



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

O CUIDADO E O SUCESSO

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

Especialização em Administração e Organização Escolar

Adriano Lima da Silva Brito

Porto, Julho de 2013



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

O CUIDADO E O SUCESSO

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

- Especialização em Administração e Organização Escolar -

Adriano Lima da Silva Brito

Trabalho efetuado sob a orientação do

Professor Doutor Joaquim Azevedo

Porto, Julho de 2013

1.INTRODUÇÃO

Refletir sobre a experiência profissional obriga-me a limpar o pó a tantas memórias que me acompanham desde a infância, passando pelo Seminário do Bom Pastor, pelo Liceu António Nobre, Conservatório de Música do Porto e as escolas públicas por onde passei, nomeadamente a EB 2/3 de Pedrouços, Maia.

Apresento neste trabalho uma breve exposição sobre a minha experiência profissional, com particular incidência em cargos de gestão no Agrupamento de Pedrouços.

As situações várias que fui vivendo, como docente e responsável da gestão do Agrupamento, obrigaram-me a procurar soluções, a qualificar-me para o exercício dos cargos e a ir gerindo os problemas, para procurar, nas tomadas de decisão, proteger a pessoa. Sempre com o “freio” da produção legislativa que cada ministro e restante equipa criam, quando tomam conta do “lugar”.

A escola, como lugar de vida, de encontro e antecâmara iniciática dos jovens para a nova vida, tem de reconhecer humildemente as suas limitações institucionais para se centrar no que é nuclear e investir no fim que persegue: passar um saber e ajudar a descobrir as potencialidades de cada um.

Esta missão da escola passa por dois eixos: cuidado e rigor. Quando se pede que a escola ajude a descobrir as potencialidades de cada um, temos de reconhecer que cada criança é única, como pessoa. Reconhecer a pessoa exige cuidado pela sua singularidade. O reconhecimento da singularidade obriga-nos a olhar as competências e as dificuldades de cada aluno, a perceber a família que o educa, as suas apetências. O cuidado num conhecimento do aluno e o reconhecimento das dificuldades só pode ajudar a definir melhor a intervenção. Não pode servir de desculpa para a inação.

O cuidado pelo aluno tem de conduzir ao rigor do trabalho do docente. Ultrapassamos o que pensamos ser os nossos limites quando nos entregamos à vida com generosidade. O rigor do conhecimento

científico, da pedagogia certa ou da didática correta, ficam minorizados, são menos eficazes se não lhes emprestarmos a força da generosidade, da dádiva . Quero neste trabalho resistir à tentação de reduzir a missão da escola ou a uma função de cuidado ou a uma função instrutória. A educação vai além da instrução. Se fosse possível o sucesso escolar sem sucesso humano, arriscaríamos a criação de uma sociedade que poderia deambular por um futuro sem critérios. Face à catadupa de informação, de convites atrativos, podemos não ajudar os nossos filhos, os nossos alunos a viverem de acordo com critérios de rigor, critérios de generosidade, de dádiva aos outros.

Um conhecimento vazio de humanidade pode não perseguir o bem. A escola tem de perseguir valores de rigor e de cuidado pelas pessoas que a habitam.

1.INTRODUCTION

Reflecting on the experience forces me to clean the dust so many memories that accompany me from childhood, through Seminario do Bom Pastor, the Liceu António Nobre, Conservatory of Music of Oporto and the public schools where I taught, particularly the EB 2/3 of Pedrouços, Maia.

Present in this paper a brief about my professional experience, with a particular focus on management positions in Agrupamento de Pedrouços.

The various situations that I have been living as a teacher and responsible manager of the Agrupamento, forced me to look for solutions, to qualify me for the exercise of the functions, to seek, in decision making, protect the person. Always with the "brake" that the legislative process and each minister represent.

The school as a place of life , meeting and initiation of young people to new life, must humbly acknowledge their institutional limitations to focus on what is nuclear and invest in order to pursue: to pass a knowledge and help discover the potential of each.

This school's mission involves two aspects: care and rigor. When we demand that the school helps to discover the potential of each one, we have to recognize that each child is unique, as a person. Recognize the person requires care for their uniqueness. The recognition of the uniqueness requires us to look at the skills and difficulties of each student, to know the family and its cravings. The care in a student's knowledge and recognition of the difficulties can only help to better define the intervention. Cannot be an excuse for inaction.

The care for the student must drive to the rigor of the work of teachers. We surpass what we thought were our limits when we surrender to life with generosity. The rigor of scientific knowledge, pedagogy or correct didacticism, are diminished, are less effective if we don't borrow the strength of the generosity, of gift. In this work I want to resist the temptation to reduce the school's mission only to a care function or as a function instruction itself. Education goes beyond instruction. If it were possible school success without human success, would risk creating a society that will wander a future without criteria. Given the flurry of information, attractive invitations, we may not be able to help our children, our students to live according to strict criteria, generosity and donation to others.

An empty knowledge of mankind cannot pursue the good. The school must pursue values of rigor and care for the people who inhabit it.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	2
INTRODUCTION	3
EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL.....	6
A PROBLEMÁTICA. ENSINAR TODOS E TODOS APRENDEREM.....	10
MEMÓRIAS REFLETIDAS	16
A descoberta do outro	16
O reconhecimento da pessoa	17
A bênção que pode ser ferida	18
O compadecimento	19
A resposta	21
O testemunho. A melodia no teclado e a paciência	22
A paciência do testemunho... O perigo do contrato	24
A dádiva. Maria e Ana, a restauração do laço pela terceira pessoa	28
A restauração do laço	29
CONCLUSÃO	33
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41

2.EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Ao lançar o olhar para 28 anos de serviço arrumo a minha vida de professor em três “idades”. A de professor contratado, a de professor do quadro que vai cada vez mais “conquistando” o seu espaço na vida da escola e finalmente o membro da equipa diretiva do Agrupamento.

Em 1984/85 iniciei o meu percurso docente na escola C+S de Matosinhos, que sofria de sobrelotação e com uma população que provinha de zonas problemáticas, tais como a Cruz de Pau ou de instituições coma a Obra do Padre Grilo .

No ano letivo de 1985/86 trabalhei na Escola C+S de Aldoar. Foi o contexto onde senti mais disparidades sociais e dificuldade para os alunos aderirem às minhas propostas . Primeiro contacto com um aluno com N.E.E e que já na altura obrigou a reuniões de articulação com a professora da associação de paralisia cerebral que o acompanhava. Era o Cesário. Fiz caminho, acertando, errando e mais uma vez pouco acompanhado.

Em 1987/88 trabalhei em Leça da Palmeira e no ano seguinte em Custóias. Aí encontrei uma delegada de grupo empenhada em me apoiar. Faleceu, de forma abrupta, no fim do primeiro período e eu, fui indicado para a substituir por ser o contratado com mais habilitações académicas e experiência profissional. Primeiro contacto com Conselho Pedagógico e na coordenação do grupo disciplinar. Mais uma vez, a tatear.

1. PROFISSIONALIZAÇÃO EM EXERCÍCIO

Em 1988/89 fui colocado na Escola C+S de Pedrouços e iniciei a profissionalização com a frequência do 1º ano na ESE do IPP e por ter menos de 6 anos de serviço fiz o 2º ano da profissionalização em exercício em contexto de escola. Recordo as aulas assistidas e o que

elas me ensinaram: o processo educativo é um processo dinâmico e as programações valem o que valem!

Conclusão da profissionalização em exercício em Junho de 1990.

2. DESEMPENHO DE CARGOS DE COORDENAÇÃO

Já no ano lectivo de 1990/91 fui designado Director de Turma, o que me entusiasmou. O contacto com as famílias, a possibilidade de mediar no processo educativo, de ser uma das faces da escola junto da comunidade foram e ainda são motivos de satisfação na minha profissão.

No fim do ano letivo de 1992/93 fui eleito para o cargo de Coordenador dos Directores de Turma do 2º e 3º ciclos, que desempenhei durante sete anos letivos consecutivos e coordenador do 2º ciclo até 2001/2002. Recordo a aflição em que muitos directores de turma viviam e vivem com os constrangimentos legais e como a iliteracia normativa continua a grassar. Há pouca vontade em lerem os normativos legais e por isso uma dificuldade acrescida de os ultrapassar.

Tentei ajudar à implementação da reorganização curricular que reconheço, criou esperanças, mas esbanjou energias para depois restar a desilusão. Mais uma revolução que saiu dos gabinetes para as massas. Investi tempo de formação, e com outros tentei, mas mais não conseguimos do que riscar, ao de leve, a poderosa patine da inércia. As práticas mantiveram-se inalteradas, a novidade das áreas curriculares não disciplinares não foi percebida e assim se liquidou mais uma reforma.

No ano letivo de 2002/2003 fui assessor do Conselho Executivo, Coordenador de Projetos e Presidente do Conselho Pedagógico

3. CARGOS DE DIRECÇÃO

Fui convidado em Maio de 2003, pelo Presidente do Conselho Executivo da Escola EB 2/3 de Pedrouços, para fazer parte da Comissão Instaladora do Agrupamento Vertical de Escolas de Pedrouços. Este surgiu da agregação com o Agrupamento Horizontal de Pedrouços. Aos 1200 alunos da escola sede juntavam-se mais 700 alunos de cinco EB 1 com JI.

Se a criação do Agrupamento resultou da vontade política, a dinâmica nova que devia originar foi sendo gerada de forma lenta, com receios mútuos mas em respeito às várias identidades e em atitude de prudência face às realidades de um 1º ciclo e ensino pré-escolar que desconhecíamos.

No fim do ano letivo de 2005/06 foi proposto pela D.R.E.N que o Agrupamento Horizontal de Triana/Santegãos, nosso vizinho e donde provinha uma grande parte dos alunos dos 2º e 3º ciclos fosse agregado ao nosso Agrupamento. Mais três EB1/JI que acrescentaram mais 600 alunos a um universo que passou a contar com mais de 2400 alunos.

