. O Luís era repetente no 7º ano e tudo o levava a crer que, novamente, não iria transitar; o desinteresse do Luís persistia, a apatia ou a euforia sucediam-se e a autoestima estava muito em baixo.

O papel da diretora de turma, enquanto gestora da parte burocrática era exemplar; o seu papel no estabelecimento de relações entre a escola e a família funcionou, mas talvez lhe faltasse a dimensão humana no tratamento de cada um como um ser único.

Procurei alertar a colega para o facto de, como diz António Nóvoa na sua obra *Professores - Imagens do futuro presente* “[...E]nsinamos aquilo que somos e,(..) naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos.(...) O ensino é uma

profissão do humano e do relacional” (p.15,16). Apelava, assim, à dimensão humana no âmbito da sua profissão. O carinho e o serviço são pilares fundamentais para definir a profissão de ensino (a partir de Sergiovanni: 2004), por isso, os professores têm que ser pessoas sensíveis. Procurava sensibilizar para a aproximação, para a valorização de pequenas coisas, mas tudo era, na sua ótica, negativo naquele aluno.

Pelas dificuldades que foram surgindo e pela gravidade do problema mantive o conselho executivo informado sobre este caso, bem como sobre o meu acompanhamento na tentativa da sua resolução. Porém, era imperioso reunir esforços, pelo que a presidente do conselho executivo convocou a diretora de turma para uma reunião, na qual também estive presente; era urgente delinear uma estratégia de intervenção.

À diretora de turma foi transmitida a preocupação do pai, pelo facto do seu educando, pelo segundo ano consecutivo, não conseguir ter sucesso; pelo facto do insucesso repetido num jovem com as características do Luís, ser particularmente preocupante em termos de autoestima e de depressão; o facto de o pai considerar que a diretora de turma e o conselho de turma não estavam a atuar em função daquele aluno, com aquelas características, com os seus problemas. Pretendia-se perceber a situação, identificar os aspetos negativos e os aspetos a melhorar. A diretora de turma reagiu muito mal, pois não é comum as pessoas serem confrontadas com o seu desempenho, não é comum serem pedidas explicações sobre procedimentos. Em seu entender, estavam a por em causa o seu profissionalismo, a sua atuação como diretora de turma, estava a dar-se credibilidade a um encarregado de educação que, em matéria pedagógica, não teria muita autoridade. Elencou toda a sua ação desde o início do ano letivo, sublinhando a pronta sinalização do Luís e a imediata intervenção conjunta com o encarregado de educação para resolução do problema. Na sua opinião tratava-se de um menino sem regras, sem educação, sem vontade de estudar, a quem os pais protegiam excessivamente à custa de uma suposta hiperatividade. O Luís acumulava faltas disciplinares, sempre nas mesmas disciplinas, e os pais, em vez de estarem preocupados com o filho, estavam preocupados com os professores. A tensão foi crescendo; o diálogo tornou-se muito difícil, pois não era encarado numa perspetiva construtiva; tudo o que se dizia era encarado como crítica e a resposta era defensiva. Nunca houve, por parte da diretora de turma, um ténue indício de abertura. A presidente do conselho executivo encerrou a reunião, tendo ficado implícita a continuidade do acompanhamento do caso.

Face ao exposto, confirmei a minha convicção que se tratava de uma pessoa que vivia num outro tempo e que não procurou meios para lidar com novas situações; intransigente relativamente à disciplina e pouco sensível aos problemas dos alunos. Em relação aos restantes elementos do conselho de turma, constatei que detinha algum poder de manipulação, em especial, pela sua forte convicção de que não havia outro modo de agir.

Alguns professores do conselho de turma, também, procediam com pouca paciência, sensibilidade e empatia com o Luís; exigia-se que o aluno mudasse e, se tal não acontecesse, era preciso fazer um conselho de turma disciplinar, era preciso castigar, era preciso punir. A contrapartida punitiva teria, assim, um retorno positivo em termos atitudinais e de aprendizagem, na opinião destes docentes.

