



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

LIDERANÇA EM CONTEXTO VULNERÁVEL:

APRENDER EM ESCOLA APRENDENTE

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

Especialização em Organização e Administração Escolar

Maria Amélia da Ponte Pires Novo

Porto, Outubro 2012



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

LIDERANÇA EM CONTEXTO VULNERÁVEL:

APRENDER EM ESCOLA APRENDENTE

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

Especialização em Organização e Administração Escolar

Maria Amélia da Ponte Pires Novo

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professor Doutor José Matias Alves

Porto, Outubro 2012

“Só o que sonhamos é o que verdadeiramente somos, porque o mais, por estar realizado, pertence ao mundo e a toda a gente. Se realizasse algum sonho, teria ciúmes dele, pois me haveria traído com o ter-se deixado realizar. Realizei tudo quanto quis, diz o débil, e é mentira; a verdade é que sonhou profeticamente tudo quanto a vida realizou dele. Nada realizamos. A vida atira-nos como uma pedra, e vamos dizendo no ar “Aqui me vou mexendo”.

(Bernardo Soares, 1991: p. 221)

“O Vazio desdenhava desde sempre

O vazio desdenhava desde sempre a forma do teu rosto
Todas as coisas serviram para nos ensinar
A ardente perfeição da tua ausência.”

(Sophia de Mello Breyner Andresen, 1972: p. 47)

O presente trabalho está escrito segundo as regras do novo acordo ortográfico.

Sumário

Da constatação de uma escola com situações de conflitualidade, parto, com alguns registos de vivências mais significativas, relacionadas com denúncias, para sua análise, interpretação e projeção para a ação futura.

Emergem conflitos que revelam uma escola com estruturas vulneráveis, com deficiências de gestão e comunicação, com comportamentos e atitudes pedagógicos questionados e objetos de censura por parte de encarregados de educação que se pronunciam e queixam, na maior parte dos casos, de forma anónima ou pseudónima, com receio de represálias. Na sequência destas denúncias, surgem intervenções administrativas superiores e outras a nível de gestão interna da escola. Os órgãos e estruturas de gestão tomam, a custo, consciência do mal-estar que se vai instalando na escola.

As soluções dadas ou que se pretendem dar aos problemas e conflitos não resultam porque não são adequadas. Não há uma verdadeira liderança característica de uma escola aprendente.

A elucidação dos factos e dos atos narrados abrem para perspetivas de uma escola participada e partilhada por intervenientes e cooperadores que façam dela uma verdadeira estrutura educativa.

Por isso, a partir da reflexão elucidada, impõe-se uma liderança numa escola que se deseja aprendente: aberta à mudança, cooperante, com cultura reflexiva e trabalho de equipa, em interação permanente num processo bilateral de diálogo escola-lar, casa-escola, e sem interferências negativas no processo de comunicação quer do lado do emissor quer do lado do recetor.

O futuro exige da escola uma melhoria com liderança partilhada e capacidade de aprendizagem, que possibilitem a resolução positiva e criativa de conflitos.

Palavras-chave: conflitualidade, inovação, mudança, intervenientes, cooperadores, equipa, visão partilhada, comunicação, processo bilateral, melhoria, escola aprendente, liderança, capacidade de aprendizagem.

Abstract

Finding a school with situations of conflict, I start with some records of my most significant experiences related to complaints, to be analysed, interpreted and projected for future action.

Conflicts emerge that reveal a school with vulnerable structures, with management and communication handicaps, with questioned behaviours and pedagogical attitudes and objects of censorships by parents (or those who are responsible for the students' school education) who speak out and complain, in most cases, in an anonymous or pseudonymous way, with fear of retaliations. Following these complaints arise higher administrative interventions and others at an internal level of school management. Dearly, the organs and management structures take consciousness of the discomfort that slowly lodges in its school.

The solutions that are given or which are intended to be given to the problems and conflicts don't arise because they're not appropriate. There isn't a true or real leadership that characterizes a school in a learning process.

The elucidation of the facts and acts narrated open us to perspectives of a participated and shared school by actors/intervenients and co-workers who make of it a real and true educational structure.

Therefore, from this elucidated analysis, it calls for a leadership in a school which is desired to be in a learning process: open to change, cooperative, with a reflexive culture and teamwork, in constant interaction in a bilateral process of dialogue between school-home, house-school, without negative interferences in the communication process either from the transmitter's or receiver's side.

The future demands improvement with shared leadership and learning ability from the school, which will enable the positive and creative resolution of conflicts.

Keywords: conflict, innovation, change, actors/intervenients, co-workers, team, shared vision, communication, bilateral process, improvement, school in a learning process, leadership, learning ability.

ÍNDICE

Introdução.....	1
Capítulo I - Narração da vivência.....	3
1. Situações profissionalmente mais significativas	3
1.1. Contornos conflituais na relação da escola com a família.....	5
1.2. O desvio dos reais objetivos da escola (melhoria das aprendizagens dos alunos, em sintonia com o desenvolvimento dos principais atores educativos e da própria organização) e a deficiente comunicação como razões da conflitualidade entre os docentes e o órgão de gestão. A relação da escola com a família: uma relação conflitual cooperante	11
1.3. Conflito ignorado, conflito agravado: liderança num contexto vulnerável.....	15
1.4. Entre o dever hierárquico, o sentimento pessoal e a deficiente comunicação grassa o conflito: liderança num contexto vulnerável.....	17
Capítulo II – Elucidação da vivência.....	21
1. O desvio dos reais objetivos da escola e a deficiente comunicação como razões de conflitualidade entre os docentes e o órgão de gestão. A relação com a família: uma relação conflitual cooperante	24
2. Contornos conflituais na relação da escola com a família.....	37
3. Conflito ignorado, conflito agravado: liderança num contexto vulnerável. Entre o dever hierárquico, o sentimento pessoal e a deficiente comunicação grassa o conflito: liderança num contexto vulnerável.....	45

Capítulo III – Projeção do conhecimento adquirido através da reflexão sobre a ação para a ação futura	58
1. Liderança para a melhoria.....	59
2. Capacitação interna da escola para a aprendizagem	64
3. Liderança para a promoção da resolução positiva e criativa de conflitos	72
Considerações finais.....	75
1. Escola, epicentro da melhoria	75
2. Escola aprendente: mudança para a melhoria.....	76
3. Mudança para a melhoria e autonomia	79
4. Um sinal de mudança	82
Referências bibliográficas	87

INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos anos de docência, fui tomando uma maior consciência dos conflitos em meio escolar. O estudo desta temática, cada vez mais, assume uma inegável pertinência e atualidade no contexto educativo português e na minha escola em particular, atendendo à sua diversidade e contínua intensificação. Têm, evidentemente, trazido graves repercussões no ambiente escolar e, por conseguinte, no processo de ensino-aprendizagem. Mas foi, sobretudo a partir do ano 2009, na minha experiência quotidiana de subdiretora da escola secundária de Monção, que ressaltou com maior ênfase esta problemática dos conflitos em contexto escolar e a necessidade de orientar cautelosamente a gestão de modo a não se tornarem fatores obstrutivos ao desempenho deste cargo. Marcaram-me vários episódios protagonizados, essencialmente, por docentes e encarregados de educação, bem como os seus efeitos na estrutura organizacional e a sua implicância ao nível da gestão.

Assim, partindo destes episódios, o presente relatório reflexivo tomará como objeto os conflitos em contexto escolar, desenvolvendo-se à volta de dois eixos: conflitos nas organizações educativas e gestão de conflitos.

Relacionadas com os conflitos nas organizações educativas, em particular com a dimensão interpessoal do conflito na organização, várias questões são equacionadas:

1. O desvio dos reais objetivos da escola (melhoria das aprendizagens dos alunos, em sintonia com o desenvolvimento dos principais atores educativos e da própria organização) e a deficiente comunicação são causas de conflitualidade entre os docentes e a liderança de topo?

2. A relação das famílias com a liderança de topo e com os docentes, por estar sujeita a diferentes interesses, valores, cultura e expectativas, pode tornar-se numa fonte de conflitualidade?

No eixo gestão de conflitos, na dimensão aproveitamento do conflito para melhoria da organização, devem abordar-se as seguintes questões que, à partida, parecem paradoxais:

1. Os conflitos interpessoais e intragrupais ajudam a escola a evoluir?

2. O tipo de liderança educacional exercida pode servir para atenuar ou agravar os conflitos na escola?

A estrutura deste relatório obedece a uma divisão em três partes, sendo a primeira dedicada à narração das vivências profissionais relativas à problemática em análise, a segunda à interpretação dessas vivências à luz de quadros conceituais teóricos e a terceira à projeção do conhecimento adquirido através da reflexão sobre a ação. Na primeira, faz-se o relato de algumas experiências significativas relacionadas com a diversidade e intensificação atual dos conflitos na escola onde exerço funções. Mostra-se a forma como eles foram geridos e as consequências produzidas no ambiente escolar, numa perspectiva de identificação da sua importância no meu percurso profissional. Estas experiências são interpretadas, na segunda parte do relatório, à luz dos quadros conceituais e teóricos convocados para permitir uma melhor compreensão da realidade observada, em busca de uma explicação para o que se passou e porque é que se passou de tal modo. A terceira parte corresponde à alusão das aprendizagens profissionais mais relevantes obtidas com a reflexão teoricamente fundamentada, reservando-se, por isso, à projeção do conhecimento adquirido através da reflexão sobre a ação, focando as melhorias possíveis na minha vida profissional futura, de modo a tornar as estratégias de ação mais eficazes. O relatório finaliza apontando algumas conclusões e reflexões que ajudam a traçar novos caminhos de atuação ao nível profissional.

Este relatório tem como suporte a seleção de situações conflituais ocorridas no dia a dia da escola, sustentadas, sempre que possível, por documentos existentes nos seus arquivos.

Capítulo I - Narração da vivência

1. Situações profissionalmente mais significativas

Anos de luta sisífica

Ocorre-me de imediato, porque muito adequado ao meu trabalho de reflexão, o poema “Sísifo” de Miguel Torga, que transcrevo:

“Sísifo

Recomeça...
Se puderes,
Sem angústia e sem pressa.
E os passos que deres,
Nesse caminho duro
Do futuro,
Dá-os em liberdade.
Enquanto não alcances
Não descanses.
De nenhum fruto queiras só a metade.

E, nunca saciado,
Vai colhendo
Ilusões sucessivas no pomar.
Sempre a sonhar
E vendo,
Acordado,
O logro da aventura.
És homem, não esqueças!
Só é tua a loucura
Onde, com lucidez, te recomeças.”

(Miguel Torga, 1983: p. 462)

Concordando com a substância do poema de Miguel Torga, posso referir que, ao longo de três décadas de ensino, fui conduzindo a minha atividade docente ancorada numa insatisfação permanente e na necessidade constante

de recomeçar na vida, sem desanimar perante as situações desconcertantes. As pedras dos conflitos que iam surgindo nas relações sociais, administrativas e pedagógicas foram exigindo que as assumisse e, com persistência e constância, com calma e paciência, lhes conseguisse uma reposição justamente solucionada. Esta luta sisífica tem contribuído para o desenvolvimento das minhas capacidades de atenção e de abertura aos problemas emergentes, indo ao seu encontro e não contra eles, procurando o diálogo construtivo, sempre no respeito pela verdade e liberdade. É um “caminho duro” que o “futuro” continua a exigir pelo que implica de inovação e permanente mudança em “liberdade”. Fui obtendo, a exemplo de Torga, uma lição: os problemas estarão sempre a surgir e com novidades a desafiar-nos ao reconhecimento, com lucidez, das nossas limitações e possíveis frustrações, e também à desinstalação e à provocação para recomeçar novas intervenções.

Por isso, quando me foi solicitada uma reflexão sobre experiências significativas na minha vida profissional, entendi posicionar-me naquelas que ainda atualmente me trazem grande desconforto, preocupação, e que, com toda a lucidez, pretendo compreender porque, por analogia com John Kotter, estou a viver num icebergue a derreter ou num iceberg que poderá vir a derreter. Na verdade, a imunidade da estrutura e funcionamento desta escola já está a ser abalada e os ventos sopram de fora para dentro, gerando mal-estar, ou melhor, despertando para a real situação e envolvência desta estrutura pedagógica e educativa. Há mais intervenientes que os exclusivos docentes que começam a ser controlados, vigiados, avaliados.

Recomeçando, então, recordo que, no decorrer da minha atividade como docente, fui tomando consciência de que, da interação entre os agentes do processo educativo, resultavam conflitos mais ou menos intensos. É certo que, até assumir as funções de subdiretora, a minha perceção dos conflitos centrava-se na sala de aula, onde estavam em permanente confronto diferentes pontos de vista, interesses, formas de agir e pensar e até diferentes necessidades e expectativas. O que se passava fora deste espaço pedagógico era situado no plano das relações formais e extracurriculares, distantes, porque não me considerava diretamente atingida como termo de relação nessas situações de conflito. Mas foi, sobretudo, a partir de 2009, no exercício

do cargo de subdiretora, por ter um contacto mais direto e alargado com os diferentes intervenientes no processo educativo, que a conflitualidade em contexto escolar se me impôs como realidade mais evidente entre grupos de alunos, alunos e funcionários, alunos e órgãos de gestão, professores e famílias, órgãos de gestão e professores, considerados individualmente ou em grupos e entre os próprios professores. Por estes motivos, selecionei como experiências significativas alguns episódios protagonizados por docentes e encarregados de educação, que se traduziram em conflitos na organização escolar e, como tal, trouxeram ao órgão de gestão outras necessidades de reflexão, ação, ou seja, novas necessidades de recomeçar.

Apesar da transversalidade que as experiências significativas apresentam relativamente às diferentes questões-problema selecionadas e indicadas na introdução, estas surgem, neste capítulo, narradas em estreita associação a questões específicas, como forma de facilitar o seu tratamento posterior.

1.1. Contornos conflituais na relação da escola com a família

Por contraste, a uma situação de conflito deve-se reagir sempre com muita calma, serenidade e prudência e agir com imparcialidade. O heterónimo Caeiro deixa-nos a lição:

“Falas de civilização, e de não dever ser,
Ou de não dever ser assim.
Dizes que todos sofrem, ou a maioria de todos,
Com as cousas humanas postas d'esta maneira.
Dizes que se fossem diferentes, sofreriam menos.
Dizes que se fossem como tu queres, seria melhor.
Escuto sem te ouvir.
Para que te quereria eu ouvir?
Ouvindo-te nada ficaria sabendo.
Se as cousas fossem diferentes, seriam diferentes: eis tudo.
Se as cousas fossem como tu queres, seriam como tu queres.
Ai de ti e de todos que levam a vida
A querer inventar a máquina de fazer felicidade!”

(Alberto Caeiro, 1925: p. 197)

Sempre pretendi a imparcialidade na minha ação de docência. Como o poeta, também procurei olhar para os acontecimentos sem preconceitos ou juízos de valor antecipados, e aceitá-los, num primeiro contacto com eles, como eles são em si mesmos. Os acontecimentos, depois de realizados, são o que são. Temos de aceitar as diferenças. Depois, nós, refletindo sobre eles (o que não faz Caeiro poeticamente), é que temos de tirar as conclusões e aprendizagens necessárias, porque, na vida real, as nossas relações com as pessoas e coisas não são estáticas mas dinâmicas. Não podemos deixar de ser sujeitos atuantes na nossa esfera de competência, mas não devemos pretender moldar os outros a nós.

Estávamos em julho de 2009, período de avaliação do ano findo e preparação do seguinte. Nos últimos anos, iam-se ouvindo rumores relativamente à atuação de um docente na sala de aula que veio culminar com uma carta, demasiado comprometedora, apresentada por um encarregado de educação devidamente identificado, como se transcreve (omitindo referências identificativas e substituindo-as por siglas entre [...]¹):

“Começo por esclarecer um enorme conjunto de situações bastante desagradáveis, situações das quais o meu filho, [XPT], e restantes colegas da turma foram vítimas.

Ao longo de dois anos letivos o docente da disciplina [Z], professor [RTC], teve comportamentos deploráveis, inoportunos e humilhantes para com a turma. Deste modo, e como mãe indignada compete-me denunciar todo este lamentável sucedido, na esperança de que estas situações não voltem a repetir-se com alunos dos próximos anos letivos e que algo se faça para que este docente saiba ocupar o seu respetivo lugar e assumir de vez a sua profissão que é ensinar e não menosprezar.

O docente numa das suas aulas de entrega de testes procedeu prioritariamente à entrega aos alunos que tinham nota positiva, deixando para o fim os restantes alunos que tinham nota negativa. Sendo característica deste professor, obviamente que fez um comentário pejorativo...” Agora vou entregar os testes

¹ Este processo será usado em todas as transcrições de narrações de vivências.

aos burros...só lhes faltam as orelhas como antigamente faziam.” Questionou ainda o meu filho e perante toda a turma se os pais sabiam o que ele andava a fazer.

Era de notar, também uma certa discriminação entre os alunos com nota negativa, em relação àqueles que tinham nota positiva. O docente dedicava-se de uma forma clara aos alunos que, segundo ele eram os “bons alunos” o que se tornava visível para os demais e provocando-lhes o efeito desmotivador e revoltante.

Nas aulas de revisões para testes dirigia-se aos alunos nestes termos:” façam o que quiserem”. Contudo, mais uma vez, se notava que o docente só circundava os”bons alunos”.

As aulas eram dadas de uma forma incorreta (julgo eu, na minha humilde opinião), porque os enunciados eram lidos a uma velocidade exagerada para quem devia ensinar a matéria, principalmente sendo a disciplina que é que só por si exige um maior nível de concentração para a sua compreensão. Os exercícios muitas vezes eram incompletos na própria aula pois o docente não sabia como os terminar e na aula seguinte nem voltava a mencionar tal exercício para evitar mais figuras tristes em frente a uma turma de adolescentes.

O docente numa das suas aulas apercebendo-se que a aluna [J] não sabe dizer onde fica a Itália resolve humilhá-la em frente à turma, indo buscar um globo à sala de geografia e obrigando-a a fazer um trabalho sobre o mesmo e sempre que dava a aula a essa aluna rebaixava-a duramente.

Como existia uma aluna na turma de estatura muito baixa, a [GF], mais uma vez vinha a humilhação comparando-a com a própria filha que tinha apenas 10 anos e que era maior que ela [aluna]. Não satisfeito, um dia que a própria filha assistiu a uma aula dele, o docente teve o arrojo de colocá-la ao lado da [GF] com o intuito de mostrar perante toda a turma que a sua filha era maior que uma aluna que frequentava o 11º ano.

Este docente atendia frequentemente o telemóvel durante as aulas, deixando-o, por vezes a tocar em cima da secretária, perturbando a atenção dos alunos, apesar de a diretora de

turma ter dito na aula de apresentação que o uso dos telemóveis era expressamente proibido nas salas de aula.

Outra situação foi quando estava a circular um aviso que proibia os docentes e os alunos de se encostarem às paredes, sendo que o professor mencionado se encostou à parede com um pé em cima de uma outra cadeira e disse” Eu posso fazer isto porque sou professor mas os alunos não podem!” dando uma gargalhada de gozo.

Devido à sua falta de vontade de dar a aula, relatava situações da sua vida privada que aos alunos nada interessava. Um dos temas alheios à aula que ele expôs foi respeitante ao seu automóvel: Quando fui comprar o meu carro à Alemanha, o meu filho estava a ajudar-me com o GPS, porque como toda a gente sabe, um carro como o meu tem GPS!(...). Outra situação foi quando o seu filho celebrou o aniversário: ”Como o meu filho já tem tudo, em vez de lhe dar alguma coisa fiz-lhe um filme com fotografias dele, de quando era pequeno até agora.” Chegou a dizer também “ tenho duas barbies em casa” (falando da sua filha e esposa) e contando as suas viagens nas férias.

Além disto, perguntou também se alguém trabalhava nas férias ou se ajudavam em casa nas tarefas domésticas, acabando por dizer que tem uma empregada que lhe faz tudo em casa.

A minha vontade, foi, no meio do ano letivo ter comunicado esta situação mas não me foi possível, pois tinha receio de que este senhor agisse com vingança contra o meu filho”.

Assinado

Foi instaurado um processo de averiguações, foram ouvidos as testemunhas, o queixoso e o acusado, tendo o instrutor do processo, docente “J”, proposto o arquivamento dos autos, nos seguintes termos:

“ (...) entendo que o arguido não cometeu qualquer infração passível de infração disciplinar. Na verdade, não considero os factos que lhe são imputados com o sentido pejorativo que lhes é dado.

Não obstante entender que a relação dos docentes com os alunos se deve pautar com o máximo respeito onde deve haver uma primordial preocupação com a formação pedagógica e

peçoal do aluno e que o ideal seria que não surgissem quaisquer situações como aquela que vem descrita na queixa e que motivou a abertura do presente processo de averiguações, entendo que não deve ser instaurado o respetivo processo disciplinar ao docente.

Na verdade, ainda que o mesmo tenha proferido as afirmações que são relatadas na queixa, e que, de todo em todo, devem ser evitadas, não o terá feito, provavelmente, com desprimor para os alunos.”

Do acusado interessa reter algumas passagens do seu testemunho, conforme auto de audição:

“Relativamente às situações descritas não nega poder ter feito um ou outro comentário com intenção corretora e motivadora, mas nunca com a intencionalidade negativa que a autora da queixa lhe quer dar.(...) Comentários da vida privada quem os não tem ?- Pôr-lhe intenção negativa fica com quem o faz. As duas situações que envolvem duas alunas e que são descritas como humilhantes são de natureza distinta: a que envolve a questão da Itália teve a ver com uma situação ocasional de aula onde a aluna evidenciou um desconhecimento desconcertante, perante a estupefação geral, da situação geográfica de um país tão próximo de Portugal. A segunda situação, a questão da altura, deve-se à boa relação que o professor julga ter tido com a aluna e tal não passava de cumplicidade e clima de descontração. Nunca numa situação ou noutra se quis humilhar quem quer que fosse...A não ser que chamar um aluno ao quadro (e sempre só com a sua boa vontade!) e ele mostrar à turma e ao professor o seu desconhecimento seja uma situação humilhante. Se situações ou expressões do docente foram proferidas de forma menos adequada isso deve-se à frustração que o acto de ensinar às vezes representa. (...)”

No mesmo ano, em dezembro, outro encarregado de educação queixou-se à direção regional de educação do norte sobre o mesmo docente, nos seguintes termos:

“ Sou um pai de um aluno que frequenta o 11º ano na Escola [A], mas que não me identifico, por motivos óbvios, para alertar

sobre a situação dos professores daquela escola, nomeadamente o professor [Z], da disciplina [RTC].