Em 2006/2007 o Agrupamento foi convidado a integrar o programa T.E.I.P. e apresentou um projeto, cujo contrato-programa foi assinado em Abril de 2007. Tempos de expectativa pelos desafios de uma nova agregação e dos recursos que o contrato-programa previa. Se os recursos permitiam imaginar novas formas de intervenção, a colagem a um rótulo (as 34 escolas TEIP) ajudou a cimentar uma má fama de que Pedrouços nunca se livrou e que ainda faz muitas famílias preferirem encaminhar os seus filhos para outras escolas da vizinhança. Embora tenhamos conseguido nos últimos anos melhorar indicadores como absentismo, abandono escolar, indisciplina e resultados escolares, não deixa de ser algo frustrante continuar em último lugar no ranking das escolas da Maia.

A agregação com o Agrupamento Horizontal de Triana/Santegãos colocou debaixo da nossa responsabilidade duas Unidades Estruturadas . Uma para o espectro do autismo e outra para a multideficiência. Por designação do diretor do agrupamento fui responsável pela Educação Especial. Conseguimos, no ano letivo de 2011/12 abrir mais uma Unidade de Ensino Estruturado para o Espectro do Autismo, agora na escola sede e destinada alunos do 2º e 3º ciclos e que tem sido objeto de muita procura devido à fraca oferta deste tipo de Unidades.

Não posso esquecer que os últimos 7 anos, mercê das alterações produzidas pela ministra Lurdes Rodrigues em relação à avaliação do desempenho, à criação dos titulares e ao novo modelo de gestão e

organização, foram gerados momentos de desconforto e alguma desconfiança entre os docentes. Embora vivamos um novo paradigma de gestão unipessoal, não podemos deixar de acreditar numa escola de gestão partilhada, com confiança entre os atores (diretor, coordenadores de departamento, docentes, assistentes operacionais, alunos e encarregados de educação) e com unidades passíveis de articulação (não acredito em departamentos grandes).

Desde que assumi a vice-presidência do Agrupamento fui membro do Conselho Administrativo e Coordenador dos Serviços de Ação Social Escolar. Passar pelo desempenho destes cargos, nomeadamente o dos S.A.S.E, deixou-me com um amargo de boca pela situações que cada vez mais vão aparecendo.

Nos últimos anos temos assistido a um aumento de situações aflitivas vividas por muitas famílias, com um ou mais elementos no desemprego, familiares doentes e fracos recursos. Outros com a subsistência permitida pelo subsídio de rendimento social de inserção. Ouvir os pedidos, nomeadamente de quem vive de um trabalho precário ou mal pago, de quem está no desemprego e sentir que a decisão de mais apoio passa pela escola deixa-nos perturbados. Tentei perceber cada caso e agir dentro das nossas possibilidades na resposta a uma população carenciada (no ano letivo de 2012/13 mais de 70% dos alunos beneficiaram dos apoios sociais escolares), cujos encarregados de educação têm fracos níveis de escolaridade e baixas expectativas para os filhos e com uma percentagem de 4,5% de alunos com necessidades educativas especiais.

3. A PROBLEMÁTICA. ENSINAR TODOS E TODOS APRENDEREM

A escola persegue um fim: de acordo com a Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto, no nº 2 do Artº 1 “O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.”.

Enquanto docente e membro de um órgão de gestão sou levado a ter em consideração em todos os meus atos os fins a que a Constituição Portuguesa e a Lei de Bases do Sistema Educativo indicam para a concretização de um fim: o direito à educação.

Assim o objeto da minha reflexão prende-se com os meus atos em prol do direito à educação de todos. A escola pública, ao dever ter as portas abertas a quem a procure e ao ser estabelecida uma escolaridade obrigatória de 12 anos, confronta-se com a entrada de elementos que solicitam respostas muito variadas. A população de um território educativo é composta por alunos de várias proveniências sociais, com ambições académicas diferentes e motivações que vão desde a vontade pessoal, à obrigação social imposta pela família ou pelo Estado, sob pena de serem privados de apoios.

Na comunidade educativa vários ativos contribuem para o sucesso ou fracasso. Mas há um ativo primordial: o corpo docente. Também, em relação a estes podemos identificar proveniências várias, tendo em conta a formação inicial dos docentes, motivações díspares, entendimentos diferentes do funcionamento da escola, que conduzem a atitudes e comportamentos que podem pôr em causa a função nuclear da escola: ensinar.

Por outro lado, os anos que já levamos de experiência democrática, aliados ao crescimento da rede pública e aos mandatos que foram sendo acoplados à escola, bem como intervenções constantes no tecido legislativo (que nunca deram tempo para uma reforma ser implementada,

avaliada e enriquecida por um processo dialético) conduziram a um estado de confusão sobre os fins que se perseguem e os meios que os assistem.

A ESCOLA PÚBLICA E O SUCESSO ESCOLAR

A escola pública tem de responder às solicitações da população que a procura. Para promover o progresso social tem de pegar na “matéria” que lhe é entregue, perceber as suas necessidades e anseios e assumir que é possível no fim de um percurso de 12 anos devolver essa “matéria” à sociedade para continuarem a sua formação ou já inseridos no mercado de trabalho serem capazes de se tornarem cidadãos conscientes, pessoas autónomas e qualificadas.

A promoção do sucesso, dentro de uma oferta variada e que vá de encontro às necessidades dos alunos é um dos eixos. Neste processo é necessária a vontade esclarecida do corpo docente. O querer promover o sucesso é uma demanda exigida a todos. Uma demanda que não seja esclarecida conduz a um esvair de esforços que por sua vez conduz a uma atitude de desânimo e de aceitação de qualquer solução que já tenha aparentemente resultado.

Nos anos que levo de experiência, como aluno, como docente e como membro de um órgão de gestão constato que este saltitar constante entre experiências pedagógicas, pseudorreformas e outras aventuras desgasta, não permite solidificar caminhos e não prepara os alunos para um caminho de trabalho, exigência e sucesso.

A promoção do sucesso (escolar e humano) deve ser perseguida como a construção da pessoa e vai para além das ferramentas cognitivas ou profissionais que a escola fornece.

A formação de um cidadão autónomo, livre, deve implicar que seja eticamente responsável pela “alteridade”, pois o homem só é homem com os outros. *“Há sempre uma co-pertença de mim aos outros e dos outros a mim, e aos passados e aos futuros. Porque a identidade própria é sempre atravessada pela mediação do outro. Só tomo consciência de mim passando pelo outro, pela alteridade.”* (Borges, Anselmo. 2011)

Temos assistido à passagem de muitas crianças pela escola. Assisti, algumas vezes sem sobressalto, à aceitação do abandono escolar. Tentei, junto de algumas famílias, inverter alguns desses fenômenos invocando a necessidade de formar o melhor possível essas crianças e nestes últimos anos tenho “tratado” dos filhos desses alunos que conheci ao longo de 22 anos em Pedrouços.

E nem sempre deixamos que a consciência nos interpelasse: falhamos? Que mais poderíamos ter feito? O que ficou?

Pelo menos, em relação a esta pergunta: O que ficou? Sinto que se depositarmos na vida de uma criança o sinal de que alguém se interessou por ela, depositamos nela a crença no cuidado, na atenção, no amor. A consciência de pertença a uma comunidade fica bem enraizada quando fomos moldados por essa força à qual chamamos muitos nomes: amor, generosidade, interesse, atenção.

Esta dimensão ética do cuidado afetivo, amoroso e solidário para com o educando é primordial na construção do sucesso. A capacidade de rigor metódico, de um saber científico, reflexão crítica sobre a prática; consciência do inacabado; do respeito pela autonomia do educando, são aspetos relevantes da prática docente, mas que necessitam desta base de apoio :a capacidade de tratarmos com afeto os nossos educandos. De sentirmos a necessidade do outro, do aluno.

O erro do educador, na verdade não é ter certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele (Freire,P. 2007).

Um dos grandes obstáculos à promoção do sucesso tem sido a dificuldade de aceitar o erro ou de reconhecer que para haver um problema tem de existir duas partes. Existe uma dificuldade do corpo docente em reconhecer que se um aluno não reage será porque o processo de comunicação não resultou. Será possível conciliar exigência, sucesso, combate ao abandono escolar baseado numa ética educativa que apela ao afeto, à empatia, à autonomia?

O exercício da autoridade numa escola que acolhe alunos de proveniências várias, com entendimentos diferentes do exercício da autoridade, pode ser causa de “confronto” no espaço da sala de aula.

Muitas vezes deparei-me com a necessidade de socorrer docentes que, perante um problema de relação/comunicação com os alunos, bloqueiam, entram em litígio e entendem que a única saída é chamar alguém com “autoridade”. Perante casos de incompatibilidade entre docentes e alunos, e quando a família intervêm somos chamados a mediar o que está desequilibrado: a atitude do docente, do aluno ou da família “que já não sabe o que fazer”.

É preciso reatar as relações, restaurar a capacidade de influir no aluno (a autoridade), a busca permanente do equilíbrio. A escola deve perseguir a construção de um ser que se desenvolva de forma harmoniosa, que ganhe as ferramentas do conhecimento e do pensar para ser feliz.

Têm sido identificados vários problemas nesta construção: a escola não é capaz de promover com sucesso todos os alunos, há um problema de relação/comunicação entre os seus membros: docentes/discentes.

Perante estes problemas somos questionados por dilemas: será possível abranger todos numa “onda de sucesso”. Quem privilegiar? A escola pode responder de forma diferente a uma população diversa? Como é que isso se faz? A autoridade exerce-se ou emana de uma relação equilibrada? É possível “salvar” todos?