No final da reunião, a docente estava visivelmente transtornada, por isso, optei por sugerir que dialogássemos sobre o assunto noutra dia, o que teve a sua anuência. Esta proposta inscreve-se na prática de uma ética do cuidado, do *abraço como fonte de vida*, como refere Bruni (2010):

...[É] preciso saber mediar a reciprocidade, mas sem impedir, com medo da ferida, que as pessoas se encontrem. Caso contrário, perde-se "o abraço" do outro. E, sem abraços, morre-se! Não podemos permitir que o medo da ferida impeça este abraço, mesmo se tivermos que correr o risco que a ferida seja mortal. Porque é dessa ferida aberta, causada pelo outro, e que nós causamos ao outro, que emana a única bênção que torna a vida humana digna de ser vivida. (<http://terrear.blogspot.pt/2012/11/o-abraco-do-outro.html>, acessido em 8 de dezembro de 2012)

Procurei distanciar-me do assunto e tentei analisá-lo de forma racional em busca de trilhos, que pudesse perseguir, para influenciar as atitudes e os comportamentos da diretora de turma e do conselho de turma (por seu intermédio) a darem o seu melhor na realização das tarefas e no alcance dos objetivos de escola – a integração de todos os alunos e a criação de condições de sucesso para todos. Interiorizei a importância de influenciar e motivar no exercício da liderança intermédia que exercia e preparei diferentes abordagens ao assunto.

Na semana seguinte a colega estava mais serena. O tempo acalmara um pouco “a ferida aberta”, no entanto, logo à partida, me apercebi do seu sentimento de vitimização. Teria que abordar os assuntos com “tato pedagógico” (*Nóvoa, Professores Imagens do Futuro Presente, p.12*). Procurei estabelecer uma relação de comunicação suave e tranquila, para tentar conduzi-la para a *outra margem*, tendo consciência que a dimensão profissional se cruzava com a dimensão pessoal. Decidi referir, ao longo da nossa conversa, três aspetos que, em meu entender, poderiam surtir o efeito que eu pretendia: elogiar a parte do trabalho realizado relativa à sinalização precoce da situação problemática do aluno e valorizar o estabelecimento célere de pontes com a família;

referir aspetos a melhorar, sendo que os erros devem ser aceites como fatores de melhoria; manifestar confiança na vontade de fazer diferente para fazer melhor.

Abordei a ideia que “Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade”. Falei sobre o facto de “Hoje a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola”. Por fim, refletimos sobre a importância de “Comunicar com o público e intervir no espaço público de educação como parte do *ethos* profissional docente” (Nóvoa, 2009: p.12).

Fora um bom ponto de partida, porque partilhávamos da mesma opinião. Atualmente, estão na escola todos os alunos e, felizmente, que é assim, pois o direito à educação não pode ser privilégio dos mais favorecidos, porém, a realidade das escolas mudou. É com essa realidade que os professores convivem no seu dia-a-dia e é a esses alunos que o professor tem que levar para a outra margem, dando a todos igualdade de oportunidades, que não terão que ser exatamente iguais para todos, porque os pontos de partida são diferentes, mas serão as que se revelarem necessárias para que cada aluno ultrapasse as fronteiras que lhe foram traçadas como destino e evolua positivamente a nível cognitivo, psicológico e socioafetivo.

O diálogo foi, relativamente, consensual, surgindo, pontualmente, a necessidade de limar algumas arestas, nomeadamente, na aplicação de estratégias diferentes conforme os pontos de partida de cada aluno. Na opinião da colega, deveria ser o aluno que teria que se esforçar para atingir o sucesso educativo; concordei no que diz respeito ao empenho e responsabilidade do aluno, mas tentei provar que se dermos a todos o mesmo estaremos a potenciar as diferenças e não dar igualdade de oportunidades a todos os alunos.

Seguidamente, refletimos sobre a realidade da escola nos obrigar a ir além da escola; na opinião da colega escola é escola, família é família, sociedade é sociedade; neste aspeto defende que a escola não deve assumir funções que não lhe competem, como, por exemplo, a educação das crianças, que é responsabilidade da família, a preocupação com a relação com outros intervenientes no processo educativo, pois, para si, só os professores é que são detentores do conhecimento científico, pedagógico e metodológico necessário ao exercício da sua profissão; não partilha a permeabilidade dos papéis dos diferentes agentes educativos. A família educa, a escola ensina. Referiu o seu caso particular, a título de exemplo, pois não sendo oriunda de uma família com nível sociocultural elevado, fez o seu percurso formativo atingindo os mesmos objetivos que os seus colegas provenientes de famílias com outro tipo de formação sociocultural.