O citado professor não percebe nada do assunto, o meu filho infelizmente nunca foi bom aluno, mas agora é que ele não percebe nada de nada, uma vez que aquele professor não sabe ensinar, ele próprio não sabe resolver os exercícios que constam nos livros e demora muitas vezes mais de uma hora a resolver o exercício e mesmo assim o resultado não está de acordo com as soluções e o professor diz que as soluções é que estão mal, o que leva os alunos a aperceberem-se que o professor não tem preparação para ensinar a referida disciplina e depois o ministério quer que os alunos tenham boas notas. O mais lamentável em tudo isto é que a direção da escola sabe as qualidades deste professor e nada faz para resolver este problema muito grave e é por este motivo que me vejo obrigado a tomar a iniciativa, um pouco cobarde até, porque se dou a cara quem vai ter problemas no futuro é o meu filho naquela escola que irá ser apontado pelos professores e até com possíveis represálias, só que esta situação é insustentável e o senhor diretor terá que fazer qualquer coisa em auxílio dos alunos. Basta até o senhor diretor ter uma reunião com os alunos sem a presença do professor e eles de certeza que irão dizer tudo sobre o professor, pois o mesmo não tem capacidade para ensinar o 11º ano, pois é lamentável que se exponha de tal maneira que demore quase uma aula para tentar resolver um problema e mesmo assim não o consiga fazer e mais coisas que se passam nessa aula que só com uma inspeção é que poderão verificar e para isso sim é necessário haver inspeções a todos os professores.”

Anónimo

Questionada assim, a direção respondeu negando ter conhecimento da existência de constrangimentos desta natureza na escola, alegando as reuniões regulares tidas com os delegados, subdelegados e representantes dos encarregados de educação nas quais nunca foi levantado este problema.

O que mais me marcou profissionalmente nestes dois episódios com relatos dos encarregados de educação similares foi o facto de não se ter tentado, logo

na primeira ocorrência, a compreensão do conflito, para que a sua resolução pudesse ser construtiva, em benefício do bem-estar de todos na escola. Ainda hoje tenho a impressão de que teria sido melhor enfrentar abertamente o conflito do que ignorá-lo, pois a situação não está ultrapassada e o docente continua a manifestar, segundo queixas de alunos, atitudes de humilhação perante as suas dificuldades, com segregação dos “bons” e “maus” através de expressões depreciativas e da diferenciação de tratamento e estímulo das aprendizagens manifestados na própria aula, sempre em desprimor dos ditos “maus” alunos. Também não foi por a direção ter conduzido o processo no sentido do arquivamento, como forma de protecionismo corporativista, que as relações do docente com o órgão de gestão melhoraram, pois nunca mais se verificou um relacionamento interpessoal positivo entre ambas as partes. O docente, por se considerar intocável (afinal, no seu entender, ele é que é o verdadeiro detentor do conhecimento e do controlo das situações na sala de aula), não aceitou o facto de a direção ter desencadeado um processo de averiguações a partir de uma apreciação feita por um encarregado de educação. Entendeu como abusiva a atuação da direção, pois, na sua perspetiva, as suas atitudes nunca foram incorretas e “se situações ou expressões foram proferidas de forma menos adequada isto deve-se à frustração que o acto de ensinar às vezes representa”. A direção analisou a situação de forma bastante superficial, valendo-se de juízos de valor para rejeitar um processo de averiguações que obrigaria a uma melhor compreensão da realidade e poderia vir a pôr em causa o próprio docente. Fiquei com a sensação de que não se verificou uma resolução eficaz do conflito, com claro prejuízo para a parte mais fraca do sistema, os alunos, o que, à distância, me causa uma certa revolta pela impotência que o órgão de gestão demonstrou perante um problema com contornos tão graves e socialmente reprováveis, não valorizando a parceria fulcral que são os pais na escola. A condução deste processo acabou por fomentar condutas hostis entre os diferentes intervenientes do processo educativo.

1.2. O desvio dos reais objetivos da escola (melhoria das aprendizagens dos alunos, em sintonia com o desenvolvimento dos principais atores educativos e da própria organização) e a deficiente

comunicação como razões de conflitualidade entre os docentes e o órgão de gestão. A relação da escola com a família: uma relação conflitual cooperante.

Iniciava-se mais um ano letivo. Estávamos em setembro de 2011 e a preparação do novo ano adivinhava novas estratégias de motivação para a aprendizagem. A professora de geografia, contestando as aulas eminentemente teóricas, remetia para a observação direta como melhor método de aprendizagem. Nos conteúdos do 7º ano, a União Europeia e suas capitais desafiaram a docente a propor uma visita de estudo interdisciplinar, de história e geografia, a Paris. Afinal, a cultura egípcia também está tão bem representada no Louvre. Na reunião de departamento entre os incrédulos e os acomodados, não se aplaudiu a ideia, não se incentivou; antes pelo contrário: levantou-se o véu a uma série de problemas que iriam impedir a realização da visita de estudo. Os professores envolvidos, convictos da importância desta visita para os alunos, tomaram as rédeas da situação e avançaram. Avançaram para uma criteriosa planificação do projeto para apreciação no conselho pedagógico e aprovação no conselho geral. Com espírito de inovação e um certo aventureirismo, os docentes foram avançando criando parcerias estratégicas: a associação de pais e os pais dos alunos envolvidos. Desafio bem aceite. Todos pretendiam colaborar para que os 50% dos alunos com escalão A e B pudessem participar sem qualquer limitação. Esses alunos eram realmente a primeira preocupação dos responsáveis pela visita de estudo. Esses alunos, que nunca viajaram de avião ou até que nunca saíram da sua localidade, mereciam a melhor atenção para poderem alargar as suas vivências, para crescerem, para gostarem de aprender, para sentirem que a escola lhes oferece o que lhes falta no seu seio familiar. Não pensaram os professores que o filho do Diretor estava naquela turma. Melhor, não imaginaram que este aluno servisse como mote para fazer emergir mais declaradamente a resistência a esta iniciativa. É no próprio conselho geral que se manifesta o primeiro ataque aberto à visita. Os termos eram sempre os mesmos e iam-se generalizando nos corredores da escola entre os nichos dos descontentes com a gestão da escola e até com a própria escola, com expressões do género: “A visita a Paris é por causa do filho do Diretor.” O

Diretor reage, não tanto pelo manifesto conflito com a direção, mas pelo envolvimento do seu educando. Avizinhavam-se dias difíceis porque o grupo gerador do conflito expandia-se. Os professores proponentes e os pais não desistiam. Surgia uma espécie de confronto entre os audazes e perseverantes e os resistentes à inovação e descontentes com a gestão.

Os professores organizadores dinamizaram, em colaboração com os pais, a angariação de fundos para garantirem a participação de todos os alunos. Os pais alargaram as parcerias e conseguiram patrocinadores. Venderam-se rifas para um fabuloso cabaz de natal recheado com os donativos dos pais dos alunos da turma. Alargou-se a rede de venda de rifas através de voluntários que se iam associando ao projeto. Foi cumprida a missão. Estava garantido o financiamento para a participação de todos os alunos. Mas o que era latente emergiu. O Diretor recebeu um ofício do Ministro da Educação, para se pronunciar sobre o seu teor que também tinha sido enviado para o Provedor da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, nos seguintes termos:

“Eu [J], titular do bilhete de identidade nº (...), encarregado de educação de um aluno da escola secundária e residente no Bairro [X], nº 3, frente direito em (...), vem expor a V. Ex^a o seguinte:

Quando o outro meu filho frequentou a escola secundária, o meu filho fazia parte para organizar uma visita de estudo e pensaram em fazer um cabaz de natal e vender rifas e vender bolos feitos pelos alunos no bar, o senhor diretor da escola, professor [Y] não deixou dizia ele nem pensar.

Ontem a minha vizinha pediu-me para comprar uma rifa e eu como bom vizinho aceitei, qual é o meu espanto que a rifa é da escola secundária e do mesmo diretor que nunca deixou vender nada na escola, estamos nós funcionários a vender e também professores, pressionados pelo diretor para vender, eu perguntei porquê e foi-me dito que era para pagar uma viagem à Eurodisnei do filho do diretor e colegas.

Com a rifa na mão, para ser bom vizinho verifiquei que o sorteio a sortear é pelos últimos 4 números da lotaria dos réis, isto é crime nós nos bombeiros tivemos esses problemas anterior.

Senhor Provedor parece que o ministério da educação não consegue segurar este diretor que poucos anos lhe faltam para

ser um Salazar. Espero que vossa excelência ponha este diretor na ordem.

Sempre ao dispor de vossa excelência.

Os melhores Cumprimentos.

Assinado” (Nome dado como fictício)

A direção respondeu e tomou consciência de que é efetivamente proibido vender rifas, mesmo que a causa seja nobre. Também tomou conhecimento de que os bombeiros de [A] pagaram cerca de 3.000 euros de multa à santa casa da misericórdia por uma situação idêntica.

Os pais e o patrocinador assumiram o ónus da causa e, não compreendendo a atitude do queixoso, colocaram-se ao lado do diretor, envidando todos os esforços para que o projeto avançasse. Claro está que os contestatários do projeto não apreciaram o apoio incondicional prestado pelos pais e ripostaram: “Afimil o diretor não deve dar tanta importância aos pais”. Acabou por emergir a controvérsia sobre a presença dos pais nos projetos da escola e é neste triângulo pais, professores e diretor que vai emergindo o conflito, até então latente, e vão surgindo respostas de pura demissão, de negação, de “eu ganho/tu perdes”, ou até de confronto mais aberto. Desviou-se a atenção dos reais objetivos da escola, colocaram-se em perspectiva os objetivos dos grupos envolvidos no conflito e a direção mobilizou-se para a concretização da visita em benefício das aprendizagens dos alunos. A visita de estudo realizou-se com sucesso e contou com a elevada participação dos encarregados de educação dos alunos da turma, uma vez que, a agravar a situação, a direção regional só deu permissão para a participação de um professor por cada 15 alunos. Foram efetivamente os pais que não deixaram morrer o projeto.

O que mais me marcou neste episódio foi a resistência à mudança e à inovação evidenciada por docentes que se pretende estejam em inovação constante, as distintas formas de ver o processo de ensino-aprendizagem e a consequente diversidade de posições organizacionais. Marcou-me, ainda, a importância que os encarregados de educação podem ter na concretização dos projetos da escola e a dificuldade que o órgão de gestão teve em liderar este processo por ter de um lado professores e do outro os pais e ainda por, no desenrolar dos acontecimentos, se irem desvirtuando as preocupações

educativas em prol de objetivos e interesses individuais e intragrupais. De igual modo, me tocou o efeito contagiante que pode surgir numa organização, quando não se consegue atacar o cerne da conflitualidade em devido tempo.

Porque a cepa de um projeto resistiu e persistiu, pôde-se saborear a nova doçura da sua concretização, prémio da confiança, como canta Miguel Torga:

“Confiança

O que é bonito neste mundo, e anima,
É ver que na vindima
De cada sonho
Fica a cepa a sonhar outra aventura...
E que a doçura
Que se não prova
Se transfigura
Numa doçura
Muito mais pura
E muito mais nova...”

(Miguel Torga, 1977: p. 126)

Sempre assumi a confiança e a esperança como forças inesgotáveis de vida. Na vida, há sempre lugar para o novo e nunca para a frustração definitiva, pois ela é um bem que contém segredos inefáveis e inaudíveis. Nela reside sempre a possibilidade de renovação, atualização e aperfeiçoamento.

1.3. Conflito ignorado, conflito agravado: liderança num contexto vulnerável

Neste contexto de escola, no mesmo período, no ano letivo 2011/2012, e também a propósito do desenvolvimento de projetos de interesse para os alunos, fomentou-se o desporto escolar. À partida, esta atividade parecia satisfazer os professores porque, afinal, significava horas para mais um horário. A escola aderiu ao projeto, mas a sua dinamização foi falhando. Cada professor, individualmente e de forma isolada, foi trabalhando com o seu grupo específico de alunos. Ora, sendo necessário um número mínimo de alunos,

facilmente se constata, pela narração, que era fundamental a mobilização coletiva dos docentes e do responsável do desporto escolar para um trabalho em equipa, só possível com adequado relacionamento interpessoal e colaboração recíproca. Surgiu da coordenação distrital um alerta preocupante:

“Informo que, após análise dos resultados e participação da equipa de futsal juvenis masculinos da escola que V.Ex^a dirige, verifico que não cumpre com os requisitos mínimos para participação das atividades do desporto escolar, pois não tem alunos em número necessário... Assim, para continuar a ter participação da equipa nos jogos do desporto escolar, solicito que sejam encontradas formas para superar esta situação, que deverá passar por:

-ajustar os horários de treino para uma maior adesão dos alunos

- incentivar os alunos, dentro do escalão, para a prática do futsal e

- uma boa colaboração entre o professor responsável, o coordenador do desporto escolar e restantes colegas de educação física...

Também não posso deixar de lhe comunicar que tenho sentido a existência de alguma falta de entendimento e relacionamento entre os professores intervenientes no projeto do desporto escolar que, de certeza, em nada ajudará na resolução de problemas que possam ocorrer e que devem ser ultrapassados com a colaboração de todos”.

Assinado

A direção procurou esclarecimentos sobre o teor do ofício e apercebeu-se de que a situação já tinha extrapolado para a avaliação de desempenho docente, uma vez que o coordenador do desporto escolar era relator de um docente envolvido no projeto. O conflito já era manifesto e o diretor acabou por ser envolvido, porque pelos docentes é-lhe remetida a responsabilidade enquanto presidente do projeto do desporto escolar. Seguiu-se requerimento do docente avaliado a solicitar impedimento do professor “x” para intervir no seu processo avaliativo e que fosse designado outro relator, alegando (...):

“As relações entre o requerente e o relator nomeado foram-se deteriorando ao longo deste ano letivo...O Professor [x] tem revelado atitudes e comportamentos desajustados com o requerente tais como: dirige-se frequentemente de uma forma arrogante, autoritária e a gritar, apontando os dedos à cara. Este tipo de situações acontece durante o tempo letivo perante os alunos, funcionários e colegas... Considera o reclamante que os princípios da transparência e de isenção estão à partida inquinados...”

Foi dado deferimento ao requerimento, remetendo-o para o coordenador de departamento, e a direção procedeu a despacho informando o grupo de educação física de que, no próximo ano letivo, não autorizaria a candidatura ao desporto escolar. Os docentes não acataram a decisão de bom grado e o conflito manifestou-se abertamente na organização, com posições assumidas por outros docentes contra a decisão radical do diretor.

A exemplo de outros relatos anteriores, marcou-me a forma como um conflito pode ser agravado estendendo-se na organização e no tempo, se não for adequadamente gerido, através do diálogo e do conhecimento das fontes geradoras do problema. É certo também que me surpreendeu a deficiente perceção inicial do órgão de gestão que veio contribuir para agudizar o problema.

1.4. Entre o dever hierárquico, o sentimento pessoal e a deficiente comunicação grassa o conflito: liderança num contexto vulnerável

Em fevereiro 2012, o diretor da escola recebe uma carta da direção regional de educação do norte solicitando para se pronunciar, prestando os devidos esclarecimentos, sobre a queixa apresentada por um encarregado de educação que se reproduz:

“ Assunto: Explicações prestadas por professores na escola [A] (...), morador em(...), encarregado de educação de um aluno do ensino do ensino secundário da escola secundária de Monção vem pedir a intervenção da inspeção para acabar com

a pouca vergonha que se passa há largos anos nesta escola. Os professores da disciplina [X], docentes [MTP] e [DCE] e o professor da disciplina [Y], docente [DEZ], ganham fortunas a dar explicações nas suas casas aos seus próprios alunos. Os dois primeiros na freguesia [X] e o terceiro na freguesia [Y]. O professor [MTP] cobra 15 euros/h para grupos de 4 alunos, tendo dois grupos por dia de 2^a a 6^a, o que dá 2400 euros/mês, igual cobrança faz aos alunos o professor de [Y],[DEZ]. O professor [DCE] cobra 80 euros por mês (10 euros por hora, por aluno, para grupos de 4, duas vezes por semana, tendo também 2 grupos por dia, o que significa que ganha 1600 euros por mês. Até dão explicações a filhos de professores da escola. Tudo isto sem qualquer recibo, à descarada, pois toda a gente sabe e ninguém faz nada com medo de retaliações. É claro que quem se lixa são os pobres que não podem pagar estas barbaridades para serem bons alunos na mão destes professores. O mais escandaloso é que a direção da escola sabe disto e não faz nada. Deixa andar, talvez porque eles fazem parte do concelho geral, melhor o professor [Y] é o presidente deste concelho. Vá se lá saber por quê... Tu fazes por mim eu faço por ti... Nunca vi estes professores a darem aulas ao ensino profissional e ensino básico porque esses alunos não querem explicações. E não tem isto uma grande convivência da direção? Como andam muito ocupados com as suas vidinhas não tem tempo para a escola e a direção sabe. Aquelas horas que o ministério diz que são para dar na escola, não estão à vista, porque se estivessem não eram necessárias explicações em casa, eram dadas na escola sem cobrar. Mas isto não interessa nem a eles nem à direção que assim os mantem calados. Isto sim é uma escola preparada para ter bons alunos se forem ricos. Até os senhores das finanças de Monção sabem disto e não fazem nada. Vivemos num país de cobardes e corruptos. Muda o governo e fica tudo na mesma. Espero que pelo menos a inspeção seja isenta e actue como deve ser. Com os mais respeitosos agradecimentos.”

J..... 27/01/2012

É dada resposta pela direção alegando completo desconhecimento do assunto. Constatou-se, também, que o nome é fictício. Entretanto, chegou à escola um inspetor da inspeção-geral da educação para proceder a uma primeira averiguação sobre a veracidade dos factos relatados na queixa. São chamados os professores e alguns alunos selecionados aleatoriamente. A direção é proibida de divulgar aos acusados a presença da inspeção na escola. Os docentes acabaram por reagir mal ao facto de serem chamados para serem ouvidos sem lhes ter sido dito por quem e para quê. A sua atitude ganhou coró na organização.

Ainda ao rubro a escola, chegou novo inspetor para proceder a processo disciplinar. Desestabilizou-se a organização e adulteraram-se as suas reais preocupações. Envolveram-se alunos, professores, pais e direção. Viveu-se um clima de suspeita de tudo e de todos. A direção não conseguiu estabelecer uma comunicação adequada à situação.

Impressionou-me, neste episódio, a diversidade de variáveis que influenciam a organização escolar e a complexidade e imprevisibilidade com que elas se apresentam aos órgãos de gestão, nomeadamente o ataque destrutivo feito à escola e aos docentes e a influência que forças exteriores à escola, aqui manifestadas pelo papel da inspeção-geral da educação, podem ter no seu normal funcionamento. Impressionou-me, de igual modo, a impotência do órgão de gestão perante o contágio de um conflito a partir de uma situação aparentemente circunscrita a poucas pessoas e que, por a comunicação ter sido deficitária, acabou por se expandir na organização generalizando-se palpites e suposições que foram agravando o conflito.

Os episódios supra relatados tiveram impacto no meu desenvolvimento profissional, na medida em que contribuíram para algumas reflexões e melhorias em conformidade, nomeadamente o repensar:

- o exercício do cargo de gestão que, por ser demasiado centrado na parte burocrática e administrativa, não deixa disponibilidade para a motivação das pessoas;
- a importância do envolvimento dos pais na escola que, apesar de se revelar, por vezes, conflitual, é indispensável;
- a fragilização do poder do professor perante competências profissionais deficitárias aos olhos dos alunos e famílias;

- a importância que a comunicação tem na organização;
- e, sobretudo, o reconhecimento de que a liderança numa organização escolar, pela sua complexidade, implica uma atenção redobrada de todas as variáveis sob pena de se desenvolverem situações de conflitualidade incontroláveis.

Perante episódios de conflito, como nos adverte a poetisa Sophia, não devemos cair na tentação do refúgio na desculpa banal, responsabilizando do mal só os outros...porque... porque há muita pedagogia numa poesia:

“Porque

Porque os outros se mascaram mas tu não
Porque os outros usam a virtude
Para comprar o que não tem perdão.
Porque os outros têm medo mas tu não.
Porque os outros são os túmulos caiados
Onde germina calada a podridão.
Porque os outros se calam mas tu não.
Porque os outros se compram e se vendem
E os seus gestos dão sempre dividendo.
Porque os outros são hábeis mas tu não.
Porque os outros vão à sombra dos abrigos
E tu vais de mãos dadas com os perigos.
Porque os outros calculam mas tu não.

(Sophia de Mello Breyner, 1996)

Temos de contar com uma sociedade onde tudo pode acontecer de diferente ao nosso modo de pensar, agir e justificar. Este mundo está dividido por nós em dois: eu/tu e os outros. A estes atribuímos tudo o que de mal acontece a nós, incautos e desprevenidos. Os outros responsabilizamo-los por tudo o que há de podre, mau, desonesto, vil, hipócrita, clandestino, injusto, pérfido, calculista, obscuro, estúpido, insidioso e de que nos consideramos vítimas. No entanto, a mensagem deste poema vai no sentido de nos precaver de que a culpa não está sempre e só do lado dos outros. Nós vamos também de “mãos dadas com os perigos”.

Capítulo II - Elucidação da vivência

Recomeçar, mas com todos...

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”.