Ninguém pode ficar para trás! Qual a força que nos faz “puxar” por todos e não só por aqueles que podem colocar a escola numa posição confortável no ranking escolar? Porventura pelo reconhecimento da singularidade de cada aluno e pela diferenciação pedagógica. As experiências de outros “compagnons de route” dão-nos pistas para perceber que só com o recurso à pedagogia, a uma melhor afetação dos recursos humanos, à organização da escola (nas turmas, na distribuição de serviço) se pode avançar, devagar, com solidez, mas avançar. Os projetos da Turma Mais e Fénix são experiências, contextualizadas, mas que fazem acreditar que é possível ajudar a construir “*percursos de personalização, construídos na alteridade, itinerários de irrupção de cada um no confronto livre com os outros, em dinâmicas sociais de interdependência, de cooperação, de respeito e de liberdade.*” (Azevedo, J. (2010).

QUAL O MELHOR CAMINHO ?

Lançado um olhar para o tempo que levo de docente, mas essencialmente de coordenação e de gestão, percebo que lancei-me numa tarefa em que sei onde quero chegar, mas por vezes não sei qual a estrada, os meios. Tentei alicerçar-me num tratamento de respeito por todos, fazendo uso da memória dos meus tempos de aluno e de professores que se empenharam no meu crescimento científico e humano.

Se o cumprimento do que está estabelecido na legislação é um imperativo, a procura do espírito da lei é fundamental para não ficarmos enredados numa teia legislativa que tolhe a ação.

Este exercício crítico da legislação só nos pode levar a olhar mais além. Os tempos que correm são marcados por exigências de qualidade, alimentadas por estatísticas, rankings de escolas. O escrutínio público sobre o nosso trabalho vai continuar e se podemos lamentar um abandono por parte do Ministério, que não investe numa formação inicial mais rigorosa, bem como na formação contínua, há que reconhecer que vivemos num novo paradigma e compete-nos escolher: se queremos uma escola que mede o seu sucesso “*pelos exames externos e pelas provas de avaliação sumativa(...)*” ou uma escola onde “*sucesso escolar é uma dinâmica escolar que implica todos os seus protagonistas principais – professores, alunos, pais e escola, como um todo - e que se ocupa da criação de condições de aprendizagem eficaz por parte de cada um e de todos os alunos.*” (Azevedo, J. (2010). Projecto Fénix. Mais Sucesso para todos)

As dimensões éticas da justiça e da crítica, no entendimento de Shapiro (Joan Poliner), coexistem num braço de ferro constante. O respeito pela lei, pela hierarquia foi inculcado com temor. A dimensão crítica da ética deve-nos fazer passar para além da lei. Esta dimensão crítica da lei deve-nos levar, a assumir como Noddings (1992), que “*The first job of school is to care for our children*”. No entanto, chegamos a um tempo em que a exiguidade de meios nos obriga a opções. Se nos últimos quarenta anos se abriu a escola às massas, também se abriu a escola a uma

confusão de fins. Entraram pela escola adentro novos mandatos, novas perspectivas. As famílias e a comunidade também ganharam o seu campo de ação. Mas não devemos perder de vista o fim que a escola persegue: ajudar a educar, ensinar o que só a escola pode ensinar: o “thesaurus cultural”.

Mas para o tesouro ser usado são precisos valores e pergunto: valorizamos o currículo, mas atendemos os “clientes” ? Reconhecemos a singularidade de cada aluno como pessoa? Cada aluno, pai ou professor com o qual agimos é uma pessoa que nos “provoca” a uma resposta, a um diálogo não isento de dor. Ser capaz de entrar na dor do outro é vital, pois quando caímos na tranquilidade da indiferença, caímos na morte. A compaixão é a verdadeira coragem que não entende a vida como uma afirmação de poder, mas como um dom.

A dádiva, que está na origem da nossa vida, é gratuita. E a vocação do professor (pois respondemos a um apelo) ou de quem coordena ou gere as escolas, não deve rezear a dádiva. Só esta provoca dádiva, resposta de quem a recebe e assim origina uma relação.” *A dádiva constitui um operador privilegiado da criação do vínculo social. Na perspectiva da dádiva, o vínculo social, bem como a construção da sociedade, nascem do conjunto das inter-relações que ligam os indivíduos e os transformam em sujeitos propriamente sociais.* (Veloso, G. 2012, pág. 189) “ O princípio de que o professor é sujeito e o aluno objeto da sua ação, é uma posição desequilibrada, que desembocará em conflito. A busca constante deste equilíbrio entre o saber e a construção do homem, do aluno com sucesso escolar e humano. “A educação escolar(...) em nada separa a instrução da educação, como o faz um certo maniqueísmo e alguma ignorância acerca do que é a educação escolar. (Azevedo, J. 2011, pág. 178)

Entendo a nossa profissão/vocação como uma bênção, pelo encontro que nos vai sendo propiciado com o outro, que nos completa e que ajudamos a crescer. Somos feitos para nos relacionarmos e só com o outro somos felizes. Se taparmos os ouvidos ao seu apelo ficamos incompletos.

4. MEMÓRIAS REFLETIDAS

A minha memória de docente: o encontro com o Hugo

Olhar para trás. Reconhecer o caminho. O que me orientou? Melhor, o que me marcou?

Trabalho na EB 2/3 de Pedrouços há 24 anos. Colocado em Pedrouços, fui chamado para a profissionalização em exercício e a essa comunidade me liguei desde então.

Alguns episódios marcam a minha memória de docente.

A descoberta do outro

Cada turma que nos aparece é sempre um desafio e há alunos que por mais que tentemos, não somos capazes de descobrir qual a corda sensível a tocar.

Ainda nos anos noventa deparei-me com um aluno que colocou vários desafios. Na primeira aula, quando pedi ao Hugo que se identificasse ele colou ao seu nome um rótulo: "Eu sou deficiente". Já tinha reconhecido a "deficiência": lábio leporino e devido a malformação do palato a sua voz era fanhosa. Desdramatizei a situação mas o Hugo não deu valor ao que eu disse. Durante um ano foi meu aluno. Quase não trazia o material, por isso muitas das vezes pouco fazia na aula, embora fosse assíduo. Ficou retido no 5º ano e de novo nos encontramos. Já tinha ganho uma alcunha: era o Nhanha, andava sempre com a mesma t-shirt, de inverno ou verão, onde tinha estampado o Kurt Cobain, vocalista dos Nirvana.

Nunca tinha conseguido que o Hugo trabalhasse como os demais. Assíduo, mas desconfiado ou com uma atitude de repugnância pelas atividades que os demais cumpriam. Intrigado por constatar que usava sempre a mesma t-shirt, e nada fazia nas aulas, provoqueei-o para que na aula seguinte nos falasse de Kurt Cobain. O Hugo acedeu.

Na aula seguinte trouxe um livro com letras das músicas de Kurt Cobain. Pediu um leitor de CD's. Frente à turma, de forma tímida mas resoluta, recitou poesia de Kurt Cobain e fez-nos ouvir música dos Nirvana. E ninguém se riu da sua voz fanhosa!

O reconhecimento da pessoa

Aceitar um grupo de alunos, uma turma, é algo que, em princípio, aceitamos sem questionar e que grande parte das vezes é classificada de acordo com uma taxinomia: é do 5º ano, tem 26 alunos, dois repetentes há ou não casos de N.E.E. Reduzimos a turma a classificações e ao imaginarmos um percurso não nos preparamos para as surpresas que cada momento de aula nos irá dar. Naturalmente que não devemos imaginar cada criança como um provável problema ou estaremos a sofrer por antecipação. A felicidade da nossa profissão é também o imaginarmos cada novo ano letivo como um verdadeiro início pelas crianças que nos vão ser entregues e, porque mesmo as que já conhecemos vão-nos colocar novas questões. A da descoberta do outro. Perante um problema como o do Hugo pode-se alegar incapacidade para resolver o seu problema, que ele se refugia numa deficiência para não colaborar, que a família está ausente e muitas mais razões que encontramos amiúde nas atas de conselhos de turma. Este aluno era uma provocação. Cada aluno é uma pessoa que reclama ser entendida na sua história, no tempo que vive. A nossa organização da escola, ao agruparmos os alunos por turma conduz a uma dificuldade de percebermos a diferença. A presença de um aluno que apresenta comportamentos que fogem à norma, conhecimentos que não são relevantes para o que consideramos o importante no currículo ou qualquer outra anormalidade põe-nos um problema: como conseguir que a normalidade integre a diferença? Saberemos reconhecer a individualidade de cada aluno, as potencialidades, o que perturba o seu crescimento para o ajudar a ser reconhecido como uma *persona*? Alguém animado, que é um drama, tem uma história. O Hugo foi recebido num grupo/turma, mas toda a sua história anterior e que eu não

conhecia, não foi tida em conta. Ele marcou a sua expectativa face à escola, e afirmou-a quando disse: "Eu sou deficiente." Ele não se reconhecia como mais um aluno, mas como alguém ferido por uma marca extraordinária. Pautou a sua presença com uma ausência de colaboração. Para ele o mais premente era ser reconhecido. De forma insensível, como agente do ato educativo, também me deixei arrastar por uma forma de estar que permitiu a passagem de muitos alunos pela escola, que dela só receberam a indiferença face à sua diferença ou um tratamento que os conduziu ao abandono escolar. Ele intuía que o seu reconhecimento seria feito pela sua "deficiência".