Coloquei-lhe a questão relativa à importância que a sua família dava à escola e informou-me que era elevada. Aqui residia a diferença do seu tempo para o tempo atual. A valorização da escola pela família é importantíssima, eu diria quase indispensável, no processo educativo. Concordámos nesta matéria, por isso, a realidade da escola obrigava-nos a ir além da escola; temos que agir junto dos pais para que valorizem a escola, para que sensibilizem os seus filhos para a importância do conhecimento nas suas vidas e como, através dele, as suas vidas poderão ser diferentes. Neste momento da nossa conversa, referi que, nós professores, por vezes, podemos até aceitar uma ou outra sugestão dos pais em termos pedagógicos, no sentido de cativar os seus filhos para a aprendizagem. Estava a referir-me à proposta do pai do Luís, que considerava possível cativar o seu filho para a aprendizagem se lhe dessem uma oportunidade para ele falar do seu mundo, mostrar o que sabia, mesmo que o assunto pudesse não estar relacionado com as aprendizagens a lecionar. Aqui estava uma referência clara a um aspeto a não negligenciar. A colega percebeu o alcance da minha sugestão, continuou a discordar, embora não tão efusivamente, mas afirmou que o professor é que sabe o que tem que ensinar, tal como o médico é que sabe o que tem que prescrever. Porém, citando Fernando Teixeira de Andrade:

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já 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 ousamos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.” (<http://poetrysfeelings.wordpress.com/category/fernando-teixeira-de-andrade/>), acedido em 25 outubro de 2012)

Não é fácil abdicar das nossas rotinas, das nossas convicções, cientes que estão corretas; não é fácil questionar a nossa forma de agir, mas será um caminho a encetar em busca da melhoria. Em educação, para tratarmos um aluno especificamente, para lhe darmos exatamente o que ele precisa, temos que o conhecer, temos que lhe dar uma oportunidade de mostrar que ele sabe alguma coisa que os outros talvez não saibam. A escola tem o dever de escutar; o professor, a autoridade em termos científicos e pedagógicos, e o ser humano sensível às características dos seus alunos, consegue, na gestão dos ambientes de aula que vai criando, criar oportunidades para essas situações, de escuta, sem prejuízo das aprendizagens dos alunos em geral. A escola e a comunidade têm que estabelecer relações (mais) próximas, a escola não pode estar de costas voltadas para o meio que a circunda. Rui Grácio refere-se a esse mal deste modo:

“A escola é um mundo fechado que encontra o processo orgânico de se gerir com recursos dentro da própria escola, não os vai buscar fora (...) Há um mundo exterior ao mundo das escolas extremamente rico para uma aceção, rica ela, também, do que é cultura (...) Então há possibilidades de a escola aproveitar o saber de outros adultos que não apenas o dos profissionais da educação.” (citado por Pintassilgo, 2007: p. 65)

Também, Powell (2000), citado por Agostinho da Silva considera que a escola não pode deixar de ser um lugar em que o contacto com a vida seja especialmente forte, porque “na escola aprendemos pouco e na vida aprendemos muito”. Agostinho da Silva defende que o contacto com o mundo e a natureza é indispensável para a formação do ser humano e tem de se fazer de duas maneiras:

“Por uma, é o mundo que penetra na escola, por outro, a escola que se dirige ao mundo; para que haja bons resultados, é necessário que os dois momentos andem intimamente ligados, que a corrente entre o receber e o dar seja contínua e ativa, que não haja ou só egoísmo que absorve, ou só a dádiva excessiva que acaba por esterilizar e afastar realmente do mundo; só é viva a escola que estabelece com o ambiente uma série de trocas, que se deixa penetrar por ele amplamente e por sua vez o penetra e modifica.” (cit Lopes, 2000: p. 36)

Há um mundo exterior ao mundo das escolas, que estas não têm sabido convocar. A cultura não se restringe ao que é veiculado nas escolas como tal, os alunos têm de perceber o sentido daquilo que estão a aprender e, assim, interpretar e compreender aquilo que está a ser ensinado em termos das suas próprias experiências pessoais, aprendizagens anteriores, valores e crenças. Interpelei a colega dizendo-lhe: “Pensa bem, nunca partiste do conhecimento partilhado por um aluno para lhe ensinar alguma coisa? Tenho a certeza que já o fizeste”. Apelei à sua dimensão humana e pus-me do seu lado, simultaneamente, fiz-lhe ver que já agira, outras vezes, dentro desta conformidade e concluí que o professor tem uma dimensão pessoal e profissional que são indissociáveis. Não sei se pelo cansaço, se por simpatia, se por partilha de opinião, a colega não contra argumentou e acabámos este assunto com um sorriso partilhado. São questões complexas e profundas, que precisam ser analisadas com sensibilidade, questionando o comportamento das pessoas nas atitudes de exclusão, incoerentes com a natureza humana, que se caracteriza pela diversidade. A análise e a reflexão destas questões não podem ser evitadas sob o pretexto de poderem causar “feridas”, como refere Bruni (2010):