(Paulo Freire, 1991: p. 58)

Os anos de luta sisífica que serviram de mote para a narração das minhas vivências levam-me a concetualizar o meu posicionamento enquanto profissional numa permanente abertura à inovação e mudança. *Mas de que vale a minha inovação e abertura à mudança se não consigo contagiar a mudança de atitudes na organização?*

Tomo como certa a observação de Paulo Freire quando refere que, sem a curiosidade que nos move, que nos inquieta, que nos insere na busca, não aprendemos nem ensinamos. *E será que estou a conseguir contagiar a minha escola com esta minha tomada de consciência?*

Acreditando que todas as coisas são difíceis antes de se tornarem fáceis e que mudar é difícil, mas não impossível desde que sigamos as nossas convicções, socorro-me do livro “ O nosso iceberg está a derreter”, de John Kotter, para procurar compreensão para este percurso que se apresenta tão sinuoso. A fábula de Kotter constitui uma valiosa orientação para uma organização em constante e vertiginosa mudança como é a escola. Neste momento, “é um iceberg a derreter ou vulnerável ao derretimento” (John Kotter, 2009: p. 115), porque se encontra fechada sobre si mesma, sem reflexão sobre os acontecimentos, com falhas de comunicação, com resistências às mudanças que podem pôr em causa a sua própria sobrevivência enquanto instituição com uma missão educativa. A minha escola

aparece carregada de obstáculos aparentemente inultrapassáveis. O que parece evidente é que os agentes educativos responsáveis, isto é, professores, com suas funções e cargos dentro da estrutura escolar, desempenham estas funções de forma isolada e como apenas um trabalho mais ou a mais em relação à sua vida real de fora da escola, que tomam como principal, secundarizando a prática educativa. À escola vão apenas “dar” as aulas. Assim, não estão abertos a alterações, interferências ou mudanças que, no entender deles, vêm perturbar a sua vida. Daí que pretendam uma escola fechada, isolada, inalterável, impermeável a intervenções, ainda que legítimas, como são as interferências conflituais que brotam naturalmente da relação de pais e alunos no próprio processo educativo. O grande obstáculo à mudança e inovação está nesta visão ou entendimento do processo educativo como algo tolerado e não amado, que exige entrega, capacidade de abertura ao pensar de forma diferente e ao diálogo construtivo.

Esta concepção de escola fechada está ultrapassada. O conteúdo das vivências apresentadas acima, no capítulo I, “Narração das vivências”, permite-me fazer, indiretamente, um retrato de escola que se pretendia defender, o que já não é possível. Uma primeira leitura dessas narrações faz ressaltar uma escola que se pode caracterizar como uma ostra que quanto mais se lhe toca de fora mais se fecha, resistindo como forma de defesa contra intromissões que considera abusivas e lesivas da sua identidade, convencida de que consegue manter-se intocável. Isto faz-me lembrar a imagem do educador bancário, criticada, causticada e condenada por Paulo Freire na sua obra “Pedagogia do Oprimido” (Freire, 1978). Em dado momento, pretendeu-se, aqui, uma escola de um só nível, uma espécie de elite, onde reinasse uma disciplina e ordem tais que possibilitassem a tranquilidade ao educador despejador de conhecimentos com sucesso ou “rendimento” garantidos nos sujeitos depósitos, os alunos. Estes reagiriam reverencialmente, com suposto benefício próprio, aos educadores intocáveis e convencidos de serem únicos responsáveis pela educação ou pela rendibilização dos capitais informativos ou formativos orientados para ou injetados nos recetores e aplicadores desses conhecimentos recebidos. Este conceito está pedagogicamente ultrapassado. Afinal, nada hoje, em sociedade, pode persistir isoladamente, firmando-se em pilares de segurança -

proteção que julgue definitivamente sólidos e distantes da relação com o exterior, com o ambiente que a envolve e, conseqüentemente, a justifica. A escola já não pode conceber-se como um búnquer. As intervenções de pais e encarregados de educação (e até mesmo de outras estruturas e organizações), feitas daquelas formas que foram narradas, são reveladoras de que a escola tem brechas que se pretende sejam alargadas de modo a permitir acesso mais fácil e legítimo. Educar não é função ou propriedade exclusiva da escola reduzida ao papel dos docentes que nela atuam. A montante e a jusante dela estão aqueles que são, no fundo, a sua razão de ser, os destinatários e cooperadores indispensáveis nos seus objetivos e projetos: os pais e seus filhos ou encarregados de educação e seus educandos, a sociedade e seus cidadãos, o ambiente e seus interesses ou necessidades. Essas ditas queixas ou acusações procedentes de pais ou encarregados de educação, ainda que sob anonimato, são reveladoras de coragem e ao mesmo tempo de consciência de quem se sente responsável ou corresponsável na educação de seus educandos. Desta forma, chamam a atenção para que se não considere a escola como um tanque ou lago educativo marginado por contrafortes invencíveis ou inultrapassáveis, mas sobretudo se conceba como uma corrente pedagógica onde todos têm direito e obrigação de mergulhar, pois educar é um trabalho complexo, partilhado, participado e assumido por todos os intervenientes, educadores e educados. Ninguém educa ou se educa sozinho.

Fechar-se ou não querer abrir-se às situações que um processo educativo implica é inconcebível hoje numa escola que não existe sem uma participação interativa e uma comunicação efetiva e respeitadora de todas as partes intervenientes. Então, atualmente, na nossa situação de mega agrupamento, a escola torna-se uma estrutura necessariamente mais aberta, recetiva e multifacetada. Por isso, realmente é verdade que o “Pensar de forma diferente pode ajudar a mudar o comportamento e originar melhores resultados”(Kotter, 2011: p. 113). Segundo Kotter, a mudança na forma de pensar sobre o que nos rodeia pode originar a mudança de comportamento: “sentir de forma diferente pode mudar o comportamento AINDA MAIS e originar resultados melhores” (ibidem); “criar experiências surpreendentes (...) muda o modo como as pessoas se sentem acerca de uma situação” (ibidem); “uma mudança

de sentimentos pode originar uma mudança significativa de comportamentos e atitudes.” (ibidem). Importa essencialmente uma mudança de atitudes, de posturas adequadas perante o que nos rodeia, para que a mudança se produza de forma tranquila, o que implica a colaboração de todos. Tomo como certo a observação de Aristóteles quando referiu que só fazemos melhor aquilo que repetidamente insistimos em melhorar. A busca de excelência não deve ser um objetivo, mas sim um hábito. Esta “busca de excelência” é um caminho que tem de ser feito avançando sempre em frente, não isolado mas com outros, pois só com os outros, com a ajuda de todos os colaboradores da organização, conseguiremos concretizar a nossa missão, ultrapassando e vencendo as contrariedades que surgirem. Isto implica necessariamente uma grande capacidade de abertura do docente.

A partir da reflexão sobre “Os oito passos do processo da mudança bem-sucedida” (John Kotter, 2011: p. 109), importa verificar o que temos feito na escola para evitar o derretimento do iceberg, conforme as questões orientativas deste relatório.

1. O desvio dos reais objetivos da escola (melhoria das aprendizagens dos alunos, em sintonia com o desenvolvimento dos principais atores educativos e da própria organização) e a deficiente comunicação como razões de conflitualidade entre os docentes e o órgão de gestão. A relação com a família: uma relação conflitual cooperante

“Se quiseres convencer,
fala de interesses em vez de apelares à razão”
Benjamin Franklin

Constatou-se, conforme foi narrado, uma forte resistência à mudança e à inovação nas aprendizagens pelos pares: “Na reunião de departamento entre os incrédulos e os acomodados, não se aplaudiu a ideia, não se incentivou;

antes pelo contrário: levantou-se o véu a uma série de problemas que iriam impedir a realização da visita de estudo” (vide supra 1.2., 1.º§).

Neste tópico, emerge o problema da resistência à mudança. Todos sabemos que a “mudança” é um dado adquirido e irreversível. Tudo muda tanto na natureza como nas pessoas, nas obras ou estruturas humanas. O próprio Camões regista poeticamente esta convicção e constatação no seu famoso soneto, que, embora muito conhecido, a título de curiosidade, transcrevo:

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades;
Muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.

Continuamente vemos novidades,
Diferentes em tudo da esperança;
Do mal ficam as mágoas na lembrança,
E do bem, se algum houver, as saudades.

O tempo cobre o chão de verde manto,
Que já coberto foi de neve fira,
E em mim converte em choro o doce canto.

E, afora este mudar-se cada dia,
Outra mudança faz de mor espanto,
Que não se muda já como soía.

(Camões, 2002: p. 29)

Camões confronta-se com a natureza e verifica as diferenças de mudança operadas na natureza e nele. Aquelas oferecem-lhe uma visão classicista, humanista, otimista, alegre e cheia de esperança pela renovação constante; estas, as operadas em si, provocam-lhe uma visão maneirista, pessimista, imbuída de tristeza, desilusão e desgosto, porque as mudanças nele vão não no sentido da renovação e inovação mas no sentido da tomada de consciência de desgaste, de alteração para um estado pior que o anterior. Nele não há primavera, mas outono a escoar-se no inverno da vida.

Talvez seja esta concepção pessimista de Camões que esteja na origem da síndrome da resistência à mudança em muitas pessoas. De qualquer forma, na dimensão e na área pedagógica, a visão dos agentes e intervenientes no processo de ensino-aprendizagem não pode ser a de olhar para a realidade da mudança e temê-la como um perigo ou inimigo a evitar. Pelo contrário: a mudança na relação pedagógica vai necessariamente no sentido da inovação, gerando nos intervenientes do processo educativo uma consciência e atitude conducentes a uma pedagogia sempre criadora e integradora para melhorar processos, estratégias, meios, formas e técnicas de interação crescentes a todos os níveis, como exige uma escola com seus projetos e objetivos. Uma nova mentalidade se impõe face à realidade da mudança. A renitência e resistência conduzem a uma atitude negativa, pessimista, ostracista, inimiga da inovação e de uma verdadeira, eficaz e positiva solução dos conflitos, portadores, muitas vezes, do desafio à capacidade de uma correta gestão e ação pedagógicas.

Devemos aceitar o desafio de Camões de nos confrontarmos pedagogicamente, não com a natureza telúrica, mas com a real natureza dos factos (conflitos) de uma sociedade em permanente e veloz mudança, com reflexos na escola, que quer, tem de revelar e buscar sempre em si uma primavera de renovação e atualização, ainda que impliquem desgaste e investimento pessoais. Impõe-se uma visão positiva e otimista da nova escola, mesmo face aos conflitos emergentes e imergentes.

Nunca é perdido o tempo que se investe no aperfeiçoamento da ação pedagógica. Saint-Exupéry, no seu livro “O Príncipezinho”, tem esta sentença tão eficaz quão simples, que se pode aplicar perfeitamente ao professor inovador: “Foi o tempo que investiste na tua rosa que fez tua rosa tão importante.” (Saint-Exupéry, 2001: p. 74). A dedicação, a entrega, a aplicação de energias, a reflexão, a valorização do que se tem entre mãos, como neste caso, a ação pedagógica resulta em beleza, isto é, em sucesso.

Na verdade, hoje em dia, nas escolas, enquanto espaço de socialização, tem-se notado que a conflitualidade tem vindo a ultrapassar a tradicional relação professor-aluno e tem vindo a “situar-se na relação que os professores estabelecem entre si, devido ao choque de perspetivas educacionais e modos de participação diferenciados, de interesses e objetivos muitas vezes

divergentes” (Silva, 2003: pp. 85-86). À escola são colocados novos e complexos desafios que vêm pôr em causa a abordagem individualista da função docente incorporando os professores num panorama de profunda complexificação e necessidade de mudança. A propósito desta narração, vou centrar-me no desafio relacionado “com a invenção de novas formas de ação pedagógica que permitam a rutura com o modelo escolar clássico, o que terá de passar por um questionamento ao que se tem designado por invariantes na ação educativa” (Silva, 2003: p.86), nomeadamente o individualismo pedagógico e resistência à inovação e à mudança, orientados no sentido de uma escola aprendente. Reconhece-se que esta estratégia é profundamente conflitual, dado que a nossa escola atual “nunca favoreceu a emergência de uma cultura reflexiva no seu Interior” (Silva, 2003: p. 87), nem tão pouco um trabalho em equipa capaz de desenvolver um ciclo de aprendizagem contínua e profunda.

A complexidade dos problemas que hoje se colocam à escola não suporta o individualismo defensivo, característica dominante do comportamento dos professores na atualidade. As escolas têm que funcionar como grandes equipas, pois “as grandes equipas são organizações que aprendem, conjuntos de indivíduos que aprimoram, constantemente, a sua capacidade de criar” (Riche & Alto, 2001: p. 36), e a verdadeira aprendizagem “está intimamente relacionada com o que significa ser humano “ (Senge, 1990: p. 22).

Assim, a escola pode considerar-se como um organismo que tem uma cultura própria que se vai reavivando aprendendo com os seus elementos constituintes, tornando-se numa organização que aprende e, só assim, será possível o melhoramento escolar. Nesse sentido, de acordo com Guerra (2000), uma escola aprendente é uma escola orientada para aprendizagens institucionais que, embora circunscritas, ultrapassam a simples ação individual de cada membro da escola. Na escola aprendente é necessário refletir sobre a ação, sendo que o desejo e a responsabilidade de aprender só serão eficazes se nascerem da própria escola. Continuando a seguir Guerra:

“A escola tem de aprender para saber, e essa aprendizagem significa saber ensinar, saber a quem se ensina, onde se processa esse ensino e os meios que dispõe para desenvolver os ensinamentos necessários de forma ininterrupta e

concertada. Longe de depender exclusivamente da vontade de cada um dos seus membros, exigem-se estruturas que a tornem viável e uma dinâmica capaz de transformar os ensinamentos teóricos em intervenções eficazes” (2000: p.9).

Socorro-me das dimensões capitais do autor supra citado como forma de elucidação do conceito de “escola aprendente”:

“ Os professores aprendem
A escola aprende
Os alunos ensinam os professores
Os alunos aprendem uns com os outros
Os professores aprendem juntos
Todos aprendemos uns com os outros”

(Guerra, 2000: p.11)

É, pois, de um novo comportamento que implica estreita colaboração que a minha escola precisa, para tornar-se uma escola aprendente. Tem de ser uma escola consciente de que os ambientes de aprendizagem têm que mudar e o professor tem de ser um contínuo aprendiz pedagógico. Numa escola aprendente, as novas estratégias incidem no trabalho em equipa, capaz de criar ambientes de aprendizagem eficazes. Esta escola aprendente é “formada por pessoas que expandem, continuamente, a sua capacidade de criar resultados que desejam, onde se estimulam padrões de comportamento novos e abrangentes, a aspiração coletiva ganha liberdade, e as pessoas se exercitam, continuamente, em aprender juntas” (Riche & Alto, 2001: p. 37). Com efeito, na esteira dos mesmos autores, as organizações aprendentes serão uma realidade quando todos entenderem que não é pelo individualismo que conseguem a alavanca para ter uma escola aprendente, pois essas organizações só podem ser construídas quando entendermos que o mundo não é feito de forças separadas. É fundamental que todos se comprometam e queiram aprender, que queiram ir mais além. De acordo com o departamento do ensino básico e secundário, “uma organização aprendente está atenta ao que se passa dentro e fora dela, ouve todos os seus colaboradores internos e externos e acompanha a evolução da sociedade” (Departamento do ensino

básico e secundário, 1995: p.24). Nestas organizações, são colocados à parte os medos de tomar iniciativas e de errar e reina a confiança entre todos os membros da organização. Isto vem mostrar que é preciso uma mudança nas escolas assente numa visão partilhada, onde prevaleça o compromisso e o empenhamento de todos, onde se faça uma aprendizagem em equipa através do diálogo, onde predomine o pensamento sistémico que ajude a ver as coisas como parte de um todo e não como peças isoladas, o que significa uma mudança de mentalidade.

Com maior ou menor grau, algumas deficiências se identificam, desde já, na condução do processo narrado, intimamente relacionadas com características de uma escola não aprendente. Os professores dinamizadores, nos quais me incluo, demasiado concentrados no projeto, acabaram por minimizar a importância da necessidade do envolvimento de todos os elementos, e apenas procuraram, de imediato, uma âncora de salvamento – os pais. Faltou a tal visão sistémica necessária ao envolvimento pleno das diferentes estruturas. Constatou-se a ilusão de se assumir o controlo: “A moda é ser pró-ativo e resolver os problemas mais difíceis, mas muitas vezes essa pro-atividade é a reatividade disfarçada: as pessoas buscam combater o inimigo lá fora em vez de perceber qual a nossa contribuição para os nossos próprios problemas” (Riche & Alto, 2001: p. 39).

Como se relatou na narração da vivência, o envolvimento dos professores nas estruturas pedagógicas não foi fácil, pois a discordância nasceu no departamento curricular e chegou a ser questionado no conselho geral, órgão que, por excelência, deveria estar preparado para enfrentar estes novos desafios. Mas, embora de difícil concretização, era necessário mobilizar os professores revitalizando as estruturas pedagógicas da escola: “Parece-nos que a mobilização dos professores através da revitalização das estruturas pedagógicas existentes surge como a mais forte possibilidade dos professores e das escolas resistirem a todas as situações dilemáticas e conflituais com que se confrontam” (Silva, 2003: p. 87).

Uma escola que aprende está em permanente experimentação e progresso, o que implica forte receptividade à inovação e mudança para que se criem ambientes que maximizem a oportunidade de todos aprenderem. Conforme refere o departamento do ensino básico e secundário:

“a escola tem de se tornar num verdadeiro centro de aprendizagem, para a vida e para todos e os professores estão no centro da comunidade aprendiz, competindo-lhes: ajudar, conduzir, dar o exemplo, incentivar(...), facilitar aprendizagens (...) decorrentes de uma avaliação pessoal de necessidades, com recurso à diversidade de meios de acesso à informação e ao conhecimento (...), sendo que para tal deverão ser:

Líderes de aprendizagem e simultaneamente aprendizes durante toda a vida; promotores de equipas de aprendizagem; líderes de inovação nas escolas e na sociedade; flexíveis e adaptáveis a novas situações; inovadores, empreendedores e capazes de aceitar positivamente a mudança; abertos às necessidades dos alunos, dos colegas e da comunidade; colaboradores e criadores, conjuntamente com colegas e alunos e promotores de um saber mais holístico, pluri-, inter- e transdisciplinar”

(Departamento do ensino básico e secundário, 1995: p. 31)

Ao órgão de gestão também cabia um papel mais ativo, mesmo sabendo-se que não é fácil introduzir mudanças em estruturas tão complexas como as escolas, mas é possível “melhorar, o que implica admitir a possibilidade da existência de planos estratégicos capazes de promover novas práticas, relações e processos” (Bolívar, 2003: p. 105).

É certo que é fundamental ter em linha de conta que a ação de mudança na organização está irredutivelmente sujeita à casualidade das interações que os seus atores estabelecem entre si. Assim sendo, se a ação de mudança não vai no sentido desejado, não podemos cair na facilidade de acusar o contexto (sistema de atores), a sua inércia ou a sua insensatez, pois a falha pode estar na estratégia de mudança que não se socorreu dos princípios e métodos de ação adequados e ajustados à estrutura e aos mecanismos de regulação do sistema que se quer transformar. Assim, o papel da estratégia de mudança é capital. É, por isso, de extrema importância que se utilize a noção de resistência à mudança com muito mais prudência, pois ela é certamente portadora de preciosas indicações sobre a realidade que se deseja transformar (Friedberg, 1995).

Na linha dos autores supracitados, também Bolívar identifica o efeito do trabalho em conjunto como fator relevante para gerir a mudança. À direção competiria criar as condições para uma implicação e comprometer progressivos no sentido da inovação e da mudança, até porque superar o individualismo docente, sem o suprimir, implica considerar a escola como unidade orgânica de mudança. No entender de Bolívar, “criar uma implicação e compromisso progressivos em torno de uma agenda de atividades quotidianas, expressão de um conjunto de valores partilhados, gera um contexto propício à inovação educativa criando, ao mesmo tempo, a possibilidade de a organização, como conjunto, aprender.” (2003: p. 105). Tornou-se evidente, na narração, que as mudanças no sentido da inovação protagonizadas pelos docentes de história e geografia acabaram por ser, recorrendo às palavras de Bolívar, reabsorvidas pela própria cultura da escola que é a que, em última análise, acaba por se impor (2003: p. 106). Cabe à liderança da escola centrar o foco da inovação na própria escola, dinamizando modelos de trabalho com vista à melhoria contínua. Tal com refere Bolívar:

“pretender alterar as formas habituais e consolidadas de trabalhar (a cultura existente), só se poderá conseguir se as mudanças nascerem de dentro, e tornarem a escola capaz de desenvolver a sua própria cultura inovadora, aquando do novo desenho dos contextos laborais e dos papéis a desempenhar, da potencialização da tomada de decisões e do desenvolvimento institucional ou organizativo ou da implicação dos professores num trabalho de análise reflexiva sobre as suas práticas” (Bolívar, 2003: p. 106).

Reconhece-se, na narração das vivências, a importância dos encarregados de educação no desenvolvimento de projetos na escola e o facto de o conflito se ter revelado com efeito positivo: “Os docentes foram avançando criando parcerias estratégicas: a associação de pais e os pais dos alunos envolvidos. Desafio bem aceite. (...). Foram efetivamente os pais que não deixaram morrer o projeto”.

Na realidade, a relação da família com a escola, quando assente na base da confiança e alicerçada em objetivos comuns claramente definidos, é “uma necessidade imprescindível ao processo de desenvolvimento daqueles que

pretendem e devem servir os alunos” (Gonçalves, 2003: p.128). Os pais envolveram-se protagonizando iniciativas concretas para a operacionalização do projeto. Na linha de pensamento de Bastiani (1993), estabeleceu-se uma verdadeira parceria entre os pais e a escola, sendo que esta, conforme se cita, inclui quatro aspetos principais:

- “- partilha de poder, responsabilidade e posse, não necessariamente em pé de igualdade;
- uma grau de reciprocidade, através da capacidade de ouvir o outro, de diálogo e cedências mútuas;
- partilha de finalidades e objetivos, assentes em aspetos comuns, mas igualmente com capacidade de reconhecimento de diferenças importantes;
- um empenhamento na ação conjunta, em que pais, alunos e profissionais trabalham em conjunto para a resolução de problemas.” (citado por Silva, 2003: p.86).

Aqui nasceu um exemplo de como a relação das famílias com a escola pode ser conflitual, mas também cooperante, assumindo-se como uma parceria por implicar uma aliança para atingir fins comuns. É nesse rumo da “articulação conjunta e diferenciada, pelo respeito recíproco e clarificação de papéis/funções dos diferentes atores do ato educativo, sem intromissões, mas em ações cooperantes, que os dois microssistemas do desenvolvimento humano poderão contribuir para a sua missão comum de agentes da promoção do desenvolvimento humano” (Gonçalves, 2003: p.128). É certo, e daí a valorização nesta elucidação da vivência, que o grande desafio vencido pelos professores, que resultou em sucesso do projeto, foi o terem conseguido convocar a família para a concretização do mesmo sem temores, nem desconfianças. Foi conseguida uma relação eficaz corresponsabilizando as partes intervenientes: “quando qualquer relação não funciona, existe sempre uma corresponsabilidade entre as díades relacionais [neste caso Escola/família], ou então ela não assenta em bases seguras, ou seja, não é genuína, empática e de respeito” (id. ibid. p. 129), ou então é acentuadamente assimétrica, o que se traduz em afastamento. Neste caso concreto que, à partida, diverge da narração seguinte, não foram notórios constrangimentos na participação dos pais e os frutos foram visivelmente positivos, porque esta

relação nasceu de um encontro desejado entre ambas as partes, sem, de modo algum, violentar qualquer norma vigente: “Independentemente das intencionalidades explícitas ou ocultas da administração central sobre a legislação que suporta a participação dos pais no diálogo com a escola, penso ser importante incentivá-lo e desenvolvê-lo, aproveitando a oportunidade que a lei confere para formarem uma verdadeira parceria” (id. ibid. p. 129).