A bênção que pode ser ferida

Cada aluno anseia ser feliz no encontro com o outro. *" De facto, na tradição cultural moderna, a dimensão social e relacional da vida humana é considerada como um dado real ou existencial (não se vive sozinho), mas a socialidade ou relacionamento interpessoal representa substancialmente um problema, um mal necessário, onde o outro é sobretudo "ferida" e, portanto, algo a evitar se pudermos." (Bruni, Luigino, 2010, pág. 17).* Aristóteles, na sua *Ética a Nicómaco* recordava que "quem é feliz precisa de amigos". Se a felicidade requer relacionamentos sociais, a nossa felicidade depende da resposta dos outros. Se para ser feliz eu preciso de amigos e de reciprocidade, então a vida feliz tem um carácter ambivalente: o outro é para mim alegria e sofrimento, a única possibilidade para uma verdadeira felicidade. Uma das características fundamentais da modernidade foi a descoberta do outro como um "tu", uma subjetividade que se confronta comigo, como algo diferente de mim, mas simultaneamente num plano de igualdade. Quando eu reconheço o aluno, como uma pessoa que está num plano de igualdade, tenho de ir ao seu encontro, compreendê-lo. Tenho de provocar a sua adesão à minha proposta. A descoberta da alteridade verdadeira contém muitas das vezes um "não". O outro não me quer reconhecer ou eu só o reconheço numa posição de superioridade, o que pode acontecer no

exercício da nossa profissão. O encontro com o outro, que pode ser uma bênção, também pode ser um afastamento de uma ferida. A minha incapacidade de acolher o Hugo bem como a sua recusa de aceitar a minha proposta (e esta ordem de ideias é arbitrária) causou uma ferida. *“A realidade do eu e do outro que não sou eu não foi associada ao positivo e à felicidade que o outro me pode dar, mas ao negativo, ao não-ser, ao “não”* (Bruni, Luigino , 2010, pág. 33). A dificuldade de lidar com o estranho e o diferente leva ao medo. Refugiamo-nos em desculpas que encontramos abundantemente nos documentos que, recheados de uma linguagem adjetivada, melhor revelam a vida da organização escolar: as atas dos conselhos de turma. Nomeiam, classificam, mas não refletem um cuidado sobre os alunos, mas sim sobre os docentes que tentam a sua autojustificação. Esta realidade do outro causa-nos medo. Este medo leva-nos a não reconhecer o aluno como alguém diferente e igual a mim e fonte da minha felicidade. *“A descoberta do outro não se torna uma via de reconhecimento recíproco, mas abre uma época – ainda em pleno desenvolvimento- de pesquisa de caminhos de evasão para não se cruzar com o olhar do outro”* (Bruni, Luigino , 2010, pag. 33)

O compadecimento

Cada aluno é um ser incarnado, com um corpo, uma história. Ele não é um espírito sem corpo. *“Le corps prend alors une signification tout à fait décisive puisque, dans sa finitude et son historicité, il est indissociable de la personne, et cela à tel point que l’accomplissement de soi doit se comprendre comme une tâche d’incarnation, comme le devoir de se rendre sensible aux autres et au monde.”* (,Housset, Emmanuel, 2012, pág.346). O Hugo era um problema ao qual tinha de responder. A indiferença face à dificuldade que ele tinha de se aceitar, à recusa de se relacionar da forma que eu desejava na sala de aula teve um hiato quando tentei dar o passo que faltava (e que sempre faltou). E, quantas das vezes o sofrimento de um aluno recebe de nós a indiferença. Temos medo de responder ao apelo, de ceder ao compadecimento, ao sofrer com. Este compadecimento não se reveste de um puro sentimentalismo mas é a atitude de quem sai de dentro de si mesmo em direção ao outro

e que compreende que *“Au-delà de tout dolorisme, la souffrance est pour la personne un chemin et sans cette possibilité de souffrir l'homme tomberait dans la tranquillité de l'indifference qui est en cette vie la mort même”*. (Emmanuel Housset 2012, pág. 347)

Ainda temos receio de nos compadecermos. Na evolução do pensamento filosófico considerou-se que a piedade (o compadecimento) estava associada a outras paixões: um sentimento perigoso, irracional, que escapava a todas as normas do racionalismo moral . E foi este racionalismo moral que fechou o homem num exílio: o exercício de só olhar para si, esquecendo o outro, não conseguindo sair de si para o outro. Foi o caminho a que nos conduziu a filosofia moderna do sujeito racional, senhor de si mesmo, em que ele é a medida de todas as coisas: a moral de uma racionalidade pura onde o “eu” não pode encontrar mais do que o “eu”, caindo numa espiral sem fim. A origem do pensamento moral acontece no encontro, no reconhecimento do outro. No caso da piedade, quando face ao sofrimento do outro que perturba a minha “segurança” e me emociona e por isso não posso ficar insensível.

A nossa profissão pede que eduquemos aqueles que nos são confiados. E pede *“uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade “ (Lei de bases do sistema educativo nº2 do artº 1)* dos nossos alunos. É fundamental afastar uma má piedade (ou piedade negativa) que parte duma sobrestimação de mim, que não permite um descentramento de mim no outro e que é a piedade verdadeira (ou positiva), como defende Emmanuel Housset. A minha capacidade de “descentramento” (momentâneo), levou-me a tentar tudo o que pudesse cativar o Hugo. Lamento agora não ter sido capaz de dar sequência a esta disposição do Hugo para se revelar. A inquietude da piedade, quando consequente, leva a uma espera paciente do próximo. Não há caminhos fáceis e a paciência pela reciprocidade do gesto é necessária. Esta paciência tem de ser ancorada num respeito pela verdadeira abertura à manifestação do outro e num pudor em renunciar a toda a possessão na ligação ao outro.

A resposta

O Hugo, e todos os que conosco se relacionam, exigem um reconhecimento: cada um é uma pessoa. Este encontro com o Hugo é a descoberta da alteridade: do outro. O encontro deveria ser uma bênção. Esperava um aluno que viesse comprovar o meu trabalho, que colaborasse na minha perspectiva de ensino e que ao fim de um ciclo se sentisse agradado com o que lhe ensinei e eternamente agradecido!? A bênção do encontro está no que cada um dá ao outro e que o vai transformar sem que um aniquile o outro na sua personalidade.

A bênção do encontro com o outro vem da nossa capacidade de resposta a um apelo que ele nos lança. Esta resposta forma a essência da vida pessoal. Não se entende que um professor não tente compreender tudo o que perturba o processo de aprendizagem, como um médico qual o verdadeiro problema do paciente. O apelo e a resposta são estruturas da existência da pessoa que estão na origem do conceito bíblico da pessoa: o homem tem consciência que deixa de ser um simples indivíduo para ser uma pessoa quando responde a Deus, mesmo reconhecendo a sua fragilidade e percebendo que a sua obra não irá corresponder em absoluto à missão a que Deus o chama, pois a sua individualidade resiste sempre ao apelo.

Por isso a resposta de um professor ao aluno passa por o professor não ter medo de sair de si mesmo, pôr em questão os seus (pre)conceitos e querer “entrar na cabecita” do aluno. Entrar num caminho de êxodo de si mesmo, e ir ao encontro do outro, reconhecendo a dignidade e liberdade do aluno. Esta atitude de resposta tem de criar um sentido de dever no professor, que não vem de uma representação de si mesmo, centrado nos seus preconceitos, mas de uma escuta paciente daquele outro (o aluno) que se dá e nessa escuta compreendemos a que fim somos chamados: sermos felizes no encontro com o outro.

O testemunho

A melodia no teclado e a paciência

Ano letivo 1989/90. Escola sobrelotada. Era professor de 11 turmas do 2º ciclo. Sexta-feira e tinha aula com a turma R do 6ºano, com 28 alunos numa sala de aula normal e sem material de apoio à disciplina de Educação Musical, à exceção de um teclado de fraca qualidade que se transportava para a sala que nos estivesse destinada. Dei início à aula e fui conseguindo fazer o que tinha pensado para aquela turma. Por vezes era interrompido por um aluno que estava na primeira carteira, encostado à secretária onde colocara o teclado. De forma insistente ia pedindo que eu tocasse uma melodia , na altura muito popular. Fui respondendo que não, pois pretendia cumprir o programado e, a tal melodia não me proporcionava nada de novo à programação. Para calar a insistência do aluno, que já me exasperava, quando faltavam 5 minutos para o fim da aula, acedi ao seu pedido. Tentei reproduzir no teclado a melodia e ao fim de cinco ou seis notas errei uma, levando a um comentário do aluno:” Também para isso podia estar quieto! “. Não me contive e de imediato preguei-lhe uma estalada , com ordem de saída da sala de aula. No momento imediato dei conta do meu erro, mas a asneira estava feita. Expliquei à turma que os problemas gerados na sala de aula resolvem-se na sala de aula e pedi-lhes que não comentassem com ninguém o sucedido. Senti que tinha de reparar a minha falta de paciência. Procurar o aluno e pedir-lhe desculpa. Na segunda-feira dirigi-me ao bar dos alunos para tomar café, pois na hora em que entrava só esse bar estava aberto. O aluno, que já estava no bar, veio ter comigo e sem mais, pediu-me desculpa. Nada mais pude fazer que reconhecer o meu erro e pedir-lhe também desculpa.

A nossa vida é marcada pelo que damos e pelo que recebemos. E, para mim, o desafio de ser professor vivia do medo de não fazer bem àqueles que me foram confiados, escudado na lembrança de bons professores que tive desde o 1º ano do liceu até ao Conservatório de Música do Porto; por outro lado estava marcado por experiências menos positivas,

durante o 1º ciclo e de uma professora da qual não guardo gratas memórias. A tentação de “ir despachando” as aulas, entretendo os alunos, é um perigo que nos acompanha. A menorização dos nossos alunos, como alguém que não tem vontade própria e que na sala de aula deve obedecer ao professor, conduz a situações de abuso de poder, de falta de respeito pelo outro. A relação professor/aluno não pode ser vista como uma relação entre dois sujeitos autônomos, que interagem, mas como o reconhecimento de duas pessoas que se descobrem uma na outra. A violência emerge quando a interação com o outro é substituída pelo poder sobre o outro, ou seja, quando não reconhecemos o outro como pessoa, exercendo o poder da nossa vontade sobre outra vontade. Reconhecer no aluno uma pessoa concreta, que habita um espaço próprio, que tem uma história, um corpo e não um ser indefinido que “habita” um manual ou um Regulamento Interno.