“A vida em comum é feita também de feridas. Se não as olharmos de frente, acabamos por encontrar bodes expiatórios, que carregam todas as feridas do mundo, "buracos negros" que absorvem todo aquele negativo de que desviamos o olhar, mas que continuamos a produzir. Nesses buracos negros da História as feridas dos outros multiplicam-se, infectam, e jamais se convertem em bênçãos”. (<http://terrear.blogspot.pt/2012/11/o-abraco-do-outro.html>, acedido em 8 de dezembro de 2012)

Nunca parti do pressuposto que tinha que impor alguma coisa, nunca disse que a colega estava errada, mas tentei mostrar que poderia fazer de outro modo para atingir outros objetivos; procurei fazê-la acreditar que resultados importantes podem ser alcançados por meio de um esforço concertado. Queria encontrar uma linha de atuação na qual a colega estivesse envolvida, porque participara na sua construção e sentisse que

os objetivos eram desafiadores e atrativos. Pretendia exercer um fator interpessoal de influência que transformasse o conhecimento em ação. Pretendia exercer uma liderança compartilhada. O meu objetivo era motivar a colega para não desistir perante os obstáculos, motivá-la para uma atitude pró-ativa, não se acomodando mas, pelo contrário, tentando melhorar. A mediação deste conflito não foi fácil, exigiu muito acompanhamento, muito diálogo, muito reforço positivo, para conseguir amenizar a relação e intervir em prol do aluno. No entanto, ficou claro que, em anos seguintes, esta docente não assumiria este cargo, por decisão da direção da escola.

A liderança intermédia deve ser valorizada, porque está mais próxima da realidade concreta e, por isso, pode deter um maior conhecimento e mais capacidade de intervenção na resolução dos problemas. Nesta forma de liderar, penso que ficou claro, por tudo o que já expus, não consigo dissociar a relação com o outro, a pessoa com quem me relaciono e o clima da relação, dos objetivos que pretendo atingir. Nos vários domínios da minha atividade, foco-me nos objetivos a atingir, pauto a minha atuação pessoal e profissional por princípios éticos e morais, tendo o ser humano na sua plenitude um papel preponderante e pondo na relação com o outro a tónica do meu desempenho.

Tenho como suporte do meu agir algumas correntes filosóficas e sociológicas. Para Hegel, por exemplo, nada é simplesmente, tudo se relaciona dialeticamente com tudo. Na filosofia contemporânea, destacou-se na abordagem deste tema Husserl, Sartre e Levinas, desenvolvendo a teoria da alteridade como a presença necessária do outro, não apenas para a existência e constituição do próprio eu, mas, principalmente, para a constituição da intersubjetividade.

Conclusão

Vós sois o arco a partir do qual os vossos filhos, quais flechas vivas, são impulsionados em direção ao futuro.

Khalil Gibran

Este trabalho pretendeu ser um exercício de reflexão, de questionamento e de partilha, com o objetivo de desencadear melhoria, em ações futuras, no meu percurso profissional.

Os casos que narrei são os que selecionei, dos muitos com que me deparei, na minha vida profissional. Não são casos isolados, representam as Teresas com que me cruzei no meu percurso de docente, os Marcelos, não com síndrome de asperger, mas com outras particularidades, e os diretores de turma ou professores dedicados, mas demasiado ligados a morais rígidas. Todos os casos, e foram muitos nesta longa vida profissional, tocaram-me particularmente e constituíram momentos gratificantes. Neste trabalho partilho o meu ponto de vista e a forma como encaro as relações de alteridade e de liderança.

Há, nas escolas, uma infinidade de coisas e procedimentos cristalizados pela rotina, pela repetição, pela burocracia. Continuará a escola a cumprir a sua missão educativa implementando as mesmas práticas, independentemente do tempo e do grupo a que se destinam? O exercício que me propus fazer proporcionar-me-á alguns ensinamentos.