O conflito trouxe uma maior aproximação entre os pais e a escola, uma aproximação que veio permitir áreas comuns de interajuda e transformar os interesses antagônicos, pelo menos de alguns, em interesses comuns, já que o objetivo que os movia era o mesmo. Foi de uma situação conflitual que emergiram compromissos concretos, em benefício das aprendizagens dos alunos. As escolas não podem continuar a pensar e atuar isoladas. Neste caso, foi a escola ao encontro das famílias. A liderança da escola e os professores envolvidos trouxeram para o projeto os pais, confiando-lhes um desafio. Estabeleceram, por força da necessidade, aquilo que Gonçalves salienta como estratégia:

“Compete à parte que está numa situação de poder mobilizar todos os esforços para esbater as distâncias e as barreiras culturais que ela própria construiu, ultrapassando os fantasmas e medos de serem invadidos e desautorizados, pela adoção de estratégias que permitam às famílias sentirem-se respeitados no seu papel de educadores, acolhidos e reconhecidos como uma mais-valia no sucesso educativo dos seus filhos e interlocutores privilegiados da escola com a comunidade” (Gonçalves, 2003: p. 132).

Foi possível valorizar todo o potencial positivo do conflito, minimizando os aspetos negativos que inevitavelmente lhe estão associados. É claro que, nesta vivência, o conflito se assumiu como um antídoto contra a inviabilização do projeto, encontrando-se a solução através do seu aproveitamento e funcionou como um reforço na coesão do trabalho entre os professores e os pais. Importa, por isso, ter em conta a visão positiva do conflito que permite a expressão e exploração de diferentes pontos de vista, interesses e valores. O conflito deve ser aproveitado enquanto oportunidade de aprendizagem e mudança, daí a ênfase de mestres conceituados na conceção positiva do conflito:

“Os conflitos são, efetivamente, inevitáveis na vida das pessoas, instituições e sociedades; mais, os conflitos são inerentes à condição humana e social e fundamentais para o próprio desenvolvimento e aprofundamento da democracia, na medida em que, subjacente a um conflito, está, muitas vezes, a diversidade e pluralidade de pontos de vista sobre a realidade e o bem comum.” (Menezes, 2003: p. 261).

À liderança compete-lhe orientar a construção de uma escola aprendente, favorecendo o enfrentamento dos conflitos e proporcionando a sua gestão criativa em benefício do desenvolvimento da organização. Como refere Reguera (2009), “(...) deve interpretar-se o conflito como um otimizador da organização: em si mesmo não é “mau”, são os mecanismos, as estratégias e os recursos que se usam para negociá-lo que determinam o seu destino” (p. 142).

Realça-se ainda que o conflito nasceu e desenvolveu-se, porque, no grupo discordante, se desviou a atenção dos reais objetivos da escola, que devem estar centrados na criação de diferentes ambientes de aprendizagem, para os objetivos intragrupais, centrando-se estes nos seus interesses individuais, oposição à direção, e não nos interesses da organização que expressam a sua própria razão de existir. Segundo Riche & Alto (2001): “Muitas vezes as intervenções bem-intencionadas provocam respostas no sistema que eliminam os benefícios da intervenção (...). Quanto maior o nosso esforço ou mais agressiva for a intervenção, sem perceber contribuímos mais para o aparecimento de novos obstáculos” (p. 42). Ainda segundo os mesmos autores, temos de “prestar atenção aos pequenos eventos (...), para que possamos perceber quais são as nossas reais ameaças” (ibidem), situação que exige da liderança uma atitude reflexiva permanente, adotando um pensamento sistémico, pois a saída mais fácil pode trazer-nos de volta para dentro.

Tornou-se evidente o efeito de contágio que pode surgir na organização quando não se consegue atacar o cerne da conflitualidade em devido tempo: “Avizinhavam-se dias difíceis porque o grupo gerador do conflito expandia-se”.

A organização educativa assume-se como um cenário de instrução e convivência, na qual as pessoas não agem de forma isolada, estabelecendo-se, entre elas, interações recíprocas. Daí este item nos remeter para a

importância da comunicação na instituição e como ferramenta ao serviço da liderança.

Na escola, a comunicação é fundamental, tem de ser eficaz para o êxito da própria instituição, pois há sempre assuntos a comunicar que têm de ser compreendidos. Citando Reguera,

“se o recetor não compreende a mensagem, toda a comunicação foi inútil (...) Cada pessoa interpreta um acontecimento de forma diferenciada dos outros - ainda que seja mínimo - e seleciona os estímulos mais compatíveis com a sua aprendizagem, personalidade e expectativas, daí os conflitos na organização escolar” (2009: p. 142).

No processo de comunicação entre emissor e recetor, o aparecimento fortuito do ruído ou de interferências podem trazer problemas na comunicação e gerar conflitos.

Neste caso concreto, podem ter contribuído para a expansão do conflito:

1. Interferências no emissor demonstradas na intencionalidade colocada ao dirigir-se ao recetor, como se pode retirar da narração: “O diretor reage, não tanto pelo manifesto conflito com a direção, mas pelo envolvimento do seu educando”;
2. De igual modo, foram visíveis as interferências no recetor ao carregar de intencionalidade negativa a mensagem: “A visita a Paris é por causa do filho do diretor”.

A liderança não usou a comunicação como uma forte ferramenta ao seu serviço para minimizar o conflito crescente na organização.

“A comunicação deve ser um instrumento eficaz para progredir (...)” (Reguera, 2009: p.145). E deve ser entendida como um processo bilateral de intercâmbio e compreensão da informação, situação que não se verificou. Com efeito, a direção ignorou que, na organização, mais importante que o conhecimento dos factos, dos dados concretos, ou outro tipo de informação cognitiva, é ser-se capaz de gerar esta informação válida e útil através do seu empenho, abertura e franqueza de opiniões e sentimentos de forma a contagiar os outros a serem igualmente abertos e francos. Por conseguinte, a informação mais importante é a que é gerada, discutida, compreendida e utilizada e que lida, geralmente, com sentimentos, assunções, medos, valores, defesas e preocupações que cada um de nós tem (Sergiovanni, 2004).

Continuando na linha do mesmo autor, é aos líderes que cabe a responsabilidade de gerar a informação válida, sendo que, a partir daí, essa informação ficará mais disseminada e assumida na organização. Assim, o conflito foi-se contagiando por inabilidade da direção no uso das ferramentas que deveriam ser tidas em conta, de modo a tornar a comunicação mais eficaz e assertiva. Para Reguera (2009),

“as vias práticas para a resolução de conflitos na organização escolar têm de focar-se num modelo de abordagem positivo e numa perspetiva de pedagogia cooperativa (...). Para que haja comunicação é necessário que exista um sistema partilhado de símbolos referentes, de tal modo que os grandes fracassos da comunicação se devem a suposições erróneas dos participantes.” (p. 149).

A qualidade do nosso relacionamento interpessoal deve assentar em quatro pilares: diálogo, empatia, alteridade e assertividade. Com o diálogo, a liderança tem capacidade para criar consensos, através da reflexão sobre a validade das ideias do grupo. O próprio processo de aprendizagem “gera inevitavelmente um diálogo entre os protagonistas da escola, e entre estes e a sociedade. “Falo de uma aprendizagem partilhada por todas as componentes que caracterizam qualquer instituição e não apenas de meras realizações individuais” (Guerra, 2000: p. 13). Cabe à direção, em vez de se alhear da situação, ou criticá-la, tomar consciência de que as resistências são uma característica da natureza humana, devendo, por isso, fomentar o diálogo “entre todos os membros da comunidade, não por uma concessão generosa da autoridade, mas sim pelo pleno direito que lhes assiste” (id. ibid. p.13). Na linha de pensamento do mesmo autor, não basta a atitude para praticar o diálogo; é necessário criar na escola estruturas organizacionais que o tornem possível, sendo, para tal, importante proceder à revitalização das suas estruturas intermédias. A empatia dos responsáveis perante a organização também é fundamental no relacionamento interpessoal, o que significa ser capaz de se colocar no lugar do outro e estar atento às diferenças individuais, recordando sempre que “aceitar” é diferente de “concordar”. A alteridade permite estabelecer uma relação de paz com os diferentes, convivendo bem com a diferença da qual o outro é portador, pois o problema nunca é como

convivemos com o outro, mas como convivemos com o que sentimos e o que pensamos em relação ao outro. A assertividade, outro dos pilares do relacionamento interpessoal, remete-nos para uma liderança confiável, transparente e verdadeira, sem desrespeitar o outro, inspirando, por isso, confiança e credibilidade aos seus colaboradores. Na sua essência, “Seja o seu sim, sim; seja o seu não, não”, sem que com isto signifique que é uma pessoa autoritária e ditatorial.

2. Contornos conflituais na relação da escola com a família

“O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples trocas de ideias a serem consumidas pelos permutantes.”

(Paulo Freire, 1978: p. 93)

O conteúdo que vai servir de base à minha reflexão nesta parte do meu relatório reflexivo é o que consta do item “1.1. Contornos conflituais na relação da escola com a família”.

“O facto de o mesmo docente ser objeto de duas denúncias”.

Na verdade, um órgão responsável não pode esconder-se ou fugir às dificuldades, tentando ignorar as realidades que vão clara ou não claramente emergindo nas relações pedagógicas, pondo em causa o sucesso educativo. Tal como referem Vargas & Delgado (2010: p. 23), “Uma gestão da educação pertinente deve reunir, entre outros elementos, características essenciais da personalidade e uma liderança consolidada que tenha como norte a busca permanente do sucesso”. Ainda na linha dos mesmos autores, pede-se à liderança o reconhecimento da singularidade de cada colaborador para, a partir daí, o fazer crescer profissionalmente; o conhecimento das dinâmicas internas da organização e da liderança informal que permanece oculta; a

abordagem dos problemas numa perspetiva altamente analítica, na procura de relações causa-efeito para encontrar soluções; a maior preocupação com as soluções dos problemas do que com os culpados; agilidade na condução de grupos (Vargas & Delgado, 2010). Não é muito comum um mesmo docente vir a ser objeto de duas denúncias e com certa gravidade, num curto espaço de tempo. Um órgão diretivo atento ter-se-ia apercebido de algo e intervindo. Ao invés de gerir o conflito, o órgão de gestão recebeu-o, negou a sua existência e tentou abafá-lo, sendo que seria necessário geri-lo e mantê-lo em níveis toleráveis para a organização. Não houve capacidade de diálogo no sentido de precaver ou evitar, melhorando a situação. A direção, embora involuntariamente, acabou por afastar do processo a família, apesar de toda a retórica discursiva sobre a importância da sua participação. Citando, a propósito, Sousa & Sarmiento (2011): "o êxito escolar e educativo das crianças, adolescentes e jovens está irrefutável e diretamente relacionado com o nível de interesse e implicação das famílias na sua vida escolar" (p. 190). Julgo que se o diálogo tivesse existido, entre as diferentes partes, teria atenuado ou resolvido o conflito que veio a avolumar-se depois. Nesta data, por exemplo, decorre na escola procedimento disciplinar sobre o mesmo docente, o que me leva a dizer: conflito ignorado, conflito agravado. Ainda na esteira de Vargas & Delgado, a facilidade de comunicação e a capacidade para o diálogo são dois fortes condimentos para uma liderança bem-sucedida no sentido da resolução dos problemas que emergem continuamente na organização escolar (Ibidem).

Relacionada com esta posição do órgão diretivo está o reconhecimento de "a impassibilidade dos responsáveis perante os "rumores relativamente à atuação de um docente na sala de aula que veio culminar com uma carta, demasiado comprometedora, apresentada por um encarregado de educação".

A direção da escola, ao demonstrar impassibilidade perante os rumores existentes e fundamentados sobre a atuação do docente, orientou a liderança no sentido de evitar gerir o conflito, porque ele, efetivamente, já existia. Segundo Kindler, a impassibilidade deveria ter sido substituída por uma fase de diagnóstico que permitisse à direção esclarecer os pontos críticos e avaliar

as fontes potenciais do conflito, a fim de poder planejar uma estratégia que orientasse para a solução do problema (Kindler, 1991). O mesmo autor refere que o diagnóstico do conflito na sua fase de gestação “permitiria escolher o maior ou menor grau em que deseja estar pessoalmente envolvido; ganhar tempo para ouvir os outros, desenvolver os seus próprios pontos de vista e poder selecionar e aperfeiçoar uma estratégia adequada que eventualmente pudesse evitar a escalada do conflito” (id. ibid. p. 15). Pois bem, o procedimento próprio de avestruz só não deixa ver, mas não impede de os acontecimentos se desenvolverem e tomarem um rumo descontrolado.

“O tratamento que mereceu esta primeira denúncia: a instauração do processo de averiguações e seu resultado. A preocupação manifesta da ilibação do docente. Uma resposta da direção da escola para encobrir e afastar responsabilidades”

A condução do processo de averiguações e o seu resultado encobrem claramente uma atitude e posição do órgão diretivo reveladoras de uma cultura e de uma concepção corporativistas de escola, cujos interesses ou imagem dos professores devem ser defendidos a todo o custo, ignorando a outra parte do conflito que tem também os seus justos interesses e cultura a respeitar. Então, nestas circunstâncias, enquadra-se aqui, como eixo central de reflexão, a temática inserida na narração da vivência “A relação das famílias com a liderança de topo e com os docentes, por estar sujeita a diferentes interesses, valores, cultura e expectativas, pode tornar-se numa fonte de conflitualidade”. Penso ser pertinente a opção sobre a interpretação do conflito dada por Giddens: “A noção de conflito está intimamente ligada à de interesse, embora não necessariamente, uma vez que os atores podem equivocar-se sobre onde estão os seus interesses, que, logicamente pressupõe a noção de aspirações que os atores trazem para a interação. O conflito, no sentido de luta ativa levada a cabo num quadro de choques de interesses, é uma propriedade da interação” (Giddens, 1995, citado por Silva, 2003: p.81).

Pela complexidade do ato educativo e pela cada vez maior necessidade de envolvimento dos pais para o sucesso escolar dos seus educandos, a narração desta vivência remete-nos para a pertinência da relação da escola

com as famílias que, embora, muitas vezes, se apresente como conflitual, ela é necessária, melhor dizendo, imprescindível e não pode, de modo algum, ser ignorada: “Esta relação, que exige criatividade, flexibilidade, tolerância, cooperação, questionamento, e oportunidades de partilha e diálogo formativo, deverá ser marcada por negociações e cedências” (Gonçalves, 2003: p. 112). No entanto, as boas relações escola lar estão carregadas da bela retórica de envolvimento, participação, cooperação e parceria, mas não há muito trânsito nos dois sentidos da rua (Silva, 2003). A relação da escola com a família, embora com avanços claros nos últimos anos, continua assente numa base de desconfiança recíproca, apesar das tentativas decretadas de fomento desta relação que, para alguns, servem para o estado se ir desresponsabilizando das suas políticas educativas ao atribuir às famílias a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso dos seus educandos, em função do seu grau de envolvimento. Não obstante as tentativas de aproximação dos pais à escola, existe, ainda, um longo caminho a percorrer, pois esta relação ainda está longe do exercício pleno e crítico de cidadania (Gonçalves, 2003), como é evidente nesta narração.

Conforme referem Sousa & Sarmiento (2011) “as escolas devem ser capazes de aproximar as famílias através do desenvolvimento de um efetivo sentimento de pertença à escola e à comunidade educativa” (p.191), o que efetivamente não aconteceu. Julgo que as designações a seguir apontadas consubstanciam um pouco daquilo que é a relação efetiva entre a família e a escola. Citando Gonçalves (2003: p. 113), a relação é vista por: Montandon e Perenoud (1987) como “um diálogo impossível”; Honoré (1980) “como uma relação necessária e difícil”, Gomes da Silva (1993) como “cooperação desconfiada”; Rocha (1996) como “uma colaboração conflitual” e Silva (2001) como “uma relação armadilhada”.

Cientes de que os interesses, a cultura, os valores e até as expectativas e objetivos diferentes podem gerar alguma conflitualidade entre a escola e a família, à escola, nomeadamente à sua liderança, compete eliminar os medos e as desconfianças, fomentando o diálogo numa perspetiva colaborativa sem pretender que ele seja necessariamente não conflitual. Situação que não se verificou. Na linha de Gonçalves, deve ser permitida a comunicação construtiva e cooperante, respeitando a identidade de cada uma das partes e

não manter a lógica de “dois mundos à parte”. Hoje, segundo o mesmo autor, “as relações da escola com a família entraram numa espiral de progressiva conflitualidade, atribuindo-se responsabilidades e acusações recíprocas entre os dois principais agentes da educação sobre o insucesso escolar numa escola de massas” (Gonçalves, 2003: p. 119), o que implica, da parte da liderança, a capacidade de gerir climas organizacionais positivos, através da motivação e condução das pessoas. Cabe ao órgão de gestão exercer a sua influência interpessoal e orientá-la para a consecução dos objetivos da organização escolar, “através dos seus documentos estruturantes que devem assumir uma política de verdadeira abertura à comunidade, devendo predispor-se à intervenção e questionamento dos agentes externos, promovendo uma rutura com o seu tradicional fechamento e centração sobre si mesma. O “umbigo” da escola deve ser a promoção educativa e escolar dos alunos e não ela própria” (Sousa & Sarmiento, 2011: p.191)

A escola não pode ser vista como um “feudo” dos professores. E as decisões tomadas pela direção da escola vieram pôr em destaque este facto. Estamos perante a tal situação dilemática da direção: entre os pais e os professores. Segundo Gonçalves, “é à escola, como detentora da cultura socialmente dominante e do poder reconhecido, que compete tomar a iniciativa neste diálogo de colaboração, até porque não pode orgulhosamente comportar toda a responsabilidade de dar resposta aos crescentes pedidos que a sociedade civil e as famílias lhe estão exigindo” (Gonçalves, 2003: p. 130). É preciso romper com a ideia de que as escolas pertencem à corporação docente. Os pais, enquanto grupos intervenientes no processo educativo, podem dar um apoio ativo às escolas e devem participar num conjunto de decisões que lhes dizem diretamente respeito. Tal como, a propósito, referem Sousa & Sarmiento (2011):

“A vida da escola e das famílias será francamente melhorada e facilitada se houver um verdadeiro espírito de colaboração em torno da vida escolar das crianças, pelo impacto positivo que tem na sua integração, motivação e conseqüente desempenho, bem como na promoção da melhoria do nível de satisfação de todos os agentes envolvidos no processo educativo” (p.192).

Emerge, nesta narração, um pouco o conceito de poder associado ao conflito, porque, no contexto escolar, as relações da escola com a família, apesar de alguns avanços, ainda são marcadas por relações sociais acentuadamente assimétricas em desfavor das famílias e “os próprios processos de tomada de decisão e de responsabilização são incertos e ambíguos” (Silva, 2003: p. 80), aos olhos das famílias. Existe um distanciamento entre a própria linguagem da escola e a linguagem das famílias. É fundamental que se crie um clima de corresponsabilização e de respeito, onde se debata e se pense em liberdade e a cooperação surja como fundamental.

Na linha de Paulo Freire, é necessário valorizar a participação consciente e responsável de todos que fazem parte da escola para praticar uma gestão escolar e uma educação para a paz e convivência. É necessário sermos capazes de crescer como profissionais, para, em conjunto com os nossos semelhantes, alcançarmos os objetivos da educação.

A escola tem de estar voltada para a abertura a todos os agentes educativos, para poder realizar cabalmente a sua missão, ou, no dizer da UNESCO, “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, e aprender a viver com os outros, para aprender a ser”.

Tal como referem Vargas & Delgado (2010: p. 19), “nas organizações educativas, a interação, a disposição e a finalidade para alcançar os fins e objetivos da educação é o que a faz existir e requer que o líder a conduza de maneira a que o projeto educativo se concretize segundo os propósitos nele emanados”. Nesse sentido, “a escola deve assumir um papel preponderante na implementação de estratégias que envolvam todas as famílias e, no reconhecimento e respeito pela sua grande heterogeneidade, as subvencionem no desenvolvimento de competências educativas, no sentido de um melhor acompanhamento e supervisão dos seus educandos” (Sousa & Sarmiento, 2011: p. 191). Na linha de Vargas & Delgado (2010), a cooperação necessária deve ser estimulada por quem ocupa a liderança na organização, o que implica que as lideranças das escolas estejam preparadas para os atuais desafios colocados, sendo que, para isso, seja necessário cortar com a gestão tradicional da educação e fazer prevalecer uma liderança assertiva, responsável, inteligente e com compromissos fortes com os fins da educação,

salvaguardando princípios como a dignidade humana, a justiça social, a igualdade de direitos e oportunidades, a liberdade, a participação e transparência.

Razão da segunda denúncia: “aquele professor não sabe ensinar, ele próprio não sabe resolver os exercícios que constam nos livros e demora muitas vezes mais de uma hora a resolver o exercício e mesmo assim o resultado não está de acordo com as soluções e o professor diz que as soluções é que estão mal, o que leva os alunos a aperceberem-se que o professor não tem preparação para ensinar a referida disciplina (...)”.

A escola atual confronta-se com uma situação embaraçosa permanente que exige da liderança a “ criação de um clima institucional motivador para a totalidade da comunidade educativa” (id. ibid.: p. 22), porque, por um lado, cada vez são-lhe atribuídos mais “mandatos”, nomeadamente resolver os mais diferenciados problemas que as famílias não sabem ou não querem resolver e porque, por outro lado, temos os pais a acusar os professores, na linha da narração, de serem incompetentes, “com comportamentos deploráveis, inoportunos, humilhantes e discricionários”, e a pôr também em causa a forma como são dadas as aulas e a capacidade de motivação para as aprendizagens. Tal como observa Gonçalves, “os pais acusam os professores de serem incompetentes para conseguir motivar as novas gerações para um ensino/aprendizagem bem sucedido, porque utilizam processos pedagógicos pouco interativos e lecionam conteúdos de uma escola livresca e academicista inadequados às necessidades e interesses dos jovens de hoje e à realidade do mundo atual” (Gonçalves, 2003: p. 120). De igual modo, Nóvoa (1992) observa que “ os professores vivem tempos difíceis e paradoxais. Apesar das críticas e das desconfianças em relação às suas competências profissionais exige-se-lhes quase tudo. Temos de ser capazes de pensar a nossa profissão” (p.12). O individualismo defensivo tido como uma das características dominantes do comportamento dos professores não parece constituir a saída para a diversidade de problemas que se colocam hoje à escola.