A bofetada que dei ao aluno fez-me cair na surpresa de uma realidade e perceber a fragilidade da minha resposta. O professor, bem como o aluno, são pessoas sujeitas à fragilidade e à finitude. Não são espectadores neutros olhando o teatro do mundo. Vivemos a “nossa” vida também na escola. Por isso só nos sentimos felizes quando nos entregamos sem condições (?), mesmo sabendo que podemos falhar. Não podemos ser alguém que observa como um juiz, mas como quem está implicado e fica exposto à sua fragilidade. Para lá das nossas falhas, fica o testemunho que damos quando nos implicamos nesta vontade de entrar no outro. Não é importante pensar se o aluno teria vindo ter comigo se eu não o procurasse. Houve um gesto mútuo. Um testemunho de piedade, sem prévias condições. É impossível de se ter um gesto de amor, de piedade se há certezas. A incerteza da reciprocidade dá ao testemunho de amor a paciência necessária para não fixar condições no ato de dar. Ter paciência não revela uma atitude passiva mas a sabedoria de não cair na anestesia da resignação ou da indiferença, assim como no vazio da utopia e responder ao apelo da alteridade.

(Ao analisar os anos que levo de vice-presidente e subdiretor do Agrupamento reconheço que grande parte do meu tempo passo em

atendimento a pais, encarregados de educação, alunos e docentes, cujos laços foram partidos.

A paciência do testemunho...o perigo do contrato

A disciplina, ou melhor, os acontecimentos de indisciplina marcam o relacionamento entre docentes e alunos. A existência de um Gabinete do Aluno, que acolhe os casos de indisciplina ou de comportamentos que perturbem o normal funcionamento da sala de aula, atenua mas não elimina casos graves de indisciplina. Em algumas situações sou por vezes chamado a intervir no momento e, mesmo solucionado o problema, acompanho e tento ajudar ao reatar de um relacionamento quebrado. O Gabinete do Aluno, nos seus princípios, está subordinado a uma intervenção pedagógica. O aluno, cuja atitude na sala de aula, motivou uma ordem de saída é encaminhado para uma sala, onde vários professores o acolhem com o fim de o fazer refletir sobre o acontecido e assim tentar promover uma capacitação subjetiva e cívica do aluno e, por fim, tentar reatar o laço quebrado.

Por princípio não devo entrar em análises que vivem de impressões, mas numa grande parte das situações que tenho acompanhado reconheço que os intervenientes partem de pressupostos de autoridade para os quais muitas das vezes não criaram condições. O docente, apoiado num “contrato”, assim podemos chamar ao Estatuto do Aluno e toda a legislação, avança para uma relação que enferma de vícios, tais como tratamentos desiguais face a situações idênticas, abuso de poder, descuidada preparação das aulas, gestão dos comportamentos como num recreio. O “contrato” apenas serve para mediar uma relação e, para esta começar, a primeira atitude deve ser gratuita para provocar a reciprocidade. Num processo educativo o adulto/professor tem de querer conhecer quem acolhe e reconhecer os alunos como seres que lhe foram entregues para os cuidar. E enquanto o professor se queixa de má educação, de indisciplina o aluno, queixa-se de desigualdade de tratamento, da indiferença. E se estes pressupostos acontecem na sala

de aula e originam a atitude do aluno que é encaminhado para o Gabinete do Aluno, à chegada a este espaço o aluno é acolhido por alguém que pode não estar capaz ou com vontade de o acolher e tentar perceber. Mantém-se o problema ou é potenciado, exigindo uma outra intervenção.

Não podemos esquecer que qualquer relação vive da felicidade do encontro mas não está isenta de dor. Olhamos muitas das vezes para o aluno como um problema que desejamos não enfrentar. Mas procuramos que o “contrato” (Estatuto do Aluno, Regulamento Interno) resolva para não termos de descobrir o outro, o aluno. E procuramos “caminhos de evasão para não cruzarmos o nosso olhar com o do outro” (Bruni, Luigino, 2010, pág. 33). Não podemos exigir que o relacionamento de um professor com o aluno nasça de um processo de dádiva. Como já referimos, o encontro pode ser ferida e bênção. E se a parte mais “fraca” (o aluno), mesmo sem o saber, quer ser acolhido pelo outro (o professor), este pode não entender como necessário tal relacionamento. Questões do foro da personalidade, experiências anteriores marcantes, ou mesmo um entendimento de que o trabalho escolar não é mais do que uma transação entre duas partes, conduzem a um processo de imunidade entre as partes. Não há um envolvimento. É preciso criar um espaço que ajude a potenciar uma relação, que não seja uma soma de “eus” separados, mas um encontro em que cada um sai de si próprio ao encontro da contaminação com o outro. Não podemos deixar que a escola seja um espaço de ações individuais, independentes e separadas em que os atores se cruzam sem se tocar. Tal paradigma não existe, pois a ação educativa vive do contacto, da relação. Penso que em todos os professores houve um primeiro enamoramento pela profissão. Mas essa capacidade perdeu-se, quando só ficou a função. A escola é uma instituição muito marcada pela burocracia e pela hipocrisia. Muitas instituições não resistem às intempéries da vida. A necessidade de regular relações é requerida quando nos confrontamos com dezenas ou centenas de alunos por semana. Que caminhos?

Importa não perder de vista que um quadro relacional favorável ao encontro entre aluno e professor é nuclear para o principal objetivo da

função da escola: ensinar, educar da forma mais completa. A Lei de Bases do Sistema Educativo enumera nos artigos 2º e 3º princípios de democratização do ensino, com garantias de respeito pelo princípio da liberdade de ensinar e aprender. E são os mesmos princípios que vão enformar o Estatuto da Carreira Docente, que depois se alonga por inúmeras alíneas que respeitam aos direitos e deveres dos docentes. Já a Lei 51 de 2012 (Estatuto do Aluno e Ética Escolar) é clara no primeiro dever do aluno: estudar. Duas linguagens, duas sensibilidades, mas que não nos devem fazer perder de vista duas preocupações: o respeito pelo aluno e pelo professor; a exigência de aprender e ensinar.

O contrato, que pode ser entendido como o Estatuto da Carreira Docente, como o Estatuto do aluno ou o Regulamento Interno, pois são documentos reguladores da atividade dos principais intervenientes, não pode ser encarado como o único regulador. Se olharmos para o ECD ele lembra na alínea c) do nº2 do artº 10 *“O pessoal docente, no exercício das funções que lhe estão atribuídas nos termos do presente Estatuto, está ainda obrigado ao cumprimento dos seguintes deveres profissionais: (...) Colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação de laços de cooperação e o desenvolvimento de relações de respeito e reconhecimento mútuo, em especial entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente;”*. Já a Lei 51 de 2012 , lembra na alínea d) do artº 10 que o aluno tem o dever de : *“Tratar com respeito e correção qualquer membro da comunidade educativa(...)”* e na alínea f):” *Respeitar a autoridade e as instruções dos professores e do pessoal não docente;”*.

Passo ao lado da verificação de tratamentos diferenciados e só quero sublinhar o apelo aos docentes pelo desenvolvimento de relações de respeito e reconhecimento mútuo e aos alunos, tanto nos direitos como nos deveres de tratar e ser tratado com respeito e correção.

Se olharmos somente para estes articulados legais podemos empobrecer a criação de laços de cooperação e o desenvolvimento de relações de respeito e reconhecimento mútuo.

Querer que o contrato se torne o único instrumento regulador da vida da escola é um dos grandes riscos da nossa cultura escolar. Temos medo

de abrir as portas ao enamoramento pelos alunos. De arriscarmos cativá-los e termos necessidade uns dos outros, como a raposa do Príncipezinho.

O contrato deve aparecer como um instrumento subsidiário e não como a fórmula de racionalidade dominante do relacionamento. E quando se pensa na subsidiariedade do contrato, devemos assumir que é mais importante basear a nossa relação na amizade pelos alunos do que em regulamentos. Se a tudo aplicamos o regulamento não fazemos uso da capacidade de amar. O amor não é algo que devemos ter medo de usar, pois quanto mais o usamos mais ele cria necessidade de nos darmos reciprocamente. Reconheçamos que sempre que recorremos ao contrato, quando a amizade ou o amor é possível, estamos a empobrecer o valor das pessoas, dos relacionamentos.

O amor nasce da gratuidade dos gestos. Como seria a nossa vida se regida unicamente por contratos? Limitada, redutora de perspectivas. O risco do gesto da gratuidade dá à nossa existência a leveza e a beleza de uma experiência humana mais elevada e quase divina. Por isso, a presença da gratuidade na esfera do trabalho escolar, permite que o contrato se torne instrumento de liberdade e de igualdade. Igualdade de duas pessoas, o aluno e o professor, que perseguem os mesmos fins: um quer aprender e o outro ensinar, um quer receber e o outro dar, mas ambos aprendem, ambos dão e ambos recebem. Mais do que um contrato, uma atitude de abertura ao gesto que esperam: a gratuidade. E porque esta não se esgota num contrato é exigente, vai mais além na função do professor e do aluno: ensinar e aprender.

A gratuidade é como o fermento ou o sal: se estiver ausente, nada tem sabor. Presente, ela abre a porta a uma vida mais fecunda, embora não isenta de falha e de exposição à ferida que pode ser a nossa relação.