No primeiro caso que narrei, analisei criticamente a minha atuação na condição de docente de inglês, que pretendia exercer a sua missão educativa, a sua liderança, na sala de aula, focando o seu trabalho nos alunos, motivando-os para a aprendizagem. Estive atenta aos diferentes ritmos e interesses e tratei com “tato pedagógico” a situação da Teresa, a aluna em que me detive. O meu papel de líder na sala de aula foi exigente; tive que impor regras e ser assertiva, mas tive, também, que fazer reforços positivos, tive que valorizar pequenos gestos/atitudes para melhorar a autoestima. Procurei que os jovens com quem me relacionei, e a Teresa em particular, à medida que crescem, vivam o prazer de aprender e consigam relacionar-se adequadamente com os outros.

No segundo caso, a relação que estabeleci com o Marcelo foi muito enriquecedora. Era o membro da direção a quem tinham sido delegadas competências na área dos alunos e deparei-me com uma situação que quase desconhecia. O problema rapidamente se transformou em desafio. O Marcelo era aspergiano, como ele gosta de se

denominar. Procurei informação sobre esta patologia, sobre as características dos seus portadores e sobre forma de atuar com eles. Empenhei-me no acompanhamento deste caso com dedicação e profissionalismo. Pretendi exercer um processo de liderança que visava a transformação do Marcelo numa pessoa que acreditasse nas suas capacidades, numa pessoa mais positiva em relação a si e à vida. Apraz-me verificar que conquistei a autoridade necessária para exercer esse processo de influência, pois o Marcelo continua a solicitar o meu “conselho” para as decisões que tem que tomar atualmente e sente-se feliz/seguro com as recomendações/sugestões que lhe faço.

No último caso, olhei criticamente para a minha atuação enquanto líder intermédia. Acompanhei o caso de uma diretora de turma no exercício destas funções. Tive que lidar com sensibilidades distintas e estabelecer uma interação que conduzisse a resultados satisfatórios. Tive que lidar com um comportamento, aparentemente, excessivamente racional, quando sentia a necessidade da emoção (no sentido em que o considera António Damásio), para entusiasmar e incentivar as ações. A cada obstáculo que transpunha surgia outro e outro. Fui fazendo o caminho possível. Por vezes, senti que não possuía as competências para responder corretamente às situações com que me deparava, por isso, necessitei de partilhar com os pares para analisar e refletir. Esta atitude de pôr em comum não é fácil, pois verifica-se, ainda, um constrangimento significativo em discutir, abertamente entre pares, questões não só de carácter científico, mas, também, pedagógico, o que não ajuda a resolver os problemas. Quando partilhamos com os outros, formalizamos e sistematizamos o nosso pensamento, o que nos permite tomar consciência, fazer uma autocrítica e exige, também, o distanciamento necessário para diminuir a subjetividade.

É agora chegado o momento de, em jeito de síntese, referir as aprendizagens significativas capazes de mobilizar melhoria na ação profissional futura:

- É indispensável o conhecimento do outro, aquele com quem me relaciono, as suas capacidades, as suas fragilidades e as suas singularidades, para que cada um possa ser tratado de acordo com a sua individualidade e se possa potenciar as suas capacidades.
- É indispensável saber ouvir, escutar, para conhecer, para compreender e conquistar a confiança do outro. É preciso ver no outro o ser, o ente, aquele com quem estou em relação e aceitá-lo como tal. Depois, é preciso invoca-lo e dirigir-lhe a palavra.

- O líder tem que estimular (o outro) a pensar por si, a desenvolver um sentido de valor pessoal e confiança, a desenvolver a sua autonomia, para vir a ser capaz de conduzir uma vida adulta de forma plena.
- O docente/líder tem que ser o facilitador de relações criando uma atmosfera de incentivo e um ambiente centrado no trabalho aberto, amistoso e culturalmente convidativo.
- O exercício da autoridade, fator absolutamente central na ação educativa, e do respeito têm que acompanhar sempre o desempenho profissional e são imprescindíveis no relacionamento interpessoal.
- É fundamental o investimento na formação cívica e democrática; é indispensável uma escola com firmeza, mas, também, com flexibilidade e tolerância, que saiba equilibrar a relação entre direitos e deveres.
- É necessário o engajamento, o pensar que não é contemplar, acontecimento dramático de ser-no-mundo.

Finalizo, confirmando que são muitas as barreiras que vão surgindo na escola e no percurso do professor, do líder, no cumprimento da sua missão educativa. As solicitações que lhes são colocadas são cada vez mais e maiores, mas os professores perseguem os seus objetivos ultrapassando as dificuldades com muita dedicação, muito empenho, tentando sempre melhorar a qualidade do serviço que prestam.