Existe uma relação de evidente conflitualidade entre as expectativas da família e a resposta dada pela escola. Provavelmente, pede-se mais à escola do que ela pode dar isoladamente, sem a adequada articulação entre a escola, a família e a comunidade; daí a importância da direção como facilitadora e

gestora de condução de processos de aproximação. Para além do papel instrucional, à escola são exigidas funções no domínio do desenvolvimento pessoal e social do aluno. É evidente, na narração, este forte conflito entre as expectativas e exigências da família e a resposta dada pelo docente e pela direção da escola.

É certo que, nesta relação da escola com a família, há duas culturas em confronto, que vão condicionar o diálogo entre as partes. Há uma cultura escolar e uma cultura do contexto sociocultural de proveniência dos alunos, sendo que a cultura escolar se aproxima mais de um tipo de alunos do que de outros, podendo daqui emergir um conflito intercultural. A narração vem na sequência desta diferenciação feita pelo próprio professor aos olhos da queixosa: “O docente dedicava-se de uma forma clara aos alunos que segundo ele, eram os «bons alunos» o que se tornava visível para os demais e provocando-lhes o efeito desmotivador e revoltante”. “A escola utiliza de forma intencional ou não intencional, implícita ou explicitamente, estratégias sofisticadas para deixar a cultura dos alunos e das suas famílias fora ou à margem, passando-lhes, implicitamente e de forma subtil, mensagens de que a cultura, valores, regras e crenças do seu grupo de pertença são inferiores e não garantem o sucesso escolar e social” (Gonçalves, 2003: p.126).

Cabia à direção da escola, perante os documentos apresentados, bem como outros testemunhos, fomentar o diálogo entre as partes; no fundo, liderar o seu projeto educativo, não só no discurso como na prática, no sentido da promoção da justiça e na construção de uma cidadania para todos. De nada valem os projetos educativos de escola se eles não passam de documentos escritos em gabinetes escolares, por professores, sem qualquer ligação às dinâmicas do contexto escolar. Aos órgãos de gestão compete-lhes não só promover o diálogo como promover ações concretas de aproximação dos pais à escola, através do seu projeto educativo, levando-os ao seu comprometimento “através de estratégias que podem passar quer por ações de sensibilização e formação, quer por apoios mais diretos e individualizados que, pela sua função integradora, podem contribuir para o desagramento da clivagem social na relação escola - família” (Avelino, 2005, citado por Sousa & Sarmiento, 2011)

3. Conflito ignorado, conflito agravado: liderança num contexto vulnerável. Entre o dever hierárquico, o sentimento pessoal e a deficiente comunicação grassa o conflito: liderança num contexto vulnerável

Dada a transversalidade da temática evidenciada nas duas vivências supra identificadas e narradas nos pontos 1.3. e 1.4., tentarei proceder à sua interpretação conjunta.

Reconheceu-se o facto de a direção não se ter apercebido da existência do conflito: “A direção (...) apercebeu-se que a situação já tinha extrapolado para a avaliação de desempenho docente, uma vez que o coordenador do desporto escolar era relator de um docente envolvido no projeto. O conflito já era manifesto e o diretor acabou por ser envolvido (...)”.

Constatou-se que a falta de comunicação contribuiu para que o conflito se manifestasse abertamente na organização: “O conflito manifestou-se abertamente na organização com posições assumidas por outros docentes contra a decisão do diretor” (na narração identificada como 1.3); e “ Os docentes acabaram por reagir mal ao facto de serem chamados para serem ouvidos sem lhes ter sido dito por quem e para quê. A sua atitude ganhou cor na organização. (...). A direção não conseguiu estabelecer uma comunicação adequada na organização” (na narração 1.4.).

*“Domina ou cala.
Não te percas, dando
Aquilo que não tens.
Que vale o César que serias? Goza
Bastar-te o pouco que és.
Melhor te acolhe a vil choupana dada
Que o palácio devido.”*

Ricardo Reis

Este poema, como pórtico do tema da liderança, tem sentido. É poesia, bem sei, não é uma proposta explícita e definidamente pedagógica. Mas é voz do ser enquanto ser que me ajuda a perceber aquilo que deve ter-se por essencial numa situação de liderança.

É claro que esta ode encarna o tema do “carpe diem” horaciano em Ricardo Reis. Há um apelo incontido ao desprendimento, à despreocupação, à ataraxia, como formas de atingir a felicidade na tranquilidade absoluta. É o ideal poético. Certo é que a realização pessoal entra na experiência real da felicidade. A realização de alguém como líder torna-o, sem dúvida, feliz no desempenho da sua função.

Este poema tem, neste âmbito, um ensinamento muito importante que deve entrar no conceito de um verdadeiro líder. A ode arranca com um paradoxo (“Domina ou cala”, verso 1) sobre o qual alicerça o tema desenvolvido. Este paradoxo tem muito a ver com a prática de uma verdadeira liderança, que passa, ao mesmo tempo, pelo exercício do poder, do mandar, do administrar (“Domina”) e do comunicar (“cala”). Os pólos estremos deste paradoxo são de natureza diversa (“Domina”, da ordem da vontade, do querer e executar; “cala”, da esfera da expressão, da comunicação), levando quase a pensar mais num oximoro, na medida em que são efeitos diversos produzidos pelo mesmo sujeito na realização da sua única função em ação. O exercício destas duas intervenções não é sequencial, isto é, uma após a outra, uma sem a outra, mas em alternância permanente e completiva. O poeta diz “Domina ou cala” e não diz “Domina e cala”. Uma liderança implica os dois comportamentos sempre em ação temperada ou devidamente comedida e não em substituição ou em consequência um do outro. “Não te percas, dando / Aquilo que não tens” (versos 1 e 2). Isto remete-nos para a natureza do dom carismático da liderança. A liderança é um carisma que não é pertença exclusiva daquele que se considera o líder, mas pertence ao grupo em favor do qual essa liderança se exerce. Não há liderança sem um grupo por e para quem ela existe. O “cala” aqui neste poema não significa “oculta”, “esconde”, “nega conhecimento”, “emudece”, “foge às dificuldades”, mas é muito mais positivo que negativo, é muito mais expressivo que restritivo, pois só cala quem sabe que pode comunicar e que deve comunicar, fazendo-o no momento adequado e necessário. Aliás, o “cala”, neste paradoxo ou oximoro,

é como a necessária ressonância implicativa do “Domina”, que aparece em primeiro lugar, destacado, e tem sempre a sua expressão no grupo onde se verifica. “Que vale o César que serias? Goza / Bastar-te o pouco que és.” (versos 3 e 4). Na verdade, há uma atitude fundamental a ser tida em conta permanentemente por aquele que quer liderar: é a preocupação de não dominar, pura e simplesmente, de não querer a qualquer preço impor-se para mostrar que ele é que é o líder, o “César”, sujeitando quem quer que seja. Tem que saber calar nele este pensamento desastroso numa liderança. Para ser líder é preciso primeiro esvaziar-se de pretensões, de preconceitos, de convicções que distanciam e não aproximam dos outros que tem de orientar e com quem tem de comunicar. O querer ser poderoso, dominador, senhor, autoritário não constrói a personalidade funcional de um líder. Este tem de despir-se da vaidade da “glória de mandar”, de que fala Camões n”Os Lusíadas” (IV, XCV, verso 1), diante dos outros que estão no outro lado da sua relação para que estes encurtem ou anulem a distância de uma relação prepotente e se sintam cooperadores na persecução de um mesmo fim ou projeto. Ao líder deve bastar-lhe saber que é uma parte, “o pouco”, do todo onde executa a liderança: “(...) Goza / Bastar-te o pouco que és.” (versos 3 e 4).

A simplicidade e a humildade não são incompatíveis com a liderança; antes favorecem a liberdade e ajudam à compreensão de uma situação difícil, de conflito, que exigem a inteligência na calma e na prudência sem fugir à dificuldade e à solução do problema que surge. Muitas vezes é preciso conter a fúria do “César “ que há em nós. É muito importante saber cultivar o bom acolhimento e não estar a morder-se sempre na ânsia do reconhecimento de um estatuto de superioridade dominadora a que uma autêntica liderança nunca dá direito. As duas imagens dos dois últimos versos desta ode são bem expressivas deste ensinamento: “Melhor te acolhe a vil choupana dada / Que o palácio devido.”

A interpretação desta ode, aplicando-a ao assunto que vou desenvolver, poderá parecer abusiva, mas não é, porque a linguagem poética é universal e sem limites.

“A liderança é um processo relacional, descrito como essencial para uma realização, por todas as pessoas nele envolvidas”
(Vargas, 2011: p. 46)

A questão da liderança é, no contexto atual da gestão das escolas, de máxima importância, dado que o próprio desenvolvimento das instituições está vinculado à liderança que se exerça sobre elas (Vargas & Delgado, 2010). Por conseguinte, a liderança escolar tem efeitos significativos na aprendizagem, desenvolvimento e sucesso académico dos alunos e na qualidade das organizações educativas, pelo que das suas práticas depende, em grande medida, a eficácia da ação da escola. Na linha destes dois autores, o conceito de direção vai ser assumido ao longo deste relatório reflexivo como liderança, uma vez que este último conceito “está fortemente associado à tomada de decisões e à capacidade de influir sobre as interações humanas” (id. *ibid.* , 2010: p. 24) e a escola é, de facto, um verdadeiro palco destas relações. É certo que, segundo os mesmos autores (2010), a direção refere-se essencialmente a funções normativas e operativas, mas os dois conceitos são complementares, necessários e interdependentes, não podendo exercer-se um sem o outro. Os líderes devem estar capacitados para dirigir e os diretores não podem sê-lo se não lideram. A liderança sem a direção é impossível, porque nesta assentam diversas ações do foro administrativo, financeiro e gestão de recursos. A direção sem a liderança também se revela de forte irresponsabilidade, por ser limitadora da mudança necessária ao desenvolvimento institucional. Nesta linha de pensamento, julgo que em ambas as narrações se verificou mais um exercício de direção do que de liderança; não se verificou habilidade analítica para encontrar soluções e tomar uma posição; não se atuou com a tolerância necessária perante a ambiguidade das questões geradoras do conflito; constatou-se falta de alguma flexibilidade para o diálogo e conseqüente envolvimento coletivo; revelou-se pouca preocupação com o papel dos outros no contexto escolar e pouca assertividade na tomada de decisões; e manifestou-se ainda parca agilidade na condução de grupos. Neste âmbito, Fullan & Hargreaves (2001) apontam como condição necessária para o desenvolvimento de culturas colaborativas um tipo de liderança nas quais a tomada de decisões é partilhada de forma

coletiva. Referem que “não é o líder carismático e inovador que faz avançar as culturas colaborativas; pelo contrário, é um tipo de liderança mais subtil, que faz com que as atividades sejam significativas, para aqueles que nelas participam” (id. ibid.: p.93). De acordo com Hargreaves (1998), no desenvolvimento de culturas colaborativas (culturas nas quais o apoio, a ajuda, a confiança, a abertura e a partilha na resolução de problemas são princípios centrais nas tomadas de decisões coletivas, onde o conflito e a crítica poderão e deverão estar presentes) a “visão e a “definição da “missão” da escola devem ser partilhadas pela liderança. Seguindo Vargas & Delgado (2010), e retornando às evidências narradas, à liderança também faltou:

1. o conhecimento das dinâmicas internas da organização e das próprias lideranças informais que permanecem ocultas;
2. a flexibilidade e capacidade para dialogar em situações vulneráveis comunicando com fluidez e transparência;
3. a capacidade de dar respostas eficazes através da relação causa-efeito dos problemas;
4. a clarividência para a procura de soluções.

A decisão do diretor baseou-se na rotina administrativa formal e rígida, numa manifesta atitude de exercício de autoridade e de poder decretado e acabou por ser impulsionadora de conflitos na instituição, conforme se conclui do desfecho do episódio narrado em 1.3.: “(...) e a direção procedeu a despacho informando o grupo de educação física de que, no próximo ano letivo, não autorizaria a candidatura ao desporto escolar. Os docentes não acataram a decisão de bom grado e o conflito manifestou-se abertamente na organização, com posições assumidas por outros docentes, contra a decisão do diretor”. De acordo com os seis estilos de liderança emocional de Goleman (2010) (estilo coercivo, estilo autoritário, estilo paternalista, estilo democrático, estilo modelo e estilo treinador), o diretor acabou por usar um estilo de liderança coercivo, forçando a concordância imediata, tendo-se manifestado um impacto negativo no clima da organização. “Este estilo de liderança mina um dos principais recursos, que é motivar as pessoas mostrando-lhes como o seu trabalho se encaixa numa grandiosa missão comum, deixando-as, por isso, alienadas das suas tarefas” (Goleman, 2010: p.5).

É certo que a decisão não foi a melhor para uma instituição que deve dar ênfase à participação na sua liderança, fomentando, assim, uma cultura organizacional colaborativa, capaz de resolver os problemas cada vez mais complexos e diferenciados que hoje se colocam às instituições educativas. Para tal, o diretor deveria ter conduzido a situação para um consenso através da participação e envolvimento de todos, assumindo na linha de Goleman (2010), um estilo democrático: “Ao deixar aos seus colaboradores a possibilidade de terem uma palavra nas decisões que afetam os seus objetivos, o líder conduz ao aumento da flexibilidade e da responsabilidade e ao ouvi-los cria um impacto na organização positivo, inspirando confiança, respeito e empenhamento” (Goleman,2010: p.11).

É necessário criar um contexto de relações humanas que favoreçam o trabalho em equipa, tendo a predisposição de envolver os outros em equipas de projeto destinadas a resolver alguns dos problemas da organização ou executar uma tarefa específica. Ainda na esteira de Goleman, o diretor deveria seguir a linha de um líder autoritário, assumindo o estilo de “liderança mobilizadora”, para gerar motivação nas pessoas, fazendo-as sentir que o seu contributo se enquadra numa visão alargada para a organização. Torna-se necessário que a liderança desenvolva uma cultura organizacional com visão de futuro, tendo como alavanca a motivação. A motivação projeta-se à sombra de uma visão de futuro, pois a ação de cada individuo persegue o sonho, o imaginado. A motivação alimenta-se do desejo que a precede mas também das aspirações dos indivíduos. Conforme refere Monteserrat (2006: p. 133), “a ideia de futuro é necessária ao desenvolvimento da motivação. Ela condiciona a capacidade de «estar em projeto», de se projetar no futuro (...)”. A motivação precisa de que o futuro consagre ao indivíduo uma visão emocionalmente significativa. Neste contexto, a existência de metas claras e específicas e a consequente identificação dos objetivos a atingir e das estratégias a realizar constituem fatores determinantes. “Conhecer o objetivo permite adaptar-se ao contexto, prefigurando o que se vê” (Monteserrat, 2006, p. 135). São as metas e os projetos que permitem passar da motivação à ação. Na esteira de Michel (1993: p. 60), “os mecanismos cognitivos essenciais da motivação são efetivamente os da projeção no tempo”. É certo que, neste “estar em projeto”, é fundamental a visão temporal, mas também a relação com os outros, porque

o indivíduo raramente se motiva sozinho e o ambiente social influencia fortemente os seus comportamentos. Daí ser necessário, na organização escolar, ser-se capaz de favorecer uma visão coletiva e partilhada do futuro à volta de um projeto comum, porque, conforme diz Monteserrat (2006: p. 134), “não há mobilização duradoura, sem uma vontade coletiva associada a uma visão de futuro”. A motivação para realizar os objetivos é gerada pela fixação de objetivos comuns. A sensação de estar integrado num grupo é um dos aspetos mais importantes na motivação. Reside aqui a importância da liderança na definição de objetivos claros para o docente e para a organização, para darem significado e razão de ser ao trabalho de cada um e da equipa. Ainda na linha de pensamento de Goleman (2010), à liderança também se pede “uma liderança pelo exemplo” capaz de estabelecer elevados objetivos de desempenho, bem como uma “liderança treinadora”, capaz de preparar as pessoas para o futuro através do estímulo proporcionado para os colaboradores atingirem os seus objetivos pessoais e de carreira. É importante que as organizações escolares não funcionem num sistema onde ninguém sabe o que é valorizado, sob pena de se cair no erro sisífilo: cumprir tarefas sem significado e fim à vista. A motivação que conduz um conjunto de pessoas para determinado rumo e não para outro surge normalmente associada a linhas comuns de entendimento face às diferentes realidades. “A partilha de contextos de interpretação é o que garante que somos compreensíveis uns para os outros. Se não tivermos qualquer conceito, conhecimento, passado ou cultura em comum, que permita a interpretação mútua das nossas ações, então pareceremos totalmente incoerentes aos olhos alheios” (Vargas, 2011: p. 112). Nas organizações e em particular nas escolas, as pessoas atuam estabelecendo interações com outras para poderem alcançar os seus objetivos. Por isso a liderança deve entender-se como uma função inerente a todo o grupo e, por extensão, a toda a instituição (Reguera, 2009). Daí falar-se cada vez mais de liderança e menos de líder. Tende-se a ver menos como uma característica individual e carismática e mais como uma função que se verifica em toda a instituição, consubstancial a todo o grupo humano. Deve assumir-se como uma função património do grupo, não de uma pessoa, e menos ainda de um cargo ou organograma de uma escola. Deve entender-se como uma função partilhada e distribuída. “Neste contexto, deixa de ser

monopólio ou responsabilidade de uma só pessoa, para passar a ser entendido como um processo social que se amplia a um conjunto de indivíduos, através de uma série de tarefas que se realizam de forma coletiva, *in situ*, configurando-se como uma qualidade do grupo ou comunidade” (Bolívar, 2012: p. 73). Nunca existe um líder isolado, sem um grupo motivado para participar no seu projeto. “Os outros, os “liderados”, desempenham um papel indispensável no exercício da liderança: definem-no por relação.” (Vargas, 2011: p. 43). Na verdade, é preciso pensar no líder integrado num grupo humano, “os seus seguidores”, onde os objetivos, regras, restrições específicas e papéis definidos a desempenhar sejam claros e partilhados (Vargas & Delgado, 2010). Mais importante que as características individuais do líder é a eficácia da sua atuação. Os comportamentos da liderança são um potencial, “podem resultar ou não em mobilização da equipa (...), e isso não depende apenas do próprio, mas dos processos de funcionamento do grupo e das características individuais dos seus membros” (Vargas, 2011: p. 44). À liderança pede-se proatividade, capacidade para a tomada de decisões relevantes para a organização educativa, para o impulsionamento e execução de acordos, assentando a sua ação numa grande abertura à aprendizagem e inovação e numa cultura permanente de autoavaliação e de satisfação dos principais objetivos da educação.

Sabendo-se que na escola predomina heterogeneidade de indivíduos e grupos com perspetivas e valores, com interesses próprios e diversificados de ordem pessoal e profissional, sendo muitas vezes comum que aquilo que interessa a uns não interessa a outros, tal como se tornou evidente nas diferentes narrações, à liderança exige-se muito mais que uma simples gestão. A direção da escola não pode, de igual modo, segundo Goleman (2010), deixar de ter uma liderança fraternal claramente apaziguadora em situações de conflito. Assim, à direção da escola pede-se não só o domínio de certas técnicas de gestão mas também a procura de chaves de interpretação dos acontecimentos que se passam na escola, para poder encontrar as melhores soluções, bem como a capacidade de transformar situações quando estas se tornam opressivas (Reguera, 2009). Importa, a este propósito, lembrar que uma grande parte das situações que se passam no quotidiano das escolas pode vir a ser geradora de conflitos, são completamente

imprevisíveis e impossíveis de serem planificadas. Mais: não só os processos aglutinam uma quantidade de variáveis difíceis de controlar como o contexto não pode ser abordado sempre do mesmo modo (Ibidem). Estas situações remetem-nos para um tipo de comunicação bastante informal e direcionada, o que, por si só, também pode ser geradora de mal-estar, porque não chega a todos a informação com clareza. Esta situação aconteceu precisamente nas duas vivências em interpretação: no primeiro caso, por falta de percepção do órgão de que havia um conflito no grupo; no segundo caso, porque a confidencialidade do processo assim o exigia. É este sentimento de vulnerabilidade que tem de ser gerido de modo a criar impactos positivos na organização, não a encarando como um problema, pois “a educação, contém inevitavelmente, uma dimensão de passividade, de coisas que “estão a acontecer”, a “terem lugar” em vez de “serem feitas ou “ estarem feitas” (Kelchtermans, 2009: p.62). É o tipo de liderança que imprime um carácter concreto e específico a cada episódio passado na instituição. Na verdade, quantos mais estilos de liderança o líder possuir, melhor o desempenho, pois os seus efeitos, conforme as situações, são diferenciados, daí a relevância das escolas terem diretores cada vez com maiores competências para o exercício do cargo.

Não é fácil liderar uma organização, pensando que se pode agradar a todos. O conflito surgirá naturalmente. Importa, isso sim, que se saiba geri-lo, considerando-o como uma alavanca do desenvolvimento da instituição. “A liderança sustentável nos centros educativos também assenta na «diversidade coesiva» (...) que estimula a diversidade, aprende com ela e cria a coesão e interconexão entre os componentes da organização ricos pela sua própria variedade” (Reguera, 2009: p. 143). Não podemos ignorar que a instituição educativa é constituída por pessoas interdependentes que ocupam diferentes cargos e funções e simultaneamente representam perspectivas, valores e interesses muitas vezes discordantes e, por isso, o conflito deve identificar-se com as naturais incompatibilidades de papéis, metas, intenções ou interesses de um ou mais indivíduos ou grupos e que começará quando uma parte deteta que a outra o afeta ou afetará (Reguera, 2009). É pois necessário aceitar a existência do conflito de modo a fomentar a participação e aceitação de um projeto comum, só assim a organização poderá avançar com visão de futuro.

“A liderança deve apreender o conflito, com positividade, e como sendo um valor acrescentado para o desenvolvimento da instituição” (Reguera, 2009). Significa que o mal-estar narrado nas duas vivências não deveria ter sido ignorado.