Por isso, penso que é elucidativo um episódio que passo a descrever

A dádiva

Maria e Ana, a restauração do laço pela terceira pessoa

Em 2009/10 deparei com a situação de uma aluna que tinha sido retida no 6º ano já com 15 anos. Ao iniciar o ano letivo foi notado pela diretora de turma que a aluna iria encontrar-se de novo com uma determinada docente com a qual tinha uma relação de tensão constante e cuja avaliação tinha sido determinante para a sua retenção. A dita professora contestou a presença da aluna na turma, argumentando que seria um caso perdido, que iriam facilmente entrar em conflito. A “Ana”, vamos chamar-lhe assim, era o quadro clássico de uma aluna com baixa auto estima, família pouco interveniente na vida escolar, um caso repetido de insucesso e que nutria, em relação à dita docente, a “Professora Maria”, forte antipatia. Que fazer? Não estávamos perante uma disputa e por isso não fazia sentido alguém ganhar ou perder. Isto é, retirar a aluna da turma ou atribuir uma outra turma à docente. Sugerimos que a “Ana” frequentasse 2/3 da componente letiva da disciplina, fora da turma e em contexto de apoio individualizado e em 1/3 frequentaria a disciplina na turma. Convidei uma docente, com perfil para ouvir, compreender e intervir junto da aluna no âmbito da matéria curricular, fazendo a “Ana” ganhar as competências que a ajudassem a concluir o 6º ano. Não foram estabelecidos prazos. Aguardaríamos pelo fim do primeiro período para uma avaliação. O trabalho desenvolvido pela docente revelou-se frutífero. A tutora foi –me revelando as dificuldades, anseios da “Ana” e os seus progressos. Para nosso espanto a “Ana” quis voltar à turma logo no 2º período e a “Professora Maria” recebeu-a. Os nossos receios não aconteceram e a “Ana” concluiu o 2º ciclo. Foi admitida a um Curso de Educação e Formação que concluiu com sucesso.

Entendemos este episódio como uma bem sucedida relação socioeducativa. Face a um laço rompido entre duas pessoas (a professora Maria e a Ana) foi necessário retirar as duas do espaço comum (a sala de aula) e preparar as condições para o reconhecimento de uma nova relação. O sucesso parte da capacidade que a terceira pessoa (a tutora) tem de se dar aos alunos e à vontade da Ana em ser

reconhecida na sua dignidade. Agimos para além da justiça que o “contrato” nos obriga. Sabíamos que a tutora, com muita probabilidade, seria capaz de dar o que estava em falta: a generosidade, a dádiva do amor. “ Na relação socioeducativa, estabelecer uma relação com o outro exige que o educador dê o melhor de si, transformando a sua ação numa experiência em que se dá a si próprio” (Velo, G., 2012, pág. 191). Como já referi, a situação era de rutura. Era preciso tornar a conciliar duas pessoas desavindas: a aluna e a professora. A experiência da tutoria, quando assumida como uma experiência de dádiva, pode reparar o laço rompido. Esta minha proposta partiu de um pressuposto que eu conhecia: a tutora era e é capaz de se dar. Dar-se ao aluno, respeitando a sua individualidade, indo ao encontro do que ele quer dizer mas não consegue. Aliás, se conseguíssemos ouvir o que os nossos alunos querem dizer, teríamos mais sucesso na arte de educar. Quando a tutora se dá, espera apenas ser recebida, acolhida pela aluna. Não sabe quanto ela vai retribuir nem quando. Muitas das vezes predefinimos metas e desesperamos se não as atingimos. (Os últimos anos têm sido pródigos em propôr-nos objetivos mensuráveis e as metas do Projeto TEIP são disso um exemplo. Obrigam a um esforço, mas não nos farão desesperar quando não os atingimos?) Esta capacidade de liberdade face a metas é condição essencial para o sucesso de uma relação de tutoria. A gratuidade da dádiva da tutora ganha capacidade de ação, pela liberdade que lhe confere de dar sem esperar resultados previsíveis, e à aluna, por não se ver obrigada a responder de uma forma predeterminada. A partir desta liberdade pode estabelecer-se uma dinâmica relacional, em que as duas, tutora e aluna são sujeitas da relação que constroem. A retribuição da aluna face à dádiva da tutora operou uma transformação nas duas e, embora mais visível na aluna, deixou na tutora preocupações que ela continua a perseguir.

A restauração do laço

O laço rompido entre a professora Maria e Ana, faz-nos perguntar porque tantas vezes não conseguimos entender o que dizem os alunos e eles

não percebem o esforço que fazemos (não a dádiva que operamos) para atingir com eles os resultados esperados.

O que corrompe o laço? Porque vamos perdendo a pureza do primeiro impulso? A relação com um aluno, com uma turma obriga a que haja um vínculo. Como nasce esse vínculo? O que rege o laço entre o professor e o aluno? Quando entendemos que entre um aluno e o professor não há mais do que um interesse utilitário (entre o que dá e o que recebe) ou que os alunos são o que são: para muitos um resultado de famílias desinteressadas, que despejam os filhos na escola, que pretendem receber os subsídios... Poderíamos reconhecer um individualismo metodológico, em que o princípio da explicação da ação humana e da dádiva é regido pelo interesse e, supostamente, os alunos teriam um real interesse em aprender e o professor em ensinar o que é bom, verdadeiro e tem interesse para o crescimento do aluno.

Tudo se passará desta forma assética? Não há um *big bang*? Não faltará a capacidade de continuamente nos apaixonarmos por eles, de mantermos a pureza do primeiro olhar? Reduzidos a uma perspectiva em que o aluno se move pelo interesse de aprender, se não é punido e o professor entende a sua profissão como um trabalho que lhe é pago, ficamos reféns de um individualismo metodológico, cujo princípio de explicação da ação humana e da dádiva é o interesse. Falta o início, que passa pela capacidade nos darmos, de mantermos a paixão pelo outro. Para restaurarmos o laço precisamos de sentir o prazer de dar e de retribuir, sem condições. Esta atitude não pode deixar de lado uma assunção clara das regras estabelecidas por parte do aluno, assim como o estabelecimento de condições com os alunos deve ser claro para ser sentido como um caminho aberto para a criação de um clima de confiança. E quando tal é vivido, eles sentem-se como pessoas que se afirmam na relação que estabelecem com o professor. Sentem-se reconhecidas e protagonistas da sua vida.

Assistimos a uma progressiva dissolução dos laços afetivos e sociais das instituições sociocomunitárias, como da própria família. Nenhuma escola está imune a crianças que têm pais separados, presos, que vivem em bairros sociais ou em ATL.s grande parte da semana, cujos pais

trabalham desde que o sol se levanta e até muito depois do crepúsculo. Conseguir elaborar estratégias de mediação humana que promovam e recriem o estabelecimento de vínculos sociais é um desafio. Vínculos que não são nem naturais, nem redutíveis a uma autoridade ou a um contrato. E, sentimos, que os nossos alunos não reconhecem a autoridade nem o contrato na escola, porque, por analogia, em casa não há vínculo. Quantos casos há de pais que nos dizem: já não sei o que fazer!

A recriação do vínculo tem de ser operada por uma dinâmica de dádiva. Ser capaz de provocar no aluno o espanto da dádiva. Quanto tanta coisa é comprada e contratualizada, perdemos o sentido da dádiva. Há um sentido utilitário das relações, em que tudo é medido pelo preço. E deparamos muitas vezes com pais que tentam comprar comportamentos aos filhos como aos alunos (*Ainda há dias, uma aluna que tinha furtado um Ipad e um telemóvel a outra aluna assumia naturalmente que não havia problema por ter mandado para o lixo o cartão do telemóvel “porque ele não custa nada, pode pedir uma segunda via”.*) . A sinceridade da dádiva vai provocar no aluno uma resposta, “ a mutualidade da dádiva” (Paul Ricoeur), isto é, as trocas que ocorrem entre os protagonistas da relação e que conduzem a um processo de reconhecimento mútuo. A perceção de um novo estado, em que o aluno se sente reconhecido pelo professor como um outro e o aluno é impelido a retribuir, estabelecendo um laço com o professor. No caso apresentado, a tutora conseguiu estabelecer um laço com a Ana. Esta sentiu-se reconhecida e pretendeu a sua inserção total na turma e na disciplina em questão. Terá a nossa decisão provocado na professora “Maria” a reflexão necessária para perceber onde teria sido perturbada a relação e ajudado a recriar um vínculo que, se tinha existido, estava corrompido?

Este trabalho de tutoria apresenta as suas virtualidades, nomeadamente no campo da capacitação subjetiva e cívica dos alunos e tem ajudado a estabelecer vínculos entre os alunos e a escola, isto é, professores e outros agentes.

É uma experiência de educação, de solidariedade e de dádiva. O tutor, animado de solidariedade e justiça intervém junto do aluno. É preciso falar de justiça, pois esta é devida ao aluno que é tutorado, portador de uma dignidade absoluta. Só entendendo a solidariedade como um ato de justiça em favor do aluno , este pode impedir que se compreenda a solidariedade como um mero “sentimento”.

Agir em favor da justiça significa restituir ao aluno e ao professor a sua dignidade. Fazê-los sentir que são reconhecidos pelos demais como sujeitos, com direito a um nome, a um sonho e capazes de assumirem um lugar na escola. Muitos dos problemas relacionais na escola acontecem pela ausência de justiça no tratamento que cada um (aluno, professor, assistente) reclama do outro. Mas uma justiça que não seja iluminada pelo amor, pode ficar diminuída na sua capacidade de atingir o outro. A capacidade de amarmos, de emprestarmos aos nossos relacionamentos a bondade da dádiva permite que os nossos gestos não percam a alma e se tornem atos funcionais. É o perigo da rotina nas relações. “ (...) *integrando a justiça e a generosidade/amor, não como realidades justapostas, mas intimamente ligadas e mutuamente implicadas, a relação socioeducativa poderá constituir uma relação onde a solidariedade adquira efetiva qualidade ética e o educador é capaz de dar algo de si próprio para enriquecer o outro.*” (Veloso, G., 2012, pág. 191)

CONCLUSÃO

A escola é um espaço de encontro, de acolhimento entre estranhos: alunos e professores. Uns são enviados à procura de um conhecimento, outros oferecem-no, regulados por uma instituição, que proclama “o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”, conforme enuncia a Lei da Bases do Sistema Educativo.