Os professores, assim como os pais, em domínios diferentes, são o arco que impulsiona os alunos/filhos em direção ao futuro, a um futuro para o qual os querem preparar criando condições para isso.

Referências bibliográficas

- Antunes, Nuno Lobo (2009). *Mal-Entendidos*. Lisboa: Verso de Kapa
- Azevedo, Joaquim (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação – Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Barros Filho, Clóvis de, Felipe Lopes e Bernardo Issler (2005). *Comunicação do Eu: ética e solidão*. Petrópolis: Ed. Vozes
- Bruni, Luigino (2010). *A Ferida do outro - Economia e relações humanas*. Cidadela: Cidade Nova
- Canário, Rui (2005). *O que é a Escola? – Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora
- Castanyer, Olga (2002). *A Assertividade - expressão de uma autoestima saudável*. Coimbra: Edições Tenacitas
- Cury, Augusto (2003). *Pais brilhantes, Professores fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante
- Damásio, António (2000). *O Sentimento de Si*. Mem Martins: Publicações Europa América
- Ellison, Ralph (2001). *Invisible Man*. London: Penguin Books
- Erlauder, Laura (2005). *Práticas Pedagógicas Compatíveis com o Cérebro*. Maia: Asa
- Fitzgerald, Scott (1988). *The Great Gatsby*. Penguin Modern Classics
- Gomes, Carlos Alberto (2009). *Poder, autoridade e liderança institucional na escola e na sala de aula: perspectivas sociológicas clássicas*. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio
- Hargreaves, Andy (1998). *The emotions of teaching and educational change*. Editora: Mc Graw-Hill
- Illich, Ian (1971) *Celebration of Awareness*. London: Calder & Boyas
- Illich, Ivan (1970) *Deschooling Society*. Cuernavaca: CIDOC
- in <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/508701-a-nossa-mente-e-como-uma-sinfonia-entrevista-com-antonio-damasio>, acessado em 20 de Setembro de 2012
- in <http://terrear.blogspot.pt/2012/06/da-pedagogia-diferenciada.html>, acessado em 30 de junho 2012
- in http://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution.html, acessado em 20 de julho de 2012
- in http://www.nova-acropole.pt/a_saber_ouvir.html, acessado em 5 de setembro de 2012
- in <http://poetrysfeelings.wordpress.com/category/fernando-teixeira-de-andrade>, acessado em 25 de outubro de 2012

in <http://terrear.blogspot.pt/2012/11/o-abraco-do-outro.html>, acedido em 8 de dezembro de 2012

Levinas, Emmanuel (2005). *Entre Nós: ensaios sobre a alteridade*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes

Lopes, Amélia Claudina dos Santos (2006). *A Dimensão Pedagógica e Cultural de Agostinho da Silva*. Porto: Editora Profedições

Nóvoa, António (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa

Powell, Baden (2000). *Textos Pedagógicos II*. Ancora Editora

Polaino-Lorente, Aquilino e Ávila, Carmen (2000). *Como Viver com uma Criança Hiperativa. Comportamento, diagnóstico, tratamento ajuda familiar e escolar*. Madrid: Narcea Editores S.A.

Postic, Marcel (2007). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Editora Padrões Culturais

Perrenoud, Philippe (2000). *Pedagogia Diferenciada - Das Intenções à Ação*. Porto Alegre: Artmed

Perrenoud, Philippe (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed

Peterson et al., (1993): Christopher Peterson, Steven F. Maier, and Martin E. P. Seligman - *Learned Helplessness: A theory for the age of personal control*. Oxford University Press

Robinson, Ken (2011). *O Elemento* - Porto Editora.

Sá, Virgínio (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica – O Caso do Diretor de Turma* - Instituto de Inovação Educacional.

Sanches, Maria de Fátima Chorão; Veiga, Feliciano; Sousa, Florbela; Pintassilgo, Joaquim. (2007). *Cidadania e Liderança escolar*. Porto: Porto Editora

Saramago, José (1996). *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Cia. das Letras.

Sergiovanni, Thomas J. (2004). *O Mundo da Liderança*. Porto: Editora Asa.

Shinyashiki, Roberto (1997). *O Sucesso é Ser Feliz*. São Paulo: Editora Gente

Tammet, Daniel (2007). *Nascido num dia Azul*. Cruz Quebrada: Estrela Polar