Daí o título da narração da vivência 1.3.: “Conflito ignorado conflito agravado”. O conflito deveria ter sido abordado pela direção de uma maneira efetiva e prática, retirando ensinamentos dele próprio. Uma verdadeira liderança não foge ou não se esconde perante as dificuldades. As posições discrepantes, resultantes do desacordo das estratégias seguidas, deveriam ter gerado debate e serem aproveitadas para a melhoria do funcionamento da escola. A liderança está no grupo, no conjunto dos intervenientes no projeto e a comunicação entre eles deve funcionar nesse sentido. Nestes dois casos concretos, a liderança conduziria, respetivamente, para a melhoria no desenvolvimento do projeto do desporto escolar e do relacionamento interpessoal na organização. Para um projeto de escola, que tem de ser necessariamente comum, todas as sugestões devem ser valorizadas. “Por tudo isto, o conflito na organização deve entender-se como um processo que modifica o estágio organizativo da escola quando se experimenta um estágio de desequilíbrio, que pode ser devido à incompatibilidade de objetivos, percepção de usurpação de meios e competências, rutura nos mecanismos de tomada de decisões, no desacordo das estratégias seguidas (...)” (Reguera, 2009: p. 144).

Torna-se claro que o exercício de liderança nas escolas vai muito além do perfil tradicional do diretor, como portador da autoridade, e do gestor como administrador dos recursos humanos, físicos e materiais da escola. A liderança deve assumir funções transformadoras no sentido de identificar, consensualizar, estabelecer metas claras, estimular e desenvolver um clima de colegialidade e desenvolvimento profissional dos seus professores, incrementar a capacidade da escola para resolver os seus problemas, construir uma visão coletiva projetando-a no futuro através da clara definição de metas e objetivos, criar culturas de colaboração e altas expectativas de níveis de consecução, sendo estes últimos um poderoso fator de motivação, conforme observa Monteserrat (2006: p. 137): “a dificuldade do objetivo traz consigo uma motivação superior e melhora o desempenho”. É certo que, na

organização, os valores de referência devem vir do seu líder através do seu empenhamento pessoal, da sua capacidade de se comprometer e de convocar o outro, ou seja, da sua capacidade de exercer uma liderança significativa, assumindo que o líder não existe fora de um contexto relacional que “revela” a sua ação. “No exercício da liderança, o líder demonstra, ainda que por vezes de forma apenas implícita, que existe uma unicidade entre o objetivo comum e os objetivos individuais de cada um. Essa demonstração não parte (...) de uma intenção instrumentalizada do líder, é antes um processo de construção conjunta da realidade desejada por todos” (Vargas, 2011: p. 46).

Importa focarmo-nos na liderança transformacional, por estar, nos últimos anos, a ser transladada para o âmbito educativo. Assim, na linha de investigação de Leithwood (1994), a liderança transformacional conceptualiza-se em sete dimensões: Construir uma visão para a escola, estabelecer objetivos para a escola, dar estimulação intelectual, oferecer apoio individual, modelar boas práticas e valores organizacionais importantes, demonstrar altas expectativas de performance, criar uma cultura escolar produtiva e desenvolver estruturas que facilitem a participação em decisões da escola. Esta liderança, carismática, visionária, transformadora, mais flexível, comunitária e democrática, concebe-se como a mais apropriada para organizações educativas que aprendem, já que favorece as metas comuns e partilhadas. Além disso, promove o compromisso coletivo para uma renovação regular das metas e valores da organização e impulsiona modos e procedimentos mais efetivos e eficientes para levar a cabo os processos. É uma liderança entendida como um processo de influência para uma aprendizagem organizativa capaz de gerir a mudança na organização. Estas lideranças são capazes de transformar as pessoas levando-as a colocar em supremacia os interesses da comunidade em desfavor dos seus interesses próprios.

Com a atual agregação de todas as escolas do concelho, na qual agora me incluo, julgo que cada vez se tornará mais difícil exercer a liderança nas organizações educativas. Com oito escolas separadas fisicamente entre si, a comunicação e proximidade entre os indivíduos vai ser cada vez mais dificultada. A despersonalização, a comunicação formal e rígida e a desarticulação encontrarão terreno fértil para crescer. Estas circunstâncias vão

pôr à prova a liderança desta nova estrutura educativa, exigindo maior capacidade e redobradas energias, como é previsível.

Face a esta nova realidade e apesar de não ser tema tratado neste relatório reflexivo, não posso deixar de, mediante as aprendizagens conseguidas, colocar esta questão como fonte de preocupação que me assiste neste momento: Serei capaz de fazer o caminho em conjunto, partilhando-o na organização, com vista à qualidade dos processos e resultados?

Tornou-se evidente, na elucidação das vivências, que a liderança tem de estar aberta e preparada para intervir na gestão de conflitos através de diferentes estratégias orientadas para a promoção de formas positivas e criativas para a sua resolução, pois aqueles também constituem um importante objetivo educativo. Estas estratégias devem consubstanciar-se na operacionalização do próprio projeto educativo da escola, no domínio da gestão de conflitos, que é “transformar a escola, enquanto instituição, num contexto que reconhece os conflitos como inevitáveis, cria condições institucionais para o seu afrontamento e resolução positiva e construtiva, num clima que favorece a cooperação, a expressão de desacordos e a construção coletiva de consensos, necessariamente tentativos e provisórios, mas respeitadores e legitimadores da diversidade de pontos de vista” (Menezes, 2003: p. 288). Kindler (1991) refere que a filosofia da gestão dos conflitos deve assentar no respeito dos legítimos interesses das diferentes partes envolvidas, sendo que, para tal, deve ter-se em linha de conta alguns princípios orientadores:

- preservar a dignidade e o autorrespeito de todos os participantes, pois, até prova em contrário, temos de admitir que a pessoa ou grupo discordante exprimem uma posição legítima;

- saber ouvir com neutralidade e com empatia, tendo em atenção as teias que se geram com uma comunicação deficitária, nomeadamente a descodificação das mensagens;-

- ouvir, tendo a capacidade de se colocar no outro lado e “com a neutralidade exigida a uma espírito crítico” (Kindler, 1991: p. 11);

- compreender a outra parte, quer se concorde ou não;

- não pretender mudar o estilo de comportamento dos outros, o que implica respeitá-los tal como são;

- saber exprimir os nossos pontos de vista, pois é esta a contribuição que podemos dar aos outros.

Estes princípios orientadores da gestão de conflitos permitirão que a comunicação seja mais adequada: “Eu respeito-o e tenho em consideração as suas necessidades. Eu assumo a responsabilidade de lhe dar inteiro conhecimento da minha posição. Nós podemos aproximar as nossas diferenças de forma construtiva” (Kindler, 1991: p. 12).

Afinal, uma liderança é exigente, não é uma função que pertença exclusivamente a um indivíduo só, mas ao grupo; implica uma verdadeira abertura aos outros e aos seus problemas, no respeito pela liberdade e na prática eficiente e adequada da comunicação.

Capítulo III - Projeção do conhecimento adquirido através da reflexão sobre a ação para a ação futura

“Mais

Mais do que tudo, odeio
Tantas noites em flor da Primavera,
Transbordantes de apelos e de espera,
Mas donde nunca nada veio.”

Andresen

A insatisfação é um valor humano a aproveitar bem para o bem.

Diz-se que uma nova realidade surge entre a ideia de nada e de possível. É certo, mas alguma coisa mais faz falta para que essa novidade apareça: é a vontade de mais. Este “mais” é como o motor propulsor. Então a criação dá-se. Isto vale muito na vida, para não dizer tudo. O nada e o possível, por si só, não agem; precisam de um agente. Na área pedagógica, e especificamente na da gestão, o “mais”, o desejo e a vontade de sempre melhor e “mais” são indispensáveis para uma liderança eficiente e eficaz.

Sophia de Mello Breyner Andresen, neste pequeníssimo poema, ajuda-nos a descobrir essa força motivadora de “mais”. Não bastam boas intenções, fortes apelos, grandes promessas e consoladoras esperanças. Boas palavras são insuficientes. É preciso muito mais, esse “mais” efetivo, esse “mais” igual a ação, a intervenção no momento exato para que o possível se torne facto e o nada realidade.

Na verdade, a poetisa, para fazer ressaltar o valor de “mais”, pega nele e mergulha-o nos valores metafóricos da imagem de “Tantas noites em flor da Primavera / Transbordantes de apelos e de espera”, que, encerrados em si mesmos, a nada conduzem, pois não interessa uma primavera de esperanças que não resulte num verão de frutos nascentes e crescidos, este num outono de colheita frutuosa para um inverno de repouso fecundador. “Primavera” rima com “espera”, e assim nos é sublinhado o valor simbólico de “primavera”, que é o de “esperança”. Mas não bastam as esperanças irrealizáveis, ou primaveras imobilizadas. Por isso o “eu” poético não consegue evitar que o “mais” expluda num “odeio” ao marasmo, à monotonia de um tudo evitar para que nada aconteça. A vontade de “mais” rebenta com os liames de um querer só primavera estanque, que não leva a nada, “donde nunca nada veio”. Não

se pode ficar eternamente na primavera de apelos e esperanças boazinhas e anestésicas. O “odeio” rima com “nada veio” e é precisamente isto que o querer e desejar mais rejeita e supera. O “mais” leva a uma vida dinâmica permanente e progressivamente renovadora. O “mais” abre ao “novo” e este espicaça as capacidades de quem tem de liderar para que tudo, em oposição ao “nada”, aconteça em ordem ao sucesso que se pretende. Assim deve ser na vida de um consciente interveniente na ação e gestão educativas. O “mais” obriga a saltar do passado para o futuro, num sentido que aqui o “mais” tem não de quantidade mas de qualidade, de perfeição, de melhor. Por isso, entre os vários nomes que Victor Hugo tem para “futuro”, escolho não o dos fracos nem o dos temerosos, mas o dos valentes: “Para os valentes é a oportunidade”:

*“O futuro tem muitos nomes.
Para os fracos é o inalcançável.
Para os temerosos, o desconhecido.
Para os valentes é a oportunidade.”
Victor Hugo*

Quero o futuro como mais uma oportunidade para ser melhor, mais capaz, mais competente. Sei que é possível e não parto do nada, mas de uma experiência, de um conhecimento adquirido que espero projetar através de uma reflexão, como pretendo fazer nesta parte do relatório: "Projeção do conhecimento adquirido através da reflexão sobre a ação para a ação futura".

Alguns conteúdos das propostas que serão apresentadas, de algum modo, já terão aparecido disseminados como convicções assumidas em comentários que foram sendo feitos ao longo deste meu trabalho de reflexão. Aqui, serão, no entanto, assumidos e reunidos de forma organizada.

Sem pretender qualquer espécie de hierarquização, identifico alguns domínios que, por se condicionarem reciprocamente, não devem ser apreciados de forma estanque. Estou convicta de que me ajudarão a melhorar o meu desempenho na liderança da escola e na própria atividade docente:

1. Liderança para a melhoria

Quer no tocante a objetivos, quer no tocante a princípios, “a melhoria deve significar um aumento de qualidade e de resultados ao longo do tempo” (Bolivar, 2012: p. 57), devendo alicerçar-se num debate contínuo, democrático

e rigoroso. Para a conquista dessa melhoria, a orientação da minha ação na direção deve assentar, cada vez mais, numa nova compreensão da liderança da escola. Tomei consciência de que aquela direção limitada à gestão ou administração de recursos, agarrada ao burocrático e formal, meramente administrativa, demasiado vertical, de “cima para baixo”, fica muito aquém das exigências atuais da escola. As dinâmicas internas e externas da escola pedem uma direção com capacidade para encorajar o desenvolvimento “transformacional” da organização, pois não se pode limitar a trabalhar nos contextos existentes e com as metas idealizadas, mas também no seu ajustamento constante (Bolivar, 2012). Para a escola poder continuar a melhorar perante novos e complexos desafios e contextos - melhoria sustentável - e tal como observa Bolivar, “trata-se de saber responder aos novos desafios, incorporando nos processos de decisão, os intervenientes, grupos e indivíduos envolvidos” (2012: p. 47). Nesse sentido, hoje reconheço que a liderança tem de ser mais partilhada, mais distribuída, aportando-lhe maior horizontalidade nas tomadas de decisão, de modo a que se produza um trabalho em equipa, sendo cada um corresponsável pela dinamização e desenvolvimento da organização. Admito a necessidade de ter de estimular o desenvolvimento de valores de cooperação na organização, de modo a enfrentar e resolver os diferentes problemas que se apresentam. Tomo como certa a necessidade crescente de ser um motor propulsor de uma cultura mais coesa, à volta de projetos coletivos, numa organização que tem de estar, no seu todo, em contínua aprendizagem. Vou, por isso, assumir, progressivamente, uma orientação transformadora na organização para uma mudança construtiva, onde todos os intervenientes, de acordo com o seu potencial, possam participar, pois “Transformar a escola é um esforço coletivo, logo, as pessoas fazem-no de um modo mais eficaz quando há interajuda. O percurso da aprendizagem deve ser distribuído; caso contrário, a ação e os objetivos comuns jamais serão alcançados.” (Bolivar, 2012: pp. 77-78). Assim, perfilho atualmente que a direção tem de ser um agente impulsionador de mudança que aproveita as competências dos seus membros para desenvolver um projeto que é comum e se mantém em contínua construção.

Com efeito, uma verdadeira liderança educativa só pode estar ao serviço de uma mudança para a melhoria. A operacionalização desta mudança exige

abertura e implicação de outros contextos e estruturas educativos. Estou consciente das suas exigências e dificuldades. Não pode ser concretizada inteligentemente de forma isolada, fechada só dentro das paredes de um estabelecimento de ensino. Uma atitude de aprendizagem permanente obriga a esta abertura e a uma colaboração alargada, tornando a liderança, ao mesmo tempo, num catalisador e num motor impulsionador de mudança sistémica, que não só se verifica a nível de funcionamento da própria escola como também se repercute e beneficia da mudança operada e conseguida por outras. Assim, cada escola pode ser uma grande escola, em qualquer sistema educativo, como defende David Hopkins no seu artigo subordinado a este tema - *Una escuela una gran escuela*- (2009). Embora este autor perspetive o seu estudo numa dimensão mais ampla tanto no espaço como no tempo, concordo que se torna num grande desafio que compromete todos os responsáveis pela educação: autoridades, estruturas e demais intervenientes no processo ensino aprendizagem, espaço e agentes da liderança pedagógica. No entanto, o sucesso deste desafio tem o seu centro de ação mais na sala de aula do que nas reformas estruturais. Por isso, Hopkins resume em quatro os motores impulsionadores que podem fazer de cada escola uma grande escola: a aprendizagem personalizada, o ensino personalizado, as redes e colaboração (meios e formas de apoio que favorecem uma visão de educação partilhada e pertencente a todos, a construção de diversidade curricular, a valorização profissional) e a “accountability” (que se poderá traduzir por avaliação de desempenho) inteligente. Tudo isto é ingrediente de uma liderança pedagógica que pretende uma escola excelente, nunca fechada em si mesma, mas aberta e em colaboração com outras escolas da área ou do sistema. Uma liderança assim adquire a função de catalisador de mudança sistémica.” É esta liderança sistémica que tem o poder de maximizar o seu impacto nas escolas e fazê-las funcionar em contextos distintos”(Hopkins,2009: p.10). Segundo Hopkins ,esta liderança tem de centrar-se em três objetivos fundamentais, citando:

“ - Fixar uma direção: para permitir que todo o aluno alcance o seu potencial e para traduzir esta visão num currículo a nível de escola completa, com consistência e altas expectativas;

- Desenvolver pessoas: para permitir que os alunos se transformem em estudantes ativos e criar escolas de comunidades de aprendizagem profissional;

- Desenvolver a organização: para criar escolas com fundamentos baseados na evidência e numa organização efetiva e para participar em redes contribuindo para a construção da diversidade curricular, apoio profissional e serviços de extensão.” (2009: p.10).

Na verdade, fixar metas de ensino aprendizagem, fazer dos alunos pessoas aptas para a vida, preparar os membros da organização escolar para uma liderança eficiente em ordem a uma mudança para a melhoria constante são objetivos ambiciosos e imprescindíveis.

Esta liderança sistémica desenvolve-se e reflete-se tanto a nível de uma escola, procurando o sucesso pedagógico dos alunos, como a nível de localidade ou meio ambiente e de sistema, sabendo que se tem de preparar pessoas (alunos) para inserir no tecido social mais próximo ou mais alargado. É fundamental explorar a diversidade, a colaboração e o apoio diferenciado das escolas tendo em vista o êxito de cada aluno.

Tendo bem presente a natureza, função e papel de uma liderança sistémica acima assumida e sabendo que a minha escola tem de ser liderada dentro desta perspetiva, pois é um agrupamento com diversidade de estabelecimentos e de corpos docentes, tenho que ter consciência da realidade que me envolve proximamente e de saber agir concretamente, dando resposta às solicitações imediatas que se me impõem. Seguindo a linha de pensamento de Paulo Freire (1994), “Não nos é possível (...) defender a visão restrita da escola como um espaço exclusivo de aulas que devem ser dadas e lições que devem ser aprendidas e, ao mesmo tempo, imune (a escola) às lutas e aos conflitos que se dão longe dela, no mundo distante” (p. 90).

Enxergo que nos compete definir um caminho e planificação estratégicos, um “norte”, não só envolvendo os diferentes intervenientes na definição de objetivos e metas claras e rigorosas para a organização mas também exercendo influência neles no sentido de os mobilizar para a sua conquista. As ações individuais que marcam o dia a dia da minha escola têm de ser

reestruturadas através do seu Projeto Educativo, que não pode ser mais um documento burocrático para se mostrar que existe, mas sim um documento visto como uma tarefa em permanente construção e nunca acabada. Conforme refere Bolívar:

“[...] nas circunstâncias atuais, o passo inicial de trabalho da gestão das escolas é estabelecer dispositivos, em torno dos projetos educativos institucionais, para criar processos de trabalho conjunto e revendo o planeado em função da prática. As preocupações formais e burocráticas do projeto institucional deverão ser redigidas para que se configurem numa resposta coerente às necessidades atuais, capazes de mobilizar as energias dos membros do estabelecimento de ensino e orientar as tomadas de decisões-de modo articulado-em torno de objetivos definidos para a resolução dos problemas detetados. A direção, mais do que planificar e organizar, é orientada de modo a promover dinâmicas que estimulem a interação e o trabalho conjunto. À sua maneira, seria uma forma de gerar capacidade interna para a mudança e liderança distribuída” (Bolívar, 2012: p. 78).

A necessidade de consensualizar e a capacidade de mobilização da organização tem de passar a ser o centro das nossas atenções enquanto líderes. Compreendo que à direção compete impelir a escola a crescer no sentido de uma melhoria sustentável, sendo, por isso, necessário liderar com maior flexibilidade para se ir ajustando aos diferentes contextos, dando as respostas mais eficazes aos diversos problemas. Neste ajustamento permanente a diferentes contextos, estão também as situações conflituais, tema deste trabalho, que têm de ser aproveitadas pela direção, com positividade e criatividade, para fazer crescer a organização enquanto comunidade em permanente aprendizagem. Fazer da escola um lugar para a aprendizagem de todos, criando as condições e dispositivos que possibilitem uma reflexão colegial sobre as práticas que se realizam, relacionadas com a resolução dos problemas reais que se detetam, compartilhando interativamente o conhecimento, as competências e experiências de todos os membros passarão a ser o rumo da minha atuação (Bolívar, 2012).

Neste processo de liderança para a melhoria contínua, cabe-nos: saber utilizar os dados, as evidências, para impulsionar a tomada de decisões; saber comunicar abertamente com todos os intervenientes levando-os ao compromisso; gerir o processo de mudança da escola e o próprio modelo da sua aprendizagem.

Tenho plena consciência do ambicioso e permanente desafio que me espera. Talvez não consiga os propósitos enunciados, ou até talvez os consiga no todo ou em parte, mas o essencial é esta minha tomada de consciência que me impele para o desenvolvimento de uma maior capacitação de liderança. Numa escola, como a minha, com um corpo docente maioritariamente no topo da carreira, muito fechado no seu “casulo” e na sua zona de conforto conquistada, existem inúmeras barreiras a ultrapassar que irão condicionar a minha ação, nomeadamente o envolvimento, o compromisso e o propósito de toda a organização. Não é, no entanto, a identificação dessas barreiras que me vão impedir de ir impulsionando a instituição na direção definida; antes, pelo contrário, serão o estímulo e a força para continuar a aprender tentando sempre envolver os outros nessa aprendizagem interna.

2. Capacitação interna da escola para a aprendizagem

Na sequência do conteúdo explanado no ponto anterior, continuarei a apostar na minha formação, atualização permanente e abertura ao conhecimento, bem como na estimulação da capacidade interna dos elementos da comunidade escolar para a aprendizagem. Aliás, estas condições são a essência, de primeira ordem, para o exercício de uma liderança partilhada, distribuída e corresponsável por todos os membros da comunidade educativa que pretendo protagonizar. Assumo como importante, para que o processo de melhoria não seja meramente episódico, que a escola tenha de ser capaz de criar capacidades de diagnosticar o seu funcionamento e, a partir daí, num processo dinâmico e contínuo, ser capaz de recorrer a estratégias que permitam otimizar a interação entre os diferentes intervenientes e proporcionar a sempre tão desejada mudança educativa. Tal como observa Bolívar, “(...) uma escola que aprende e trabalha eficientemente adapta-se à mudança, deteta e corrige erros, e progride de modo contínuo”

(Bolívar, 2012: p. 31). É necessário que os diferentes membros da comunidade educativa aprendam para fazer melhor. Daí que a direção tenha: 1) de envidar todos os esforços para o desenvolvimento da capacitação interna de aprendizagem da instituição, através do conhecimento apoiado por estratégias de aprendizagem sobre o modo de estabelecer uma visão e meios para estimular a discussão e a autoanálise; 2) a habilidade para estabelecer estruturas e processos que facilitem a partilha da informação e para o estímulo da vontade de aprender coletivamente (Bolivar, 2012).

Na esteira de Guerra (2000) a escola deve ser uma comunidade, mas esta comunidade não é uma simples amálgama de indivíduos que desempenham isoladamente as suas tarefas, pois, nas escolas democráticas, tem de se considerar todas as pessoas como participantes em comunidades de aprendizagem.