Neste trabalho centrei-me no cuidado que o *outro* merece, na capacidade de acolher o apelo do outro, de responder à chamada que cada aluno provoca, de dar gratuitamente sabendo que a reciprocidade pode ser restrita ou nula, envolvendo três partes num mesmo problema: o aluno, o professor e o saber.

A escola é um espaço do saber, um bem que ajuda o ser humano a encontrar-se com o outro na terra que habitamos. Estamos inseridos numa instituição (a escola pública), regulados por normativos, tentados a perspetivar a nossa ação para rankings, mas não podemos esquecer que somos pessoas, a trabalhar com pessoas, na formação de pessoas. Vivemos tempos que nos questionam: a economia, a prestação de contas, um modelo de consumo. Pressionados por estas questões, sentimo-nos desconfortáveis e deixamos de acreditar que é possível colaborar no desenvolvimento integral das crianças que acolhemos, porque os recursos que a escola dispõe hoje não sabemos se serão os de amanhã. Na gestão de uma escola é urgente olhar para as pessoas. As pressões externas (do Estado, dos media e das famílias) colocam na escola a urgência de resultados, preocupando-se mais com estes do que com os processos. Nesta dialética de resultados/processos devemos perguntar se é possível conciliar o desenvolvimento integral dos alunos com o sucesso(?) escolar que é atualmente exigido. O sucesso escolar medir-se-á apenas por duas disciplinas no ensino básico? O saber já não é mais propriedade de alguém: o acesso ao conhecimento está à mão das nossas crianças. Para procurar o sucesso há que conciliar as três partes já identificadas: o Saber, o Professor e o Aluno. Conjugadas constroem um triângulo que deverá ser equilibrado pela contribuição de cada um, pelo papel de ator que cada um tem

no processo de aprendizagem, não deixando que aluno ou professor seja passivo no processo de aprendizagem, e que usando a apropriada expressão de António Nóvoa, ocupe o “lugar do morto” (Azevedo, 2012)

Podemos detetar esta passividade em muitas práticas pedagógicas que alimentam “uma forte relação entre os alunos e o saber, recorrendo cada vez mais a novas tecnologias, deixando para os professores o papel de ligar os aparelhos, apresentar PowerPoints e vídeos, fazer umas perguntas, corrigir uns testes, competindo ao professor o “lugar do morto” . Outras práticas, expositivas e em que o professor dita, apresenta a matéria , remete o aluno a uma atitude passiva e aí reconhecemos o aluno n’ “o lugar do morto”.

Para a minha geração e anteriores, a entrada na escola representou o acesso a um saber, vertido em livros. A força de uma imagem alimentava a imaginação, ilustrava o que estava escrito. E toda essa informação se bebia, com vontade, pois era fornecida por canais específicos: o que passava pela aula do professor e o que estava nos livros, que tinham de ser “desbravados”. Hoje, face à facilidade de informação que está ao alcance dos media (Televisão, internet...) a educação escolar tem de ser “um lugar de resistência, de travagem” (Azevedo, J. 2011, pág. 180). Tudo entra pelos olhos dentro das nossas crianças, sem filtro. Tudo parece possível. Por isso se afirma que a educação escolar deve ser um “lugar de resistência” e de recentramento no que é nuclear. O acesso fácil à informação, não representa por si melhor formação. E a formação de uma criança, para a qual concorre a educação escolar, exige tempo, parcimónia, cuidado. Ela também é atora do seu crescimento, mas apoiada pela família, pela escola e pela comunidade. Por alguma razão o homem é o animal que necessita de mais tempo para criar autonomia!

A relação Professor-Aluno pode ser desequilibrada, cabendo ora a um ou a outro uma atitude de inação. Mas ao olharmos para um triângulo formado por Professor-Aluno-Saber é-nos sempre oculto um dos vértices, o da instituição, a escola. A escola que pode não representar mais que um quadro institucional, regido por normativos, com papeis definidos, lugares estanques ou ser a rede que suporta os atores e os apoia e orienta nos valores e prioridades

estabelecidos, bem como nos objetivos e ações decorrentes do seu projeto de instituição, que é pensada por pessoas, com pessoas e para pessoas que interagem num quadro institucional favorável. Quadro este que pensa nas ofertas educativas, na exigência de qualidade científica aos docentes, na capacidade relacional dos mesmos, na organização do serviço letivo. A resposta à chamada de acolhimento a todos os alunos, como vocação docente, tem que conduzir a um projeto educativo e a uma praxis de gestão que potencie uma escola que não se resigne a propósitos vagos.

Uma escola que persegue o sucesso escolar, tem de pugnar pelo êxito do homem, como pessoa que acolhe e vive com o outro. Os desafios propostos à escola de hoje passam por reconhecer que é preciso preparar alunos, que inseridos no mercado de trabalho, sejam capazes de continuar a investir na formação ou a optarem pela continuação de estudos. Mas que sintam que a escola, a par da família (quando esta atua), constitui um referencial de princípios humanistas. O sucesso escolar que a escola representa na vida de muitos alunos passa, sem sombra de dúvida, pela qualidade de intervenção dos docentes que os acompanham, como sublinha Joaquim Azevedo *“a qualidade da escola e dos seus professores é o fator mais decisivo para a aprendizagem e não é menor do que a influência da família”*, ao citar Heyneman. Esta ação decorre de um dever ético dos docentes para com os alunos que conduz a uma verdade do dever: *“O homem honra a sua dignidade humana-o seu direito- na exacta medida em que elege o outro como objecto constante da sua solicitude”* (Baptista, Isabel, 2007, pág. 215). Esta solicitude tem de ser o cimento capaz de conciliar uma escola com sucesso escolar e com um “sucesso” humanista. A capacidade de uma escola ser diferente e apostar nessa conciliação passa por não ter medo de apostar no sucesso de todas as crianças que são acolhidas, arriscando que nenhuma pode ficar para trás, seja pelo insucesso escolar ou pelas dificuldades relacionais que apresenta. Este tem de ser um propósito que a instituição no seu projeto educativo tem de assumir claramente. Não se pode aceitar que numa escola “alguns” se percam pelo caminho, como danos colaterais. Dentro dos recursos disponíveis é necessário arriscar. Cada caso tem uma solução. E, na construção do sucesso (humano e escolar) há uma multiplicidade de situações

e por isso de soluções: tutores, projeto Fénix, Turma Mais, equipas pedagógicas por ano e tantas outras.

A escola, como instituição não pode só investir na promoção de um ator: o aluno. É preciso olhar para outro ator: o docente. Se há objetivos da escola para os alunos, há que existir também sobre os docentes um plano concertado de atenção na criação das melhores condições de trabalho e investir de forma orientada na formação dos professores . Formação esta centrada sobre a aprendizagem, ou seja, sobre a gestão da sala de aula e a gestão do ensino. Está provado que as práticas dos professores possuem um importante poder de influência sobre o sucesso escolar dos alunos, sobretudo dos alunos provenientes de meios socioeconómicos mais débeis, mas também se reconhece que um professor muito eficaz não seja capaz de contrabalançar o impacto negativo causado por um mau professor no desempenho dos alunos. Por isso, tem de ser assumida, pela cultura escolar, uma mudança de paradigma: ninguém pode ficar para trás. A formação contínua do professor tem de responder a este paradigma e as soluções já apontadas (tutores, projeto Fénix, Turma Mais, etc...) e outras que irão aparecer têm de obedecer a dois princípios: o cuidado do aluno é fundamental para criar um bom clima relacional; sem um bom clima relacional arriscamos a não ter sucesso escolar.

Daí que como J. Azevedo (2012) eu pergunte se é possível” *num quadro pedagógico de matriz antropológica, dar absoluta prioridade a centrar o ensino na aquisição dos saberes e competências de base sem promover igualmente nas vertentes intelectuais e comportamentais?*” O sucesso passa por o docente, na gestão do ensino e da sala de aula ser capaz de acolher o diferente que tem na sua frente e de modo claro assumir uma “instrução direta” ao aluno. Clareza de objetivos, interação com o aluno, monitorização constante para consolidar o que se pretende ensinar, favorecer múltiplas ocasiões de aprendizagem necessárias à autonomização e ao domínio dos conhecimentos de base.

Há que reconhecer a difícil intervenção no “quintal” que está fechado. Refiro-me à sala de aula. Espaço reservado ao trabalho do professor e que apenas no período probatório é objeto de avaliação por um professor capacitado para tal e

com experiência profissional. Aconteceu a muitos docentes que sentindo-se num lugar de quadro, estagnam e não se questionam porque têm problemas disciplinares e de insucesso. Quem tiver a frontalidade de lhes pôr tais questões sente que bate a portas fechadas. E a escola continua a conviver com o professor que sente as dificuldades e procura ajuda ou aquele que se remete a um contínuo encolher de ombros e de desculpas. (A proposta de avaliação de Lurdes Rodrigues falhou, também, porque pretendia entrar no *sanctum sanctorum*, a sala de aulas.)