“A comunidade educativa é composta pelos professores, mas também pelos pais e pelas mães, pelos alunos e pelo pessoal administrativo e auxiliar. Todos ensinam e todos aprendem. Partindo sempre de papéis e funções distintos. Ocasionalmente(ou de forma estável) ainda podem intervir agentes externos que exercem influência sobre a realidade da instituição”(id. ibid.: p.37).

É verdade que são necessários toda uma preparação, treino e encorajamento para o trabalho colaborativo e para a abertura à mudança. Daí que também a formação, nomeadamente dos professores, seja fundamental na linha de ação prioritária da escola.

Falar sobre formação docente é ter presente desafios e dilemas decorrentes das exigências dos novos tempos, e do assumir o professor como profissional e pessoa. O conceito de formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é necessário ter sempre presente face a outras conceções eminentemente técnicas. Segundo defende Nóvoa (2011) “o professor é a pessoa e a pessoa é o professor, sendo impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. O professor ensina aquilo que é e, naquilo que é, se encontra aquilo que ensina. Importa, por isso, que os professores sejam capazes de se prepararem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoconhecimento” (p.68).

Considerando o professor como o adulto que aprende, Nóvoa enuncia princípios que devem ser tomados como referência em qualquer projeto de formação de adultos:

“O adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional (...). Mais importante do que pensar em formar esse adulto é refletir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como ele se apropria do seu património vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva (...);

“A formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes) (...). Para concretizar esse objetivo o autor supõe “uma grande implicação do sujeito em formação, de modo a ser estimulada uma estratégia de autoformação”;

“A formação é sempre um processo de mudança institucional, devendo por isso estar intimamente articulada com as instituições onde os formandos exercem a sua atividade profissional (...), sendo necessário “implicação das partes interessadas (equipa de formação, formandos e instituições)”;

“ Formar não é ensinar determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na produção e não no consumo do saber”(...);

“A formação deve ter um cariz essencialmente estratégico, preocupando-se em desenvolver nos formandos as competências necessárias para mobilizarem em situações concretas os recursos teóricos e técnicos adquiridos durante a formação” (1988: p.128).

Neste sentido, tomei consciência de que qualquer projeto de formação proposto para a organização deve ter em conta que a formação tem de ser encarada como um processo interno ao sujeito e que corresponde, ao longo da sua vida, ao processo da sua construção como pessoa e profissional. Como observa Nóvoa (2011), “a formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação” (p. 56). Também é uma

conquista feita com muitas ajudas: dos mestres, livros, aulas..., mas dependendo sempre de um trabalho pessoal e colaborativo. “O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e reflexão” (Marcelo, 2009: p.11). A escola não pode ignorar, antes pelo contrário, deve fomentar atitudes de professor reflexivo que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. A formação de professores é, por isso, o resultado do compromisso de cada professor com o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional, devendo ser estimulada uma estratégia de autoformação participada, pois a interação com o grupo é um processo estruturante e enriquecedor do processo de formação individual. Daí que Nóvoa (2011) nos remeta para a emergência do professor coletivo (da docência como profissão que se exerce num coletivo), sendo a partilha de saberes e as práticas de trabalho colaborativo questões centrais na formação dos professores. Segundo o mesmo autor, “a ideia de escola aprendente, isto é, da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise coletiva das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente, trata-se de fazer evoluir a profissão de uma dimensão individual para uma dimensão coletiva. Trata-se de transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional (...). Se é verdade, como diz Paulo Freire, que é o diálogo que nos faz pessoas, sublinho agora que é a partilha com os colegas que nos faz educadores” (Nóvoa, 2003: pp.7-8). Na esteira do mesmo autor, acresce referir que a formação não pode ser afastada das práticas profissionais, pois aqui reside o ambiente ideal para a reflexão e formação. A formação tem de “assumir uma forte componente praxica, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar” (Nóvoa, 2011: p.51). É do estudo de situações concretas, do “trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas”, que os docentes, através da mobilização de conhecimentos teóricos, serão capazes de encontrar as melhores soluções para as aprendizagens dos alunos, sendo, por isso, necessário que “a formação dos professores passe para “dentro da profissão”, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um

papel central na formação dos mais jovens” (id. ibid.: p.53). Por isso, a formação tem de ser entendida como um processo, na trajetória do professor, que integra elementos pessoais, profissionais e sociais na sua constituição como profissional autónomo, profundamente reflexivo, crítico e colaborador.

Neste âmbito, enquanto membro da Comissão Pedagógica do Centro de Formação Vale do Minho, com sede na minha escola, participarei ativamente para que a formação dinamizada para os docentes e não docentes não sirva apenas para cumprir normativos vigentes, mas sirva sobretudo para cumprir um plano de formação interna da escola, definido em conformidade com o diagnóstico de formação efetuado e em permanente construção, tendo em vista o desenvolvimento profissional dos principais agentes do processo educativo. Deve, na linha de pensamento de Marcelo (2009), considerar-se como um processo a longo prazo, que reconhece que as pessoas aprendem ao longo do tempo (...) relacionando as novas experiências com os seus conhecimentos prévios. Ainda na sequência das ideias defendidas por este autor, o desenvolvimento profissional docente tem de ocorrer em contextos concretos, relacionados com as atividades diárias realizadas pelos professores na escola. Por isso não se pode dar continuidade à prática tradicional da formação (p.11). Os projetos de formação devem passar de “um desenvolvimento dirigido ao professor, a título individual, à criação de comunidades de aprendizagem, em que todos, professores, alunos, diretores e funcionários, se consideram, simultaneamente, professores e alunos” (Marcelo, 2009: p.11). Nesta perspetiva, que assumo inteiramente, a liderança da escola não pode alhear-se da política de formação do pessoal não docente e em especial dos docentes, daí a necessidade de se encararem os professores de cada escola como um coletivo que se institui como uma comunidade profissional de aprendizagem, suscetível de desenvolver e produzir novas práticas e novos saberes profissionais. A criação, no interior das escolas, de uma cultura de questionamento, referenciada ao incremento de modalidades de aprendizagem colaborativa, permite evoluir para modos de transformar o desenvolvimento profissional dos professores numa responsabilidade partilhada” (Ministério da Educação, 2008: p.135). É esta necessidade de mobilização para as mudanças esperadas ao nível

profissional, pessoal e/ou institucional, numa perspetiva de consistência coletiva de formação, que se me impõe como desafio a superar a longo prazo. A formação não pode ser construída, apenas, por acumulação de cursos, de conhecimentos e/ou técnicas; ela compreende também um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal que urge promover em contexto escolar, como garante da própria identidade da organização. Tal como observa Marcelo, “o professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência” (2009: p.11).

Ainda no tocante ao desenvolvimento profissional dos docentes, o trilha do encorajamento da capacitação interna da escola para a aprendizagem passa, também, pela investigação-ação, entendida como “um processo colaborativo de investigação em que um grupo de profissionais desenvolve um projeto no sentido de dar resposta a problemas concretos com que se confrontam no seu quotidiano e de derivar possíveis formas para a sua resolução” (Oja & Smulyan, 1989, citado por Menezes, 2003). A investigação-ação facilitará conhecimento útil e específico, de modo a que os participantes se tornem profissionais autorreflexivos, isto é, disponíveis para analisar de forma crítica e sistemática a sua prática profissional (Menezes, 2003). Como observa Moreira, “enquanto estratégia de formação de professores, a investigação-ação tem revelado constituir uma intensificação da prática reflexiva, pois combina o processo investigativo e a reflexão crítica com a prática de ensino, tornando esta mais informada, mais sistemática e mais rigorosa” (2004: p.664). O desenvolvimento desta metodologia implica que a todos seja dada a possibilidade de participação através do levantamento de questões sobre os problemas que os preocupam, pois “a escola avança com perguntas. Se não existem perguntas não se procuram respostas” (Guerra, 2000: p. 12). Implica, ainda, a recolha, tratamento e análise de dados, potenciando as competências específicas de cada agente e procurando, na prática, soluções para responder aos problemas surgidos, daí derivando implicações para a sua prática profissional. Citando Moreira (2004):

“a dinâmica cíclica de ação-reflexão, própria da investigação-ação, faz com que os resultados da reflexão sejam

transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objetos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre ação e reflexão que reside o potencial da investigação-ação enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua ação, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões” (p. 664)

Tenho consciência da dificuldade de implementação deste processo na escola, pois implica a criação de novos modelos de colegialidade, através da discussão sobre os problemas, da partilha de ideias e atividades, da promoção de compreensão mútua, da comunicação aberta e construção de consensos e da disponibilidade de tempo para alcançar a compreensão dos fenómenos. Assim como reconheço a dificuldade de encontrar internamente pessoas com experiência de aplicação desta metodologia de formação. Julgo que a parte mais fácil de ultrapassar será o último problema identificado, pessoas disponíveis com experiência de investigação, uma vez que, por um lado, o recurso pode ser, *in extremis*, feito a pessoa /instituição externa à escola, tal como acontece com o projeto fénix em curso na minha escola, que conta com a preciosa supervisão da Universidade Católica do Porto; e, por outro lado, “quando o professor se questiona sinceramente acerca de alguma questão e começa à procura de provas rigorosas que respondam a essa pergunta, está a investigar” (Guerra, 2000: p. 13). É verdade que este questionamento contínuo com o propósito de estar em sintonia com o principal objetivo da organização - construir uma escola aprendente em busca do sucesso escolar dos seus alunos -, implica docentes com forte comprometimento profissional. Só com docentes comprometidos é que se pode criar ambientes cooperativos e harmoniosos, capazes de levar o coletivo a enfrentar a diversidade dos desafios que se colocam à escola de hoje. Citando Kelchtermans (2009):

“Parece justo afirmar que-para além das competências técnicas e do conhecimento- a motivação, o comprometimento e a satisfação profissional dos professores são garantias importantes de uma “ boa educação(p.66).

“A relação educativa enquanto relação ética de responsabilidade não pode ser reduzida a uma mera relação instrumental e contratual (p.62).

“As concepções que vão para além das relações contratuais e que exigem o comprometimento das pessoas são essenciais para o profissionalismo docente”(p.67).

Neste sentido, importa focar o papel que a identidade profissional assume na compreensão das ações dos docentes- por ser a base a partir da qual os professores escolhem as suas ações e as justificam- e dos seus comprometimentos na relação educativa, uma vez que “ a existência de uma identidade profissional contribui para a perceção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho do professor e é um fator importante para que este se converta num bom professor” (Marcelo, 2009: p.12). A identidade profissional docente é uma construção do seu *eu* profissional ao longo da carreira, tida como uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e *coletiva*; é, por isso, um fenómeno relacional. Com efeito, a identidade profissional docente depende tanto da pessoa como dos contextos: escola, reformas e contextos políticos, encarados na dimensão espacial e temporal. Citando Lasky (2005),

“integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. Configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais” (citado por Marcelo, 2009)

Em idêntica linha de pensamento, Kelchtermans refere que “ao longo da sua carreira, os professores desenvolvem um quadro interpretativo pessoal: um conjunto de cognições, de representações mentais que funcionam como uma lente através da qual olham para a sua profissão, dando-lhe sentido e agindo nela.” (2009: p. 72). Este autor, atendendo à natureza dinâmica e biográfica do conceito, prefere a designação de “autocompreensão” dos professores, sendo esta caracterizada pela autoimagem (a forma como os professores se tipificam a si próprios enquanto professores); pela autoestima (remete para a apreciação, por parte dos professores, dos seus desempenhos

profissionais); pela percepção da tarefa (engloba a noção que o professor tem daquilo que constitui o seu programa profissional, as suas tarefas e os seus deveres de modo a poder desempenhar bem a sua função); pela perspectiva futura (revela as expectativas dos professores sobre o seu futuro na profissão); pela motivação profissional (refere-se às razões ou caminhos que levam as pessoas a tornarem-se professores, a permanecerem no ensino ou a desistirem e optarem por outra carreira). É certo que, na educação, há sempre alguma coisa a acontecer que nem sempre é intencional ou planeada. E os professores encaram-no como uma sensação de vulnerabilidade. Esta vulnerabilidade, tornou-se evidente, ao longo do relatório, no que concerne à sensação da direção mediante determinados problemas. Mas, como observa Kelchtermans (2009), “os professores têm de suportar essa vulnerabilidade e inclusivamente adotá-la, por ser exatamente aquilo que torna possível a educação” (2009: p.62). Assim sendo, “reconhecer a importância fundamental de um sentido dinâmico de autocompreensão, assim como o valor da vulnerabilidade, tem consequências para o papel e para a ideia de reflexão no ensino e no desenvolvimento do professor” (Kelchtermans, 2009: p. 62).

Apesar de reconhecer ser árdua a tarefa de mobilização dos docentes, não posso, à priori, dar como perdida a causa, pois, se não se conseguir envolver todos, numa primeira fase, o efeito de contágio e a transferência de aprendizagens produzirá, certamente, efeitos positivos, quer a nível pessoal quer a nível institucional. A minha ambição mantém-se, embora consciente da realidade que me envolve, mas, pela promoção da liberdade, da realização pessoal e responsabilização social, assumo esta provocação na minha liderança futura.

3. Liderança para a promoção da resolução positiva e criativa de conflitos

Partindo da constatação de que, efetivamente, os conflitos são inevitáveis no contexto escolar, reconheço, hoje, que importa o seu afrontamento e resolução positiva, ao invés de os ignorar, dissimular ou contornar. É, segundo esta perspectiva, que procurarei orientar a minha atuação, dando ênfase à

resolução construtiva dos conflitos como meio de trabalhar para uma escola em contínua mudança tendo em vista o seu desenvolvimento. Assumo a importância de reconhecer os diferentes interesses, valores e perspectivas presentes nas situações como legítimos; assumo que é importante promover a confiança e a comunicação entre as partes envolvidas na procura de soluções que salvaguardem as diferenças e as relações interpessoais. Nesse sentido, perante as divergências e confrontos, encararei o conflito como mais um processo educativo que pode ser trabalhado ao nível da prevenção ou remediação. No primeiro caso, tratar-se-á de prevenir o crescimento do problema para uma situação em crise; e, no segundo, tratar-se-á de uma abordagem mais remediativa, quando o conflito já se manifestou. É certo que a situação preventiva é menos complexa, porque ainda não houve quebra de confiança para a negociação que a resolução de conflitos pressupõe.

Estou ciente da necessidade de ter de continuar a fazer um forte investimento formativo para desenvolver as minhas competências ao nível da resolução dos conflitos, nomeadamente ao nível do seu diagnóstico, comunicação e negociação. Dada a complexidade da matéria e a necessidade de construção de projetos coletivos para que possam ter êxito, proponho-me, a breve tempo, estimular a criação de uma equipa que integre vários membros da comunidade educativa, com representação não só dos diferentes intervenientes no processo educativo (professores, pais, alunos, pessoal não docente e direção), mas também das diferentes sensibilidades da escola/agrupamento. Tal como refere Menezes, “a diversidade da equipa é condição para o acesso a perspectivas transversais sobre os problemas identificados, potenciando o confronto com pontos de vista diferenciados e a construção de uma síntese compreensiva que reconheça e integre as diferentes visões sobre a realidade, tal como é experienciada pelos diferentes atores” (2003: p. 268).

Esta estratégia, no contexto atual da minha escola, torna-se, ainda, mais urgente. Com a agregação de escolas verificada no concelho, no mês de maio do corrente ano, que implicou: uma única direção/comissão administrativa provisória; a passagem de três para um território educativo com oito escolas espalhadas fisicamente; a passagem de 500 para cerca de 2100 alunos e de 70 para cerca de 250 professores; a passagem de uma escola de 3º ciclo e

secundário para um agrupamento com todos os níveis de ensino; a junção de unidades orgânicas com culturas escolares muito diferentes; o aumento dos diferentes intervenientes com projetos, propósitos, interesses, perspetivas e compromissos diferenciados e fortemente consolidados, que já deu para perceber que as situações de conflitualidade serão agravadas, melhor, já foram agravadas aquando da escolha da escola sede e da comissão administrativa provisória. Pretendo lançar-me no desafio de, com a criação da equipa supra referida, proporcionar o planeamento, a implementação e avaliação de projetos educativos para a resolução de conflitos.

Segundo Menezes, a esta equipa competirá:

“(i) identificar as necessidades coletivas da comunidade escolar, criando as condições para identificar os problemas tal como são experienciados e sentidos pelos diversos atores da comunidade educativa; (ii) desenvolver um projeto de mudança, definindo objetivos, planeando estratégias a implementar, e prevendo formas de avaliação do processo e resultados; (iii) gerir e monitorizar o projeto de intervenção, introduzindo alterações sentidas como necessárias, repensando estratégias e auscultando, de forma sistemática, os membros da comunidade educativa” (2003, p. 269).

Reconheço ser um processo demasiado ambicioso, exigente e demorado, mas julgo tratar-se da forma de assegurar um projeto de qualidade, adequado ao contexto e, como tal, garante da sua intencionalidade e eficácia, e, simultaneamente, uma estratégia adequada de operacionalização do projeto educativo da escola.

Considerações finais

“Se nos entregarmos à inércia, é possível que continuemos a navegar à deriva ou, ainda mais grave, rumo ao abismo. Não há ventos favoráveis para um barco à deriva.”

(Guerra, 2000, p.7)

1. A escola, epicentro da melhoria

Nas últimas décadas, tem vindo a considerar-se que “o ethos ou a cultura própria dos estabelecimentos de ensino é uma das chaves para a sua melhoria” (Bolivar, 2012: p.17), vindo contrariar claramente pesquisas como o relatório Coleman, surgidas nas décadas de 50 e 60, defensoras de que as escolas exerciam pouco ou nenhum efeito sobre o desempenho dos estudantes, pois era determinante no seu rendimento escolar a sua origem social. Dito de outra forma, as diferentes maneiras de organizar a escola seriam igualmente eficientes, porque “as escolas não têm meios de atuação, só por si, para que o êxito escolar seja menos dependente do meio social de origem dos alunos.” (Pinto, 1995: p.36). A escola apresentava-se com uma manifesta impotência perante as desigualdades sociais, mantendo-se ou acentuando-se com a escolarização as diferenças entre grupos sociais. Atualmente, a investigação colocou o epicentro da melhoria na escola, pois, enquanto organização, tem efeitos particulares sobre a educação e sobre a qualidade da aprendizagem proporcionada. Não parece restarem dúvidas de que não é através de prescrições externas que se obtém a “melhoria da eficácia escolar”, mas “ parece que só quando a escola se transformar numa unidade básica de mudança e de inovação, esta se repercutirá, sem dúvida, na aprendizagem e na educação dos alunos, última missão do sistema educativo, mas também nos intervenientes provocadores da dita mudança: o desenvolvimento profissional dos professores”(Bolivar, 2012: p.19). Com

efeito, apesar dos constrangimentos da profissão docente dos últimos anos (professores mal compreendidos e mal olhados), os professores têm tomado consciência da sua própria profissionalidade, que envolve dimensões que ultrapassam a mera dimensão pedagógica, e do seu poder e responsabilidade em termos individuais e coletivos. No seio da escola, os professores, como atores de primeiro plano, desenrolam a sua atividade no cruzamento das interações político-administrativo-curricular-pedagógicas (Alarcão, 2001).

Assim, passaram a considerar-se como estratégias de melhoria todas aquelas que possam ser implementadas na escola como forma de potencializar enquanto unidade básica, ressaltando o trabalho em equipa à volta de um projeto comum, as oportunidades de desenvolvimento profissional e formação baseadas na escola. Defende-se uma “gestão baseada na escola”, o que implica uma maior autonomia dos estabelecimentos de ensino, numa tensão criativa entre as iniciativas locais e centrais. Como refere Bolivar, “a capacitação local deve andar de mãos dadas com a responsabilidade, como parte de uma política coerente”(Bolivar, 2012: p.20). As reformas educativas têm assumido formas de delegação administrativa na direção da escola e, por não incidirem na sua cultura organizacional, não tem conseguido a tão desejada qualidade educativa. A melhoria da qualidade educativa da escola deve passar pelo desenvolvimento da capacidade interna da escola, através de estratégias que potencializem o seu desenvolvimento e melhoria (Bolivar, 2012). Daqui se infere a importância de uma liderança partilhada e distribuída pelos diferentes intervenientes e a assunção da escola como uma comunidade de aprendizagem permanente capaz de gerir o seu próprio processo de melhoria. Assim, como refere Bolivar, “a gestão da mudança pressupõe a existência de uma abordagem clara na capacitação das escolas e do empoderamento (empowerment) dos professores” (Bolivar, 2012: p.22).

2. Escola aprendente: mudança para a melhoria

Sobre a aprendizagem organizacional que compele a mudança e na linha de investigação de Peter Senge (1990), as organizações com futuro serão aquelas que consigam descobrir como fazer para que as pessoas se comprometam e queiram aprender, necessitando para o efeito de colocar em ação conjunta cinco disciplinas básicas:

1) "O domínio pessoal", que nos remete para a pertinência da organização tomar em consideração que "a capacidade e o comprometimento de uma organização em aprender não podem ser maiores que seus integrantes" (Riche & Alto, 2001: p.38). Cada um dos elementos da organização adquire uma compreensão da realidade, estabelece metas e define o caminho para as atingir;

2)"Modelos mentais": é fundamental que os líderes tenham em consideração que a existência de concepções, ideias e paradigmas implantados no indivíduo interferem nas suas atitudes e decisões, embora, por vezes inconscientemente, o que vem dificultar as mudanças a introduzir na organização;

3)" Visão compartilhada": é importante que a organização adote uma visão compartilhada, para que cada um dê o melhor de si e " na qual prevaleça o compromisso e o comprometimento em lugar da aceitação (ibidem).Constitui-se como um requisito fundamental para a construção de uma organização de excelência. Esta partilha é o motor do desenvolvimento gerador de aprendizagem;

4) "Aprendizagem em equipa": a aprendizagem centra-se no grupo/equipa e não no indivíduo, sendo o diálogo o motor impulsionador desta aprendizagem conjunta que faz com que cada um e todos se desenvolvam e, em consequência, cresça a organização;

5) "Pensamento sistémico": a designada quinta disciplina que, constituindo o alicerce da organização que aprende, nos remete para ver as coisas como parte de um todo indivisível e não como partes isoladas. "É uma forma de interligação que permite ver os padrões de mudança e não apenas eventos isolados (...), porque a verdadeira alavancagem está em compreender a complexidade dinâmica e não a de detalhes" (Riche & Alto, 2001: p.45). O âmago do pensamento sistémico está na valorização dos inter-relacionamentos, dos processos de mudança em substituição da centralização em situações pontuais, o que nos ajuda a vislumbrar "padrões mais profundos" nos quais o indivíduo é parte do processo e, como tal, influencia e é influenciado. No processo de mudança, o raciocínio sistémico deve ser orientado para o longo prazo, pois, citando Riche & Alto (2001):

“a resistência à mudança é uma tentativa de manter uma meta implícita ao sistema. Enquanto essa meta não for reconhecida, os esforços de mudança fracassarão. Em vez de tentar vencer a resistência à mudança, devemos identificar a fonte de resistência e nos concentrarmos diretamente nas normas implícitas e nos relacionamentos de poder associados a ela” (p.46).

Retomando Kotter (2011), urge impulsionar “uma mudança bem-sucedida” na organização escolar, através da ajuda prestada a todos os membros para os capacitar da necessidade de mudança, envolvendo-se nesta missão um grupo de pessoas alargado para a orientar e credibilizar. Com visão estratégica da mudança, torna-se necessário comunicar para compreender e persuadir e dar aos outros o poder para agir, removendo as barreiras ao nosso alcance e mostrando os sucessos que se vão conquistando. É necessário não abrandar até que a visão da mudança seja uma realidade e dar-lhe um carácter permanente capaz de criar uma nova cultura, substituindo os comportamentos antigos.

A complexidade dos problemas que hoje se colocam à escola, como se demonstrou no 1º capítulo deste relatório, exige, citando Alarcão (2001):

“cooperação, olhares multidimensionais e uma atitude de investigação na ação e pela ação(...) e da parte do professor exige a consciência de que a sua formação nunca está terminada. No entanto também dá ao professor o reconforto de sentir que a profissão é para ele, com os outros, sede de construção de saber, sobretudo se a escola em que leciona for uma escola, ela própria, aprendente e, conseqüentemente, qualificante para os que nela trabalham”(p.24)

“Com esses vários olhares multidimensionais”, já foi criada na escola uma equipa capaz de ser mais um motor propulsor da inovação e mudança neste mega agrupamento recém nascido, aproveitando algumas vantagens desta recente constituição (facilidade de mobilização de docentes de diferentes ciclos, nomeadamente do 1º ciclo e pré-escolar que têm revelado

um espírito corporativista interessante e contagiante para os demais docentes).

3. Mudança para melhoria e autonomia

Claro que, para que a direção da escola possa liderar a sua capacitação interna para a mudança, precisa de maior autonomia.

No decorrer destas últimas três décadas e meia, aparentemente muita coisa mudou nas escolas, mas, relativamente à sua autonomia, se excetuarmos as alterações formais dos órgãos de gestão, “tudo” se mantém no mesmo patamar.

Parece existir uma falta de vontade ou inoperância do Ministério da Educação para implementar um verdadeiro reforço da autonomia das escolas, apesar de toda a produção discursiva e legislativa que vão legitimando “o peso de um estatismo uniformizante e controlador” (Azevedo, 2011: p.77). “A autonomia das escolas, quatro vezes decretada, traduz-se na autonomia do centro para prosseguir as suas políticas iluminadas, de cariz fortemente auto legitimador, enquanto as escolas e a melhoria do seu desempenho continuam na periferia das políticas e às escuras” (ibidem).

Aos Decretos-Lei sucede-se uma panóplia de decretos regulamentares, de portarias e despachos que criaram situações verdadeiramente contraditórias ao nível da gestão das escolas. Por exemplo, o decreto-lei n.º 115-A/98, que augurava um importante passo na autonomia das escolas, constituiu, por si só, um documento carregado de contradições e até de ambiguidades. Se nos situarmos no preâmbulo, é notória a postura de afirmação de que a descentralização constitui um princípio fundamental da organização educativa moderna e, no entanto, não se verifica nenhuma redução de poderes da administração central, apenas se fala das suas funções de apoio e regulação, o que não é claramente revelador de redistribuição de poderes. Diremos que este decreto nos levou para uma desconcentração da administração central, em particular para as direções regionais, e não para uma descentralização de poderes para as escolas. Nem no tocante ao poder local, enfatizado como indo assumir “novas competências com meios adequados”, se verificou uma significativa redefinição das competências. As próprias escolas eram tidas como o “centro das políticas educativas e da administração escolar”, mas

paradoxalmente apenas com os poderes que lhe eram conferidos pelo Ministério da Educação numa negociação muito desigual, através dos contratos de autonomia, apenas regulamentados nove anos mais tarde. A este propósito, é caso para referir que a uma precária redistribuição de poderes se associam procedimentos autonómicos que não passaram de uma ilusão para a maioria das escolas. Acresce observar que a excessiva regulamentação do poder central, mesmo que na faceta de apoio e regulação, veio contrariar o espírito do próprio decreto-lei. Até no documento que se quer ajustado à realidade de cada escola, esta se viu confrontada com uma homologação normalizada por uma especial grelha de análise que acabou por colocar todas as escolas com idênticos regulamentos internos. Fala-se da forma de homologação dos regulamentos internos que não foram “decretados”, pois contrariava a lei e o espírito da política educativa e acabaria por ser denunciado pelas escolas e pelos parceiros sociais, mas acabaram por ser desenhados da forma que mais interessava às Direções Regionais, ao abrigo das ditas sugestões bem-intencionadas.

Claro está que algumas escolas, por sua iniciativa, pensaram os seus documentos orientadores pouco sustentados em opções próprias e de escolhas assumidas pela comunidade, tendo, por isso, criado meios que lhe viriam restringir os seus espaços de decisão, mantendo uma total dependência perante a administração educativa, especialmente a regional. A forma como as escolas pretenderam agarrar o desafio da autonomia também é um aspeto relevante a ter em conta, pois nem todas as escolas revelaram capacidade de afirmação.

No que concerne ao Decreto-Lei n.º 75/2008, apesar de também poderem vir a ser celebrados contratos de autonomia e a comunidade educativa ter maior participação, a grande alteração implicaria uma redistribuição dos poderes do estado central, deixando às comunidades locais a responsabilidade de se organizarem, o que não tem acontecido. Quem, no seu dia a dia, lida com os diplomas legais que vão saindo a propósito dos mais diversos aspetos da gestão, mais se apercebe do controlo férreo que a administração central exerce sobre as escolas. Ainda se insiste num modelo demasiado centralizado.

O conceito de autonomia da escola surge assim condicionado por decisões centrais que vão permitindo “adaptações localizadas”, para mais facilmente garantirem a consecução dos objetivos heterónomos².

À laia de síntese conclusiva, no reforço da autonomia das escolas, deve relevar-se:

- a autonomia deve ser da escola, no seio da comunidade em que se insere;
- a autonomia deve traduzir-se numa clara redistribuição de competências e poderes da administração central para as escolas, através de um percurso de contratualização progressiva e diversificada de acordo com a capacidade demonstrada por cada escola;
- a autonomia e as suas fronteiras devem assentar na descentralização de poderes, mas também na capacidade que a escola revelar para a conquista do espaço de decisão à administração;
- a autonomia deve conduzir a escola à sua identidade e à sua diferenciação;
- a autonomia implica responsabilização, mediação, articulação entre o macro e o micro;
- a autonomia reforça-se quando deixa espaço nas escolas para a gestão democrática.
- a autonomia deve estar associada a uma atribuição de recursos mínimos, mediante uma avaliação criteriosa do seu contexto e das suas necessidades.

As escolas não podem, à sombra de uma autonomia preconizada por decreto, ao longo dos anos de gestão democrática, continuar a ser autónomas para fazerem o que o Ministério da Educação determina e nos termos em que o determina. De igual modo, “os diretores, mais de trinta anos depois, não são autónomos, não são responsáveis pelo evoluir das instituições que dirigem e, em muitos casos, desconhecem uma boa parte dos problemas das escolas

² Segundo Lalonde heteronomia é a condição de uma pessoa ou de uma coletividade que recebe do exterior a lei à qual se submete.

que dirigem. Vivem obcecados com o conhecimento e respeito pelos milhares de normas que, essas sim, têm de cumprir, sob pena de sanção disciplinar” (Azevedo, 2011: pp.79-80).

O desafio que se coloca à escola está na sua capacidade de cultivar práticas organizacionais e pedagógicas que promovam qualidade na educação para todos os seus alunos, como garante da igualdade de oportunidades. Claro está que esta atitude tem de ser construída pela própria escola através da afirmação de opções próprias e de escolhas assumidas por toda a comunidade, não podendo, neste momento, deixar de usar a reduzida autonomia que lhe é dada ao nível da sua organização interna.

4. Um sinal de mudança

Atrevo-me, com toda a modéstia, mas com elevado grau de satisfação, a incluir parte da intervenção que elaborei para ser apresentada pelo presidente da Comissão Administrativa Provisória do Agrupamento de Escolas de Monção, na reunião de acolhimento de todos os professores, no início do ano letivo. Terminei este relatório reflexivo, tal como o iniciei, com uma vivência, sendo esta o sinal do quão importante se tornou para mim a reflexão produzida à volta deste relatório.

“Caros colegas!

No início de mais uma etapa da nossa vida profissional que coincide com um momento histórico da educação no Concelho de Monção, permitam-me que, antes de mais, vos dirija uma saudação muito especial.

Sejam bem-vindos a mais um ano letivo, em que todos estamos empenhados em dedicar o melhor do nosso profissionalismo, tendo em vista o reforço da melhoria da qualidade das aprendizagens, o sucesso educativo dos nossos alunos, a afirmação do nosso património simbólico junto da comunidade e a promoção da imagem e do prestígio da Instituição escolar onde prestamos um relevante serviço público.

Este é um ano marcado por mudanças muito significativas.

Na sequência da Agregação levada a cabo, são muitos os desafios que temos pela frente, mas juntos vamos aprender a lidar com eles da melhor forma possível e, olhando na mesma direção, seremos capazes de vencê-los.

Se todos formos honestos e unidos, não tenho qualquer dúvida de que conseguiremos ultrapassar, com sucesso, as tarefas que nos esperam.

Se todos fizermos o esforço de partilhar sintonias que promovam a comunicação, o diálogo e a compreensão, e se todos tratarmos de potenciar sinergias, sentir-nos-emos mais fortes, mais confiantes e, assim, mais facilmente conseguiremos ultrapassar eventuais adversidades.

O pessimismo que se abate sobre a maioria de nós, quando vemos a classe docente desviada de uma identidade profissional autónoma, reflexiva e responsável, e somos empurrados para um enquadramento de controlo obsessivo, de sobrecarga de tarefas, de divisão, de hierarquização, de desvalorização social, terá de merecer uma resposta de fundo. Não podemos, de ânimo leve, aceitar a nossa culpabilização por todos os erros do sistema educativo.

Mas a resposta não poderá nunca passar por este pessimismo latente que afeta o nosso desempenho e, por conseguinte, fragiliza a força da nossa luta. Uma resposta possível poderá ser, isso sim, a da afirmação, através do brio profissional com que lidamos com tudo o que diz respeito às nossas mais nobres funções.

Colegas, talvez em nenhum outro momento dos já muitos anos de escola democrática a (des)construção e a construção partilhada, assente em valores, tenham assomado com tanta urgência como imperativos de um novo folgo para a Escola.

Temos de ser capazes de a recriar. Mas bem seguros de que não é possível sustentar os alicerces da Escola e assegurar o seu e o nosso futuro, se formos nós os promotores da sua

(des)construção anárquica, ao criticá-la sistematicamente e tantas vezes de modo leviano ou, no mínimo, irrefletido.

É fundamental que tomemos consciência de que, ao diminuirmos o valor social da Escola, estamos a diminuir-nos socialmente.

Mais! Teremos de compreender as implicações das nossas críticas desconstrutivas num contexto de “*mercado de aprendizagem*”. Teremos de ter presente que, quer o desejemos, quer não, não estamos sós neste *mercado* e que, ao nosso lado, prospera uma concorrência que se alimenta das nossas desavenças e das nossas apreciações *(des)construtivas*.

Sejamos sensatos. O momento histórico que vivemos é de enormes desafios que exigem audácia e prudência, inovação e partilha de responsabilidades!

Para além do facto de, numa década, assistirmos a uma redução drástica do número de crianças e jovens a procurar a escola pública, temos de perceber que precisamos de todas aquelas e aqueles que cá acolhemos. Temos de encetar esforços para oferecer o melhor possível: espaços limpos e seguros, bem-estar e professores cada vez mais motivados e comprometidos profissionalmente, assistentes sempre mais empenhados e famílias cada vez mais envolvidas. Só então será razoável exigir-lhes mais respeito, mais empenho, enfim, mais educação.

Cientes de tais necessidades, há que saber partilhar responsabilidades com aqueles que nos propuseram desafios. E o primeiro desafio que procurámos vencer foi o de criar pontes sólidas entre as três antigas Instituições que estiveram no centro da agregação e da criação deste Mega Agrupamento.

Sabemos, à partida, que circunstâncias de diversa ordem não facilitam a nossa tarefa, mas não desistimos do propósito de conseguirmos fazer algumas sementeiras que darão os melhores frutos possíveis. Daí a nossa aposta na construção dessas pontes, para conseguirmos a otimização da gestão dos

recursos basilares deste Mega Agrupamento: os seus recursos humanos.

Na verdade, o profissionalismo e a sensatez dos principais atores da relação educativa darão origem à criação de algumas pontes que facilitarão o funcionamento institucionalizado e a convivência sadia.

Sabemos que, ao nosso lado, há excelentes profissionais, disponíveis para a mudança e abertos à inovação.

A todos procuraremos acolher e com todos queremos partilhar, com garra, os desafios e os destinos da nossa nova Escola, o Agrupamento de Escolas de Monção.

Quero dizer a toda esta Comunidade que pode contar connosco. A experiência adquirida, no processo de construção e implementação das orientações/políticas educativas, tem-nos enformado profissionalmente, enquanto percurso de aprendizagem e de crescimento individual e coletivo, que desejamos seja feito por todos e ao serviço de todos.

Sabemos que não basta transpor para a escola as soluções que lemos nos livros ou ouvimos da boca de consagrados mestres: não serão só eles, livros ou mestres, que vão responder aos problemas no dia-a-dia. Mas também sabemos que não é admissível improvisar soluções inconsequentes, preocupados apenas com o curto prazo.

A gestão de uma organização não se confina somente à normatividade, nem tão pouco a uma rotina no pressuposto de que as “coisas” rolam, paulatinamente, ontem igual a hoje, hoje igual a amanhã e assim sucessivamente. Há que articular teoria e prática, de forma prudente e refletida. Há que arriscar a experimentação de medidas inovadoras, mas de forma consciente e rigorosa, com políticas colaborativas, de partilha, mobilizando os recursos humanos, envolvendo-os, responsabilizando-os, de modo a manter o controlo das situações geradas.

Neste quadro, a organização, ou melhor, os atores em interação nos seus diversos “micro-poderes”, podem, na sua

ação, fazer opções e, neste contexto, a escola pode fazer toda a diferença.

É preciso estar vigilante e perceber que, mesmo perante uma realidade silenciosa, compósita de vários mundos, de várias representações e de várias interpretações, há sempre forma de “dar a volta ao texto”, como se diz na gíria, para construir e (re)construir a organização por mais complexa que seja, mas sempre numa interação constante com todos e com cada um de nós.

Apesar das “narrativas perigosas” que por aí proliferam capazes de demonstrar que estamos perante uma mudança de paradigma educacional marcado pela formatação do ser humano e pela sua robotização, sabemos que a educação pode e deve ser o reduto privilegiado que propicia a eficiência, o rigor e a qualidade da cidadania democrática.

Este é o nosso desígnio que reafirmo no início de mais um ano letivo!

Caros colegas professores,
Sejam bem-vindos!
Conto convosco...
Muito obrigado.”

Referências bibliográficas

- Andresen, S. (1972). *Geografia*. Coleção Poesia (2ª Edição). Lisboa: Edições Ática.
- Alarcão, I (2001). A Escola Reflexiva. In Alarcão, I. (org). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alves Pinto, C. (1995). *Sociologia da Escola*. Alfragide: MC Graw-Hill.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação: Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas? Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: ASA.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos - o que nos ensina a investigação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Caeiro, A. (1925). *Poemas Inconjunctos*, in Athena, Revista de Arte, Vol. I. Contexto Editora.
- Camões, L. (2002). *Obras de Luís de Camões*. Porto: Lello & Irmãos, Editores.
- Carvalho, L. (1997). *Ethos da escola e contexto multicultural: Mote para alguns (re)encontros*. In *Análise Psicológica*, 3 (XV), Lisboa, pp. 453-459 (documento policopiado).
- Equipa Internacional dos países participantes Alemanha, Dinamarca, Grécia, Irlanda e Portugal (1995). *O professor aprendiz – Criar o futuro*. Lisboa: DES – Ministério da Educação.
- Freire, P. (1978). *Pedagogia do Oprimido* (5ª Edição). São Paulo: Editorial Paz e Terra.
- Freire, P. (1991). *A Educação na cidade* (5ª Edição). São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1994). *Educación y participación comunitária*”. In CASTELLS, M. e outros, *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: EGA.
- Friedberg, E. (1995). *O poder e a Regra. Dinâmicas da Acção Organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fullan, M e Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho em equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, C. (2003). O conflito em contexto escolar. *Gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Universidade Aberta. (pp. 99-142).
- Guerra, M. Santos. (2000). *A escola que aprende* (2ª Edição). Porto: Asa. Coleção Cadernos do CRIAP.
- Guerra, M. Santos. (2002). *Entre bastidores – O lado oculto da organização escolar* (1ª Edição). Porto: Edições ASA.

- Hargreaves, A. (1998). Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Alfragide : MCGraw-Hill de Portugal
- Hargreaves, A. (1992). Cultures of teaching. A focus for change. In. A. Hargreaves& M. Fullan (Eds.) Understanding Teacher development. London: Cassell Villiers House, (pp. 216-241).
- Gutiérrez, C., Peña, Sepúlveda, J. e Muñoz, J. (2011). Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables, *Educ. Educ.* Vol. 14, nº 2, 389-409.
- Kelchtermans, G. (2009). *O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão vulnerabilidade e reflexão dos professores (pp. 61-63) in Aprendizagem e desenvolvimento Profissional de Professores – Contextos e Perspetivas.* Maria Assunção Flores e Ana Maria Veiga Simão. Bélgica: Universidade Católica de Lovaina.
- Kindler, H. (1991). *A gestão construtiva dos desacordos – os conflitos de gestão nas organizações (1ª Edição).* Lisboa: Monitor, Projetos e Edições.
- Kotter, J. e Rathgeber, H. (2011). *O nosso icebergue está a derreter: mudar e ser bem sucedido em condições adversas (7ª Edição).* Porto: Ideias de Ler.
- Leitwood, K. (1994). Leadership restructuring. *Educational Administration Quarterly* 30 (4) (pp. 135-498).
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e Futuro. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, nº 8 Jan/Abr 09 (pp. 7-22).
- Martell, A. (2011). Un modelo de “coaching” en directivos escolares. *Educ. Educ.* Vol, 14, nº 2, 369-387.
- Matos, P. (2003). O conflito à luz da teoria da vinculação. *Gestão de conflitos na escola.* Lisboa: Universidade Aberta. (pp. 143-191).
- Meneses, I. (2003). A intervenção para a resolução de conflitos ao nível da escola e da comunidade. *Gestão de conflitos na escola.* Lisboa: Universidade Aberta. (pp. 257-299).
- Messina, G. (2001). Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, nº 114, 225-233.
- Michel, S. (1993). *Gestão das Motivações.* Porto: Rés (documento policopiado).
- Ministério da Educação (Ed.) (2008). Conferência “Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida”.
- Montserrat, X. (2006). *Como Motivar - Dinâmicas para o sucesso.* Porto: Edições Asa.
- Moreira, M. (2004). *Formar formadores pela investigação-acção: potencialidades e constrangimentos de um programa de formação.* Braga: Universidade do Minho (pp. 663-674).
- Nascimento, I. (2003). A dimensão interpessoal do conflito na escola. *Gestão de conflitos na escola.* Lisboa: Universidade Aberta. (pp. 193-255).

- Neves, P. (2009). *Dicionário de citações*. Lisboa: Âncora editora.
- Nóvoa, A. (1988). *A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus*. O Método (auto)biográfico e a formação Lisboa: Ministério da Saúde.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Don Quixote – Instituto de Inovação e Psicologia.
- Nóvoa, A. (2003). *Currículo e Docência: a pessoa, a partilha, a prudência*. 1.º Colóquio de Políticas Curriculares. Currículo e Contemporaneidade - questões emergentes. João Pessoa em 13 de novembro. (Documento policopiado).
- Nóvoa, A. (Ed.). (2011). *O regresso dos professores*.
- Olivência, J. (2007), Estratégias de gestión y regulación de conflictos en los contextos educativos de educación intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-8.
- Pessoa, F. (1991). *Livro do Desassossego* (Volume II) por Bernardo Soares (1ª Edição). Lisboa: Editorial Presença.
- Reguera, J. (2009), Liderazgo y conflicto en las organizaciones educativas. *Educación y Educadores*, volumen 12, nº 1, (pp. 137-152).
- Reis, R.. *Odes de Ricardo Reis*. (Volume IV). Lisboa: Edição Ática
- Riche, G. e Alto, R. (2001). *As organizações que aprendem, segundo Peter Senge: A quinta disciplina – Cadernos discentes coppead*, nº 9. Rio de Janeiro, 36-55.
- Saint-Exupery, A. (2001). *O Príncipezinho* (20ª Edição). Lisboa: Editorial Presença.
- Sarmiento, T. e Sousa, M. (2011). *Revista Portuguesa de Investigação*, vol. 10. *Relação escola-família. Desocultar obstáculos/adequar estratégias* (pp. 175-193). Porto: Universidade Católica.
- Schnitman, D. (2010), Perspectiva generativa en la gestión de conflictos sociales. *Revista de Estudos Sociais*, nº 36, 51-64.
- Senge, P. (1990). *A quinta disciplina*. São Paulo: Editora Best Seller.
- Sergiovanni, T. (2004). *O Mundo da Liderança – Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: ASA.
- Silva, M. (2003). *O conflito em contexto escolar. Gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Universidade Aberta. (pp. 55-95).
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada – Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Torga, M. (1977). *Antologia Poética (4ª Edição Aumentada)*. Coimbra.
- Torga, M. (1983). *Antologia Poética (4ª Edição)*. Coimbra.
- Vargas, G. e Delgado, V. (2010) – Liderazgo para una gestión moderna de procesos educativos, *Revista Educación* nº 34, 15-29.