A aprendizagem é uma atividade que não pode deixar ninguém no “lugar do morto”. Se o aluno levanta o braço quando tem uma dúvida, o professor procura ajuda quando se angustia com as suas dúvidas? A escola, como instituição, tem de assumir com serenidade a sua função: ensinar. A indisciplina é um dos sintomas da falha do processo pedagógico. Sinto que as questões pedagógicas devem ser encaradas com um princípio de conforto. Não se pode exigir a uma pessoa obesa que vista roupa de uma anorética. Não se podem impor modelos de ensino e aprendizagem. O professor, sendo um pedagogo, tenta ajudar o aluno a sair de si mesmo, a desenvolver aprendizagens. É sempre uma ação complexa, fruto de uma relação entre o docente e o aluno, que será mais passível de sucesso se nos apoiarmos nos companheiros de estrada (o Conselho de Turma) e abrirmos a nossa ação à força da dádiva. Esta ação pedagógica, quando enquadrada numa equipa (Conselho de Turma) vai certamente proporcionar outras visões que ajudarão a inventariar outras soluções para as questões, como a força da dádiva ajuda a desbloquear situações em que caímos, por via de um racionalismo exagerado. Nem sempre há certezas a 100%. É preciso arriscar.

A ação pedagógica deve ser manifestação de um pensar inteligente, de instituições que procuram a todos responder, respeitando a suas singularidades mas que permitem o seu crescimento, de acordo com as suas potencialidades.

Aqui tem pertinência abordar a “instrução direta”. Esta “*consiste num modelo de ensino “explícito, sistemático e intensivo (Azevedo, J. 2012)”*”. E continua, explicitando o método nas suas três fases:1. De modelagem, em que o

professor favorece a compreensão do objetivo da aprendizagem pelos alunos, organiza o que é preciso fazer. Liga os novos conhecimentos com os anteriores. A informação é apresentada em pequenas unidades, em sequência gradual de questionamento e retroação que são centrais durante o processo; 2. Prática dirigida/ orientada: ajustar e consolidar a compreensão na ação; 3. Prática autónoma ou independente: favorece múltiplas ocasiões de aprendizagem necessárias à autonomização e ao domínio dos conhecimentos de base.

Esta “instrução direta” é enquadrada num escola que está focada na melhoria dos processos pedagógicos e que se preocupa com todos. (Nas escolas T.E.I.P. vivemos com o rótulo de que só nos preocupamos com os alunos que revelam insucesso! Não é verdade, embora os sinais possam aparentar o contrário.) É necessário que as escolas se preocupem em ensinar e sejam elas mesmas capazes de perceber que modelos se adequam melhor aos seus alunos e não aceitar, sem mais, propostas de que o Ministério é autor, tais como Projetos Curriculares Alternativos, Cursos de Educação e Formação, etc...A capacidade de uma organização ser ágil é importante e disso são exemplos o Projeto Fénix, a Turma Mais, etc ... Flexibilizar a passagem temporária dos alunos por grupos de níveis, pode responder melhor às suas dificuldades em vez de os colocar em respostas definitivas, como os CEF.. E alguns pais mais atentos, perceberam que a ida para um Curso de Educação e Formação, poderia representar uma menorização das capacidades do seu filho em vez de uma real capacitação, pois os C.E.F. muitas das vezes foram criados para responder às necessidades dos docentes e não dos alunos. Posso contar o episódio anedótico de há uns anos ter procurado um C.E.F que formasse alunos em Pichelaria e na imensidão da oferta que a área do Grande Porto tinha, não havia uma única escola que promovesse esta área de formação! Ora, não ser fácil não encontrar nenhum adolescente, que no Grande Porto não queira escolher este percurso d educação e formação!

Construir o sucesso escolar passa por oferecer as condições para um encontro de pessoas. Uma instituição pensada por pessoas e para pessoas tem de se organizar em núcleos favoráveis ao encontro. A organização e os núcleos pedagógicos têm de refletir este cuidado.

Na administração de uma escola *“torna-se essencial tudo o que diz respeito ao clima organizacional, à motivação e à liderança dessas pessoas”*(Formosinho, J., 2000, pág. 149). Estas três características são fundamentais no potencial de tudo o que um docente tem para dar aos seus alunos, e que vai muito para além da qualidade do seu saber. Um docente é uma pessoa e *“só as pessoas têm projectos, só as pessoas têm ideias, só as pessoas têm relações”*”(Formosinho, J 2000, pág. 151). A capacidade de se apaixonarem por alunos, de deixarem “saltar” as ideias e de criarem projetos são os resultados de uma organização que deixa os seus docentes serem não só técnicos, mas pessoas que põem toda as suas capacidades humanas como a gratuidade, a generosidade ao serviço do sucesso escolar e humano daqueles que lhes são confiados. Quando o diretor, o coordenador ou outro líder intermédio apela e convida o docente a “emprestar” a sua marca pessoal à ação educativa promove um clima organizacional favorável. Um projeto educativo só é atuante numa comunidade quando é assumido por todos ,e cada um, e orienta o dever ético do docente *“que elege o outro como objeto constante da sua solicitude.”* Um clima organizacional favorável dá espaço para que o docente seja capaz de propor uma melhoria às respostas que a instituição preparou ou assumiu para os problemas. Encorajar a possibilidade dos docentes apresentarem ideias, projetos e reconhecer a validade dessas prestações ajuda a criar motivação para continuar. A liderança pode apontar possibilidades, caminhos mas deve perceber qual o pedaço identitário que cada pessoa pode oferecer a um projeto. Dar espaço de manobra, ou por outras palavras, conferir autonomia, porque *“só as pessoas têm projectos, só as pessoas têm ideias, só as pessoas têm relações”* (Formosinho, J. 2000, pág. 151). Um clima organizacional favorável só resiste à erosão do tempo, das respostas repetidas e por isso inoperacionais quando existe relação. Uma ideia, um projeto só é realizável num quadro relacional favorável. E este quadro relacional em muitas situações está perturbado porque não há liderança, ou a liderança não deixa espaço para a contribuição de cada um.

Um clima organizacional favorável cria espaços e tempos para as interações das pessoas e para o trabalho em equipa. São problemas de uma gestão dos horários . Está ultrapassado o tempo em que o docente “vinha” à escola dar as

suas aulas. Pela força dos normativos somos “forçados” a passar mais tempo próximos dos nossos pares. É possível criar tempos para o nosso encontro. Em que moldes? Numa reunião de departamento com 40 ou mais docentes? Ou numa equipa pedagógica que trabalha em duas ou três turmas, que foi pensada para ser capaz de oferecer talentos múltiplos? A nossa organização ainda privilegia o departamento curricular como espaço para a reflexão das grandes questões pedagógicas. No entanto, a grande questão passa-se no espaço da turma com que cada docente trabalha. A criação de equipas pedagógicas que respondam pelo serviço letivo a duas ou três turmas, será o espaço mais propício à reflexão sobre as questões pedagógicas que cada aluno levanta. Um grupo pequeno, com pessoas oriundas de áreas diversas como as expressões, as ciências humanas ou matemáticas, permite uma riqueza de perspetivas sobre a mesma questão. A experiência com uma mesma equipa em duas turmas do 7º ano, permitiu depois da avaliação sumativa do 1º período, arriscar a criação de dois grupos de nível. Todo o processo implementado com a concordância dos alunos, famílias e docentes, conduziu a uma notória melhoria dos resultados escolares e satisfação pessoal dos alunos.

Uma escola de pessoas com ideias e projetos é uma escola que vai construindo a sua identidade, a sua autonomia. A autonomia conquista-se quando somos capazes de ir além do normativo, criando um clima organizacional favorável ao encontro das pessoas que se comprometem. *“É que, nesse processo de compromisso, tem de haver ajustamento às ideias pedagógicas do outro, aos seus conhecimentos, mas também ao seu estilo de trabalhar e até às suas limitações e constrangimentos da sua vida pessoal.”*

(Formosinho, J., 2000,pag. 157). Favorável à motivação constante que se alimenta da capacidade de nos deixarmos apaixonar pelas pessoas, alunos ou docentes, sem medo de dar. De apresentar ideias, alimentar projetos. E de aceitar humildemente que não há receitas feitas. Em educação só temos a certeza de que damos, com generosidade. E de que pode ficar gravado na vida de cada criança o sinal de que alguém se interessou por ela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Azevedo, J. (2010). Projecto Fénix. Mais Sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar. Porto: Universidade Católica Portuguesa

Azevedo, J. (2011) Liberdade e política pública de educação, Fundação Manuel Leão

Azevedo, J. (2012) Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores. Comunicação oral realizada no Seminário sobre a Promoção do Sucesso escolar, promovido pela Universidade Católica, no Porto, a 25 de Janeiro 2011, recorrendo a alguns textos do autor, escritos sobre o mesmo tema, em 2011 e 2012.

Azevedo, J. (2012) A relação professor-estudante no ensino superior no século XXI Conferência proferida em São Paulo, na 24^a Assembleia Geral da FIUC-Federação Internacional das Universidades Católicas, a 25 de Julho de 2012.

Baptista, Isabel (2007) Capacidade ética e desejo metafísico, Edições Afrontamento

Borges, Anselmo (2011) Entrevista de 6 de Fevereiro de 2011 ao jornal Público por António Marujo

Bruni, Luigino (2010) A ferida do outro, Editora Cidade Nova

Decreto-lei nº 75/2010 de 23 de Junho (Estatuto da carreira docente)

Formosinho, João (2000) Políticas educativas e autonomia das escolas , Edições ASA

Housset, Emmanuel (2012) La personne en actes, Études, Revue d'études contemporaines Octobre

Lei nº 85/2009 de 27 de Agosto (Lei de Bases do sistema educativo)

Lei nº51 /2012 de 5 de Setembro (Estatuto do aluno)

Shapiro, J.P. et Stefkovich J.A. (2001) Ethical leadership and decision making in education

Veloso, Gastão Ribeiro Pereira (2012) A relação socioeducativa como prática de relação de dádiva ,Cadernos de Pedagogia social ,4 U.C.P.-Porto